



Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à mediatização das sociedades contemporâneas

CIRLENE CRISTINA DE SOUSA

BELO HORIZONTE

2014

CIRLENE CRISTINA DE SOUSA

**Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à
mediatização das sociedades contemporâneas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação. Em Educação da Faculdade de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Inclusão Social.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão

BELO HORIZONTE

2014

BANCA EXAMINADORA CONSTITUÍDA PELOS PROFESSORES

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão - Orientador
Unvirsidade Fedral de Minas Gerais

Prof. Dr. César Rodrigues Carrano
Unviservidade Federal Fluminense (FAE-UFF)

Profa Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta
Universidade Católica de Minas Gerais

Profa Dra.Vera Regina Veiga França
Unviversidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell
Universidade Federal de Minas Gerais

*“Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta,
que me insere na busca,
não aprendo e nem ensino”.*

(Paulo Freire).

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi tecido por várias mãos, numa interlocução com amigos, familiares e o meu orientador, pessoas sempre atentas e solidárias. Mais uma vez pude experimentar o valor da partilha. A todos, expresso meus sinceros agradecimentos, em especial:

Aos alunos, professores e coordenadores das escolas Carmem Pereira e Francisco do Amaral que me receberam de forma respeitosa e participaram voluntariamente da construção desta tese. Em especial, aos alunos que dialogaram comigo intensamente durante os dez meses de nossa pesquisa de campo.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da UFMG. Em especial a Rosemary Miranda e a Daniela da secretaria da pós-graduação pelo zelo e carinho com que acolheram minhas solicitações.

A CAPES pelo apoio financeiro através de bolsa de pesquisa.

Aos tantos amigos do GRIS: Vera, Bia, Paulinha, Ricardo, Priscila, Paulo B. E em especial, a Denise amiga e companheira, com quem partilhei as dificuldades e as riquezas desta tese. Não podendo me esquecer de seu marido Sérgio sempre presente.

Aos amigos do Observatório da Juventude com os quais partilho a responsabilidade e os muitos projetos sobre a juventude brasileira. Em especial ao Juarez Dayrell um grande mestre, a Licínia toda a minha admiração, ao Paulo os grandes *insgths* e a Juliana que se transformou em uma grande amiga e parceira deste trabalho. Agradeço também ao Marcos, a Ramona, Luciana e a Francielle os muitos aprendizados.

Aos professores do programa de pós-graduação da FAE por me ajudarem a construir reflexões em torno do objeto pesquisado.

A toda a minha família que compartilhou comigo essa longa jornada. Meus sinceros sentimentos de amor e gratidão. Em especial a minha mãe, minha irmã Gláucia e meu cunhado Otacílio e aos meus queridos sobrinhos(as).

Ao Marcial meu amigo fiel, sempre presente e disponível. Você foi uma pessoa singular na construção deste presente trabalho. Tenha sempre o meu carinho, minha admiração e gratidão. Com você sempre me sinto segura.

Ao professor Catedrático Manuel Pinto por me acolher e me orientar no estágio doutoral na Universidade do Minho.

Ao Geraldo Magela, meu orientador, que me acompanhou neste percurso. Paciente, humilde, zeloso, ele se dispôs a me formar como pessoa e como pesquisadora. À você meus sinceros agradecimentos. Finalizo esta tese não apenas com um orientador, mas com um amigo.

Sumário

Listas de Figura.....	10
Lista de Gráficos.....	14
Lista de Sigla.....	15
Resumo.....	16
Abstract.....	17
 Introdução.....	 18
 CAPÍTULO I - O Jovem-aluno sob “Olhar Relacional”	 26
 1.1. A perspectiva relacional da pesquisa.....	 26
1.1.1. A Modernidade Reflexiva.....	27
1.1.2. Primeira via: Sociologia da Ação.....	37
1.1.2. Segunda via: educação comunicativa e paradigma praxiológico da comunicação.....	41
 1.2. Perspectiva qualitativa da pesquisa.....	 48
1.2.1. Abordagem qualitativa do objeto.....	48
A) Primeira Fase: Composição dos elementos-chave.....	50
B) Segunda Fase: aprofundamento da problemática de pesquisa.....	53
 1.3. Sistematização dos dados.....	 55
 CAPÍTULO II. Ser jovem e ser aluno na sociedade contemporânea.....	 58
 2.1.O “ser jovem” e a midiatização.....	 59
2.1.1. A condição juvenil contemporânea.....	59
2.1.2. A midiatização como processo interacional de referência.....	64
2.1.3. A midiatização da juventude.....	70
 2.2. O ser aluno e a midiatização.....	 78
2.2.1. O aluno, a escola e a midiatização.....	78
2.2.2. A condição contemporânea dos jovens-alunos.....	88
 2.3. Socialização, sociabilidade e temporalidade.....	 95

Capítulo III - Contextos e sujeitos em mediação.....104

3.1. Contextos escolares.....105

3.1.1. Instituto Educacional Carmem Pereira.....105

3.1.2. Escola Estadual Francisco do Amaral.....110

3.2. Chegada ao campo: da escrita ao cotidiano escolar.....115

3.2.1. O discurso da invisibilidade midiática na escola particular.....117

a) Invisibilidade e regras institucionais.....118

b) Invisibilidade e instrumentalidade midiática.....119

c) Invisibilidade e sala de aula.....119

3.2.2. As indagações na escola Francisco.....120

3.3. Os jovens e as mídias na escola.....123

a) Sala de aula.....124

b) A biblioteca.....127

c) A quadra.....128

3.4. Os sujeitos da pesquisa.....129

3.5. Jovens alunos em mediação.....138

3.5.1. Jovens e dispositivos midiáticos.....139

a) Os jovens e a televisão.....139

b) Os jovens e o computador.....143

c) Os jovens e os aparelhos móveis.....146

3.5.2. As relações juvenis e os dispositivos midiáticos.....147

Capítulo IV. A mediação juvenil e redes sociais: entre a escola e o Facebook.....155

4.1. Fios e vínculos constituidores das relações juvenis no Facebook.....156

a) Exposição de uma autoimagem, inscrições participativas e vinculações.....158

b) O gosto como elemento transversal do Facebook.....159

4.2. Tecendo fios: entre a sala de aula e o Facebook.....166

4.2.1. Vinculações juvenis no Facebook: a escola na rede.....166

a) Foco das relações.....166

b) No foco das informações, pesquisas e conteúdos.....172

c) Foco das páginas, grupos e identidades escolares.....173

4.2.2. Os jovens falando sobre a escola.....	181
4.2.3. A virtualização da sala de aula.....	184
4.3. O jovem em midiatização com a família.....	198
4.3.1. Midiatização dos espaços e das relações familiares.....	199
4.3.2. Família e sociabilidades midiáticas.....	200
4.3.3. A pedagogia familiar entre a casa e as redes.....	204
4.4. Midiatização juvenil e os pertencimentos religiosos.....	209
4.5. Leituras juvenis em midiatização.....	219
4.5.1. Novos registros de leitura juvenis em midiatização.....	221
4.6. Pertencimento étnico-racial e atravessamentos midiáticos.....	230
4.7. Midiatização, lazer e juventude.....	237
Capítulo V. A midiatização entre casos	246
5.1. Leandro entre posturas sócio-políticas, filosofia e livros.....	247
5.1.1. O cotidiano juvenil de Leandro em midiatização.....	249
5.1.2. Política e educação: prática para além das “Jornadas de Junho”	256
5.1.3. Conversando com a Filosofia.....	258
5.1.4. Os livros e a literatura: outra paixão posta em rede.....	259
5.1.5. A experiência escolar do jovem Leandro e a midiatização.....	260
5.2. Sara: evangelismo, amizade e o namoro em rede.....	266
5.2.1. Sara e a midiatização.....	267
5.2.2. Vida estudantil e midiatização.....	275
5.3. Rafael entre paixões: as garotas, os livros e o evangelismo.....	278
5.3.1. Processo de midiatização e o cotidiano juvenil de Rafael.....	278
5.3.2. As relações cotidianas do jovem Rafael e a cultura midiática.....	280
5.3.3. O amor, a leitura e jogos, o evangelismo e outras coisas mais.....	282
5.3.4. Entre experiências: o midiático e o escolar.....	289
a) Os sujeitos escolarizados e a midiatização.....	291
b) Aprendizagens, escola e cultura midiática.....	292
5.4. Maria: trabalho, corpo, amizades escolares e religião.....	293
5.4.1. Maria e a midiatização.....	294
5.4.2. Sociabilidade e cotidiano midiatizado de Mara.....	297
5.4.3. Vida escolar e condição de aluno.....	298

5.5. Lurdes: família, amizades, enfrentamentos escolares e mediação.....	303
5.5.1. Lurdes Espanha em processo de mediação.....	304
5.5.2. Sociabilidades em mediações.....	308
5.5.3. Vida escolar, condição de aluna e mediação.....	310
5.6. Jorge e a mediação: amizades, humor, carros e tensões escolares.....	316
5.6.1. Usos midiáticos: iPhone, televisão e computador.....	317
5.6.2. Condição estudantil: dos múltiplos às tensões e desencantos.....	327
5.6.3. Entre a virtualização e a escolarização.....	328
5.7. Mara: amigas, o feminino e contradições entre escola e a internet.....	332
5.7.1. Mara, o Facebook e mediação.....	333
5.7.2. Sociabilidades juvenis e mediação.....	335
5.7.3. Escola e condição de aluna.....	337
5.8. Fabrício: Um militante católico e a causa juvenil em debate.....	341
5.8.1. Fabrício e a mediação.....	342
5.8.2. A experiência familiar de Fabrício: entre o Off e o On.....	346
5.8.3. Entre o Off e o On: um jovem cristão.....	347
5.8.4. As experiências escolares do jovem Fabrício.....	351
5.8.5. O midiático na vida escolar de Fabrício.....	355
Considerações Finais.....	360
Referências Bibliográficas.....	368

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. <i>Formatar o PC</i>	162
FIGURA 2. <i>Capa de Perfil</i>	162
FIGURA 3. Albert Einstein	163
FIGURA 4. Friedrich Nietzsche.....	163
FIGURA 5. Clube das Unhas	164
FIGURA 6. Cifras.....	164
FIGURA 7. Homenagem aos docentes 2	167
FIGURA 8. Assunto Enem.....	168
FIGURA 9. Professor Esperança.....	168
FIGURA 10. Lições de casa	169
FIGURA 11. Há tempo.....	169
FIGURA 12. Escritas de despedida no Quadro.....	170
FIGURA 13. Pense Nisso.....	171
FIGURA 14. Projeto Metropolitano.....	171
FIGURA 15. Central do Estudante	172
FIGURA 16. Educandário na Praça	174
FIGURA 17. Estágio.....	176
FIGURA 18. Estudar ou trabalhar?	176
FIGURA 19. Descomplica Site Educacional.....	179
FIGURA 20. Jornalismo Político	180
FIGURA 21 . Big Brother	182
FIGURA 22.. Fundamental e Médio	182
FIGURA 23. Tempo de estudo	183
FIGURA 24. Professor estressado.....	183

FIGURA 25. Games ensinando inglês.....	183
FIGURA 26. Capa de Perfil Avenida.....	186
FIGURA 27. Vereadores Mineiros Veto.....	193
FIGURA 28. Seu candidato perdeu.....	194
FIGURA 29. Muito Tédio	196
FIGURA. 30 Mãe Coruja Sim.....	202
FIGURA. 31 Face e a religião.....	210
FIGURA 32. Bom dia!	210
FIGURA 33. Capa de perfil Revolução.....	211
FIGURA 34. Foco Força e Fé	212
FIGURA 35. Pastoral da Juventude Estudantil.....	213
FIGURA 36. Quando Deus decide dar Vitória	214
FIGURA 37. S. João Bosco	214
FIGURA 38. Homoafetividade	215
FIGURA 39. E o futuro a Deus pertence	216
FIGURA 40. Por Deus. Mural.....	217
FIGURA 41. Deus te surpreende.....	218
FIGURA 42. Forças para Continuar.....	218
FIGURA 43. Estado Laico?.....	231
FIGURA 44. Feios da moda.....	234
FIGURA 45. Eu vou te roubar.....	235
FIGURA 46. Célula	241
FIGURA 47. Massa, Marca e Mídia.....	252
FIGURA 48. Minuto da Física.....	255
FIGURA 49. Educação	257

FIGURA 50. Jovens Adoradores.....	271
FIGURA 51. Nunca desista da vida.....	272
FIGURA 52. Amigas.....	273
FIGURA 53. Sofrendo por amor.....	283
FIGURA 54. Livros.....	285
FIGURA 55. Eu Gosto.....	286
FIGURA 56. <i>Got</i>	287
FIGURA 57. Eu sou cristão.....	288
FIGURA 58. Punição para aluno que desrespeitar professor.....	290
FIGURA 59. Sonho e conquista.....	293
FIGURA 60. Tempo Certo.....	297
FIGURA 61. Jornadas de junho.....	303
FIGURA 62. Moda Feminina.....	306
FIGURA 63. Ensina teu Filho.....	307
FIGURA 64. Nossa condição social.....	308
FIGURA 65. Carros.....	319
FIGURA 66. Tarefa escolar e Facebook.....	319
FIGURA 67. Humor escolar.....	319
FIGURA 68. Deveres e Facebook.....	320
FIGURA 69. Semana de provas.....	321
FIGURA 70. Dormindo em aula	321
FIGURA 71. Conhecimento v.2.0	322
FIGURA 72 . Avaliação.....	322
FIGURA 73. Conteúdo escolar.....	322
FIGURA 74. Ensino Médio.....	323

FIGURA 75. Ciências Contábeis	334
FIGURA 76. Enem e vestibular.....	334
FIGURA 77. Moda Feminina.....	336
FIGURA 78. Cabelos, beleza e moda.....	336
FIGURA 79 . Curtem o trabalho do meu filho.....	347
FIGURA 80. Jovem que protesta.....	349

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos Entrevistados (E. Particular)	129
Gráfico 2 – Idade dos Entrevistados (E. Pública)	129
Gráfico 3 – Uso diário da internet (E. Particular)	132
Gráfico 4 – Lugares de acesso à internet (E. Particular).	132
Gráfico 5 – Uso diário da internet (E. Pública)	133
Gráfico 6 – Locais de Acesso (E. Pública).....	133
Gráfico 7 – Cor/Raça (E. Pública)	134
Gráfico 8 – Cor/Raça (E. Particular).	134
Gráfico 9 – Religião (E. Pública).	134
Gráfico 10 – Religião (E. Particular)	134
Gráfico 11 - Livros lidos Anualmente (E.Particular)	221
Gráfico 12 – Livros lidos Anualmente (E. Particular).	221
Gráfico 13 – Livros citados.....	223

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

AD – Análise de Discurso

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GS – Grupo de Solidariedade

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

RESUMO

Nesta tese, investigamos quais aspectos do processo de midiatização da cultura contemporânea marcam de forma singular a juventude, e quais os seus atravessamentos e “afeitos” nos modos de estudantes do Ensino Médio interagir com a escola e conduzirem seus “papéis” de alunos. Para tanto, foram colhidos e classificados dados de campo, em pesquisa realizada no ano de 2012 em duas escolas: o Instituto Particular Carmem Pereira e a Escola Estadual Francisco do Amaral. No cotidiano dessas escolas foram acompanhadas três turmas do segundo ano do ensino médio: Turma Avenida 2m1 e Turma 2m2 da escola particular, e Turma 2H da escola pública. A noção de *midiatização*, orientadora da abordagem, revelou-nos muito profícua para análise e inteligibilidade do objeto de pesquisa abordado. Metodologicamente, o problema de pesquisa foi acessado por meio de duas vias. A primeira via é a *Sociologia da Ação*, expressão que inclui uma série de abordagens sociológico-culturais complementares com foco nos sujeitos e suas relações, enquanto atores sociais. A segunda via baseou-se no debate da *educação comunicativa* de Paulo Freire, em conjugação com o *modelo praxiológico* ou *relacional da comunicação*. Utilizamos também da metodologia das pesquisas de abordagem qualitativa, com métodos diversificados de coleta de dados, como: questionário, entrevistas, grupos de discussão e observação da rede social *Facebook*. A análise revelou que as tecnologias digitais, que se mesclam à vida cotidiana dos jovens pesquisados, encontram-se imbricadas de modo *extenso* e *intenso* em suas interações de jovens-alunos no espaço da escola e das ambiências midiáticas por eles frequentadas. A partir desta imbricação, as referências de identidade, relacionamento e conhecimento são afetadas e interpeladas em decorrência da midiatização que aí se inscreve. Na perspectiva dos jovens-estudantes pesquisados, notamos que – além dos recursos criativos e funcionais – as mídias têm oferecido espaços e/ou ambiências em que os jovens expressam a si mesmos e exercem sua sociabilidade. Evidenciamos ainda que o processo de interseção entre a vida juvenil e os dispositivos midiáticos é acelerado e influente, mas não homogêneo.

Palavras-chave: Midiatização, Juventude, jovem-aluno, mídia, escola, Facebook.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to investigate the construction of aspects of the mediatization process of contemporary culture, regarding singularly youth: their crossings and "effects" in the modes how two groups of high school students interact with school and conduct their "roles" of students. So, we picked up and ranked number field data, in 2012, in two schools: the Private Institute Carmen Pereira and the State School Francisco Amaral. Three classes of these schools in the second year of High School have been accompanied in daily: Avenida 2m1 and 2m2 of private school class and Class 2H of public school. The notion of *mediatization*, guiding the analysis, proved to be very fruitful for the analysis and comprehension of the research object approached. Methodologically, the research problem was accessed through two pathways. The first route is the Sociology of Action, which expression includes a number of additional sociological and cultural approaches, focused on individual as social actor. The second route was based on the Paulo Freire's purpose of *communicative education* in conjunction with *praxiological* or *relational paradigm of communication*. We also used the methodology of qualitative research approach, with diverse methods of data collection, such as questionnaires, interviews, focus groups and observation of the social network Facebook. Analysis revealed that digital technologies that blend the daily life of young people surveyed are intertwined in *extensive* and *intensive* way in their interactions as young students, in the school and in social media's ambiances frequented by them. From this overlap, the references of identity, relationship and knowledge are affected and challenged arising from media coverage that fits there. From the perspective of the young students researched, it was highlighted that – more than the provision of innovative and functional appliances – the media has provided a space or environment that young people access to express themselves and exercise their sociability. It is evident also that the process of intersection between juvenile life and media devices is accelerated and influential, but not homogeneous.

Key-Words: Mediatization. Youth. Young students. Media. School. Facebook.

INTRODUÇÃO

As noveleiras de plantão foi um episódio que vivenciei no ano de 1997, no Instituto Educacional Gênesis, colégio no qual trabalhei como professora de história do ensino médio e fundamental II. Manhã de terça-feira, um dia comum na escola, bate o sinal, professores e alunos se encaminham à sala de aula. Já em sala, tem-se início a aula de história de Minas Gerais cujo tema era Brasil Colônia. Vinte minutos de conversa com os alunos e o ritmo da aula é quebrado pelo movimento de um caderno que circula pela sala e é recebido pelos alunos com bastante entusiasmo. Não se tratava de um caderno de anotações de aula, mas de um *Diário de Novelas*: “caderno de novelas; aqui você encontra o resumo, ênquetes e a nossa opinião sobre todos os acontecimentos das novelas”. As alunas responsáveis pelos resumos se autodenominaram “noveleiras de plantão”: “Hoje é segunda feira, sabemos tudo que irá acontecer nas novelas. Ass. noveleiras de plantão”.

Esta relação cotidiana dos alunos com a mídia acabou despertando meu interesse por tal temática, o que culminou com a construção do meu projeto de mestrado no ano de 2005. Nesse momento acadêmico, busquei analisar como se estabeleciam as relações entre vida juvenil e os discursos sobre a juventude na vida contemporânea, pesquisando a interseção entre as práticas, os “modos de ser jovem” na periferia e a maneira como tais práticas eram atravessadas por representações e discursos televisivos. Ainda, durante o mestrado participei do Grupo de Pesquisa em Imagem e Sociabilidade (GRIS), no qual tive a oportunidade de aprofundar discussões sobre cultura midiática, sociabilidade, midiatização. Esta trajetória vem justificar a minha pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação da FAE. Abordamos aqui, os aspectos da midiatização presentes de forma singular na condição juvenil contemporânea e as afetações dessa presença nos modos de três turmas de estudantes do ensino médio se constituírem como jovens- alunos.

Há muito vem se debatendo na academia como a mídia atua no âmbito dos valores, das representações, das identidades e das culturas juvenis. E como alguns aspectos das experiências da vida juvenil se encontram atravessados por uma vasta gama de transformações, representações, símbolos, emoções, valores e ideias próprias da mídia, sendo esta uma fonte profunda muitas vezes não percebida de pedagogia cultural (Kellner, 2001). Na presente tese, partimos da premissa de que a midiatização da cultura contemporânea – entendida como um processo interacional de referência que altera o modo de comunicação humana que se estabelece no contexto cultural de uma tecno-interação – é uma realidade

singular para se pensar aspectos afetacionais desse processo na configuração da condição juvenil contemporânea e as possíveis questões que essa condição afetada midiaticamente coloca à educação escolar básica.

Ao buscamos compreender esse objeto de pesquisa, compartilhamos da hipótese de Dayrell (2007), de que as tensões e os desafios existentes na educação escolar juvenil¹ contemporânea expressam mutações profundas em curso na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços e nas suas relações com as instituições sociais. Uma dessas tensões a ser considerada é justamente o atravessamento do processo de midiaticização da cultura contemporânea no cotidiano e, conseqüentemente, nas vivências estudantis dos jovens com os quais dialogamos nesta pesquisa.

A partir dessa problematização, a tese visou contribuir para as pesquisas sobre “juventude” na área educacional, principalmente, no que se refere à temática “juventude, mídia e escola”. Nas últimas décadas, constata-se que há um aumento no número de pesquisas que abordam essa temática. Porém, parte delas, ainda se alinha a uma perspectiva instrumental, funcionalista e linear da relação jovens, mídia e escola. Nas abordagens voltadas para a relação juventude e mídia, notamos que as análises sobre o tema tendem a desenvolver uma perspectiva instrumental-informacional dos objetos propostos. (Sposito, 2002; Sposito, 2009).

Conforme dados do *Primeiro Estado da Arte sobre “Juventude e escolarização” (1980 a 1998)*, as 13 pesquisas produzidas no período em torno da temática juventude e mídia, versaram sobre o papel da mídia na formação de valores e padrões culturais do público jovem. De forma geral, no centro das preocupações estavam os conteúdos veiculados pelos meios de comunicação e a temática da possível dominação e massificação cultural que a mídia promove no cotidiano juvenil, denotando, por parte dos pesquisadores, traços de uma abordagem característica do paradigma instrumental-informacional da comunicação². À

¹ Nesta pesquisa ao falarmos de Educação escolar juvenil, privilegiamos o Ensino Médio.

² No domínio do campo da comunicação, dois grandes paradigmas polarizam o debate em torno da definição de comunicação. No chamado *Paradigma clássico ou informacional*, a comunicação é definida como um processo de transmissão de informação, marcado pela linearidade, funcionalidade e busca de eficácia. Tal modelo é criticado pela sua simplicidade e linearidade; sua concentração no nível das trocas de mensagens e pela ausência de uma concepção mais complexa das relações entre sujeitos e sociedades. Esse é o paradigma bastante presente nas pesquisas na área de Educação quando o tema tratado é a relação jovens, mídia e escola. Em contraposição, temos na contemporaneidade outra concepção de comunicação, construída pelo chamado *paradigma relacional* ou o *modelo praxiológico* (Quéré, 1991 e França, 2003). A comunicação é vista como processo de interação, uma “atividade organizante” através da qual os sujeitos constituintes e uma comunidade organizam-se e coordenam suas ações mutuamente.

mesma conclusão chega Setton (2009), no *Segundo Estado da Arte sobre “Juventude e escolarização” (1999 a 2005)*, elencando as teses e dissertações de mestrado sobre juventude e mídia, produzidas nas áreas de Educação, Sociologia e Serviço Social no período. Percebe-se que muitos pesquisadores continuam preocupados com a força dos meios de comunicação na construção do imaginário juvenil, principalmente sob o foco da dominação e do poder. Parte desses trabalhos apresenta os jovens como vulneráveis à influência das mídias em seus comportamentos e subjetividades, como sujeitos passivos diante do que veem, leem e escutam. Apesar disso, segundo Setton (2009), alguns pesquisadores problematizaram as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) com um enfoque inovador, questionando se os novos recursos tecnológicos seriam uma via para a democratização dos meios de produção das imagens e do saber, bem como de instrumentalização da sensibilidade estética dos jovens. Este enfoque se distingue parcialmente da abordagem instrumental, à medida que se concentra nos sujeitos, suas interações e subsequentes reações à mídia.

Visando ultrapassar a perspectiva instrumental de análise da relação juventude e mídia, o presente problema de pesquisa foi desenhado por meio de duas vias de acesso. A primeira, é a *Sociologia da Ação*, expressão que inclui uma série de abordagens sociológico-culturais complementares, focadas na observação dos hábitos, vínculos e sentidos manifestos pelos sujeitos em suas ações (individual e coletivamente dadas). Esta abordagem se distingue daquelas clássicas, por destacar as experiências dos sujeitos como ações formadoras dos processos sociais, superando leituras sociológicas funcionalistas e permitindo aprofundar os sentidos e/ou motivações que movem o complexo social. Este é analisado em sua heterogeneidade não só de classes, mas de “atos” dos sujeitos (jovens, docentes) e categorias de experiência (tempo, afetividade, lazer, trabalho), daí a expressão sociologia da ação. Em outros termos, trata-se de uma sociologia que busca dar conta das experiências sociais vividas pelos indivíduos, salientando “os limites de uma sociologia tradicional que busca apreender o indivíduo com base numa certa representação do mundo social” (Martucelli 2013 *apud*, Sposito & Setton, 2013, p. 249). Segundo este mesmo autor, uma leitura tradicional tenderia a conceber “a significação e a trajetória das ações dos indivíduos deduzidas de sua posição e função em um domínio social constituído; [...] os sujeitos, por sua vez, seriam percebidos como produtos imediatos de um entrelaçamento de forças de origem social” (Idem, *ibid*). No rol da “sociologia da ação” incluímos três ênfases complementares: a *Sociologia do Indivíduo* (Martucelli, 2007), a *Sociologia da Experiência* (Dubet, 1994) e a *Sociologia Reflexiva* (Melucci, 2005). Estes sociólogos abandonam formas teóricas universais e se focam na

realidade empírica, espacial e temporal específica de cada localidade, segundo vivências históricas particulares que permitam “compreender os mecanismos responsáveis pela fabricação de indivíduos em contextos variados” (Idem, p.250).

No sentido também de superar abordagens funcionalistas, acessamos uma segunda via, a saber: a *educação comunicativa* de Paulo Freire em conjugação com o *paradigma praxiológico da comunicação*. A perspectiva da Educação comunicativa de Paulo Freire (1983) é inspiradora mediante o alerta de que a vida das pessoas não pode ser compreendida fora de suas relações com o mundo, uma vez que todos e cada um de nós somos um “ser em situação”, um ser que transforma o mundo e é por ele transformado. O homem é um ser da “práxis”, que ocupa o tempo e o espaço com ação e reflexão. Além disso, na sua relação com o mundo – e por agir no mundo – o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Quando o homem atua, transforma; e “transformado, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona o homem no mundo, pois que não existe um sem o outro” (Freire, 1983, p. 28).

Para Paulo Freire, o educacional é sempre uma prática que se concretiza no mundo histórico, cultural e comunicacional. Por meio dessa prática, os homens e mulheres estabelecem suas relações com o mundo em que estão situados. Essas relações são envolvidas por jogos de mútuas negociações entre os sujeitos e os objetos implicados na interação, o que faz da educação uma prática comunicativa. Este viés comunicacional da educação freireana foi conjugado com o *Paradigma praxiológico ou relacional da comunicação*. Esta perspectiva da educação-comunicativa e sua conjugação com a praxiologia da comunicação é a segunda via de acesso – com suas passagens e encontros, vieses e saídas – por onde inscrevemos a presente abordagem de pesquisa, com sujeitos e questões a povoar os palcos e os bastidores das escolas e da mídia, no momento em que se observa a vida dos jovens que ali se colocam como sujeitos escolares, a quem preferimos convocar nesta pesquisa como *jovens-alunos*.

Para dar conta dessa abordagem relacional do objeto de pesquisa, utilizamos ainda da metodologia das pesquisas de abordagem qualitativa. Esta abordagem se justifica exatamente pela tradição compreensiva e interpretativa dos objetos de estudo sob o olhar qualitativo, lembrando que o pressuposto de uma pesquisa qualitativa é o de que as pessoas agem em função de suas culturas, crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 2004, p. 131). Por meio dessa

perspectiva qualitativa, o interesse da pesquisa voltou-se para a construção que o próprio jovem faz da sua vida escolar e midiática: quais debates são aí suscitados? Quais expectativas são aí postas? Que dimensões do ser jovem-aluno são aí construídas? Como as relações escolares e midiáticas são aí configuradas? Mais especificamente, quais elementos das “falas”, comportamentos e interações juvenis nos permitem compreender de forma mais complexa a relação entre vivência escolar e midiática dos jovens pesquisados? Optamos aqui pelo estudo de dois grupos de alunos do ensino médio, no cenário cotidiano de duas escolas, uma pública (Estadual Francisco do Amaral) e outra particular (Instituto Carmem Pereira) situadas na cidade de Belo Horizonte. Acompanhamos o cotidiano dessas escolas durante os meses de fevereiro a novembro do ano de 2012. Neste cenário, observamos diretamente a vivências escolares e midiáticas de jovens-alunos de três turmas do segundo ano do ensino médio: Avenida 2m1 e Turma 2m2 da escola particular e Turma 2H da escola pública³. Esses estudos de casos se procederam a partir de fontes de coleta de dados variadas: questionários, entrevistas individuais, grupos de discussão, observação e interações cotidianas com os jovens-alunos na escola e na rede social Facebook⁴.

Conjunturalmente, o presente problema de pesquisa se inscreve no contexto contemporâneo de cultura midiaticizada. Ou seja, uma sociedade marcada por uma avalanche de tecnologias digitais que se mistura à vida das pessoas em geral. No caso dos jovens pesquisados, essas tecnologias vão se imbricando nas suas vidas cotidianas de um modo ainda mais *extenso* (ampliação de espaços e acessos) e *intenso* (assiduidade e envolvimento subjetivo). Esses jovens nos apresentam conexões midiáticas amplas e heterogêneas: amplas pelo fato de a midiaticização atravessar tempos e espaços, vínculos afetivos e comunicacionais, e experiências escolares juvenis; heterogêneas, por se inscreverem de forma diferenciada, segundo a situação juvenil em observação. No cotidiano heterogêneo dos jovens pesquisados, três aspectos de suas vidas se veem particularmente atravessados pela midiaticização: os processos socialização, a sociabilidade e as temporalidades por eles vivenciadas.

E como colher esses dados da pesquisa, senão ouvindo os jovens em suas ambiências? Como ponderar seus processos de socialização/midiaticização, senão observando atentamente suas interações cotidianas *online* e *off-line*? Podemos inclusive dizer que, além da

³ No primeiro capítulo dessa tese, justificamos as escolhas acima citadas.

⁴ A observação *online* do Facebook se fez devido ao fato de tal *site* de rede social ser o mais acessado pelos jovens pesquisados e também pelo fato desses jovens estudantes interagirem com suas turmas escolares nesta rede.

socIALIZAÇÃO objetivamente dada, evidenciamos a *sociabilidade* subjetivamente manifesta nas interações *online* e *off-line* dos jovens-alunos. Como destaca Thompson (1999), os meios técnicos transformaram a natureza da experiência e da interação nas sociedades recentes. Este impacto facilitou a interação através do tempo e do espaço, e modificou a maneira como as pessoas se relacionam e agem entre si. No dizer de Fischer (2006), a mídia tem participado de forma singular na constituição dos sujeitos e suas identidades ao produzir imagens, significações e saberes que de alguma forma se dirigem à “educação” das pessoas, “propondo-lhes modos de ser e estar na cultura” (Fischer, 2006, p. 7). Assim, o objetivo geral da pesquisa foi compreender como se processa a relação da midiatização no cotidiano dos jovens pesquisados e como esta relação interfere na configuração de suas vivências estudantis. E de modo específico, buscamos analisar como os jovens leem, compreendem e apreendem essa afetação da midiatização em seus cotidianos relacionais. E também identificar como a relação juvenil com os dispositivos midiáticos questiona e/ou modifica a sua condição de jovem-aluno. Tendo como pano de fundo o cenário da midiatização da cultura contemporânea, a presente tese foi dividida em cinco capítulos e um tópico conclusivo, a saber:

Capítulo. 1. *O jovem-aluno sob “olhar relacional”.* Neste capítulo, discutimos o foco relacional-metodológico do objeto de pesquisa em análise. Por meio desse olhar relacional sobre os sujeitos-em-interação, buscamos apreender os sentidos mais plurais que envolviam as relações midiáticas-escolares dos jovens pesquisados e também uma leitura qualitativa do material pesquisado, não redutível às estatísticas ou equações. Por isto, cuidamos em evitar posições teóricas e/ou investigativas de abordagem instrumental ou tecnologizante sobre a temática, considerada não só a abrangência da relação entre jovens e mundo midiático, mas sua diversidade de encaixes e sentidos, mais ou menos significativos para os próprios sujeitos pesquisados. Para tanto, sistematizamos teórico e metodologicamente as duas vias de acesso ao objeto de pesquisa. A via da sociologia da ação e a via freireana da educação-comunicativa em conjugação com o paradigma praxiológico da comunicação. E, por fim, expusemos o viés teórico dos autores dessas duas vias e os métodos de coleta de dados.

Capítulo 2. *Ser jovem e ser aluno na sociedade contemporânea.* Neste capítulo, fazemos uma discussão sobre os modos de ser jovem-aluno na cultura contemporânea mediatizada, expondo os principais conceitos da tese. De forma geral, relacionamos a tríade juventude, mídia e escola, delineamos o conceito de mediatização, de juventude e articulamos a dupla condição de jovens e de alunos dos sujeitos pesquisados. Objetivamos, assim,

desnaturalizar a ideia de ofício de aluno e evidenciar as tensões e os sentidos que os estudantes experimentam em suas interações de jovens-alunos no contexto da cultura contemporânea midiaticizada.

Capítulo. 3. *Contextos, sujeitos em midiatização.* Neste capítulo, apresentamos os contextos escolares do Instituto Carmem Pereira e da Escola Estadual Francisco do Amaral e inscrevemos também tópicos da caracterização pessoais, sociais e midiáticas dos sujeitos pesquisados. Para tanto, apresentamos os dados colhidos em campo. Colocamos ainda as primeiras indagações dos docentes sobre o objeto de pesquisa e os desafios postos e vividos por eles em relação ao objeto investigado. E, por fim, descrevemos as cenas midiáticas juvenis vividas na escola e nas relações dos jovens com os dispositivos midiáticos. Notamos que a mídia tem um papel singular nos processos interacionais vividos pelos jovens pesquisados no interior da escola. Portanto, neste capítulo, expomos questões iniciais referentes ao atravessamento da midiatização nas escolas abordadas. E de modo descritivo-analítico, apresentamos os itinerários virtuais dos jovens pesquisados: Por onde navegam? Que dispositivos os acompanham nesta navegação? Que âmbitos da vida juvenil esta midiatização tem atravessado? De forma específica: Como se constrói a imbricação entre *ser jovem* e *ser aluno* com a midiatização da sociedade contemporânea?

Capítulo. 4. *A midiatização juvenil e redes sociais: entre a escola e o Facebook.* Neste capítulo, identificamos e analisamos os elementos do processo de midiatização da cultura que afetam mais diretamente o cotidiano dos jovens-alunos pesquisados. Mais singularmente, como tal afetação interfere na condição estudantil destes jovens. Evidenciamos as relações dos jovens pesquisados com o processo de midiatização, postas em seus processos de socialização, sociabilidade e temporalidades. Os jovens são observados como sujeitos que vivem uma tensão de lugares e tempos, ritmo e papéis em busca de sentido e a mídia é compreendida como instituição importante na articulação do tempo, das relações, dos modos novos de comunicação, das referências e buscas juvenis por pontos de encontros e de ajustes na complexa vida cotidiana que lhes são posta no cenário da *Modernidade Reflexiva*⁵. Nessa busca, notamos vínculos e práticas culturais, interesses e gostos; a midiatização dos vínculos institucionais: escola, família, religião, pertencimentos étnico-raciais, lazer e práticas de

⁵ Para Giddens (1991), a reflexividade moderna apresenta-se como um fenômeno peculiar que ultrapassa o sentido mais geral de ser um traço comum a todas as sociedades humanas. Genericamente, a reflexividade refere-se ao “monitoramento” que é intrínseco a toda atividade humana; na modernidade, trata-se de serem todas as atividades sociais suscetíveis de revisão sob a luz de nova “informação” e “conhecimento”; a própria reflexão se converte em tópico para a reflexão. Tratamos da complexidade dessa conjuntura da modernidade reflexiva no capítulo 2 desta tese.

leitura. Damos uma atenção especial para a experiência virtual das turmas escolares no Facebook⁶, notando como entre a escola e as redes sociais, os jovens-alunos fazem imbricar suas relações *off-line* do cotidiano escolar e *online* das ambiências midiáticas.

Capítulo 5. *A midiatização entre casos.* Atentos à complexidade e a não homogeneidade da midiatização no cotidiano dos jovens pesquisados, debatemos neste capítulo oito casos específicos da relação ser jovem e ser alunos no cotexto dessa cultura midiatizada. Para tanto, foram selecionados histórias de quatro jovens da escola pública e quatro jovens da escola particular. Dos traços mais comuns do atravessamento da midiatização entre os jovens-alunos pesquisados, chegamos, assim, a elementos singulares presentes no cotidiano midiatizado de cada um deles. Evidenciamos, nos oito casos selecionados, os elementos da mútua-afetação entre midiatização e práticas juvenis cotidianas e escolares, enfatizando aí o atravessamento da midiatização no processo de individuação e socialização desses jovens estudantes.

E, por fim, concluímos que a midiatização está imbricada nas vidas juvenis de forma extensiva e intensivamente a partir da presença entre eles de dispositivos midiáticos. Notamos imbricações em torno de referência identitárias, relacionais e de modos de conhecer e de aprender. Focando-se nas turmas escolares observadas, evidenciamos que o processo de interseção entre a vida juvenil e os dispositivos midiáticos é acelerado e influente, mas não homogêneo, principalmente quanto à relação com a internet e suas várias redes sociais. Em se tratando de jovens com idade entre 16 e 18 anos, as redes sociais se apresentou como espaço marcante de seus processos de socialização cotidianos: amizades e namoros, entretenimento e informação, religiosidade e ações políticas, aprendizagens e cotidiano escolar vão aí se instaurando, ao lado de uma nova percepção do tempo, dos vínculos, da identidade e dos limites. Na perspectiva dos jovens-alunos, destacamos que – mais que oferta de aparelhos inovadores e funcionais – a mídia tem proporcionado um *espaço* ou *ambiente* a que os jovens acessam para expressar-se e encontrar-se, estimulados pela quantidade e diversidade das opções, especialmente *online*. Em grande medida, os jovens-alunos contemporâneos são sujeitos midiatizados, que transitam no espaço midiático e no espaço escolar em habitual interatividade: entre si e com seus pares, com a escola e seus atores, *online* e *off-line*.

⁶ Os jovens das duas escolas têm suas turmas escolares inscritas como espaços de interações no site de rede social Facebook.

CAPÍTULO I

O JOVEM-ALUNO SOB “OLHAR RELACIONAL”

A presente pesquisa se focou em como os jovens-alunos “sofrem” e/ou se veem envolvidos com o processo contemporâneo de midiatisação, e quais os seus “efeitos” nos modos de tais jovens interagirem com a escola e conduzirem suas experiências como alunos. Este enfoque nos solicita um “olhar relacional”: um olhar atento aos sujeitos-em-interação, que tome os jovens em suas relações e apreenda os sentidos plurais que tais relações envolvem. Daí a escolha por observar e ouvir esses sujeitos em suas experiências, naqueles ambientes da mídia e da escola em que eles próprios se movem e se expressam.

Para tanto, foram colhidos e classificados os dados de campo, que analisamos em diálogo com autores que têm desenvolvido estudos sociais, comunicacionais e educativos com foco prioritário nos *sujeitos*, com suas identidades, vínculos e processos, atentos à singularidade dos indivíduos na variada malha de relações sociais em que estão inseridos. Assim, delineamos uma metodologia que se inscreve sob uma perspectiva de abordagem relacional-qualitativa do presente problema de pesquisa, qual seja: *analisar quais aspectos do processo de midiatisação da cultura contemporânea marcam a juventude de forma mais singular*. Num recorte específico, *buscamos apreender como tal processo afeta e/ou reconfigura os papéis de aluno(a)* de dois grupos de estudantes, tomados em suas *relações cotidianas nos ambientes da mídia e da escola*. Nas páginas que seguem, descrevemos a metodologia de acesso ao objeto da pesquisa.

1.1. A perspectiva relacional da pesquisa

A inteligibilidade da relação sujeito-sociedade na contemporaneidade é em si mesma complexa. De um lado, os sujeitos estão imersos na dinâmica de transformação e de mudanças sociais, influenciando e sendo influenciados pelo conjunto de questões que emergem desse contexto. De outro lado, esse processo em pleno curso atinge de modo incisivo as novas gerações, situadas no enclave entre a estabilidade dos códigos tradicionais e a pluralidade dos novos arranjos culturais e identitários.

Melucci (1997) é incisivo ao considerar os jovens como os atores-chave para se compreender as transformações sociais recentes, com seus desdobramentos em termos de cultura, comunicação, vínculos e normas sociais. As análises de Melucci recaem, especialmente, na constatação das mudanças profundas, hoje em curso, quanto aos processos

de socialização e individuação juvenil. Por um lado, aos sujeitos contemporâneos, sobretudo aos jovens, abrem-se novos campos de possibilidades “de redefinição e invenção das capacidades ‘formais’ de aprendizado, habilidades cognitivas, criatividade”; [...] “os indivíduos percebem a possibilidade de estender, potencializar e orientar significativamente suas ações” (Melucci, 2004, p. 66). Por outro lado, ainda segundo o autor, os sujeitos vão se dando conta de que tais possibilidades quase sempre lhes escapam, “uma vez que sofrem uma *regulação capilar* de suas capacidades de ação, que afeta suas raízes motivacionais e suas formas de comunicação” (idem, p. 66).

Tendo presente essa relação entre os jovens e as questões contemporâneas acenadas acima, nossa metodologia de pesquisa não pôde se contentar com respostas rápidas e lineares diante de um contexto tão amplo e ambíguo. O claro foco nos sujeitos-em-relação exigiu-nos uma leitura qualitativa do material pesquisado, não redutível às estatísticas ou equações. Por isso, evitamos posições teóricas e/ou investigativas de abordagem instrumental ou tecnologizante sobre a temática, respeitando-se não só a abrangência da relação entre jovens e mundo midiático, mas sua diversidade de encaixes e sentidos, mais ou menos significativos para os próprios sujeitos pesquisados. Como mencionado acima, buscamos o apoio de autores e métodos de coleta de dados mais adequados à construção de um olhar conjuntural-relacional do problema abordado nesta tese. Essa busca ambienta-se na “modernidade reflexiva” que envolve a juventude contemporânea, com duas vias de acessos ao objeto de pesquisa: a via da *sociologia da ação* e a via do *modelo praxiológico ou relacional comunicação*. Por meio delas, chega-se ao *jovem aluno* compreendido como sujeito de relações no ambiente da mídia e da escola, tomado em suas práticas cotidianas. Vejamos, então, como o debate da modernidade reflexiva e as duas vias contribuem para a análise de nosso objeto sob o olhar relacional, tal qual proposto nesta tese.

1.1.1. A Modernidade Reflexiva

Segundo Domingues (2005) a Modernidade, nos seus primeiros traçados, se planejou como resposta a um projeto que envolvia uma série de rupturas e fragmentações com as épocas precedentes. Este projeto equivaleria a um esforço dos pensadores iluministas para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade, as leis universais e a arte autônoma, nos termos da própria lógica interna destas. Destaca-se nesse projeto a emancipação da razão em busca da liberdade e da autonomia. Em tal situação, o desenvolvimento de formas racionais de

organização social e de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da superstição, da religião, do uso arbitrário do poder e demais formas de tirania. Com tal desenvolvimento, a sociedade moderna traria uma nova concepção do homem: sujeito emancipado das tutelas ideológicas e religiosas, livre das predestinações, cidadão detentor de dignidade e liberdade, sujeito histórico construtor do seu próprio destino individual e coletivo. Ainda segundo Domingues (2005), com este ideário a Filosofia moderna, em continuidade com o Humanismo renascentista, reconhece o poder da razão humana em tornar-se consciente de si mesma. A constante busca pela excelência individual, em nome do progresso humano e da técnica, estava marcada pelo otimismo de igualdade, liberdade e confiança na inteligência humana.

No dizer de Domingues (2005), o projeto moderno nunca deixou de ter seus críticos. O autor cita, a exemplo, a advertência de Max Weber, para quem o legado iluminista não era outra coisa que o triunfo da racionalidade instrumental, atentando diretamente contra a realização concreta da liberdade universal. Nesta direção, Bauman (1999) destaca que o projeto moderno não conseguiu atingir a transparência e a clareza prometidas pela razão, gerando, pelo contrário, drásticas alterações de terríveis consequências para a humanidade. Segundo Bauman, na dinâmica moderna, ordem e ambivalência se equiparam. “A modernidade é o que é – uma obsessiva marcha adiante – não porque queira mais, mas porque nunca consegue o bastante; não porque se torna mais ambiciosa e aventureira, mas porque suas aventuras são mais amargas e suas ambições mais frustradas” (Bauman, 1999, p. 12-15). Prosseguindo, Bauman (2001) destaca que o ambiente sócio-cultural contemporâneo é eivado de ‘modernidade líquida’, onde se derretem as sólidas lealdades tradicionais; prevalecem laços sociais baseados no contato e vivência emocional e na autoproteção, gerando assim novas comunidades de referência marcadas pela fragilidade, a sensibilidade emocional, a fluidez, a instabilidade e a efemeridade.

Nesta perspectiva, o século 20 viu-se marcado pelo questionamento da validade das prerrogativas modernas. Passa-se, assim, à constituição de um forte sentimento de negação e de desconsideração em face do projeto moderno. Nesse quadro, o que foi tido por seguro na ordem do mundo moderno vem sendo substituído por uma cultura de incertezas e indeterminações, enquanto se ensaiam novas codificações no campo da Ética, do Direito e das Ciências. Ao contrário dos riscos ocorridos no passado, que tinham causas estabelecidas e efeitos conhecidos, os riscos hodiernos são incalculáveis e de implicações indeterminadas (Giddens, 2012, p. 65). Neste tipo de sociedade, hoje altamente globalizada, há efetivos riscos

ecológicos que ameaçam a vida humana e planetária de muitos modos como, por exemplo, a escassez de recursos naturais e o aquecimento global. Além das questões ambientais, a sociedade de riscos inclui toda uma série de modificações na vida social contemporânea: transformações no mundo do trabalho, descentralização das tradições e hábitos enraizados na identidade pessoal, erosão dos padrões familiares tradicionais, impacto da subjetividade sobre a ética clássica, democratização dos relacionamentos pessoais. Mais especificamente no que diz respeito à área da Educação, constata-se que a racionalidade técnico-instrumental que a fundou já não atende às reais necessidades dos alunos e dos demais sujeitos escolares – indivíduos igualmente imbuídos por essas novas demandas de construções do “eu” numa sociedade de riscos⁷.

Como destaca Melucci (2004), habitamos um planeta que se transformou em sociedade global, propondo novas coordenadas para o conhecimento e as relações humanas. O ritmo acelerado da mudança, a multiplicidade de papéis desempenhados, o excesso de possibilidades e mensagens ampliam nossa experiência cognitiva e afetiva, numa medida sem paralelo com qualquer cultura precedente da humanidade. Na opinião do autor, no conjunto dessas mudanças faltam os pontos de referências que permitiam aos indivíduos e aos grupos, no passado, constituir a continuidade de suas existências, interpretando experiências e desenhando identidades. Assim, se torna cada vez mais remota a possibilidade dos sujeitos contemporâneos responderem com segurança à pergunta “quem sou eu?”, o que afeta de modo singular as novas gerações. Para tanto, observa Melucci (2004), nossa presença no mundo necessita de “pontes de apoio” que permitam deslocamentos e transposições. A busca de uma “morada” para o eu transforma-se numa vivência obrigatória e o indivíduo deve construir e reconstruir sua própria individualidade diante das prementes mutações dos eventos e das relações humanas. Constatamos, assim, que as considerações críticas sobre a modernidade, com suas vicissitudes e desdobramentos, compõem um quadro de extrema complexidade, cuja análise detalhada ultrapassa o escopo da presente tese. Mantendo o foco

⁷ “O conceito de sociedade de risco designa um estágio da modernidade em que começam a tomar corpo as ameaças produzidas até então no caminho da sociedade industrial. Isto levanta a questão da autolimitação daquele desenvolvimento, assim como da tarefa de redeterminar os padrões (de responsabilidade, segurança, controle, limitação do dano e distribuição das consequências do dano) atingidos até aquele momento, levando em conta as ameaças potenciais. Entretanto, o problema que aqui se coloca é que o fato de estes últimos não somente escaparem à percepção sensorial e excederem à nossa imaginação, mas também não poderem ser determinados pela ciência. A definição do perigo é sempre uma construção cognitiva e social. Por isso, as sociedades modernas são confrontadas com as bases e com os limites do seu próprio modelo até o grau exato em que eles não se modificam, não se refletem sobre seus efeitos e dão continuidade a uma política muito parecida” (Beck, 2012, p.19).

de pesquisa proposto, seguiremos a reflexão de Giddens (1991) e Beck (2012) sobre o processo de transformação e radicalização da Modernidade, por eles caracterizado como “Modernidade Reflexiva”.

Giddens (1991, p.12) assinala que um entendimento simples da modernidade seria dizer que ela se refere “a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. No dizer do autor, em suas primeiras expressões a modernidade se associa a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial, com valores e desenvolvimentos mais ou menos centrais para a visão iluminista de mundo; até que – em finais do século XX – emergem vários argumentos sobre o limiar de uma nova era, marcada pela comunicação social veloz, o mercado global, as crises ambientais, a revisão do conhecimento científico, a volta do Sagrado e as novas demandas da subjetividade. Emergem a “sociedade de informação”, a “sociedade de consumo” e a “cultura planetária”. Estaria ocorrendo uma descontinuidade em face da Modernidade dita clássica? Seria um avanço decorrente ou algum tipo de crise? Ou transição para um desenho sociocultural inédito? Para alguns, tais fenômenos sinalizam apenas um novo arranjo dos elementos precedentes, podendo configurar um novo sistema social, numa evolução mais ou menos consequente do projeto moderno antes esboçado (postura da Modernidade Avançada). Para outros, as referidas transformações indicariam uma crise conclusiva, um esgotamento de modelos anteriores e o anúncio de sua superação (postura da Pós-Modernidade e/ou Sociedade Pós-Industrial).

Para Giddens (1991), os fenômenos revelam mais do que mero avanço, de um lado, ou superação, de outro. Ele alerta que, para se compreender as transformações da vida moderna, não basta caracterizá-las como pós-modernidade e pós-industrialização. O discernimento deverá partir de um olhar intenso, hermeneuticamente posicionado, para a própria natureza da modernidade. Mais fundamentalmente, um olhar para as consequências deste momento histórico, que estariam se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes, com um ritmo de mudanças e descontinuidades visivelmente mais acelerado em relação às culturas tradicionais. Para onde estas descontinuidades apontam? A que níveis o fluxo das mudanças tem chegado? O autor pondera que as consequências da vida moderna (com seus eventuais avanços e/ou superações) não se estabelecem apenas no nível social ou institucional, das classes e modelos, mas distinta e especialmente nos níveis pessoais de nossa existência – a que o sociólogo britânico chama “o projeto reflexivo do eu”.

Em suas pesquisas, Giddens (1991) constatou que as instituições modernas comportam aspectos que lhes são intrínsecos, que as diferenciam de outros tipos de ordem tradicional. Esses aspectos endógenos diferenciadores forjaram um desenvolvimento social moderno de tendência “descontinuista”. As descontinuidades estariam, sobretudo, nos *modos de vida* produzidos pela modernidade, que – ao se desvencilharem progressivamente dos tipos tradicionais de ordem social – atingem não só sua extensionalidade (dimensão social-objetiva), mas também sua intencionalidade (dimensão pessoal-subjetiva):

Sobre o plano extensional, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intencionais, elas vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana. (Giddens, 1991, p.14).

Para Giddens, são diversas as características que nos ajudam a discernir as descontinuidades das instituições sociais modernas em face das ordens sociais tradicionais. Uma primeira descontinuidade é o *ritmo de mudanças*: as mudanças em condição de modernidade se dão numa rapidez extrema, a do tempo veloz. “Se isto é mais óbvio no que toca à tecnologia, permeia também todas as outras esferas” (Giddens, 1991, p. 16). Uma segunda descontinuidade é o *escopo da mudança*: contextos globais são postos em interconexão, donde a onda de transformações sociais que vai penetrando virtualmente a superfície do globo. Uma terceira descontinuidade diz respeito à *natureza intrínseca das instituições modernas* “tais como o sistema político do Estado-Nação, a dependência por atacado da produção de fontes de energia inanimadas, ou a completa transformação em mercadoria de produtos e trabalho assalariado” (idem, p. 16). Descrevendo essas descontinuidades em relação às culturas tradicionais, Giddens observa que

o dinamismo da modernidade deriva da separação do tempo e do espaço e de sua recombinação em formas que permitem o “zoneamento” tempo-espacial preciso da vida social; o desencaixe dos sistemas sociais (um fenômeno intimamente vinculado aos fatores envolvidos na separação tempo-espço); e da ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais à luz das contínuas entradas (*inputs*) de conhecimento afetando as ações de indivíduos e grupos. (Giddens, 1991, p. 26-27)

Esta separação do tempo e espaço tradicionais, com seu zoneamento na vida social, é uma descontinuidade estruturante para os sujeitos e seu viver cotidiano. Ainda mais com a recente aceleração das informações, a multiplicidade de ofertas de consumo e a agilidade do mundo virtual.

Para compreender melhor as íntimas conexões entre a modernidade e as transformações de tempo e espaço, Giddens traça um contraste destas com o mundo pré-

moderno. Na cultura pré-moderna, segundo o autor, havia várias maneiras de calcular o tempo; mas a base deste cálculo estaria no vínculo entre tempo e lugar – geralmente impreciso e variável – conforme os ciclos naturais (lunar, solar, agrário, sazonal). Com a invenção do relógio no século 18, ocorrem mudanças estruturais na vida moderna como, por exemplo, a orientação do tempo do relógio sobre a jornada de trabalho, uniformizando assim a organização social do tempo. Apesar da industrialização galopante, tempo e espaço eram percebidos de modo quase compacto, como referência comum aos indivíduos e classes.

Por este processo, Giddens ressalta que a recente separação entre tempo e espaço participou diretamente da construção histórica da modernidade contemporânea, na medida em que trouxe mecanismos para a organização racionalizada da vida social e individual. A partir daí, a questão do tempo-espaço tornou-se fundamental para o entendimento da sociedade moderna, com seu ritmo cotidiano. Desde então, a modernidade vai se dinamizando e sofrendo mudanças em todas as esferas da sociedade e, sobretudo, a partir das novas tecnologias. Com a “globalização” não só do mercado, mas dos meios de comunicação cada vez mais ágeis, as transformações sociais penetram em todo o globo virtualmente.

Boaventura Santos (2011) acrescenta que o que se vivencia hoje é a ampliação, intensificação e profundidade do *processo de interações transnacionais* aberto pela modernidade mais recente, considerado por alguns autores um elemento de ruptura em relação às formas anteriores de interações transfronteiriças. Na opinião de Santos, este fenômeno novo é a característica distintiva da “globalização”. Perspectiva que se aproxima de Giddens, quando define a globalização como “a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa” (Giddens, 1991, p. 64).

Esses autores propõem uma noção de “globalização” de alcance existencial e relacional, não reduzida à mundialização da economia, mas caracterizada por uma percepção não-compacta de tempo/espaço, enfim separados, gerando descontinuidades estruturais para os sujeitos e a vida social. Sobretudo quando tais descontinuidades são agravadas por velozes conexões comunicacionais proporcionadas pelas novas mídias, das redes de TV à Internet. Atingindo de modo vigoroso os sujeitos (valores, metas e comportamentos), bem como as instituições, Giddens admite que a globalização provoque mudanças efetivas na vida social e política:

Nossas atividades cotidianas são cada vez mais influenciadas por eventos ocorrendo do outro lado do mundo; e, inversamente, hábitos locais de estilo de vida tornam-se globalmente conseqüentes. Assim, minha decisão de comprar uma determinada peça de vestuário tem implicações não só para a

divisão internacional do trabalho, mas para os ecossistemas terrestres. (Giddens, 1991, p. 39)

De seu lado, Santos (2011) efetua uma *revisão sócio-política* dos processos de globalização, chamando nossa atenção para o fato de tratar-se de um fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo, sem jamais dispensar os sujeitos e sua inserção no meio. Fica evidente a insuficiência de explicações monocausais e interpretações monolíticas deste fenômeno, por serem pouco adequadas e até mesmo redutoras. Além disso, Santos (2011) afirma que a globalização ocorrida desde os anos noventa nem mesmo se encaixa no padrão moderno ocidental da globalização, compreendida comumente como homogeneização e uniformização. Distintamente, ela parece combinar

a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro. Além disso, interage de modo muito diversificado com outras transformações no sistema mundial que lhe são concomitantes, tais como o aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e a falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para assistência internacional, etc. (Santos, 2011, p. 26)

Portanto, a globalização – longe de limitar-se aos consensos universalistas – é um campo vasto e heterogêneo, feito de distinções e conexões, tensionado por grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, de um lado; e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, de outro. Santos (2011) opina que, apesar das particularidades, a busca e estabelecimento deste tipo de consenso não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como sendo as únicas possíveis ou as únicas adequadas⁸.

Já os estudos de Beck (2012) avançam neste debate e permitem pontuar as consequências da modernidade para a sociedade contemporânea. Remontando à crise europeia de 1989, Beck avalia que o Ocidente – apesar de sua aparente estabilidade e postura “autoindulgente” (idem, p.11) – se vê afetado pelo colapso do Leste. No dizer do autor, o

⁸Conforme Santos, este consenso hegemônico tem como marca o conhecido “Consenso Neoliberal” ou “Consenso de Washington” por ter sido em Washington, em meados da década de oitenta, que ele foi subscrito pelos Estados centrais do sistema mundial, abrangendo o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e especificamente o papel do Estado na economia.

Ocidente é confrontado por questões que desafiam as premissas fundamentais do seu próprio sistema social e político. No cerne deste desafio, a questão a enfrentar é “se a simbiose histórica entre o capitalismo e a democracia – que caracteriza o Ocidente – pode ser generalizada em uma escala global, sem consumir suas bases físicas, culturais e sociais” (Beck, 2012, p.11-12). Este enfrentamento estaria na base da ideia de “modernização reflexiva” que, segundo Beck (2012), significa a possibilidade de uma “(auto)destruição criativa” mediante processo de “desincorporação” e subsequente “reincorporação” de formas sociais, no âmbito da mesma modernidade. O protagonista desta destruição criativa não é a revolução, nem as crises em si, mas a própria “modernização” ocidental, num processo em que a sociedade industrial se refaz, de modernidade em modernidade. Donde o caráter “reflexivo” desta “modernização”, como ele diz:

Se, no fundo, a modernização simples (ou ortodoxa) significa primeiro a desincorporação e, segundo, a reincorporação das formas sociais tradicionais pelas formas sociais industriais, então a modernização reflexiva significa primeiro a desincorporação e, segundo, a reincorporação das formas sociais industriais por outra modernidade. (Beck, 2012, p. 13).

Assim, o que Beck (2012) quer evidenciar é que a sociedade moderna vive das suas próprias contradições e do seu inerente dinamismo, e estaria hoje atravessando um novo estágio de modernização. Neste sentido, não haveria ainda uma ruptura com o moderno, nem o advento de alguma “pós” modernidade, mas um processo “reflexivo” da mesma modernidade numa etapa avançada de modernização, com a crise dos seus traços sociais até então vigentes, como: as formações das classes, as camadas sociais estabelecidas, as formas de ocupação, a distinção de papéis conforme o gênero, o modelo nuclear de família, os modelos de produção agrícola e empresarial, bem como o desenvolvimento continuado da tecnologia e da economia, com todas as suas inter-relações. Neste novo cenário da modernidade, “o progresso pode se transformar em autodestruição, em que um tipo de modernização destrói outro e o modifica; é o que eu chamo de etapa da modernização reflexiva” (Beck, 2012, p.13). Coerentemente com tal caráter “reflexivo” de mudanças, Beck pondera que o dinamismo da sociedade industrial é um traço tão potente da modernização, que abala suas próprias fundações no ensaio de novas formas sociais, para seguir se realizando. Esta sutil análise demonstra que hoje não se está vivenciando o fim da modernidade, mas sua radicalização:

Supõe-se que a modernização reflexiva signifique que uma mudança da sociedade industrial – ocorrida sub-repticiamente e sem planejamento no início de uma modernização normal, autônoma, e com uma ordem política e econômica inalterada e intacta – implica a radicalização da modernidade,

que vai invadir as premissas e os contornos da sociedade industrial e abrir caminhos para outra modernidade. [...] Não somente as causas do desastre, mas também o intenso crescimento econômico, a tecnificação rápida e a maior segurança no emprego podem desencadear a tempestade que vai impulsionar ou impelir a sociedade industrial rumo a uma nova era. (Beck, 2012, p. 14-15)

Beck (2012) destaca ainda que a modernização reflexiva, como uma modernização ampla, fluente e modificadora da estrutura, merece mais que curiosidade filantrópica por ser uma espécie de “nova criatura”. Também politicamente, esta modernização da própria modernidade é um fenômeno importante, solicitando nossa atenção. Em certo aspecto, implica inseguranças de toda uma sociedade, difíceis de delimitar, com lutas entre facções em todos os níveis, igualmente difíceis de delimitar. Politicamente, modernizar a modernidade mediante “desincorporações” e “reincorporações” significa adentrar na sociedade de risco, por conta da potente dinamização do desenvolvimento e reconfiguração das formas sociais. O risco participa desta autodestruição criativa, que toca aos sujeitos, sociedades e instituições:

A modernização reflexiva envolve apenas uma dinamização do desenvolvimento, que, em si, embora em contraposição a uma base diferente, pode ter consequências exatamente opostas. Em vários grupos culturais e continentes isso é associado ao nacionalismo, à pobreza em massa, ao fundamentalismo religioso de várias facções e credos, a crise econômicas, crises ecológicas, possivelmente guerras e revoluções, sem esquecer os estados de emergência produzidos por grandes catástrofes – ou seja, no sentido mais estrito, o dinamismo do conflito da sociedade de risco. (Idem, p. 15-16)

Beck (2012) acrescenta ainda que o conceito de modernização reflexiva deve ser diferenciado, em contraposição a um equívoco. Este conceito não implica tanto (como pode sugerir o adjetivo “reflexivo”) a operação mental de refletir, mas, além de tudo, a auto-confrontação. A transição dos períodos industrial para o período de risco da modernidade ocorre de forma indesejada e compulsiva, no despertar do dinamismo autônomo da modernização, seguindo o padrão dos efeitos colaterais latentes. Podemos virtualmente dizer que as constelações da sociedade de risco são produzidas, porque as certezas da sociedade industrial (o consenso para o progresso ou a abstração dos efeitos e dos riscos ecológicos) dominam o pensamento e a ação das pessoas e das instituições na sociedade industrial. O autor é claro, quando diz:

A sociedade de risco não é uma opção que se pode escolher ou rejeitar no decorrer das disputas políticas. Ela surge na continuidade dos processos de modernização autônoma, que são cegos e surdos a seus próprios efeitos e ameaças. De maneira cumulativa e latente, estes últimos produzem ameaças

que questionam e finalmente destroem as bases da sociedade industrial. (Beck, 2012, p. 18)

Como acenamos antes, tal processo impacta diretamente os sujeitos, enredados na trama de progressos e riscos da modernidade reflexiva. Na opinião de Beck, a hodierna sociedade de riscos torna cada pessoa um indivíduo de fato – ou, mais exatamente, um indivíduo somente – detentor de direitos e de obrigações. As oportunidades, ameaças, ambivalências da biografia que antes se podiam superar em um grupo familiar, na comunidade local, ou recorrendo-se a uma classe ou grupo social, serão cada vez mais raras. Há desigualdades crescentes, mas essas desigualdades e a consciência de classe perderam sua posição central na sociedade, perdendo força de referenciais para a subjetividade. E mesmo o eu (*self*) não é mais o eu inequívoco – árbitro da história, segundo a modernidade clássica – mas se apresenta como eu plurívoco e até fragmentado, no cruzamento de várias biografias no mesmo sujeito. Temos, por exemplo, sujeitos altamente racionais em sua competência profissional e, ao mesmo tempo, míticos nas abordagens religiosas; jovens com expressiva afetividade nos contatos reais e virtuais, mas de relacionamentos fluidos e vínculos tópicos; cidadãos que defendem valores sociais, mas cuja participação democrática se resume ao voto; estudantes que acessam muitas informações e desenvolvem uma decorrente oralidade a respeito, mas têm dificuldades conceituais de síntese e de registro escrito. O fato é que – em tempos de modernidade reflexiva – espera-se desses indivíduos o domínio das variadas “oportunidades de risco”, sem serem capazes, nem terem os adequados suportes institucionais psicossociais, para tomar as decisões mais necessárias e responsáveis no que tange às consequências de seus próprios atos e escolhas. A diversidade de opções se acumula rapidamente nos átimos do cotidiano, tornando mais denso e mais fugidio o tempo vivido; e os contatos virtuais abrem oceanos inexplorados ao jovem internauta, no afã de conectar-se e expressar-se. É a modernidade modernizando-se, com novos lugares de experiência para os sujeitos que, paradoxalmente, carecem de referenciais institucionais sólidos para discernir projetos e de bússolas para navegar entre os novos campos de possibilidades, que se abrem.

Desse modo, passemos, então, da caracterização geral da modernidade reflexiva aos sujeitos que a povoam, especialmente as novas gerações, acessadas pelas duas vias de análise expostas a seguir.

1.1.2. Primeira via: Sociologia da Ação

Desde Agostinho, o Ocidente tem conceituado o indivíduo como agente e categoria moral, participante da sociedade na qual se insere como ser racional dotado de direitos e deveres. Operou-se uma síntese das categorias gregas de racionalidade e cidadania com a perspectiva cristã de ser pessoal dotado de memória, intelecto e vontade. Com tal base, a Sociologia trilhou diferentes veredas, na busca dos grandes modelos, leis e sistemas que explicassem a dinâmica social no todo e nas partes, modelados pela organização social do trabalho, pela distinção das classes e pelo papel regulador do Estado. Na medida em que se vai da comunidade tradicional à sociedade industrial, diferentes ênfases caracterizaram diferentes “sociologias”, ora dialéticas entre si, ora complementares.

Na presente tese, três autores integram esta primeira via de acesso sociologicamente caracterizada: Danilo Martuccelli (2007), François Dubet (1994) e Alberto Melucci (2005), cujas abordagens podem ser entendidas como uma *sociologia da ação* por enfatizarem os sujeitos como agentes de sentido, vínculos e escolhas na dinâmica social. De forma geral, tais autores buscam em seus trabalhos novos instrumentos para a análise sociológica dos indivíduos e suas experiências. Eles têm apresentado críticas às teorias mais universais sobre a relação indivíduo e sociedade, fazendo notar a realidade espaço/temporal da localidade, das vivências, das particularidades e das histórias dos indivíduos na modernidade reflexiva. Assim, o viés sociológico da ação busca compreender a sociedade do tempo presente, examinando os sentidos, percepções e conexões espaço-temporais manifestos nos sujeitos em relação, enquanto atores sociais. Trata-se de uma espécie de “sociologia histórica” – como diz Martuccelli – atenta à dinâmica societária, ou seja, aos “processos simultâneos de socialização e individuação como fundamentalmente históricos” (Martuccelli, 2010b *apud* Setton & Sposito, 2013, p. 250). Para o autor, “o indivíduo não está nunca – como erroneamente afirmam alguns – na origem da sociedade, mas é o resultado de um modo específico de fazer sociedade” (*ibidem*).

Seguindo o mesmo viés da ação, Dubet (1994) destaca o que ele denomina “sociologia da experiência”: observando as ambiguidades e as imprecisões para designar as condutas sociais. Segundo o autor, as condutas sociais não são redutíveis aos papéis, nem à persecução estratégica de interesses. Dessa forma, a experiência de um determinado “ator social” coloca-se dentro do quadro heterogêneo dos princípios socioculturais que organizam as condutas sociais. Nesse sentido, “a identidade social não é um ‘ser’, mas um ‘trabalho’”

(Dubet, 1994, p. 16). Assim, os atores sociais nunca estão por completo ou plenamente em suas ações: “os indivíduos não podem aderir totalmente a papéis ou a valores que não têm já necessariamente coerência interna; eles não ‘se colam’ às suas personagens” (idem, p. 17). Em seus trabalhos sobre a instituição escolar e os alunos, Dubet (1994) mostra que o enfoque da sociologia da experiência subverte as perguntas costumeiras sobre alunos e escolas, ao olhar para a *relação* entre os sujeitos e as instituições. Observando a realidade dos jovens escolarizados, por exemplo, ao invés de perguntar qual a função da escola, a sociologia da experiência pergunta o que a escola efetivamente faz; ao invés de perguntar sobre como socializar os indivíduos, a sociologia da experiência questiona como os atores vivenciam a escola.

De seu lado, Melucci (2004) examina as experiências para aprofundar os temas da subjetividade, da intimidade e do eu como entidades socioculturais e psicológicas. As experiências cotidianas têm sido o fio condutor das discussões do autor sobre a contemporaneidade. Percebendo os atores sociais como “sujeitos”, Melucci observa que “habitamos imagens, endossamos mensagens, fazemos acontecer eventos pelo fato de pensá-los ou de comunicá-los, sem cancelar, no entanto, nosso pertencimento concreto à natureza, situados que estamos no tempo, entre o nascimento e a morte” (Melucci, 2005, p. 10). Assim, o processo de individuação não se completa no cumprimento de papéis ou padrões exteriormente pretendidos, mas necessita aceder ao tempo interno do indivíduo, à dimensão corpórea e afetiva que permite ver, sentir, pensar e comunicar, isto é, construir conscientemente o campo de experiência do “eu”. Deste modo, o sujeito se torna capaz de jogar com diferentes ritmos e encaixes, em novos jogos. Mas de acordo com o autor, “sem a abertura de si para o outro, sem relação com os desafios de uma sociedade global, o percurso anterior torna-se fuga ilusória ou prisão muda” (idem, p. 10).

Melucci (2004) também destaca que as dimensões constitutivas do eu, na contemporaneidade, deixaram de ser um *dado* para se transformar em um *problema*: tempo e espaço, saúde e doença, sexo e idade, trabalho e lazer, reprodução e amor, deixam de ser observados como indicadores estáveis da vida social, para serem estudados em sua densidade subjetiva, como constituintes da história de sujeitos à prova, com as oportunidades e as escolhas, as realizações e as frustrações que povoam o drama cotidiano dos indivíduos de uma sociedade complexa. O eu não estaria mais solidamente fixado em uma identidade estável: joga, oscila e se multiplica, de modo que este “jogo do eu” não se constrói sem a abertura do si mesmo para o outro. Para aproximar-se de um eu que se faz múltiplo, é necessário,

portanto, modificar o ponto de vista da unidade e da fragmentação negativa, assumindo um olhar capaz de perceber relações e aprender com a experiência comunicativa dos indivíduos, sobretudo das novas gerações. Melucci insiste na percepção do agir do eu como um processo interativo, como uma construção contínua no campo aberto das possibilidades e limites da vida contemporânea.

Na opinião de Martuccelli (2007), o “ser indivíduo” está marcado por um duplo carimbo: a soberania de si mesmo e a separação com respeito aos outros. Diante da questão original da sociologia (*como o indivíduo é capaz de sustentar-se no mundo?*), das exigências do mercado econômico e das representações políticas, o indivíduo moderno foi aos poucos sendo concebido como sujeito autônomo, aquele que adquire e possui a capacidade de orientar as suas próprias ações. Na passagem da ideia de *comunidade* (coletividades tradicionais) para a de *sociedade* (modernidade), o sujeito moderno foi considerado um indivíduo independente. Com o processo de expansão da racionalização, foi dotado da capacidade de autocontrole pessoal. Por último, impulsiona-se a figura de um indivíduo expressivo. A partir da autonomia, da racionalidade, do autocontrole e da expressividade, o indivíduo é considerado um ser independente e, portanto, obrigado, por sua vez, a singularizar-se, a legitimar-se no coletivo, graças ao domínio de si, fazendo frente a todos os demais (Martuccelli, 2007). Segundo o autor, a pressão maior que estrutura o indivíduo moderno provém do preceito que o obriga a ter-se do interior. Porém, esse formato da interioridade se impugnou sobre uma grande espontaneidade, sobre uma ideia de liberdade radical, sobre uma ideia de criatividade social pura, o que dificultou expressamente essa construção da individualidade. Pois o indivíduo, desprendido da comunidade, recebeu o ultimato de encontrar nele mesmo a firmeza para chegar à construção de si próprio. Dessa forma, coloca-se no indivíduo a capacidade de se autogovernar, de alcançar a sua autonomia frente ao mundo exterior. É como se o indivíduo se fizesse dono de seus atos e valor supremo da ordem social. A questão debatida pelo autor, é que essa concepção foi fundada praticamente no momento em que o indivíduo já havia perdido seus sólidos círculos relacionais, encontrando-se num momento incerto das estruturas sociais, antes tidas por seguras, quando os vínculos sociais já se encontravam debilitados para permitir que o indivíduo pudesse resolver-se num espaço pessoal de ação. Tal situação leva o indivíduo a buscar “suportes” para ser e agir socialmente, enquanto sente-se provado pela multiplicidade e contradição que atravessam seu cotidiano.

Em sua obra *Las gramáticas del individuo*, Martuccelli (2007) destaca os suportes como uma das noções que fazem parte da constituição dessa gramática do indivíduo contemporâneo. Segundo este autor, o suporte é considerado a primeira dimensão social do indivíduo. Martuccelli destaca que nas raízes etimológicas do termo “sujeito”, aparece a noção de suporte – o sujeito é aquele que suporta o mundo (*subiectus*). Na verdade, segundo este autor, a noção de suporte designa a primeira dificuldade de qualquer indivíduo: o como sustentar-se no mundo. Assim, haveria suportes tanto materiais quanto simbólicos, com a função de apoiar, sustentar e fomentar as experiências, embasando a individuação dos sujeitos em relação. Alguns suportes dão mais possibilidades de êxito no processo de individuação, do que outros. Por isso, é preciso compreender como diferentes suportes possibilitam a construção de sujeitos autônomos, visto que nem todos garantem o sucesso da individuação.

A função dos suportes no processo de individuação tem marcado, particularmente, as pesquisas que tematizam a relação entre juventude e novas tecnologias. Estudos recentes vêm detectando a mídia como um novo e significativo suporte⁹ para o ser e agir do jovem contemporâneo, especialmente através das novas tecnologias de comunicação e suas redes sociais. Não há dúvidas de que a mídia interfira e participe da construção das identidades, sendo acessada assiduamente pelos sujeitos. De fato, as novas tecnologias de comunicação põem-se como suporte às provas, às identidades e às sociabilidades dos jovens contemporâneos, envolvidos em contínuos “jogos do eu” (Melucci, 2004).

É nessa perspectiva da individuação e seus percursos cotidianos que nos servimos da Sociologia da Ação para a compreensão das experiências dos jovens-alunos pesquisados. Interessou-nos, particularmente, a interpretação dos liames e tensões entre a condição dos indivíduos e o quadro societário em que se inscrevem suas relações sociais. No caso específico desta tese, a atenção se concentrou nas relações sócio-midiáticas juvenis e suas imbricações no cotidiano escolar, fundamentais para apreender como os jovens pesquisados se percebem e se posicionam nas interações *online* e *off-line* com os pares e a escola. Nesse sentido, a observação atenta dos dilemas deste processo de individuação se revelou metodologicamente oportuna para a compreensão dos alunos como jovens situados na

⁹ Mesmo considerando válida a ideia da mídia como suporte – vale lembrar que na presente tese – trabalhamos com a ideia de mídia num sentido mais alargado que suporte. A mídia é notada como dispositivo midiático. Segundo Maurice Mouillaud (2002, p.32.35), o dispositivo midiático não pode ser notado como simples técnica, mas como lugares que “predispõem” e “preparam para o sentido”. Mais que suportes, os dispositivos são vistos como matrizes que impõem formas aos textos. Tais formas são modos de estruturação de espaços e de tempo, condicionando duração e extensão.

modernidade tardia: os “atores sociais” não se posicionam mais como indivíduos em sentido universal – o humano, o cidadão, sob a égide da Razão e do Direito – mas como sujeitos de vínculos múltiplos e transitórios, imersos na diversidade cultural e mercadológica, enredados pelas mídias digitais e assíduos em expressar suas singularidades. De um modo geral, este avanço do indivíduo “in abstracto” para o sujeito singular atinge o conjunto da vida social recente, mas encontra nos *jovens contemporâneos* a sua mais evidente expressão, como a ponta visível de um iceberg em pleno e vigoroso movimento (Melucci, 1997).

1.1.2. Segunda via: educação comunicativa e modelo praxiológico da comunicação

Em complemento ao debate da Sociologia da Ação, o olhar relacional lançado nesta pesquisa fez uso de uma segunda via de acesso ao objeto: a educação comunicativa e o modelo praxiológico ou paradigma relacional da comunicação (em sua potencial mutualidade). No que tange à educação comunicativa, destacamos a contribuição de Paulo Freire: numa perspectiva freireana, entende-se que toda ação humana (individual e/ou coletiva) acontece de forma situada num contexto específico e mediada por vínculos interativos. Pensando explicitamente uma situação de educação, Paulo Freire (1983) ressalta que o *quefazer* educativo é uma prática que se concretiza no mundo histórico, cultural e comunicacional. Neste *quefazer*, cada pessoa estabelece suas relações com o mundo em que está situada. Essas relações são envolvidas por jogos de mútuas negociações entre os sujeitos e os objetos implicados na interação, o que faz da educação uma prática comunicativa.

Dessa forma, os sujeitos da educação são também *sujeitos em comunicação*: compartilham quadros de sentidos¹⁰ e, nesse processo, vão sendo conjugadas intencionalidades que tornam pertinentes os termos constituintes da situação relacional. Assim, a dimensão da educação comunicativa freireana compreende um permanente defrontar-se entre os indivíduos e a realidade em construção. Nesse movimento, o homem, desafiado pela natureza, transforma-a com seu trabalho e o resultado dessa transformação é o próprio mundo da cultura que se prolonga no mundo da história (Paulo Freire, 1983).

De forma geral, as várias abordagens pedagógicas de Paulo Freire explicitam os processos educativos como situações singulares de comunicação, atravessadas por valores, conceitos e informações. Em sua obra “Extensão ou Comunicação?” (1983), ele faz uma análise sobre a relação educativa entre agrônomos e camponeses. Tomando esta situação

¹⁰ No dizer de Rodrigues (1996), quadros de sentido são uma espécie de moldura ou enquadramento; quadros de sentido se referem às diferentes maneiras de legitimar e ordenar ações e discursos num todo coerente.

educativa, o autor distingue entre uma educação *por extensão* e uma educação *por comunicação*. Num quadro de educação por comunicação, o que se percebe é uma prática educativa em que os sujeitos se envolvem por jogos de mútuas negociações e afetações. Pois “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1983, p. 69).

A perspectiva aproximativa entre educação e comunicação presente neste autor, insere-se nesta tese por contribuir com a discussão recente sobre as interferências das novas tecnologias na relação dos sujeitos e a escola. Pois o autor, em suas discussões sobre a educação como comunicação, abre espaço para se avaliar a presença das mídias nos processos de escolarização. De fato, Paulo Freire não ignora ou rejeita as tecnologias ou linguagens midiáticas; mas pondera que é preciso apropriar-se delas criteriosamente, para reavivar a humanização do homem: ele não se restringe a avaliar a funcionalidade das mídias para a educação, mas inclui os meios de comunicação de modo consciente no ato pedagógico, indagando a quem eles servem e como podem bem servir socialmente. Mais especificamente, o autor indaga como o tecnológico interfere nas práticas educativas de sujeitos cognoscentes. Trata-se de uma crítica mais política do que tecnológica, que busca garantir a afetação e o uso adequado das mídias e/ou novas tecnologias nas práticas pedagógicas.

Do ponto de vista metodológico, a perspectiva freireana sobre educação e comunicação interessou à presente pesquisa por dois motivos: **a)** valoriza a educação como comunicação; **b)** alerta para uma avaliação política, e não apenas funcional, da inserção das mídias na escola. Quanto ao primeiro motivo, embora Paulo Freire não tenha se expressado nos termos atuais da teoria da comunicação, seus conceitos são coerentes com a concepção recente de comunicação como interações significativas para os sujeitos nela envolvidos: ao privilegiar as relações pedagógicas nas situações de educação, ele valoriza os educandos como atores de um processo; não meros receptores, mas sujeitos cognoscentes de uma relação comunicativa, de maneira que educar é fundamentalmente comunicar. Quanto ao segundo motivo, o acento humano-político de Paulo Freire converge com nossa opção, desde o início desta tese, de evitar análises marcadamente instrumentais-tecnologizantes na abordagem do nosso objeto, para privilegiar os sujeitos-em-relação. Suas intuições corroboram o cuidado pedagógico de tratar das mídias como efetivos “dispositivos” de interação, pelos quais os indivíduos se expressam, se conectam e se informam, buscando suporte e referência na sociedade contemporânea. Sobretudo quando os indivíduos aqui focados são tomados na sua

condição de jovens-alunos, envolvidos em um duplo contexto situacional-comunicacional: a mídia e a escola. Dessa forma, o método freireano de educação alerta ao fato de que, independentemente do grau de afetação do midiático na vida dos jovens pesquisados, importa notar como tais sujeitos se encontram aí envolvidos e como este envolvimento afeta a escolarização. Assim, estar mais incluídos ou menos incluídos nos usos tecnológicos não significa não-afetação pela cultura da mídia. Ao contrário, a própria percepção de ser mais ou menos televisivos, ter ou não ter um iphone, usar ou não a banda larga, criar ou não um perfil nas redes sociais são situações desiguais que acusam a presença generalizada do midiático na sociedade atual. Sejam jovens mais incluídos, sejam jovens menos incluídos, todos são afetados e afetam a constituição da sociedade contemporânea no seu viés midiaticizado.

Partindo da perspectiva educativo-comunicacional freireana, esta pesquisa voltou-se às situações intercomunicativas (de relações, trocas, conflitos) vivenciadas pelos jovens-alunos, para perceber a interseção entre as relações midiáticas juvenis e suas situações estudantis. Para tanto, os jovens-alunos foram acompanhados de perto pelos espaços escolares e pelos espaços midiáticos, sendo percebidos os cenários em composição, cada um dos espaços ocupados e as relações ali construídas. Em momentos específicos, a análise demorou-se nas informações postas nos *murais* do Facebook dos jovens. Também as aulas, as atividades escolares e os eventos midiaticizados foram observados, notando-se as possíveis situações de conflito que por ali se mostravam e/ou se calavam, entre outras tantas situações. Assim, a teoria dialógica freireana contribuiu para a compreensão do processo de interação entre os jovens, a mídia e a escola de forma relacional. Posicionado com enfoque educativo comunicacional, nosso olhar não se limitou a observar as relações dos jovens com as técnicas midiáticas, mas focou-se nas experiências juvenis midiaticizadas com seus elementos de conjugação: os sujeitos, com suas identidades e relacionamentos, suas culturas e práticas, suas mídias e linguagens, seus modos de expressão.

Como dito, o enfoque freireano da educação como comunicação serviu como elemento metodológico desta pesquisa, especialmente no captar as situações de escolarização vividas e expressas pelos jovens-alunos. Contudo, a densidade e assiduidade de situações comunicativas tomadas em campo, da parte dos jovens alunos, exigiram que a noção de “comunicação” sugerida por Paulo Freire fosse explicitada e aprofundada. Seguindo esta direção, as análises serviram-se das recentes abordagens da área de Comunicação Social, cujo objeto prioritário de estudo tem sido a *comunicação na contemporaneidade*. Nas últimas décadas, estas abordagens científicas têm produzido debates pertinentes sobre o conceito de

comunicação, de situação comunicativa e de cultura da mídia, que nos permitiram esclarecer a ótica freireana e melhor adequá-la na metodologia desta pesquisa. Partindo desta interface, foi possível aproximarmos-nos dos autores que trabalham diretamente com a perspectiva relacional da comunicação, caracterizado também como *modelo praxiológico*, pois supera a abordagem linear da comunicação (modo emissor-conteúdo-receptor) e a concebe como *interação situada e complexa* com contextos, linguagens e sujeitos. Conforme tal modelo, a comunicação não se reduz aos meios, mas se opera pela interação participada dos *sujeitos*, portadores de sentido e leitores do mundo, ainda que esta interação seja intensamente mediada pelas novas tecnologias. Mais do que funcionalidade informacional, a comunicação é compreendida como uma vivência que atravessa o conjunto das práticas sociais dos sujeitos, marcando todos os momentos do seu “ser no mundo” (França, 1998). Anuncia-se, deste modo, a relação entre educação comunicativa freiriana e o paradigma praxiológico da comunicação, aqui assumida.

Em vários momentos desta tese, debatemos o quanto a prática comunicativa humana é revestida por uma dinâmica de sentidos e significações, de posicionamentos e reposicionamentos dos sujeitos nela envolvidos. Essa visão se aprofunda quando nos aproximamos das discussões do chamado modelo praxiológico ou paradigma relacional da comunicação, mencionado acima. Este paradigma oferece uma percepção mais complexa e interativa da comunicação social, hoje altamente mediada pelas tecnologias digitais, com destaque para ambiências e sujeitos conectados.

Segundo França (2003), buscar uma perspectiva que alcance a dimensão relacional da comunicação necessita de um olhar que dê conta de observar as relações estabelecidas entre os sujeitos entre si, com as mensagens, com a situação vivida. Dessa forma, o fundante do processo comunicativo é a existência de sujeitos em relação, o que definirá a comunicação como um processo de interação: “processos simbólicos e práticos que, organizando trocas entre os seres humanos viabilizam os discursos, ações e objetivos em que se veem engajados (por exemplo, de áreas política, educacional, econômica, criativa ou estética) e toda e qualquer atuação que solicita co-participação” (Braga, 2001, p. 17-18).

Como diz França (2006), se a natureza da relação estabelecida numa situação comunicativa prevê o “estar junto” como um momento não necessariamente de co-presença, mas de partilha e mútua-afetação, podemos dizer que as interações comunicativas são *relacionais*. Para tal autora, os sujeitos em comunicação são sujeitos co-intencionados ao objeto de pensar que, numa situação de interação, vão comunicando entre si o sentido da

relação. Nesta relação dialógico-comunicativa, “os sujeitos interlocutores se expressam, através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes” (França, 2006, p. 48). Isto é, os gestos expressivos de um dos sujeitos têm que ser percebido dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. No dizer da autora, essa dimensão comunicativa do gesto de um em relação ao outro numa situação de interação pode ser melhor compreendida a partir do conceito de *gesto significativa* de George H. Mead (2006).

Neste autor, a comunicação estabelecida entre os sujeitos se dá por meio dos gestos que têm como função alimentar a relação, estimulando o engajamento na situação interativa. No entanto, ele estabelece distinções entre os tipos de gestos e dá destaque para o que denomina *gesto significativa*. Esse tipo de gesto é diferente porque é revestido de um componente simbólico que carrega de significado o gesto. Nesse sentido, o gesto significativo é uma forma de linguagem que apela para sentidos partilhados socialmente e que traz significação às mensagens trocadas, estabelecendo assim uma relação comunicativa. Portanto, os sentidos não são inerentes aos gestos, são construídos socialmente e, ao serem partilhados, atualizam as referências dos sujeitos engajados na situação comunicacional. Mead (2006) destaca que é pelo engajamento na ação interativa que os indivíduos, a partir de uma consciência de si mesmos e do outro, passam a guiar a sua ação tendo em vista a implicação que seu posicionamento terá nos seus pares da interação.

A noção de gesto significativa nos reconduz à afirmação freireana da educação como processo de interação entre sujeitos cognoscentes, enfim, de comunicação. Onde que, enquanto comunicação, a educação é processo contínuo: nunca se encontra pronta ou concluída, mas se estabelece nas intencionalidades, desejos e buscas dos sujeitos que nela se encontram envolvidos. Assim, chegamos a um aspecto importante de nossa metodologia: o olhar educativo-comunicacional como enfoque adequado à particularidade da prática educativa em observação. Desse modo, a aproximação entre a ótica freireana e o paradigma praxiológico consolida o viés relacional do método de análise seguido nesta pesquisa.

Do quadro comunicacional em debate, tomamos especialmente a reflexão de França (2006) sobre o *sujeito da comunicação*, muito oportuna para pensar a relação entre mediatização e juventude na contemporaneidade. A autora pondera que o sujeito da comunicação é ao mesmo tempo um sujeito social, enunciador de discursos e leitor de textos.

Ou seja, um sujeito enredado numa teia de relações (com o outro, a linguagem e o simbólico), mediante as quais se constitui justamente como sujeito da comunicação. Mais especificamente

[...] são sujeitos que se colocam em interação, inscritos numa estrutura comum (um contexto institucional), mas sobretudo sujeitos em experiência, afetando e sendo afetados tanto pela co-presença como pela mediação simbólica que os institui em pólos de uma interação (França, 2006, p. 84).

Assim, numa abordagem específica da comunicação buscamos desvelar, nos fenômenos sociais, a presença da comunicação enquanto movimento constituidor. Nosso objetivo foi aprender as relações comunicativas, relações estabelecidas pelas práticas simbólicas, como um espaço de agenciamento, de escolha e como embate de forças:

Este embate é a experiência comunicativa. Tomar a interação como pressuposto é mais que analisar suas formas, é analisar a comunicação como lugar de força – como lugar, espaço ou forma que suscita a ação (intervenção) e permite/acolhe a mudança, o imprevisível. [...] Qual é a ação que constitui os sujeitos da comunicação: é mais que a ação de produzir/receber discursos, é menos que sua ação no mundo de uma maneira geral. É a ação de afetar e ser afetado pelo outro através de materiais significantes (França, 2006, p. 85-86).

Analisar os sujeitos em comunicação é simultaneamente achar nos textos as marcas que os interpelam; é encontrar no seu posicionamento e nas suas falas a maneira como eles respondem, atuam e produzem sentidos. Por esse caminho, a análise comunicativa vai buscar a atualização de possibilidades, a realização de experiências vivas que marcam sua adequação às (e a modificação das) estruturas nas quais esses sujeitos estão inseridos. “Não se trata, portanto, da análise de um texto, ou da caracterização de um sujeito, mas dos movimentos dos textos (narrativas, discursos, representações) no contexto das interlocuções” (idem, p. 86).

Nesta tese com foco nos jovens-alunos midiaticizados, o que mais interessa dessa tematização sobre a comunicação é a *perspectiva interacional* com a qual os sujeitos e os textos midiáticos são abordados, em processo de mútua-afetação. Nesse sentido, não se desenvolverá aqui um debate sobre a Comunicação Social em si, mas se tomará o olhar interacional para compreender a situação interativa entre as práticas midiáticas dos jovens pesquisados e suas vivências estudantis. Além disso, o enfoque relacional preserva o lugar dos sujeitos, com uma abordagem menos instrumental e mais interativa da relação dos jovens com a cultura midiática.

Foi com tal perspectiva que entramos em campo, reconhecendo que a relação dos jovens com a cultura midiática era menos uma questão de técnica e mais uma questão de mudanças em suas formas de comunicação, socialização, construções identitárias e

posicionamento ante as instituições, igualmente afetadas pela midiaticização. Certamente essas interações são mobilizadas por jogos de poder e de identidades, que não poderiam escapar à observação atenta. Dessa maneira, a noção de *sujeitos em comunicação* leva a compreender de forma mais global os elementos presentes neste mover dos jovens-alunos entre a mídia e a escola. Nossa atenção, portanto, não recai sobre o midiático simplesmente, enquanto tecnologia, mas sobre a experiência dos *jovens-alunos* com o midiático enquanto ambiência de suas interações ¹¹.

O que se pondera acima serve também para perceber em que medida o foco comunicacional nos permite acessar o objeto de pesquisa. Antes de tudo é preciso reiterar que, embora esta pesquisa encontre-se na interface entre comunicação e educação, o foco de análise não é a comunicação e nem a preocupação de achar nos textos midiáticos as marcas pelas quais os sujeitos são interpelados; ou buscar no posicionamento e falas desses sujeitos a maneira como eles respondem e atuam sobre essas produções midiáticas. Essas preocupações, como anteriormente esclarecido, seriam próprias da área da Comunicação Social.

Em se tratando de uma abordagem educacional, o foco comunicativo se volta para a ação do sujeito (aqui os jovens-alunos) em determinadas situações de interações e aprendizagens nos espaços da mídia e da escola. Como já acenado, o sujeito da educação freireano que nos inspira é o sujeito *cognoscente* (histórico e social) que atua no mundo e é ao mesmo tempo sendo mediado por este mundo, com suas variadas biografias e percursos cotidianos – o que nos aproxima da análise do indivíduo da Sociologia da Ação. Assim, os jovens-alunos são abordados como indivíduos que vivem de forma singular a afetação do midiático em seus processos de socialização e de construção identitária, traduzindo esta afetação em muitos aspectos de sua experiência de jovens e estudantes. Em outros termos: a problematização desta pesquisa voltou-se para a ação dos sujeitos-jovens considerados “atores sociais” que levam a mídia para a escola e a escola para a mídia.

Esclarecida a especificidade da presente abordagem e a complexidade dos sujeitos, notamos que a sociologia da ação, a perspectiva freireana da educação comunicativa e o modelo praxiológico da comunicação se complementam na configuração do *olhar relacional* aqui assumido. Conjugadas entre si, essas “vias de acesso” permitem compreender os estudantes pesquisados em sua dupla condição de *jovens* e *alunos* conectados, com tempo e

¹¹ Se notarmos mais detidamente, a discussão de França (2006) sobre o sujeito da comunicação dialoga com a abordagem da educação comunicativa freireana. O que nos leva a compreender a importância de relacionar metodologicamente abordagens educativas e comunicativas quando o tema em questão é a temática ou a problemática das relações contemporâneas dos jovens com os ambientes midiáticos. Ou, mais especificamente, quando o enfoque em questão são os sujeitos em interação.

espaços próprios, tomados como atores sociais específicos, que se dizem e se constroem mediante múltiplas relações (Martuccelli & Singly, 2012, p. 75-82).

1.2. Perspectiva qualitativa da pesquisa

A perspectiva aqui adotada privilegia a pesquisa qualitativa para a inteligibilidade do nosso problema de pesquisa. Como destaca Melucci (2005), a sociologia reflexiva privilegia a pesquisa qualitativa com foco específico nas relações entre indivíduo, ação social e cultura (Melucci, 2005, p. 25-42). Assim, as experiências cotidianas dos indivíduos são consideradas, em suas múltiplas relações, como nós constitutivos e significativos da malha social, distinguindo-se assim das pesquisas quantitativas. Como explica Melucci:

As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das mutações que perpassam nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos. (Melucci, 2004, p. 13).

De fato, as vias de acesso (sociologia da ação e educação freiriana com o paradigma praxiológico da comunicação) conjugadas à dimensão compreensiva e interpretativa da pesquisa qualitativa conduziram toda a coleta de dados, partindo de questões em campo, como: Que elementos do processo de mediatização da cultura contemporânea tem se manifestado na experiência cotidiana dos jovens alunos? Como o processo de mediatização participa das sociabilidades e processos de socialização dos mesmos jovens? Como os dispositivos midiáticos afetam as práticas e/ou os modos de ser aluno? Ou ainda: O que esses jovens-alunos mediatizados dizem de si e da escola? Assim, nosso interesse se voltou para a análise da inter-relação entre *ser jovem* e *ser aluno*, a partir da experiência dos sujeitos (percepção do tempo, identidade, aprendizagem, sociabilidade etc.) no contexto de mediatização da cultura contemporânea.

1.2.1. Abordagem qualitativa do objeto

Conforme André (2006), as pesquisas que se baseiam em abordagens qualitativas devem ou se fundamentam numa perspectiva de valorização do papel ativo dos sujeitos em todo e qualquer processo de produção do conhecimento e tem por pressuposto que a realidade é sempre uma construção social. “Assim, o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem

às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores” (André, 2006, p .47).

Do amplo campo da metodologia qualitativa, optamos aqui pelo estudo de caso. Esta escolha se justifica pelo escopo de compreender as questões de pesquisa a partir da vivência midiático-escolar de três turmas escolares de jovens estudantes do ensino médio, observadas *online* e *off-line*. Para tanto, foram selecionadas duas escolas: uma da rede pública de ensino, *Escola Estadual Francisca Amaral*; e outra da rede particular, *Instituto Carmem Pereira*¹². A escolha dessas duas unidades escolares deveu-se ao fato de nos colocarmos em diálogo com uma condição juvenil contemporânea que se vê marcada por situações de vidas diferenciadas pela “raça”, “gênero”, “classe social”, “contextos familiares”, “acesso à cultura da mídia”, “vivências do espaço público”, “trajetórias escolares diferenciadas”. E também pela probabilidade de que a *especificidade* de cada contexto e dos sujeitos aí relacionados poderia indicar situações diferenciadas com o processo de mediatização da cultura.

Além dessa escolha da referência pública e privada das escolas, outro critério de seleção foi pesquisar instituições que tivessem a modalidade escolar do Ensino Médio, uma vez que o interesse da pesquisa é trabalhar com o sujeito jovem. Optamos em pesquisar turmas do segundo ano, porque os respectivos alunos estão mais afastados da experiência do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, ainda não vivenciam as chamadas “singularidades do terceiro ano” ligadas à escolha profissional, à preocupação com o vestibular e ao processo de separação daquele mundo escolar em vista de uma vida profissional e/ou da continuidade dos estudos na universidade, questões relevantes, mas que fogem ao interesse da pesquisa.

Os estudos de caso se procederam a partir de fontes de coleta de dados variadas, instrumentos mais ou menos estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas. Para Bassey (2003, p.81-82), há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. Para tanto, pode se utilizar questionários, entrevistas, elaborar roteiros de observação, mas o que guia uma ou outra escolha, sem dúvida, é o problema em análise. No presente trabalho, nossa pesquisa de campo serviu-se desses três instrumentos e foi dividida em três fases.

¹² Estes são nomes fictícios em vista de preservar a identidade de cada escola pesquisada.

A) Primeira fase: composição dos elementos-chave

Nesta fase, sistematizamos a caracterização dos jovens-alunos que ocupam as escolas em análise. Buscamos compreender como tais características se apresentavam em conexão com o processo de mediação da cultura contemporânea. Para tanto, acompanhamos o movimento dos alunos na chegada à escola e na ocupação dos espaços escolares. Tal observação se fazia a partir da indagação de uma série de questões, tais como:

(a) As Questões midiáticas postas na CHEGADA

- Como os jovens chegam e ocupam os espaços escolares? O momento da chegada diz alguma coisa de suas relações mediadas?
- O que os jovens trazem para a escola em termos de dispositivos midiáticos? Ao atravessar os portões da escola qual a relação com tais dispositivos?
- As primeiras relações com os colegas da escola sofrem ou não interferências do midiático?
- Há alguma interferência institucional nas relações midiáticas dos jovens-alunos neste momento da chegada à escola?

(b) Espaços escolares e suas questões

- **Geral:** Qual a relação entre os dispositivos midiáticos trazido pelos jovens e os espaços escolares?

➤ Específicos:

Sala de aula:

- Como os usos midiáticos dos alunos se fazem no espaço da sala de aula?
- Há articulações entre as aulas e a cultura midiática? Se sim, como elas se produzem?
- Como professores e alunos se relacionam frente à mediação da cultura em sala de aula?
- Há questões trazidas pelas relações no ambiente da sala de aula?

Outros Espaços:

- Como os outros espaços escolares sofrem a interferência das relações juvenis mediadas?
- Quais lugares os jovens ocupam com seus aparelhos tecnológicos?

- Há diferença de intencionalidade no uso conforme o espaço escolar ocupado ou o horário utilizado?
- Os grupos juvenis formados nestes espaços sofrem a interferência do midiático? É possível identificar que relação midiática se configura entre esses grupos?
- Os jovens que permanecem isolados fazem usos dos dispositivos midiáticos?

(c) Instituição e suas questões midiáticas

- Como a escola lida com essa relação do jovem com os dispositivos midiáticos?
- A temática da relação juventude e mídia ganha visibilidade na escola? Como?
- Nas conversas entre os outros atores escolares identificam-se debates ou falas sobre a relação cultura da mídia e os jovens-alunos?
- Reuniões pedagógicas, avisos, publicidade escolar ou informal são afetadas ou dialogam com questões da cultura midiática?
- Como a escola se organiza em termos de estrutura midiática?

Nesta primeira fase, utilizamos instrumentos como questionários e observação participante.

➤ **Questionário**

Com este método, colhemos dados gerais de todos os jovens das séries do ensino médio das duas escolas pesquisadas. O questionário foi composto por 34 questões divididas em quatro blocos, a saber: informações pessoais, condições familiares, práticas culturais/sociabilidade e informações midiáticas.

Primeiro bloco, informações/identificações pessoais: a) Idade, sexo, estado civil b) Pertencimento racial e religioso c) Trabalho (tipo de ocupação) d) Lugar onde se cursou o ensino fundamental
Segundo bloco, informações sobre condições e pertencimentos familiares: a) Tipo de moradia: própria ou alugada b) Posses midiáticas da família: eletrônicos, aparelhos digitais, tipo de internet c) Outros (escolaridade e profissão dos pais).
Terceiro bloco, informações de práticas culturais/lazer e sociabilidade: a) Cursos de formações: informática, computação, língua estrangeira e outros b) Práticas de lazer/cultura: hábitos de leitura, cinema, esportes, dança, artes plásticas, entre outros
Quarto bloco, informações midiáticas: usos gerais da televisão, do computador e dos aparelhos móveis:

- | |
|---|
| a) Tempo e lugares de usos dos dispositivos midiáticos
b) Preferências de programação televisiva, funções e usos do celular e do computador
c) Tipo de internet e preferências midiáticas <i>online</i>
c) Relação do midiático com a busca de informações/atualizações e com as atividades escolares. |
|---|

Este questionário foi aplicado logo no início da pesquisa de campo, sendo respondido por todos os jovens do ensino médio das escolas pesquisadas. No Instituto Carmem Pereira participaram desse primeiro momento da pesquisa 189 alunos; e na Escola Estadual Francisco do Amaral, 144 jovens.

➤ *Observação participante*

Por meio da observação participante, compreendemos o ambiente escolar assistindo as aulas e acompanhando outras atividades escolares. Foram observadas as relações e posturas dos sujeitos aí envolvidos; acompanhamos a movimentação dos alunos pela escola, com atenção nas interações dos jovens entre si e com os demais sujeitos escolares anotando suas posturas no cotidiano escolar. Para tanto, trabalhamos com a observação das turmas Avenida 2m1 e 2m2 do Instituto Carmem Pereira e a turma 2H da Escola Estadual Francisca do Amaral¹³.

De forma pontual, a pesquisa no Instituto Carmem iniciou-se no dia 6 de fevereiro de 2012. As turmas observadas nesta escola (tinham um total de 83 jovens alunos). Procedemos observações na sala de aula e em outros ambientes de convivência escolar tais como pátios, bibliotecas, quadras de esporte, laboratórios e auditórios. Nessa escola, nossa observação se concentrou em três dias da semana (terça, quarta, quinta-feira) durante dez meses (fevereiro a novembro) do ano de 2012¹⁴. Para completar tais observações, acompanhamos na escola particular reuniões pedagógicas realizadas todas as quintas-feiras das 07 às 08h da manhã. Essas reuniões eram momentos de tomadas de decisões sobre a organização curricular da escola, sobre avaliações e projetos, estudos de competências a serem ministradas nas várias disciplinas, entre outros. Houve observações também nos encontros mensais intitulados “aulas interessantes”, que tinham como objetivo um momento de troca didático-pedagógica entre os professores do ensino médio e do fundamental. Foram observados ainda outros momentos mais ocasionais como reuniões da direção com o grupo de professores e eventos de formação de professores (palestras e encontros) e eventos como a Feira de Cultura.

¹³As turmas foram indicadas pelas próprias escolas. No caso do Carmem, trabalhamos com a observação em duas turmas devido a uma exigência feita pela própria escola. Segundo a coordenadora pedagógica é uma prática da escola não excluir turmas da mesma série em qualquer tipo de trabalho proposto.

¹⁴ A escolha por estes dias em específico se deveu ao fato de nas (segundas e sextas-feiras), a pesquisadora lecionar história para o ensino médio, em uma escola particular.

Na Escola Estadual Francisca do Amaral, as observações de campo foram realizadas no curso noturno que funciona de 18h20 as 22h40¹⁵. Esta escola foi frequentada em quatro dias da semana (segunda, terça, quarta e quinta)¹⁶. Ali nossa participação nas reuniões pedagógicas foram menos intensas, pois as mesmas eram realizadas aos sábados, o que dificultou a participação da pesquisadora. No entanto, acompanhamos uma palestra de formação para professores, de um conselho de classe e atividades como teatro na escola, campeonato de futebol e a feira de cultura.

Ao longo da observação, a pesquisadora foi-se aproximando dos jovens-alunos. Nessas aproximações, esteve-se atenta às relações que os alunos construíam em termos midiáticos (jogos online, troca de mensagens, acesso a redes sociais, conversas sobre dispositivos midiáticos entre outros). A pesquisadora foi adicionada pelos jovens alunos das duas escolas nas turmas escolares formadas por eles no Facebook¹⁷, as quais se tornaram também um espaço de observação. Os dados colhidos desses cotidianos escolares eram registrados em no caderno de campo e o dados da observação do espaço midiático do Facebook eram conduzidos às pastas online criadas especificamente para cada turma em observação: *“pasta Face turma Avenida 2m1”*; *“pasta Face turma 2m2”* (turmas da escola particular); e *“pasta Face turma 2H”* (da escola pública).

B) Segunda Fase: aprofundamento da problemática de pesquisa

Nesta segunda fase, foram realizadas entrevistas individuais com os jovens e três grupos de discussão. Com objetivo de aprofundar os dados reunidos pelos questionários e na observação de campo. Por exemplo, todos os jovens pesquisados ao responder o questionário da pesquisa disseram que as redes sociais são fontes de interações cotidianas entre eles. Assim, procuramos aprofundar o significado desse uso majoritário das redes sociais pelos jovens pesquisados. A maioria dos alunos responde não ter o hábito de leitura de livros, mas indica o costume de ler pela internet. Aprofundar esta relação entre leitura juvenil e o ambiente midiático tornou-se outro aspecto a ser desvelado nessa segunda fase da pesquisa. Nesta fase, o objetivo principal foi o de construir um mapeamento mais aprofundado da “vida

¹⁵ Tal escolha pelo noturno se deu a particularidade da disponibilidade de tempo da pesquisadora.

¹⁶ A sexta-feira é um dia em que o índice de frequência à escola diminui bastante. Dessa forma, nossa presença nesta escola às sextas-feiras foi menor.

¹⁷ Esta prática de inserir a turma escolar no site de rede social Facebook tem sido bastante comum entre os jovens da educação básica brasileira. Um dos alunos inscreve a turma nessa rede social e faz o convite para a participação de todos. A partir daí instala-se um processo de interação da turma escolar no ambiente virtual. Mais detalhes desta experiência juvenil escolar *online* se faz presente em nossos capítulos de análise.

mediática” dos jovens pesquisados e como esta vivência afetava seus discursos sobre o ser aluno e suas práticas escolarizadas.

Nesta fase da pesquisa, participaram da entrevista 28 jovens das três turmas definidas para a nossa observação; 14 alunos da escola particular e 14 da escola pública. Os entrevistados foram selecionados a partir dos seguintes critérios: jovens com diferentes perfis no uso de mídias; jovens com diferentes posturas como alunos; critério de gênero, buscando um equilíbrio entre rapazes e moças e jovens de classes sociais e “raça” diferentes. Todas as participações foram voluntárias e permitidas pelos pais, que assinaram o nosso termo de compromisso¹⁸.

Nos três grupos de discussão (dois realizados na escola particular e um na escola pública) houve a participação de 30 jovens. Cada grupo de discussão foi formado por 10 alunos. Tal atividade foi realizada nos próprios espaços escolares devido a dificuldade de articular os participantes em outras localidades. Na escola particular, as entrevistas foram realizadas em uma sala da biblioteca e na escola pública no laboratório de informática. Todas as discussões foram realizadas no horário de aula, após autorização das respectivas coordenações pedagógicas e dos docentes. Tanto nas entrevistas individuais, como nos grupos de discussão, utilizamos o mesmo roteiro com questões semi-estruturadas. Estas questões foram divididas didaticamente em quatro blocos temáticos, a saber:

Bloco temático 1: Uso e relação dos jovens com aos dispositivos midiáticos	
Pergunta Introdutória	Comente como é sua semana? O que você faz no final de semana?
Temas a serem abordados	a) O acesso às tecnologias b) A presença e uso de tecnologias no dia-a-dia c) As tecnologias e as práticas de lazer.
Objetivos	Compreender para quê eles se valem dos dispositivos midiáticos e Identificar a afetação destes no cotidiano.
Bloco temático 2: A presença e significados dos dispositivos nas interações juvenis	
Pergunta introdutória	Como você se relaciona com seus amigos, colegas, familiares e/ou outras pessoas no dia-a-dia?
Temas a serem abordados	a) Presença e o papel do midiático nas interações cotidiana do entrevistado b) Perceber a participação ou não da família nas interações midiáticas juvenis c) Construção do ser jovem na relação com o midiático
Objetivo	Compreender a forma de presença dos dispositivos midiáticos no processo de socialização juvenil.
Bloco temático 3: Jovens e redes sociais¹⁹	
Pergunta introdutória	Você está em alguma rede social? O que você costuma fazer nelas?
Temas a serem abordados	a) “Curtir” e “compartilhar” nas redes: grau de envolvimento afetivo,

¹⁸ Os jovens que não foram contemplados nas entrevistas individuais, participaram nos grupos de discussão.

¹⁹ Como no questionário e no campo de observação as redes sociais se destacavam como um espaço de usos e de relações entre os jovens pesquisados, consideramos apropriado dar às mesmas um tratamento específico nas entrevistas e grupos de discussão.

	os elementos apreciados e os critérios de valoração b) Redes sociais e relações de pares c) Os critérios de seleção de contatos virtuais.
Objetivos	Compreender a presença e interferência da virtualidade das redes nas identidades dos jovens pesquisados.
Bloco temático 4: Escola e a midiática	
Pergunta introdutória	Como você vê a relação entre a sua escola e as tecnologias?
Temas a serem abordados	a) Vida escolar e novas tecnologias b) Relação entre espaços escolares e dispositivos midiáticos c) Redes sociais e cotidiano escolar e) O papel do professor nesse cenário midiático f) Ser aluno e ser jovem na cultura midiática: as experiências dos jovens pesquisados
Objetivos	Interpretar como os jovens percebem a afetação da midiática em suas experiências estudantis.

Os estudos de caso incluem ainda análise de documentos que complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados. Para a pesquisa documental, foram colhidas informações sobre a concepção educacional do Instituto Carmem Pereira e da Escola Francisca do Amaral a partir da leitura dos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Internos. Por meio dos projetos e regimentos, foram colhidas informações gerais sobre a política educacional de cada escola e possíveis tópicos de interação e/ou conflito entre a proposta escolar e a sociedade contemporânea midiática. Trabalhamos ainda com materiais (textos, charges, mensagens, trechos de música, *chats*, grupo de estudos, fragmentos literários) postados na turma escolar do Facebook²⁰ e nos perfis individuais dos alunos nesta mesma rede social²¹. Por meio dessa ambiência virtual, buscamos informações que complementassem dúvidas importantes do material empírico colhido na observação e entrevistas. Todo o material registrado nas turmas escolares do Facebook (ano de 2012) e também colhido das páginas individuais (ano de 2012) foi considerado na análise.

1.3. Sistematização dos dados

Depois de ter colhido os materiais, partimos para a sistematização dos dados. Para tanto, foram aplicados os procedimentos da *Análise de conteúdo* (AC) e da *Análise de discurso* (AD)²². O objetivo da utilização da AC na presente pesquisa foi colocar em

²⁰ Turma criada pelos alunos no site de rede social Facebook, como já se indicou na Introdução.

²¹ A particularidade da observação do site de rede social Facebook se deveu ao fato de esta rede social ser a mais acessada, naquele momento, pelos jovens pesquisados.

²² As principais diferenças entre AC e AD é o modo de acesso ao objeto. A interpretação da AC pode ser tanto quantitativa quanto qualitativa, enquanto que na AD a interpretação será somente qualitativa. AC trabalha

evidência os assuntos e os temas mais importantes dentro do quadro problematizador da nossa pesquisa. A partir da quantificação de itens, ocorrência de certas frases ou famílias de palavras. Ao mesmo tempo pré-requisito e resultado, o tema é uma noção central neste procedimento qualitativo. A contribuição da AC é poder revelar grandes tendências do objeto em análise, tornando os dados inteligíveis e fazendo emergir sentidos e significados. Para tal análise de conteúdo, baseamo-nos na proposta de Bardin (1977), que aponta três fases diferentes da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e, finalmente, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase (“pré-análise”) consiste em realizar a organização propriamente dita. Relaciona a escolha de documentos e objetivos da pesquisa e a elaboração de indicadores que documentem a interpretação final. Nessa fase, o material foi organizado por meio dos vários procedimentos de coleta de dados (caderno de campo, entrevistas, grupos de discussões, e observação *online* das turmas escolares no Facebook). O caderno de campo foi digitalizado, as entrevistas e os grupos de discussão transcritos, o material *online* capturado e organizados em dois arquivos: um primeiro, com dados dos grupos virtuais das turmas escolares (Avenida 2m1, 2m2 e 2H) criados pelos jovens pesquisados no Facebook; um segundo, com dados das páginas individuais dos 28 jovens entrevistados. Em seguida, foram feitas as leituras dos significados das questões ali colocadas, tematizando-se as falas. Nessa fase de interpretação, procuramos orientar a partir dos conteúdos/temas que se manifestaram pelo estudo aprofundado dos resultantes da coleta de dados.

Na AD, o discurso é objeto de estudo, mas ele é também um conceito. Segundo Benveniste (1974), o conceito de discurso implica dois componentes, que são o enunciado e a enunciação. O enunciado corresponde à “história contada”, ao que é dito, logo a enunciação corresponde à maneira de contar a história, a forma de dizer. Enunciado e enunciação estabelecem uma relação de pressuposição recíproca: não existe enunciado sem enunciação e

tradicionalmente com materiais escritos. Existem dois tipos de textos que podem ser trabalhados pela AC: os textos produzidos em pesquisa, através das transcrições de entrevistas e de protocolos de observação, e os textos já existentes, produzidos para outros fins. Na AD existe o *corpus* de arquivo e empírico. Quando se analisa em AD o material já existe (como documentos, legislação, pronunciamentos em jornal, livros e outros) refere-se ao *corpus* de arquivo se o material é construído especialmente para a pesquisa, como por exemplo, através de entrevista, refere-se ao *corpus* empírico, experimental. A principal diferença entre as duas formas de análise é que a AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo; já a AC trabalha com o conteúdo, ou seja, com a materialidade linguística através das condições empíricas do texto estabelecendo categorias para a sua interpretação. Enquanto a AD busca os efeitos de sentido, a AC fixa no conteúdo do texto, sem fazer relações além deste. O pesquisador ao utilizar a AD fará uma leitura do texto enfocando a posição discursiva do sujeito, legitimada pela união do social, da história e da ideologia, produzindo sentidos. Na utilização da AC o que se visa no texto é justamente uma série de significações que o codificador detecta por meio dos indicadores que estão ligados.

vice-versa. A enunciação é vista também como o ato de enunciar, ato que instala um enunciador (aquele que fala) e um enunciatário (aquele para quem é enunciada a fala). Partindo desse ponto, a análise de discurso trabalha sobre a relação entre enunciado e enunciação, e sobre a construção das figuras do discurso: os sujeitos do enunciado e os sujeitos da enunciação. No caso dos discursos dos jovens, tratamos de analisar aquilo que eles “traduzem” e “vivenciam” em termos da experiência midiática de ser jovem e ser aluno na contemporaneidade, mas tratamos também de analisar como são posicionados esses discursos no interior da escola onde eles experimentam de forma mais concreta a “condição de aluno”. Esse é o ponto fundamental da análise de discurso, diante do qual uma análise apenas do conteúdo seria insuficiente: compreender os diferentes posicionamentos dos sujeitos de discurso, analisando as diferentes enunciações, os diferentes modos em que os jovens se posicionam sobre questões e debates a eles propostos. A análise de discurso dá conta de forma mais concreta das leituras dos sujeitos em torno de questões ou temas a eles colocados; além de ser capaz de dimensionar as marcas identitárias aí construídas e o *ethos* dos sujeitos de discurso.

Enfim, a perspectiva relacional da presente metodologia conduziu a análise das imbricações vividas e tensionadas nas experiências midiáticas e escolarizadas dos jovens pesquisados. Imbricações estas reveladoras de singularidades e tensões postas na relação juvenil com a complexa sociedade contemporânea midiática.

No próximo capítulo, apresentamos os principais conceitos implicados na abordagem do objeto da presente pesquisa: mediação, condição juvenil, sociedade mediática, mídia e ser jovem-aluno, com suas respectivas noções e autores. Apresentamos também elementos de mutação implicados nos modos de ser jovem e aluno numa contemporaneidade mediática, tais como: os processos de socialização, os vínculos de sociabilidade e as experiências juvenis do tempo.

CAPÍTULO II

SER JOVEM E SER ALUNO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

De forma geral, nesta pesquisa, a midiatização da cultura é compreendida como processo interacional de referência na sociedade contemporânea, que – ao atravessar não só as instâncias de informação, mas também as instituições e os relacionamentos interpessoais – caracteriza a sociedade como midiatizada. A juventude é percebida como uma condição, a partir da experiência heterogênea dos jovens que se mostram sujeitos de relações e de sentido, afetados pela midiatização. O ser jovem-aluno articula a dupla condição de jovens e de alunos dos sujeitos pesquisados, para repensar a naturalização do ofício de aluno e evidenciar as tensões e sentidos que os estudantes experimentam em suas interações, levando a escola à mídia e a mídia à escola. A midiatização afeta assim vivências juvenis do tempo, seus processos de socialização e de sociabilidades.

As muitas abordagens que a socialização e as expressões de sociabilidade têm alcançado, não só junto aos sociólogos, mas também antropólogos, educadores e comunicólogos, no contexto da modernidade reflexiva (ou “tardia”), exigiram certas escolhas, com foco no objeto. Para os debates sobre *socialização*, assumiu-se aqui a linha de análise de Abrantes (2011) e Setton (2005), cuja reflexão assimila os conceitos clássicos, inclui as transformações sociais recentes e oferece elementos de compreensão da experiência social das novas gerações. Quanto à *sociabilidade*, foram revisitados os estudos de Simmel (2006), cuja perspectiva de “sociação” (motivações e laços do estar juntos) contribuiu para interpretar os modos e sentidos das interações sociais e midiáticas dos jovens-alunos pesquisados.

A *experiência do tempo*, por sua vez, tem sido um traço marcante da relação entre ser jovem e ser aluno na contemporaneidade. Assim, o intento de compreender os *jovens em midiatização* pela percepção das “temporalidades” por eles vivenciadas, conjugamos autores que têm lido as vivências histórico-culturais do tempo, focando nas percepções de passado e futuro inscritas no presente dos sujeitos. Com Koselleck (2006), observamos as dimensões de passado, presente e futuro na percepção contemporânea do tempo, tal como se tem manifestado no cotidiano dos jovens pesquisados. Atentamos, sobretudo, para a intensidade de suas vivências presentes e as projeções (certas e incertas) de seus *horizontes de expectativa*. Com Leccardi (2005) e Melucci (2004), examinamos as diferentes temporalidades dos jovens em midiatização: o tempo linear do percurso escolar, o tempo

cronometrado das tarefas semanais e o tempo pontual das conexões *online*. Sentindo-se num *hoje* que ora se amplia, ora se comprime com as inúmeras possibilidades que ali ocorrem (Leccardi, 2005), os jovens contemporâneos se comportam como *nômades do presente*, migrando entre escolhas e sentidos (Melucci, 2004). Com tais percepções do tempo, os jovens ocupam os espaços da escola e da mídia, desvelando aspectos complementares dos seus percursos mediatizados.

De fato, as novas gerações se mostram fortemente imersas na trama das interações midiáticas, acessando tecnologias e costurando “redes” de contato e/ou relacionamentos, em compasso com o acelerado avanço dos novos meios de comunicação social. Nos jovens verificamos, simultaneamente, a incidência das tecnologias de rede no conjunto das relações sociais e os processos que estas promovem nos indivíduos. Daí o “olhar relacional” sobre os jovens-alunos como *sujeitos em mediação*, analisados não sob a ótica funcional, mas interacional, considerando as imbricações entre dispositivos midiáticos, sujeitos e sociedade.

A seguir, explicitamos os conceitos inicialmente enunciados, em dois tópicos específicos: o “ser jovem” em mediação e o “ser aluno” em mediação, com seus aspectos decorrentes quanto aos sujeitos, mídias e escola. E num terceiro tópico, apresentamos algumas pontuações em torno do processo de imbricação entre socialização, sociabilidade e temporalidade no cotidiano dos jovens-alunos pesquisados.

2.1. O “ser jovem” e a mediação

Em nosso país, as pesquisas sobre a juventude têm se voltado para estudos acerca de vários traços que compõem a realidade dos jovens brasileiros. No curso dos debates há múltiplos olhares e sentidos sobre o “ser jovem”, polarizadas em torno de projeções positivas e negativas sobre esses sujeitos. Mais especificamente, a segunda metade dos anos 1990 foi marcada pela emergência de uma série de produções e discursos relacionados à juventude. A seguir, abordamos tópicos destes discursos.

2.1.1. A condição juvenil contemporânea

De início como destaca Sposito (2000), qualquer investigação em torno da juventude exige como pressuposto a eleição de uma definição, ainda que provisória. Na opinião desta autora, a faixa etária de referência tem um valor especificamente metodológico para se iniciar

uma pesquisa focada nos jovens. Pois neste horizonte, mesmo sendo insuficiente, a categoria etária se faz necessária para ativar algumas delimitações básicas na demarcação da condição juvenil, desde que se evite a homogeneização de todos os sujeitos situados na mesma faixa etária²³.

Porém, pertencer a uma faixa etária – e à juventude, particularmente – representa, para cada indivíduo, uma condição provisória e transitória, vivida em processo dinâmico. Isto significa que os indivíduos não “pertencem” a grupos etários: eles os *atravessam* (Levi & Schmitt, 1996). Este processo se faz de maneira diferenciada em cada sociedade, determinado, por um lado, pelas atitudes sociais (a atitude dos “outros” no seu confronto) e, por outro, pela visão que os jovens têm de si mesmos. Levi & Schmitt (1996) observam que este processo de atravessamento não se caracteriza de modo estável ou universal, distinguindo-se do que poderia ser uma simples passagem etária. Na verdade, há conflitos na transição de uma idade para outra e na transmissão do conjunto de prescrições e valores entre as gerações, com diferentes impactos psicológicos e culturais. Deste modo, pensar o “ser jovem” implica em reconhecer a condição dos sujeitos aí imbricados, as questões intrínsecas dos seus âmbitos de relações e os conflitos aí gestados.

Segundo o historiador Philippe Ariès (1983), o desenvolvimento da sociedade moderna ocidental foi processando a juventude como categoria social. Enquanto, na Idade Média, o mundo infantil não detinha autonomias sociais – mas era totalmente referido ao mundo adulto – a partir do século 17 as transformações da instituição familiar e educacional colocaram em conflito este modelo social, mudando visivelmente as formas de sociabilidade nas relações entre crianças e adultos. A família passa a ser o espaço de referências morais, de outra percepção da afetividade e de novos modos de olhar e tratar a infância. A escola, por sua vez, se torna o lugar da aprendizagem formal, com a transmissão de conhecimentos e valores instituídos, resultando numa certa visibilidade para os adolescentes²⁴. É somente no século 19 que a adolescência aparece como uma etapa socialmente distinta, merecendo abordagens

²³ A referência etária utilizada em análises demográficas e definição das políticas públicas variam de país para país e de instituição para instituição. No Brasil, há uma tendência – baseada em critérios estabelecidos por instituições oficiais, como o IBGE – de localizar a juventude entre os 15 e 29 anos. Os jovens-alunos por nós pesquisados têm entre 15 e 17 anos, com algumas poucas exceções, de jovens que já atingiram a maioridade legal (das três turmas observadas, apenas sete jovens tinham 18 anos de idade).

²⁴ Ariès (1983) recorda, porém, que somente os jovens filhos da burguesia podiam se manter longe da vida produtiva e social e, assim, se dedicar à formação escolar, acumulando um *horizonte de expectativa* que projetava uma vida futura. Tais expectativas e projeções não chegavam até os jovens da camada popular, que assumiam responsabilidades da vida adulta ainda na juventude, como, por exemplo, o trabalho.

próprias. A partir daí, a especificidade do sujeito jovem vai sendo lentamente processada, em níveis progressivos de constatação e reconhecimento social.

Dessa forma, estudar a juventude em seus elementos mais comuns e caracterizadores não será suficiente para conhecê-la. Importa, sobretudo, considerar a sua diversidade, incluindo as imprecisões que o “ser jovem” comporta, em função de suas peculiaridades. Incluem-se, nesta ótica, os fatores sócio-culturais de construção da identidade, a acolhida das subjetividades e as linguagens pelas quais os próprios jovens expressam sua auto-compreensão. Portanto, o período denominado juventude não se caracteriza apenas por ser uma fase da vida; mas, ao contrário é um momento singular e complexo da realidade vivenciada por sujeitos na sociedade. Temos por certo, que a juventude é objetivamente heterogênea porque existem juventudes socialmente diferentes e desiguais. Sendo assim, o conceito de *juventude* não pode remeter “a qualquer homogeneização, mas, ao contrário, à pluralidade e às circunstâncias que marcam a vida juvenil, considerando a diversidade e as múltiplas possibilidades inerentes ao sentido de ser jovem” (Dayrell, 1999, p. 3).

Conforme Pais, “não há de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. As diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois necessariamente, diferentes teorias” (Pais, 1993, p. 36). Tais diferenças direcionam os jovens a múltiplas experiências adquiridas em suas relações sociais (cultura, escolarização, família, trabalho, etc.) que compõem suas identidades juvenis. Estas identidades são construídas em diálogo com a multiplicidade de experiências significativas que os jovens vivenciam no período da juventude, durante o qual serão levados a fazer escolhas e a tomar decisões que permanecerão em sua história de vida.

Pais (1993) destaca que a Sociologia da Juventude, tem vacilado entre duas tendências de abordagem do conceito da juventude. Numa delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma determinada “fase da vida”, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida, aspectos que fariam parte de uma cultura juvenil, específica, portanto, de uma geração definida em termos etários (esta é denominada corrente geracional). Para esta corrente, “as discontinuidades intergeracionais estariam na base da formação da juventude como uma geração social” (Pais, 1993, p. 38). Por se encontrarem no estado de disponibilidade, de aprendizagem da vida social e de alguma permeabilidade ideológica, os jovens viveriam esses processos de uma maneira muito própria,

formando-se entre eles uma consciência geracional. Para esta corrente, a renovação e a continuidade da sociedade dependeriam da relação entre as gerações, dialeticamente submetidas e tensionadas.

Noutra tendência, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais etc. Isto é, nesta tendência, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais (esta é denominada corrente classista). Os teóricos da corrente classista são, em geral, críticos em relação ao conceito de juventude como uma “fase de vida”. Na opinião deles, a transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por mecanismos de reprodução classista, não apenas ao nível da divisão sexual do trabalho, mas também a outros níveis. Nesta ótica, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, “culturas de resistência” negociadas no quadro de um contexto cultural.

Com efeito, lançar o olhar sobre a juventude contemporânea, na busca de apreender sua condição, é reconhecer esse terreno discursivo complexo e povoado de variáveis: “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (Pais, 1993, p. 29). Dessa forma, a juventude não pode ser olhada apenas na sua aparente unidade, mas é preciso considerar também na sua diversidade. Olhar o conceito de juventude exige o reconhecimento dessas imprecisões em função da complexidade que permeia a construção da identidade dos sujeitos na sua individualidade. O conceito de juventude deverá remeter, portanto, “à pluralidade e às circunstâncias que marcam a vida juvenil, considerando a diversidade e as múltiplas possibilidades inerentes ao sentido de ser jovem” (Dayrell, 1999, p. 3).

Nesta tese, optamos por trabalhar com a noção de “condição juvenil” por considerá-la mais adequada aos objetivos do problema de pesquisa. Abad (2003) faz uma distinção entre condição (modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida) e a situação juvenil (tradutora dos diferentes percursos que a condição juvenil experimenta a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero e etnia)²⁵. Nesta ótica, a condição juvenil

²⁵ “Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-

contemporânea tem sido reconhecida principalmente por dois fatores. O primeiro fator é o alargamento do período da juventude, uma vez que a sociedade encontra dificuldades para proporcionar uma transição linear, simétrica e ordenadora dos jovens pelo circuito da família, da formação escolar e do acesso ao mundo do trabalho, atingindo a fase adulta. O fator seguinte é a relação cada vez mais estreita entre cultura da mídia e cultura juvenil – um dado relevante, que solicitou novas formas de olhar e tratar os processos de socialização dos jovens.

Desde os anos 90, os processos de socialização têm sido interpretados por estudiosos da juventude, que já alertavam para seus câmbios e rumos. Segundo alguns autores, os jovens contemporâneos vivenciariam novas percepções de espaço e de tempo marcadas pelo fluir das relações, pelos vínculos virtuais e por novos modos de inserção na sociedade. Os jovens ensaiam novos modos de ser, de se expressar e se relacionar, impactando diretamente na sua relação com as instituições tradicionais (família, escola, igreja, Estado) que até então detinham a função de demarcar o espaço e o tempo, e legitimavam as relações cotidianas neles situadas. Portanto, os jovens estão mais expostos ao excesso e à diversidade de informações: velocidade de acesso aos fatos; imediatez de imagens e dados; os novos modos de viver a intimidade, a moral e a vida privada; outras formas de compreender e vivenciar as diferenças; e, por fim, a crescente miscigenação de linguagens de diferentes meios (cinema, televisão, jornais, fotografia, livros, publicidade, computador). Estes elementos compõem a recente “ambiência” na qual os jovens tendem a sentir-se cada vez mais familiarizados, produzindo valores, opiniões, aprendizagens e comportamentos. Esse contexto tem impactos sobre as relações dos jovens com as instituições e sobre seus modos de ser e se posicionar diante do mundo, em nosso caso específico, na relação e nos sentidos da escola.

Todas essas questões fazem parte do complexo processo de midiatização da cultura contemporânea. Tal processo assume uma importância central tanto teórica quanto metodológica na abordagem do nosso objeto de pesquisa. Por isso, nas páginas que se seguem, delineamos um olhar mais intenso sobre esse processo de midiatização.

geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.” (Dayrell, 2007, 1109).

2.1.2. A *midiatização* como processo interacional de referência

É difícil datar o surgimento do termo “midiatização”. O pesquisador José Luiz Braga explica que “[...] começa-se a falar na palavra *midiatização*, às vezes, significando simplesmente a forte presença da mídia na sociedade. O que antecede essa expressão é a palavra *midiatizada*, a partir da ideia de que vivemos em uma sociedade midiatizada ou midiática. Essa ideia ou percepção parte de uma ação da mídia sobre a sociedade. Ao passo que o foco em midiatização como objeto central de estudo é bem recente, dos últimos dez anos” (Braga, 2009, p.1).

No dizer de Braga (2007), o processo de midiatização da cultura contemporânea é significativo tanto em termos de proporção e incidência ampliada em todos os relacionamentos humanos e sociais, como também, e fundamentalmente, por sua “*penetrabilidade* processual que faz do midiático um processo interacional de referência crescente, mesmo nas comunicações interpessoais”²⁶ (Braga, 2007, p. 142). Isto significa que a midiatização da cultura contemporânea implicaria em novas formas de organização, visibilidade e presença no mundo dos indivíduos e das instituições sociais, com novos modos de negociação e/ou estratégias entre essas instituições e seus indivíduos. Como Barrichello & Scheid (2010) observam, o campo midiático se tornou um lugar de negociação das instituições sociais, onde se daria, de forma contínua, uma mudança do processo de legitimação das instituições para o ambiente midiático. As mesmas autoras constatarem ainda a emergência de novos espaços de interação, hoje possíveis pelo desenvolvimento tecnológico, como *blogs*, *home-pages* e *sites* de relacionamento que vêm ampliando as possibilidades de resposta e/ou reação dos sujeitos às posturas das instituições com as quais eles convivem diariamente (Barrichello & Scheid, 2010, p. 7). Assim, a midiatização inauguraria, para tais instituições, uma nova ambiência, um novo padrão de condutas e comportamentos diferenciados, com alterações perceptivas e organizadoras da realidade social e novas formas de interação. Em suma, a midiatização traz impactos no modo como as pessoas interagem entre si (Thompson, 1999), se educam (Fischer, 2006) e percebem o mundo (Ong, 1998).

²⁶ *Processos de referência* são os processos ditos como “principais, dominantes, de tendência hegemônica, os demais processos interacionais (que não sejam considerados de referência) teriam este como parâmetro, se refeririam a eles como critérios de validade e definidores de lógicas centrais. Um processo interacional ‘de referência’, em um determinado âmbito, ‘dá o tom’ aos processos subsumidos – que funcionam ou passam a funcionar segundo suas lógicas. Assim, dentro da lógica da midiatização, os processos sociais da mídia passam a incluir, a abranger os demais, que não desaparecem mais se ajustam” (Braga, 2007, p. 142).

Para esses autores, o fato novo do contexto “mediatizado” é que a mídia, além de funcionar como conjunto de *meios* instrumentais com suas mensagens, passa cada vez mais à condição de *produtora de sentidos sociais*, como observa Sodré (2006, p.19),

[...] de fato, muda a natureza do espaço público, tradicionalmente animado pela política e pela imprensa escrita. Agora, formas tradicionais de representação da realidade e novíssimas (o virtual, o espaço simulativo ou a escrita) interagem, expandindo a dimensão tecnocultural, onde se constituem e se movimentam novos sujeitos sociais.

Portanto, a mediatização seria um processo social que altera o modo de conceber a comunicação humana e suas questões, que passam a ser combinadas no contexto cultural de tecno-interação, literalmente “enredando” indivíduos e instituições. Para alguns, essas mudanças são tão radicais que estaríamos vivendo a criação de um *bios midiático* distinto, de profunda incidência no tecido social. Nesta nova ambiência se instalaria uma ecologia comunicacional distinta – o *bios virtual*: “Entendo que, mais do que uma tecnologia, está surgindo um novo modo de ser no mundo, representado pela mediatização da sociedade” (Gomes, 2008, p. 19-20). Assim, este processo implicaria um modelo e uma atividade de operação de inteligibilidade social, superando a mera funcionalidade das mídias e trazendo a mediatização à esfera das identidades, sentidos e vínculos sociais. Hoje as mídias, sobretudo digitais, constituem uma ambiência povoada de conexões, pelas quais os indivíduos se dizem, se referenciam, se dispõem às provas sociais, se identificam, enfim, se constroem no cotidiano. De tal modo, que alguns autores consideram a mediatização uma importante chave hermenêutica para a compreensão e interpretação da realidade hodierna. Nesta pesquisa, assumimos a mediatização como *processo interacional de referência* para o contexto contemporâneo, advertindo, porém, que se trata de um processo ainda em curso e heterogêneo nas formas e nas possibilidades de acesso, sobretudo no caso de sociedades em vias de desenvolvimento, como a brasileira.

Historicamente, pode-se dizer que a inscrição dessa nova realidade midiática e seus impactos nas formas de comunicação e, por conseguinte, da constituição de nossas experiências cotidianas, advêm desde a invenção da escrita, numa dinâmica de ampliação, até a abrangência técnica hoje alcançada (imprensa, audiovisuais, internet e dispositivos digitais). Em tal situação, a experiência humana ganha novos rumos, com novas possibilidades de interações e mesmo de constituição quanto aos indivíduos e sociedades, afetando seus modos de ser, agir e conviver.

Desta forma, os estudos da midiaticização não focam apenas os produtos midiáticos ou as tecnologias que permitem a sua produção (ou seja, os *meios*), mas especialmente os processos sociais que estão à base dessas interações, com seus sujeitos, sentidos e formatos. Como se nota, esses processos significam muito mais que a objetiva inovação tecnológica das mídias, pois atingem os sujeitos, com suas identidades, conhecimentos e sociabilidades; ampliam as formas de contato e expressão; alteram a percepção de tempo e espaço e incrementam o circuito de informações locais e globais. O estabelecimento, acesso e uso habitual dessas conexões têm configurado formas midiaticizadas de relação, marcadas por novos padrões quanto à linguagem, seleção de informações, temporalidade e expressões da subjetividade, sobretudo entre as novas gerações. Esses padrões de interação não se confinam às variantes tecnológicas, mas se estabelecem pelo sentido, hábito e intensidade das próprias *relações* – agora midiaticizadas. Em suma, a midiaticização atravessa os sujeitos e suas realidades, passando a tomar parte de suas interações cotidianas e interferindo, de modo cada vez mais marcante, em seus processos de socialização.

Aprofundando tal debate, alguns pesquisadores consideram que a midiaticização ora em curso, na sociedade contemporânea, problematiza de tal modo as relações humanas, os seus processos de socialização, que chega a desenhar um novo *ethos*²⁷, pois inaugura uma nova ambiência, oferece um padrão de conduta diferenciado e interfere nas percepções do indivíduo e na construção social da realidade. Como diz Gomes (2006), estamos diante de uma dinâmica social distinta e marcante, que tende a redefinir a sociedade contemporânea em termos de comportamentos, conhecimentos e valores. Este *ethos* se caracterizaria pela manifesta articulação dos meios de comunicação e informação com a dinâmica da vida social (Sodré, 2002). Os dispositivos midiáticos (a mídia) passam a imprimir, nesse contexto, um ritmo de mudanças na vida cotidiana das pessoas, organizando formas simbólicas e modos

²⁷ No dizer de Sodré (2006), ao espaço disposto para a realização ou para a ação humana, forma organizativa das situações cotidianas, o grego antigo deu o nome de *ethos*. “Na palavra *ethos*, e nos modos diferentes como era escrita em grego, ressoa o sentido de habitar, com toda a extensão e conexões dessa ideia. Ele designa tanto morada quanto as condições, as normas, os atos práticos que o homem repetidamente executa e por isso com eles se acostuma, ao se abrigar num espaço determinado. É a consciência atuante e objetivada de um grupo social – onde se manifesta a compreensão histórica do sentido da existência – e, portanto, a instância de regulação das identidades individuais e coletivas. Costumes, hábitos, valores são materiais que explicitam a vigência do *ethos* e regulam o senso comum. Não há *ethos* sem um ambiente cognitivo que o dinamize, sem uma unidade dinâmica de identificações do grupo, que é o seu modo de relacionamento com a singularidade própria, isto é, a cultura; aí atuam as formas simbólicas que, historicamente, orientam o conhecimento, a sensibilidade e as ações dos indivíduos. O *ethos* de um indivíduo ou de um grupo é a maneira ou o jeito de agir, isto é, a toda a ação rotineira ou costumeira, que implica contingência, quer dizer, a vida definida pelo jogo aleatório de carências e interesses, em oposição ao que se apresenta como necessário, como dever-ser. Toda repetição padronizada de uma ação implica também intervenção e controle da temporalidade, o que atesta o modo de presença do tempo no *ethos*” (Sodré, 2006, p. 24-25).

próprios de sociabilidades. Torna-se, assim, uma instância organizadora de operações tecno-simbólicas que são apropriadas por outras instituições sociais, que buscam dar forma e instituir seus discursos nesse processo de mediação.

Daí a definição decorrente de Gutiérrez (2006), para quem a mediação é um processo relacional, resultante do encontro de variados fatores, originando um novo ambiente existencial caracterizado por novas formas de cultura, atuação e percepção da realidade. Trata-se de um processo dialético, que move a vida social e ao mesmo tempo é movido por ela. A sua singularidade é que a interação humana passa de alguma forma pelos “filtros” dos dispositivos midiáticos, manifestando maior ou menor força e ritmo, conforme aos seus quadros de sentidos e à situação comunicativa a que está associada e é constantemente interpelada.

Dentro desse contexto da mediação, Antunes & Vaz (2006) destacam que a mídia não pode ser pensada apenas como um aparato técnico. Ela também se constitui como um processo de “transmissão” que permite uma modalidade de experiência assentada no transporte e no deslocamento incessante de signos. Tal processo, muito mais do que meio, afigura-se também para além de um estado. A melhor tradução do seu processo é a de um fluxo onde se dão as operações, no qual se mesclam e entrecruzam mundos simbólicos e materiais que têm

os meios à montante e à jusante, e que em seu curso carrega grande parte das narrativas na contemporaneidade: cotidianas e institucionais, corriqueiras e especializadas, midiáticas e não midiáticas. Os produtos midiáticos carregam consigo uma remissão a uma multiplicidade de sujeitos sociais, técnicas, lugares e dispositivos encaixados em momentos diferentes e simultâneos de produção, transmissão e apropriação. (Antunes & Vaz, 2008, p. 44-45)

Ainda segundo esses autores, a mídia vive em permanente *estado de transação* entre essa pluralidade de elementos em composições constantemente renovados e reconfigurados em diferentes graus. Por um lado, a mídia pode ser tomada como um lugar de apontamento de sentido, de estabelecimento de formas interativas de criação e partilhamento de representações, de (re)interpretação de experiências, de vinculação, de formação de elos, de instrumentação; por outro lado, afigura-se como uma forma que carrega em si o caráter de transmissividade, um tipo de solicitação de disponibilidade aos sujeitos para o compartilhamento de experiências, uma maneira de estabelecimento de contratos e de estruturação de sentidos. Diferentes tradições teóricas caracterizaram este espaço de transação

como um campo, um domínio ou um sistema, com ênfases analíticas distintas a partir de suas escolhas conceituais²⁸.

Para evitar aqui o uso difuso dos conceitos, optamos por utilizar a noção de mídia de Antunes & Vaz (2006). Segundo estes autores, a mídia pode ser compreendida como local de um agendamento que instaura processos de convocação e identificação dos sujeitos sociais. Assim, os meios de comunicação (a mídia) não são dispositivos de mera reprodução, mas dispositivos de produção de sentido. Na perspectiva desses autores, a noção da mídia como dispositivo midiático compreende as “dimensões da comunicação como um certo arranjo espacial, uma forma de ambiência (um meio em que) e um tipo de enquadramento que institui um mundo próprio de discurso” (Antunes & Vaz, 2006, p. 46). Ainda segundo os mesmos autores, a mídia se faz ver como dispositivos midiáticos ao articular algumas características específicas. Ela é “uma forma de manifestação material dos discursos, de formatação dos textos; um processo de produção de significação e estruturação do sentido; uma maneira de modelar e ordenar os processos de interação é um processo de transmissão e difusão de materiais significantes” (*idem*, p. 47).

A noção da mídia como dispositivos midiáticos nos afastará das recorrentes abordagens que a tratam apenas como técnica, meio ou instrumento. A mídia deve ser pensada, para além dos instrumentos, como um processo fundamentalmente social e relacional – por isso mesmo, parte do processo de mediação – que se constitui num momento histórico específico e que se coloca em permanente mutação e diálogo com a sociedade. Para Gutiérrez (2006), definir a mídia como processo é reconhecer que os processos socioculturais e midiáticos não são uniformes nem permanentes, mas dialéticos, heterogêneos e instáveis, mudando rapidamente de configuração. Implica também o reconhecimento do caráter político-econômico dos processos midiáticos (Silverstone, 2002), enquanto caracterizados pela tensão constante entre a velocidade das mudanças tecnomercadológicas e as mudanças sócio-culturais.

Trata-se, pois, de um movimento de mediação tecno-interativa, constituída pela circularidade dinâmica propiciada pelos distintos dispositivos tecnológicos midiáticos, sendo tais dispositivos agenciadores de sentidos para a sociedade, ao mesmo tempo em que são por

²⁸ “A noção de campo enfatiza uma dimensão “espacial” que caracteriza posições, agentes, a distribuição do poder e as relações de forças simbólicas. A noção de sistema investe na compreensão da comunicação como fluxos de regulação dos processos sociais no âmbito de uma relação sistema-meio. A noção de domínio de práticas sociais mostra-se como uma espécie de território que tende a regular as trocas comunicativas e instaurar regularidades discursivas. Em tais concepções o campo midiático e o sistema midiático se ampliam em demasia” (Antunes & Vaz, 2006, p. 45).

ela agenciados e constituídos. Esta circularidade gera uma sócio-técnica derivada da mútua “afetação” entre as possibilidades tecnológicas e o fazer social: cada vez que o uso de uma tecnologia é incorporado na atividade humana, tende a ser um uso socializado. Em tal sentido, na percepção de Martín-Barbero (2004), hoje a tecnologia deixa de ser apenas um instrumento, remetendo a formas plurais de fazer (por vezes híbridas) e a modos inéditos de construção de um ecossistema comunicacional novo.

Si la revolución tecnológica ha dejado de ser cuestión de medios, para pasar a ser decididamente una cuestión de fines, es porque estamos ante la configuración de un ecosistema comunicativo conformado no solo por nuevas máquinas o medios, sino por nuevos lenguajes, sensibilidades, saberes y escrituras, por la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipografía y por la reintegración de la imagen al campo de la producción del conocimiento. Todo lo cual está incidiendo tanto sobre lo que entendemos por comunicación como sobre la figura del convivir y el sentido del lazo social (Martín-Barbero, 2004, p. 36).

Isto não configura, porém, um processo cego do ponto de vista humano, como bem observa Castells (2008): a presença das tecnologias na organização social atual não absorve toda a complexidade das ações humanas na determinação da vida social. As tecnologias de informação não orientam, por si só, as relações entre pessoas, os escopos das instituições e os rumos histórico-culturais da sociedade. Há sempre uma potência decisiva reservada às ações humanas. A partir desta compreensão, Castells coloca as tecnologias como fator influente e participador, mas não como causa da mudança multidimensional da sociedade. Destaca ainda que as técnicas não têm o poder de determinar o curso da história humana (já que o mesmo curso é considerado múltiplo).

Lévy (1999), por sua vez, acrescenta que a significação e o papel de uma configuração técnica não podem ser separadas de um projeto social mais amplo, que move esta configuração. É importante também compreender o estágio atual das técnicas como resultado de uma série de disputas entre os diversos atores sociais, de projetos rivais constantemente em choque, de novas descobertas imprevistas que podem alterar radicalmente o uso e, portanto, o sentido e o destino de um dado objeto “técnico”. As tecnologias (neste caso, de comunicação) não são neutras, nem simplesmente boas ou más. Elas estão associadas a um meio social mais amplo, em parte determinando este contexto, mas também sendo determinadas por ele.

Dentro desse contexto mais amplo da midiatização, temos um interesse específico: compreender a referencialidade da mídia no cotidiano de três turmas de jovens estudantes do ensino médio. Como a vida desses jovens-alunos tem sido midiatizada? E o que isto significa

em seus processos de escolarização? A seguir, tratamos desse processo de midiatização no caso da vida juvenil.

2.1.3. A midiatização da juventude

Diante de tudo o que se debateu até aqui, constatamos que, para entender a realidade midiática das relações humanas, é primordial pensar a dialética entre a midiatização da cultura e a constituição da experiência humana, atentando igualmente para o fato de que o valor da tecnologia não reside na eficiência dos aparatos, mas na relação que o fazer humano cria com as coisas e objetos, neste contexto midiatizado.

Afinal, como esclarece Sodré (2008), a midiatização se refere à ordem das *mediações realizadas socialmente*, compreendendo diferentes tipos de interação social, mediante aparatos tecnológicos que, a partir das mesmas interações, se integram à organização das relações e, inclusive, à dinâmica da cognição humana. A potencialidade desses aparatos (TV digital, notebook, celular, iPhone etc.) se concentra no poder de interferir não apenas nas relações do indivíduo com a realidade, mas do indivíduo consigo mesmo, pelas múltiplas possibilidades abertas, pelas conexões interpessoais rápidas e amplas, pela mudança que operam na percepção do tempo e espaço ordinários. A midiatização afeta tanto os sujeitos quanto as sociedades que eles configuram com suas conexões. Como compreender mais especificamente a afetação da vida juvenil neste contexto cultural midiatizado?

Para tal investigação, a pesquisa de doutorado de Fischer (1996) nos inspira, principalmente, pelo fato de seu trabalho propor reflexões em torno da questão: qual a emergência e o interesse da relação *mídia e adolescência* para uma investigação na área educacional? Visando responder esta e outras questões, tal autora faz uma interessante correlação entre mídia, cultura jovem e vida privada, a partir de algumas constatações básicas, que contribuíram para a problematização do objeto de pesquisa aqui posto.

A primeira constatação de Fischer (1996) que explica a co-relação “mídia, cultura jovem e vida privada” refere-se ao contexto do processo de deslocamento das funções sociais básicas de instituições como a da política e da pedagogia que deixam seus lugares de origem (os espaços institucionais da escola, da família e dos partidos políticos) para serem vividas e/ou exercidas de outro modo “através da ação permanente dos meios de comunicação, associada ao processo de divulgação de uma multiplicidade de bens, a cujo consumo

teoricamente o conjunto da população teria acesso” (Fischer, 1996, p. 13). Para reforçar este argumento, a autora traz para sua discussão a relação que Canclini (1995) faz entre o consumo midiático e o processo da democracia na América Latina. Em seu livro *Consumidores e cidadãos*, este autor destaca:

Homens e mulheres percebem que muitas das perguntas próprias dos cidadãos – a que lugar pertencem e que direitos isso me dá, como posso me informar, quem representa meus interesses – recebem sua resposta mais através do consumo privado de bens e dos meios de comunicação de massa do que nas regras abstratas da democracia ou pela participação coletiva em espaços públicos (Canclini, 1995, p.13).

Outro autor de referência trazido por Fischer (1996) é o francês Dominique Wolton que, num raciocínio semelhante ao de Canclini, acaba por afirmar que a intensificação e valorização da comunicação midiática estão íntima e diretamente relacionadas à crise, mutação e/ou enfraquecimento dos modos de legitimidades do que ele destaca como instâncias intermediárias, a saber, a comunidade acadêmica, religiosa, científica e cultural. Para tal autor, mesmo que as regras sociais básicas continuem emanando desses locais, há uma grande valorização do espaço público que seria gerido ao mesmo tempo pelo individual e pelo massivo (midiático). E mais fortemente, este grande espaço público seria pautado por um tipo de valor que se torna dominante: o valor da “publicidade”. Para Wolton, “há uma relação evidente entre a estandarização da sociedade de massa, o individualismo dos valores, o desmoronamento das legitimidades intermediárias e o reino da ‘publicidade individual’ ” (Wolton, 1990, p. 208 *apud* Fischer, 1996, p. 13). Dessa forma, conclui Fischer: “tudo se passa como se as legitimidades parciais precisassem de uma legitimidade geral, hoje dada pela mídia” (Fischer, 1996, p.13).

No centro dessas reflexões, a autora identifica a questão do mundo privado que não se separa do tema da constituição das identidades individuais. Para ela, o pensamento contemporâneo da vida cotidiana e o espaço privado da vida das pessoas estariam sendo capturados e reprocessados pela mídia. O sucesso da mídia reside nesta capacidade simultânea de valorização do individual e do estandarizado. As imagens midiáticas prestam-se à constituição das identidades; elas penetram, capturam e jogam luz nos modos privados de ser, os reelaboram, os devolvem novamente ao espaço público e outra vez os retomam, nomeando-os sob outras e novas linguagens. No dizer de Fischer (1996, p. 13)

vemo-nos nas telas da TV, nas fotografias da revista, nos textos dos testemunhos e reportagens sobre vidas comuns ou trajetórias espetaculares: umas e outras falam da intimidade, da frustração, do desejo, do sonho, conhecidos de qualquer um de nós. E se somos assim contemplados não nos

surpreendemos de “necessitar” de tantos e tão diversificados produtos, oferecidos por esses mesmos meios, como bens que nos garantem simultaneamente um tipo de distinção e de pertinência social.

A terceira constatação dessa autora diz respeito à importância da cultura jovem ou simplesmente o fato de “ser jovem”, na sociedade ocidental do final de século XX. Para compreender tal situação, tem-se o debate dos historiadores Eric Hobsbawm (1995) e Philippe Ariès (1983), como indica Fischer (1996). Hobsbawm (1995) destaca o processo de “juvenescimento da sociedade” como um fato cultural de radical importância nos destinos do século 20. Para tal historiador, mais do que um estágio preparatório para a vida adulta, o ser jovem nesse contexto passa a “ser um fato cultural radical, em certo sentido, o estágio final do pleno desenvolvimento” (Hobsbawm, 1995, p. 319). Para além dessa postergação do tempo juvenil e do surgimento de certa “autonomia” da juventude visível nos movimentos estudantis e operários da década de 60, o jovem passa a ser o público visado pelas economias de mercado. Como diz Hobsbawm (1995), ele passa a representar “uma massa concentrada de poder de compra” e isso é associado à rapidez das mudanças tecnológicas, as quais acabam favorecendo os mais novos, em detrimento das gerações de seus pais e avós. “O que os filhos podiam aprender com os pais tornou-se menos óbvio do que o que os pais não sabiam e os filhos sim. Invertem-se os papéis das gerações” (Hobsbawm, 1995 *apud* Fischer 1996, p. 13). O contraste entre a informalidade e diversidade dos modos de ser jovem, e a forte tendência uniformizadora dos processos culturais, no final do século 20, é assim sintetizada pelo autor:

A cultura jovem tornou a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos. Duas de suas características são portanto relevantes. Foi ao mesmo tempo informal e antimônica, sobretudo em questões de conduta pessoal. Todo mundo tinha que ‘estar na sua’, com o mínimo de restrição externa, embora na prática a pressão dos pares e a moda impusessem tanta uniformidade quanto antes, pelo menos dentro dos grupos de pares e subculturas. (Hobsbawm, 1995, p. 323)

Por sua vez, o historiador Philippe Ariès (1983) nomeia o século 20 como o “século adolescente”. Em repúdio a uma velha ordem estabelecida e com o forte desejo de renovar uma sociedade já decadente, marcada pela grande guerra mundial. E neste contexto, o jovem se põe como luz, como a idade favorita. Assim “Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo” (Ariès, 1983, p. 47).

Para além desses historiadores, trazemos aqui outros autores que também abordaram esse processo de “juvenescimento” da sociedade contemporânea. Entre estes, destacamos o

trabalho Peralva (1997). Para tal pesquisadora, o jovem contemporâneo tem sido tomado como um modelo sócio-cultural e sua juvenilidade está diretamente associado a valores e estilos de vida e não propriamente a um grupo etário específico. Mais do que isso,

a promessa da eterna juventude é um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo. A importância dos meios de comunicação de massa como veículo de integração cultural e o crescimento do consumo de massa contribuem para essa juvenilização (Peralva, 1997, p. 23).

O jovem seria eleito como o símbolo máximo de consumo dessa sociedade midiática. Neste cenário, a imagem do jovem é transformada em um ícone que traduz beleza, desejo, vitalidade e possibilidades infinitas. O fato de o mercado de consumo ter escolhido associar a figura dos jovens a determinados produtos, a modos de ser e de agir, mostrando o corpo juvenil como objeto invejado e almejado, faz com que os estilos de vidas juvenis passem, então, a fazer parte indispensável da moda. Suas músicas, roupas, expressões e linguagens ganham visibilidade na mídia, num processo incisivo, fazendo com que o jovem se estabeleça como modelo cultural.

Assim, para Peralva (1997), concebidos, portanto, como modelo cultural, os jovens passam a ocupar lugar central nesta engrenagem que gera diferentes mercados, interferindo nas formas de pensar a sociedade ao serem apresentados como sujeitos de renovação e inovação de bens culturais e bens de consumo. Nesta sociedade marcada pela velocidade da informação e por uma constante inovação, a juventude representa uma melhor adaptação ao que é radicalmente novo ou a categorias sociais que ela mesma ajudou a construir. Enquanto “o adulto vive sob o impacto de um modelo social consolidado ou que se vai decompondo, a juventude contribui na construção de novas sociabilidades” (Peralva, 1997, p. 23).

Nesse mesmo sentido, Kehl (2004) destaca que a juventude contemporânea passou a ser considerada um “sintoma em nossa cultura”. Tal fato estaria diretamente ligado às mudanças provocadas pela economia capitalista e pela indústria cultural. Dentre essas mudanças, constrói-se fortemente a imagem do adolescente consumidor. Para tal autora, as pesquisas de *marketing* passaram a definir a juventude como uma nova fatia do mercado. O ser jovem virou *slogan*, clichê publicitário e também um imperativo categórico, tornando a juventude um “poderosíssimo exército de consumidores, livres dos freios morais e religiosos que regulavam a relação do corpo com os prazeres e desligados de qualquer discurso tradicional” (Kehl, 2004, p. 92).

Portanto, os jovens são atores sociais que trazem consigo os sintomas da produção de uma nova ordem cultural que problematiza os modos de “ser sujeitos” (Fischer 2006). Nas palavras desta autora: “a produção dos sujeitos, em nosso tempo, estaria estreitamente relacionada à experiência cotidiana, em particular dos mais jovens, com as imagens e textos oferecidos pelos meios tecnológicos de informação e comunicação”. Esses meios operariam nos processos de “formação de nossas memórias individuais, bem como na construção de modos de existência específicos relacionados à construção de nós mesmos e de nossas diferenças” (Fischer, 2008, p. 667). Em sua tese em 1996, Fischer já havia demarcado que

a fluidez e efemeridade de imagens que fala concretamente às pessoas, que capta aspirações e ocupa espaços de frustração, incita o olhar para dentro de si; e é do (e no) interior desse mesmo processo, em que ideias, compromissos e ações se transformam em figuras de estilo ou bordões publicitários, que talvez possamos pensar e produzir rupturas. (Fischer, 1996, p. 17).

Ainda para tal autora, os anos 90 são o cenário mais claro dessa forte operação da mídia sobre a vida privada dos indivíduos, momento de grande exposição em que os corpos e mentes juvenis são exaustivamente expostos, falados e multiplicados na mídia. Para Fischer (1996), a emergência da produção midiática dirigida ao público jovem liga-se ao processo de “juvenescimento” da sociedade afirmado por Hobsbawm, e também ao papel de “educadora eletrônica” que a mídia vem gradativamente assumindo na sociedade atual, em detrimento de outras instituições. Assim, poderíamos acrescentar que

a centralidade assumida historicamente por determinados grupos (no caso, de uma população jovem, de acordo com um recorte geracional), como objeto de poderes e saberes, também se relaciona-se aos modos de as sociedades fazerem o enfrentamento político e social de problemas demográficos. Afinal, como organizar uma população que cresce e passa a ter uma expectativa de vida maior? (Fischer, 1996, p. 18).

Em conjunto a estas novas expectativas de vida e outras questões, como o mundo do trabalho, práticas culturais e os movimentos pela cidade, se misturam a forte relação entre os grupos juvenis, as aspirações de liberdade e os desejos de consumo²⁹. Este é o cenário no qual se abre um complexo ambiente midiático que envolve produção, comércio e publicidade dirigidos especialmente aos jovens, que acabam por criar e desenvolver entre eles uma “gramática do gosto” (Fischer, 1996). Tal gramática se torna visível nos produtos e marcas

²⁹ “Consumo é o conjunto de processos socioculturais em que se realiza a apropriação e o uso dos produtos [...] consumir é tornar inteligível um mundo onde o sólido se evapora. Por isso, além de serem úteis para a expansão do mercado e a reprodução da força de trabalhos, serve para nos distinguirmos dos demais e nos comunicarmos com eles, como afirma Douglas e Isherwood, ‘mercadorias servem para pensar’” (Canclini, 1995, p. 60-65).

que são intensamente desejáveis por jovens de todas as classes sociais. Mas, especificamente, “os objetos de todo o imaginário ao qual (os jovens) estão associados passam a compor um tipo de identidade jovem, cujo local de circulação e veiculação, por excelência, são os meios de comunicação” (Fischer, 1996, p. 20).

Os anos 90 vão assistir ainda a um novo arranjo de forças no campo cultural, no que se refere aos jovens. Estes

são descobertos como novo mercado, justamente no tempo em que se experimenta o auge da globalização das economias e das culturas. Na publicidade e nos produtos de todos os meios de comunicação, eles adquirem centralidade, não só como público específico mas inclusive como modelo para outras gerações. Portanto, não é por acaso que, as novelas de horário nobre criariam seus “núcleos jovens”, os grandes jornais lançariam seus cadernos *teens*, as editoras de revistas multiplicariam suas publicações, segmentando uma infinidade de públicos jovens (artistas, jogadores de RPG, desportistas “radicais”, meninas adolescentes românticas, fãs de rock “pauleira” e de música pop, funks, leitores de histórias de horror, e assim por diante), e que a indústria fonográfica multiplicaria suas ofertas e ídolos, com o olhar diretamente nesse público. (Fischer, 1996, p. 20-21)

Esta relação de afetação do juvenil pelo mercado midiático é ainda mais intensificada pela chamada “revolução digital”, cujo acelerado avanço acontece, segundo Mattos (2010), porque a produção e distribuição de conteúdos estão experimentando uma fase de transição: antes concentradas nos veículos de comunicação de massa (televisão, rádio e imprensa), hoje se efetivam de forma individualizada, mediante o acesso crescente dos jovens às novas tecnologias. Este acesso confere um novo *status* para alguns jovens que deixam de ser consumidores de mídia e se tornam produtores. Ou seja, jovens que não só recebem e selecionam o que é produzido e distribuído, mas vão além: dominam e manipulam com segurança os ambientes midiáticos, principalmente no que se refere às suas lógicas de produção, afirmando-se como sujeitos interativos, cada vez mais conectados.

Nas últimas décadas, observa-se uma troca mais profunda entre os modos de ser jovem e as linguagens midiáticas. No dizer de Baccega (2002), a mídia tem se alimentado das linguagens juvenis expressas na cultura, devolvendo-as sob a forma da linguagem midiática e exercendo, assim, poder de influência na formação de valores, sensibilidades, hábitos e atitudes entre os jovens. Por sua vez, os jovens contemporâneos, destacando-se singularmente como juventude midiaticizada³⁰, se abrem de forma espantosa aos apelos da mídia, ao mesmo

³⁰Juventude midiaticizada não é aqui tomada como um conceito, mas como uma referência aos modos heterogêneos, plurais de os jovens se relacionarem e/ou “sofrerem/viverem” o atravessamento da midiaticização em seus processos de socialização, sociabilidades e expressões de tempo. Dessa forma, Juventude midiaticizada, ou melhor, *juventudes em midiaticização*, é um modo específico de tratar o “impacto” e a “afetação” da mídia no

tempo em que tal abertura faz com que eles provoquem mudanças e façam emergir novos interesses no próprio ambiente midiático, alcançado pelos modos juvenis de ser, conviver e expressar-se. O que temos então é uma “afetação” de mão dupla entre a linguagem midiática e a linguagem cotidiana dos jovens.

Segundo Monteiro (2009), entre os jovens contemporâneos nota-se, pouco a pouco, a emergência de uma nova percepção sensorial e intelectual, com ritmos próprios de atenção, seleção, reação e fixação. Apesar dos diferentes níveis de habilidade e escolha e condições, cresce o número de jovens que apreciam novidades em termos de aplicativos midiáticos, têm facilidade com *blogs*, lidam com múltiplos *links*, navegam em diferentes *sites* e interagem com vários outros internautas, conhecidos e desconhecidos, ao mesmo tempo.

Neste contexto, ainda segundo Mattos (2010), começa a acontecer uma migração de audiência da juventude, dos meios tradicionais (televisão, rádio) para as outras mídias mais recentes (Internet, celulares). Ainda segundo este autor, com o advento das novas tecnologias digitais, os jovens têm acesso a uma nova forma de interpretar a realidade, perceber-se a si mesmos e também consumir a mídia. As tecnologias de informação e comunicação, além do poder de sedução, transformaram-se num laboratório de criação para os jovens. Esses usuários das novas tecnologias não dependem necessariamente de um conhecimento pessoal, nem precisam dividir um mesmo espaço geográfico para se agregarem em redes. Nesses espaços, eles criam afinidades (gostam do mesmo estilo musical, de filmes, novelas, escritores etc.) e expõem sem receio os seus hábitos e imagens. Conectados ao mundo pela internet, participando de *sites* de relacionamento e manipulando os canais de TV, os jovens participam efetivamente da midiatização da cultura contemporânea.

Portanto, a forte presença midiática na organização do cotidiano juvenil vai dialogando e afetando os modos desta geração se relacionar com as instituições e com outros sujeitos sociais. Os jovens veem parte do mundo pelas telas de seus televisores, computadores, celulares e outras tantas multimídias. Esses modos de olhar a vida interferem nos seus modos de ler o mundo: quantos valores são aí construídos, quantas opiniões são aí formadas, quantos comportamentos são aí identificados, quantas aprendizagens são aí conquistadas e quantas leituras do mundo são aí traduzidas. Tudo isto tem modificado também sentimentos, posturas diante da família, da participação política, da experiência religiosa e da vida escolar. Além disso, observam-se mudanças nos modos das interações juvenis. Muitos jovens passam parte do seu cotidiano sentados em frente à televisão,

cotidiano dos jovens contemporâneos. Em situações de vida diversas do ser jovem há elementos específicos de midiatização, que podem indicar mais ou menos inclusão nesse processo.

manipulando seus aparelhos celulares e conectados à internet, conversando com amigos, relacionando-se com interlocutores inéditos, participando de debates em listas e fóruns de discussão em comunidades *online*, configurando e reconfigurando seus perfis no Facebook, postando vídeos no Youtube e tantas outras formas e redes de interação³¹.

Mas entre estas complexas transformações e relações de afetações entre mundo midiático e mundo juvenil, Peixoto (2008) e Buckingham (2006) destacam que é preciso ainda investir em pesquisas e análises que problematizam de forma mais complexa os modos de apropriações das tecnologias digitais pelos jovens. Para tais autores é necessário questionar se de fato as apropriações midiáticas juvenis lhes têm garantido competências sociais e culturais, formativas e de crítica de mídia. Estudos focados na relação entre jovens e mídias não deveriam esquecer que, para se ter acesso ao farto ambiente tecnológico, é preciso consumir produtos ou mais precisamente ter acesso às produções midiáticas. Em relação à condição juvenil contemporânea, o que esses autores observam é que há formas múltiplas e diversas de acessos a essa cultura midiática. Tais formas estão diretamente ligadas às condições socioeconômicas de cada jovem que se envolve com essa ambiência. Portanto, em meio às diversidades midiáticas encontramos, de um lado, facilidade de acessos; de outro, as barreiras financeiras, formativas e culturais para a inclusão dos jovens nesta processualidade da midiatização da cultura contemporânea. Dessa forma, mesmo que essa relação dos jovens com a cultura da mídia seja um dado intenso e crescente, não cancela as peculiaridades e distinções próprias da complexa condição juvenil e não dispensam as análises em torno dos processos e exclusão juvenil dentro da cultura midiática, em uma sociedade onde prevalece uma grande desigualdade social.

Tendo presente esse largo processo de midiatização da cultura contemporânea, nosso objeto de pesquisa focaliza, especialmente, os jovens-alunos que têm com maior ou menor força suas vidas cotidianas marcadas pela midiatização, como sujeitos de dois espaços

³¹ O *Facebook* é um site de rede social onde cada pessoa pode ter o seu perfil composto por dados pessoais, fotos, vídeos, links, notas entre outros. Os internautas desta rede social, como aliás de todas as outras, interagem entre si, visitando perfis, fazendo amigos, estabelecendo contatos e deixando comentário. O *Youtube* é um site que permite que os usuários coloquem seus próprios vídeos em rede, sendo visualizados por qualquer pessoa no mundo inteiro. *Twitter* é uma rede social e servidor para microblogging, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos, por meio do website do serviço, por SMS e por softwares específicos de gerenciamento. *Instagram* é uma rede social de compartilhamento de foto e vídeo que permite aos seus usuários tirar fotos e vídeos, aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais. *Ask* é uma rede social que permite que os usuários recebam perguntas de outros usuários ou de pessoas não cadastradas. As perguntas são enviadas para a caixa de entrada, de onde o usuário pode escolher respondê-las ou excluí-las. O *Tumblr* é uma rede social em que os usuários postam links, textos, imagens, vídeos e áudio. Ele se destaca entre outras redes sociais, como Facebook, Twitter e Instagram, por trazer um diferencial: o suporte off-line. O usuário pode criar, responder e reblogar postagens mesmo quando não estiver conectado.

diretamente implicados em sua condição: o espaço midiático e o espaço escolar. Nas próximas páginas delineamos o segundo item deste capítulo. Para tanto, esboçamos uma discussão voltada à questão do “ser aluno” na sociedade midiaticizada, percebendo como os elementos que tocam a relação entre jovem e cultura midiática se “projetam” no ambiente escolar e, associados a outros aspectos da vida desses jovens, interferem na produção de suas experiências escolares e na construção de si como jovens e estudantes.

2.2. O ser aluno e a midiaticização

A cada dia, a escola vai-se deparando com uma realidade juvenil de muitas conexões: os alunos contemporâneos são jovens que têm contato com jogos e suas complexas linguagens, navegam pela internet, participam de comunidades e grupos virtuais de interesse, compartilham informações e acontecimentos midiáticos. Portanto, em grande medida, o perfil do aluno que ocupa os espaços da escola é de um *jovem midiaticizado*. Eles chegam à escola já com seus fones de ouvido, curtindo sua banda musical preferida; ficam sentados na arquibancada da quadra escolar enviando mensagens via celular para amigos(as) e namorados(as); conversam com os colegas da escola por meio de *sites* de relacionamentos; se agrupam e baixam fotos e vídeos; postam videoaula para a turma escolar.

Deste modo, hoje os jovens-alunos convivem com novos lugares midiaticizados do saber, novos lugares midiaticizados do conviver. Além da multiplicidade de informações, por meio desses lugares se configuram produções de sentidos, de identidades e de novas sociabilidades. Diante disto, não podemos evitar a questão: como anda o ambiente escolar neste tempo de uma juventude que se vê “afetada” pela midiaticização?

2.2.1. O aluno, a escola e a midiaticização

A amplitude da interface entre o humano e o midiático afeta diretamente a instituição escolar na vida contemporânea. Neste contexto, a escola tem sido solicitada a fornecer conhecimentos e competências para o enfrentamento das questões postas pela sociedade midiaticizada. A presença dos meios de comunicação nos processos formais de ensino presencial e a distância, a urgência da passagem de uma concepção inicial das tecnologias como recursos auxiliares de ensino para uma compreensão mais sutil de qualidades próprias às imagens (com seu valor polissêmico), e as possibilidades múltiplas de interpretação do

jovem-aluno diante de produtos culturais com lógicas e dimensões distintas dos procedimentos escolares apoiados na linguagem verbal, trazem novos desafios para a escola (Braga & Calazans, 2006).

Além disso, a sociedade que hoje vem se tornando “mediatizada” tem seu funcionamento alargado através de processos de interacionalidade diferida e difusa, assim como de interatividade dialogal midiática. Esta sociedade dispõe de um complexo aparato de entretenimento, informação e propagação “de interesse geral” com crescente disponibilidade a seus públicos dispersos e diversificados (Braga, 2006a). Temos, assim, a pressão para o encontro entre o sistema escolar e a própria cultura mediatizada. Pois a mídia tem sido, de fato, uma nova e significativa ambiência de circulação de ideias, de valores e de visões de mundo, com forte penetração no cotidiano e nas construções identitárias juvenis. Tal instituição não pode ser ignorada e/ou relativizada como espaço de educação e de socialização na sociedade atual, mesmo que o processo de mediação possa e/ou deva ser questionado na amplitude de inclusões e exclusões que aí se englobam. Para Pretto (2011), a implantação de um sistema com interatividade plena, vislumbra-se na criação de redes de conexões que viabilizariam outras possibilidades para a educação e para a cidadania. Porém, o autor observa que estas são apenas potencialidades: “porque se o acesso não for democratizado e se as formas de produção não forem descentralizadas, não se enfrentará nenhum dos desafios que temos pela frente e que não são poucos” (Pretto, 2011, p. 99).

Diante deste quadro, Setton (2002) considera pouco promissoras as análises contemporâneas que abordam as instâncias educativas (como a família, a escola e a mídia) como instituições que apenas se pressionam e se divergem, sem se tocarem ou se afetarem. Atenta aos sinais de interação, a autora se propõe a dar inteligibilidade a um jogo de coexistências entre estas instituições que se revelam até mesmo como interdependentes. Ora elas se tornam aliadas, ora adversárias; ora produzem relações de continuidade, ora de rupturas entre suas histórias.

Dessa forma, ao se tratar da educação juvenil contemporânea, essa autora não vislumbra um monopólio institucional midiático, mas destaca um processo de interdependências. Hoje, junto à escola e a família, a mídia também se coloca como ambiência formadora e socializadora. Aliás, é neste sentido que Soares & Tosta (2009) destacam que não se pode excluir a participação e a presença da mídia na produção de sentidos e na alteração de hábitos entre os sujeitos contemporâneos, aqui os jovens-alunos. Para essas autoras,

um exemplo disso pode ser reconhecido na utilização da internet, que ampliou os horizontes de atuação dos sujeitos, oferecendo a eles novas possibilidades de acesso à informação, bem como situações novas para pensar as relações entre os indivíduos, entre o indivíduo e a sociedade, as leis, o tempo e o espaço. Isso significa dizer que a mídia contribui para gerar novas formas de cultura e, por extensão, uma nova compreensão de homem. (Soares & Tosta 2009, p. 41)

Para o historiador Certeau (2006), momentos históricos específicos exigem que as significações e as “regularidades” das instituições sociais sejam postas em relação com as particularidades que lhes escapam e com as questões que lhes são novas. Para o autor, toda particularidade histórica lança uma interrogação sobre o sentido e a persistência de uma formalização explicitada, até então vigente. Isto ocorre no curso dos tempos e lugares, com deslocamentos socioculturais que questionam e problematizam as instituições. Pois todos os deslocamentos socioculturais se operam dentro de quadros de referências singulares, tais como uma determinada ética política e uma determinada situação econômica, a articulação de princípios divergentes e/ou opostos, novos tipos de mobilidades entre sujeitos e instituições, coexistência de novos e velhos sistemas de hierarquias, de formas e resistências e, principalmente, de novos modos de interação e comunicação. Nesses processos de mudança sempre houve referências englobantes e discursos dogmáticos institucionais, diz Certeau (2006). Porém, prossegue o autor, o que antes era totalizante, situa-se agora num contexto de mudanças paradigmáticas, não sendo mais que uma parte nesta paisagem em desordem, solicitando outro princípio de coerência para as instituições, enfim questionadas. Dentro desse quadro maior, temos instituições capazes e/ou incapazes de fornecer aos sujeitos novas respostas às questões diferentes delas solicitadas. Dependendo desta capacidade (ou incapacidade) de adaptação e/ou novo arranjo de normas e sentidos, com seus atores, as instituições perdem ou ganham força de operação frente às novas gerações com as quais devem pôr-se em diálogo. Assim, Certeau (2006) adverte que qualquer formalismo exagerado apenas mostra as fragilidades do instituído: suas crises e inconsistências que, mais cedo ou mais tarde, terão que ser enfrentadas.

Por sua vez, Dubet (2006) destaca que hoje muitas instituições têm experimentado este tipo de dificuldades ao responder às novas questões sociais, políticas, econômicas e culturais que se instalam na sociedade contemporânea, o que as leva a processos de mutação e, eventualmente, declínio. Para o autor, este processo de mutação é enfrentado por todas aquelas instituições que se debruçam sobre o cuidado do outro, tais como a escola, os hospitais, os sistemas carcerários e a assistência social. Essas instituições se veem

atravessadas pelo risco de não mais estarem cumprindo os ideais a que se propunham quando de sua fundação na modernidade, necessitando rever os seus programas³².

Dentre as diversas instituições, Dubet (2006) aponta para as mutações sofridas pela escola. Esta, de modo específico, estaria passando por um processo de redefinição institucional, diante das demandas de um novo contexto sociocultural, diverso da matriz moderna que a modelou. Mais que esgotamento de sua validade institucional, trata-se de um processo de mutação que transforma a natureza socializadora da escola, atingindo os sujeitos e não só os programas instituídos. Assim, as novas gerações trazem para a escola novos modos de aprendizagem e novas vias de relacionamento, que desafiam os métodos, o currículo, a temporalidade escolar e os papéis até então instituídos. Donde os questionamentos hoje postos à escola: Qual o seu sentido para as novas gerações? Quais suas funções numa sociedade marcada pela midiatização? Qual o seu lugar no processo de socialização dos jovens? Afinal, como diz Sacristán (2003), o mundo mudou e os alunos também; por isso, temos de alterar nossas caracterizações do mundo e dos alunos. Pois a escola, ao se colocar “como instituição educadora, com seus currículos, seus docentes, seus modos de educar, não pode se eximir de compreender e se colocar no espaço das novas práticas educativas contemporâneas” (Setton, 2002, p. 87).

Este debate dos sentidos e/ou mutações da escola prossegue quando se reflete sobre a relação dela com mídia, cujos atravessamentos incidem nos acessos à informação, nos recursos do aprendizado e nas interações interpessoais. Por si só, as mídias não cancelam o papel educativo formal da escola, mas certamente lhe solicitam ajustes e adaptações criteriosamente processados. Como observa Citelli (2004), a escola continuará fazendo uso de uma redundância formal, mas hoje com uma carga significativa ampliadora: sendo ela este *locus* de sistematização de conhecimentos, deve estar integrada “aos fluxos crítico-dialógicos dos demais discursos com os quais a escola trabalha” (Citelli, 2004, p. 17). Ainda para tal autor, pelo fato de a escola se dedicar sistematicamente à tarefa de educar, cabe a ela a importante tarefa de atuar como mediadora da relação dos indivíduos e as demais instituições socializadoras. Para tanto, não há espaço para a estagnação, pois há uma constante necessidade de ajustes, de mudanças, de organização e ampliação de novos parceiros,

³²A sociedade moderna que possuía um centro no trabalho, na integração indivíduo/instituição, na política, no progresso científico-tecnológico e na industrialização, pouco a pouco vai perdendo essas centralidades fechadas e abrindo-se para novos significados a perpassarem a existência e a criarem novas dinâmicas sociais. Destacamos esse debate em Giddens (1991).

acompanhada pela igualmente necessária auto-reflexão sobre a contextualidade do seu papel educativo.

Mas alguns pesquisadores da temática “mídia e educação escolar” têm constatado posturas e reflexões bastante tímidas da escola sobre a midiatização da cultura contemporânea. Em várias situações, o discurso escolar sobre o envolvimento dos jovens com as tecnologias é marcado predominantemente pela negação da potencialidade educativa da mídia, com a refutação dos saberes nela veiculados. Para Fischer (2006) parte dos profissionais da educação ainda não avaliou criteriosamente, ou não se deu conta, do quanto os dispositivos midiáticos alteraram os modos de ser e aprender das novas gerações. Os profissionais da educação se preocupam com o uso dos dispositivos, mas não atentam suficientemente para as alterações sociais, comunicacionais, culturais e subjetivas que eles provocam. Contudo, observa a autora, as barreiras entre vida midiática e vida cotidiana diluem-se cada vez mais. Estes dois espaços vão aos poucos se invadindo e suas interseções transparecem e/ou propõem novos problemas, especialmente para a educação das gerações mais jovens. Neste sentido, a escola não poderá indefinidamente se calar ou se refutar a pensar tal processo.

Acompanhando tais debates e considerando a midiatização em curso na sociedade, como uma processualidade interacional ampla, Braga (2007) destaca que a midiatização esteja em vias de suplantar a cultura escrita como principal referência para as interações sociais. Tal possibilidade da suplantação da cultura escrita pela cultura midiática³³ pode ser vista como exagero, por alguns. A midiatização tem se colocado como o processo interacional de referência preferencial dos jovens contemporâneos. Tal processo, para a maior parte dos jovens em diferentes contextos, tem feito mais sentido em termos relacionais, identitários e

³³Para Hall (1997) cultura são ações sociais, práticas vividas em razão dos muitos e variados sistemas que são utilizados para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular a conduta dos indivíduos em relação uns com os outros. Segundo Hall, esses sistemas ou códigos de significados é que dão sentido às ações, permitindo interpretar significativamente as ações alheias. Já a ideia de Cultura da Mídia é notada a partir das considerações de Kellner (2001) que utiliza a expressão *cultura da mídia* para designar os bens simbólicos produzidos pelos dispositivos de midiáticos. Para esse autor, a expressão ‘cultura da mídia’ tem a vantagem de designar tanto a natureza quanto a forma das produções da indústria cultural (a cultura) e seu modo de produção e distribuição (as tecnologias e indústrias da mídia). Com isso, evitam-se termos ideológicos como ‘cultura de massa’ e ‘cultura popular’ e se chama a atenção para o circuito de produção, distribuição e recepção por meio do qual a cultura da mídia é produzida, distribuída e consumida. Essa expressão derrubaria as barreiras artificiais entre os campos dos estudos de cultura, mídia e comunicações e chama a atenção para a interconexão entre cultura e dispositivos midiáticos na constituição da cultura da mídia, desfazendo assim distinções reificadas entre ‘cultura’ e ‘comunicação’. (Kellner, 2001: 52). A cultura midiática se manifesta, assim, como emergência contemporânea de novas formas de construção social da existência humana. É uma cultura que se fundamenta em relações interdependentes entre as novas tecnologias, as novas formas de conhecimento científico, os saberes tradicionais da cultura, as formações imaginárias do mundo da vida, e a apropriação e reconstrução subjetiva que os indivíduos e as comunidades realizam nas suas práticas cotidianas.

societários do que a própria escola. Concordamos ainda que a transição da midiatização como processo interacional de referência na cultura contemporânea é um processo coberto por lacunas que, juntamente com outros tantos desafios no campo da educação, faz com que a sociedade, a mídia, a escola e os alunos se defrontem nessa transição.

Dentre esses desafios, interessou-nos o debate de Braga (2008) sobre as questões de aprendizagem numa sociedade midiatizada. Questões estas que envolvem processos de formação e de socialização que a situação midiatizada contemporânea comporta. De forma geral, quando uma sociedade sofre mudanças em seus quadros referenciais, culturais, ela logo acena para necessidades pedagógicas/formativas de suas novas gerações. No caso da sociedade midiatizada, os objetivos formativos que aí vão se revelando visam oferecer e estimular conhecimentos e competências (práticas e sociais) que assegurem uma boa inserção de indivíduos e grupos nessa sociedade em construção. Entre estes, dois outros objetivos se destacam:

[...] um direcionamento social dos próprios processos de interação na referência mediática em um sentido humano, cultural, social, ético e político apreciável. Esse direcionamento solicita uma boa percepção dos aspectos “lacunares” – que representam desafios para os quais não temos ainda respostas sociais satisfatórias. [...] Uma ampliação do conhecimento comunicacional sobre as características e desafios postos pela transição em que os “processos midiatizados” vão se tornando a referência básica para a interação social (Braga, 2008, p. 148).

Para Braga (2008) esta aprendizagem é ampla, abrangente e complexa, envolvendo perspectivas de explicação e interpretação de longo prazo. Mas seria possível, na opinião do autor, pensar alguns encaminhamentos e refletir sobre âmbitos em que respostas sejam investigadas. Concretamente há hoje experiências de processos formativos que visam à referida “educação para os meios” (Braga, 2008, p. 149). Para o autor, esses “processos educativos fazem parte das atividades sociais que, de modo mais amplo, trabalham no enfrentamento daquelas situações ‘lacunares’ – geradoras de desafios concretos à processualidade social, na sociedade em midiatização” (*idem*, p. 149). Segundo Braga, esta é uma visão macro da midiatização, cujas preocupações centrais se voltam à promoção de uma preparação social igualmente abrangente para o cidadão. Tal preparação se faria por meio de um processo formativo “transversal” quanto à diversidade social. Assim, se forneceria a todos “uma base comum de conhecimentos para o enfrentamento desse processo – pois, sendo abrangente, nos envolve a todos” (Braga, 2008, p. 149).

Entretanto, segundo o mesmo Braga (2008), este processo de formação de “base” não tem ocorrido, embora múltiplas proposições formadoras, no âmbito da comunicação midiaticizada, tenham como eixo de sua programação a formação do cidadão³⁴. Para ele, esta é uma perspectiva relevante, mas que parece não ter encontrado ainda um programa básico mínimo de fornecimento:

O nível mais concreto dessa formação de base seria a hipótese, que alguns defendem, de se oferecer, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, uma disciplina de “educação para os meios”, correspondente às ideias e aos conceitos fundamentais com que todo cidadão deveria contar, com ponto de partida, para envolver-se e enfrentar as condições de sociedade marcadas pela presença midiática. Embora essa base mínima, cada indivíduo poderia, então, desenvolver conhecimentos, competências e habilidades práticas diversificadas, em função de suas próprias necessidades e interesses. (Braga, 2008, p. 149)

Diante dessas dificuldades, o autor levanta um questionamento: “Se não encontramos essa formação básica, deveríamos concluir que a sociedade se acha atravessada por um espontaneísmo dispersivo, entregue ao caso de uma socialização meramente conjuntural e dependente das experiências subjetivas individuais?” (Braga, p. 150). Numa tentativa de responder a tal questionamento, o autor destaca que as dificuldades em se criar uma base curricular comum, no que tange uma educação midiática, decorrem primeiramente de uma diversidade de concepções sobre mídia e de seus sentidos sociais, mas também diversas no que toca às preocupações pedagógicas e aos objetivos educacionais. A tentativa desta base curricular comum vê-se também atravessada pela variedade de circunstâncias específicas dos educandos, que exigem reflexão e formação. Na sua opinião,

estamos ainda (enquanto sociedade) aprendendo os processos midiáticos em suas potencialidades (e também em seus riscos) como processo interacional de referência. Em fase de implantação de uma processualidade interacional que tensiona dialeticamente os processos básicos vigentes, de cultura escrita, a sociedade ainda aprende o que deve ensinar. Essa situação histórica coloca exigências especiais para o desenvolvimento dos programas pedagógicos. (Braga, 2008, p. 151)

³⁴ Martinez de Toda (2003), em sua tese de doutorado, conclui que todo sujeito que é iniciado num processo formativo de comunicação e educação deve ser, idealmente, um “sujeito multidimensional”, possuidor de seis competências: sujeito ativo (faz a comparação do texto da mídia com seu próprio contexto), conhecedor (tem um grande conhecimento sobre a mídia), maduro (libera e controla a sua imaginação a partir dos estímulos da mídia), social (passa a fazer parte de grupos e comunidades interpretativas de construção de sentido), crítico (capaz de julgar e criticar a mensagem da mídia a partir de sua identidade cultural) e criativo (recria textos e escreve novas histórias).

No conjunto desses debates, Braga (2008) reflete sobre dois modos de aprendizagem: o da educação formal e o da aprendizagem social. Na educação formal, há sempre uma intencionalidade formadora que lhe é preponderante. Esta formação dá-se por meio de procedimentos planejados, pois há seleção de competências previstas e objetivos pré-figurados, pelos quais ocorre a função-de-ensino: conhecimento e experiência prática e educacional relativa aos meios. Já nas “aprendizagens sociais”, a sociedade aprende através dos processos práticos: são tentativas inscritas no cotidiano (individual ou grupal) de enfrentamento dos desafios e das dificuldades que concretamente se põem no dia-a-dia³⁵.

Para Braga (2008), esta aprendizagem social pode ser encontrada no atravessamento do midiático no cotidiano de seus usuários e os enfrentamentos aí postos. Tal aprendizagem acontece desde o processo de seleção das preferências de cada usuário, passando também pelos processos de interpretação que são acionados pelas mediações socioculturais que tais usuários carregam para o ambiente midiático. Trata-se de aprendizagem dependente de competências pessoais, mas também envolvida pelas referências da socialização e do conjunto da produção/criação midiática e de desenvolvimento crescente das redes informatizadas. No dizer do autor,

a interação diretamente midiaticizada, assim como o acesso ao acervo das informações mais diversificadas estimulam e desenvolvem competências que ultrapassam a “recepção ativa”, manifestando-se em processos de produção (de mensagens, de caminhos de busca, de materiais textuais e visuais). (Braga, 2008, p. 153).

Apesar desse amplo quadro de possibilidades, Braga destaca que é preciso fazer ressalvas quanto à validade e à consistência de tal “formação”. Para tal autor, o fato dessa aprendizagem social midiática se apresentar de forma difusa impõe seus limites. Em primeiro lugar, parte da formação e da socialização aí estimuladas se concentraria em objetivos mais pessoais dos usuários. Além disso, este processo formativo refere-se mais às competências meramente temáticas. Por fim, as aquisições dessas competências propriamente interacionais poderiam se permanecer como “práticas mudas” (Braga, 2008), no sentido de que são pouco

³⁵ Ainda segundo Braga (2008), não se pode esquecer que numa educação formal há o pressuposto de um saber já apreendido (assumido, constituído e sistematizado). Nesse sentido, a situação “escola” pede a existência de um papel bem definido de “conhecedor” (em algum nível, teórico ou prático, superficial ou profundo). Mesmo que muitas vezes o conhecimento escolar tenha objetivos meramente “transmissivos”, há sempre a expectativa de que o educador compreenda a *gap* existente entre a situação inicial do aprendiz e a situação pretendida, ainda que em aberto para a diversidade e para os movimentos pessoais de quem aprende. Já em espaços e/ou áreas em que não se dispõe de conhecimentos suficientemente consolidados, os processos de aprendizagem social são mais frequentes e diversificados (eles não estão vinculados aos contextos imediatos em que estão envolvidos e ao mesmo tempo se colocam como tentativos).

transferíveis e não refletidamente percebidas pelo usuário. O autor considera que uma aprendizagem demasiadamente dependente das circunstâncias pessoais torna-se “espontaneísta, individualizante, relacionada a talentos pessoais. Mesmo quando o sujeito individual dessa socialização pragmática dela tire consequências relevantes, é dispersiva, de reduzido interesse em nível propriamente social” (Braga, 2008, p. 154). Ao mesmo tempo, o autor destaca que uma aprendizagem que decorre da inscrição socializadora do indivíduo se torna, por sua vez, aprendizagem social. Tanto pelo fato de ser gerada de modo coletivo, como porque pode se manifestar socialmente como aporte, exigência ou desafio. Portanto,

não ficamos sempre no nível da aprendizagem “muda” – há a tendência crescente de que as práticas se pensem e se expressem, tanto mais quando sejam decorrentes de processos interacionais. Os conhecimentos da “sabedoria prática” são cada vez menos íntimos e mais compartilhados. (Braga, 2008, p. 154).

Cabe observar, contudo, que as ressalvas do autor referentes à aprendizagem social não determina uma secundarização desta em relação à aprendizagem formal. O caráter difuso, pessoal e interativo da aprendizagem social (que hoje se dá também pelas vias midiáticas) não termina na diluição dos conteúdos e na fragmentação do aprendido, mas na sua re-significação para os sujeitos que interagem e reposicionam os elementos aprendidos. De fato, há dados que confirmam a potencialidade deste aprender social dos jovens pesquisados, como práticas colaborativas, expressões de gosto e seletividade, novos registros de escrita e leitura, acesso e produção de conteúdos em rede. Este aprender, por vezes, se choca ou se recompõe em face da aprendizagem escolar. Não constatamos, portanto, uma cisão entre aprendizagem formal e aprendizagem social, mas uma tensão e mutualidade, vivenciada pelos sujeitos nas diferentes ambiências frequentadas, da escola às redes sociais.

Inclusive, ao analisar a relação das novas gerações com as tecnologias, alguns autores buscam compreender como a aprendizagem social dos jovens na mídia tem afetado as próprias características do modo de aprender escolar e mesmo de ser aluno. Sarmiento (2011) chega a falar de um novo ofício de aluno: o *e-ofício*. Na perspectiva do autor, hoje a pergunta sobre as possibilidades de autonomia das crianças e dos jovens frente às mudanças e transformações que ocorrem na contemporaneidade tem sido colocada em várias pesquisas. Para ele, o mundo da criança e da juventude é heterogêneo. Estes sujeitos estão em contato com várias realidades diferentes, frente às quais vão aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de suas identidades pessoais e sociais. Tratando mais especificamente do mundo infantil, Sarmiento (2011, p. 596) destaca que “não apenas as

crianças assinalam as marcas da sua cultura de classe ou de geração na utilização das TICs, como as práticas sociais realizadas repercutem nas culturas infantis, transformando-as e adaptando-as. O *e-ofício* transforma o ofício de criança”.

Este debate pode ser encontrado também em autores que trabalham especificamente com a juventude. Para além das ditas aprendizagens mudas, notam-se formas mais interativas, autônomas e coletivas na aprendizagem juvenil contemporânea, seja no que toca aos conteúdos escolares, seja no que toca às questões sociais e/ou relacionais. Participando desse debate, Barros (2006) destaca que, hoje, os modos de aprender e de socializar de parte dos jovens-alunos se processam de forma interativa, pluri-conectiva e menos linear. Eles consultam os amigos, virtuais ou não, sobre como trabalhar com esta ou aquela ferramenta, testam e associam padrões, assimilam tecnologias de modo experimental e compartilhado.

Alves (2009) destaca que a interatividade e a interconectividade, favorecidas pelas tecnologias digitais e pela cultura da simulação, presentes nas comunidades virtuais e nos jogos eletrônicos, têm contribuído também para a instauração de outra lógica caracterizada por um pensamento hipertextual ao interagir com várias janelas cognitivas ao mesmo tempo³⁶. O uso constante da rede mundial de computadores acaba por inserir nos jovens um “jeito novo de aprender” e um “novo modo de ser aluno”. Essa nova forma de aprendizagem se caracteriza por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada, pautada por interesses mais imediatos de cada um dos internautas frequentadores das redes. Pelo intercâmbio de informações na rede, estes jovens ensinam e aprendem mutuamente, produzindo experiências que são compartilhadas com outros participantes no ambiente virtual.

Na mesma direção, Baccega (2002) adverte que estamos diante de uma geração de alunos cujo aprendizado, mais do que na escola, está na mídia. Eles aprendem novos idiomas e formas de se relacionar com as tecnologias e com outros sujeitos, manifestando novas apreensões e usos da cultura escrita (preferem escrever ao computador que no papel, criam códigos alternativos para o vocabulário, transferem parcialmente a sala de aula para o espaço *online*). Segundo tal autora, o aprendizado com dispositivos midiáticos é cada vez mais expressivo para os jovens do que aquilo que aprendem na escola. No ambiente midiático as

³⁶ Segundo Marcuschi (2004), o termo hipertexto foi cunhado por Theodor Holm Nelson para se referir a escritura digital não-seqüencial e não-linear; um texto sobre o outro. Marcuschi ainda nos esclarece que, em geral, apontam-se as seguintes características como determinantes da natureza do hipertexto: texto não-linear: flexibilidade na forma de ligações permitidas; texto volátil: todas as escolhas são tão passageiras quanto as conexões estabelecidas; texto topográfico: espaço de escritura e leitura que não tem limites definidos para se desenvolver; texto fragmentário: constante ligação de porções em geral breves com possíveis retornos ou fugas; texto de acessibilidade ilimitada: acesso a todo tipo de fonte; texto multissemiótico: possibilidade de interconectar simultaneamente a linguagem verbal e não-verbal; texto interativo: interconexão interativa propiciada pela multissemiose e pela contínua relação do leitor-navegador com múltiplos autores.

técnicas, linguagens e recursos de informação se multiplicam, enquanto na escola quase sempre predomina o livro didático, com utilização complementar de outras tecnologias de informação. O desafio, contudo, não está apenas em usar adequadamente as mídias como ferramentas para o ensino-aprendizagem, mas em compreender os modos de ser jovem-aluno nesses contextos: “A escola precisa aprender a trabalhar as novas sensibilidades dos alunos; trata-se de outra maneira de ser e de ler, de sentir e apropriar-se do mundo, com relação à qual a escola não pode se omitir” (Baccega, 2002, p. 6).

O que os autores supracitados deixam entrever é a efetiva e singular influência que os dispositivos midiáticos passaram a exercer em diferentes âmbitos da vida juvenil, de modo a implementar uma transformação significativa e crescente da sociabilidade, da cultura e da dinâmica das instituições. No caso da instituição escolar, ainda que sob a forma de uma “não-presença” do ponto de vista da oficialidade, as experiências midiaticizadas já estão nas salas de aula, nos corredores, no pátio e nas relações interpessoais; pois tanto os jovens como os demais sujeitos escolares vivem num espaço social midiaticizado por mensagens televisivas, radiofônicas, jornalísticas, telemáticas capazes de provocar alterações nos comportamentos, criar referências para o debate público, influenciar na tomada de decisões acerca da experiência escolar.

Na esteira desses debates contemporâneos, alguns autores dizem que os limites e as potencialidades do discurso pedagógico e, mais amplamente, da experiência escolar de milhares de jovens hoje, se verificam basicamente no compreender ou não a interseção entre os modos de ser jovem e aluno midiaticizado por parte da escola. Neste sentido, a presente tese propõe a compreensão do processo de midiaticização da cultura como um fator primordial para a individuação/resolução desses limites e potencialidades. Pois, este processo oferece dados para se interpretar as mudanças importantes nos modos de ser jovem-aluno na contemporaneidade. Em meio a tais problematizações, seguem-se algumas considerações sobre o ser aluno na atualidade.

2.2.2. A condição contemporânea dos jovens-alunos

No ambiente da contemporaneidade, onde a produção de conhecimentos e dos processos de socialização amplia-se para outros espaços além da esfera escolar, Soares & Tosta (2009) dizem ser necessário pensarmos a construção de novas identidades de aluno(a). Para tais autoras, as interações possibilitadas pelas tecnologias digitais colocam-se como um

lugar importante para pensarmos essas novas identidades. E mais: “a identidade de aluno está necessariamente ligada à mídia”; assim “pensar o ofício de aluno é pensar a conexão com a forma pela qual o aluno lida e opera com as informações e o conhecimento, bem como constrói o sentido não apenas de um saber ou saber-fazer, mas de um saber-ser” (Soares & Tosta 2009, p. 40-41).

Na opinião de Dayrell (2007), as indagações em torno da condição de ser jovem-aluno na cultura contemporânea devem problematizar fundamentalmente suas demandas e necessidades específicas, que se afastam da sua origem fundacional dos primeiros tempos modernos. Segundo tal autor, trata-se de compreender que as práticas e símbolos dos novos modos de ser jovem, atualmente, expressam as mutações ocorridas nos processos de socialização.

Pensando essa problemática no contexto da midiaticização da cultura contemporânea, é fato que o sujeito jovem que chega às instituições educacionais oficiais já tem parte de sua identidade e da sua socialização produzida e constituída *na* e *por* esta cultura midiática. Isso tende a criar desencaixes e tensões com a condição de aluno que, em grande parte, se vê naturalizada no ambiente escolar e na sociedade de um modo geral. Diante desse quadro, nos voltamos para a reflexão de Dayrell (2007) que coloca

em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” as juventudes, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil. (Dayrell, 2007, p. 1118)

O autor, aqui, adverte para a cisão entre condição de aluno e condição juvenil, pontuando aspectos de sua resolução por parte da escola: discernir os desafios postos pelos jovens, refletir sobre as tensões por eles sofridas, interrogar-se pedagogicamente sobre seus métodos para, assim, levar em conta a condição juvenil dos alunos. Nesta direção, Sposito (2003) acrescenta que “[...] a condição de aluno deve ser pensada como algo problemático e não natural no interior da escola: não se nasce aluno, alguém se torna aluno” (Sposito, 2003, p. 77). Tal perspectiva se fundamenta em três pressupostos básicos: (a) é “a dissociação entre o ensino e a aprendizagem que faz nascer a noção de trabalho escolar a ser realizado por crianças e jovens” (Sposito, 2003, p. 77); (b) “o reconhecimento de que este trabalho de aluno

não se resume à resposta às exigências explícitas inscritas nos programas e regulamentos oficiais, mas às expectativas implícitas da instituição e dos professores” (Idem, p. 78); (c) o reconhecimento “de que o aluno é expressão de uma forma peculiar de sua inserção no ciclo de vida – a infância e a juventude – categorias específicas dotadas de uma autonomia relativa na sociedade e muitas vezes não reconhecida no campo educacional (idem, *ibid*).

Perrenoud (1995), referindo-se ao estado de aluno, fala de *ofício de aluno*. Para este autor, o “ofício de aluno” é um dos componentes do ofício de criança, de adolescente ou de jovem, porque em todos os casos se exerce determinado gênero de trabalho que é reconhecido ou tolerado pela sociedade e do qual tiram os seus meios de sobrevivência. Os meios de sobrevivência, na concepção de Perrenoud, não se limitam às necessidades materiais. Para existir, dependemos dos outros de uma forma ainda mais fundamental: temos necessidade de que os outros nos reconheçam uma identidade, uma utilidade, o direito de ser o que somos e de fazer o que fazemos. Ora, estes meios de sobrevivência, no caso dos jovens, seriam retirados essencialmente do seu ofício de aluno. “O que é que um adulto diz a um jovem que conhece mal, senão fazer-lhe as perguntas sacramentais: ‘Como é que vai a escola?’ ‘Trabalhas muito?’ ‘És bom aluno?’ De que forma se poderia exprimir melhor o que os jovens são, pelo menos fora do seu círculo de relações, considerados essencialmente como alunos?” (Perrenoud, 1995, p. 15). Na opinião do autor, se o ofício de aluno é *sui generis*, não será principalmente pelo fato de não ser pago. Mas porque

é menos livremente escolhido que qualquer outro; depende fortemente de um terceiro, não nas suas finalidades e condições principais, mas nos seus pormenores, e, nomeadamente, na sua fragmentação e na sua relação com o tempo; exerce-se permanentemente sob o olhar e o controlo de terceiros, não só quanto aos resultados, mas também quanto às mais pequenas modalidades; está constantemente sujeitos ao princípio de uma avaliação das qualidades e dos defeitos da pessoa, da sua inteligência, da sua cultura, do seu caráter. (Idem, p. 16)

Na opinião de alguns dos estudiosos da juventude, estas questões estão em grande parte ligadas ao que eles caracterizam como *processo de naturalização* da categoria *aluno*. “Ser aluno” é tido como “uma realidade dada, universal, identificada imediatamente como uma condição de menoridade, seja da criança ou do jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto” (Dayrell, 2007, p. 1120). Mediante este processo de naturalização, tendemos a ignorar que *juventude* e *aluno* são categorias mutantes, dinâmicas, que acompanham e marcam a sociedade nos espaços e relações onde estão inscritas. De tão natural que nos parecem ser, essas categorias pouco nos instigam a pensar seu próprio

processo de construção cultural, social, psicológico, econômico, político e outros mais. Na opinião de Sacristán (2003), ao se naturalizar a figura de aluno perdem-se as condições de pensá-la de maneira complexa: “É tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana, que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (Sacristán, 2003, p. 13). Isto faz com que se perca de vista a dimensão constitutiva e situacional da “condição de aluno”. Com efeito, a categoria “aluno” é uma construção histórica, constituída no contexto de uma determinada escola, em torno da qual veio se formando toda uma ordem social, em que os alunos desempenham determinados papéis e se conformam a um modo de vida específico (Sacristán, 2003).

Neste sentido, o processo de escolarização, e nele a figura de *aluno*, pode esconder realidades muito diversas, desiguais, para diferentes grupos que não concluem os estudos, ou ficam sem ser escolarizados nas mesmas condições. Segundo Dayrell (2007), o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem vários fatores, como a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar. Ainda na opinião do autor, é na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão os velhos modelos em face das novas tensões e novos conflitos. Dayrell constata que

na escola ainda domina uma determinada concepção de aluno gestada na sociedade moderna. Nesse momento, havia uma clara separação da escola com a sociedade, com a primeira sendo considerada espaço central de socialização das novas gerações, responsável pela inculcação de valores universais e normas que deviam conformar o indivíduo e, ao mesmo tempo, torná-lo autônomo e livre (Dubet, 1994). Quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos. Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes. (Dayrell, 2007, p. 1120)

Assim, o processo de naturalização põe a perder as peculiaridades sociológicas e antropológicas que compõem a vida dos sujeitos na condição de *alunos*, sejam eles crianças, sejam eles jovens. Essa ordem propicia e “obriga” os sujeitos nela envolvidos a serem de uma determinada maneira (Sacristán, 2003). Mas é fato que os sujeitos que vivem a condição de aluno pensam, sentem, se entusiasmam, se inibem e se relacionam, tendo vida pessoal e familiar, uma história, um contexto presente e expectativas de futuro.

No caso da presente pesquisa, o aluno jovem é compreendido como sujeito de relações e interações, inscrito numa cultura midiaticizada. Esta especificidade complexifica o debate sobre ser jovem-aluno, pois as formas distintas e desiguais de viver a juventude – em virtude da classe social ou de gênero, por exemplo – correspondem a modos não equivalentes de experimentar a escolaridade. Dessa forma, tanto a categoria *juventude*, quanto a categoria *aluno*, não se propõem inadvertidamente ou de modo estritamente natural (psicológico ou etário), mas constituem representações e construções sociais. A condição de ser jovem-aluno se vê entrelaçada e tecida por traços da cultura midiática, que também colocam em jogo e em conflito o processo de naturalização desta mesma condição na atualidade.

Assim, buscamos compreender os sujeitos alunos em uma dimensão mais global (Sposito, 2003). À margem de qualquer ideal possível sobre o que se entende ou se pretende que sejam os jovens-alunos, estes são efetivamente pessoas que vivem suas vidas em condições reais. Visto que tais condições são variáveis e desiguais, segundo o espaço geográfico, a cultura, a classe social, a etnia, o gênero ou qualquer outra circunstância de caráter pessoal ou social, os sujeitos vivem tanto sua condição de jovem quanto a sua condição de aluno de formas distintas.

Pode-se mesmo dizer que os jovens vivenciam situações que ultrapassam os limites fixados pela escola, encaminhando-se para momentos de tensão e ambiguidade experimentados por eles no espaço escolar, uma vez que encontramos, em grande parte das escolas, currículos, situações relacionais e projetos de futuro que não respondem aos desafios efetivamente postos à educação juvenil na cultura contemporânea. Tal fato ocorre especialmente na conjuntura hodierna, em que o processo de midiaticização da cultura vem se tornando o processo interacional de referência privilegiado, provocando um enfrentamento ainda maior entre os jovens e as instituições escolares. Dessa forma, a relação desses jovens com a ambiência midiática tem sido um desafio para a instituição escolar, posto que o aluno que a frequenta já é e se percebe como *jovem midiaticizado*, tensionando a mídia e a escola de muitas maneiras, conforme suas experiências cotidianas.

Para Pretto (2011) este contexto é propício para se pensar uma fecunda relação entre educação e cultura midiática em nossos dias. Mas isto só aconteceria se “pensarmos ou refletirmos mais detalhadamente sobre uma perspectiva mais plural da educação, ou seja, as educações” (Pretto, 2011, p. 95). Segundo este autor, “vivemos em um mundo onde as grandes velocidades e, principalmente, a aceleração com que os aparatos se deslocam, provocam modificações nas nossas formas de pensar e ser. Movemo-nos em velocidades

nunca dantes experimentadas”. O mesmo autor cita um trecho do livro *O paraíso perdido*, do físico italiano Marcello Cini que reforça a ideia da complexidade contemporânea. Assim diz Cini:

[...] passamos de um mundo onde as leis científicas estavam centradas na ordem — um modelo baseado em leis simples que davam conta de sua explicação — para um sistema mais complexo, onde a desordem, a irregularidade, o inesperado, estão presentes de forma mais intensa (Cini, 1998, p. 111 *apud* Pretto, p. 102).

Portanto, faz-se necessário pensar uma educação mais plural, refletindo mais intensamente sobre a questão das linguagens. Linguagens essas que estão intimamente ligadas e fortemente vinculadas aos aparatos tecnológicos disponíveis. Principalmente, devido ao fato de que os jovens delas têm se apropriado, usando-as de forma intensa. Tais apropriações e usos acabam por efetivar a construção de novas formas de expressão e de linguagens entre esta geração. Entre estas linguagens/tecnologias, Pretto destaca as nanotecnologias, as novas possibilidades de comunicação móvel que cotidianamente atravessam a vida desses jovens:

O próprio ato de escrever modifica-se a exemplo do intenso uso do dedo polegar para digitar as mensagens nos celulares. Os mais antigos ainda olham para o teclado de um celular com a ideia de "datilografar" ou digitar, usando os dedos indicadores. Matéria no *International Herald Tribune* destaca a importância que assume o dedo polegar na produção dessas novas escritas, não se restringindo apenas a esse tipo de comunicação móvel e instantânea, mas alcançando outros campos, com o desenho de produtos. (Pretto, 2011, p. 106)

Na opinião do autor, essa mudança na linguagem dos jovens não tem a ver só com o teclado, e sim com todo um universo mais amplo, que inclui os RPG, a música eletrônica, o *hip-hop*, as conversas nos *chats* (bate-papos), nas comunidades de relacionamento como Orkut, Facebook, o intenso uso que se tem dado aos microblogues como o Twitter entre tantos outros.

Essa juventude é, não resta a menor dúvida, uma juventude que produz mais, que escreve mais e se manifesta publicamente. Ao assim fazer, produz novos textos em diversos contextos que nos impõe repensar os próprios processos de alfabetização. Além disso, cresce de forma vertiginosa o uso das imagens em movimento. Os sítios de publicação de vídeo, sendo o Youtube o exemplo mais visível. (Pretto, 2011, p. 107)

Com tudo isso, a apropriação que a juventude vem fazendo desses aparatos tecnológicos tem lhes possibilitado ir além do mero consumo de informações, ela está produzindo intensamente culturas e conhecimentos. Mas, como adverte Pretto (2011), nem todos pensam assim. Às vezes, de forma não tão sutil, as diferenças de concepção sobre o uso

das tecnologias trazem sérios confrontos para a escola, fazendo com que os educadores vivam um verdadeiro impasse uma vez que, para boa parte dos jovens e adolescentes que já se relaciona com os videogames e com todos esses aparatos tecnológicos digitais, o relacionamento com as tecnologias se dá de forma transparente. Portanto, também conclui Pretto (2011), essa juventude conectada é a juventude que chega a escola. Uma escola que sofre crises e mutações

por conta de diversas e históricas razões, uma das quais relacionadas com o crescimento da população e do número de alunos a serem atendidos. Uma escola que não dá conta de trabalhar com a diversidade de culturas dos que ali chegam [...] pensar em outras educações, neste momento contemporâneo, pode ser, por exemplo, pensar na ideia de uma escola 2.0, para fazer associação ao que foi denominado de web 2.0 – aquela do partilhamento *on line* intensivo –, pensando numa educação que compreenda as múltiplas possibilidades trazidas pela complexidade. (Pretto, 2011, p. 108)

Para enfrentar tais situações complexas, Pretto (2011) destaca a necessidade de se estabelecer redes horizontais de comunicação/educação, com uma perspectiva mais relacional da comunicação. Para o autor, mediante uma comunicação horizontal pode-se mudar e/ou enfrentar as relações entre sujeitos e instituições, entre lugares e redes. Tal debate seria altamente oportuno quando se pensa a relação dos jovens com a escola contemporânea. A configuração de processos colaborativos em rede é de fundamental importância, já que esses processos possibilitam potencialmente a compreensão de que os aparatos tecnológicos contemporâneos, construídos e desenvolvidos historicamente, incidem na construção de outras práticas sociais, aqui a prática escolar dos jovens-alunos.

No conjunto dessas argumentações e questões até aqui postas, a socialização, a sociabilidade e a temporalidade têm sido acenadas como elementos importantes para inteligibilidade da relação ser jovem/ser aluno na contemporaneidade mediatizada, numa aproximação aos sujeitos pesquisados. Pois a sua condição de jovens-alunos é caracterizada por processos de socialização, vivências de sociabilidade e percepções de tempo, próprios da sociedade atual. No tópico a seguir, retomamos essas categorias numa ótica conceitual, para esclarecer com quê concepção são aqui assumidas e de que modo incidem nas análises do nosso objeto.

2.3. Socialização, sociabilidade e temporalidade

Hoje, debate-se sobre a socialização numa ótica que equaciona a inscrição *objetiva* deste processo (cultura, trajetórias de vida, práticas sociais, relações de poder) com sua inscrição *subjetiva* (individuação, sentidos e flexibilidade), ambas dialeticamente implicadas na dinâmica social (Abrantes, 2011, p. 121-122). Compreende-se, pois, que “todas as experiências do indivíduo, ao longo da vida, contribuem para o processo de socialização, ou seja, para a construção de disposições internas que permitem (e orientam) a participação na vida social” em “processos de seleção, generalização e analogia” (Abrantes, 2011, p. 122). Podemos dizer que “socialização e individualização constituem duas faces da mesma moeda (Elias, 1983): nos mesmos atos e relações, tornamo-nos pessoas e fazemos sociedade” (Abrantes, 2011, p. 122). Daí o novo arranjo entre socialização primária e secundária que, embora fronteiriças e institucionalmente estabelecidas, são hoje abaladas por sentidos, negociações e transversalidades carregadas pelos sujeitos, com suas biografias e escolhas marcadas de afetos, tensões, gostos e prospectivas. Hoje, os contextos educativos, comunicacionais e simbólicos – atravessados por intensa mediação – diluem a rígida demarcação entre socialização primária e secundária. Embora permaneça o caráter singular da socialização na infância e a dependência da família no caso dos adolescentes e/ou jovens, a “intensidade da socialização varia ao longo da vida, com tendência para uma redução gradual; mas o trabalho de (re)construção identitária, induzido por recomposições biográficas e/ou sociais, na modernidade tardia, apontam para algo mais estrutural do que a definição clássica de ‘socialização secundária’” (Abrantes, 2011, p. 125). Pois, “na sociedade atual, se desenvolve um trabalho mais reflexivo e autônomo dos sujeitos em torno da sua identidade e biografia. Esses dois terrenos [da socialização primária e secundária] são mediados por um período de ‘semi-dependência’, mais ou menos tenso e prolongado, que caracteriza hoje as experiências juvenis” (Abrantes, 2011, p. 125).

Para Setton (2005), as experiências sociais são combinatórias subjetivas de elementos objetivos, tensionando os sujeitos e, deste modo, fazendo-os efetivamente atores sociais. Contudo, este “ator social” hodierno

[...] não é redutível aos seus papéis, nem aos seus interesses. O indivíduo não adere totalmente a nenhum de seus papéis, que têm como tarefa articular lógicas de ação, que o ligam a cada uma das dimensões de um sistema. O ator é obrigado a combinar lógicas de ação diferentes e é a dinâmica gerada por essa atividade que constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade (Setton, 2005, p. 345)

Assim, o conjunto das experiências dos sujeitos contemporâneos não é sistematicamente coerente, homogêneo ou compatível; há diferentes tempos e ritmos, fragmentos e composições. Sobretudo os jovens ressentem estas características, na forma de descontinuidade e diferenciação entre seus papéis de aluno, sua situação de filhos e sua condição de jovens em sentido não apenas social, mas subjetivo. Deste modo, “por não ocupar posições semelhantes em todos os espaços sociais, o indivíduo vive experiências variadas e às vezes contraditórias na contemporaneidade” (Setton, 2005, p. 345). Disto decorre, ainda, um distanciamento gradual entre a coerência das práticas dos atores (os indivíduos) e os espaços institucionais em que transitam (como escola ou família). Certa perplexidade e até incongruência percebida nos jovens é, portanto, compreensível, pois à medida que as referências sociais e identitárias se diversificam e cruzam, caberá ao indivíduo avaliar e compor opções, deliberando sobre seu presente e futuro, com mais ou menos segurança. Neste sentido, os jovens contemporâneos não manifestam “uma identificação coerente com papéis sociais identitários e com padrões normativos institucionais atribuídos a eles, nem interiorizariam linearmente projetos institucionais, mas articulariam uma gama variada de padrões e valores identitários” (Setton, 2005, p. 345). Para Setton, como produtos de uma história social, “todas as escolhas ou pré-disposições são resultado de condições de socialização específicas que traduzem o pertencimento a uma dada estrutura social” (Setton, 2010, p. 21).

De fato, socialização e individuação se aproximam nas práticas juvenis que observamos (encontros de amigos, opções de entretenimento, preferências midiáticas, identificação com times ou bandas, assiduidade no uso das redes sociais, frequência à determinada religião...). Assim, neste cotejo entre socialização e individuação – com vínculos e instituições ao lado de gostos e identidades – os jovens não estão ilhados na própria subjetividade, nem na pura virtualidade das tecnologias. Ao contrário, são sujeitos que afetam e são afetados pela sociedade em geral e pelas instituições.

Portanto, a socialização dos indivíduos está entremeada de relações de poder expressas em práticas e discursos que, embora influentes, dão-se dialeticamente, acompanhadas de interpretação, representação e negociação por parte dos indivíduos. Podemos inclusive dizer que, além da *socialização* objetivamente dada, evidencia-se a *sociabilidade* subjetivamente manifesta nas interações *online* e *off-line* dos jovens pesquisados: eles compartilham impressões e gostos, expressam opiniões diversificadas, estabelecem vínculos, pontuam afinidades ou divergências, auxiliam-se nas tarefas escolares,

divulgam eventos, combinam encontros presenciais – acessando as mídias como quem ingressa num ambiente em que o virtual é real, por força das interações.

Analiticamente falando, algumas características da sociabilidade em geral se notam também nas interações midiáticas juvenis. Primeiramente, no agir cotidiano, os sujeitos estão sempre em relação com outros, objetivando finalidades ou intenções específicas. Na interação, estas intenções vestem determinadas formas já socialmente recorrentes, adquirindo certa autonomia dos conteúdos específicos que as convocaram em uma situação particular. Esta autonomia é relativa; pois embora as formas apontem rumos possíveis para um tipo de engajamento, estão sempre atadas aos seus artífices, que as irão encarnar nas ações. Todo este processo, sintetizado na noção de “sociação” (Simmel, 2006), representa a estratégia que indivíduos isolados encontram para se envolver e agir conjuntamente buscando um interesse na vida comum (empenho este que está sempre sob negociação interpessoal).

Em segundo lugar, notam-se características da sociabilidade geral no progresso de autonomização de conteúdos específicos em direção a formas sociais partilháveis: é imprescindível que, em cada encarnação destas formas, permaneça entre os indivíduos um laço, sentimento ou estima que os assegure acolhidos em um “estar juntos”, “estar sociados”. Esta dimensão afetiva do encontro é inerente às trocas sociais, mas pode, em alguns casos, se verter como a tônica da relação, desprendendo-se das preocupações particulares que agenciavam um grupo de sujeitos. Então, uma forma peculiar de interação se manifesta. O “impulso de sociabilidade”, em sua pura efetividade, se desvencilha das realidades da vida social e do mero processo de sociação como valor e constitui assim o que chamamos de “sociabilidade” (Simmel, 2006, p. 64). Tratada por Simmel como uma forma lúdica de interação, a sociabilidade é uma elaboração *ad hoc* observada naquelas ocasiões, nas quais os indivíduos se encontram despidos de suas motivações, papéis e hierarquias convencionais. Por esta razão, a sociabilidade possui uma face de irrealidade, por estar descolada das obrigações que guiam os sujeitos cotidianamente. Mas este descolamento só é possível porque o “estar juntos” se nutre, mais que outras formas de engajamento, das ações em curso motivadas por finalidades claras.

Em terceiro lugar, versada como símbolo da vida, a sociabilidade não é só uma forma descompromissada de envolvimento (jogar conversa fora), mas um jogo que põem em causa à própria realidade em sua seriedade, permitindo formas criativas de ação, experimentação e intervenção nos acontecimentos. Estas potencialidades intrínsecas no “jogar com o social” impõem de partida à obediência a algumas premissas: um abandono, ainda que

momentâneo, “do que é inteiramente pessoal, e por outro lado, do que é inteiramente material” (idem, p. 69), ou seja, das formas prévias de sociação encarnadas na resolução de um problema e nas motivações individuais que dizem respeito a um sujeito particular e não a primazia da relação estabelecida. Disto, sugere-se outro limiar da sociabilidade, que é o seu enrijecimento e transmutação em vínculos formais estranhos à vida comum.

Embora esta descrição de Simmel não intencione, nem se fixe, nas interações juvenis específicas por via *online*, apontam para alguns traços da sociabilidade que os novos dispositivos midiáticos oportunizam e que se fizeram presentes nos discursos e vivências dos jovens pesquisados, tais como: relativa autonomia em face dos espaços institucionais e da padronização social de comportamentos; cotidianidade das relações entre sujeitos; possibilidade de envolvimento e ação conjunta; laços que garantam o “estar juntos” com expressões inclusive afetivas; formas de interação menos convencionais, em que se cruzam o *lúdico* (jogos, gostos e “zoação”) e o *político* (crítica social, campanhas e mobilizações); formas criativas de ação, experimentação e intervenção nos acontecimentos; heterogeneidade e remodelamento contínuo, contra o enrijecimento das relações.

Na experiência dos jovens pesquisados tudo isto se verifica com algumas tônicas, sem, contudo, configurar um padrão rígido: as interações são plurais, marcadas pelos anseios, ambigüidades, esperanças, riscos e gostos dos jovens sujeitos em comunicação. Em outros termos, como acenamos acima, estas expressões de sociabilidade articulam identidade e sentido (individação) com vínculo e pertença grupal (socialização), em processos heterogêneos compartilhados. Ainda que haja códigos e padrões inerentes às tecnologias, o que os jovens mais destacam é a experiência de contatos e trocas, de ver e serem vistos, ao mesmo tempo intensa e extensa. É com essas marcas que eles levam as mídias à escola e a escola às mídias, arquitetando novos modos de encontrar-se e informar-se, com novas percepções de si, das aprendizagens e da sociedade.

Assim, os jovens-alunos manifestam sua condição juvenil nos ensaios de leitura do mundo, de avaliação da escola, de construção de si, de projeções do futuro, envoltos em muitos vínculos, entre as possibilidades e riscos. Como diz Setton, são indivíduos capazes “de dialogar, questionar e escolher um universo de relações, bem como os valores que constituem esse universo diferente dos demais” (Setton, 2005, p. 241). Além disso, eles nos oferecem uma clara amostra dos deslocamentos sociais das últimas décadas, como a passagem da identidade coletiva à individual, dos ritos instituídos (família, escola, profissão) às experiências cotidianas, do tempo linear e prospectivo ao tempo pontual e intenso, enfim, da

estabilidade social-cultural ao “nomadismo” – no dizer já citado de Melucci (1997). Tudo isto incorre nas relações sociais verificadas nos jovens-alunos pesquisados para quem a escola, atravessada pela midiaticização que neles se efetua, é cada vez mais um espaço de *experiência*, com diversidade de tempos e relações, embora mantenha seu escopo e seu tempo instituídos.

Com efeito, mídia e escola se interferem mutuamente nas vivências e nos processos de socialização e sociabilidades dos jovens-alunos, ampliando suas referências de conhecimento e valores, desmontando o tempo curricular pela intensificação do presente e proporcionando novos territórios de relações.

Focando especificamente a relação dos jovens com o tempo, o historiador Reinhart Koselleck (1923-2006) nos fornece um instrumental teórico apropriado, ao delinear um “campo de experiência” e um “horizonte de expectativas”, relacionados entre si, como expressões da experiência temporal do homem contemporâneo. Em sua obra *Futuro passado* (1979), Koselleck desenvolve a argumentação de que cada presente não apenas reconstrói o passado a partir de problematizações geradas na sua atualidade. Mas também que cada presente ressignifica tanto o passado (“campo da experiência”) como o futuro (“horizonte de expectativas”). O autor também observa que, nas experiências cotidianas de relação entre presente e passado, presente e futuro, há uma assimetria e mesmo uma tensão entre estas instâncias da temporalidade, devidas, de um lado, à ruptura entre presente e passado, e, de outro, à extensão do presente no futuro, sentida como expectativa. Esta assimetria e esta tensão marcam o que poderíamos chamar de *sensibilidade contemporânea a respeito do tempo* e, por conseguinte, a respeito da relação entre tempo e espaço, vivenciada pelos sujeitos. Referindo-se não apenas ao tempo objetivamente demarcado (tempo mecânico dos relógios ou tempo institucional das agendas profissionais), mas também ao tempo subjetivamente percebido, Koselleck entende a “experiência” (tendida ao presente) e a “expectativa” (tendida ao futuro) como duas categorias históricas que “entrelaçam passado e futuro” (Koselleck, 2006, p. 308). Assim, mediante a *experiência* e a *expectativa*, as temporalidades – passado, presente e futuro – podem sofrer expansão e/ou contração e até mesmo se alterar conforme o contexto histórico de cada sociedade em específico. Com efeito, “o tempo histórico não apenas é uma palavra sem conteúdo, mas uma grandeza que se modifica com a história, e cuja modificação pode ser deduzida da coordenação variável entre experiência e expectativa” (Koselleck, 2006, p. 309). Ele mesmo explica:

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, que não precisam estar mais presentes no conhecimento.

Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é preservada uma experiência alheia (Koselleck, 2006, p. 309-310).

Já as *expectativas* visam ou tendem ao futuro, configurando um conjunto de sensações, percepções e antecipações referentes ao que ainda virá. Como expressam os jovens pesquisados, as expectativas se apresentam nos temores e esperanças, nas inquietações e certezas, nas ansiedades e confianças que – plurais e até contraditórias – apontam ao devir, ao futuro que se anuncia ou se esvai no presente vivido. Eis o que Koselleck oportunamente caracterizou como “horizonte de expectativa”, semelhante a uma linha que se projeta sempre adiante, sempre além, na medida em que dela presentemente nos aproximamos.

Contudo, o campo de experiência e o horizonte de expectativa não se opõem, mas repercutem um no outro, já que ambos entrelaçam o futuro e o passado na vivência do sujeito. Há, portanto, três componentes-chaves nesta concepção temporal: as experiências (visando o passado), as expectativas (visando o futuro) e o sujeito (visando o presente). Observe-se, porém, que a mesma *tensão* e *assimetria* tocarão também o sujeito histórico em cujo presente se entrelaçam o futuro e o passado, com expectativas e experiências forjando diferentes percepções do tempo, da durabilidade mecânica do tempo produtivo à perplexidade afetiva do instante que passa. Daí que as fusões ou cotejos que as três instâncias da temporalidade (presente, passado, futuro) estabelecem no sujeito, se configuram de modo diferenciado na contemporaneidade repleta de tecnologias que aceleram a informação, multiplicam os contatos interpessoais e cruzam fronteiras espaciotemporais há até poucas décadas resistentes.

Seguindo a perspectiva de Koselleck, podemos deduzir que as novas fusões da temporalidade numa cultura midiaticizada explicariam a fluidez do presente, a progressiva perda da historicidade linear, o aceleração vertiginoso do ritmo cotidiano e, possivelmente por decorrência desses fatores, certo encurtamento da linha demarcadora das expectativas: à medida que o presente se acelera, avançando vorazmente à frente, também as expectativas encurtam seu prazo, pondo em crise o sentido do tempo vivido – como percebido no relato de muitos jovens, para quem o presente é paradoxalmente um ganho (na intensidade e diversidade das múltiplas conexões) e uma perda (na celeridade e provisoriade do momento que foge). Trata-se, assim, de um “presente estendido” ao ritmo da aceleração temporal: bordeja o cotidiano e avança, num hoje ao mesmo tempo contínuo e breve (Leccardi, 2005, p. 45).

Carmem Leccardi (2005) interpreta esse desconcerto temporal das novas gerações como efeito de uma passagem histórica, do “futuro aberto” da primeira modernidade,

destinado ao progresso, à “crise do futuro” da modernidade avançada, repleto de riscos (Leccardi, 2005, p. 41-45). Na moderna sociedade industrial predominou a perspectiva do progresso científico-tecnológico, paralelo a uma projeção desenvolvimentista do tempo, com identidades e papéis sociais interligados em seu interior. Contudo, a modernidade avançada é caracterizada pelos riscos e uma consequente crise do futuro:

A segunda modernidade, pelo contrário, a modernidade contemporânea, filha do sucesso da modernização, parece cada vez mais governada por processos como a intensificação da globalização e dos mercados globais, o pluralismo dos valores e das autoridades, o individualismo institucionalizado. No plano cultural, parecem favorecidas as formas de identidade compósita, nas quais elementos globais e locais se misturam, impondo a convivência conflituosa entre diferentes imagens de si, as “identidades cosmopolitas” (cf. Beck, 2004). Como sabemos por nossa experiência direta, e não apenas por reflexões teóricas, essa modernidade caracteriza-se por uma dimensão de *riscos globais*: crise ambiental, terrorismo internacional, ameaças econômicas (mas também, por exemplo, sanitárias) de tipo planetário, novas modalidades de desigualdade social, a partir do empobrecimento crescente de áreas cada vez mais vastas do planeta, e, associadas a essa última, novas formas de subocupação com reflexos devastadores no plano existencial. (Leccardi, 2005, p. 44).

Se o futuro que a primeira modernidade visualizava era o *futuro aberto*, o futuro da modernidade contemporânea é o futuro *indeterminado e indeterminável*, governado pelo risco. Não o risco natural ou causado por efeitos mensuráveis da industrialização, que poderia ser previsto e remediado pelos cálculos probabilísticos, mas o risco humanamente produzido por nossa aplicação do conhecimento e interferência na ordem natural: “manipulação genética, diminuição da camada de ozônio, tecnologia bélica, insegurança nuclear etc”. (Leccardi, 2005, p. 45). Esses tipos de risco

não nos falam de um bem, mas concentram a atenção exclusivamente sobre os males que o futuro pode difundir. A ideia de futuro a que conduzem é, portanto, não determinada e, ao mesmo tempo, marcada por um sentimento difuso de alarme, associado a uma sensação de impotência (idem, p. 45).

Nessas condições, a capacidade de apreender o tempo tende a fragmentar-se. A atenção volta-se, predominantemente, para a dimensão do presente. Para os jovens contemporâneos “o presente (ora mais, ora menos estendido) aparece como a única dimensão temporal disponível para a definição das escolhas” (idem, p. 47): o que seria um largo “horizonte de expectativa” (no dizer de Koselleck) se foca no presente próximo, vivido como um “horizonte existencial que, em certo sentido, *inclui e substitui* o futuro e o passado” (Leccardi, 2005, p. 47).

Avançando na discussão sobre a experiência do tempo dos jovens, com atenção à sua construção identitária, incluímos a contribuição de Alberto Melucci (1997). Este autor observa que na sociedade contemporânea experimentam-se vários tempos, simultaneamente: o tempo natural pautado pelo ciclo biológico; tempo industrial pautado pela produção; o tempo subjetivo pautado pelos percursos cotidianos; o tempo dos fins, que marca o devir da História (Melucci, 1997). Em geral, cada um desses tempos corresponde a diferentes papéis, em diferentes condições sociais; e sua concomitância nas experiências do sujeito é um dos fatores da fragmentação percebida na modernidade avançada, especialmente no caso dos jovens. Uma vez que entre “os múltiplos tempos da experiência cotidiana” há uma “tensão não resolvida”, o sujeito transita entre esses tempos, com seus papéis sociais distintos, experimentando limites e possibilidades (Melucci, 1997, p. 8). Semelhante ao que ocorre com a roda no “jogar” da engrenagem³⁷, os jovens vivenciam “jogos” de encaixe e desencaixe, envolvidos na engrenagem tempo/espacial de uma “sociedade planetária grávida de potencialidades e de riscos” (Melucci 2004, p. 15-16).

Ao escutar os jovens nesta pesquisa, ouvimos sujeitos que vivem esta tensão de lugares e tempos, ritmos e papéis, em busca de sentido. Ao mesmo tempo, notamos que as novas tecnologias têm fornecido não só instrumentos para isto, ao modo de uma máquina que apressa o tempo moderno, mas oferecem também uma ambiência em que esses sujeitos se distinguem, se conectam e se contradizem, num processo de referenciamento, de trocas intersubjetivas e de vínculos, pelo qual os indivíduos se mostram, se dizem. Em outros termos, percebemos que os jovens midiaticizados são singularidades que se diferenciam e se conectam (Melucci, 1997).

Nesta experiência notamos, com Melucci, que há um tempo exterior (objetivo, instituído, funcional) e um tempo interior (subjetivo, tensionado, motivacional), que não se coadunam mais no que toca os pertencimentos sociais dos jovens como família e escola. De fato, entre tempo subjetivo e tempo social há uma descontinuidade, já sentida pelos jovens de hoje como uma experiência comum. Melucci observa que isto também conduz à dissolução do tempo linear – baseado no passado e com uma expectativa de plenitude no futuro – fazendo do “hoje” o momento intenso, repleto de possibilidades e tensões: a cada “hoje” os jovens se veem interpelados a dizer-se, a construir-se, em face das múltiplas possibilidades,

³⁷Segundo Melucci (2004), o jogo é a expressão usada na linguagem mecânica para indicar que uma engrenagem não está rigidamente presa em seu encaixe. Diante dessa folga, o eu pode sentir medo e perder-se, ou, então, aprender a jogar.

vivenciando o cotidiano de modo menos rígido e coeso, e mais fluido e metamórfico, como “nômades do presente” (Melucci, 2004, p. 59).

O presente dos jovens, tão repleto de possibilidades, é paradoxalmente o tempo que os limita, o tempo que lhes falta, experimentado com desconcerto e descontinuidade (Melucci, 2004). Contudo, é interessante notar que este modo de viver o presente se torna também um modo de encarar o futuro com seu inevitável devir a cada “hoje” das diferentes temporalidades, interior-afetiva ou exterior-instituída. Afinal, é impossível ao jovem escapar de toda e qualquer perspectiva futura, já latente nas suas vivências positivas (vínculos de amizade, sonhos de realização, gostos promissores, aprendizados profissionais) e negativas (medos do amanhã, desencaixe com o ritmo escolar, rupturas com o tempo dos pais, medo da morte).

Diante das situações juvenis específicas observadas, podemos dizer que, enredados na trama de relações dos espaços midiáticos e escolares, os jovens-alunos pesquisados não se apresentam unilateralmente, nem homogeneamente, como se lhes bastasse algum tipo de autorreferência. Ao contrário, o fato de serem indivíduos em distinção e conexão, buscadores de si no tempo que flui, é algo eminentemente social-relacional, já que os jovens são efetivamente multi-referenciados. Isto se verifica nas relações com seus pares escolares, com os familiares, com outros jovens e com os amigos, assiduamente contatados por via midiática, especialmente as redes sociais com seus grupos de afinidade. Sua singularidade e identidade pessoal se delineiam numa dialética de vínculos mais ou menos significativos, que lhes possibilitam ver e serem vistos, em interação e socialização. Portanto, os jovens situam-se entre processos de socialização e mediatização, movendo-se ali com suas conquistas e seus dilemas, em suas sociabilidades e temporalidades. Nas próximas páginas, apresentamos os discursos juvenis que permitem compreender melhor tais movimentos do ser jovem-aluno, no contexto da sociedade contemporânea mediatizada.

Capítulo III

Contextos e sujeitos em mediação

Nas páginas que seguem são apresentados os contextos das escolas e as características dos sujeitos com os quais dialogamos nesta pesquisa. Pontuamos os discursos dos professores sobre a relação mídia-escola e os primeiros elementos estruturantes da vivência dos alunos pesquisados como sujeitos mediados. Da parte dos docentes, foram notadas opiniões e práticas preponderantemente instrumentais sobre a mediação, com poucas exceções de professores que enfrentam de forma mais subjetivo-reflexiva a imbricação entre educação escolar e mídia. Da parte dos alunos, percebemos atravessamentos de suas relações midiáticas pelos ambientes escolares onde se processam suas interações estudantis.

Apesar de observamos dois contextos escolares diferentes, há elementos estruturantes do processo de mediação da cultura que os atravessam de modo semelhante. Tanto entre os alunos do Instituto Carmem Pereira como da Escola Francisco do Amaral, tem sido habitual os alunos trazerem aparelhos móveis e se envolverem midiaticamente no interior de suas escolas. Esses envolvimento são frequentes e modificam o cenário escolar. Na sala de aula, os alunos desafiavam o tempo linear ali proposto ao dar continuidade às suas interações midiáticas: acessavam seus perfis do Facebook, enviavam mensagens para os colegas em sala, assistiam a vídeos, resolviam dúvidas de conteúdo das disciplinas, enviavam a matéria para colegas ausentes na sala de aula. Nos outros ambientes escolares por onde os alunos circulavam, as cenas midiáticas se repetiam, provocando a ampliação dos processos de socialização entre os alunos via conexões midiáticas: os alunos formavam grupos em torno de jogos, assistiam a vídeos, riam de páginas de humor acessados pelo Facebook, conversavam por mensagens, atualizavam juntos as suas redes sociais. Assim, tanto os alunos do Carmem como os alunos do Francisco têm desafiado cotidianamente a escola, ao aproximarem identidades juvenis e estudantis, pois habitam a escola como *jovens em mediação*. Com menos ou mais força, conforme a situação juvenil em evidência, as interações midiáticas dos jovens-estudantes têm-se prolongado nos espaços escolares, fazendo com que o midiático se torne um efetivo elemento de interação entre os jovens-alunos na escola.

Na sala de aula, o midiático mostrou ser um fator a mais de tensionamento das relações dos sujeitos escolares (docentes e discentes), pois nela se expressa de forma mais concreta o olhar institucional da escola sobre a sociedade mediada contemporânea. De fato, sobre a sala de aula pesam as regras de uso das tecnologias, as pressões sobre alunos e

professores e as tensões entre a cultura escolar e a cultura midiática, com os sujeitos aí relacionados. Nas páginas que se seguem são caracterizados os contextos escolares e os sujeitos pesquisados.

3.1. Contextos escolares

A caracterização do contexto escolar das instituições pesquisadas foi baseada em informações colhidas de seus respectivos *Regimentos Internos* e *Projetos Políticos Pedagógicos*. Para tanto, destacamos aspectos da filosofia educacional, modalidades de ensino, recursos materiais e espaciais para o desenvolvimento das atividades educativas e dados sobre a organização curricular das instituições. Por fim, apresentamos os deveres, direitos e vetos colocados aos docentes e discentes, que constituem sujeitos singulares relevantes para a análise e inteligibilidade do objeto de pesquisa aqui abordado.

3.1.1. Instituto Educacional Carmem Pereira

Colégio de identidade católica, fundado por uma congregação religiosa feminina, situado na região noroeste de Belo Horizonte. A escola é bastante procurada pelas famílias de classe média que habitam nas suas proximidades, mas é também frequentado por alunos de famílias populares devido ao programa gratuito de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ali desenvolvido. Além dessa modalidade, a escola mantém a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, o Ensino Médio e um trabalho específico de Educação e Valorização da “Melhor Idade” (Regimento Interno, 2011). À comunidade e aos alunos são oferecidos também cursos como Escolinha de Esporte, com futsal, vôlei, basquete, balé e capoeira; aulas de flauta doce; coral; catequese; teatro; oficinas de Origami, inglês e espanhol em parceria com a escola de línguas *Number One*.

A organização da modalidade do Ensino Médio no Instituto é feita conforme a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*³⁸. Por meio desta lei, a educação é compreendida

³⁸ “A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) vem conferir uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando que Ensino Médio seja parte da Educação Básica. A Constituição de 1988 já prenunciava essa concepção, quando, no inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14/96 modificou a redação desse inciso sem alterar o espírito da redação original, inscrevendo no texto constitucional “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”. A Constituição, portanto, confere a esse nível de ensino o estatuto de direito de todo cidadão. A alteração provocada pela Emenda Constitucional merece, entretanto, um destaque. O Ensino Médio deixa de ser obrigatório para as pessoas, mas a sua oferta é dever do

como um processo formativo amplo que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas culturais. Contudo, a LDBEN (1996) disciplina a educação escolar que deve se desenvolver, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

O Ensino Médio, em específico, é notado como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. Nesta modalidade tem-se como objetivo primeiro, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, com vistas a possibilitar o prosseguimento dos estudos. Destacam-se ainda: a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. No Instituto Carmem, busca-se ainda organizar as modalidades de ensino da educação básica, considerando os quatro pilares do conhecimento:

Aprender a conhecer, não apenas através da aquisição de um repertório de saberes codificado, mas pelo domínio dos instrumentos dos conhecimentos; aprender a fazer, na medida em que desenvolve nos educandos capacidade de organizar informações, instrumentos de conhecimento em situações que demandam planejar, executar, analisar e avaliar as tarefas a que se propõem, aprender a viver junto, num primeiro nível possibilitando ao seu corpo docente e discente a descoberta progressiva do outro, e num segundo nível, que ao longo de toda a vida participe em projetos comuns; aprender a ser ao possibilitar elaborar pensamentos autônomos e críticos (Idem, p. 26).

Prima-se também pelo desenvolvimento de conteúdos inscritos nas três áreas do conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais³⁹, tais como: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Estrangeira e Artes); *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* (Física, Matemática, Biologia e Química); *Ciências Humanas e suas Tecnologias* (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o desejarem. Por sua vez, a LDB reitera a obrigatoriedade progressiva do Ensino Médio, sendo esta, portanto, uma diretriz legal, ainda que não mais constitucional. A LDB confere caráter de norma legal à condição do Ensino Médio como parte da Educação Básica”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 12.08.2013.

³⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estadual, distrital e municipal, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 09/01/2013.

Inspirado em sua identidade católica, o Instituto Carmem dá singularidade para o seu projeto educacional ao inscrever como valores pregados pela instituição as relações interpessoais, a solidariedade, a vida e a justiça. A sua missão educativa maior é a formação de “cidadãos autônomos, críticos, participativos conscientes e competentes na busca de uma sociedade mais justa” (*Projeto Político Pedagógico-Pastoral*, p. 22). A escola se propõe a “garantir a qualidade do ensino, que deve se construir conjugado com atitudes e valores cristãos, a fim de que se formem pessoas solidárias, críticas e éticas, capazes de enfrentar desafios” (Idem, p. 23).

Os princípios do Instituto se classificam entre os filosóficos, ético-políticos e as diretrizes pedagógicas. Com esses, procura-se garantir que o processo educativo do colégio forme um sujeito capaz de valorizar a história e cultura humana; um sujeito que seja politizado, consciente, atuante e idealista. E, ao mesmo tempo,

um homem aberto à transcendência para reconhecer o sentido das coisas, dos homens e de Deus em sua vida; um homem preparado para o compromisso de melhores estruturas sociais; um homem consciente de seu papel na dinâmica planetária e comprometido com a busca de melhor qualidade de vida. (Idem, p. 25)

Para alcançar esta pretendida educação integral com valores cristãos, o Instituto Carmem, além de seguir a legislação brasileira para a Educação Básica, oferece a seus alunos um programa de atividades pastorais que incluem a formação de valores cristãos, sociais e políticos. Através do trabalho do departamento de Serviço de Orientação Religiosa (SOR), o colégio busca uma ação educativa inspirada nos valores cristãos-católicos, visando “desenvolver uma prática pedagógica libertadora, possibilitando a discussão de temas sociais e políticos como forma de atuação para transformar a realidade que nos cerca”. Isto se traduz concretamente no Grupo de Solidariedade (GS), formado por professores, funcionários, alunos e pais, que desenvolve um trabalho voluntário em diversos grupos e instituições. Os colaboradores se reúnem periodicamente para rezar, refletir, avaliar e planejar as atividades. Há também o Grupo Juvenil, caracterizado como “grupo de adolescentes, espaço para reflexão, dinâmicas e entrosamento entre os alunos do fundamental”, e a Catequese (iniciação cristã e preparação para o sacramento da Primeira Eucaristia).

A estrutura administrativa da escola compreende vários setores, como: direção, serviço social-administrativo (marketing e coordenação de eventos, secretaria e tesouraria), serviços de suporte (cantina, reprografia, limpeza e conservação, recepção, assistência de turno) serviços pedagógicos e pastorais (coordenação pedagógica e psicologia). Em relação à sua

espacialidade física, o Instituto Carmem dispõe de amplas dependências para desenvolvimento de suas atividades, como espaços para recepção, diretoria, tesouraria, coordenação pedagógica, multimeios (ou multimídia), enfermaria, secretaria, banheiros. Destacam-se ainda: capela, cantina, cozinha, almoxarifados, sala de material de limpeza, refeitório de funcionários, sala de professores, sala de fotocópias, biblioteca, auditório, ginásio poliesportivo, quadra de esporte coberta, quadra de esporte descoberta, quiosque, estacionamento, pátio com *playground*, laboratório de informática e salas multimídia, laboratório de Química e Física, sala do departamento de psicologia e sala de marketing.

Quanto aos sujeitos escolarizados, no Ensino Médio no ano de 2012 a escola possuía uma equipe de 24 professores. O *Regimento Interno* escolar normatiza os deveres, os direitos e os vetos postos aos docentes. Entre os vários elementos citados, notamos que a relação de responsabilidade maior dada aos professores é referente à administração de sua área de formação acadêmica (seja História, Geografia, Matemática, entre outras). Assim, o professor é responsável pela elaboração dos planos de curso de sua disciplina, pelo bom uso do material didático e pela sua participação em reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe. Tendo presente sua disciplina, o professor deve também orientar os trabalhos e as atividades extraclasses relacionadas à sua matéria. Quanto à relação com o corpo discente, o professor deve ainda respeitar as diferenças individuais dos alunos, considerando as possibilidades e limites de cada um. Para tanto, deve fornecer à Coordenação Pedagógica, com regularidade, informações sobre esses alunos. De forma mais geral, o professor deve participar das solenidades cívicas e eventos escolares. O *Regimento Interno* (2011) trata ainda das posturas e comportamentos dos docentes, como: “zelar pelo bom nome do colégio, dentro e fora dele, inclusive na *web*, mantendo uma conduta compatível com a missão de educar; manter a disciplina dos alunos” (p. 1). Esse regimento também descreve o que é vedado ao docente, tal como: trazer à sala de aula assuntos alheios à sua matéria, aplicar penalidades aos alunos sem o conhecimento da direção ou a quem for delegada, tratar diretamente com os pais problemas pedagógicos e comportamentais dos alunos e fazer qualquer uso de substâncias tóxicas nas dependências do colégio. E ainda

fazer uso de telefone celular durante as aulas (Lei Estadual 14.486 de 09/12/2002)⁴⁰; divulgar qualquer material em meio publicitário ou mídias sociais, assuntos que envolvam direta ou indiretamente o nome do colégio,

⁴⁰ Lei Estadual 14.486 de 09/12/2002, que disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. O povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, aprovou, e eu, em seu nome, nos termos do § 8º do art. 70 da Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgo a seguinte lei: Art. 1º - Fica proibida a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. Art. 2º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

do Diretor ou dos membros do corpo docente, técnico ou administrativo, sem a devida autorização da direção; utilizar equipamentos de informática e outros dispositivos eletrônicos, em sala de aula, exceto no desenvolvimento da proposta pedagógica. (Idem, p. 17)

Quanto aos deveres, além dos direitos trabalhistas previstos em lei, os professores podem requisitar materiais didáticos, utilizar livros e materiais da biblioteca, as dependências e as instalações do estabelecimento necessárias ao exercício de suas funções. É direito docente também participar e opinar na elaboração do Projeto Político Pedagógico-Pastoral e a adoção do livro didático; propor ao diretor medidas que objetivem o aprimoramento dos métodos de ensino, de avaliação, de administração e disciplina. Ainda é dado como direito docente participar de reuniões e cursos relacionados com atividades que lhes sejam pertinentes, como forma de aperfeiçoamento, especialização ou atualização. E por fim, “receber tratamento e respeito condignos e compatíveis com a sua missão de educar” (Idem, p. 18).

Ao corpo discente, constituído por todos os alunos matriculados, pontuam-se como deveres: a assiduidade, pontualidade e honestidade para com as atividades escolares (trabalhos e provas), a permanência em sala de aula e ainda “respeitar a filosofia do colégio e sua proposta de educação religiosa” (Idem, p. 28). Os alunos devem também respeitar as normas de convivência com os outros sujeitos escolares e estarem atentos aos valores morais, éticos e culturais postos nessa convivência. O uniforme e a higiene pessoal são itens a serem igualmente observados pelos alunos. Assim, como os professores, os alunos devem zelar pelo “bom nome do colégio” (Idem, p. 29) dentro e fora da instituição.

Quanto aos direitos discentes, os alunos podem participar nas atividades escolares, sociais, cívicas e recreativas destinadas à sua formação; têm o direito de participar de aulas criativas, dinâmicas, preparadas com qualidade. Prima-se pela valorização da individualidade de cada um dos alunos matriculados no colégio. A qualquer momento que o aluno se sentir prejudicado ou tratado com autoritarismo, ele pode enviar um comunicado relatando o fato à direção. O aluno pode também usufruir das dependências e instalações do colégio, desde que observe os horários reservados e suas normas de uso. E, por fim, o aluno tem o direito de

ser assistido e orientado nas dificuldades pessoais, de grupo e pedagógica; fazer uso da biblioteca e dos laboratórios do colégio devidamente uniformizado e autorizado pela Coordenação Pedagógica; dar sugestões para melhoria do processo ensino-aprendizagem; utilizar, com responsabilidade, ética e compromisso, a Internet e demais meios de comunicação, disponibilizados pelo colégio. (*Regimento Interno*, 2011, p. 34)

Ao aluno, porém, não é permitido divulgar campanhas, eventos, propagandas escritas ou verbais dentro ou fora do colégio, usando para tais fins o nome da escola. Também estão proibidos de trazer para a sala de aula “assuntos estranhos a elas” (*Regimento Interno*, 2011, p. 30). E ainda não lhes é permitido se ausentarem do colégio ou da sala de aula sem o consentimento do professor ou de outras autoridades escolares. É também vedado o uso de objetos cortantes, bebidas alcoólicas, cigarros e produtos inalantes entre outros, no recinto do colégio e suas proximidades. Também não é permitido o uso de “celulares ou quaisquer dispositivos eletrônicos, nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos, tais como: laboratórios, auditório, ou qualquer outro ambiente escolar, não se responsabilizando a escola pela perda dos mesmos” (Idem, p. 35).

3.1.2. Escola Estadual Francisco do Amaral

Nesta escola, localizada também na região noroeste de Belo Horizonte, são ministradas as modalidades de Ensino Fundamental I e II, e de Ensino Médio. A proposta pedagógica da instituição tem seus princípios educacionais norteados pela *LDBEN* (1996), “respeitando a legislação correlata vigente e superveniente, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (*Projeto Político Pedagógico*, p. 1). Inscrevem-se, neste projeto, a criança e o adolescente como pessoas em desenvolvimento e sujeitos de direitos humanos, civis e sociais. A escola se propõe a ser um espaço onde os alunos possam desenvolver-se plenamente, tendo por princípios:

o humanismo como meio e fim; o respeito às diferenças individuais, sem discriminação de qualquer tipo; a valorização da liberdade de expressão para a formação do espírito crítico e autoestima positiva; e o direito à educação formal, de qualidade e competência pedagógica. Para tanto, a atividade educativa desta instituição visa garantir a transição entre os dois níveis de ensino (fundamental e médio) e uma formação personalizada, de forma a proporcionar aos alunos uma educação integral: pessoal, social e, no futuro, profissional. (*Projeto Político Pedagógico*, p. 17)

A escola concebe ainda como sua responsabilidade o papel de verificar e compreender as questões e mazelas da sociedade contemporânea globalizada, com vista a orientar ações presentes e futuras dos alunos neste modelo de sociedade. Resgata-se, ainda, a escola como espaço público, lugar de debate fundado na reflexão coletiva.

O currículo do Ensino Médio do colégio Francisco baseia-se também nas áreas de conhecimento estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais citadas anteriormente. Pretende-se oferecer aos alunos uma formação ampla, a partir da qual eles possam adquirir “percepção técnica, política e humana da realidade” (*Regimento Interno*, 2011, p. 14). A intenção é que, a partir dessas, o estudante tenha as condições necessárias para agir e interagir sobre a realidade social com “competência, comprometimento, determinação e responsabilidade” (Idem, p. 15). Para tanto, destaca-se no *Projeto Político Pedagógico* a necessidade de formar alunos autônomos, capazes de se perceber no coletivo e de ter uma atuação solidária, harmoniosa e comprometida com o meio ambiente. Ou seja,

uma educação que perceba a pessoa como agente ou sujeito de seu próprio crescimento, garantindo-lhe o envolvimento ativo no processo ensino-aprendizagem, constituindo-se numa mediação entre o universo cultural do aluno e o saber escolar, segurando-lhe com efetividade o acesso ao conhecimento científico, cultural e artístico, privilegiando e estimulando o desenvolvimento do raciocínio, da capacidade de análise, de julgamento e de reflexão, enfim de todas as habilidades mentais necessárias ‘a formação do cidadão crítico e atuante. (Idem, *ibid*).

Dessa forma, a modalidade de Ensino Médio teria como objetivo maior levar o aluno ao alcance da maturidade intelectual e humana, proporcionando-lhe conhecimentos e habilidades que lhe permitam desempenhar suas funções com “responsabilidade e competência” (Idem, p. 20). Destaca-se ainda a necessidade de capacitar os alunos para o ingresso na universidade e dar-lhes condições de, posteriormente, seguir os estudos de natureza profissional.

A organização administrativa da escola é descrita como um “sistema democrático em que os diversos setores se interagem e complementam-se com a natural correspondência entre as diversas funções” (*Projeto Político Pedagógico*, p. 8). Para tanto, destacam-se os setores: diretoria, sistema pedagógico, corpo docente e corpo discente e serviços pedagógicos complementares, como secretaria, biblioteca e serviços gerais. No conjunto de seus espaços físicos encontram-se: salas de aula, de serviços e de secretaria; sala da diretoria e sala de coordenadores pedagógicos; quadra coberta, pátio, sala de fotocópia, laboratório de Química e Biologia, biblioteca, cantina, sala de multimídia e laboratório de informática. Este último é bastante precário, com máquinas de computadores antigas e sem funcionamento, sendo um espaço praticamente não frequentado pelos alunos.

O *Projeto Político Pedagógico* diz que a finalidade da escola é promover uma educação que vise ao pleno desenvolvimento do educando, em suas dimensões física, psicológica, moral, social e espiritual. Desenvolvimento este que deve se expressar na

“crescente compreensão da realidade, no exercício da liberdade responsável, na convivência, na prática das relações democráticas, no serviço à sociedade e na abertura ao transcendente” (*Projeto Político Pedagógico*, 2011, p. 16).

Quanto à modalidade do Ensino Médio, a escola se propõe alcançar objetivos que proporcionem ao aluno uma visão de futuro, aberta às inovações no campo pedagógico, na elaboração das potencialidades que o processo científico e tecnológico tem trazido à educação. A escola quer ainda privilegiar “o bom atendimento humano, a discussão em grupo e a valorização do aluno como pessoa” (*Projeto Político Pedagógico*, 2011, p. 29). O mesmo Projeto também prevê que escola crie um espaço onde as relações se estabeleçam de forma harmônica e cooperativa. Para tanto é preciso

despertar o sentido de patriotismo; valorizar a cultura brasileira sob todas as suas formas de manifestações, destacando-lhes o valor simbólico e explicativo de formas de vida e de crenças do povo; estimular o respeito a si próprio e ao outro como exercício de cidadania; proporcionar condições para o desenvolvimento das habilidades individuais e potencialidades criativas, respeitando cada faixa etária, de modo a propiciar ao aluno o conhecimento de si mesmo, de suas capacidades e limitações. (Idem, p. 30)

Quanto à estrutura organizacional, o *Projeto Político Pedagógico* põe em alto relevo a ideia de uma escola democrática, baseada em princípios como “a participação ativa da comunidade, com a finalidade de colaborar no aprimoramento do processo educacional, na politização de todo o pessoal envolvido na assistência ao discente e na integração escola-família-comunidade” (Idem, p. 18). Ao final do Ensino Médio o aluno deve demonstrar:

domínio dos princípios científicos, tecnológicos e do legado filosófico e artístico da sociedade, que possibilite a compreensão da complexidade histórico social da mesma; dominar conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; compreensão crítica das relações e da estrutura social, das desigualdades e dos processos de mudança, da diversidade cultural e da ideologia frente aos intensos processos de globalização, desenvolvimento tecnológico e aprofundamento das formas de exclusão; percepção própria, como indivíduo e personagem social, com consciência, reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo. (Idem, p. 19)

A composição dos currículos do Ensino Fundamental e Médio tem sua base na legislação nacional comum, a ser completada com um adendo diversificado, exigido pelas características “regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Idem, *ibid*). Os currículos abrangem o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Destacam-se também as disciplinas de História e Geografia. No Ensino Médio, em específico,

são incluídos os conteúdos de Sociologia e Filosofia de acordo com a legislação vigente e também o Ensino da Arte e o Ensino Religioso, este último ministrado durante o ensino fundamental como disciplina obrigatória para a instituição, mas facultativa para o educando. Tem-se ainda a Educação Física, componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar. No adendo diversificado do currículo está incluído o estudo de uma língua estrangeira moderna: são oferecidos o Inglês e a Língua Espanhola, sendo esta de matrícula facultativa para o aluno.

Quanto aos deveres do pessoal docente, notamos os mesmos elementos postos para os docentes do Instituto Carmem Pereira. Aos docentes da escola Francisco atribui-se o dever comparecer e participar de atividades, eventos, reuniões e comissões escolares que tenham sido planejadas e/ou por meio de convocações. O professor é responsável por providenciar materiais didáticos, fazer plano de curso e planejamento das aulas. Deve orientar os alunos em suas dificuldades, em seus trabalhos e atividades. Ainda quanto à responsabilidade para com o discente, os professores devem conduzir à coordenação pedagógica os casos de dificuldades de aprendizagem e ou comportamental. É obrigação do professor, cumprir os prazos dos resultados de apuração de frequência e rendimento escolar dos alunos; ao mesmo cabe ainda participar de sessões cívicas, sociais e outras tantas atividades que constarem do calendário escolar, como os planejamentos e cursos de aperfeiçoamento. Ele deve também zelar pelo patrimônio moral e material da Escola e observar a legislação vigente e as normas regimentais.

Dos direitos do docente, destacam-se o requisitar materiais didáticos, organizar e participar do Órgão Colegiado, ter local adequado para o desempenho de suas atividades, ser tratado com respeito pelos demais sujeitos escolares. Aos professores são ainda reservados os direitos de utilizar os livros da biblioteca e as dependências e instalações da escola. Eles podem opinar sobre o currículo e sua execução, os planos de cursos, as metodologias utilizadas e a adoção dos livros didáticos, bem como propor à diretoria medidas que objetivem o aprimoramento de metodologia, de avaliação e de disciplina escolar. E, por fim,

exigir o tratamento e respeito condignos e compatíveis com a sua missão de educar. Cabe aos professores posicionarem-se de maneira crítica, responsável e construtiva na sala de aula, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. Ao professor caberá desenvolver no aluno as atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e compreendendo a cidadania como participação social e política. (*Projeto Político Pedagógico*, 2011, p. 22)

Quanto ao corpo discente, a escola compreende todos os alunos regularmente matriculados nas diversas séries do curso. São deveres dos discentes a assiduidade, pontualidade e cumprimento dos prazos determinados para os trabalhos escolares. E ainda “contribuir para elevação moral do nome da escola e promover seu prestígio em qualquer lugar onde estiver” (Idem, p. 27). Eles devem também participar de comemorações cívicas, sociais, artísticas, esportivas e religiosas determinadas pela direção da escola. Devem ainda “abster-se de atos que perturbem a ordem, ofendem os bons costumes ou importem em desacato às leis, às autoridades escolares ou aos professores e funcionários” (Idem, *ibid*). Eles são chamados a ser zelosos com o patrimônio moral e material da escola. Nos documentos não há referências diretas à relação entre mídia e escola, nem sobre o uso dos dispositivos midiáticos na escola. Os alunos têm o direito de organizar e participar de associações com finalidade educativa, podendo votar e ser votado, de recorrer às autoridades quando julgar prejudicado em seus direitos, de ser tratado com cortesia e respeito por todo pessoal de escola, de receber assistência educacional de acordo com suas necessidades e com as possibilidades da escola.

Após a leitura, apresentação e caracterização das escolas a partir dos seus documentos legais, observamos que a formalidade e o peso dados às funções e papéis dos sujeitos escolares (docentes e discentes) não têm resultado na pretendida convivência harmoniosa entre tais sujeitos, nem na implementação suficiente daquela educação de estilo amplo inscrita nesses documentos. Soou bastante estranho, por exemplo, o veto “não é permitido desenvolver nas aulas, assuntos que lhes são alheios” (*Regimento Interno*, escola particular). Este veto mostra-se educacionalmente pouco apropriado, ao se observar que as relações de aprendizado na sala de aula e em outras ambiências escolares são muito mais complexas e contraditórias do que sua inscrição desejada nos documentos legais das escolas. Na sala de aula, por exemplo, os sujeitos se relacionam para além dos conteúdos das matérias. Os alunos, principalmente, trazem para a sala de aula e para outros ambientes escolares um conjunto de questões e temas, como: amizade, família, redes sociais, namoro, leituras ficcionais, novelas, futebol e cinema, entre outros. Os docentes se veem obrigados a cumprir tal veto, de modo que grande parte deles se relaciona com os alunos unicamente pela mediação dos conteúdos de sua disciplina. No mais, fica registrado o quanto a relação entre escola e mídia é minimizada e/ou invisibilizada nos documentos legais das escolas pesquisadas. Fato que não se restringe à proposta escrita, visto que esta postura instrumental e/ou de invisibilidade se reflete nas relações entre docentes e discentes no cotidiano escolar.

Em continuidade à caracterização dessas duas escolas, nas próximas páginas objetivamos debater a imbricação entre midiatização da cultura e cotidiano escolar. Dessa forma, voltamos mais especificamente à problematização do objeto de pesquisa, pontuando-se as primeiras questões levantadas pelo campo de investigação, bem como as características midiáticas do corpo discente. Estas, aliás, constituem um dado particularmente interessante, pelo fato de dialogarem pouquíssimo com a perspectiva inscrita nos documentos legais de cada uma das escolas observadas em campo.

3.2. Chegada ao campo: da escrita ao cotidiano escolar

A pesquisadora/doutoranda chegou ao Instituto Carmem às 6h30 do dia sete de fevereiro de 2012; e à Escola Francisco, às 18h do dia 20 de fevereiro do mesmo ano. As primeiras cenas que mobilizaram o olhar da mesma foram o ingresso e a relação dos jovens alunos ao adentrarem os portões das duas escolas. No Instituto Carmem, os alunos chegavam uniformizados, portando mochilas e outros acessórios como fones de ouvido e aparelhos multimidiáticos: *tablet*, *iphone*, *ipod*, celulares e outros. Cada dia, eles se aglomeravam na primeira quadra da escola, que dá acesso às salas de aula. Abraçavam-se e trocavam apertos de mãos, enquanto outros se agrupavam em torno a *games*, músicas e outras relações midiáticas. Na Escola Estadual Francisco do Amaral, os alunos chegavam e, em geral, entravam diretamente na escola. Outros, na maioria jovens trabalhadores, costumavam parar junto aos carrinhos de lanche, para comer hambúrguer, cachorro-quente e salgados. Com menos intensidade, eles chegavam com suas tecnologias e interagiam midiaticamente pelos corredores e salas de aula.

A quantidade de jovens que portavam aparelhos digitais, a diversidade de tecnologias, o modo como eles envolviam-se com as mídias – desde os minutos iniciais de sua jornada escolar – delineavam os primeiros traços da midiatização na escola. Quer na quadra da escola particular, quer nos corredores da escola pública, as cenas midiáticas foram se repetindo, sinalizando hábitos e recorrências.

Após observar estas primeiras cenas, a doutoranda se encaminhou à sala da coordenação pedagógica no Carmem, onde a coordenadora assinava alguns papéis e, ao mesmo tempo, conversava com um dos professores sobre problemas da rede sem fio, na escola. A coordenadora comentou que a direção tem cobrado o uso mais frequente da internet para contatos institucionais, mas que havia problemas com o sinal de rede, sendo que ela

mesma não se via apta para resolvê-los: “Sou uma analfabeta nessas coisas de tecnologias”⁴¹. O professor, então, sugere: “Compre um *modem* da *TIM*”. Ao que ela indagou: “Como assim, um modem?” E o professor completa: “É um aparelho que você conecta ao seu computador e ele te dá acesso à internet. Isso vai resolver os seus problemas por enquanto”. E a conversa se concluiu com esta fala da coordenadora: “Vou comprar esse *modem*. Pelo menos resolvo o meu problema; tenho que estar na *onda* e me *conectar*”.

Desta conversa, dois pontos se destacaram em nossa observação. Primeiro: o funcionamento objetivo das tecnologias naquela escola (recursos midiáticos instalados e suas condições de uso). Por segundo, a relação dos sujeitos escolares com tais mídias (acessos, posturas e modos de interação). Em vista disso, alguns dados já eram perceptíveis. Na quadra, há uma relação intensa dos jovens com os dispositivos midiáticos, portados por cada um dos alunos, com usos independentes da rede de internet escolar; enquanto que, na sala da coordenação pedagógica, dois sujeitos adultos tratam de resolver algumas dificuldades de uso das tecnologias. Indagando a respeito dos jovens, anotamos agilidade, a intensidade e os modos de interagir com a rede. Indagando a respeito dos dois adultos, anotamos o conectar-se, a *onda* e as dificuldades com o digital: que tipo de conexão se espera da coordenadora, o que seria esta *onda* na visão da escola e que elementos do dito *analfabetismo* poderiam estar além do uso das mídias?

Na escola Francisco, esse primeiro dia também foi marcado por uma conversa com a coordenadora, que exercia também a função de vice-diretora. Acomodadas em sua sala, discutiu-se o projeto de pesquisa e detalhou-se a presença da pesquisadora na escola⁴². Ao final, a coordenadora comenta: “Você vai ter muita coisa para observar. Hoje, de fato, os nossos alunos estão bastante envolvidos com essas coisas tecnológicas. O problema é convencê-los de um uso mais crítico das informações recebidas e do uso escolar dessas mídias”. Com esta fala a coordenadora nos aponta para outro elemento importante: como a relação dos jovens com as informações midiáticas incide no ambiente escolar, em geral, e nos processos seus modos de ser alunos em particular? Após as duas conversas, a pesquisadora foi

⁴¹ Nota de caderno de campo em 07/02/2012. Nas próximas citações dos sujeitos escolares (coordenação e professores) não indicaremos as referências a fim de tornar a leitura do texto mais ágil. Porém, deixamos registrado que as falas desses sujeitos escolares em específico são todas advindas das notas postas em caderno de campo.

⁴² No mês de dezembro de 2011 se deu o primeiro contato nas escolas. Na ocasião, foram apresentados aos professores, alunos e coordenadores, os *objetivos da pesquisa*, pedindo licença para a realização da mesma. Após estas apresentações, encaminharam-se os processos burocráticos de entrada no campo de pesquisa. Os contatos nas escolas foram feitos por meio de profissionais que a pesquisadora conhecia. Na escola particular, a entrada foi articulada pela assistente social Marina; e na escola pública, pelo professor de biologia Augusto (nomes fictícios).

autorizada pelas coordenadoras a proceder à pesquisa propriamente dita. Assim abriu-se o campo de pesquisa. Na sequência, relatamos os encontros com professores e alunos, começando pelo cotidiano dos docentes.

Os primeiros contatos com os professores ofereceram elementos importantes para a interpretação do nosso objeto de pesquisa. As primeiras semanas no Carmem interpelaram nossa atenção para os discursos da invisibilidade; enquanto que, no Francisco, o primeiro mês fora de poucas indagações. A seguir, discutimos a especificidade dessas primeiras indagações.

3.2.1. O discurso da invisibilidade midiática na escola particular

Já nos primeiros contatos com os sujeitos escolares, apareceu na fala de parte significativa dos professores do Carmem o discurso da *invisibilidade midiática* naquele ambiente. Os professores questionavam sobre a realização de uma pesquisa que envolve o debate sobre mídias, numa escola cujos trabalhos com tecnologias não seriam habituais. Num desses discursos, a professora se disse aberta à pesquisa, mas muito curiosa por saber como a mesma poderia realizar-se, uma vez que, segundo suas palavras, o objeto pretendido “seria invisível” na escola. Outra professora assim se expressou: “Como você vai fazer com a sua pesquisa? A gente não tem muito o hábito de usar tecnologias”. E continuou: “Não seria mais produtivo a observação numa escola onde há projetos voltados para as relações tecnológicas na sala de aula?”. Este mesmo posicionamento da invisibilidade midiática repetiu-se em outros muitos diálogos daquele primeiro mês no Carmem. Mas é preciso notar também outras manifestações, como: “olha, estou curiosa com o seu trabalho e pode contar comigo”. E outro: “Pensar questões ligadas ao uso tecnológico dos alunos hoje é um desafio pra escola”.

Na visão da maior parte dos educadores, nesse primeiro momento, a relação midiática escolar teria sua base no uso da tecnologia que o professor faz em sala de aula, como expressou um professor: “Você está querendo estudar justamente o nosso ponto fraco. Aqui os professores não tem muito o hábito de usar muito tecnologias em sala de aula; você vai ter que lidar com o invisível”. Na perspectiva docente, ao se falar de invisibilidade midiática na sala de aula o sujeito em referência é o professor e a atividade em questão, a aula, como efetivamente se colheu em campo: a experiência midiática dos alunos foi contemplada em apenas uma das falas. A princípio, a não utilização das tecnologias em sala de aula parece ser suficiente, na fala dos professores, para o discurso da invisibilidade. Mas, o que de fato estava

invisível neste debate sobre jovens e mídias na escola? Sobre as mídias e o ambiente da sala de aula?

Após reunir algumas falas em sala de aula e observar as práticas midiáticas dos alunos na escola, o mencionado discurso da invisibilidade pôde ser examinado de forma mais pontual. Desta observação, colhemos três componentes: a invisibilidade e as regras institucionais; a invisibilidade e a instrumentalidade midiática; a invisibilidade e a sala de aula; e, por fim, as dissonâncias de alguns discursos.

a) Invisibilidade e regras institucionais

A invisibilidade midiática se inscrevia no uso que o professor faz da tecnologia. A regra é clara: apenas o professor está autorizado ao uso pedagógico dos dispositivos midiáticos em sala de aula. Se o professor não processa este uso, o discurso da invisibilidade se vê, então, naturalizado. Notamos, portanto, neste discurso naturalizado um olhar simplificador sobre a mútua afetação entre cultura midiática e cultura escolar. Pensar a relação mídia/escola a partir dessas naturalizações leva a entender as interações culturais que aí se processam apenas pelo vínculo tecnológico e/ou informacional. Além disso, tem-se uma questão comunicacional/educacional mais de fundo: na medida em que o discurso da invisibilidade se pauta pelo uso que o professor faz ou não do recurso tecnológico em sala de aula, as relações midiáticas dos alunos no espaço escolar tendem a não ser consideradas. Esta seria uma postura pedagógica unidirecional, que torna invisíveis ao olhar de alguns docentes questões mais profundas que atravessam a midiatização no espaço escolar. A princípio o que observamos é que a postura de invisibilizar o midiático no espaço escolar se justificaria pelas pressões das regras institucionais:

Vamos desligar esses celulares agora! Se eu pegar alguém mexendo, eu vou levar para a minha coordenadora. Ordens de cima devem ser cumpridas; eu tenho chefe se vocês não sabem. Ontem, eu levei a maior bronca: enquanto eu atendia um dos seus colegas na carteira, a minha coordenadora passou e viu uma alma penada mexendo no celular. E quem tomou? Fui eu. Portanto, celular proibido. (Professor, escola particular)

Na fala, o professor indica que além de serem cobrados no cumprimento das regras, há uma vigilância por parte da coordenação que, ao verificar os andamentos das atividades em sala de aula, aproveita para observar também se os alunos estão fazendo o uso não autorizado de tecnologias digitais⁴³. Portanto, haveria um clima de tensão por parte dos professores, em

⁴³ Na escola Carmem, a porta de cada sala de aula tem uma pequena estrutura de vidro que permitem quem se aproxima de fora visualizar o que se passa em sala de aula. De fato, foi bastante recorrente o olhar disciplinador

face das regras exigidas. Essas regras, por vezes, têm sido quebradas por alguns docentes – seja por se colocarem indiferentes à cobrança, seja por estabelecerem formas pedagógicas de negociação com os jovens conectados, ou ainda pela relação de alguns docentes com o debate e com a cultura midiática. Mas, a tensão tem sido cotidianamente sentida pelos professores. Em vários momentos, esses docentes questionaram sobre o que a pesquisadora achava daquela situação. Alguns se mostravam inseguros sobre como agir. Outros apenas cumpriam as regras e levavam os casos mais complicados para a coordenação. Outros, ainda, faziam pequenas negociações e ou “vista grossa”, como dizem os jovens-alunos. E, por fim, aqueles que agiam por convicções de que entre a sala de aula e o uso das tecnologias há uma separação que deve ser respeitada pelos alunos. O que notamos, neste primeiro momento, foi uma preocupação mais com o *uso* do que com os *significados* da relação midiática juvenil no espaço escolar.

b) Invisibilidade e instrumentalidade midiática

No segundo discurso, focado na relação da invisibilidade com a instrumentalidade midiática, deu-se outro olhar igualmente simplificador: “mídia é técnica”. Na grande maioria dos casos, os professores se referiam e/ou se relacionavam com os dispositivos midiáticos como *recursos* didático-pedagógicos. E neste campo também houve divergências entre os docentes: alguns apontaram aos problemas técnicos no uso dos dispositivos midiáticos, como a perda de tempo de aula em ajustar o funcionamento dos aparelhos; outros usaram o computador para projetar conteúdos em *power-point* ou corrigir um exercício; outros ainda se disseram claramente adeptos do quadro negro, sem mais.

c) Invisibilidade e sala de aula

Quando a escola focaliza a temática juventude e mídia, o olhar repousa quase sempre sobre a sala de aula. A preocupação dominante tem sido como as relações dos alunos com as tecnologias interferem no andamento das aulas e no rendimento dos alunos, com exceção de uns poucos docentes que veem as mídias como campos de possibilidade para novos tipos de aprendizagem e relação com os alunos.

Com esta postura, a instituição escolar tem perdido a oportunidade de discernir a força de outros espaços igualmente educativos, na própria escola; tanto no que se refere à circulação dos alunos por esses outros ambientes (redes sociais, salas virtuais, grupos online de

da coordenação sobre a sala de aula por meio desse vidro. O que para alguns profissionais é notado como vigilância sobre o seu trabalho.

afinidades), como também pelo fato de o uso que os jovens fazem das tecnologias ultrapassarem a sala e se apresentarem nos demais espaços (corredores, quadras, cantina, biblioteca). Nessas outras espacialidades, tem havido usos e relações juvenis mediadas pelas tecnologias; usos que se fazem “invisíveis” e/ou desinteressados ao olhar institucional, escapando a outras possíveis abordagens em Educação como, por exemplo: o entendimento da aprendizagem coletiva dos alunos via mídia, o uso das redes sociais como possibilidades didáticas, os vários recursos explorados pelos alunos, os alunos jogadores *online* que na biblioteca se reúnem cotidianamente e o hábito de explorar a internet para atividades escolares.

Além disso, observamos ao longo do campo de pesquisa o quanto pesa sobre o professor toda a responsabilidade pedagógica no que tange às tensões que os jovens conectados trazem para a sala de aula: a regra é posta e os professores são exigidos. Diante do observado, isto acabou naturalizando e simplificando o olhar do próprio docente sobre o processo de mediatização no âmbito da experiência escolar. Inclusive, alguns professores que tentaram escapar às regras escolares – interagindo com seus alunos em redes sociais, propondo atividades e trabalhos mais coletivos para serem realizados no Facebook, desafiando os alunos na construção de trabalhos mais hipertextualizados (trabalho com vídeos, com linguagens variadas) – se sentiam inseguros e/ou intimidados diante da postura fechada dos gestores escolares, quando o foco era justamente a relação mídia-escola.

3.2.2. As indagações na escola Francisco

Na Escola Francisco, durante as primeiras duas semanas em campo, o encontro com os professores não se fez por meio de indagações e/ou perguntas sobre a pesquisa. Somente na terceira semana de frequência à escola é que, durante a aula de Educação Física, a professora fez as primeiras referências ao objeto pesquisado. Na ocasião, a professora indagou à pesquisadora: “Você já viu a intensidade do tempo gasto com Facebook pelos alunos desta escola?”. E comentou que o diretor tem orientado os professores a não permitirem o uso de celulares em classe: “Ele diz que é falta de educação com o professor”. Inclusive, em todas as salas de aula se afixava, ao lado do quadro, a lei estadual que proíbe o uso de aparelhos tecnológicos de comunicação no ambiente escolar.

Voltando à conversa com a professora, ela disse discordar da posição da direção: “Eu acho que isso não tem nada a ver com falta de educação; mas, ao contrário, acho que é uma

marca desta geração. [...] Os jovens de hoje são muito diferentes da nossa geração”. Outra professora relatou sobre seus trabalhos com produção de vídeo na disciplina de Artes, afirmando que tais atividades sempre renderam boas discussões com os jovens-alunos. Os demais professores não se manifestaram diretamente sobre nosso foco de pesquisa, mas versaram sobre outras questões do dia a dia escolar: dificuldade dos alunos para escrever, ler e interpretar textos; pouco hábito de reflexão; insuficiente aprofundamento das atividades em sala e descaso pelos conteúdos. Das poucas vezes que os professores opinaram sobre a relação dos jovens com mídia, o fizeram em sentido negativo/depreciativo: “Mexer nessa coisa inútil que é Facebook eles sabem fazer, mas peça pra fazer um exercício de cinco linhas pra você ver o resultado...”; “É um absurdo: você pede um real pra xerox de atividades, eles esperneiam; mas estão sempre chegando com um celular novo na escola”.

Durante os dez meses de pesquisa de campo, o conjunto das falas dos professores – conjugadas as duas instituições – foi se mostrando coerente e consonante com o discurso da invisibilidade ou da instrumentalidade da mídia na escola, apesar das posturas em dissonâncias de uns poucos docentes. Tal como disse a professora de Português: “Eu vejo a escrita dos jovens no computador como uma nova forma de pensar a escrita, de pensar a relação entre língua culta e linguagem coloquial”. Ao comentar que esta percepção já constitui debate intenso entre os estudiosos da Língua Portuguesa, a professora disse que promoveu um trabalho com alunos neste sentido: “Ano passado, eu fiz um trabalho de criação de *blogs* com os alunos; estudamos essa dimensão das linguagens e suas materialidades”. A professora disse, ainda, pretender cursar mestrado na área de Novas Tecnologias e Educação, com foco no letramento dos jovens pobres via internet:

Eu acho de extrema importância para o ensino médio, pensar essa relação dos jovens com as mídias. É nessas novas linguagens que encontramos muitos de nossos alunos. Além disso, o debate do conhecimento escolar deve ser ampliado. A gente pensa às vezes que a única forma de conhecimento é a da sala de aula. Acho que o peso da oficialidade escolar prejudica a gente em compreender que o conhecimento é algo da natureza humana, e isso acontece onde ele estiver se relacionando. (Professora, escola particular)

Esta docente, em específico, é uma das poucas professoras do Carmem que usa mais cotidianamente linguagens tecnológicas para fazer a interação de sua matéria com os novos formatos midiáticos (uso frequente do computador e seus recursos em aula). Além disso, a professora é usuária da rede social Facebook, em cujo site atua como defensora da Educação, fazendo postagens sobre políticas educacionais e documentos referentes à legislação do Ensino Médio, e curtindo páginas ligadas à sua disciplina. A professora também costuma

postar conteúdos e aulas em rede, além de manter intensa relação com antigos e novos alunos por meio do Facebook. No caso dela, a conversação com seus alunos em rede ocorre através dos conteúdos de sua disciplina, por compartilhamento de assuntos em torno de questões políticas e educacionais, pela troca de elogios, lembranças de aniversários dos seus alunos, pela participação em grupos abertos e outros canais de comunicação.

Outra professora, da escola pública, informou que no ano passado incluiu a participação de seus alunos em redes sociais como recurso para suas aulas de Artes. Ela se disse aberta à discussão sobre tecnologias e educação, reconhecendo que as redes sociais são um espaço bastante marcante da vida social dos jovens: “Enquanto nós estamos no quadro, o aluno tá visitando museu pela internet, tá fotografando e filmando as aulas e postando no Youtube. O modo deles agirem é por meio de outra lógica, outra cognição”. E continua: “Só não sei quando é que a escola vai começar a pensar essas questões”.

A postura diferencial e divergente destas duas professoras frente à grande maioria dos docentes é motivada, de um lado, pelo interesse pessoal na cultura midiática de cada uma delas e, de outro, por um conhecimento inicial das linguagens próprias da mídia. Notamos que as professoras falam pouco das técnicas em sentido instrumental, dando ênfase às linguagens e as novas formas de aprendizagens juvenis nos espaços midiáticos. Isto tem demonstrado a necessidade de se *conhecer as linguagens* dos dispositivos midiáticos para melhor relacioná-las às *práticas educativas*, como dado em alguns debates científicos recentes.

Como já notado nos trabalhos de vários autores, citados ao longo dessa tese, um dos principais agentes de transformações das sociedades recentes são as tecnologias. Tecnologias estas que atravessam o cotidiano das pessoas e acabam por modificar e/ou interagir nos seus modos de comunicação e de relações. Por meio de suas diferentes formas de linguagens, por seus diversos tipos de usos e por todas as implicações que as mudanças tecnológicas têm sobre a vida de homens e mulheres, a sua compreensão por parte das pessoas, das autoridades governamentais e dos agentes institucionais é primordial. Se, de um lado, parece óbvio que as tecnologias alterem nosso modo de comunicar, de trabalhar, de interagir com as pessoas, por outro, elas provocam também alterações/modificações mais sutis e menos visíveis nos modos de conhecer, de aprender e de viver em sociedade.

Portanto, os significados, as funções, os papéis de uma mudança e/ou configuração técnica em um determinado contexto são, em si mesmos, parte de um processo social mais amplo que move a própria tecnicidade. O “tecnológico” é resultado de diversas mudanças (políticas, educacionais, sociais, econômicos) com seus respectivos atores e projetos sociais.

Estes projetos não são totalmente convergentes, pondo-se em conflito, em cruzamento e em choque. Muitos avanços tecnológicos incidem nos hábitos de usos e nas trocas de conteúdo, provocando grandes debates e conflitos ideológicos (culturais, religiosos, identitários). Estas disputas e mudanças não atingem apenas as instituições e os sujeitos midiáticos, mas o próprio sentido e destino do dispositivo “técnico” em questão. Com diz Pierre Levy (1998), “a técnica não é neutra”; nem boa e nem má, mas sempre associada a um meio social mais amplo. Para este autor, a técnica é uma parte no universo do imenso jogo coletivo que se desenham a vida humana. Dessa forma, elas podem ser pensadas como terrenos políticos, como ambiência de posicionamentos divergentes e/ou de conflitos ideológicos e mercadológicos. As técnicas seriam equipamentos coletivos da percepção, do pensamento e da comunicação que são responsáveis pela organização das relações sociais e mesmo das configurações da individualidade dos sujeitos contemporâneos:

As relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão e audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Nas transformações da sociedade, o que existe não é apenas um fundo técnico, mas sim as cenas midiáticas. (Levy, 1998, p. 4-5).

Prosseguindo a reflexão, observamos que as *práticas juvenis na escola* se diferem claramente da percepção institucional posta nos projetos pedagógicos e nas falas de alguns professores: no uso que fazem das novas tecnologias, os jovens processam amizades, contatos, compartilham aprendizagens escolares ou não e vivenciam sociabilidades. É o que se nota a seguir.

3.3. Os jovens e as mídias na escola

Já nas primeiras semanas em campo no Carmem, observamos que a chegada dos alunos à escola, às 6h40 da manhã, antes de cruzarem os portões de ingresso. Grande parte deles vem à escola em carro particular ou transporte escolar. Muitos já chegam com fones de ouvido. Alguns tomam das mochilas os seus aparelhos tecnológicos; outros já descem dos carros com os aparatos eletrônicos em mãos. Dentro da escola, os alunos começam a se aglomerar nas arquibancadas da primeira quadra, com acesso às salas de aula. Estando ali entre eles, se vê que seus envolvimento com as multimídias vão se intensificando na medida em que outros alunos trazem aparelhos distintos, que diversificam o cenário tecnológico. São

alunos portando *notebook*, *smartphones*, *tablet*, *iphone* e *ipod*. Esta mesma cena se repetiu na escola pública, porém com menos intensidade.

É fato, portanto, que parte da sociabilidade dos jovens alunos, naqueles espaços escolares, tem acontecido através de linguagens midiáticas. Os alunos conversam sobre televisão, novelas e filmes; trocam mensagens; compartilham fotos, vídeos e jogos (*games*); travam intensas relações pelo Facebook. Essas conexões são cotidianamente vividas como parte de um “rito de passagem” da rua, da casa ou do trabalho, para dentro da escola. A relação dos jovens naqueles primeiros momentos da jornada escolar tem sido marcada pela descontração: riem, jogam futebol e copiam o “para casa” (tarefas) dos colegas. Contudo, todas essas atividades são mescladas ou mesmo efetivadas com a mediação dos aparelhos tecnológicos. Para além da quadra e dos corredores, os outros espaços escolares também se veem minimamente midiaticizados. Vejamos alguns dados a respeito.

a) Sala de aula

O que a relação entre jovens e dispositivos midiáticos tem mostrado do espaço educativo da sala de aula é mais do que um conflito da regra: tem havido um conflito de relação, em suma, de *comunicação*. As relações juvenis na sala de aula do Carmem e do Francisco desvelaram traços e tensões do ser “jovem aluno midiaticizado” nesta espacialidade. No que tange às interações entre “jovens e dispositivos midiáticos” concretizaram-se dois tipos básicos de interações: as informais e as formais.

Vamos à primeira forma de interação, a informal: “Entre! A porta está aberta”. Mas, “apressem-se; o tempo dela é curto”. Uma vez ali ingressados, emergem à vista três situações: os modos de interação entre os jovens e suas materialidades; as formas dos jovens se organizarem e ocuparem este espaço; e quais são os conteúdos de suas conversas. Em suas primeiras ocupações da sala de aula, os jovens alunos se cumprimentam e começam a interagir uns com os outros: acessam juntos as redes sociais, jogam coletivamente usando *iphone* e outros aparelhos digitais, escutam música pelo *ipod*, falam das novas amizades no Facebook, dão notícias de acontecimentos. Alguns leem livros como *Crônicas de Nárnia*, *Jogos Vorazes*, *O Crepúsculo*, *Harry Potter* ou mesmo *O Alienista*. Outros dormem ou lancham, brincam ou namoram, fazem “para casa” ou trabalhos escolares. Notamos que essas interações acabam por configurar uma organização espacial específica: alunos que ocupam a mesa do professor, outros que fazem roda com as carteiras, outros que escrevem no quadro e outros que estão ali, conversando à porta da sala. Há também variedade nos temas das

conversas: namoro, amizade, jogos e Facebook, livros e filmes, novidades e tecnologias, família, festas, provas e trabalhos, professor e coordenação, cadernos e vistos.

Agora, fecham-se as portas, pois o sinal soa e o professor entra. Portas fechadas são reveladoras de uma espacialidade mais formal e institucional, o que a princípio não provocaria nenhum estranhamento: para funcionar como planejado, a escola deve se organizar; há objetivos e demandas próprias como qualquer outra instituição. Mas o exame da relação dos jovens com os dispositivos em sala de aula denotou a *tensão* entre a mediação juvenil e o ser aluno nessa espacialidade educativa. Além de outras eventuais abordagens, a pesquisa revelou que tal tensão entre ser jovem e ser aluno tem sido ampliada devido aos hábitos de interações mediadas que os jovens-alunos levam para a sala de aula.

A cena que marca oficialmente a mudança no uso que os jovens fazem da mídia no espaço da sala de aula é a entrada do professor. A presença deste significa a configuração de novas relações, novas organizações espaciais e novos temas de relevância. No que se refere à organização espacial, tanto na escola particular como na escola pública, os alunos devem tomar assentos nos seus lugares, as cadeiras devem estar enfileiradas, cada aluno deve ocupar os lugares conforme o mapeamento previamente organizado pela coordenação pedagógica ou pelos professores. A partir deste momento cadernos escolares, lápis, caneta, borrachas e livros didáticos ocupam seus lugares à mesa dos alunos, aos quais se mesclam diferentes tipos de aparelhos digitais que, durante as aulas, provocam ou não desentendimentos entre os sujeitos escolares: docentes e discentes.

A presença do professor acena indiretamente para as primeiras tensões entre o jovem mediado e a sala de aula. O professor tem uma primeira regra a cumprir: pedir que os alunos desliguem seus celulares e os guardem nas respectivas mochilas. Esta regra é intensamente registrada na ação dos professores da escola particular e um pouco menos tensionada na escola pública. O cumprimento da regra, em alguns casos, pode gerar tensão. Mas, na maioria das vezes, os alunos a burlam mediante táticas e estratégias acordadas entre eles: combinam modos de uso, oferecem cobertura recíproca contra a vigilância ao professor, camuflam o uso dos aparelhos por dentro de bolsinhas ou sob as páginas dos livros.

Percebeu-se, assim, outra forma de interação entre os jovens e a virtualidade, que ali se tem institucionalizado por regras periféricas, criadas pelos próprios jovens alunos. Se antes de o professor chegar eles já interagiam virtualmente, a diferença é que na presença dos professores é necessário combinar regras de uso entre eles: trocam mensagens, jogam,

conversam pelo Facebook, falam com namorado(a) e enviam SMS para os pais. Essas atitudes se entremeiam com o copiar a matéria e fazer as atividades propostas pelo professor.

A intensidade dessas trocas virtuais se diferencia conforme o dia, a aula e as atividades escolares. Em semana de prova e de matéria nova, o uso é menos intenso. Por outro lado, nos momentos de fazer exercícios e/ou atividades em sala, o uso midiático se intensifica. Há uma diferença também conforme as aulas e as relações com os professores. Se há um gosto ou preferência pelo conteúdo da matéria, a relação com os dispositivos midiáticos fica menos intensa ou ocorre objetivando tirar dúvidas da matéria e/ou do exercício proposto pelo professor:

Ontem eu achei que ia levar a maior bronca da professora... Ela deu um exercício pra fazer na sala, eu comecei a pesquisa sobre algumas questões na internet. Quanto ela notou que eu tava usando o meu celular, ela veio pediu pra eu desligar, aí eu mostrei que era coisa do exercício, aí ela disse: “tá bom; mas você sabe que é proibido usar celular na sala. Cuidado pra não ter problema com a coordenação”. (Talita, notas de caderno de campo em 25/09/2012, escola particular).

Em algumas aulas o uso dos celulares diminui bastante, mas não desaparece. Durante as aulas que os alunos consideram cansativas ou rotineiras, cujo professor pouco explica o conteúdo ou não interage com a turma, o uso é intenso. Ao contrário, naquelas aulas cujo professor tem uma interação maior com a turma e qualifica didaticamente os conteúdos, o uso dos dispositivos diminui, mas não desaparece. Mas, tanto numa como nas outras, a relação midiática juvenil se faz presente.

Observamos que a prática mais cotidiana de passar resumo escrito no quadro chegou em algumas momentos a ocupar mais de 70% da duração das aulas, com o agravante de que, em algumas dessas aulas, os professores nem sequer lançaram o olhar sobre os sujeitos ali presentes. A recíproca também foi constatada: nessas mesmas ocasiões, os estudantes ficavam mais envolvidos com seus celulares e aparelhos digitais; se ocupavam com leituras e com outros trabalhos escolares, conversas com o colega ao lado ou cochilavam. Outros fotografavam o resumo do quadro com seus celulares e o disponibilizavam rapidamente no Facebook, no espaço de grupo que os próprios alunos criaram para interagir em rede. A tensão maior em sala de aula se mostra, principalmente, na tentativa dos alunos de quebrar o ritmo linearizado do tempo escolar a partir de suas conexões *online*: estão ali em tempo real, enviando mensagens, informando a colegas não presentes sobre o que se passa em sala, postando atividades escolares no Facebook.

Quanto ao uso das tecnologias de comunicação como recurso didático, observamos que, em geral, é uma prática mais recorrente na escola pública do que na escola particular. Três professores usavam mais constantemente a sala de vídeos e/ou recursos da internet. No caso da escola particular, uma diferença está no modo habitual como alguns professores se relacionavam com os alunos, via redes sociais: alguns dialogavam com os alunos no modo *online*; outros realizavam trabalhos escolares interativos, com os mesmos. Ao longo de dez meses de pesquisa, acompanhamos três desses trabalhos, dos quais um foi muito bem avaliado pelos alunos:

Eu gostei do trabalho da professora de química no Facebook! Das curtidas! Foi um trabalho que a professora interagiu com a gente o tempo todo; extrapolou aquilo ali fechado de sala de aula. Eu aprendi mais sobre a questão do PH com esse trabalho do que antes. E nós interagimos muito com jovens de outras escolas e com a professora, quebrou ali aquele ritmo de todo dia. Um amigo meu até falou que queria ter uma professora como a nossa. (Lorena: Entrevista, 2012, escola particular).

No dizer da jovem Lorena, o trabalho da professora de Química, feito por meio da rede social Facebook, além de favorecer a aprendizagem do conteúdo em questão, provocou uma maior colaboração e interação entre os alunos e a professora. Foi o trabalho que a aluna mais gostou. Sua fala reforça o nexos entre interesse juvenil, escola e relação midiática, fazendo despontar um dado significativo: ao dimensionar o interesse, Lorena vai do apazível ao apreciável, referindo-se claramente à relação, à comunicação. A jovem se desloca, assim, da tecnicidade ao encontro; do objeto de estudo aos sujeitos participantes do estudo. Podemos adiantar, desde já, que isto reapareceu nas demais entrevistas, realizadas nas duas escolas. Ainda quando aparece associado a outros interesses, o foco dos jovens nos *sujeitos em interação* se mantém predominante e preferencial. Este dado tem sido, porém, pouco percebido ou interpretado pela instituição escolar ao refletir sobre a relação dos jovens com a mídia.

b) A biblioteca

O uso da biblioteca pelos alunos se diferencia nitidamente da escola particular para a escola pública. Na escola particular, há uma movimentação maior por parte dos alunos, neste espaço. Observamos que alguns usam intensamente este espaço, não para consultar as obras impressas, mas para conectar-se com a rede sem fio da escola. Os alunos ficam por ali nos intervalos e finais de aula, ou após alguma prova. Constatamos um grupo de alunos, entre jovens dos primeiro ano e do segundo ano, com presença e conexão assíduas neste espaço, ao longo de todo o ano letivo. Estes se reúnem ali para jogar *online*: uma atividade desenvolvida

com bastante entusiasmo. Afinal, a biblioteca é o espaço com melhor potência de sinal *wireless* (rede sem fio) em toda a escola.

Já na Escola Francisco, percebemos a pouca presença dos jovens alunos da sala 2H no ambiente da biblioteca – frequência que aumentava quando a professora de Literatura indicava o próximo livro a ser lido, como exercício da disciplina. Um dos jovens desta classe disse ter usado apenas uma vez os computadores da biblioteca, para entrar na internet; mas não se visualiza ali nenhuma relação mais direta entre a mídia e a escola.

c) A quadra

No Carmem, quando o sinal soa, indicando o recreio, há toda uma movimentação dos alunos para guardarem o material escolar e tomarem em mãos seus aparelhos digitais. Os alunos do Ensino Médio se misturam com outros alunos no bloco do Ensino Fundamental, onde está uma das quadras – lugar da maior parte dos encontros escolares entre os alunos do Carmem. Grande quantidade de alunos se espalha pela quadra e pátio da escola. Muitos se posicionam nas filas da cantina, outros conversam e alguns jogam futebol. Enquanto muitos riem, uns poucos arriscam namorar (o namoro é proibido na escola). Neste cenário, o uso de aparelhos eletrônicos/digitais se intensifica: jogos, músicas, vídeo, ligações. Mas agora, além dos *iphones*, *ipods* e celulares, vemos os *tablets*, *notebooks* e outros variados aparelhos. A maior parte dos diálogos é mediada pelas tecnologias: conversam com namorados e família pelo celular; riem juntos de tirinhas de humor compartilhadas no *Facebook*; montam grupos de jogos, etc. Efetivamente, na maior parte das vezes, a sociabilidade dos jovens na escola se faz pelo vínculo deles com as mídias, através dos jogos (*games*) e redes sociais, dos sites de entretenimento, de vídeos e filmes. No Francisco, essas cenas também se repetem, jovens com seus aparelhos, com seus *games* e suas trocas midiáticas na quadra escolar. Porém, nessa escola o recreio tem sido um momento forte de curtir músicas. A direção permite que durante o recreio, os alunos usem do som da escola para ouvir suas próprias músicas. Os responsáveis pelo som fazem uma seleção junto às turmas para toda a semana. Assim, os alunos do Francisco ficam na quadra conversando, dançando, ouvindo música e também fazendo suas trocas midiáticas, falando ao celular e jogando.

Pelo recreio, notamos diferenças de posse e de formas de uso midiáticos entre os alunos da escola particular e pública. O recreio se transforma em uma “feira tecnológica” nas duas escolas: aparelhos de todos os tipos, modelos, tamanhos, marcas. Na escola particular, a quantidade de jovens acessando redes sociais, jogando, compartilhando *sites* da internet foi

visivelmente maior. Primeiramente, pelo fato de os alunos da escola particular ter acesso à rede sem fio da escola, bem como conexão com internet através de seus celulares. Outra diferença está no tipo de aparelho: na escola particular, a variedade de aparelhos que se nota no recreio é muito mais ampla; principalmente no que se refere ao *iphone* e *ipod* – aparelhos muito raros entre os alunos da escola pública. O que não sofreu mudança foi o papel que a mídia desempenha na sociabilidade juvenil nos espaços escolares. Na sala de aula o uso midiático é mais tensionado do que na quadra; já no pátio, nos corredores, na biblioteca é menos tensionado e mais relacional.

3.4. Os sujeitos da pesquisa

Os jovens pesquisados, no ano do trabalho de campo (2012), tinham entre 15 e 18 anos e cursavam o segundo ano do ensino médio. Esta faixa etária revela que o fluxo de suas trajetórias escolares são regulares; a idade coincide com a série em curso. Nos gráficos abaixo, observamos uma porcentagem muito pequena de alunos que se encontravam fora da faixa esperada para a modalidade do ensino médio.

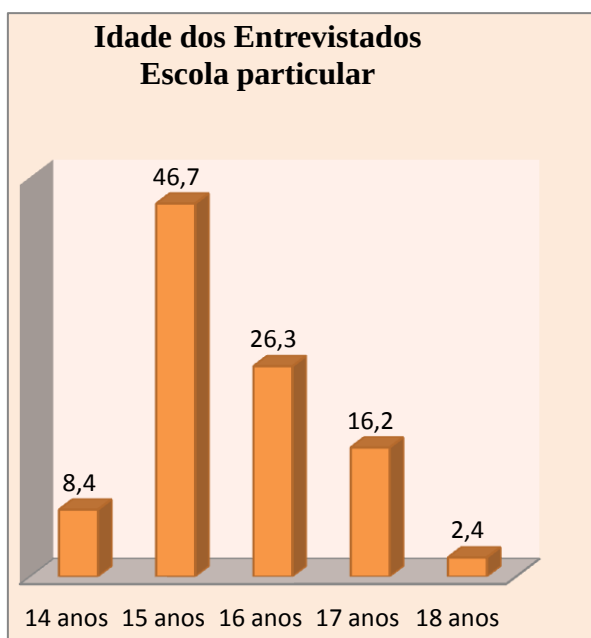


Gráfico 1 – Idade dos Entrevistados (E. Particular)

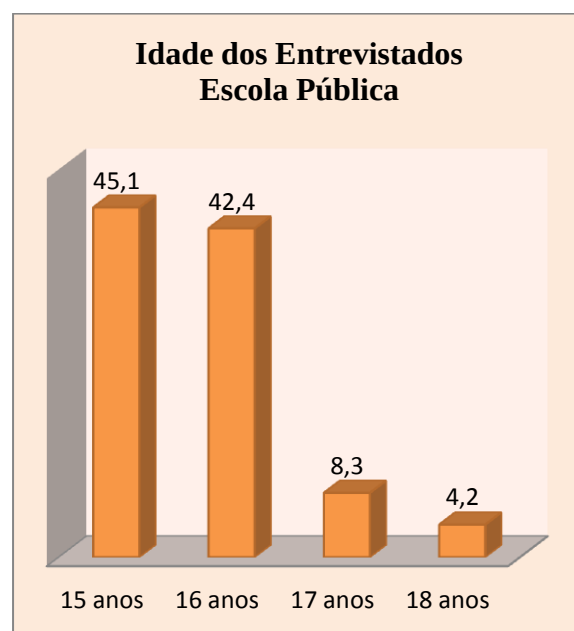


Gráfico 2 – Idade dos Entrevistados (E. Pública).

Porém, tal regularidade não significa homogeneidade de trajetórias e/ou percursos escolares. Tanto no Instituto Carmem Pereira como na Escola Estadual Francisco do Amaral havia jovens-alunos com trajetórias escolares mais lineares, com menos tensão, com certo

grau de satisfação e prazer, com boas expectativas para com a formação escolar. Mas havia também, nas duas escolas, alunos com percursos escolares tensionados, que apresentavam dificuldades com disciplinas e com regras, que não conseguiam ver sentido na proposta curricular do Ensino Médio. Portanto, linearidade e continuidade entre idade e série não é sinônimo de homogeneidade das experiências escolares dos jovens pesquisados. Todos esses jovens estavam solteiros; nenhum tinha filhos, experiência com casamento e/ou relações de concubinato. Em termos de gênero, a porcentagem do sexo feminino era maior nas duas escolas: 53% de alunas na escola particular e 58% na escola pública, entre as turmas observadas. A maioria desses jovens está vivendo com seus familiares na região noroeste da cidade de Belo Horizonte. Essa região em específico é portadora de boa infraestrutura urbana, tais como: ruas asfaltadas, presença de universidades, áreas de lazer públicas como parques, jardim zoológico e praças, shoppings, academias, lanchonetes, boates e casa de shows. Mas há também áreas e bairros periféricos sem infraestrutura urbana, e favelas.

As famílias dos jovens-alunos da escola particular são de classe média que possuem de um a três filhos. Esses jovens desfrutam, assim, de um padrão de vida mais confortável: estudar em escola particular, poder consumir as novas TICs, não se preocupar com o trabalho e também ter acesso as formas de consumo mais diversificadas. Essas famílias são em sua maioria formadas por vínculos consanguíneos, mas há também nucleações mistas (união de um segundo casamento) e nucleações por agregações de filhos adotivos. Em termos de laços parentais, a maioria das famílias dos jovens da escola particular se compõe por relações bioparentais que alcançam o índice de 71,4% dos lares. Quando há convivência monoparental, os jovens do Carmem passam a viver em maior número com a figura materna (18,5%); somente com o pai são apenas 4,2% e os demais, com outros parentes (1,6%).

Em relação às famílias dos jovens da Escola Estadual Francisco do Amaral, a maioria delas é de classe popular e, algumas, de classe média baixa. As mesmas possuem de dois a quatro filhos, com prevalência também da relação familiar bioparental (66%). Na situação de convivência monoparental, continua sendo maior o número de filhos que passam a conviver somente com as mães (19,4%); já em relação aos filhos que passam a morar somente com os pais a porcentagem é de 3,5%; o restante vive com outros parentes. Diante dessa diversidade de nucleações, levamos em consideração a sugestão de Sarti (2004): pensar a noção de família como “categoria nativa”, a partir das referências simbólicas e dos sentidos a ela atribuídos pelos sujeitos que a vivem.

Quanto à formação escolar familiar. Na escola particular, somando a formação superior completa e incompleta, tem-se 46,1% das mães e 30% dos pais nesta modalidade educativa. Com ensino médio completo são 34,7% das mães e 21% dos pais. E quanto às ocupações/profissões, entre os pais prevalecem a função de empresários (24,9%) e trabalhadores autônomos (21%); e entre as mães há um número maior de trabalhadoras da iniciativa privada (21%) e pública (21,6%). No que se refere à escolarização dos pais dos jovens da escola pública, prevalece o Ensino Médio completo ou incompleto: das mães, 32% cursou o ensino médio completo; dos pais, 25%. Em termos de ensino superior completo e incompleto, tem-se as mães com 25% e os pais com 11,5%. Quanto à ocupação profissional das mães, prevalecem as profissionais autônomas (27,1%) e as servidoras da iniciativa privada (22,9%); entre os pais, destacam-se os profissionais autônomos (33,7%) e servidores da iniciativa privada (17,8%).

Todas as famílias dos jovens da escola particular possuem carro próprio; 68% tem empregada doméstica e condições de moradia privilegiada, com 97% delas vivendo em casa própria. Há também altos índices quanto ao consumo de aparelhos eletrônicos e aparelhos móveis digitais. Todas as famílias possuem televisores e, na maioria dos casos, mais precisamente cerca de 90,1% dessas famílias, há serviços de televisão por assinatura. Em termos de aparelhos móveis, todos os jovens disseram possuir pelo menos um celular. Em todos os lares há também computadores, sendo que 77,8% dos jovens da escola particular que responderam ao questionário disseram usar diariamente deste dispositivo. Quanto à internet, prevalece a banda larga, presente em 97% dos lares dos jovens do Instituto Carmem. A maioria desses jovens fica conectada à internet de três a seis horas diárias. O lugar onde os acessos mais acontecem é na casa da família, em segundo a casa dos amigos e em terceiro lugar a escola. Os gráficos abaixo indicam, respectivamente, a quantidade de horas dedicadas ao acesso à internet e os lugares de acesso. É preciso destacar que no que diz respeito aos lugares de acesso, os jovens podiam assinalar mais de uma referência. Dessa forma, a porcentagem de 100% corresponde a cada item em específico, como notado nos gráficos abaixo:

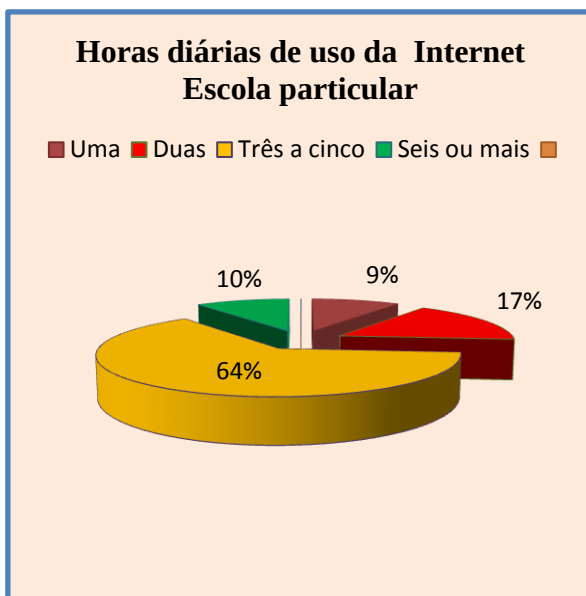


Gráfico 3 – Uso diário da Internet (E. Particular)

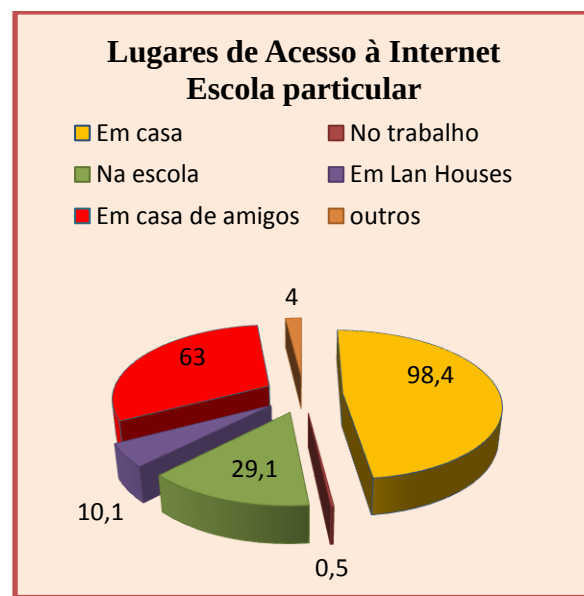


Gráfico 4 – Lugares de acesso à Internet (E. Particular).

Quanto à situação de moradia das famílias dos jovens da escola pública, 89% dessas vive em casa própria, dispondo de aparelhos eletrônicos e digitais. As famílias possuem de um a três aparelhos de televisão e 58,6% delas adquiriu serviços de televisão por assinatura (TV fechada). Em relação aos aparelhos móveis, apenas dois jovens disseram não possuir celular, enquanto que os demais possuem ao menos um aparelho. A maioria das famílias possuem um computador, com apenas 8,3% delas que não dispõe de nenhum destes dispositivos. 78% dos jovens da escola pública disseram usar diariamente o computador. Quanto à internet, prevalece a banda larga, presente em 69% dos lares dos jovens da escola Francisco do Amaral⁴⁴. Uma parte significativa desses jovens fica conectada à internet de três a seis horas diárias. A casa da família é o lugar onde mais se acessa a internet, seguida da casa dos amigos e em terceiro a Lan House.

⁴⁴ Alguns jovens citam que as famílias têm internet 3G (Claro, Tim, mais citadas).

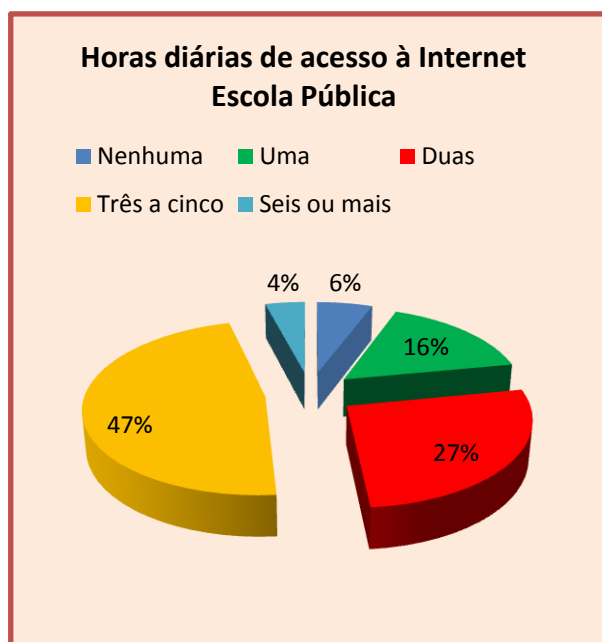


Gráfico 5 – Uso diário da Internet (E. Pública)

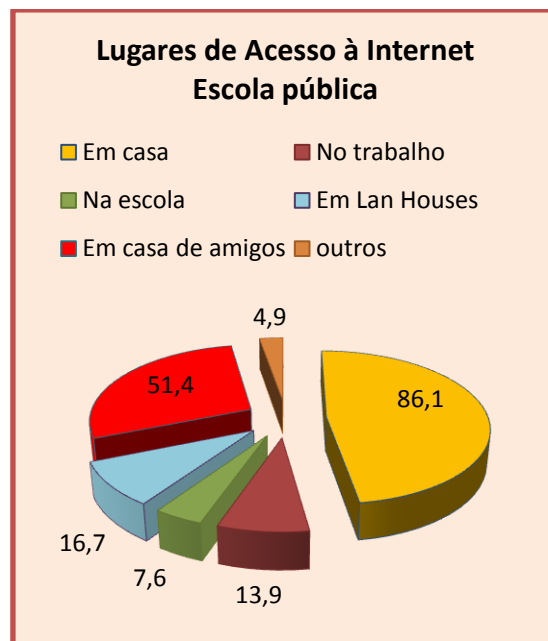


Gráfico 6 – Locais de Acesso (E. Pública).

Outro elemento caracterizador dos jovens pesquisados foi o pertencimento étnico-racial. Entre eles, predominam dois tipos de identificação: brancos e pardos. Para acessar essas identidades raciais, usamos o recurso da auto-atribuição⁴⁵, em que os sujeitos escolhem seu próprio grupo de classificação, a partir das categorias raciais adotadas pelo IBGE. Na escola particular, 54% dos alunos declarou-se de cor branca, e 37% de cor parda. Na escola pública há 52% de jovens pardos e 34% de brancos. Nas duas escolas, poucos alunos se identificam como pretos: 4% no Carmem e 9% no Francisco. Essas declarações vieram seguidas de muitos questionamentos: “Eu não sei qual é a minha cor”; “Será que eu sou branco ou pardo?”; “Sou moreno?”; “Preto, eu sei que eu não sou?”; “Professora, eu sou pardo, né?”. Portanto, as declarações de cor/raça dos jovens se fizeram dentre as opções colocadas no questionário, mas houve pouca espontaneidade nas respostas. Abaixo, expõem-se gráficos que sintetizam as atribuições étnico-raciais dos jovens pesquisados. O primeiro referente aos alunos da escola pública e o segundo aos alunos da escola particular.

⁴⁵ De acordo com Osório (2013, p. 91), “existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variações. O primeiro é a autoatribuição, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe seu grupo. O segundo é a heteroatribuição, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação desses grupos populacionais dos quais provieram os ancestrais por intermédio de análise genética”.

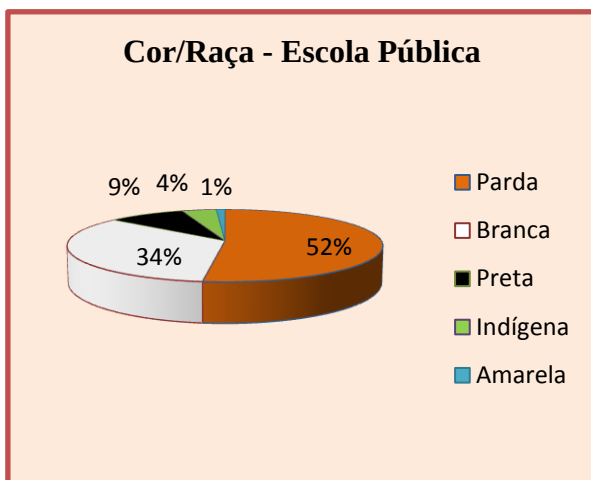


Gráfico 7 – Cor Raça (Escola pública)

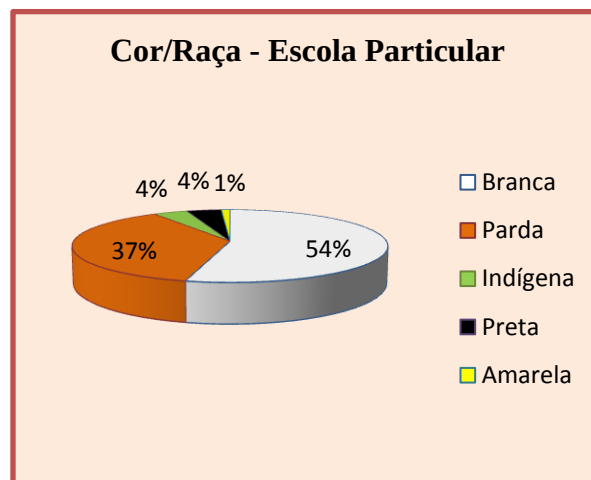


Gráfico 8 – Cor Raça (Escola Particular)

Quanto ao pertencimento religioso, os jovens pesquisados são sujeitos religiosos, com predominância de católicos e evangélicos. Os jovens da escola particular são em sua maioria católicos (70%), seguidos pelos “religiosos sem religião”⁴⁶ (11%) e espíritas (8%)⁴⁷. Já na escola pública, apesar da predominância de católicos com 49,3% dos jovens, há um número significativo de evangélicos que somam 38,9%; os religiosos sem religião somam 6,9%. Os gráficos abaixo nos permite visualizar as proporções:

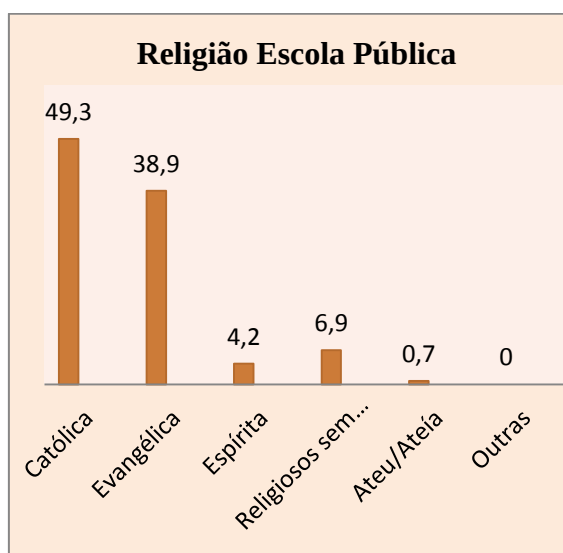


Gráfico 9 – Religião (E. Pública).



Gráfico 10 – Religião (E. Particular)

⁴⁶ Expressão de Regina Novaes (2004) , O indivíduo sem religião é aquele que não adere mais a uma religião institucionalizada, mas não deixa de acreditar em Deus e de rezar, ocasionalmente.

⁴⁷ Como a escola foi fundada por uma ordem religiosa cristã, justifica-se o número mais expressivo de jovens católicos.

Em relação às experiências com o mundo do trabalho, foram notadas diferenças entre os alunos pesquisados. No caso dos jovens da escola particular, a inserção na esfera do trabalho era reduzida: apenas 4,8% dos alunos se declarou como trabalhador. No caso da escola pública, o percentual dos alunos que trabalham era de 44,9%. Um dado interessante dessa relação dos jovens com o mundo do trabalho dialoga com as relações midiáticas juvenis dos alunos da escola particular. Pois, parte das atividades desenvolvidas pelos alunos trabalhadores dessa escola incidiam nas suas inserções em ambiências midiáticas. Entre tais atividades destacaram-se: vendas de artigos e acessórios femininos pela internet; construção de jogos *online*; montagem de site para empresa familiar. A venda de artigos femininos (roupas, perfumes, acessórios) pela internet é o trabalho da aluna Talita que, em parceria com uma amiga, criou no Facebook uma página de vendas: os(as) jovens acessam e fazem pedidos de produtos internacionais do site administrado por Talita, que agiliza pedidos, pagamentos e entregas. Por sua vez, o jovem Marquinho atua na criação de histórias para jogos *online*, em dupla com um amigo. Segundo o jovem, tudo começou com um grupo de amigos que apreciavam História e jogos *online*. O grupo se divertia criando personagens fictícios ambientados na Idade Média, quando um empresário se interessou e resolveu transformar a diversão em lucro. Assim Marquinho e seu amigo foram contratados para criar personagens de jogos *online*, profissionalmente. Já Paulo trabalha com a alimentação do *site* da empresa de seu pai, incrementando o empreendimento familiar.

Questionados sobre as razões que os levaram a combinar o tempo da escola com o do trabalho, cada qual respondeu a seu modo. Para o estudante que constrói jogos *online*, este trabalho é visto como consequência direta da sua experiência de jogador: a princípio era entretenimento; não havia interesse em transformar tal experiência em trabalho, pois a prioridade sempre foram os estudos. Mas valorizou a oportunidade e aceitou o trabalho. Hoje ele e o amigo estão contratados; trabalham em casa e administram o tempo entre criar seus personagens e interagir em comunidades *online* de jogos, mantendo as atividades escolares regularmente, como recomendaram os pais de Marquinho: “Meus pais foram bem claros comigo; se as notas da escola tivessem queda, eles não deixariam eu continuar trabalhando” (Notas de caderno de campo em 12/08/2012). Diferente é a experiência do jovem Paulo: sua inserção no mercado de trabalho deu-se por “pressão dos pais”, que sempre quiseram que ele se engajasse nos negócios da família. Hoje ele combina tempo de trabalho, cursos na área de computação e escola:

Eu desde pequeno faço curso de computação e estou sempre me especializando nesta área; aí meus pais naquela pressão pra eu me envolver

ali nos negócios da família. Mas eu detesto qualquer coisa nesta área contábil, que era o que o meu pai queria que eu conhecesse assim da empresa. Mas aí a gente assim meio que negociou: eu propus ficar responsável pelo *site* da empresa. Eu trabalho em casa mesmo; aí não atrapalha assim os estudos. (Paulo, nota de caderno de campo em 24/08/2012)

Talita, por sua vez, disse que “ser independente financeiramente” é condição valorizada e incentivada por seus pais. Em suas incursões pelas páginas femininas do Facebook, ela começou a perceber que muitas garotas importavam produtos de empresas internacionais e negociavam entre si, lucrando financeiramente. Foi quando teve a ideia: “Vou abrir uma página no *Face* para pessoas interessadas em produtos femininos internacionais; aí juntei com uma amiga e começamos esse negócio”. Indagada sobre a escola, ela comentou:

Também o que eu faço não atrapalha em nada meus estudos, pois o tempo para os pedidos só eu e a Bela que administramos. Daí sempre faço minhas obrigações escolares primeiro e depois entro na minha página, vejo os pedidos das meninas e envio para as empresas. (Talita: Entrevista, 2012, escola pública)

À parte a experiência dos três jovens citados, vários fragmentos de notas de campo clarificam as justificativas dos alunos da escola particular de não inserção, de momento, no mundo do trabalho: “Lá em casa a obrigação minha e do meu irmão é com os estudos”; “Meus pais não deixam eu trabalhar: querem que eu termine os estudos e faça faculdade”; “É uma escolha: eu priorizo outras coisas como estudar, por exemplo”; “Tô focado no ensino médio porque daqui há pouco é hora da faculdade”; “Sou novo; agora é mais aproveitar a vida”. Essas falas destacaram dois pontos: a centralidade que a escola, os estudos e mesmo os saberes escolares assumem nas experiências juvenis da escola particular; a preocupação e/ou seus projetos de continuidade dos estudos, visando ao ingresso na universidade. Portanto, a condição juvenil da maioria dos jovens da escola particular tem sido atravessada pela identidade de aluno – o ser estudante, dedicando tempo à formação e preparando-se para uma futura inserção na universidade – a quem se reconhece também o lazer e a diversão: “ser jovem é se divertir, é aproveitar a vida”, de um lado; “ser jovem é ser estudante”, de outro.

A relação entre trabalho, escola e condição juvenil se mostrou, no caso dos jovens da escola pública, em outros aspectos como: **a)** Vantagens e necessidades financeiras: Para uma parte significativa dos jovens da escola pública a inserção no mercado de trabalho está diretamente relacionada à necessidade de complementar a renda familiar: “Meu pai era professor de matemática, mas virou alcoólatra e hoje eu preciso ajudar a minha mãe, porque pra sustentar a família é ela ali sozinha e aí eu peguei esta responsabilidade pra mim”. Outros

se referiram à liberdade financeira: “Trabalhar pra mim significa ter o meu próprio dinheiro pra fazer minhas coisas”. **b)** Condições de consumo midiático: O trabalho possibilita aos jovens consumir produtos midiáticos, como o *iphone* (desejo manifesto por jovens das duas escolas). Assim, os acessos ao mundo midiático tem se modificado com a chegada dos jovens da escola pública ao mundo do trabalho, como disse a jovem trabalhadora Irene:

Eu tô muito feliz agora: comecei a trabalhar e consegui financiar meu *iphone*. Nossa! Quando a minha mãe topou me emprestar o cartão de crédito dela para eu tirar o meu *iphone*, eu fiquei quase uma semana assim sem dormir, de tão feliz que eu fiquei. Vou pagar de 12 vezes, mas consegui comprar, né! (Irene: Entrevista, 2012, escola pública).

Para parte desses jovens da escola pública, o ambiente de trabalho tornou-se um espaço de acesso à internet com banda larga, de conexão rápida: “No meu serviço, eu agora fico o dia inteiro no Facebook; a internet é rápida e o meu chefe não liga, desde que eu cumpra minhas tarefas”. E o jovem Alessandro disse: “Eu gosto de ficar colecionando e atualizando as séries de jogos do Xbox; aí tava ficando pesado pros meus pais, porque os jogos originais são muito caros, então eu comecei a trabalhar mais pra ter assim uma grana pros meus consumos pessoais”. **c)** Trabalho, sociabilidade e mídias: Alguns jovens relacionam a liberdade financeira com as práticas de lazer e sociabilidade: “Eu sempre tinha que ficar pedindo dinheiro pros meus pais pra eu sair com meus amigos; aí agora com meu próprio dinheiro, eu tô sempre indo a festas, um barzinho, vou num show ali”. **d)** Outros ressaltaram a falta de opção: “Se fosse questão de escolha, eu preferia só estudar; porque aí cê ia ter condições de formar melhor pro vestibular”.

Quanto ao lazer, os jovens tanto da escola pública, quanto da escola particular apontaram para várias atividades de lazer que atravessam seus cotidianos: esportes, festas, encontros da turma escolar, acessos à internet, *games*, assistir televisão, sair com os amigos, visitar parentes, participar de encontros e piqueniques da igreja, fotografar, passear com a família, fazer compras, sair com namorado(a).

Enfim, no que se refere aos hábitos de estudos, a maioria dos jovens dedica de uma a duas horas de estudos diários (58% dos jovens da escola particular e 50% pública). Os alunos do Instituto Carmem estudam cerca de três hora por dia e os alunos da Escola Francisco uma hora por dia. Quanto às suas opiniões sobre os sentidos escolares, é comum entre os jovens pesquisados destacar a escola como um espaço de encontro com outros jovens, como um lugar para obtenção de diplomas do ensino médio ou de preparação para o vestibular. Mas a escola é também reconhecida como lugar mais pontual de acesso ao conhecimento de

disciplinas escolares-científicas e espaço de formação e afirmação de valores: respeito aos colegas, solidariedade, respeito às diferenças são os mais citados. Todos os dados apresentados até aqui têm seguido as referências e informações gerais do conjunto dos alunos do Ensino Médio das duas escolas pesquisadas que responderam ao questionário proposto logo no início da pesquisa de campo, mescladas com notas específicas de campo e falas de entrevistas. No próximo item, trabalhamos mais detidamente com os dados colhidos na observação em campo das três turmas pesquisadas: *Avenida 2m1* e *Turma 2m2* da escola particular e *Turma 2H* da escola pública.

3.5. Jovens alunos em midiaticização

Jovem é um sujeito que tá antenado com a vida, sujeito conectado. Jovem antenado, ele usa a internet para tá olhando para o mundo que acontece ao seu redor (Mateus: Entrevista, 2012. escola pública).

Sabemos que problematizar as categorias “juventude” e “aluno” como portadores de conteúdos universais é tarefa complexa. Pois é impossível pensar o “ser jovem” e o “ser aluno” sem levar em conta as questões vividas na história de cada geração e seus sujeitos. Atentos à pluralidade inscrita na condição juvenil brasileira, buscamos compreender o que os jovens pesquisados carregam de específico nos seus modos de *ser jovem* e *ser aluno*, tendo presente o efetivo processo de midiaticização da cultura contemporânea.

De forma geral, os jovens entrevistados expressaram opiniões sobre suas experiências de ser jovens-alunos a partir de representações sociais e/ou experimentadas cotidianamente e historicamente. Por um lado, eles nos dizem que *ser jovem* é “ser amigo”, “sonhar com o futuro”, “não ter grandes responsabilidades”, “curtir a vida”, “ser rebelde”, mas também “sonhar com um futuro melhor” ou “ter medo do futuro”, “gostar de namorar”, “ter medo da morte” e “não querer envelhecer”. Por outro lado, *ser aluno* é “aprender”, “tirar boas notas”, “ter bom comportamento”, “ser estudioso”, “buscar conhecimento”, “pensar na faculdade”, “se formar e ter diploma”, “pesquisar” e “prestar atenção nas aulas”. Entre *ser jovem* e *ser aluno*, os mesmos sujeitos também destacaram características diretamente imbricadas com o contexto da cultura midiática, como: *ser jovem-aluno* é “estar conectado ao mundo”, “ser informado”, “ser virtual”, “interagir por meio de redes sociais”, “amar o seu iphone”, “estar atualizado”, “colaborar nas redes”, “pesquisar na internet”, “participar do grupo da turma no face” e “gostar de escrever pelo computador”. Esses traços mais midiaticizados da condição juvenil contemporânea, contudo, vão além dessas breves frases e seus efeitos discursivos, pois

adentram de forma marcante o cotidiano, as identidades e os processos de socialização dos jovens-alunos das escolas pesquisadas.

3.5.1. Jovens e dispositivos midiáticos

Os jovens investigados declararam ter ligação direta e habitual com três tipos de dispositivos midiáticos: televisão, computador e aparelhos móveis (celulares, iphone, ipod, tablet, ipad). Dos usos desses dispositivos, foram observados dois pontos importantes: **a)** Ao falarem dos dispositivos midiáticos, os jovens se referiram mais intensamente à dimensão das relações do que à dimensão técnica em si. Eles disseram usar os aparelhos digitais e o computador, sobretudo, para informações e relacionamentos. **b)** A maioria dos entrevistados demonstrou intimidade com a linguagem dos dispositivos midiáticos: os jovens falaram claramente de suas preferências por marcas e empresas, comentaram diferenças de gêneros televisivos, exploraram os vários tipos de aplicativos e funções dos aparelhos digitais; e disseram preferir aparelhos convergentes e televisão a cabo. Alguns, inclusive, mostraram o quanto esses dispositivos incidem na percepção de si e de suas relações, como a joven Lorena da escola particular: “Eu e meu *iphone* temos uma história de amor” e a jovem Irene da escola pública: “Meu *iphone* é tudo na minha vida”. A seguir, descrevemos como os jovens pesquisados se reportam a cada um desses dispositivos midiáticos.

a) Os jovens e a televisão

Este dispositivo faz-se presente no cotidiano dos jovens das duas escolas. A grande maioria deles assiste à televisão de 2 a 6 horas, diariamente. A variedade da programação é ampla e/ou restrita, conforme o tipo de televisão a que têm acesso, aberta ou fechada (a cabo). As famílias dos jovens da escola particular são as que mais adquiriram serviços por assinatura (mais de 90%), com acesso a programações televisivas mais variadas. Apesar de alguns dígitos abaixo, entre os jovens da escola pública o número de famílias que tem adquirido esse tipo de televisão é também elevado: 62% dos jovens da turma 2H da escola pública têm TV a cabo em suas famílias, ainda que disponham de oferta limitada de alguns produtos, como canais de filme e programações esportivas, tipos específicos de telejornais, canais de documentários e de séries. Como nos relata a jovem Maria da escola pública: “Na minha casa tem TV Net, mas não tem muito canal de filme e de séries, que é o que eu mais gosto”.

À parte tais particularidades, todos os jovens, com TV a cabo nos lares, têm acesso a programações e gêneros variados, como: informativos, educativos e de entretenimento, entre outros. Os exemplos mais citados pelos jovens são canais de documentários, ciências e atualidades; canais de entrevistas e jornalismo; canais educativos; canais de filmes e séries; programas humorísticos, juvenis, musicais e de humor. Já, os jovens que só assistem à televisão aberta destacam uma programação menos variada: novelas, programas juvenis, jornais, filmes, *Fantástico* e *Domingão do Faustão*. Mas tanto os primeiros quanto estes últimos, destacam os programas de jornalismo, programas temáticos, filmes e/ou séries, entretenimento e humor.

O jornalismo é acessado amplamente pelos alunos pesquisados, com índice ligeiramente maior entre os jovens da escola particular. Dos 34 jovens da turma Avenida 2m1 e 2m2 com os quais dialogamos em entrevistas e grupos de discussão, 67% disse assistir telejornal; seguidos de 46% dos 24 jovens da escola pública, que também o assistem diariamente. Indagados sobre motivação ou interesse a respeito do jornal na TV, responderam o seguinte. **a)** Ficar atualizado sobre temas e acontecimentos gerais, com foco para a prova do Enem como disse Leandro da escola pública: “Jovem do Ensino Médio tem que assistir jornal, pra ter uma noção maior dos assuntos para a prova de redação do Enem”. E “minha professora de português vive falando pra gente ler jornal, assistir noticiários da televisão, pra ficar informados dos assuntos pras provas de vestibular” (Rogério, escola particular). **b)** Obter informações gerais, de forma rápida e/ou ao vivo foi destacado pelo aluno Bruno da escola particular: “Eu acho importante ligar a televisão para ficar sabendo o que tá acontecendo na economia e na política do Brasil”; “A televisão, ela é rápida para noticiar os acontecimentos, guerras, crise econômica, política assim, mensalão; coisas que é bom saber pra ficar mais informado; e tem coisa ali ao vivo que eu gosto” (Rafael, escola pública). **c)** Interesse no jornalismo regional e local, com foco na cidade ou no Estado: “Eu gosto de assistir o MGTV para ficar sabendo mais as coisas que tão acontecendo aqui em BH; ficar, assim, por dentro das coisas da cidade” (Maria, escola pública); “Eu gosto da parte de dicas culturais do MGTV, tem coisas de shows, de cultura assim que a gente nem tava sabendo e ali indica” (Mirtes, escola particular); “Eu amo aquele programa *Terras de Minas*, gosto muito de conhecer mais sobre o interior de Minas, principalmente assim coisas de artesanato que eu amo e também música e culinária” (Sílvia, escola pública). **d)** Informação e formação política: “Televisão pra mim é coisa necessária, porque eu sou ali da liderança do movimento estudantil; aí eu gosto de assistir jornal e as notícias da TV Assembleia, porque você tem que

tá bem informado sobre as leis da educação que rolam na Assembleia, assim, pra ser assim uma liderança; aí eu gosto de tá acompanhando um jornal” (Fabrício, escola particular). Por último, **e)** assistir a telejornal por hábito familiar: “Eu vejo jornal, assim, na televisão, porque eu acostumei tendo que assistir ali todo dia, com os meus pais. Eles sempre veem jornal e aí eu ali no sofá acabei acostumando e hoje eu assisto tranquilo; não é assim gosto, mas um hábito” (Mateus, escola pública).

Da programação televisiva, os temas mais apreciados pelos jovens foram: mundo animal, ciências e tecnologias, conhecimentos históricos e geográficos, catástrofes e guerras, experiências genéticas, culturas religiosas, documentários políticos e cinematográficos. Quatro canais foram particularmente citados: *Animal Planet*, *National Geographic*, *Discovery Channel* e *History Channel*. Alguns jovens associam esta preferência à diversidade, igualmente disponível via internet, como diz Pietro, aluno da escola particular: “Hoje, você tem um mundo na televisão também. Eu acho que ela, para sobreviver, teve que se adaptar à própria diversidade que a internet colocou”. E acrescenta ainda que:

[...] por meio da Sky, hoje a gente tem acesso a muitos documentários históricos; há muita coisa de cinema, canal ali, de filme. Pra mim, há muita coisa sobre conhecimento no *National Geographic*, o *Discovery Channel*, o *History Channel*. Até coisas, assim, mais da escola a gente encontra ali. (Pietro: Entrevista, 2012, escola particular).

O jovem Conrado da escola pública disse assistir o *Discovery Channel* para aprender sobre Ciências, Engenharia e Astronomia. “Eu gosto da *Discovery* para aprender mais coisas sobre a NASA e de revelações sobre o universo, sobre física... são meus preferidos”. Outros alunos citaram programas temáticos, como o jovem Marlon da escola particular: “Outro dia, eu acompanhei o programa de uma semana sobre o Holocausto; mexeu muito comigo. Aprendi fatos em detalhes”. E a jovem Maria da escola pública: “Eu gostava muito daqueles programas do doutor Dráusio Varella [TV Globo]; a gente aprende muita coisa das doenças, sobre alimentação, sobre o corpo da mulher”.

Todos os jovens pesquisados disseram assistir *filmes e séries* televisivas. Entre os filmes, apreciam vários gêneros: terror, comédia, aventura, ação, suspense, ficção científica, policial, romance e animação, entre outros. A prática de assistir filmes corresponde a vários objetivos ou motivações. **a)** Escolar: “Eu tenho o costume de selecionar filmes que tem mais a ver assim com a matéria de história da escola que eu mais gosto assim” (Paulo, escola particular); “Eu aprendi a gostar de literatura mais da escola assim, quando eu comecei assistir as minisséries da [Rede] Globo ou um filme assim; aí juntava o livro com o filme, aí eu ficava

interessada em ler o livro, assim, igual o *Escrava Isaura*” (Rafael, escola pública). **b)** Relação com os pares/afetividade: “Eu gosto de assistir filme porque é um motivo a mais pra tá com o pessoal: juntar ali os amigos, rir ali de uma comédia, ficar zoando ali e vendo filme é legal” (Lorenas, escola particular); “Assistir filme é uma mania minha e do meu namorado, todo final de semana a gente gosta de ver um filme juntos” (Mara, escola particular). **c)** Entretenimento: “Eu amo filme, gosto muito; é o meu entretenimento preferido; eu me divirto muito com filme, muito mesmo; eu amo, amo, amo” (Mirtes, escola particular). Por fim, **d)** crítica cinematográfica: “Eu quero fazer comunicação social e ser crítico de cinema; eu adoro ficar estudando assim coisa de cinema; criação de animações são os meus preferidos; vou no cinema toda semana”. (Bruno, escola particular).

As séries, geralmente norte-americanas, se repetem na preferência dos jovens; entre as mais citadas temos: *House*, *Friends*, *Two and half men*, *Glee*, *The Simpsons*, *The walking dead*. Quanto aos objetivos dessa programação, os jovens retomam aqueles apresentados anteriormente para os filmes; mas com interesses temáticos específicos, no caso das séries. Os entrevistados destacam as séries criminais de fundo psicológico, as que informam sobre o meio social, sobre riscos, sobre profissões específicas e que trazem algum tipo de aprendizagem. A respeito, a jovem Mirtes disse:

E na questão de série, eu vejo muito assim, série que é... algumas são baseadas em fatos reais, outras são completamente fictícias, outras pra eu aprender coisas mais sérias... Desde pequena eu falo que eu queria ser médica. Aí eu comecei a ver muita série médica na época, muita. Eu vejo muita série médica, o que acabou... Tipo assim, por exemplo: eu tenho uma facilidade... Biologia não é minha matéria favorita, mas por causa de série, assim, nas questões biológicas me ajudou pra caramba; eu aprendi muita coisa. Me ajudou também assim de alerta. Eu vejo também série criminal que acaba me alertando para os perigos que, vamos dizer assim, eu não perceberia caso eu não visse. (Mirtes: Entrevista, 2012, escola particular).

Os jovens também apreciam as séries que envolvem temas de amizades e desafios cotidianos, como *Friends*, que trata de trabalho, família, responsabilidade, dinheiro, sexo, compromisso, amor e amizade. A jovem Lorena da escola particular, disse:

Friends é tudo de bom; trata da importância da amizade na vida da gente. É legal que eles mostram como a amizade do grupo vai ajudando a superar os obstáculos assim da vida, assim de tudo, do trabalho, da família, de dinheiro, da amizade, de amor e até de sexo. Mais é muito engraçada, é muita palhaça, humor. (Lorena: Entrevista, 2012, escola particular).

Por fim, os jovens disseram assistir televisão em busca de *ócio e distração, entretenimento*. Neste item a variedade de preferências foi extensa: filmes, comédias, novelas,

humor, desenhos animados, esportes, programas de celebridade e juvenis. Ligar a televisão é procurar por distração, descanso, relaxamento e humor, tal como disse a jovem Sônia da escola pública: “Eu quando ligo a televisão é só pra relaxar; não quero fazer força pra pensar em nada; chego da escola morta: trabalhei, estudei; aí só quero dar umas risadas, aí ligo coisa de humor, filme de comédia, coisa mais relaxante”. O jovem Conrado da escola pública disse: “Eu ligo televisão só pra entretenimento; uso pra jogar videogame, Xbox, essas coisas; ou então pra assistir futebol, que é o que mais gosto mesmo”.

Como percebido, a relação dos jovens pesquisados com a televisão vai desde a procura por humor e entretenimento, até os campos de informação e aprendizagem, inclusive escolares, como os temas de História, Literatura e Biologia – disciplinas citadas pelos jovens. Há também motivações afetivas, de amizade e sociabilidades, envolvendo amigos, namorados(as) e outros sujeitos.

b) Os jovens e o computador

Quanto ao computador, 100% dos jovens da escola pública das turmas Avenida 2m1 e 2m2 disseram usar diariamente este dispositivo midiático; seguidos por 77% dos jovens da turma 2H da escola pública. O tempo despendido neste uso é de mais de cinco horas diárias entre 81% dos jovens das turmas da escola particular e 57% dos jovens da turma 2H escola pública. Este tempo de uso ultrapassa as 6 horas quando a conexão acontece entre namorados, com amigos íntimos/próximos e/ou por conta de atividades específicas, como aprender novas jogabilidades ou trabalho escolar em grupo. Ao final de semana, as conexões midiáticas para alguns jovens chegam a atingir mais de 14 horas diárias. O acesso dos jovens das turmas Avenida 2m1 e 2m2 da escola particular à banda larga é de 100% dos alunos; entre os alunos da turma 2H da escola pública, este índice é de 68%.

Os lugares de acesso às conexões são variados: família, casa de amigos, escola, *lan houses* e outros. No caso específico dos jovens das turmas Avenida 2m1 e Turma 2m2 do Instituto Carmem, o primeiro lugar de acesso à internet tem sido o ambiente da família (100%), em segundo lugar a casa dos amigos (63%), em terceiro a escola (29,1%) e em quarto lugar a *lan house* (10,1%). Um dado interessante: enquanto 68% das famílias da turma 2H dispõe de serviço de internet banda-larga, 88,2% dos alunos dessa turma diz usar habitualmente a internet, sugerindo que possuem outros tipos de internet (como 3G) ou ocupem outros lugares de acesso, assim discriminados: em primeiro lugar, reafirma-se o ambiente familiar (68%); em segundo lugar, a casa de amigos (51,4%); em terceiro, a *lan*

ouse (16,7%). A opção de acesso à internet na escola foi de apenas 7,5%. Esta ordem de preferência dos lugares de acesso demonstra o quanto as relações e comportamentos midiáticos interferem nos processos de sociabilidade juvenil, principalmente no que diz respeito às relações de pares: através da internet, os jovens acabam por interagir com seus pares em espaços privados como o da família, mas também em espaços públicos como a escola e a *lan house*.

No geral, os jovens disseram usar o computador para acessar redes sociais, fazer tarefas escolares, baixar músicas, partilhar e enviar mensagens, assistir vídeos, filmes e séries televisivas, ler notícias, executar jogos (*games*), trocar e-mails, conversar em *chats*, participar de grupos de interesses e ler textos de blogs. Há, pois, uma relação direta entre uso do computador e a internet. Entre as turmas pesquisadas, tanto na escola particular e quanto pública, a atividade preferida no uso da internet foi o acesso às redes sociais: *Facebook*, *Youtube*, *Twitter*, *Instagram*, *Ask*, *Tumblr* entre outras.

Uma prática específica realizada por computador, que consideramos deva ser notada, foi a da escrita/leitura indicada por alguns jovens, particularmente dois: Rafael, da escola pública, e Mirtes, da escola particular. Rafael usa o computador “para escrever, para imaginar coisas”; e Mirtes disse que usa “o computador para escrever minhas histórias, meus conflitos de adolescentes”. Outros jovens também falaram dessa escrita midiática, como Marlon da escola particular: “A minha prática de escrita se dá ao computador”. Mas Rafael e Mirtes se caracterizam por uma história em comum mediatizada: a *prática autoral* assídua e intencional. Rafael vem treinando a escrita de histórias mitológicas e Mirtes, a escrita de histórias de ficção e contos. A citação a seguir, é ilustrativa dessa relação do jovem Rafael com a escrita:

Intervistadora: O que você mais gosta de usar no seu computador?

Rafael: Eu gosto de escrever, de praticar a escrita.

Intervistadora: Como assim praticar a escrita?

Rafael: Eu gosto muito de ler e deste pequeno eu tenho a imaginação muito fértil. Eu, eu gosto de usar o computador para escrever, para imaginar coisas. Principalmente, coisas que gente não pode fazer na realidade. Eu tenho um sonho assim, de publicar um livro sobre estas coisas que ficam na minha cabeça; é muita coisa, e eu nem faço assim muito esforço não, elas vão vindo assim.. Tem vez que eu acordo no meio da noite e já tô ali, pensando numa história nova. Aí eu vou pra internet e fico lendo muito sobre mito na internet, curto páginas e comunidades sobre mitos no Facebook. (Rafael: Entrevista, 2012, escola pública).

A escrita autoral de Mirtes começou aos doze anos, quando ela inicia sua participação em comunidades virtuais de Literatura: “Gosto de participar de comunidades literárias, desde 12 anos, que eu entro nessas comunidades. Acho que é uma coisa que tá lá e é pra ser usada”. Tal prática é também estimulada pelo hábito familiar: Em sua casa, os pais

leem e a presenteiam com livros de séries e sagas em geral, contudo Mirtes disse apreciar também literatura clássica. Seu interesse por livros e leitura se aprofundou com a participação na comunidade do Orkut nomeada *Só Web*, como ela diz:

Eu tinha uma comunidade, na época do Orkut, que eu participava que chamava “Só web” que era para você escrever; e todo mundo escrevia lá na época. E umas cinco pessoas lá da comunidade conseguiram publicar livros de verdade. Então assim, a gente tem os grupos, tem os grupos de lá, então você escreve, você faz críticas, você pede ajuda, se você tem alguma dúvida no português, você debate filme, debate livro. E é tudo jovem, então é bom. E tem o grupo das minhas amigas, que a gente se conheceu, todo mundo, nessa comunidade, na “Só Web”, e a gente é amiga mesmo, a gente gosta de escrever. Eu gosto muito de escrever. E eu já tenho uns três volumes delas escritas. A última que eu escrevi é uma história de ficção. (Mirtes: Entrevista, 2012, escola particular).

Dessas duas experiências de escrita e leitura, notamos que a ambiência midiática teve uma participação importante na prática de leitura e produção escrita destes dois jovens, para cuja aprendizagem autoral a internet tem sido fonte, espaço e mediação. Como expresso por Rafael e Mirtes, a internet lhes favoreceu uma prática autoral interativa. Esses jovens têm participado de comunidades de leitores e escritores, nas quais a escrita e a leitura das histórias postadas é interativa: os participantes colaboram entre si na correção gramatical, na leitura e ensaiam estilos. Outro aspecto a notar, é que esta prática autoral e literária tem-lhes propiciado uma relação entre pares, de amizades e interação. Como destacou Mirtes:

Nas comunidades de livros do Facebook que eu participo é legal porque é jovem ensinando jovem. É... é jovens falando pra jovem. A maioria é da minha idade. No mais, acho que não passam de 23 anos, assim. Mas é um *site* que, por exemplo, você tem como postar crítica do livro e você lê a crítica dos outros; e tem como você debater. A maioria das pessoas não se liga nisso, mas no Facebook tem grupos, por exemplo, *Sagas*. Eu gosto muito do *Senhor dos Anéis* e tem o grupo da “Saga Senhor dos Anéis” e só entra quem gosta. Aí a gente fica lá debatendo questões, não sei o quê; pega o filme com o livro, analisa, compara... é uma coisa muito grande que dá pra você debater. (Mirtes: Entrevista, 2012, escola particular).

Assim as práticas autorais desses jovens se aprimoram e perduram nos espaços de sociabilidade, comunicação e divulgação na rede. De fato, passeando por diversas páginas de autores, de livros e comunidades literárias virtuais, percebemos que a participação juvenil prepondera, principalmente em se tratando de obras de ficção. Este dado é indicador do quanto as conexões *online* configuram novos espaços de relação dos jovens com a Literatura, analisada em item específico no próximo capítulo. De momento, concordamos, com Lévy (1998), que é preciso compreender estes espaços de comunicação midiáticos participados pelos jovens. Para esse autor, a questão não é simplesmente ser contra ou a favor dessas

ambiências, mas reconhecer as mudanças qualitativas que operam na “ecologia dos signos”, percebendo o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural, sobretudo dos jovens contemporâneos.

c) Os jovens e os aparelhos móveis

Os aparelhos móveis têm sido os que mais interferem nas interações cotidianas e escolares juvenis. Na preferência dos jovens estão os aparelhos convergentes (*iphone, ipad, tablet, ipod* entre outros)⁴⁸. Os jovens disseram usar estes aparelhos para ligações e envio de mensagens, ouvir e baixar músicas, acessar a internet e tirar fotos, jogar *games*, participar de redes sociais, conversar com amigos da escola, com amigos distantes e parentes, como declarou Renata, aluna da escola particular: “Eu fico enviando muitas mensagens para os meus amigos e amigas de Guaxupé”. Estes dispositivos têm sido usados também para jogos, como destacou Jorge da escola particular: “Eu uso mais pra jogos; é mais fácil porque você baixa ali mesmo”. Por tais aparelhos, os jovens acessam a internet, postam mensagens e entram nas redes sociais: “Fico conectada 24 horas na internet pelo meu iphone” (Irene, escola pública). Outros os usam para resolverem dúvidas de vocabulário durante as aulas e ou/aprender a pronúncia de termos em inglês. Outra prática experimentada com os aparelhos móveis é tirar fotografias do quadro na sala de aula e produzir vídeos: “Amo ficar tirando fotos com o meu celular; já virou um hobby. Eu gosto de produzir vídeos com as matérias do quadro e enviar pra turma” (Lúcia, escola particular); “Eu uso muito o meu celular para filmar coisas do cotidiano, acontecimentos que eu vejo na rua, coisas da escola” (Daiane, escola pública). Para outros o uso desses aparelhos se relaciona à quebra de uma eventual monotonia em sala de aula: “Celular combina com aula chata: ficou chato ali, eu já vou logo acessando o meu *Face* e fico ali atualizando e conversando com os meus amigos pelo chat” (Conrado, escola pública). Por fim, os aparelhos móveis são também usados para ligação telefônica.

⁴⁸Jenkins (2009) cunhou o termo *Cultura da convergência* que se destaca como um fluxo de conteúdo através de múltiplas plataformas das mídias e como uma cooperação entre o comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação. Para o autor não existe fronteiras entre “antigas” e “novas” mídias, a convergência garante a integração entre ambas. A convergência combina tecnologias, ferramentas, linguagens, meios, produtores e receptores de conteúdos midiáticos. Ela integra elementos selecionados para proporcionar uma eficiência maior na transmissão de conteúdo.

3.5.2 As relações juvenis e os dispositivos midiáticos

O foco da relação dos jovens com a mediação da cultura contemporânea tem se concentrado nos campos interacionais ali inscritos: interações com outros jovens, com velhos e novos amigos, bem como os pais, professores e outros parentes. Mas é, sobretudo, a possibilidade de estabelecer novas “amizades” e manter relações de pares, o que mais tem atraído os jovens para as ambiências midiáticas. Assim disse Jorge, da escola particular: “Eu amo o Facebook porque lá eu converso com os amigos, conheço novas pessoas, outros jovens; é isso que a gente mais gosta: a amizade, tá com pessoas da sua idade”. De fato, o aumento dos círculos de amizade, o fortalecimento de vínculos afetivos, a possibilidade de entretenimento, o divertir-se com outros jovens e manter grupos de afinidades, enfim, o relacionar-se e colocar-se em interação é o que motiva a vida *online* dos jovens pesquisados.

Os jovens veem de forma positiva a quebra das fronteiras espaço-temporais que a mídia provoca em suas vidas cotidianas, que afeta também suas relações de amizades, entre outras. Assim comentou a jovem Renata da escola particular: “A internet é minha salvação: eu mudo muito de cidade por causa do emprego do meu pai; aí, eu tô sempre deixando amigos pra trás; mas com o *Face*, a gente pode conversar todo dia”. Segundo a jovem, ela e mais quatro amigas criaram no Facebook o grupo “Amigas de Guaxupé” depois que ela se mudou para Belo Horizonte. O objetivo do grupo era manter a amizade, mesmo estando distantes espacialmente. O jovem Mário, da escola particular, destacou a extensão de suas amizades para o âmbito internacional: “Eu tenho muitos amigos internacionais, porque eu jogo *online* e aí a gente se adiciona no *Face* e vira ali amigos; tem um da Rússia que já veio pro Brasil e ficou na minha casa”. Aliás, as amizades internacionais têm sido experimentadas por 45% dos jovens da escola particular e 18% dos jovens da escola pública. Segundo esses jovens, a virtualidade não enfraquece a intensidade, nem a realidade dessas amizades: “As relações virtuais de amizade, de namoro, qualquer coisa assim, eu acho que apesar de serem virtuais, são reais em questão de sentimento e tudo o mais, eu não vejo diferença assim de real e de virtual não” (Mirtes, da escola particular).

A internet foi identificada também como suporte para a sustentação de processos de socialidade: festas, shows, churrascos, aniversários e passeios são “criados” pelo Facebook: “Hoje a gente faz evento pra tudo: vai fazer um churrasco entre amigos, cria o evento no Facebook” (Igor, escola particular). Para além da criação de eventos com foco na sociabilidade, esta tem sido vivida também de forma *online*, como nos apontou o jovem

Mateus da escola pública: “Eu e meus colegas da sala chega da escola e já vai pro *Face* jogar: a gente fica cada um na sua casa, mas jogando *online*; é muito legal”.

Ao romper com a espacialidade física, a mídia também instaura novas temporalidades nos processos de socialização juvenil contemporânea. Os jovens pesquisados mostraram viver uma temporalidade que lhes parece menos linearizada, que conflita muitas vezes com os ponteiros do relógio:

Eu hoje encontro com os meus amigos na hora que eu quiser, é só chamar eles ali no *Face*, ou enviar um SMS e aí já tá ali conversando. O problema é que a gente perde a noção de tempo e quando vê o relógio já tá marcando pra lá de meia noite e aí cê tem que ir dormir, fica assim a tensão, tem que acordar de madrugada pra ir pra escola. (Rogério: Entrevista, 2012, escola particular)

Por sua vez, Rafael da escola pública comentou: “Ah, eu tô o tempo todo com os meus amigos; a internet melhorou muito isso. Aí a gente chega assim, da escola, e tá ali conversando, jogando no *Face*. Nem vê o tempo passar”.

Os jovens também citaram a relação entre mídia, liberdade e autonomia. Somam 72% os jovens pesquisados que caracterizaram a internet como um espaço aberto ao exercício da liberdade de expressão, para “trocar uma ideia de jovem” (André, escola particular). Da mesma forma, expressou-se Leandro, da escola pública: “O jovem hoje, na internet, eu acho, ele é mais livre; ele conhece ali gente, ele é mais livre; ele pode participar do grupo que quiser”. Para alguns jovens, a noção de liberdade remete diretamente ao tema da responsabilidade, como se notou no debate do grupo de discussão da turma 2m2:

Patrícia: Eu sempre penso assim: você é o principal responsável pelo que você escreve e comenta ali na sua rede, pelo que você fala assim. Você ali é livre pra dizer o que quiser.

Rosiane: Eu acho essa coisa de liberdade na internet é uma furada. Tudo ali tem regra também: a gente não pode fazer tudo ali não. Você tá sempre meio que vigiado.

Pedro: Não sei se vocês lembram quando o professor falou: “a telinha do seu computador não é sua; é do mundo”.

Rosiane: nossa, nem lembrava disso, Pedro.

Pedro: Eu entendo assim o recado do professor, mas eu concordo com o pessoal. A gente é mais livre, sim. Se você perde ali um conteúdo de História, cê pode ali ver uma videoaula e recuperar.

Rosiane: Ah, mas eu acho que aluno não tá nem aí se perdeu matéria.

Renata: Mas isso aí é de cada um. Cê estuda se quiser. Eu sempre acho coisa de matérias na internet. (Grupo de discussão 2m2, escola particular).

A conquista de autonomia via midiatização afeta assim as vivências escolares dos jovens, como destacou Mara, da escola particular: “Hoje se o aluno quiser, ele estuda sozinho, aprende ali a matéria sem precisar diretamente do professor, ele vai no Youtube e acessa ali uma videoaula”. Esta autonomia seria também a conquista de um espaço mais juvenil, como

acenou Conrado, da escola pública: “O cara pode trocar ideia ali com seu parceiro, com gente da sua idade”.

Apesar de valorizarem a conquista de um espaço juvenil, alguns jovens não dispensam a relação dos adultos nos seus processos de contatos mediatizados. Contudo, os adultos apontados têm sido pessoas em interação (com proximidade dialógica), consideradas significativas. Questionando a autoridade adulta verticalizada e buscando relações mais horizontalizadas, ainda que assimétricas, os jovens em mediação têm se percebido mais autônomos. Por outro lado, sentem-se mais seguros quando podem contar com um adulto da família e/ou outro sujeito como um professor ou um amigo leal. A franqueza, o diálogo e os termos de responsabilidade, da parte dos adultos, são recebidos pelos jovens como referência para seus comportamentos *online*, caracterizando quem assim se posiciona como um *sujeito significativo*, a quem demonstram reconhecer como tal. Isto fica destacado na fala do jovem Marlon:

[...] meu pai me dá toda a liberdade pra mexer na internet. Ele sempre falou: “Toda tecnologia é primeiro um bem; o que fazer com ela é que pode transformá-la em um mal. Eu tô sempre aprendendo com o meu pai; eu acho ele o cara. Ele tem uma relação legal comigo e com o meu irmão. Ele joga com a gente, ele fica comentando as nossas coisas no Facebook. Tem dia que ele fica umas duas horas jogando Xbox com a gente. (Marlon: Entrevista, 2012, escola particular).

Os jovens falaram também de algumas aprendizagens, próprias dos seus acessos *online*. A jovem Mara disse assistir filmes legendados para melhorar o seu inglês: “Eu fui para os EUA e consegui me comunicar por causa dos filmes; a gente aprende muito sotaque e gírias” (Mara, escola particular). Ela opinou que hoje é vantagem gastar mais com internet para ver séries e aprender inglês, do que ingressar numa escola de língua estrangeira: “Eu aprendo mais vendo série, além do que ali se aprende com diversão; inglês de escola é só o básico, é ficar lendo livro/gramática; nem se compara com o que a gente aprende nas séries” (Idem).

Ainda em termos de aprendizagens, os jovens manifestaram preferências por jogos, sites temáticos, leituras histórico-mitológicas, e documentários televisivos. Os jogos são tomados como peças do processo de conhecimento, por causa das informações e habilidades assimiladas nas interações, tais como aprender História por conta dos jogos de Templários e Guerras Mundiais; intensificar o uso do inglês para participar de jogos internacionais; compreender de forma mais complexa a cultura de outros lugares, devido à interação com jogadores do mundo inteiro. Tanto a televisão quanto a Internet são tomados como espaços

que complementam as matérias escolares, que dão acesso a conhecimentos de pessoas mais peritas em determinados assuntos, para atualizar informações e compreender fatos e questões da sociedade ou das ciências. Assim, quando interessados por determinadas disciplinas escolares, os jovens buscam ampliar informações em sites temáticos da internet. Outros aproveitam os jogos (com cenários, gráficos e personagens tipificados) para colher informações de História, como no caso do jogo “Assassin’s Creed”, com uma edição ambientada nas Cruzadas (Ano 1195) e outra, na Renascença (Ano 1459). Como exemplo, temos Conrado, jovem da escola pública. Seu interesse pelos cenários históricos dos jogos, graficamente elaborados, denota habilidades de individuar épocas, memorizar datas e eventos, interpretar enredos, assimilar narrativas e também se relacionar com amigos

Entrevistadora: Você me disse que gosta de jogar?

Conrado: Nossa, eu adoro, eu jogo muito. Lançou ontem. Chamam “Assassin’s Creed” que você é um assassino, você mata as pessoas tipo “de graça”. E mesmo assim a história do jogo é legal. Eu aprendo mais história com esses jogos do que com a escola.

Entrevistadora: Como assim?

Conrado: Você acaba lendo a história dos personagens, o contexto pra você entender a jogabilidade melhor. A série que eu comprei tem livros e jogos. O segundo jogo é sobre a Renascença, o Leonardo da Vinci; você conhece o Leonardo da Vinci? Aí ele explica a Renascença com o antropocentrismo, saindo daquele tempo medieval, onde Deus era o centro de tudo, em que você vivia pelo medo do poder transcendental, medo da ideia de inferno ali criada. Aí nos tempos da modernidade, começou a ver que o homem que é o responsável pelos seus atos, começaram a ver assim que “por que chove?”, porque Deus quis? Não, é porque formam as nuvens, evapora a água e etc. e a água cai é o cientificismo, do empirismo né. E vai falando isso, e vai evoluindo a história. Já o [jogo] três fala da guerra da independência dos Estados Unidos, mas como eu joguei só ontem, não vou poder falar nada ainda, tenho que ler mais sobre essa independência. (Conrado: Entrevista, 2012, escola pública).

Para o jovem Alessandro da escola pública, a internet tem acelerado o circuito de informações, mantendo os jovens mais atualizados e reflexivos: “Na escola, eu vejo que quem fala mais de atualidades é o aluno e não o professor”. Ele disse que tem buscado nos dois últimos anos informações sobre coisas escolares, como questões do Enem, informações sobre vestibulares ou complementação de conteúdos escolares. Mas também informações sobre o mundo do trabalho (profissões mais promissoras e rentáveis), sobre novidades tecnológicas e atualidades em geral.

Segundo os alunos pesquisados, há um saber-fazer midiático que tem atraído os jovens para as ambiências *online*: a capacidade que as redes sociais têm de contatar e visibilizar as juventudes, sendo um espaço para múltiplas conexões de *jovens entre jovens*. Eles apontam às conexões para diversão e lazer, para relações amorosas e afetivas, para amizades e encontros, para práticas socioculturais e para a produção juvenil. Como disse o jovem Gustavo da escola pública: “Na internet, conversamos sobre coisas mais de jovem:

shows, piadas, zoação e, de vez em quando, coisas de escola, de trabalho, do nosso futuro”. Ao que Jorge, aluno da escola particular, acrescentou: “Se você perguntar pra um jovem o que ele procura na internet, com certeza a maioria vai dizer paqueras, músicas, amizades, lazer, humor, festa... Coisas mais de relação do jovem com outro jovem”. Por outro lado, a adesão dos jovens às conexões midiáticas tem usos heterogêneos, revelando as particularidades e liberdades dos sujeitos, como demonstrou a jovem Mari, da escola particular:

Mari: Eu não sou uma pessoa conectada como os meus amigos aqui presentes; até a uns meses atrás eu nem tinha Facebook. O pessoal lá da sala ficava marcando tudo pelo Facebook. Festa então, eu perdi várias. Também, não existe telefone, né gente!

Bruna: ‘Pera aí, Mari. Mas você também quase nunca lê nossas mensagens. Não é, gente?

Mari: Isto também é verdade. Mas, eu, pra falar a verdade, eu me senti meio que pressionada, sabe. Pra mim era o fim da picada ter que fazer uma conta no Facebook para poder ali relacionar com os meus amigos. Esse trem não entra na minha cabeça. Bem, eu fiz; até que gostei de algumas coisas. Principalmente, da parte das páginas de Arte, que é a minha paixão assim, descobrir muitas coisas de Arte. Mas, acho que poderia descobrir em outro lugar também. Por isso, não deixo de fazer críticas aí por causa da pressão social assim, esse ter que estar ali me cansa, esse tempo frenético, tudo pra agora sabe!

Renata: Eu até acho bacana da parte da Mari, querer refletir assim essa força do *Face* na nossa vida. Mas, a internet é lugar do jovem e eu acho que isso não tem discussão.

Mari: Ah, não concordo não. Acho que cê pode até pensar assim a internet como lugar do jovem. Mas discussão sobre isso tem sim. Porque pode até ser lugar do jovem, mas será de qual jovem? A gente assim de família mais rica tem muito acesso à internet, banda larga, essas coisas. Eu trabalho com Pastoral Social e sei de um monte de jovem que não tem acesso ainda na internet. Então, eles não são jovem?

Renata: Não Mari, eu não falei nesse sentido não. Isso aí de eles não ser jovem é você que tá interpretando e falando. Eu sei que tem jovem que não tem assim, internet, eu não sou uma pessoa alienada, eu sei da desigualdade no Brasil, né. Mas pra quem tem ué, a internet é uma relação de jovem com jovem sim. Assim, no Facebook, pra quem tem é claro. O jovem que tem, ele curte ali uma música, um filme, cinema que jovem tanto ama. É isso que eu tô falando: é lugar do jovem porque tem coisa que ele gosta, entendeu!?

Mari: Isso eu entendo, mas mesmo assim há limites de um jovem pra outro, capitalismo nunca faz nada pra todo mundo não gente. Internet é coisa pra alguns jovens, isso eu concordo. (Grupo de discussão 2m2, escola particular).

Este debate do grupo de discussão dos alunos da turma 2m2 elenca aspectos interessantes para nossa discussão. Primeiro, fala-se de “pressão” midiática na vida juvenil, principalmente quando se trata da relação dos jovens com seus pares via Facebook – questionada pela jovem Mari que apontou a outros espaços e aos jovens sem acesso à internet. Esta discussão operacionaliza mais claramente a referencialidade da midiatização da cultura nos modos de ser jovem, na contemporaneidade: a midiatização tornou-se referencial, mas sem homogeneizar a relação dos jovens com as mídias. Como disse Mari, é preciso indagar de “qual jovem” se está falando, ao pensar a relação entre juventude e midiatização no Brasil. No caso específico dessa pesquisa, foram encontrados jovens que têm suas vidas atravessadas por interações midiáticas, com efetiva incidência das mídias em seu cotidiano, nos diferentes

espaços e relacionamentos de sua condição de jovens-alunos com menos ou mais intensidade em cada situação juvenil em específico.

Ademais, ainda que se reconheçam as novas conquistas de liberdade, de autonomia de quebra de fronteiras espaço-temporais no contexto recente da midiatização, notamos na fala de alguns jovens uma validação pouco problematizada da midiatização em suas vidas. Qualificar a internet como um espaço democrático, livre e harmonioso pode mostrar-se parcial, quando se deixar de considerar as condições de acesso, os riscos e a diversidade presente em rede e a sua mercantilização, como sugeriu a jovem Mari. Por vezes os jovens simplificam este processo desde o sua motivação e lugar específico, como no caso de Leandro, da escola pública: “No *Youtube*, não importa se você é pobre ou rico, se você é branco ou negro; lá eu posso colocar o meu vídeo. [...] No *Youtube* o jovem pobre pode falar de si mesmo, do seu lugar e da sua cultura”. Esta opinião pode soar ingênua, se ignorarmos os filtros, os interesses, as reações e os silenciamentos que se efetuam *online*, em vantagem ou desvantagem para as reivindicações sociais, a situação das minorias, as críticas ao mercado etc. Ao olhar desatento, o empoderamento do midiático pode simplificar os espaços, instituições e atores socioculturais, como visto nesta fala de Leandro, aluno da escola pública: “Como eu ia conhecer o mundo da cultura islâmica se não fosse o que eu leio na internet?”. Ainda que se acessem sites de qualidade, há outras fontes competentes de informação sobre o tema em publicações impressas, centros de pesquisa, núcleos de diálogo inter-religioso e sedes religiosas do próprio Islã no país, preteridas nesta fala.

Em geral, os alunos pesquisados assinalaram uma intensa relação entre jovens e cultura midiática. Em específico, alguns fizeram ponderações precisas sobre os usos juvenis dos dispositivos midiáticos em três vieses. **a)** Um grupo apontou para a afetação negativa entre a prática virtual juvenil e a convivência diária com os amigos: os jovens dizem que há entre eles quem se concentre apenas nos jogos ou nos contatos *online*, em prejuízo das relações mais próximas com os outros, pelo convívio e contato imediato. **b)** Um segundo grupo destacou que o hábito juvenil de se comunicar através de mensagens pelo celular e chat do Facebook muda a abordagem social dos jovens, pois alguns se atêm à comunicação midiatizada, tornando-se “tímidos” nas relações presenciais com outros jovens (escrevem muito *online*, mas falam pouco presencialmente). Tal grupo admitiu que certos usos dos meios podem “aproximar quem está longe, mas distanciar quem está perto” (Conrado, escola pública) quando a pessoa descuida das relações sociais próximas e se foca, cada vez mais, nos contatos virtuais: “A internet distancia a gente da vida social, como vive dizendo minha mãe”;

ou: “Eu acho que assim muito viciante, o cara não quer nem mais sair de casa pra ficar ali fechado com seu iphone”. c) Um terceiro grupo criticou as formas de uso padronizado dos dispositivos midiáticos por alguns jovens, que utilizariam o mínimo oferecido pela linguagem de cada dispositivo. Para este grupo, a forma como os jovens usam o Facebook é bastante padronizada, restrita ao hábito comum de postar fotos e ficar compartilhando tirinhas e, assim, não otimizam a diversidade que o dispositivo oferece, descuidando também de suas apresentações na página principal do Facebook – o mural. Jovens deste grupo opinaram que o mural deva ser pensado como espelho da individualidade, do “seu eu”, projetado com cautela e cuidado. Nas palavras da jovem Mirtes: “Meu mural é a porta de entrada para definir traços da minha identidade ali naquele espaço. Ali tem traços do meu eu, do quem sou eu”. O mesmo grupo disse que o Facebook deveria ser mais utilizado como espaço ou meio de intervenção social e política, uma dimensão pouco ativada por parte dos jovens em geral.

Os mesmos jovens, das duas escolas, têm alertado para alguns limites e riscos iminentes em suas exposições *online*: roubos de dados pessoais, aumento do bullying entre os jovens-alunos nas redes, falta de maturidade de alguns, apelo sexual exacerbado, exagero de opiniões sem a real noção da visibilidade midiática e vícios. Por tais razões, o contato de alguns jovens com as mídias tem acontecido de forma gradual, devido aos riscos: “Exposição excessiva, conexões inseguras, invasão dos dados pessoais, assaltos, sequestros, alastramento de vírus, incursões de hackers” (apontados pelos jovens entrevistados). Diante destes riscos, a postura de alguns é analisar os convites para se integrar a uma determinada rede, estar atentos à segurança ao baixar conteúdos pela internet e sondar se os contatos e informações são confiáveis. Assim, parte dos jovens pesquisados admitiu que as novas gerações têm mais acesso à informação que as gerações anteriores, mas ponderaram – como a jovem Mirtes – que às vezes a diversidade de informação disponível supera a diversidade de interesses da parte dos jovens:

Eu acho que a internet oferece muita coisa pra gente que é jovem, mas eu acho que a gente ainda explora pouco os recursos, os aplicativos e, principalmente, os temas e as informações compartilhadas. Por exemplo: as áreas dos grupos têm muitos debates, partilhas e trocas sobre filmes e obras literárias, mas não é todo jovem que vai acessar estes grupos. Cê vai ali e pode participar de um movimento como foi o do “Fora Lacerda”⁴⁹. Eu

⁴⁹ “Começa a ser articulado, via Facebook, um movimento que pede o *impeachment* do prefeito de Belo Horizonte, Márcio Lacerda (PSB). Márcio Lacerda, apesar de ter ampla maioria na Câmara de Vereadores, vem enfrentando crescentes críticas pela truculência da Guarda Municipal, medidas higienistas como o confisco das posses dos moradores de rua, a proibição de manifestações públicas, o despejo de moradores, o projeto de demolição de um dos marcos da cidade (o Mercado Distrital do Cruzeiro). Disponível em: <http://pracalivrebh.wordpress.com/2011/06/30/lancado-em-belo-horizonte-o-movimento-fora-lacerda/>. Acesso em 20/10/2012.

sempre tô falando isso, que o Facebook tem formação política também. Não se dá para fazer uma revolução política *online*, porém a consciência cidadã do jovem hoje está começando ali: isso não se pode negar. (Leandro, Entrevista, 2012, Escola Pública)

Outro aspecto é que, indistintamente dos laços fortes e dos laços fracos e das tecnologias disponíveis, ao narrarem suas relações juvenis com os dispositivos midiáticos, os jovens não focaram tanto os recursos em si, mas as *interações* que as mídias propiciam, intensificando contatos, visibilidade, conhecimento, lazer, sociabilidade e colaborações. Alguns jovens já consideram a incidência da mídia no seu cotidiano um fato constitutivo da sua condição juvenil: “Não consigo falar o que é ser jovem hoje, sem pensar nessas coisas tecnológicas, em computador, em internet, em redes sociais, essas coisas assim” (Alessandro, da escola pública). Deste seu ponto de vista e da prática observada, confirma-se mais uma vez que a midiatização é um processo não apenas tecnológico, mas *comunicacional*, ou seja, humano: “As tecnologias estão em todos os lugares da nossa vida, no namoro, nas amizades, na escola, na nossa casa, ela tá aí interagindo com tudo o que a gente faz” (Marlon, da escola particular).

No próximo capítulo, trataremos especificamente das relações juvenis com o site de rede social Facebook em seus atravessamentos na vida estudantil e nos processos de socialização dos jovens aqui pesquisados.

Capítulo IV

A mediação juvenil e redes sociais: entre a escola e o Facebook

As redes sociais se colocam como a ambiência interacional mais expressiva e mais abrangente das relações mediadas dos jovens pesquisados. O fato do *site de rede social Facebook* ser o preferido por esses jovens, e também por articular entre eles processos de socialização, de sociabilidade e de escolarização, colocou-o como um campo de observação fundamental para a análise do problema de pesquisa proposto nesta tese. Dos vários envolvimento dos jovens com esta rede, uma experiência acuradamente acompanhada nesta pesquisa foi a participação das turmas escolares em grupos fechados. Por meio desses grupos, os participantes interagem e se comunicam a partir de interesses que lhes são comuns. Esses grupos podem ser criados por qualquer pessoa, mas as publicações aí postas ficam visíveis somente para os membros aceitos, daí ser nomeado grupo fechado. Os membros dos grupos fechados recebem notificações por padrão quando algum membro publica algo no grupo. Eles também podem participar de bate-papo, carregar fotos para álbuns compartilhados, colaborar em documentos dos grupos e convidar os membros que são amigos para eventos.

No caso específico das escolas pesquisadas, cada uma das turmas observadas foi inscrita pelos alunos como grupo escolar fechado no Facebook. Para tal, um aluno cria um perfil da turma como grupo fechado, envia convites individuais aos alunos e à medida que os convites vão sendo aceitos, os grupos se constituem. A partir daí, cada turma passa a promover comunicações, interações e relações estudantis neste espaço virtual.

Trabalhamos nesta tese com o conceito de redes sociais de Raquel Recuero (2008). Essa autora caracteriza as redes sociais na internet como agrupamentos complexos, instituídos por interações sociais apoiadas em tecnologias digitais de comunicação. Estas redes se configurariam por aspectos individuais, coletivos e tecnológicos dos agrupamentos humanos na internet. A partir dessas redes, mudam-se as formas de organização da vida cotidiana, das construções identitárias dos sujeitos, de suas conversações e mobilizações sociopolíticas. Um elemento importante abordado pela autora é a dinamicidade dessas redes sociais: o surgimento de um grupo em redes sociais, por exemplo, exige que seus participantes engajem-se em um processo de cooperação e administração dos conflitos daí advindos.

Segundo Recuero (2008), a metáfora de rede é mobilizada, em seu trabalho, para pensar os aspectos individuais, coletivos e tecnológicos dos agrupamentos humanos na internet. O que muda profundamente as formas de organização, identidade, conversação e

mobilização social. Para a autora, a abordagem de rede fornece ferramentas importantes para o estudo dos aspectos sociais atravessados e mediados no ciberespaço⁵⁰. São estudos que se dedicam a pensar a criação das estruturas sociais, suas dinâmicas, os processos de emergência de novas formas de cooperação e de competição. E também “as funções das estruturas, as diferenças entre os variados grupos e seu impacto nos indivíduos. (Recuero, 2008, p.21). A autora ainda define rede social como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituição ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais).

A experiência dos jovens pesquisados com essa dinamização das redes sociais na internet, principalmente no que se refere ao Facebook, é analisada nas páginas que se seguem. Procuramos analisar como via redes sociais, o processo de mediação afeta a vida estudantil dos jovens pesquisados e vários outros aspectos de sua condição juvenil, como os processos de socialização familiar, as práticas religiosas e de lazer e também pertencimentos étnico-raciais e as práticas de leituras juvenis.

4.1. Fios e vínculos constituidores das relações juvenis no Facebook

Lançado em 2004 pelo estudante de Harvard, Mark Zuckerberg, o *Facebook* (originalmente *Thefacebook*) é hoje um dos sistemas com maior base de usuários do mundo. O objetivo inicial deste sistema era criar uma rede de contatos entre alunos que estavam saindo do secundário (*High School*, nos Estados Unidos) e ingressando na universidade. Nos Estados Unidos, a saída da escola para a universidade é notada como um momento crucial da vida juvenil, pois representa, em muitos casos, uma mudança de cidade e um novo quadro de relações sociais (Recuero, 2008).

O site de rede social *Facebook* em 2004 estava disponível apenas para os alunos da Universidade de Harvard; mas em 2005 foi aberta para escolas secundárias. Para se ter acesso a este *site*, o usuário necessita fazer um registro; após o cadastro ele pode criar um perfil pessoal, adicionar amigos e trocar mensagens, incluindo notificações automáticas. Os usuários podem participar de grupos de interesse comum, grupos escolares, grupos de empresas, de práticas culturais, de partidos políticos, religiosos, entre outros.

⁵⁰ Segundo Levy (1999, p. 17), O ciberespaço consiste no “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LEVY, 1999, p. 17). O “termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LEVY, 1999, p. 17).

O *Facebook* apresenta vários recursos para a criação dos perfis de seus usuários. Ao clicar-se no item *Sobre*, por exemplo, tem-se as diferentes sessões que compõem o perfil do usuário. Esse item mostra o que está acontecendo na vida dos “amigos” adicionados. Por meio dele, o usuário pode adicionar e categorizar os amigos em listas como: pessoas do trabalho, pessoas íntimas (*status* de relacionamento), familiares (pais, primos, tias). Pode também indicar local de trabalho, de estudo e de moradia, data de nascimento, contatos telefônicos e/ou de correio eletrônico. Pelo recurso *Sobre* é possível compartilhar informações e conteúdos diversificados, como: filmes, programas televisivos, tipos de músicas, curtidas, times e esportes preferidos, indicações de livros lidos e curtidos.

Em cada perfil é possível acrescentar módulos de aplicativos (jogos, ferramentas, etc.). Hoje, o uso de aplicativos é uma das formas de personalizar os perfis neste site. Quanto às ferramentas usadas no Facebook, podemos citar: O recurso do *mural*, que é um espaço na página de perfil do usuário que permite aos amigos postar mensagens uns para os outros. O mural é visível para qualquer pessoa com permissão para ver o perfil completo. Outro recurso é o *curtir* pelo qual os usuários manifestam apreço ou adesão aos conteúdos compartilhados no mural como atualizações de capa, comentários, fotos, mensagens, eventos entre outros.

Os *eventos* são os recursos usados para convidar e/ou informar amigos e demais usuários sobre acontecimentos no bairro, encontros da turma escolar, shows musicais, convocação para algum movimento social, eventos da escola entre outros. Junto aos *eventos*, tem-se o aplicativo *calendário* usado para datar/marcar tais eventos e outros lembretes. O aplicativo permite ainda a extração de dados para usuários do próprio calendário.

Há ainda o recurso de conversas pelo *Chat*, que a partir de abril de 2011 permitiu aos usuários fazer chamadas de voz ao vivo, via o *Facebook chat*. No ano de 2011 foram também lançados os serviços de chamadas de vídeo, usando o *Skype* como parceiro tecnológico. Este recurso permite transmissão de vídeo, entre os usuários, da *Webcam* ao *Facebook*, agilizando as interações e convergindo os interesses. No ano de 2011 foi lançado ainda o botão *Assinar*, recurso que permite aos usuários acompanhar as atualizações públicas de seus amigos⁵¹.

Os jovens pesquisados conhecem bem esses recursos, ativados por eles para criar seus perfis, inscrevendo e intensificando contatos e conversas cotidianas com os amigos. O fato de o *Facebook* potencializar as possibilidades de continuidade de contatos sem co-presença física é uma forma de atrair os jovens para sua plataforma. A aproximação de parentes e amigos distantes, a construção de espaços para amizades, para posicionamentos

⁵¹ No final de 2011, o Facebook atraiu 36,1 milhões de visitantes, superando os 34,4 milhões registrados pela rede social do Google (cf. *ComScore*, 2012),

políticos e sociais e para as mais diversas relações culturais locais, nacionais e mundializadas também são valorizadas por eles. Estes jovens têm destacado muito a importância da convergência linguística e midiática que os vários recursos do Facebook permitem, tais como linguagens imagéticas, sonoras, escritas e humorísticas, além de executar conexões com outras redes sociais, como *Twitter*, *Youtube*, *Ask* e entre páginas, sites, grupos culturais, empresas de ramos diversos. Em seu conjunto, os jovens investigados indicaram dois grandes fios de relação e quatro tipos de vínculos efetivados em suas interações nesse site de rede social. Quanto aos fios, tem-se:

a) Exposição de uma autoimagem, inscrições participativas e vinculações

O *Facebook* é tomado como espaço de exposição da autoimagem, processos de identificação, de comunicação e visibilização de si frente ao outro. Como diz a jovem Mirtes da escola particular em entrevista: “No *mural* eu coloco um pouco do que eu sou, do meu eu”. A jovem diz que o *Facebook* serve como lugar para posicionamentos políticos: “Eu curto muito páginas de atualidades, de política, às vezes eu compartilho... Não sei se você percebeu, mas na época da eleição eu compartilhei muita coisa revoltadaça sobre a falta de projetos dos candidatos à prefeitura de Belo Horizonte”. Nesse mesmo sentido, o jovem Leandro da escola pública comenta:

Não dá pra fazer uma revolução política, ou mudar a escola pelo *Facebook*; mas com certeza é lá que essa revolução começa pra muitos jovens; é lá que cê vê jovens colocando suas opiniões sobre corrupção, sobre a qualidade do ensino da sua escola; aí eu acho que lá tá começando muita coisa. O Face é muito importante para os jovens exporem suas ideias sobre a escola, sobre a vida de um modo mais geral (Leandro: Entrevista, 2012, Escola Pública).

Essas falas confirmam a observação de Sousa & Prado (2013, p. 2), de que “há uma relação de imbricação entre as características que os jovens observam no *Facebook* – que lhes faz apreciar essa rede social –, suas orientações culturais e seus anseios juvenis”. Para as autoras, os jovens mostram que os objetos e/ou os recursos usados por eles para compor os perfis, as curtidas e os compartilhamentos são mais do que simples manifestações de apreço e/ou técnicas em si. Os jovens se valem dos aplicativos, das linguagens e potencialidades técnicas do Facebook para imprimir dinâmica nas interações ali tecidas, para reafirmar posicionamentos e reforçar suas ligações com sua comunidade de pares. É por meio desses objetos vinculantes que os jovens acenam para o segundo fio condutor das interações no Facebook: o *gosto*, descrito a seguir.

b) O gosto como elemento transversal do Facebook

Uma das falas mais recorrentes nas interações do jovem com o *Facebook* se dá em torno da percepção ou configuração de *gostos*. De um lado, observamos que não se trata de mera retórica; contudo, de outro, percebemos que essas expressões não se restringem à apreciação do prazer estético. Os jovens falam do “gosto” ao compor perfis, afirmar escolhas, administrar curtidas e compartilhar “coisas”; de modo que as “curtidas”, os “perfis” e os vários *posts* exprimem identidades, reações, afinidades e expectativas manifestas em suas expressões de gostar e/ou não gostar. Ao perguntamos para os jovens pesquisados qual o sentido que eles davam ao *curtir*, eles logo o associavam a “algo que eu gostei”, “algo que eu aprovei” ou “uma ideia que está circulando”. Tal possibilidade é marcante neste fragmento do grupo de discussão 2m1 da escola particular:

Entrevistadora: O que vocês ficam fazendo no Facebook?

Mara: Conversando, bisbilhotando a vida dos outros e curtindo páginas.

Entrevistadora: Que tipo de páginas, vocês curtem?

Vilson: De cantores, de futebol... Mas eu entro só mais pra conversar mesmo.

Mara: De filmes e moda; da Pastoral Juvenil...

Paula: De músicas, de frases, de cachorro, do curso de Relações Internacionais.

Henrique: De carros, de jogos, de engenharia mecânica e da NASA.

Entrevistadora: Como é que vocês escolhem estas páginas?

Mara: Eu acho que é porque muitas vezes você curte; aí você começa a receber e passa de fato a te interessar, você vai se identificando com aquilo ali. Claro que tem muita coisa que é modinha mesmo.

Brenda: Olha, eu já sou mais frenética, eu saio curtindo muitas coisas, qualquer coisa.

Isabela: Eu gosto de Artes, eu sempre tô procurando grupo ou páginas de Artes plásticas.

Lorena: Eu gosto também de frases de escritores. Vou contar de mim. Eu tava lá no meu Face, aí alguém postou a frase do Guimarães Rosa: “Chorou muito? Foi limpeza da alma”. Nossa, eu achei lindo, achei fantástico. Aí, eu curti a frase e ela me levou pra página do Guimarães Rosa, aí passei a curtir frases e agora tô lendo o livro. Eu adoro aquela frase: “As pessoas não morrem, ficam encantadas”. Mas, eu não sou uma leitora frenética não. Eu gosto de outras frases... Tem a Tati Bernárdez, Clarice Lispector, uma autora que eu tô gostando das frases, mas ainda não li nenhum livro dela não. (Grupo de Discussão 2m1, 2012, Escola Particular).

Neste debate os jovens usam expressões como “gosto mais”, “depende do gosto” ou “o que mais gosto”, que parecem um modo trivial de se referirem às suas preferências subjetivas a partir do que é disponibilizado pela rede. Contudo, no contexto das falas e da própria dinâmica do grupo de discussão, o *gosto* se complexifica, estando diretamente ligado à autopercepção e à identidade, como percebido nesta fala de Mara:

[...] a maior parte das coisas que eu curto é por gosto mesmo, é parte da seleção do que eu gosto, é gosto mesmo é uma parte de mim mesma, do meu eu. O que eu não gosto e o que eu deixei de gostar eu tiro. Mas geralmente, esse deixar de gostar é coisa que eu curti mais sem uma ligação direta

comigo, mas que alguém postou e que no momento eu achei interessante.
(Grupo de Discussão 2m2, 2012, Escola Particular).

Assim, a expressão do *gosto* é uma manifestação não só de preferências, mas de identificações, potencialidades a desenvolver, leituras de mundo e expectativas de futuro. Portanto, podemos dizer que a partir da experiência primária do aprazível, do que lhes agrada, os jovens atribuem ao gosto um papel progressivo, mais vinculante, para sua identidade e suas escolhas: estas se colocam em suas interações midiáticas geralmente a partir do “perfil”, acolhendo outras expressões de adesão, afinidade, como elemento identitário pessoal com alcance coletivo. Assim, em suas falas o “gostar” mostra como os jovens se expressam enquanto identidades, revelando desejos, abrindo *links* comunicacionais, selecionando conteúdos. Pelas manifestações de gosto eles declaram afinidades que os identificam no rol das muitas conexões, dando endereço aos seus acessos habituais no amplo horizonte mediatizado. Indivíduoar seus gostos, neste sentido, é sondar identidades, ouvi-los falar de si e do mundo, perceber seus receios e/ou expectativas. No dizer de Pasquier (2005, p. 57), os gostos juvenis emitem “sinais de si” na tentativa de expressar-se, com signos de autenticidade e individuação. Tais reações de apreço ou rejeição denotam formas de comunicação e pertença, de achados e interesses, de dizer-se para e com o outro (Pasquier 2005, p. 67-72). Deste modo, expressões de “gosto” promovem afinidades e sociabilidades, indo do apreço às relações em grupos ou comunidades de interesse. Assim, pode-se compreender os gostos como operações sociais de construção do valor (Berger e Luckmann, 2008) e também como forma de manifestação de pertença em seu grupo de pares (Sarlo, 1997).

Alguns posicionamentos de “gosto” em rede indicam sondagens juvenis do mundo profissional e cultural de que participam, ou aspiram participar. Exemplos verificados. Ler e participar de grupos fechados sobre Literatura pode estar associado ao sonho de ser escritora; curtir jogos ambientados na Idade Média pode exprimir uma expectativa quanto à História como direcionamento profissional, como a de criador de jogos *online* históricos; gostar de economia e política pode manifestar potencialidades para a carreira em Relações Internacionais. A própria rede pode se colocar como campo de novas possibilidades, como demonstra a jovem Lorena, que adquiriu um gosto particular pelos pensamentos e obras do autor Guimarães Rosa, a partir de frases e pensamentos do autor compartilhadas por amigos de sua rede de amigos do *Face*.

Um ponto importante a destacar é que as expressões de gosto podem ser formatadas pela própria rede, indicando assim que o site Facebook dá forma, instiga e compõe o gosto. Por exemplo: “Você curte coisas que você gosta e coisas que você passa a gostar”; “as

páginas do Face atraem muito os jovens, ele usam ali de uma magia que atrai assim”; “eu acho que é porque muitas vezes você curte, aí você começa a receber e passa de fato a te interessar, você vai se identificando com aquilo ali; e “claro que tem muita coisa que é modinha”. Assim, muitas vezes, a “escolha” pode ser aleatória, mais espontânea que analítica: “Eu saio curtindo muitas coisas...”. Portanto, mesmo reconhecendo o espaço para o gosto, é preciso notar que trata-se de um site de rede social que movimenta grandes negócios, grandes empresas e bilhões de reais no mundo inteiro. Um site que tem poder de controle das relações dos seus usuários, formata identidades via mercado e tem uma forte política de controle do consumo dos seus usuários. Sendo a maior rede social do mundo, seu potencial interativo e social vem sendo aproveitado por várias empresas. Pois, esta rede se propõe como um lugar para construir relacionamentos e uma forma barata de fazer propagandas. As marcas estão cada vez mais atentas em explorar as oportunidades de interação com o público ali posto, principalmente o público juvenil. Tal interação se dá por meio do aplicativo *Promovaweb*, ferramenta que ajuda as marcas a gerar interações com seu público através de suas *fan pages*⁵². No item *curtir* dos jovens pesquisados, encontram-se publicizados negócios de grandes empresas internacionais e nacionais do ramo da moda e vestuários, das tecnologias e telefonia móvel, da culinária, do entretenimento e cultura, entre outros. Inclusive, é forte a mercantilização da educação escolar que passa a ser um negócio rentável (páginas/sites que se especializam em cursos preparatórios para o Enem, por exemplo). Estas em específico são bastante consumidas pelos jovens pesquisados, principalmente os jovens da escola particular.

Feita tais ressalvas, destacamos também, entre os jovens, algumas aprendizagens que os acompanham nos múltiplos acessos *online*. A frase “eu aprendo muito no Face[book]” que a princípio nos parecia solta e/ou retórica, ao longo da pesquisa foi tomando outros sentidos e ampliando alcances. De uma forma geral, a questão do “aprender” aparece nas falas e nas relações dos jovens de modo aparentemente difuso. Por exemplo: “aprendo inglês no jogo”; “aprendi a tocar guitarra numa página do Face”; “aprendi a respeitar a opinião dos outros”; e “aprendo muito crítica de filme”. São, portanto, aprendizagens técnicas, teórico-científicas e culturais que se fazem por meio de pesquisas individuais na rede e/ou por participação em

⁵²“As páginas de fãs (*fan pages*) existem para que as organizações, empresas, celebridades e bandas transmitam muitas informações aos seus seguidores ou ao público que escolher se conectar a elas. Semelhante aos perfis, as Páginas podem ser aprimoradas com aplicativos que ajudem as entidades a se comunicarem e interagirem com o seu público e adquirirem novos usuários por recomendações de amigos, históricos dos Feeds de notícias, eventos do Facebook e muito mais”. Disponível em: <http://blog.seomarketing.com.br/2012/11/como-criar-uma-fan-page-no-facebook.html>. Acesso em: 03/03/2014.

grupos, que trocam saberes e os disponibilizam em páginas criadas no *Facebook*. Notamos diferentes aprendizagens a partir dos depoimentos dos jovens investigados, como:

[...] *Aprender a formatar computador*: “Eu gosto do Facebook, lá você pode linkar vários outros sites. Outro dia, eu tava precisando formatar meu computador, aí eu linkei numa página que o pessoal explicava como fazia a formatação; agora eu aprendi e não preciso pagar mais técnico pra fazer isso” (Lorena: Entrevista, 2012, Escola Particular). Abaixo, a página de *blog* pessoal, acessada por esta jovem:



FIGURA 1

Formatar o PC

Fonte: Facebook de Lorena⁵³.

[...] *Aprender inglês com jogos*: “O que tem nos jogos também, mas não que seja o principal: é treinar o meu inglês, porque tem muito diálogo, você tira dúvida de pronúncias. Tem até um jogo *online* que eu jogo que é internacional então tudo lá é só inglês pra você conversar com os outros, é bacana, porque da pra aprender muito essa língua” (Mário: Entrevista: 2012, Escola Particular). Desde a capa de perfil até as várias interações no mural do Facebook deste jovem, a relação com os jogos se faz presente. Como observamos em uma de suas capas de perfil, abaixo citada:



FIGURA 2

Capa de Perfil

Fonte: Facebook de Mário.

⁵³ As fontes das páginas dos jovens não serão identificadas a fim de preservar a identidade dos jovens.

[...] *Aprender teorias científicas*: “Eu agora tô aprendendo sobre a *Teoria das Cordas de Einstein*. Coloquei na minha cabeça que eu quero aprender isso bem, aí eu fico entrando nas páginas que discutem essa teoria. Eu gosto muito desse lado científico das coisas, assim... Eu gosto desse negócio, apesar de eu não entender quase nada. Tipo, igual a Teoria das Cordas de Einstein. Eu fui ler aquele negócio mas entendi mais ou menos assim... Aquele negócio do *Bóson de Higgs*, também entendi mais ou menos. Estou tentando aprofundar, mas não é fácil. Por isso, eu gosto de ficar fuçando páginas, comunidades”. (Paulo: Entrevista, 2012, Escola Particular) Abaixo, a página “Albert Eistein” curtida por esse jovem:



FIGURA 3
Albert Einstein
Fonte: Facebook de Paulo.

[...] *Aprender Filosofia*: “Eu gosto de página e de comunidade de Filosofia. Eu sou apaixonado por essa matéria, aí eu tô sempre procurando aprender o pensamento de um filósofo desses mais pesados”. (Leandro: Entrevista, 2012, Escola Pública). Abaixo, uma página de filosofia curtida por este jovem:



FIGURA 4
Friedrich Nietzsche
Fonte: Facebook de Leandro.

[...] *Aprender a fazer unhas, maquiagens e penteados*: “Eu curto muito as páginas que ensinam você a fazer unhas e penteados, agora eu to trabalhando com isso, comprei meu próprio material e vou nas casas das clientes para fazer unhas e cabelos. Eu fiz um curso, mas estou me aperfeiçoando no Facebook, quando você entrar no meu Perfil vai notar um monte de páginas sobre unhas e cabelos” (Isabel: Entrevista, 2012, Escola Pública). Tal relação com a aprendizagem de cuidados com unhas e cabelos é visível pelo “curtir” da página: *Clube das Unhas*.



FIGURA 5
Clube das Unhas
Fonte: Facebook de Isabel.

[...] *Trocar acordes musicais e solos de guitarra*: “Eu aprendi tocar guitarra no Facebook. Tem o caso de um grupo de jovens guitarristas: várias pessoas tocando guitarra, ensinando a tocar guitarra, mostrando ali um arranjo, corrigindo os erros da gente, ensinando ali um acorde interessante. Você toca ali uma música, filma em vídeo, posta lá na página, aí um cara mais fera assim, olha alí seu vídeo e vai assim te dando dicas, aí depois vai progredindo. Eu acho bacana, eu aprendi guitarra assim, cifras de música, nessa coisa de ficar trocando o que sabe assim no Facebook” (Mateus: Entrevista, 2012, Escola Pública). Abaixo, uma dessas páginas ligadas à música curtidas pelo jovem:



FIGURA 6
Cifras
Fonte: Facebook de Mateus.

No conjunto dessas expressões de gostos e aprendizagens, destacam-se três grandes vínculos juvenis com o site de rede social Facebook, aqui nomeados como afetivo-relacionais, de sociabilidade e pedagógico-escolares.

Vínculos afetivo-relacionais: estes informam sobre as relações, sobre os contatos, sobre o estar com o outro: amigos, familiares, namorado(a). As trocas, neste sentido, visam afetar ou ser afetado por relações interpessoais significativas, por trocas comunicativas, pela disposição e/ou gosto de compartilhar algo importante com os “amigos” da rede. Muitas vezes os jovens dizem acessar o Facebook para “conversar com outros jovens”, “enviar mensagens positivas ou conselhos”, “deixar mensagem para o namorado”, “colocar ideias”, “compartilhar frases religiosas”.

Vínculos de sociabilidade: a partir das relações construídas em redes, os jovens passam a abrir espaços para momentos de sociabilidades vividos de forma *online* ou não: “no Face, a gente cria os eventos de festas, de encontros, o churrasco da turma da escola”; “a gente fica ali brincando, ouvindo música, jogando, zoando o colega, rindo de piadas”. O Facebook é também acessado como um lugar para encontrar outros jovens, para se relacionar com grupos de interesses e ampliar as amizades. Assim dizem os jovens: “Pra mim, o Face é lugar pra encontrar pessoas da minha idade”; “No Face, eu tenho o meu grupo das *Amigas de Guaxupé*”.

Enfim, *vínculos pedagógicos e escolares:* para além dos vários processos de aprendizagem colaborativos já citados, a experiência do grupo escolar no Facebook se mostra como um espaço de aprendizagem, de interações entre estudantes, de troca de informações sobre a escola, bem como um meio de administrar parte das tarefas e vivências escolares. Ou seja, através dos seus grupos escolares no Facebook, os jovens têm vivenciado experiências estudantis: “Posso falar uma verdade? Eu sinto que a nossa sala no Facebook é a nossa sala de verdade, porque lá a gente pode ser uma turma de verdade, colaborar ali um com o outro” (Lorena: Entrevista, 2012, Escola particular).

Para compreender mais profundamente este movimento, foram analisados elementos específicos de interações escolarizadas entre os jovens das turmas observadas. Os dados provêm dos perfis individuais dos jovens pesquisados e suas experiências com os respectivos grupos escolares no Facebook, como tratamos a seguir.

4.2. Tecendo fios: entre a sala de aula e o *Facebook*

Eu fiquei sabendo que o diretor orientou os professores a não se relacionar muito com os alunos pelo Facebook. Parece que houve um problema em outra escola. Aí era para os professores se preservarem. Eu acho que tirar algo que tá ali na nossa vida, no nosso cotidiano, é chover no molhado. A escola tá tímida, ali sempre se afastando. (Clarice: Entrevista, 2012, Escola Pública).

Por um lado, o debate dos *jovens em midiatização* remete a um crescente processo de encaixes entre identidades juvenis e midiatização da cultura contemporânea. Por outro, quando os jovens trazem para seus discursos as experiências escolares, observamos *encaixes e desencaixes* entre o ser jovem-aluno, a escola e a midiatização, como expressa Clarice na epígrafe acima. Nas páginas que seguem, enfocamos esta relação de *tensão ou não* entre jovens alunos, midiatização e escola, explicitando-a a partir de elementos que atravessam a relação dos alunos com o Facebook e a escola. O movimento que os alunos pesquisados operam, de levar a rede para a escola e trazer a escola para a rede, revelou-se em três campos discursivos significativos: no primeiro, notamos *vinculações* entre rede e práticas escolares juvenis; no segundo, os jovens falam *sobre* a escola; e no terceiro, eles *virtualizam* a sala de aula.

4.2.1. *Vinculações juvenis no Facebook: a escola na rede*

Neste campo discursivo, os jovens vinculam às suas redes traçados de escolarização, pois aproximam escola e midiatização ao levar elementos de sua vida escolar ao *Facebook*. Nesta aproximação, verificamos esferas de autonomia e de reflexividade por parte de alguns jovens. De um lado, este *trazer* a escola para rede se efetua acessando elementos escolarizados, como: aprender conteúdos de disciplinas, estudar e pesquisar, relacionar-se com os demais sujeitos escolarizados entre outros. De outro lado, os jovens contemplam elementos formalmente menos escolarizados, tais como a sociabilidade com os colegas da turma e professores, os eventos extraclasse, a formação dos grupos e as festas. Dão-se assim três grandes focos vividos: da relação; das informações, aprendizagens/conteúdos; das páginas, grupos e identidades escolares.

a) *Foco das relações*

A convivência escolar é um dos critérios para adicionar amigos em rede: no geral, os jovens dizem aceitar como amigos no Facebook, colegas da turma escolar e também

professores. Este é um primeiro item da escolarização da rede: a convivência com os colegas e/ou amigos da escola e professores. Por esta convivência vão-se construindo interações e relações, caracterizadas em dois tipos: aluno com aluno e aluno com professor.

Tratando da relação aluno com professores, observamos conversas e compartilhamento de *posts* voltados para conteúdos, trabalhos escolares e outros elementos considerados importantes na relação educativa entre docentes e discentes. Conforme ocasiões especiais (dia do estudante, dia do professor) e/ou relações mais intensas (amizades entre tais sujeitos), as trocas se faziam por meio de agradecimentos e reconhecimento de papéis. Tal como notado no Facebook dos jovens Fabrício e Irene, alunos da escola particular e pública, respectivamente. Em comemoração ao dia dos professores, eles compartilham seus agradecimentos e/ou reconhecimentos, dizendo:

Hoje, 15 de outubro é um dia dedicado a todos os educadores tanto da rede pública quanto da rede privada. Educadores que "doam" sua vida e tempo em prol da educação de seus educandos, que às vezes não recebem uma educação concreta no berço familiar, sua primeira escola. Educador não se resume ao professor, mas sim dos funcionários, assistentes de turno, tesoureiros, tias da cantina, psicólogas, coordenadores, diretores, secretários o xerox entre outros, que trabalham na área da Educação, o qual de um modo ou de outro acabam ensinando o educando através dos mais simples gestos e dos ditos mais comuns. Parabéns àqueles que estão atuando de corpo e sangue nas redes públicas, em que dizem que é a mais inferior de todas as redes, mas não há mudanças concretas para a sua melhoria.

Fonte: Facebook de Fabrício, escola particular.



FIGURA 7
Homenagem aos docentes 2
Fonte: Facebook de Irene.

Contudo, as relações entre alunos e professores, no Facebook, vão além dessas mensagens em dias especiais. Elas são vividas desde relações mais escolarizadas, como: a oportunidade de tirar dúvidas sobre conteúdos e trabalhos; acesso a aulas postadas pelos professores; troca de materiais; *links* educativos e subsídios sobre ENEM; execuções de trabalho em rede. Há também casos esporádicos de trocas sobre assuntos além do currículo: questões políticas e/ou educacionais mais amplas (leis, projetos governamentais sobre educação que são comunicados diretamente com os alunos), bem como algumas trocas afetivas e de reconhecimento mútuo, entre alunos e professores; com predominância do reconhecimento do aluno para com o professor.

No cenário do Instituto Educacional Carmem Pereira e da Escola Estadual Francisco do Amaral, poucos professores assumem efetivamente as redes como lugares relacionais para com os alunos, ou para sua atividade educativa em geral. Mas apesar de constituírem um pequeno grupo, com ações individualizadas, esses docentes em midiatização promovem em seus perfis do Facebook interações com os alunos, compartilhando matérias, assuntos que consideram importantes e dicas das mais variadas, além da educação para valores. Temos o exemplo da professora Denise da escola particular, que compartilha um *post* indicando os conteúdos mais “cobrados” na prova do Enem; e outro *post* que convoca a participação dos pais na educação escolar dos filhos:



FIGURA 8
Assunto Enem
Fonte: Facebook professora Denise.

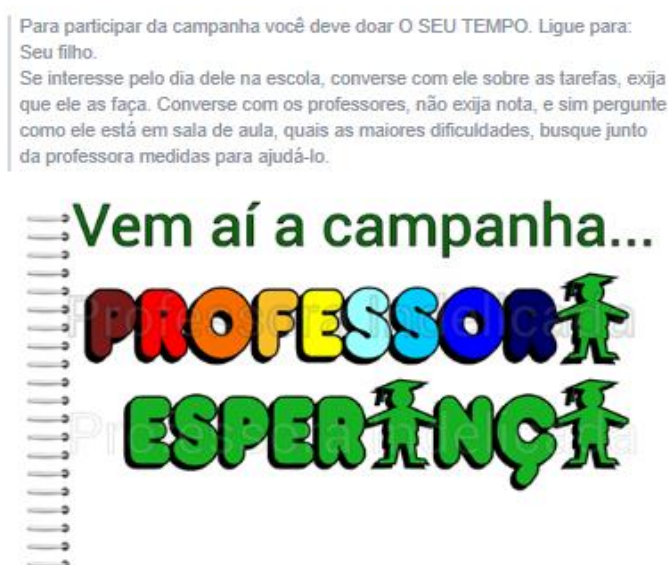


FIGURA 9
Professor Esperança
Fonte: Facebook professora Denise.

Esta troca de conteúdos em rede dá-se também em via inversa: os alunos enviam aos colegas de turma e aos professores amigos do Facebook diversas videoulas, links, post e conteúdos relacionados a matérias específicas. Por exemplo, o mural da aluna Lorena da escola particular, que compartilha um *post* sobre Advérbios e Gramática da língua portuguesa, que é curtido e novamente compartilhado pela professora de português, sua amiga em rede. Eis o *post*:

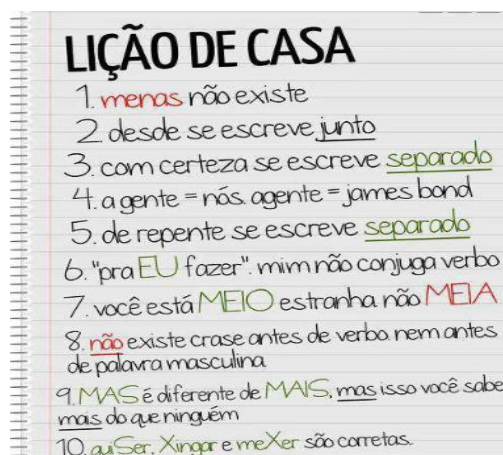


FIGURA 10

Post Lições de casa

Fonte: Facebook de Lorena.

Aliás, o hábito de compartilhar *post* sobre conteúdos da matéria é uma prática recorrente entre os alunos e professores que têm assumindo as redes sociais como espaço de diálogo escolar, como se observa nas postagens de poesias compartilhadas pela professora Isabela de Literatura da escola particular:



FIGURA 11

Há tempo

Fonte: Facebook profa. Isabela.

A professora Ângela de Química da escola particular diz aceitar todos os alunos no seu Facebook. Uma vez ao ano ela realiza um trabalho que tem como plataforma de culminância o Facebook: os alunos são motivados a produzir um vídeo sobre determinado conteúdo e o postam no mural da professora no *Face*, com o objetivo de alcançar 500 curtidas de outros jovens. Este tipo de trabalho é valorizado pelos alunos, como diz Lorena:

Eu acho que um trabalho para você conseguir aprender alguma coisa tem que ser tipo o da Ângela, no Facebook. Eu realmente aprendi o PH do negócio, entendeu? Você teve que ver, foi experiência que você teve que fazer, você teve que aprender e além de tudo você tinha que interagir na rede, porque o trabalho tinha que ser postado no mural do Facebook e cada grupo tinha que conseguir 500 curtidas. (Lorena: Entrevista, 2012, Escola Particular).

Para além dessas relações em torno das matérias, conteúdos e disciplinas, houve casos e momentos em que professores e alunos constroem, em rede, aproximações e/ou relações mais afetivas, como se nota na postagem no *Face* da aluna Mara, da escola particular, referindo-se à professora de Português: “Fessora mais amável que essa, tá pra nascer”. Em ocasiões de despedidas dão-se expressões similares, como no caso da professora de Literatura: os alunos organizaram uma despedida com declamações de poemas e escreveram no quadro demonstrações de carinho por ela; tudo filmado e postado no Facebook. Os dois *post* abaixo são complementares neste sentido. O primeiro retirado do mural do grupo fechado no Facebook da turma 2m1 e o segundo retirado da página do Mural da professora Isabela da escola particular.

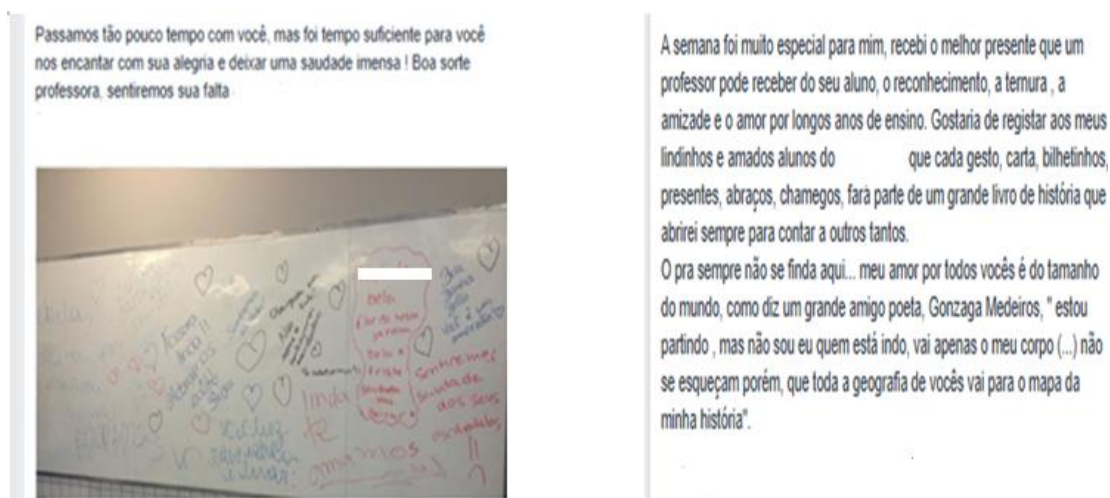


FIGURA 12

Escritas de despedida

Fonte: Facebook – Grupo Fechado Avenida 2m1.

Outras duas professoras e um professor indicavam sites e postavam conteúdos no Facebook, mas se limitavam a esta relação escolarizada, sem expressões afetivas. Quanto aos demais, não foi possível verificar suas inserções na rede, pois uma parte não aceitou a pesquisadora como amiga em suas redes; outra parte não tinha perfil inscrito neste *site*.

À parte às singularidades dos casos aqui trazidos, não podemos negar o fato de que a interação professor/aluno em rede pode mobilizar elementos interessantes em suas relações escolarizadas e midiaticizadas. Este é o caso da professora Deise de Artes da escola pública, com dois *posts* significativos: um, convocando os alunos a refletir sobre a importância dos livros para o crescimento humano; o outro, compartilhando o trabalho de Artes realizado com os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) sobre a cidade de Belo Horizonte. Aqui estão:

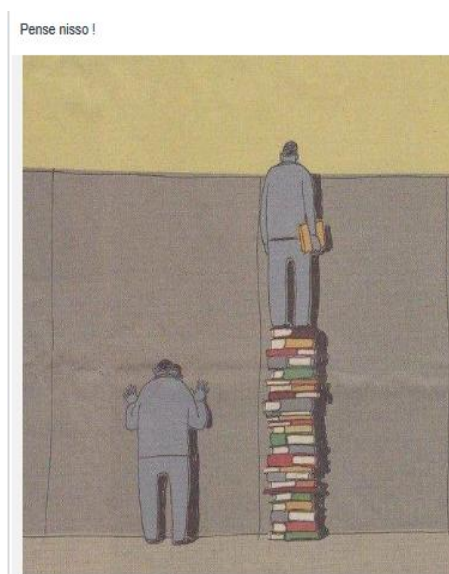


FIGURA 13
Pense Nisso
Fonte: Facebook profa. Deise).

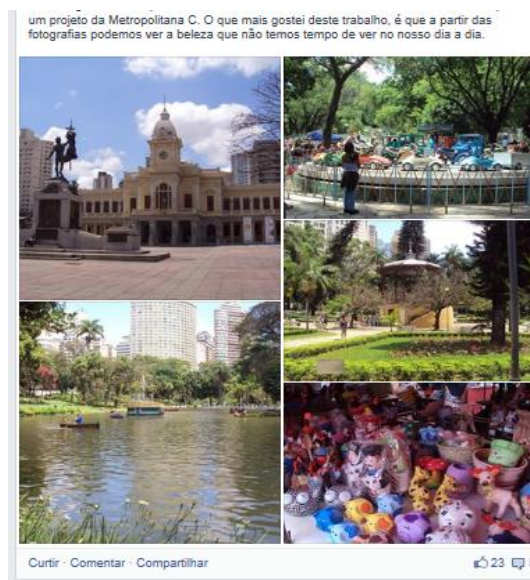


FIGURA 14
Projeto Metropolitano
(Fonte: Facebook profa. Deise.

Na página desta professora, havia ainda comentários dos alunos, que a elogiam e agradecem, reconhecendo-a como docente e como amiga. Assim postou a aluna Maria, em seu mural:

Meeelhor pessoaa, professora e amiga do mundo saaudade demais. obrigado por todo conhecimento, paciência e respeito. Foi um prazer você ter passado na minha vida.

Fonte: Facebook de Maria.

Aliás, entre todos os professores desta escola, a professora de Artes é mais querida pelos alunos, que apontaram a disciplina de Artes como a preferida por todos. Os alunos dizem que este reconhecimento é devido ao modo como a professora trabalha a matéria, bem como ao modo como ela se relaciona com os alunos. Assim diz Gustavo:

Você já viu aluno do Ensino Médio falar que gosta de Artes? Eu nunca ouvi. Até que tive o prazer de ter aula com a professora Deise. É a professora mais sensacional que eu já conheci: ela transforma um rabisco na coisa mais prazerosa do mundo. Eu não gostava de música popular brasileira, mas com ela eu passei a amar. Ela trabalha com música, teatro, internet, blog, com vídeo. Se você olhar em nossa turma, ela é dos poucos professores que aceitam a gente como amigo em rede. (Nota de caderno de campo em 07/02/2012).

Na direção inversa, muitos professores têm evitado relações com alunos fora da sala de aula. Nos perfis individuais dos alunos da escola pública e nas conversas com tais jovens, eles citam como amigos em rede apenas a professora de Arte e o professor de Geografia. Entre os alunos da escola particular havia um número maior de professores como amigos em rede social com sete citados.

b) No foco das informações, pesquisas e/conteúdos

Para além da relação entre os sujeitos escolarizados, os jovens interagiam em rede a partir da seleção de informações voltadas aos concursos vestibulares, intercâmbios estudantis e pesquisas escolares. Este tipo de acesso dos jovens está ligado diretamente a “elementos” e/ou “informações” sobre a modalidade do Ensino Médio: páginas que informavam sobre vestibulares, sobre provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que disponibilizavam conteúdos para pesquisas escolares e/ou mediavam intercâmbios escolares. Constatamos também acessos a *sites* de instituições educacionais, como Universidades, Secretarias de Educação e as páginas de suas escolas. Abaixo, duas dessas páginas:



FIGURA 15

Central do Estudante

Fonte: <https://www.facebook.com/www.centraldoestudante.com.br>. Acesso: 23.Out.2012.

Em conversa com os cinco jovens da escola particular que curtiram a página “Central do Estudante”, indagamos sobre a motivação do acesso. Dois deles responderam que curtiram por causa dos amigos, mas que não tinham interesse direto sobre a página. Três disseram interessar-se no intercâmbio escolar comunicado na página. Assim se expressou Mário:

Eu curto a página Central do Estudante, porque ano que vem eu vou fazer intercâmbio no Canadá. E nesta página a gente interage com outros jovens que já fizeram intercâmbio e estão ali contando suas experiências e também é uma página que te orienta pro intercâmbio. (Notas de Caderno de campo em 6 outubro de 2012).

Tendo visualizado o acesso de jovens das duas escolas à página da Secretaria da Educação de Minas Gerais, indagamos também sobre a motivação dos acessos. As respostas dadas foram variadas. O jovem Fabrício, da escola particular, destacou: “Por meio dessa página, eu procuro por projetos pra levar para reuniões do movimento da PJE [Pastoral da Juventude Estudantil]”⁵⁴. Outros dois jovens da escola particular, e três da escola pública, disseram que procuram informações sobre o ENEM: “Tô sempre entrando no site da Secretaria de Educação pra me informar sobre o Enem e outras provas” (Leandro, escola pública). Dois jovens da escola pública disseram acessá-la em busca de estágio: “Quando eu tava procurando trabalho, eu fiquei procurando páginas no Facebook de estágio, aí caiu nesta” (Rafael, Escola Particular).

c) Foco das páginas, grupos e identidades escolares

Na internet e no Facecook, há dez páginas *online* (grupos fechados e abertos) dedicadas à relação entre os sujeitos escolares da escola Estadual Francisco do Amaral. Nove delas, criadas por alunos com objetivos específicos. Tem-se a página Protesta Francisco: Educandário na praça, criada pelo aluno Leandro da turma 2H. O objetivo da página era promover a participação da escola nos movimentos sociais que ficaram conhecidos no Brasil como as “Jornadas de Junho”⁵⁵. Por meio desta página, alunos e docentes organizavam a participação da escola no movimento, combinavam lugares de encontros, divulgavam as participações na página e debatiam o movimento. O *post* abaixo, retirado do Grupo Fechado no Facebook “Educandário na praça”, explicita a convocação à participação da escola nas mencionadas “Jornadas”:

⁵⁴ Nota de caderno de campo em 08/10/2012, Escola Particular.

⁵⁵ Tais manifestações começaram a partir de uma pequena mobilização, na cidade de São Paulo, pelo movimento do *Passe Livre*. Porém, em pouco tempo, foi se transformando em um movimento de massa, com manifestações por todos os estados do Brasil, que provoca impacto tanto no governo como na sociedade em geral. E nestas jornadas, os jovens se destacaram como atores fundamentais do movimento.

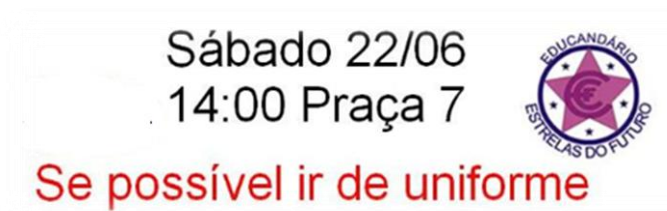


FIGURA 16

Educandário na Praça

Fonte: Facebook – Grupo Fechado “Educandário na praça”.

Havia também o *Grupo aberto Francisco*, criado pelo professor de Filosofia, que destacava:

Divulguem esse grupo para os demais colegas... assim aproveitamos esse espaço para maior interação.
Não se esqueçam de clicar em "Seguir".
Abraço.

Fonte: Facebook – Grupo aberto Francisco.

Este grupo teve pouca adesão dos alunos. Por meio dele, o professor inseria debates e reflexões filosóficas, projetos e políticas educativas governamentais, divulgação e participação dos alunos e da escola em eventos, como o *Fórum das Juventudes da Grande BH*⁵⁶, do qual participaram muitos alunos da escola, convocados pelo grupo *online*. Encontramos também um *post* que convoca a escola às mobilizações das “Jornadas de Junho” e outro, com uma petição/abaixo-assinado contra o programa *Reinventando o Ensino Médio*⁵⁷, do Governo de Minas Gerais:

⁵⁶ “Criado em agosto de 2004, o Fórum das Juventudes da Grande BH é uma ampla articulação de entidades e movimentos que desenvolvem trabalhos com jovens e/ou são formados por jovens da Região Metropolitana de BH. O Fórum afirma o respeito à diversidade, aos direitos humanos e à democracia como princípio fundamental de sua organização interna, primando pela autonomia dos/as jovens dos movimentos e das entidades”. Disponível em: <https://www.facebook.com/forumdasjuventudesBH/info>. Acesso em: 27/04/2014.

⁵⁷ O Reinventando o Ensino Médio é um projeto da Secretaria de Estado de Educação, idealizado em 2011, com o intuito de repensar o currículo do Ensino Médio nas escolas estaduais mineiras. Além de aumentar a carga horária ao longo dessa fase de ensino, o projeto propõe um currículo mais integrado com o mercado de trabalho, Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sobre/programas/reinventando-o-ensino-medio>. Acesso em: 22/04/2014.

Hoje haverá um ato na Praça 7 em apoio à greve dos professores no Rio. Sabemos que as reivindicações das Jornadas de Junho já foram esquecidas pelos nossos representantes de memória curta. A contínua negligência dos governantes só faz com que o espírito democrático seja ameaçado... Vamos responder a esta ameaça positiva e ofensivamente, fazendo sair do papel e da teoria os ideais de igualdade e justiça os quais tanto perseguimos.... Ver mais  Volta pra Rua BH - Sem luta, sem resultado - Todos pela educação!	Mais uma vez estamos à mercê do DESgoverno de Minas. Em pró do exercício político, ou do polítks que tanto discutimos na sala de aula e nos corredores, tirem um tempinho para ler este comentário, ou apenas ler a apresentação da petição (que estará disponível quando clicarem no link abaixo) e se concordarem com a petição assinem!!! Mas não só assinem, como também compartilhem, discutam, questionem a escola, os professores, seus representantes... enfim. Grande Abraço a todos!! O Estado de Minas Gerais é regido atualmente por uma das maiores ditaduras brancas já vistas. Governado pelo PSDB, nunca se viu tanta rendição dos poderes Legislativo e Judiciário à arbitrariedade do Executivo, que exerce sua influência com manobras internas no âmbito dos três poderes, alianças antidemocráticas e muita mentira dissimulada na mídia - diga-se de passagem rios de dinheiro são injetados neste aparelho reprodutor das mentiras de Aécio/Anastasia - no intuito de enganar a massa desinformada.

Fonte: Facebook – Grupo aberto Francisco.

Havia também a divulgação de dois projetos: *Olimpíada Latino-Americana de Filosofia* para professores e alunos do ensino médio, que aconteceria na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; e *Superação*, parceria da escola com o Instituto Unibanco, que financia projetos na escola que visem intensificar a relação dos jovens com práticas de estudo. Tal projeto aconteceu durante o ano (2012) e culminou com um dia de apresentações de música e teatro, com sorteios, bingos, jogos, corte de cabelos, etc.

O *Grupo fechado Francisco do Amaral*, também criado por um aluno da escola, colocava-se como um espaço mais livre em termos das temáticas abordadas: trabalho, religião, política, amizades, eventos, concursos, projetos sociais, sites e links educacionais, propagandas entre outros. É também mais livre quanto aos participantes: professores, alunos e outros sujeitos, escolares ou não. O grupo era fechado, mas a participação de amigos e pessoas da comunidade/bairro era aceita. Por isso, as interações ultrapassavam temáticas e/ou relações escolarizadas. Observamos a divulgação de projetos sociais do bairro e propagandas de pequenos negócios de particulares (lava-jato, loja de roupas, comércio entre outros), festas e eventos na escola e no bairro. O elemento que ganha mais espaço de visibilização nesse grupo é a temática do Trabalho com *posts* que divulgavam oportunidades de estágios e emprego para estudantes do ensino médio. Esta dimensão do trabalho, como já notado no capítulo III, é elemento diretamente relacionado à condição juvenil dos alunos da escola pública. Há que se destacar, ainda, o fato de a maior parte dos tipos de estágios disponibilizados no grupo oferece vagas para jovens do sexo masculino. Devemos observar que o trabalho é o aspecto que mais promove a interação no grupo. Tanto que o elemento *trabalho* encontra-se também divulgado nas paredes da escola estadual Francisco do Amaral.

Abaixo, um exemplo de como o trabalho é comunicado no grupo e exposto nas paredes da escola, indicando este elemento como parte da identidade dos alunos da escola pública.



FIGURA 17

Estágio

Fonte: Facebook – Grupo Fechado Francisco do Amaral.

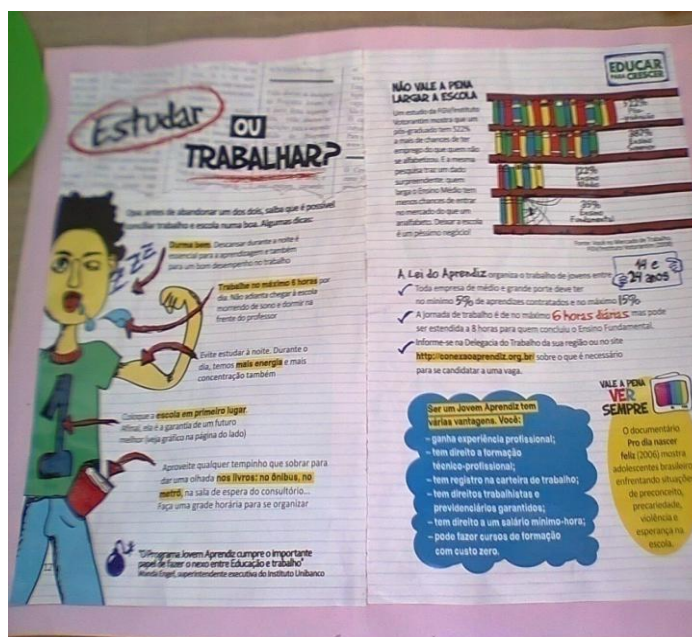


FIGURA 18

Estudar ou trabalhar?

Fonte: Fotografia – Mural escolar.

Os eventos escolares divulgados nestas páginas se referiam a projetos da escola, encontros, festas julinas e tópicos de sociabilidade das turmas. Divulgavam também práticas de entretenimento, atividades esportivas, shows e encontros de confraternização da escola, com fotos e vídeos. Imagens e fotos dos professores ganhavam grande destaque nesta página.

As “Jornadas de Junho” reaparecem neste espaço, bem como inúmeros eventos religiosos católicos e evangélicos. Havia também dicas sobre projetos sociais, como o projeto “Abrace a lagoa de Ibirité”, bem como perguntas sobre trabalhos escolares, lembretes sobre dias de provas, videaulas e muitas charges de humorização do escolar. A escola Francisco do Amaral possuía sua página oficial no *Facebook*, mas com pouca funcionalidade. Nela não se observou postagens, comentários, divulgação de eventos e interações entre os sujeitos escolares.

Quanto à experiência dos jovens da escola particular em sua relação com páginas referidas ao Instituto Carmem sobressaem-se as criações dos jovens estudantes, quase sempre voltadas à relação “aluno com aluno”: grupos fechados que não aceitavam a participação de outros sujeitos escolares, senão alunos. De fato, havia três grupos fechados que levavam a identidade escolar como foco da relação, todos inscritos no Facebook. Apenas um deles era aberto às relações entre sujeitos escolares diversos, como alunos, professores, funcionários e pais de alunos. Como não se teve acesso na pesquisa a tais grupos, a seguir se descrevem seus objetivos sem analisar a interação que ali se promovia.

O *Grupo fechado Time Carmem* era formado por alunos que jogavam no time de futebol da escola, com interação em torno deste esporte: jogos, campeonatos entre escolas, treinos. A participação era restrita aos jovens membros do time. Tomamos conhecimento deste grupo pela observação nas páginas dos jovens e pelas falas dos alunos em sala de aula, como: “Cara, o horário do treino mudou; tá lá no grupo”. Outro grupo fechado, o *Carmem Memories*, era formado por ex-alunos, tendo como objetivo cultivar lembranças das turmas e manter o contato com os amigos da escola. Havia também o *Grupo Instituto da Família Carmem*, fechado, mas com participação de pais, alunos e professores que se envolviam com eventos escolares, trocando mensagens e expressando laços afetivos. Uma aluna participante do grupo assim disse: “É um grupo que carrega mais assim, a ideia de família carmeliana; a minha escola é católica. Aí tem divulgação de eventos, retiros, projetos”.

O fato de os alunos da escola particular preferir relacionamentos em grupos fechados, de aluno com aluno, tem indicado o quanto os mesmos alunos ocupavam este espaço midiático mantendo suas relações de pares e denotava ainda que suas experiências de grupos fechados *online* têm graus menores de institucionalidade. Buscando pelos motivos da preferência por relações em grupos fechados de alunos, chegamos a dois pontos. Primeiro, os jovens reconheceram e visavam às mídias como espaços mais autônomos: “Ah, a gente gosta de ficar mais nos grupos fechados que tenha só aluno porque lá é uma coisa mais descontraída; a gente escreve do nosso modo e ri do que a gente quiser”. Segundo, os alunos

deixavam claro que não havia um hábito escolar neste sentido: “A escola é muito distante da internet; eu sinto que os professores não querem misturar as coisas assim, ficar se relacionando com a gente em outros espaços”.

O Instituto Carmem Pereira também tem página oficial no Facebook, mas negativamente avaliada pelos alunos. No geral, os alunos consideram-na pouco interativa, sem funcionalidade e defasada. Assim diz a jovem Lorena:

Nossa escola tem uma página inútil no Facebook; não serve pra nada; não há espaço para o diálogo com o aluno, com a nossa família, pro professor. Nesta página a escola fala pra ela mesma. É uma página sem funcionalidade, sabe; sem objetivo. Só notícias velhas. Não há nem assim uma atualização sobre coisas do Enem. Nem evento da escola eles postam lá. (Lorena: Entrevista, 2012, Escola Particular).

O modo de colocar-se em rede parece ser o foco da avaliação que a jovem Lorena faz da página da escola no *Facebook*. Primeiro elemento em destaque: Qual o objetivo e a funcionalidade da página? Segundo: Como a interação ali se estrutura, quais os sujeitos são postos em diálogo? Terceiro: O que é oferecido aos seus usuários?

Outro elemento que interfere na relação do aluno com a internet e, mais especificamente, com o site da rede social Facebook são as formas de estudar. Os alunos das duas escolas pesquisadas participam de grupos de estudos *online*, grupos de vestibulandos e outros, com muitos acessos a sites, blogs e páginas de professores para pesquisas e realização de trabalhos escolares. Há também a prática de entrar em páginas de disciplinas escolares como História e/ou comprar acesso às páginas que disponibilizam aulas e materiais para estudo ou futuros concursos, como o vestibular. Nestas páginas e/ou sites, os jovens encontram amplo acervo de materiais: aulas, exercícios, vídeos, filmes, músicas e bibliotecas. Abaixo, temos um *posts* ilustrativo de um site geral de preparação para o ENEM. Embora o acesso a vídeoulas e materiais requeira o pagamento de uma taxa, o *site* disponibiliza materiais e informações sobre o vestibular gratuitamente, para atrair mais jovens ao seu negócio educacional.



FIGURA 19

Descomplica Site Educacional

Fonte: <https://www.facebook.com/descomplica.videoaulas?fref=ts>.

Dos *sites* mais citados pelos jovens pesquisados tem-se o *Descomplica*, acima citado. Sete alunos da escola particular e dois da escola pública eram usuários deste site, mediante cadastro e mensalidade. Este *site* disponibiliza videaulas e aulas ao vivo de todas as matérias, com um item específico de atualidades, além da preparação para a redação. Uma jovem usuária destacou dois pontos positivos do *site*: a preparação para o ENEM e a disponibilidade de materiais para serem aproveitados na escola. Assim comentou Talita:

Eu descobri até um site que chama “descomplica”, você assina; você paga o mês, 20 reais. Na minha sala tem muita gente que assinou também. É um site especializado em Enem. Só que ajuda muito na escola, sabe? Redação: tem propostas de redação. Matérias de ensino médio. Muito bom; muito bom. E você pode tirar dúvidas com os professores na hora que quiser, não tem essa coisa de um tempo regulado. (Talita: Entrevista, 2012, Escola Particular)

Os jovens se relacionavam também com portais de atualidades, como a página “Mundo da Ciência”, curtida por seis jovens: quatro da escola particular, dois da escola pública. Todos eles declaram o gosto pela descoberta científica como motivação para os acessos. Entre eles, um jovem da escola particular relacionou esta página com o propósito de se preparar para a seleção do curso de Engenharia de Produção:

Gosto de ciências, descobertas científicas, bactérias, física. Uma vez por semana eu faço pesquisa neste site e outros. Acho que acrescenta alguma coisa na minha vida assim né. Dependendo do ponto de vista, algo para o seu futuro. Como eu vou fazer Engenharia de Produção é bom ficar assim por dentro dessas coisas. (Rogério: Entrevista, 2012, Escola Particular).

Tratando-se de acessos às páginas no Facebook, sempre havia jovens que as relacionam a seus projetos de futuro. Elementos como escolha profissional, inserção no

mercado de trabalho, demanda por formação escolar ou almejar cursar uma faculdade apareciam em suas relações do “curtir” no Facebook. Alguns alunos têm criado estratégias mais explícitas nessa procura, com agilidade e acessos selecionados às páginas que lhes possibilitam construir conhecimento nas áreas de seu interesse. Neste caso, são jovens que já discerniram o campo de atuação profissional pretendido, com o propósito de ingressar na universidade e/ou fazer cursos valorizados no mercado econômico. Enquanto alguns jovens eram menos estratégicos ou sequer projetavam o amanhã.

Os jovens mais ágeis e/ou com maior campos de possibilidades aproveitam mais efetivamente a rede para projetos futuros. É o caso de Lúcia, que pretende cursar Relações Internacionais. Com tal propósito, ela tem estudado línguas estrangeiras em cursinhos, tem reforçado seus conhecimentos linguísticos em páginas na rede, tem lido revistas e jornais *online* e valorizado as disciplinas voltadas à área de Ciências Humanas, sem esquecer o propósito de fazer intercâmbio estudantil internacional. Como estratégia, Lúcia seleciona tópicos de aprendizagem pela internet e acessa habitualmente a página da revista “Jornalismo Político” (acessada também por dois outros jovens da escola particular, que visavam cursar Relações Internacionais e Comunicação Social):



FIGURA 20

Jornalismo Político

Fonte: <https://www.facebook.com/jornalpolitico?fref=ts>.

A mesma Lúcia opina: “Pra quem quer cursar Relações Internacionais, tem que saber muito de política; e a página da revista Jornalismo Político traz muita informação de política”. E o jovem André, que visava o curso de Comunicação Social, diz: “Desde que eu decidi que vou fazer Jornalismo Político, eu passei a acessar esta página; é uma forma de eu ir compreendendo essa área, até pra ver se é isso mesmo que eu quero”.

Este item é revelador do quanto alguns jovens pesquisados fazem de suas relações midiáticas nas redes sociais, campos específicos de suas condições de aluno. Porém, é preciso novamente notar que tais possibilidades, entre jovens pesquisados, não são simétricas. Nem todos os jovens vivenciavam estas experiências de escolha, aprendizagem e pesquisa em rede. Alguns, inclusive, negavam tal hábito, como Hilário: “Pra mim, Facebook não tem nada a ver com escola; eu quero distância da escola do meu Face. Eu nem aceito professor na minha rede, pra não confundir as coisas. Pra mim, ali é mais diversão e zoação com os colegas” (Nota de caderno de campo em: 14/08/2012).

Há um índice de 55% dos jovens da escola pública que diz não misturar a vida escolar e a vida *online*, entendendo este “misturar” como relação cotidiana de proximidade entre ser aluno e estar nas redes. Este índice aponta para a relação cultura escolar e condição social, como já apontado em vários estudos de Bourdieu. Inclusive, como já mencionado nesta pesquisa, os pais que incentivam os filhos a usarem a internet como espaço de complementação da vida escolar são, em sua maioria, pais dos alunos da escola particular. Outro dado que reforça esta diferença entre os alunos da escola particular e pública é o envolvimento dos mesmos com a educação superior. De um lado, os alunos da escola particular têm essa modalidade de ensino dada como certa, como diz Lurdes: “eu escolhi fazer relações internacionais, por isso assisto telejornal”. De outro, os alunos da escola pública almejam a educação superior, mas não a tem como certa, como expõe Rafael: “vou tentar medicina é o meu sonho, mas acho que não vou passar no Enem”⁵⁸. Essas diferenças, no entanto, não eliminam o uso escolarizado que tanto jovens da escola particular, como os jovens da escola pública, têm feito da internet. Para alguns esse uso é mais habitual, para outros é mais pontual.

4.2 .2. Os jovens falando sobre a escola

Neste segundo campo discursivo, os jovens falam *sobre* a escola, objetivando expor suas críticas do formato escolar. Assim diz Mirtes, da escola particular: “Eu não sei se é certo dizer... Eu não quero passar a minha adolescência na escola, fazendo prova. A escola conecta muito nossa vida a resultados de prova, de atividade. Eu não quero fechar a escola nisso, sabe?!” No Facebook, há também críticas sobre o formato das aulas: quadro, autoridade do professor, provas, conteúdos, linearidade do tempo e do espaço da sala de aula. Neste tipo de

⁵⁸ Entre os jovens pesquisados da escola particular 80% hoje encontra-se cursando algum curso superior. Os jovens da escola pública da turma 2H, três estão cursando uma faculdade.

discurso, os jovens falam da escola utilizando-se de recursos imagéticos, charges e uso do Twitter. Num *post* compartilhado no Facebook pelo jovem Jorge, da escola particular, nota-se a humorização da sala de aula, comparada ao programa *Big Brother Brasil*:



FIGURA 21

Big Brother

Fonte: Facebook de Jorge, escola particular.

Outro *post* publicado pelo aluno Mateus da escola pública sobre a sala de aula se referia à mudança de relação entre professores e alunos, quando da passagem do ensino fundamental para o médio. De forma também humorizada, a charge sinaliza para possíveis distanciamentos entre o que o professor vai administrar na sala de aula e outros elementos que vão interferir nesta administração, como o celular, o jogo de baralho e até mesmo a bebida:



FIGURA 22

Fundamental e Médio

Fonte: Facebook de Mateus

A aluna Maria da escola pública compartilha em seu Facebook um *post* que humoriza o tempo gasto entre os jovens para o estudo escolar, sugerindo que este tempo seja mínimo:

Dinâmica do tempo de estudo



FIGURA 23

Tempo de estudo

Fonte: Facebook de Maria.

Outros dois *posts* um publicado pelo aluno Henrique da escola particular e outro pelo aluno Carlos da escola pública fazem uma comparação entre quadro escolar e humor docente, sugerindo que o modo como o professor lida com o quadro indica seu estado emocional. E outro, indicando a aprendizagem do inglês por meio dos games.

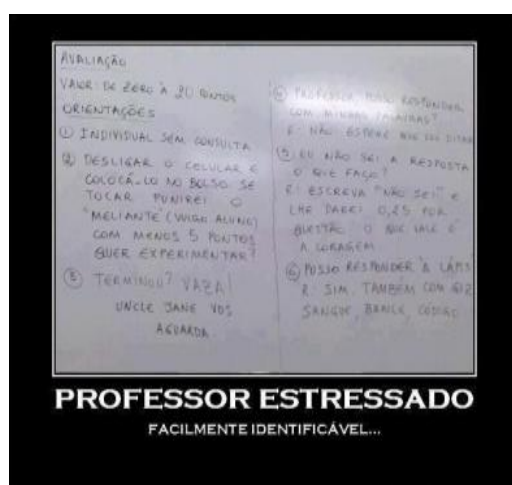


FIGURA 24

Professor estressado

Fonte: Facebook de Henrique, escola particular



FIGURA 25

Games ensinando inglês

Fonte: Facebook de Carlos, escola pública.

Nessas postagens, os alunos “usam” o espaço midiático para humorização do cotidiano escolar. No primeiro *post*, a aula é comparada a um programa televisivo. No segundo, destaca-se o envolvimento dos alunos com celular e Facebook como interferência no tempo de estudo dos jovens. No terceiro, o telefone celular aparece como motivo de tensões entre o aluno e o professor, na sala de aula. No quarto, relaciona-se aprendizagem do inglês com videogame. Curiosamente, esta é também uma fala presente nas várias entrevistas dos jovens das duas turmas pesquisadas: a relação entre Inglês e jogos *online* é dita por mais de 75% dos alunos da escola privada e por 35% dos alunos da escola pública, como exemplifica Rogério, da escola particular:

Eu jogo desde que eu era pequeno [**Entrevistadora:** É mesmo?]. Para começar, meu primeiro jogo online, eu tinha dificuldade porque eu não sabia inglês, né, aí eu jogava sempre com um dicionário do lado, lá, eu tinha uns 8 anos. Ai hoje, eu já sei falar inglês. Eu faço curso, porque meu pai quis me colocar, mas eu consigo falar com as pessoas, mas porque eu comunicava nos jogos, aprendi inglês mais nos jogos. Hoje você consegue jogar alguns em português, mas eu prefiro em inglês, porque você vai ali, avançando...tem que conversar com um e outro e tem pessoas de vários países, da Rússia, dos Estados Unidos [**Entrevistadora:** E vocês conseguem se comunicarem bem?]. Conseguimos, inclusive, tem dois amigos de lá, que eu conheci assim nos jogos. Um deles veio para o Brasil e ficou na minha casa. (Rogério: Entrevista, 2012, Escola Particular).

Rogério diz que o acesso aos jogos *online* lhe tem propiciado, desde criança, uma relação de proximidade com a língua inglesa. Porém, esta relação informa-nos também outros tópicos de aprendizagens, tanto cultural (relação com jovens de outros países), quanto temática (personagens, cenários e contextos que levam ao conhecimento de fatos históricos).

A seguir, tratamos mais especificamente da relação dos jovens com os grupos fechados escolares, criados por eles mesmos no Facebook.

4.2.3. A virtualização da sala de aula

Inscriver a turma escolar como grupo fechado no Facebook é uma experiência vivida tanto por alunos da escola particular como por alunos da pública. Por meio desta virtualização da sala de aula, os alunos compartilham atividades gerais da escola: lições, trabalhos, calendários, provas, recuperação, materiais didáticos e pedagógicos, fotos do quadro, scanner de páginas do caderno e/ou do livro didático; vivenciam outra temporalidade escolar, socializam eventos, marcam encontros e festas, brincam e humorizam situações escolares;

brigam, provocam bullying; colaboram em seus estudos e atividades, mesclam atitudes afetivas e rivalidades e/ou mesmo tratamentos ríspidos; criticam e elogiam professores, promovem reivindicações e se mobilizam contra regras e outras situações escolares. Assim, nota-se no debate do grupo abaixo:

Entrevistadora: Por que, vocês criaram o grupo 2m1 no Facebook?

Mara: É uma estratégia dos alunos de hoje, porque todo mundo tá no Facebook, assim você tem certeza que vai encontrar o povo lá. Facilita a vida do aluno, porque de 50 pessoas sempre tem alguns mais estudiosos, mais atentos. Você pergunta o que vai cair na prova, o que tem pra amanhã, matérias, as respostas são sempre imediatas.

Vinícius: De vez em quando, um ou outro posta lá também alguma coisa pra descontrair. Por exemplo, a gente mudou o nome da turma de 2m1 para *Avenida 2m1*, nome que fazia brincadeira com a novela da [Rede] Globo, só pra quebrar o clima dessa coisa muito séria da escola. Aí a gente começou a brincar de fazer novela.

Alessandro: Na sala de aula é mais separado, tem até o mapa da sala, lugar indicado e aí quebra um pouco a relação.

Mara: Não aceitamos professor no grupo, porque a gente pensou assim mais como um espaço da turma, uma sala assim mais com a nossa cara, mais de jovem, onde a gente fala sério, mas também poder fazer ali zoação, pode brincar. Então a gente queria assim que fosse um espaço mais da gente, mais do aluno e não da escola. O professor no grupo, ele vai inibir a nossa liberdade.

Carla: A gente usa esse espaço o máximo para ajudar a turma no que for possível em termos das coisas da escola. Mas decidimos também que esse é o nosso espaço de amizade. Se alguém teve algum problema na escola, a gente procura se unir. (Grupo de Discussão Avenida 2m1, escola particular).

O debate acima é um indicador de que o sentido da sala de aula virtual é bastante amplo: relações pedagógicas, de sociabilidade e amizades, colaborativas e de enfrentamento das regras escolares. A sala virtual é espaço de relações mais recíprocas, com expressões coletivas; por exemplo, mostras de autonomia dos alunos frente ao que lhes é proposto em sala de aula. Dessa forma, a sala de aula virtual dialoga com a sala de aula *off-line*, mas a ultrapassa em algumas experiências, convivências e interações.

Os jovens avaliam este espaço *online* positivamente, visto que lhes possibilita respostas de forma rápida e abre espaço para a socialização e entretenimento. Todos os jovens entrevistados (individual e/ou coletivamente) citam como ganho desse grupo virtual a autonomia e independência como alunos, sentindo-se livres para tirar dúvidas, comentar sobre o professor, sobre a escola, colaborar e até mesmo posicionar-se contra certas decisões da escola. Ao longo de 2012, as turmas do Instituto Carmem (2m1 e 2m2) e da escola Francisco (2H) vivenciaram esta experiência de virtualização da sala de aula: cada turma inscreveu-se

como grupo fechado no Facebook: “Turma 2m1”, “Turma 2m2” e “Turma 2H”. A turma 2m1 foi renomeada em seguida como “Turma Avenida 2m1”, como observamos no *post* abaixo⁵⁹:



FIGURA 26

Capa de Perfil Avenida

Fonte: Facebook – Grupo Avenida 2m1, escola particular.

A dinâmica desses grupos tem certa padronização, ao modo de “sessões”, que assim classificamos: *Sessões de informações gerais*, com perguntas e postagens em torno às atividades, vistos no caderno e para-casa, trabalhos, calendários, provas, recuperação, matérias e aulas. *Sessões pedagógicas*, com dinâmicas para execução de trabalhos e eventos escolares, estudos em grupo e tópicos de aprendizagem colaborativa (tirar dúvidas de matéria, contribuir com um trabalho, oferecer ajudas). *Sessões de sociabilidade*, com organização de eventos e/ou participação em eventos escolares, de festa, de formaturas, partilha de piadas, assistência em grupo de vídeos de humor e brincadeiras. *Sessões materiais*, com a divulgação de videaula e resumos literários, acessando sites de pesquisa, sites temáticos e de disciplinas, blogs temático. *Sessões de debates*, acordados em turma, com conversas sobre regras escolares, administração grupal de problemas vividos pela turma, com professores e com a direção. Enfim, *sessões de intrigas*: brigas, dificuldades relacionais e casos de *bullying*.

Apesar de as sessões serem comuns às três turmas, entre elas há elementos e campos interacionais específicos na dinâmica cotidiana das relações na sala de aula. Estas se diferenciam em termos de acesso dos alunos, de expressões grupais, de trocas estabelecidas e de relações afetivas ali administradas, conforme ao entendimento dos objetivos da turma, das decisões tomadas, dos temas, links e materiais compartilhados, da relação prevista com as regras escolares e com os próprios professores. A seguir, identificamos a dinâmica de cada uma das turmas, em específico.

⁵⁹ A pesquisadora foi adicionada nas três turmas. Para tanto, os alunos foram consultados previamente pelos colegas administradores dos grupos; depois, a decisão de incluir a pesquisadora foi coletiva.

Quanto à *turma 2H* da escola pública, um elemento diferenciador desta em comparação às turmas da escola particular tem sido a participação dos alunos neste espaço virtual. Notamos certo desequilíbrio das participações entre os alunos: um grupo em específico era o que conduzia a maior parte das interações, seja administrando perguntas e respostas, seja propondo questões e debates. Alguns alunos visualizavam as informações, mas não interagiam com a turma. É de se notar que esses mesmos alunos também se encontravam mais invisibilizados no cotidiano *off-line* da sala de aula. Procurando dados para tal explicação, chegamos a três tipos de argumentos: acesso à internet, trabalho e relação. Um aluno explicou: “Lá em casa, a internet não é banda larga e a minha mãe leva o *modem* para o serviço dela; aí fica difícil de entrar todo dia”. Outro, disse: “Eu trabalho o dia inteiro; então não tenho tempo pra ficar acessando a turma, no meu celular eu não tenho internet”. E um terceiro: “Eu não tenho muita relação com a turma; só entro pra ficar atualizado das coisas da escola”. Observamos também que a sessão “materiais” tem sido pouco explorada pela turma. Durante o ano de 2012 foram postadas apenas seis videoaulas, alguns links de *sites* e um resumo literário do livro *O Crime do Padre Amaro* de Eça de Queirós. Assim Leandro avalia a participação da turma 2H no Facebook:

Nossa turma está muito tímida pra usar os recursos que o *Face* oferece; a gente não partilha as videoaulas, não linka ali outras redes sociais; o espaço tá muito só nas informações mais gerais das atividades da escola; ainda temos que melhorar muito. A gente explora pouco as videoaulas, os resumos literários, por exemplo. (Leandro: Entrevista, 2012, Escola Pública).

A sessão *relações e aprendizagens colaborativas* também são pouco vivenciadas pela turma 2H: não se notou (como nas turmas Avenida 2m1 e 2m2) o hábito de marcar estudos em grupo e/ou tirar dúvidas sobre determinado conteúdo de forma coletiva. Observamos ainda tensões bem marcadas entre alunos individualmente, que acabam por atravessar suas relações na turma (uma dessas intrigas foi motivo de saída de um aluno do grupo, como indicado na fala abaixo⁶⁰). Um aluno pôs na sala um *post* criticando o governo Dilma, sendo imediatamente questionado por um colega, que replica que aquele espaço era para compartilhar coisas da turma. Algumas falas desta discussão:

Gabriel: Vêi, aqui não é espaço pra publicar essas coisas de governo...

Hélio: Quem ñ q não curte, o pior analfabeto é o analfabeto político...

Gabriel: melhor ser analfabeto q....

Rafael: Calma gente, tá perdendo a classe...

⁶⁰ Não fizemos *Ins print sc* do diálogo devido às falas que podiam provocar constrangimentos a futuros leitores da tese envolvidos em tal situação. Copiamos alguns itens dessa conversa entre os jovens. Esta prática de cópia se repete em vários outros diálogos retirados das turmas e ou das perfis individuais dos alunos.

Gabriel: “Ah véi, o cara fica tirando onda com a cara da gente”.

Maria: Você é que começou Bi... a pessoa posta o que quiser é só você não curti

Gabriel: Tá bom, todo mundo posta o que quiser e o grupo perde o foco né.

Hélio: Beleza gente; acabou a conversa; não posto mais nada.

Rafael: Apelou, perdeu, vão dormir pessoas, amanhã é outro dia.

(Fonte: Facebook – Turma 2H, escola pública).

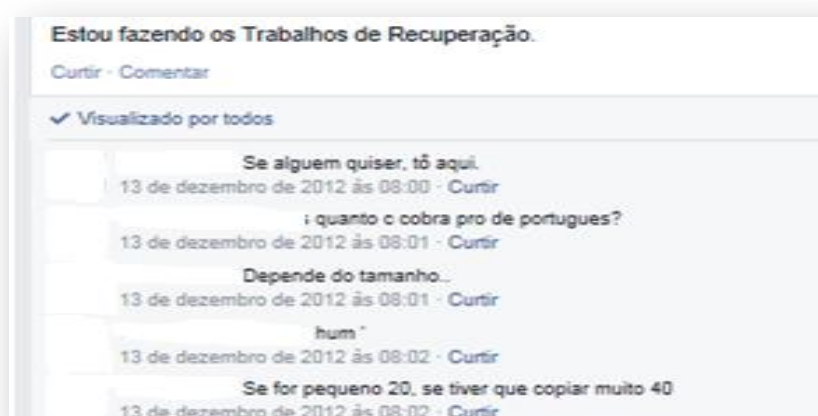
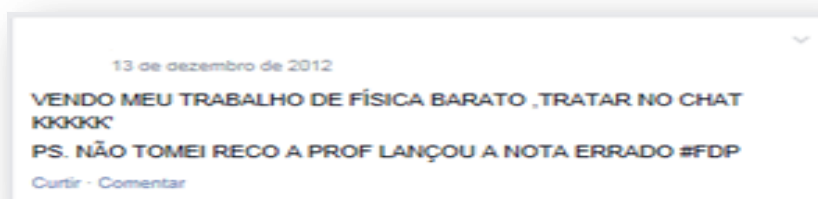
Há também relações tensas em torno de opiniões, brincadeiras que levam a discussões e até ofensas; há situações de bullying e indicações de tensões com professores. Estas também se fazem presentes nos outros grupos, mas com índices menores de ocorrência. Aqui vê-se um post do mural da turma 2H que explicita uma dessas situações de bullying:



Fonte: Facebook – Turma 2H, escola pública.

A relação com o trabalho escolar é algo que movimenta as interações entre os alunos das três turmas no Facebook: combinam montagem do trabalho em rede, discriminam os conteúdos, fazem divisões de tarefas, organizam encontros. Mas, no caso, dos jovens da escola pública, uma prática muito comum (não verificado nas outras turmas) é a situação de venda de trabalhos escolares em rede. Isto tem ocorrido em final de trimestre, quando os

alunos se veem acumulados de trabalhos, provas e atividades. Os alunos trabalhadores são os que se colocam mais nesta situação. Para tal esquema, os alunos que têm menos dificuldades com conteúdos, que estão em dia com as tarefas escolares e não necessitam de recuperação, ficam à disposição e/ou oferecem aos colegas a confecção dos trabalhos. Cada trabalho tem um preço conforme a exigência e o tamanho. Assim o demonstram os fragmentos abaixo, retirados do mural da turma 2H no Facebook:



Fonte: Facebook – Turma 2H, escola pública.

Quanto à *Turma 2m2*, observa-se um equilíbrio maior na administração das sessões. Esta turma é a que mais investe na sessão colaboração e sessão “material”. Na sessão

colaboração, eles contribuem com os colegas postando vídeos em dia de prova, indicando *sites* e organizando grupos de estudos pelo Skype:

Marlon: Oi!!!!!!

Pedro: Oi!!!! Galera

Nati: Oi gente, já vou avisando, não sei nada de Revolução Russa

Talita: Calma Nati, eu peguei uma videoula no *Descomplica* e to com tudo na cabeça.

Marlon: A gente vai falando e pintando as dúvidas a gente tira?

Pedro: Beleza! Começa aí Talita.

Talita: Tá bom! Bem, o que eu estudei é que a Rússia tava vivendo uma situação econômica e social interna bem complicada. O tal do Czar, as indústrias que tinha no país eram estrangeiras. A situação dos trabalhadores era muito precária...

Marlon: É igual era na Revolução Industrial: acidentes de trabalho, trabalho infantil?

Pedro: 80% das famílias viviam no campo e as terras tavam sendo tomadas pelo Czar.

Nati: Ah, gente, isso eu sei. O mais difícil é entender aquele treco de *Bolchevismo*...

Talita: Calma Nati; a gente vai chegar aí, vamos por partes⁶¹.

Durante o ano de 2012, os alunos da turma 2m2 postaram mais de 80 videoulas das disciplinas, 15 resumos de literaturas, inúmeros *sites* com aulas de conhecimentos gerais e muitas dicas para estudo. Citam-se dois:

Não sei vocês, mas eu não vou ler os contos de literatura, porque eu não consigo entender N A D A!! Daí vou assistir os vídeos dos contos no youtube, vou mandar os links pra quem também quiser. Beijinhos.
<http://www.youtube.com/watch?v=PlQOHkOIy08> A Causa Secreta
<http://www.youtube.com/watch?v=tOazRxHFJdk> Conto de Escola
<http://www.youtube.com/watch?v=bBx03ifEkZw> Pai contra Mãe
<http://www.youtube.com/watch?v=6FOP85mTJro> O enfermeiro

Gente achei esse videos no YouTube de uma banda chamada sujeitosimple muito interessante!
<http://www.youtube.com/watch?v=QPLfkSsb2a0&feature=channel&list=UL>
Fala sobre os pronomes pessoais e como eles são empregados na sintaxe(Suj, Pred, OI e OD)
Espero que gostem 😊

Fonte: Facebook - Turma 2m2, escola particular.

Ação comum entre esta turma tem sido a tentativa de organizar boicotes às aulas e/ou reações contra decisões e regras escolares, a favor de ações que lhes eram convenientes,

⁶¹ Grupo de estudo da turma 2m2 (17/04/2012, via skype).

como: faltar às aulas, combinar sobre exercícios, reivindicar alguma necessidade da turma junto à coordenação pedagógica e fazer greve contra o calendário de provas. Estes são os combinados e as reivindicações presentes nos fragmentos abaixo, retirados do grupo fechado no Facebook da turma 2m2.

GALERA, VAMOS COMBINAR DE NÃO IR A AULA A TARDE, PORQUE SE NINGUÉM FOR AI É COMO SE NÃO TIVESSE AULA! quem topasss?

Aproveitando a oportuna.... O que voces querem que eu olhe com , sobre a sala, etc??? Precisa de alguma coisa assim,

Galera, ninguém faz os exercícios de química se der alguma coisa a gente conversa com a Maria Amelia tenta avisa todo mundo ai! Cs animam? Mais tem q ser todo mundo!

acho que amanhã devia ter greve de alunos pa adiar as provas 😞

Fonte: Facebook - Turma 2m2, escola pública.

Houve um fato que mudou a relação dos alunos na turma 2m2 e comprometeu temporariamente as interações no espaço da sala virtual: a entrada do professor de inglês no grupo. A adição deste professor foi uma decisão tomada individualmente, pelo aluno administrador. A turma tomou ciência da situação a partir do aviso abaixo:



(Facebook – Turma 2m2, escola particular).

A notícia provocou revolta geral na turma, causando a briga direta com o aluno administrador. Mesmo assim, o professor passou a fazer parte do grupo. Ao longo de sua participação houve divergências entre ele e os alunos: o professor começou a levar algumas situações vividas no grupo para a sala de aula, provocando tensões entre ele, o aluno administrador e parte expressiva da turma. Os alunos do grupo 2m2 levaram o assunto ao grupo de discussão, como se observa a seguir:

Ângelo: Olha, eu acho que uma marca muito grande da nossa turma é a troca no grupo do *Face*. É um espaço dos alunos, mas o professor de inglês só fica só vigiando a gente, eu não to gostando da presença dele lá não, ele fica inibindo a gente, já basta a inibição na sala de aula.

Cristina. Nossa ele fica metendo o olho em tudo, fica intimidando...

Igor: Ele fica comentando as coisas que a gente posta lá, fica falando de tudo; nossa, é um saco. Teve um dia que o pessoal ficou falando que as algumas aulas tava muito chatas. Aí o professor achou ruim desse comentário, ficou falando pra gente estudar, em vez de ficar conversando fiado. Igual outro dia: o professor chegou em sala de aula e ficou brigando com a Talita. Ele falou: “da próxima vez que você postar no grupo coisas no horário da aula, vai ser uma conversa entre você, eu e a coordenadora.

Entrevistadora: Mas por que vocês aceitaram ele no grupo?

Ângelo: Não somos nós; foi o Fabrício sem falar com a turma. É porque, o professor é padrinho da turma e o Fabrício é o administrador do grupo, aí ele colocou. (Grupo de Discussão 2m2, escola particular).

Esta situação levou a constrangimentos tão grandes entre os alunos, que alguns resolveram sair do grupo e formaram um grupo à parte; o jovem que administrava o grupo

mudou de sala. Tendo passado certo tempo no grupo, o professor também se retirou depois de cancelar o seu perfil no Facebook, bloqueando seus acessos ao grupo.

Por fim, temos as interações estabelecidas no grupo “Avenida 2m1”. Este grupo manifesta relações muito parecidas às do grupo 2m2. A maior diferença está na *Sessão Sociabilidade*: os alunos usam constantemente o espaço da sala de aula virtual para administrar práticas de entretenimento, criando eventos como festas; usam muito o recurso do humor e vídeos de piadas. As brincadeiras, em alguns momentos, também causam situações de constrangimento para alguns alunos. Há também, em contraste com as demais turmas, a prática de divulgação de muitas temáticas voltadas às questões políticas, divulgação de projetos sociais e também um espaço maior de liberdade para os alunos postarem coisas particulares no grupo. Quanto à política, cita-se o *post* a seguir, com o comentário “Tamo de olho neles: Avenida 2m1”:



FIGURA 27

Vereadores Mineiros Veto

Fonte: Facebook – Turma Avenida 2m1, escola particular.

Esta situação política se tornará motivo de humorização no espaço da turma, onde os alunos brincam com a novela *Avenida Brasil*. Como já indicado anteriormente, a brincadeira com a novela no espaço da turma visava promover diversão e descontração, já que os alunos

[illegible]

Fonte: Facebook – Turma Avenida 2m1, escola particular.

Trabalho de geo pros navegantes:
Grupo é formado de 4 alunos deverão fazer uma pesquisa sobre “Internacionalização econômica da globalização. O grupo deverá associar a atuação do capital financeiro e das grandes

corporações transnacionais com o processo da internacionalização da economia. Explicar o funcionamento do Sistema Financeiro Internacional e seus principais agentes (FMI, BIRD, ONU, OMC,etc).

(Facebook – Turma 2H, escola pública).

A segunda forma de interação caracteriza-se como *cooperativa e/ou colaborativa*: os alunos interagem entre si ao resolver dúvidas sobre os conteúdos e ou sobre um tópico da matéria que não foi bem entendido; os jovens se colocam à disposição dos colegas para ajudar em trabalhos, matérias de provas e/ou se unem para resolver alguma questão pendente na turma. Os alunos postam videaulas, resumos e análise de obras literárias retiradas de sites especializados ou não; eles interagem no grupo, indicando sites com assuntos e acontecimentos atuais, disponibilizam entrevistas com especialistas em determinados assuntos e sites para orientação de trabalhos escolares e também voltados para vestibulares e escolhas de profissões. Os alunos também organizam estudos coletivos, interagem na construção dos trabalhos, com dicas de como fazer e onde pesquisar. Eis, como exemplo, esses fragmentos retirados das turmas 2m2 e Avenida 2m1 da escola particular:

Lorena: Geente! Esse vídeo é muuito bons ! Dá pra entender muito bem a matéria de hoje. www.youtube.com. Orações coordenadas e orações subordinadas sub

Bruna: Pra quem tem dúvida na matéria de física. Temos nosso grupinho hoje no skype.

Igor: Demoro!!!!

Mara: Valeu amiga to cheia de dúvida.

(Facebook – Turma 2m2, escola particular).

Paula: Alguem sabe 1 boa definicao de manto?

Márcia: só precisa saber que ele produz o exoesqueleto e que a pérola é retirada dele

Rogério: Manto é uma camada de tecido q recobre a massa visceral e produz o exoesqueletoisso isso isso. Achei esse site: Anelídeos: a digestão, excreção e reprodução das minhocas | Frases e ditados populares, raças de cães.

(Facebook – Turma Avenida 2m1, escola particular).

Neste tipo de interação, os jovens postam declarações de amizades, tirinhas de autoajuda e frases para reflexão, reforçando suas proximidades. Esta se intensifica em momentos como início do ano, férias, final de ano letivo, como postado pelo jovem Otávio: “Galera, o Ano ta acabando e só tenho a agradecer a turma 2H, a vcs da turma por terem me recebido bem e por terem feito parte da minha vida nesse ano. Foi um ano de alegrias, decepções, mas principalmente de união. Espero que vcs todos no 3º, TODOS!”⁶².

⁶² Idem. Mural da turma 2m2. Acesso em: 20/12/2012.

A terceira interação se caracteriza como *vínculos de sociabilidade*: os alunos organizam festas, passeios, idas a shows e cinema, idas a parques, participação em eventos da cidade, fazem brincadeiras com os colegas e recordam aniversários, além de postar vídeos e fotos engraçadas da turma. Como:

Luiza: Gente cinema sexta ou sábado?

Gustavo: Sabado entao xd.

Luiza: vote ae quem quer ir na sexta e quem quer ir no sábado!

Facebook – Turma 2H, escola pública.

Neste tipo de interação, encontra-se o humor sobre as aulas e conversas relacionadas ao desempenho e postura de professores, entre outros assuntos. O recurso a *posts* irônicos é muito utilizados, como o post abaixo:

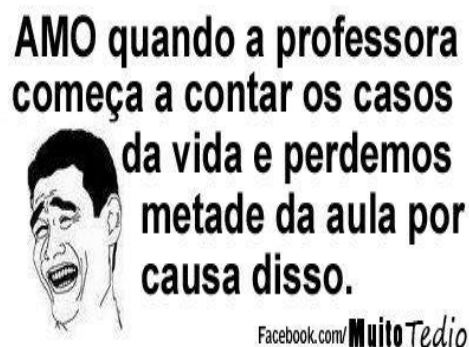


FIGURA 29

Muito Tédio

Fonte: <<https://www.facebook.com/muitotedio?fref=ts>> .

Este tipo de interação se faz presente entre todas as turmas, de forma bem cotidiana. As tirinhas sobre resultados escolares, sobre o papel do aluno são encontradas em sua maior parte entre os alunos da escola pública, ou melhor, entre os alunos no espaço da turma 2H. Quanto às falas sobre os professores, percebemos maior enfrentamento entre os alunos da 2H que os demais, como aqui notado:

Paula: Gente, vocês acreditam que aquela professora xxx me deixou de recuperação, só porque aquele dia eu discuti com ela.

André: Ela é uma xxx, fiz o trabalho, ela nem corrigiu e me deu zero, não adianta, ela não gosta da turma do fundo.

(Facebook – Turma 2H, escola pública).

Mesmo que, em certos momentos, esta tensão com o professor apareça na fala dos alunos da escola privada, ela é menos presente em suas interações *online* no grupo virtual. Os

comentários voltados para os professores da escola privada são mais positivos: os alunos comentam fotos dos professores, lamentam a perda de alguns, festejam a volta de outros. Eis um exemplo:

Fabrício: Sera uma noticia nao sei se irao gostar: Flavia Cristina, prof de Biologia, esta grávida de 2 meses. (perderemos ela no meio do ano que vem). Rogele, de matematica, ira voltar a dar aula ano que vem. PARA A NOSSA ALEGRIA.

(Facebook – Turma Avenida 2m1, escola particular).

A quarta forma de interação caracteriza-se como *extraordinária*: os alunos se posicionam sobre algumas regras escolares, sobre decisões da coordenação ou direção, comentam de professores positiva ou negativamente. É dita *extraordinária* por dar-se mais raramente, mais notada entre os jovens do grupo virtual *Avenida 2m1*, como no *post* a seguir:

Mirtes: Gente, acho um absurdo a escola colocar provas justamente no dia do Axé Brasil, parece que eles fazem de propósito.

Pedro: kkkkkkkkkk Paolinha, a escola ã tá nem aí pra vida social. Eles acham que a gente só estuda e pronto.

Luiz: To mais irado é com essa coisa de q a gente vai fazer prova toda segunda. Será q o diretor vai ficar de plantão na escola nos finais de semana?

Mirtes: Pois é, lá se foram embora nossos finais de semana.

Adriano: Eu to puto, agora mesmo que eu saio dessa escola.

(Facebook – Turma Avenida 2m1, escola pública).

É interessante percebermos que os jovens opinam sobre as regras escolares e desejam participar das decisões e, assim, o espaço virtual se apresenta como possibilidade colaborativa e reivindicatória. A maioria dessas tentativas não chegou a acontecer, no máximo foi delegada ao representante de turma para uma conversa com a coordenadora e/ou abaixo-assinados. Esta quarta forma de interação não foi explorada pelos jovens da escola pública.

Nos próximos itens, debatemos a afetação da mediatização nos processos de socialização da família, das vivências religiosas, das práticas de leitura, dos pertencimentos étnico-raciais e também dos seus atravessamentos nas práticas de lazer dos jovens pesquisados.

4.3. O jovem em midiatização com a família

No contexto da sociedade contemporânea, a família está longe de se apresentar como “um agente passivo” (Setton, 2002). Ao contrário, ela é uma instituição que se dinamiza conforme as mudanças sociais, manifestando “uma profunda capacidade de interagir com as circunstâncias e conjunturas sociais, contribuindo fartamente para definir novos conteúdos e sentidos culturais” (Sarraceno, 1998 *apud* Setton, 2002, p. 111). Hoje, esta dinamicidade da família vem sendo desafiada pelo contexto tecno-interacional, mediante o qual os processos de socializações e sociabilidades dos filhos mais jovens ganham novas territorialidades e novos sentidos. Tal situação atravessa a constituição, o ambiente e as relações da vida familiar. Os jovens pesquisados nos indicam vários exemplos neste sentido, como o caso de Mara, da escola particular:

Meus pais são separados. Aí toda noite ele [pai] gosta de conversar comigo; aí a gente gosta de conversar pelo Skype, porque por ali a gente pode ver um ao outro, pode sentir. Ele fica querendo saber do meu dia, então pelo Skype nossa conversa é muito proveitosa. (Mara: Entrevista, 2012, Escola Particular).

A segurança dos filhos é um elemento geral que move o envolvimento da família com os dispositivos midiáticos. A frequência a festas noturnas na casa de amigos, os passeios ao *shopping-center*, as idas ao cinema com namorados(as) e os encontros com colegas de escola são ocasiões em que os pais usam, mais regularmente, os aparelhos de comunicação, visando geralmente à salvaguarda e segurança dos filhos. Outras participações e/ou envolvimento da família na sociedade midiatizada, porém, se diferenciam conforme cada situação familiar em específico. Pelas falas juvenis, percebemos famílias fortemente envolvidas e atravessadas pela midiatização: algumas mantêm relações midiatizadas habituais, especialmente entre pais e filhos; outras ensaiam ainda um processo de inserção e/ou participação nesta transição à midiatização como processo interacional de referência na sociedade contemporânea. Em muitos casos, é perceptível um processo de aprendizagem social no qual algumas famílias conquistam lugar significativo nas recentes relações entre mídia e sociedade. Por meio deste processo social de aprendizagem (consciente ou não, mas em evolução) a família tem projetado sua presença na sociedade midiatizada.

Outro aspecto percebido na relação família, juventude e mídia, é o jogo de interdependências ou coexistência de forças que vão atravessando as sociabilidades familiares e juvenis, com o estabelecimento de novos canais de comunicação/interação entre pais e

filhos, entre família e sociedade midiaticizada. Nesse movimento comunicativo-interacional destacaram-se três instâncias de participação da família no processo de midiaticização: **a)** tecnização do lar, com pacotes de internet, contratos com empresas de TV a cabo, promove a inserção dos filhos no mercado de consumo; **b)** instauração da sociabilidade midiática no âmbito familiar; **c)** virtualização e focos de uma pedagogia familiar entre a rede e a casa.

4.3.1. Midiaticização dos espaços e das relações familiares

“Eu abro o olho todos os dias e o meu *iphone* está logo ali na minha cama, esperando por mim”. (Talita, aluna da escola particular)

A epígrafe que abre este item indica um dos primeiros modos de inserção da família na sociedade midiaticizada: a tecnização e/ou presença dos dispositivos midiáticos no ambiente familiar. Computadores, televisão e aparelhos móveis, junto a outras materialidades, fazem parte da composição dos espaços físicos da casa. Salas, quartos e outros ambientes sempre estão atravessados por tais dispositivos: “Lá em casa, qualquer canto que ocê vai, tem ali alguma tecnologia; no meu quarto tem computador, tem celular e tem o meu *iphone*”. Dispositivos como a televisão e o computador são mais fixos em determinados espaços da casa, como a sala-de-estar, os escritórios e os quartos. Já os aparelhos móveis, manipulados pelas mãos dos seus jovens-usários e outros familiares, os acompanham por diferentes espacialidades: “Meu *iphone* me acompanha até no banheiro”. Em algumas famílias, os dispositivos midiáticos têm lugar especial. Tal como dito pelo jovem Henrique:

[...] meu sonho era ter assim, como dizer, uma sala meio que assim só tecnológica, onde eu pudesse criar meus jogos. Aí, no meu aniversário eu tinha que escolher ou ir pra Disney ou a sala *multiplayer* que eu pedi pro meu pai. Aí claro, eu preferi a sala. Meu pai mudou o escritório de lugar e construiu ali a minha sala de criação e diversão: ele colocou um computador, uma televisão na parede, tem XBOx, *playstation*. Lá é o lugar que eu passo o maior tempo do meu dia, jogando e criando jogos. (Henrique: Entrevista, 2012, Escola Particular).

A midiaticização dessas famílias não se restringe ao aparato tecnológico disponível: há também o atravessamento do midiático nos modos de convivência, de negociação das temporalidades, das sociabilidades e dos vínculos afetivo-relacionais entre familiares, como as relações midiaticizadas entre pais e filhos, entre parentes mais próximos, entre irmãos, primos e amigos em geral.

4.3.2. Família e sociabilidades midiáticas

No que toca mais singularmente às sociabilidades midiáticas no ambiente familiar, temos três tipos de interação mais comuns, envolvendo as mídias: a relação de pares, a relação de irmãos e a relação parental ampliada, com pais, tios(as), primos(as) e avós. No primeiro tipo de interação temos a relação entre pares: *jovens com jovens* (amigos da escola, amigos da igreja, vizinhos e primos): se encontram em casa para jogar, assistir séries e/ou filmes, entrar coletivamente em redes sociais, produzir vídeos, jogos e outras criações, como nos diz Pietro, da escola particular:

[...] eu e meus amigos nos encontramos para jogar algum jogo *multiplayer*; ou então, pegar o perfil de alguém na rede social e aí vai acompanhando com ele, as mensagens que ele vai recebendo; damos muitas gargalhadas. Aí almoçamos, depois pode emendar ali alguma série na televisão, testando ali mais uma invenção do Gabriel e aí a gente vai se tornando mais amigo; pega confiança da família. (Pietro: Entrevista, 2012, Escola Particular).

De seu lado, assim falou Mateus, da escola pública: “Eu tenho um grupo de amigos da escola, que a gente se encontra de 15 em 15 dias nas nossas casas pra jogar RPG; é bom que os pais ficam com mais segurança ali dos amigos e a gente vai aprendendo mais sobre a jogabilidade”. Outra forma de interação via tecnologias no espaço da casa é a relação entre irmãos: sentar juntos à televisão para jogar ou assistir filmes, desenhos animados e séries. Entrar nas redes sociais, fazer *downloads* e baixar vídeos de humor é algo que tem promovido interações entre irmãos e também entre primos mais próximos. Interações que incluem também conflitos e desacordos como diz o jovem Herinque: “Eu e meu irmão jogamos muito Xbox juntos, mas também brigamos muito: meu irmão não sabe perder” (Nota de caderno de campo em 19 de junho de 2012, Escola Particular).

Além disso, a sociabilidade familiar midiática tende a intensificar e/ou promover encontros intergeracionais, com novas processualidades educativas e afetivas entre velhas e novas gerações. Entre os jovens pesquisados, esta premissa intergeracional começa a configurar-se como um dado. Os jovens das turmas Avenida 2m1 e 2m2 destacaram o costume de suas famílias interagirem no espaço da casa a partir de jogos e/ou programações televisivas. Há também relações intergeracionais entre parentes adultos, jovens e crianças, em reuniões familiares mediadas pelos jogos de XBOX, jogos online e outros meios tecnológicos interessantes, como disputas e campeonatos promovidos pelas famílias em torno de jogos que envolvem as várias gerações (crianças, jovens, pais e mães, tios e até mesmo avós). Muitas vezes esses encontros podem não ser planejados, ocorrendo no ritmo das oportunidades da

semana. Mas, na escola particular, oito jovens acenaram para encontros midiáticos familiares como atividades planejadas e contínuas, entre os quais Mirtes destacou:

Uma coisa que eu gosto muito e que eu e a minha família, a gente faz direto, a gente joga muito no Wii Esportes. Então a gente vive fazendo competição de tênis, de várias coisas. [entrevistadora: *sua família?*] Toda a família: meu pai, minha mãe, meu irmão, primos, tios e tias. É... meus amigos também. Às vezes a gente junta lá em casa e faz competição de jogos de dança, de corrida; junta muita gente. Tem amigo meu que até ele não tem o Nintendo Wii, mas ele comprou uma manete para ele jogar lá em casa. Aí é parente, é amigo, todos ali disputando um campeonato. (Mirtes: Entrevista, 2012, Escola Particular).

Essas conexões familiares midiáticas são também vividas em algumas famílias da escola pública, mas com índices mais baixos: cinco jovens mencionaram jogos familiares por Xbox. Geralmente, os jogos são de corrida, baralho, tiro ao alvo, esportes e dança em geral.

Nessas relações midiáticas familiares, as redes sociais também se apresentaram como um espaço que amplia as interações entre pais, filhos e parentes. Os jovens das duas escolas indicavam a ampliação desse processo de sociabilidade e/ou de encontro familiar para o site de rede social Facebook, com relações operadas pela formação de grupos fechados de convivência familiar inscritos nesta rede, citadas por alunos das escolas pesquisadas: oito jovens da escola particular disseram que suas famílias têm grupos parentais no Facebook; e seis da escola pública também indicaram o mesmo. Além desses grupos, as famílias costumam se adicionar como amigos no Facebook: familiares trocam mensagens, se aconselham, compartilham demonstrações de carinho e afetividade. Nessas interações, foram observadas relações mais horizontalizadas entre adultos e jovens – um indicativo de posturas mais dialógicas na convivência geracional entre familiares: mães trocavam mensagens de agradecimento aos filhos, que postavam fotos de atividades familiares (aniversários, lazer, cotidiano) e resultados escolares; pais demonstravam carinho e participavam de conversas entre filhos e amigos em rede; filhos que envolviam e ensinavam aos pais seus conhecimentos midiáticos.

Nas várias postagens dos familiares adultos, notamos a constituição de uma pedagogia familiar virtual, caracterizada pela educação para os valores (como respeito, responsabilidade, religiosidade, bom caráter, escolhas seguras em rede) e processada a partir do compartilhamento de páginas, links de palestras, frases e livros de autores, participação em comunidades sobre assuntos voltados para a família, tal como o *post* abaixo, retirado da página de uma mãe dos jovens da escola particular:



FIGURA 30

Mãe Coruja Sim

Fonte: Facebook, mãe escola particular.

Ao pesquisar os perfis do Facebook dos jovens alunos, observamos um número maior de referências à figura materna do que à paterna no conjunto das interações ali vivenciadas. Nas comemorações do *Dia das Mães* do ano 2012, entre 30 perfis observados 85% dos jovens da escola particular curtiram ou compartilharam mensagens sobre suas mães e as mães de seus amigos. Em relação ao *Dia dos Pais* o índice cai para 45%. Além disso, o índice de mães que fazem parte da rede social Facebook dos filhos da escola particular é também indicador da desproporção entre a figura materna e a paterna no que toca às interações em redes sociais: 63% das mães foram adicionadas como amigas no site de rede social dos jovens da escola particular; enquanto que o mesmo indicador caiu para 42% em relação aos pais. Nas trocas de mensagens, particularmente, tem predominado a relação de proximidade e afeto dos jovens com a figura *materna*, sobre a paterna. Houve exceções, nos casos em que a figura paterna assume centralidade no quesito cuidado e afetividade. Mas em geral, a centralidade é das mães, como desmonstra este *post* que recorda o Dia das Mães:

Hoje o dia é da minha mãe; não estou atrasada, quanto ao dia das mães... Mas é que ela é tão especial que merece dois dias em um mesmo mês. E o de hoje, é só dela! Hoje, a mãe, a mulher, a amiga, a professora está ganhando mais um ano de experiência. E eu gostaria de desejar a ela toda paz, amor, saúde, felicidade, energias positivas e tudo de melhor q o mundo pode proporcionar. Minha vontade que ela seja eterna, mas desejo muitos mais anos de vida p poder estar cmg e me ensinar muito mais do que já me ensinou. Não tem palavras para definir a minha mãe: ela é mais do que fantástica! Eu a amo muito e ela merece toda felicidade do mundo! Parabéns. (Facebook de Mara, escola particular).

No caso dos jovens da escola pública, o índice de mães (43%) e pais (22,5%) que participam das redes sociais dos filhos não é tão alto, se comparado aos da escola particular. Mas as mães continuam sendo mais aceitas como amigas no Facebook, mesmo que não se

façam tão presentes em suas relações *online*, elas são as figuras mais centrais em relação aos pais, quando nas interações virtuais entram em debate os laços de parentesco.

Além de perceptível nos perfis da rede social Facebook dos jovens, a relação entre família e conexões midiáticas foi notada também nos discursos dos jovens, como demonstrou Lurdes, da escola particular: “A minha família é toda conectada; todo mundo; o tempo todo eles estão conectados; [...] a minha família é muito comunicativa: eles usam a internet pra ficar mais ligados ainda”. Em geral, os jovens têm avaliado positivamente o envolvimento familiar nas redes sociais, ao considerarem que a mediação da família aproxima os parentes entre si e os envolve em suas amizades com outros jovens. Assim continuou a jovem Lúcia: “Meu face é quase todo [sobre] coisas da minha família; todos os meus amigos já têm a maior coisa com a minha família, porque tá todo mundo lá no facebook”. E também Mateus da escola pública: “É bom ter parentes no Facebook: a gente passa a conviver mais, e tem parentes que eu fui conhecer na internet”⁶³.

Os dados e as falas juvenis indicaram que as famílias da escola particular são mais privilegiadas nesses tipos de interação em ambientes online, devido às condições financeiras de consumo midiático (aparelhos móveis e acesso à banda larga); ao maior acesso de algum tipo de formação na área tecnológica (35% escola particular e 11,4% na escola pública) e ao maior número de parentes usuários e habituados com redes de relacionamentos virtuais (78% da escola particular e 52% da escola pública)⁶⁴. Estes índices são de parentes com os quais os jovens têm provado um contato cotidiano e/ou à distância; indicador reforçado na fala da aluna Maria:

[...] minha família não é assim muito conectada não; eu tenho contato com os parentes da minha mãe. A minha mãe e as minhas tias não têm Facebook; Têm tias que nem sabem o que é uma rede social. Tenho assim, mais contatos no Facebook com os meus primos. (Maria: Entrevista, 2012, Escola Pública).

Mesmo diante de tais limites, a família dos jovens da escola pública tem estado presente nas ambiências e relações mediadas. Em algumas situações, a ocupação dos espaços virtuais dos filhos, por parte destas famílias, é compatível à ocupação por parte das famílias de alunos da escola particular. Portanto, não desconsiderando os limites postos, a presença familiar nas interações midiáticas dos filhos jovens tem processado novos campos de

⁶³ Fonte: Facebook de Lúcia, escola particular.

⁶⁴ Dados colhidos das entrevistas e dos grupos de discussão. Questões: seus pais têm alguma formação na área tecnológica? Você sabe informar se seus parentes têm conta em redes sociais? Vocês têm amizades com seus parentes nas redes sociais?

amizades, de relações, de aprendizagens e de comunicação dos jovens com seus pais, com seus tios(as), com seus irmãos e primos. Envolvidos neste processo de interações, os familiares trocam motivações, combinam passeios, recordam acontecimentos, se entretêm, partilham vínculos e sentimentos. Aliás, dentre os critérios para adicionar amigos pela rede, o *ser parente* é requisito para alguns jovens. Algumas famílias se mostram altamente conectadas; conversam todos os dias pela rede; resolvem problemas familiares. Outras limitam suas participações à vigilância das conexões dos filhos. Neste processo iterativo, um dado a destacar é que, entre adultos e jovens, têm sido *os jovens* os principais protagonistas na mediação da família nas redes sociais e das redes sociais na família. Mais concretamente, os jovens levam as famílias às redes e trazem as redes às suas famílias. Um dado relevante, pois o envolvimento de muitos adultos por meio das redes sociais acaba sendo de responsabilidade dos filhos, que inscrevem os pais em redes sociais, como disse o jovem Gustavo da escola pública: “Eu tive que fazer uma rede social para minha mãe, para ela se relacionar com o pessoal do serviço dela e com alguns parentes nossos”. São os jovens, na maioria das vezes, que ensinam aos pais os primeiros passos para a ambientação em rede, prevenindo e alertando sobre os cuidados no uso de suas redes sociais:

Eu criei um perfil pra minha mãe no Face, mas a minha mãe curti um monte de coisa, porque ela não sabia como funciona direito ali as ferramentas, os aplicativos. Aí fiquei um tempo assim monitorando a rede dela e ensino o que ela podia fazer ali, pra ela não queimar o filme dela ali. (Jorge: Entrevista, 2012, Escola Particular).

Há também outras relações, como indicado pelo jovem Mateus da escola pública:

Eu já digitei muitos trabalhos da faculdade da minha mãe. Mas, eu falei com ela que não ia digitar mais, pra ela aprender a fazer sozinha. Daí, eu comecei a ensinar; agora eu só fico mais pra alguma coisa que ela esqueça e ou alguma coisa que faz de errado. No começo foi difícil, porque ela digitava, mas perdia tudo quando ia salvar. Mas aí é ter paciência: ela foi aprendendo. Agora, ela até faz pesquisas sozinha na internet. Ela tem mais dificuldade é assim de baixar um vídeo, uma música; mas logo, logo ela aprende. E também agora, ela já tem perfil no Facebook. Daqui a pouco tá viciada que nem o filho (risadas). (Mateus: Entrevista, 2012, Escola Pública).

Ao comentar sobre a situação de sua família com a internet e o Facebook, a jovem Talita, da escola particular, disse do consumo midiático familiar, da intensidade da relação da mãe com o telefone celular e com o Facebook, de regras midiáticas da família, entre outros dados. Vejamos este fragmento de entrevista:

Talita: Todo mundo lá em casa compra tudo pela internet; tudo, tudo mesmo.

Entrevistadora: Me fala mais um pouquinho sobre essa relação da sua família com a internet?

Talita: A minha mãe, ela é conectada. No Facebook, é direto ela me chamando, sabe? Tipo “o quê que você tá fazendo?”. A minha mãe, em relação ao celular, ela é totalmente viciada. Eu fico até irritada de tanto que ela é viciada em celular. Tem hora que eu vou, tipo, sair com ela. Aí ela entra no carro, ela coloca o pé no carro e: “liga aí para fulano”. Aí acaba de falar com fulano, “liga para cicrano?”. Ela parece assim que não tá por dentro das estatísticas de acidentes de trânsito e uso de celulares. Eu tento explicar, mas minha mãe é muito viciada. Facebook agora ela tá viciando muito também. Meu pai já não gosta de Facebook, ele gosta de celular. E o meu irmão mais novo tem Facebook, mas é viciado em jogos. (Talita: Entrevista: 2012, Escola particular).

Na fala da jovem Lorena, também da escola particular, temos:

Lorena: Redes sociais, eu tenho Facebook, twitter, thumblr... e tantas outras. Ah, tudo! Acho o máximo! Eu tenho, sei lá, meus parentes são do Rio e da Bahia, e eu consigo sempre conversar com eles, porque a minha família toda tem Facebook, porque agora é moda, né? E também é algo assim, que ligou mais a família no lazer: minha família vive assim se encontrando pra jogar algum jogo, aí é todo mundo pai, mãe, tio, primo, todo mundo. Ah, também pra comunicar assim: a minha prima, que tá lá nos Estados Unidos. Mas minha mãe coloca limite, ela fala que eu sou totalmente dependente do celular. Ela começou a colocar regra lá em casa, tipo: quando tiver conversando com ela e com qualquer outra pessoa, olho no olho; desligar o celular quando a gente tá almoçando; desligar o ipod para fazer outras tarefas, como para-casa: se tiver que pesquisar, pesquisa ali na internet e depois desliga.. Mas é difícil obedecer assim esta regra, tô o tempo todo ali no Face, tuitando. (Lorena: Entrevista, 2012, Escola Particular).

Essas falas juvenis indicam que as relações midiáticas *off-line* e *online* têm sido experiências concretas de interações familiares, as quais promovem novas formas de relações intergeracionais e novos espaços de aprendizagem e intervenção da pedagogia familiar. São várias as questões que interpelam a família: como lidar com a aceleração e a cotidianidade do uso midiático dos filhos; como trabalhar, inserir e atuar sobre a presença midiática nas relações cotidianas da família; como se dá o processo de aprendizagem social no encontro entre pais e filhos em rede. Como notado nas falas das jovens acima, a família procura interferir na interatividade, no fluxo constante das relações conectivas dos filhos jovens, na relação que eles promovem em redes. Mas ao mesmo tempo, os filhos se responsabilizam pelas conexões dos pais e até os inserem nos ambientes *online*. Dessa forma, a família tem interagido e ocupado um lugar na sociedade midiaticizada.

4.3.3. A pedagogia familiar entre a casa e as redes

Um dos conflitos percebidos nesse processo de interação da família na sociedade midiaticizada refere-se à *dimensão temporal* da interação. O fato de a família ser uma invenção da primeira modernidade a situou numa temporalidade específica: a temporalidade linear, industrial, marcada pelo ritmo mecânico das máquinas, do relógio. Esta marca histórica leva a

família a vivenciar um conflito temporal na sociedade midiaticizada, recentemente ritmada por outra processualidade temporal ora em jogo: o tempo das desterritorializações espaço-temporais, o tempo dos fluxos, da interatividade, nos quais os jovens são nômades e nautas. Assim, o alargamento das fronteiras espaço-temporais midiáticas convive lado a lado com as temporalidades situadas e organizadas da família, como: a cronologia diária de trabalho, suas atividades semanais fixas, o cotidiano mecanizado (trânsito, lavanderia, *self-service*), o percurso escolar dos filhos etc. O descompasso temporal se acentua pelo fato de os filhos jovens se verem mais atravessados por temporalidades múltiplas, que fluem e se cruzam nas suas relações diárias como estar em sala de aula online e nas redes sociais ao mesmo tempo, conjugar atividades escolares e conexões virtuais, fazer projetos de curta duração, mudar de escolhas rapidamente, interagir com grupos culturais-identitários diversificados, conectar-se com pares geograficamente distantes. A intensa relação dos jovens com os dispositivos midiáticos tem sido notada, inclusive, como um ponto de tensão entre família e escola. Assim, disse a coordenadora da escola particular: “Os pais são chamados por causa dos vícios de internet dos filhos, mas eles nos dizem que não dão mais conta de controlar o uso de internet pelos filhos”. Neste sentido, uma professora da escola pública comentou: “Os pais não aguentam a pressão; não têm condições de comprar o celular, mas compram assim mesmo. Esses meninos consomem compulsivamente essas tecnologias e isto tá trazendo problema pra escola”.

Dessa forma, na medida em que o tempo da mídia atravessa do tempo da família, a tendência é que apareçam conflitos e reações, com tentativas de articulações de tempos diferentes que se hibridizam num mesmo espaço. Algumas famílias definem regras de atuação sobre a midiaticização no espaço da casa e das relações dos filhos mais jovens com as tecnologias. Essas regras têm sido um modo de a família preservar o sentido ou o mínimo de coerência para um cotidiano antes coeso e retilíneo, que se faz fluido e pontual quando atravessado pelas mídias. Assim, a família projeta as regras e atua sobre a presença da mídia no cotidiano da casa e das relações ali vividas, validando ou não as práticas juvenis, não apenas externamente, mas também se envolvendo nestas.

Um dos procedimentos mais citados pelos jovens, ao tratar de suas relações midiaticizadas no espaço da casa, é regra imposta pelos pais sobre o tempo de uso midiático e de conexões à internet. Objetivamente, as famílias atuam para condicionar a relação dos filhos com o midiático, dispondo-a nas coordenadas do cotidiano linearizado da vida familiar, o que traz muitos conflitos. Há uma tensão ao buscar mesclar o tempo de uso midiático dos filhos

com o tempo de outras atividades, como as domésticas e as escolares. Os pais buscam fazer uma separação fronteiriça entre o *uso da mídia* e o papel e ou a condição *de aluno* dos filhos, a despeito das duas temporalidades implicadas (virtual e escolar): “Lá em casa é regra: internet só depois das obrigações da escola. Mas quase nunca funciona” (Pedro, da escola particular). Bem como a fala de Beatriz, da escola pública: “Meus pais não deixam eu usar internet durante a semana, enquanto eu não fizer todas as minhas tarefas escolares primeiro; mas a gente com o celular nas mãos e com *wi-fi* burla essa regra todo o tempo”. Notamos o quanto usar ou não os dispositivos midiáticos, na ótica da regra familiar, está diretamente referido à condição *de aluno*. Muitas vezes, o desrespeito à regra tem por consequência o confisco dos dispositivos midiáticos e a proibição de acessos/ conexões.

Por outro lado para os jovens que assumem cotidianamente as tarefas escolares, que não expressaram conflitos explícitos com a instituição escolar e/ou que já naturalizaram o papel de aluno na sua vida cotidiana, indicam que a regra de limitação do tempo de conexões tem sido menos ponderada pelos pais. É o caso do jovem Rogério, da escola particular, que destacou como os pais veem as mídias e as tecnologias como “coisas do dia a dia” dos filhos. Seus pais não proíbem, nem colocam regras explícitas de uso das tecnologias em casa; ao contrário, segundo o jovem, os pais acham que ele e o irmão devam usar as tecnologias para se distraírem. No caso de Rogério, estudar é a única regra explícita:

Bom, meus pais acham que a gente [Rogério e seu irmão] pode fazer dessas coisas de tecnologias o nosso dia a dia. Eles não proíbem, não colocam limite de tempo. Eles acham que a gente tem que fazer para se descontraírem, desde que cumpra com as obrigações, ou seja, estudando. Todo dia garantindo boas notas, bons conhecimentos, então você pode ter aquele momento de descontração, de entrar na internet, usar as redes sociais, né. É eu e meu irmão que nos responsabilizamos pelo tempo de uso de internet. (Rogério: Entrevista, 2012, Escola Particular).

Segundo Joel, da escola pública, os pais se posicionariam a favor do uso que ele e os irmãos fazem da mídia. Seus pais ponderam que é necessário fazer um uso mais complexo da internet, propondo mesclar entretenimento e questões escolares: “Meus pais sempre me incentivam a abrir a internet para estudar, para pesquisar, para jogar, para entrar nas redes sociais; eles não limitam nosso tempo não”.

Os jovens entrevistados nos falam ainda da relação que alguns pais fazem entre uso midiático e a ideia de *vício*: “Meus pais acham que eu tô ficando viciada, alienada; por isso eles limitam meu tempo na internet”. Esta é uma fala presente na maioria dos jovens pesquisados tanto da escola pública quanto da escola particular. Há também jovens que

apontam para a relação, feita pelos pais, entre uso de mídias e vida social: “Pros meus pais, o computador tá me afastando das pessoas; eles acham que eu devia ter assim mais vida social”. Entre os jovens da escola particular, 70% apontaram essa preocupação dos pais; e na escola pública tivemos um índice de 52% dos jovens.

Os jovens também mencionaram os conselhos dos pais sobre riscos da visibilidade midiática e acesso aos conhecimentos e informações postos na internet. Os pais os aconselham no que tange aos seus modos de usar a internet, de se exporem e criarem perfis nas redes sociais, bem como sobre os vínculos afetivos aí vividos. A ideia da *família conselheira* é algo bem presente na fala dos jovens pesquisados desde os sentidos por eles dados a esta instituição, que agora se estende para as suas relações mediatizadas. Assim, alguns pais teriam papel orientador de ajudar os filhos na sociedade mediatizada. A jovem Talita, da escola particular, oferece um exemplo sobre o papel parental na orientação do uso da internet e da convivência dos filhos em rede:

A minha mãe sempre pôs muito medo em mim e no meu irmão sobre esses assuntos. Tipo: você pode ter o que você quiser na internet, mas você não fica adicionando quem você não conhece porque vai que faz alguma maldade, sabe? Meu pai, ele é gerente de banco, aí que ele tem mais medo ainda, porque já teve casos de amigos deles, de sequestro dos filhos, para assaltar, abrir conta de banco, esses trem. Aí ela fica morrendo de medo da gente colocar informações pessoais na internet. Aí eu fui criada assim, nunca adicionei ninguém que eu não conhecesse, eu só adiciono quem eu conheço. Eu não dou endereço, eu não me relaciono com rapazes virtualmente. (Talita: Entrevista, 2012, Escola Particular).

Para além das preocupações elencadas, os pais incentivariam os filhos a melhor explorarem e usarem os recursos, os conteúdos e as possibilidades abertas pela internet na contemporaneidade. Como mencionou a jovem Lúcia, cujo pai pondera que a internet oferece três recursos importantes: entretenimento, fonte de estudo e informações gerais. Neste sentido, os pais ainda orientam para o uso equilibrado dos dispositivos: “Pro meu pai é assim: tem entretenimento, tem; tem materiais pra complementar os estudos, tem; tem um mundo de informações, tem. Aí ele fala: equilíbrio é a palavra-chave pro uso da internet” – diz Lúcia.

Na opinião da maioria dos jovens, ter os parentes *como amigos* ajudou significativamente no que se refere à relação com familiares distantes. Porém, eles criticam alguns parentes que interferem demasiadamente nas suas relações pela rede. Esses parentes são retirados dos seus contatos ou os jovens os colocam *off-line*. Para alguns jovens, a presença familiar nas redes seria inibidora de sua liberdade de expressão, preferindo não ter os pais em suas redes sociais. Quando se veem na obrigação de aceitá-los no Facebook, preferem

criar perfis específicos para essa relação, um mais aberto para a participação familiar e outro para relações selecionadas por eles mesmos:

Pra não limitar ali minha liberdade, eu tenho dois perfis ali no Facebook, um mais aberto pra família, parentes variados. Mas, tenho um outro perfil que é mais selecionado assim, aí eu tenho mais liberdade pra me relacionar assim com meus amigos. (Gustavo: Entrevista, 2012, Escola Particular).

Observamos este posicionamento entre os jovens das duas escolas: 14% dos jovens da escola particular e 16,5% dos jovens da escola pública preferem não se relacionarem com pais, tios e ou primos, evitando o que eles consideram constrangimentos, limites da liberdade de expressão, como destacou Joel da escola pública: “Eu evito relacionar com família nas redes, ali pra mim é lugar pra eu tá com meus amigos, coisa mais de jovem, não quero misturar as coisas” (Joel: Entrevista, 2012, Escola Pública).

Apesar dos limites apresentados, os jovens, em sua maioria, avaliam que a presença da família em suas relações midiáticas incrementou as relações e os vínculos afetivos entre parentes, favorecendo as notícias sobre parentes distantes e modificando as sociabilidades familiares e os laços intergeracionais das famílias. Esses dados sobre a tríade *família, juventude e mediação* nos fazem concordar com a observação de Setton (2002), que considera pouco promissoras as análises contemporâneas que abordam as instâncias educativas (como a família, a escola e a mídia) como instituições que apenas se pressionam e se divergem, sem se tocarem ou se afetarem. Atenta aos sinais de interação, a autora propõe dar inteligibilidade a um jogo de coexistências entre estas instituições que se revelam até mesmo como interdependentes. Jogo este que ora as torna aliadas, ora as torna adversárias; ora produz relações de continuidade, ora de rupturas entre suas histórias. É assim que se instauram campos de força e de equilíbrio “a partir da experiência de socialização de sujeitos particulares” (Lahire, 1997, *apud* Setton, 2002, p. 110). De fato, a interdependência entre família e mediação tem sido um dos elementos evidenciados nos estudos de caso da presente pesquisa. Constatamos que a construção da identidade midiática dos jovens com idade entre 16 a 18 anos (caso do presente estudo) é atravessada por essa interdependência, interferindo diretamente nos modos de ser jovem e ser aluno na contemporaneidade.

4.4. Mediação juvenil e os pertencimentos religiosos

Os dados estatísticos e o material colhido em campo se correspondem, revelando aspectos particulares da religiosidade juvenil: papel da família na assimilação da religião;

visibilidade das confissões católica e evangélica; expressões identitárias e subjetivas em face da instituição religiosa. Notamos, ainda, que a religiosidade tem estado presente na comunicação/interação midiática dos jovens, especialmente nas relações via Facebook.



FIGURA 31

Face e a religião

(Fonte: Facebook de Joel, escola pública).

Nesta rede social, os jovens das duas escolas têm expresso sua religiosidade, usando dos diversos itens disponíveis, do *lay-out* aos aplicativos. Alguns jovens manifestam sua identidade religiosa claramente no perfil, ilustrando as capas com mensagens religiosas, compartilhando versículos bíblicos e frases motivacionais (“Guarde a Palavra de Deus no coração para ser feliz”). Há também divulgação e convites relativos a grupos ou movimentos religiosos, entre evangélicos (por ex.: “célula de jovens”) e católicos (por ex.: “retiro da pastoral da juventude”), expondo temas e marcas de vínculo:



FIGURA 32

Bom dia!

Fonte: Facebook de Sara, escola pública.

Nos perfis e postagens do Facebook, os jovens das duas escolas visibilizam sua identidade confessional, com indicação de distintos níveis de pertencimento, da frequência ordinária ao engajamento proativo: líderes de grupos da igreja, jovens que participam de pastorais católicas (como a Pastoral da Juventude e Pastoral da Juventude Estudantil) e que são assíduos em movimentos das igrejas nos seus bairros. Há casos de envolvimento em espaços religiosos propriamente juvenis, como ministérios de evangelismo e música, grupos de jovens, grupos de catequese de crisma (entre 15-18 anos), serviços/ações juvenis de promoção social, entre outros. De seu lado, os jovens “religiosos sem religião” (10,8% na escola particular; 6,9 na escola pública) têm sinalizado uma relação mais subjetiva que institucional com a religião: comentam experiências individuais de transcendência; enaltecem virtudes como bondade, determinação e fortaleza; apelam para Deus na esperança de um futuro realizador.

Inserindo-se no cotidiano midiático dos alunos, quer-se destacar aqui dois exemplos de religiosidade tomados do Facebook: o jovem Jefferson (evangélico, da escola pública) e o jovem Fabrício (católico, da escola particular). Na capa de perfil do jovem Jefferson, da escola pública, apareciam referências a um grupo juvenil evangélico chamado “Revolução” e, compondo a mesma capa, uma Bíblia aberta, ao que um de seus amigos comentou: “Só Jesus pra revolucionar o caos da nossa vida; tô contigo camarada”. Esta reação indica receptividade, com uma interpretação da proposta (“só Jesus pra revolucionar o caos da nossa vida”) e uma amostra de identificação (“tô contigo camarada”). Para esses jovens, elementos religiosos têm marcado afinidades e oferecido coordenadas de ordenamento do “caos da nossa vida”. Indagado por nós sobre esta capa, Jefferson enviou a explicação abaixo, com elementos de identidade (“sou cristão, líder juvenil”) e vínculo (“minha equipe na igreja”):

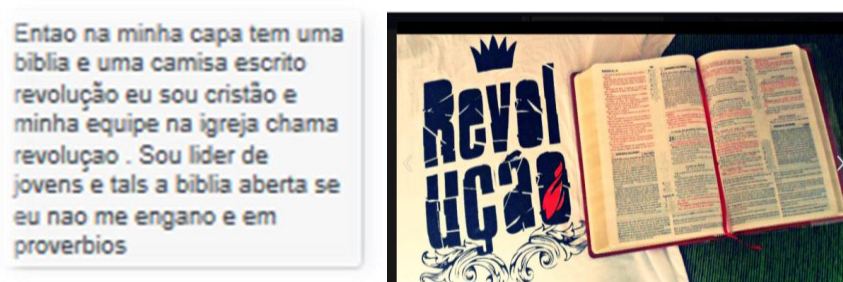


FIGURA 33

Capa de perfil Revolução

Fonte: Facebook de Jefferson, escola pública.

Por sua vez, o jovem Fabrício, militante da Pastoral da Juventude da Igreja Católica, compartilhou num *post* de seu Facebook a frase: “Foco, Força e Fé: sonhe, explore e descubra”. Trata-se de um lema de efeito motivacional, que expressa uma relação entre a ação do indivíduo e a participação religiosa, com destaque ao protagonismo juvenil. Este protagonismo é declarado nos verbos “sonhe, explore, descubra” e vem sugerido na posição do surfista (indicado pelo ângulo da foto) que atravessa a onda e se aproxima da imponente ilha, ao fundo. Além disso, o mote “Foco, Força e Fé” está contornado pelo vigor da onda, posicionado no foco de visão e sobreposto a três montes, denotando persistência, vigor e conquista. É um convite, uma motivação ao jovem que busca localizar-se, focar-se, contando com a força da fé.



FIGURA 34

Foco Força e Fé

Fonte: Facebook de Fabrício, escola particular.

Anuncia-se, assim, uma percepção religiosa de expressões subjetivas (sentimentos, desejos, expectativas) e objetivas (filiação religiosa, funções instituídas, participação em grupos) que atravessa as interações midiáticas e toca as identidades. O conjunto de dados colhidos revela, por um lado, certas características confessionais que distinguem católicos e evangélicos. Por outro lado, há uma série de elementos convergentes quanto à identidade, subjetividade, sociabilidade e temporalidade que configuram a vivência juvenil da religiosidade.

Os jovens evangélicos, por exemplo, costumam dar visibilidade direta à sua filiação religiosa nas suas capas do Facebook. No ano de 2012, todos os jovens evangélicos colocaram no mínimo sete capas de perfil do Facebook indicativas de seu vínculo religioso. Igualmente todos compartilham cotidianamente no mural, na linha do tempo dos seus *Faces*, frases religiosas, versículos bíblicos e ditos que qualificam o sagrado como garantia do bem e

confiança de futuro em confronto com o que lhe parece caos, dificuldade, mentira, inimizade e pecado. Como diz o jovem Jorge, da escola pública:

Meu pastor sempre fala: se a internet é lugar da mentira, a gente que é jovem evangélico tem que fazer dela um lugar da verdade; e a verdade é a salvação de Jesus.[...] Todos os dias, eu entro no meu Facebook para postar uma mensagem evangélica; é meu dever como evangélico. Nunca durmo sem postar uma mensagem do evangelho pros meus amigos do Face. (Jorge: Entrevista, 2012, Escola Particular).

Da parte católica, os jovens que mais expressam sua confissão são aqueles envolvidos com atividades pastorais da igreja, como a Pastoral da Juventude, como Fabrício, da escola particular:

Uma das coisas que eu mais posto no meu *Face* é coisas da pastoral, ali: algum recado, lembrar de um compromisso e de um evento e um diálogo direto com o grupo da pastoral. [...] Eu sou um jovem militante da igreja; então ali na internet eu procuro, assim, manter essa militância; se você olhar lá você vai ver que eu falo assim muito de política, da importância do jovem ser também político. (Fabrício: Entrevista, 2012, Escola Particular).

Fabrício, como outros jovens católicos engajados na igreja, expressam vários elementos de identidade religiosa nas suas interações *online*, como se nota nesta capa de perfil, como a sigla PJE (Pastoral da Juventude Estudantil):

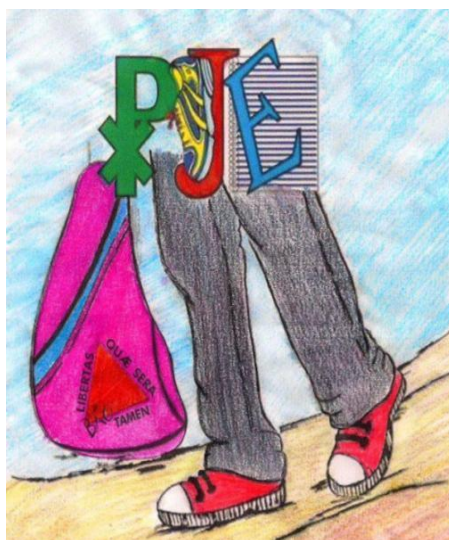


FIGURA 35

Pastoral da Juventude Estudantil

Fonte: Facebook de Fabrício, escola particular.

Outra distinção entre jovens católicos ou evangélicos percebe-se na linguagem que os caracteriza. Os evangélicos têm-se expressado em termos de *vitória* sobre toda sorte de mal: perseverança nos bons propósitos, superação do que consideram erro ou vício,

participação da fé nas conquistas de estudo e profissão, confiança no poder divino para vencer problemas cotidianos seus, de amigos ou da família. Eis um exemplo:

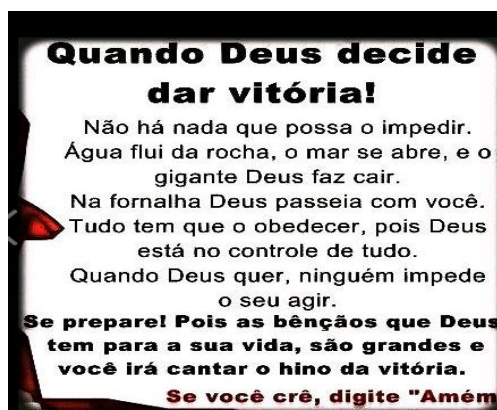


FIGURA 36
Quando Deus decide dar Vitória
Fonte: Facebook de Sara, escola pública.

Os jovens católicos, por sua vez, têm privilegiado expressões de *valores* considerados cristãos e, como tal, entendidos como promotores de melhorias pessoais e sociais: respeito, fraternidade, justiça, participação e solidariedade. Por exemplo:

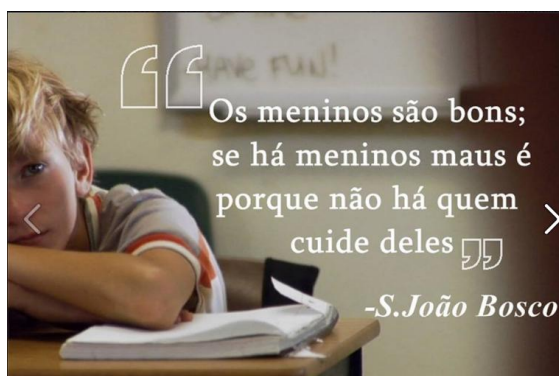


FIGURA 37
S. João Bosco
(Fonte: Facebook de Lúcia, escola particular).

Essas linguagens correspondem às agendas juvenis das igrejas frequentadas, com mais acento na transformação pessoal (entre evangélicos) ou social (entre católicos). Embora os discursos não oponham esses dois níveis e convidem o sujeito a aderir às propostas religiosas, somente os católicos manifestaram explicitamente as motivações sociais de suas participações. Por ocasião das “Jornadas de Junho” (manifestações difusas em várias cidades brasileiras), os jovens católicos pesquisados se organizaram escolar e pastoralmente, indo às

ruas em grupos coesos; enquanto que, entre os evangélicos, verificou-se a participação de apenas dois jovens da escola pública. Nas redes sociais notamos ainda outra diferença de postura entre católicos e evangélicos. No debate sobre temas identitários e morais, como a homossexualidade: entre os jovens evangélicos pesquisados predominou a reprovação, com reações diretamente contrárias a qualquer relação homoafetiva, em consonância com o discurso de seus líderes⁶⁵.

Em casos assim, a mediatização oportuniza convergências e divergências, com jovens argumentando suas posições religiosas e/ou morais pelo Twitter e Facebook, como fez Rafael em debate com um amigo, justamente sobre as relações homossexuais:

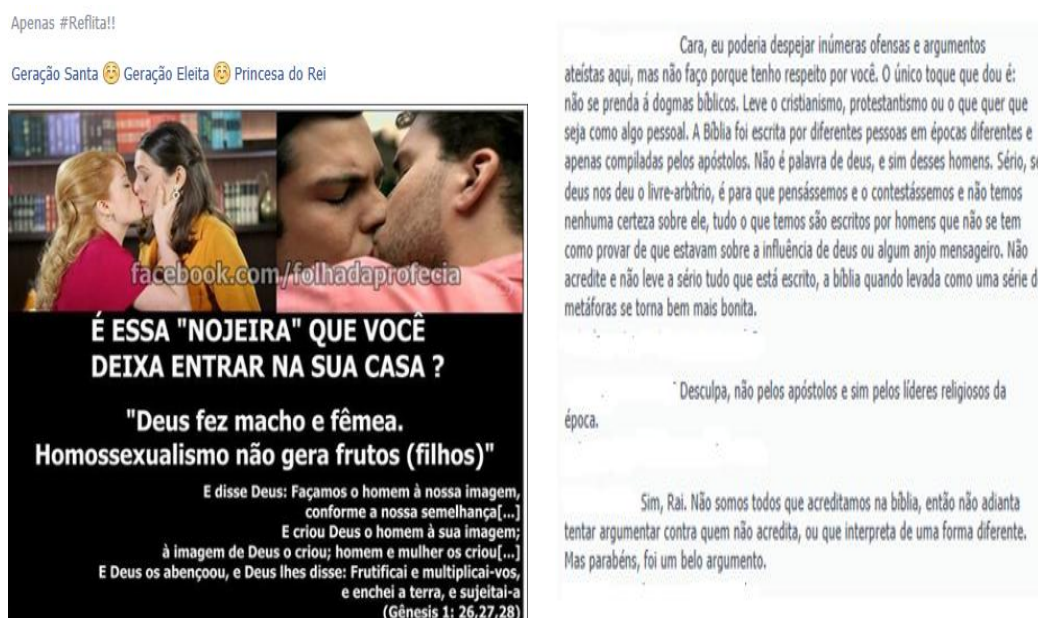


FIGURA 38

Homoafetividade

Fonte: Facebook de Rafael, escola pública.

De seu lado, os jovens católicos se exprimiam discretamente, sem manifestar evidente aprovação ou reprovação sobre o tema nas suas relações virtuais. Isto poderia manifestar a intenção de renunciar ao debate, evitando posicionamentos radicais e sugerindo tacitamente uma opinião pessoal distinta daquela institucional. De qualquer modo, a subjetividade é instância de liberdade e negociação, no conjunto plural dos vínculos pessoais e institucionais, como demonstrou a jovem Lúcia:

⁶⁵ É preciso lembrar que no momento da pesquisa de campo, o debate sobre o tema do "Casamento Gay" estava em alta no meio político brasileiro. O debate da Lei 122 que criminaliza a homofobia, as polêmicas em torno das falas e projetos do deputado e pastor Marco Feliciano contra o casamento gay entre outros.

Eu sou católica: se a Igreja se posiciona claramente sobre o casamento gay, eu não posso ter essa mesma postura. Eu tenho amigos gays e não vou ir contra eles só porque sou católica. Se você olhar na minha página do Facebook, você não vai encontrar lá nenhum *post* homofóbico. Se o Papa tem que ter uma opinião como igreja, eu sou a favor dos meus amigos gays, tenho que ter respeito por eles e nem por isso me sinto menos católica. (Lúcia: Entrevista, 2012, Escola Particular).

Importa observar, porém, que esta distinção e/ou tensão entre sentido subjetivo e institucional da religião não se restringe aos temas considerados polêmicos, nem no confronto aberto com a doutrina instituída, mas se evidencia nas expressões que indicam o lugar e/ou condição juvenil dos sujeitos em interação. De fato, todos os jovens têm manifestado uma percepção de *sentido* para suas experiências religiosas, sejam aqueles vinculados a uma confissão específica, sejam aqueles “religiosos sem religião”. Para estes, por exemplo, a religiosidade é mais autônoma em face das instituições que a representam: “Eu tenho uma relação muito boa com Deus, mas não gosto de nenhuma igreja”. Para aqueles, o sentido subjetivo é tomado dos vínculos confessionais: “A [catequese de] crisma [entre jovens] foi a melhor experiência da minha vida: se antes eu acreditava na força de Deus, agora eu tenho certeza do seu amor”.

De um lado, os jovens demonstram níveis variados de vínculo religioso, sendo mais ou menos ligados à instituição oficial (igreja ou movimento, ministério ou pastoral); de outro, evidenciam que o sentido desses vínculos não está tanto nos códigos doutrinários, mas no significado da religião para sua condição de jovens, como um apoio para superar obstáculos, uma forma de ordenamento do caos cotidiano, um espaço para fazer amizades confiáveis e uma forma de ter esperança de um futuro realizador. Vejam-se esses exemplos, retirados do mural do Facebook do jovem Mário da escola particular:

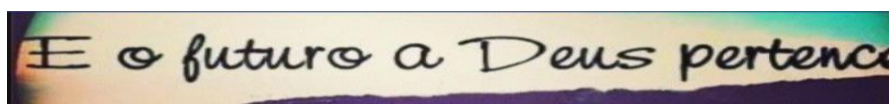


FIGURA 39

E o futuro a Deus pertence

Fonte: Facebook de Jorge, escola particular.



FIGURA 40

Por Deus

(Fonte: Facebook de Daiane, escola pública).

Certamente o sentido subjetivo tem sido uma marca crescente da experiência religiosa, desde a Modernidade clássica. Contudo, suas expressões ganharam novo território e novas conexões com a midiatização que os jovens contemporâneos experimentam e promovem. Há uma percepção distinta de tempo e espaço, próprio das conexões midiáticas, que incide na religiosidade dos jovens pesquisados. O território religioso não se limita aos templos ou aos códigos doutrinários, mas se amplia ao ritmo das conexões, numa ecumenicidade virtual heterogênea, numa rede cujos “nós” são os sujeitos e não as instituições. Mantém-se em rede interativa, não o que é ditado de fora, mas o que ecoa sentido interior, tocando os sujeitos em sua condição juvenil. Trata-se de um território de *sentidos* delineado pelos sujeitos-em-rede e não tanto pelas sedes religiosas, ainda que os sujeitos façam-nas circular pelas redes.

De modo similar, a midiatização interfere no modo de os jovens viverem o tempo religioso. Este é geralmente proposto pelas instituições religiosas como percurso ascendente, mirando a um futuro de plenitude, transcendente e conclusivo. Os jovens midiatizados, neste sentido, até ouvem e compreendem esta perspectiva futura e conclusiva, mas a trazem para o seu lugar e o seu tempo cotidiano midiatizado. Há uma diluição do tempo futuro da religião no tempo presente dos sujeitos jovens, que conectam “salvação” com as experiências de sentidos acima mencionados: suporte para os desafios, ordem para o caos, amizades estabelecidas e garantias (o quanto possível, presentes) de um futuro realizador (o quanto possível, próximo):

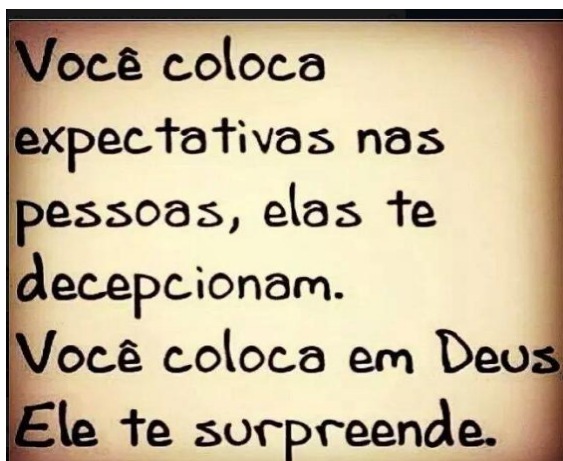


FIGURA 41

Deus te surpreende

Fonte: Facebook Mateus, escola pública.

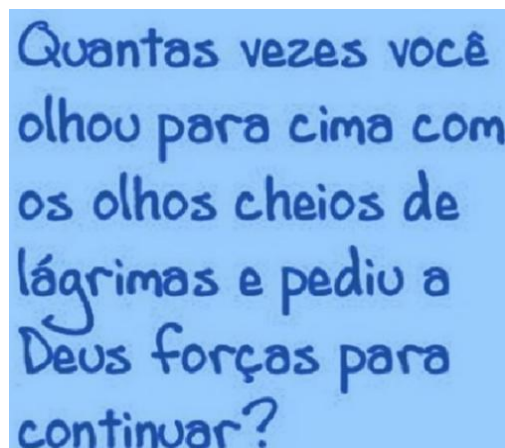


FIGURA 42

Forças para Continuar

Fonte: Facebook de Renata, escola particular.

Como acenado acima, no outro viés tem-se a mediação da religião: o espaço crescente dado aos sujeitos e às relações interpessoais, em sites e redes sociais, supridos de variada oferta de conteúdos e ocasiões de encontro.

Marca forte desta mediação da religião é a valorização da *interatividade* e não só dos conteúdos ou das funcionalidades institucionais. Desde modo, o ambiente virtual se faz espaço de conexões entre sujeitos – como o caso dos jovens abordados nesta pesquisa – que se comunicam, trocam impressões, opinam de modo convergente ou divergente, motivados pelo *sentido* e pelas *relações* que a religiosidade é capaz de incluir. Dá-se, assim, uma transição nos padrões de ocupação religiosa dos meios de comunicação social: do padrão “eletrônico” (menos interativo) ao padrão propriamente “midiático” (mais interativo). Isto assinala um novo momento da relação entre religião e mídias, em que os sujeitos se posicionam como agentes, por vias mais participativas e interativas, expressando maior ou menor identificação com determinadas doutrinas, códigos e condutas. Daí a diversidade do dado religioso online, que se abre aos jovens como ambiência interativa para sua jovialidade e religiosidade, pondo à mostra suas identidades e vínculos, seus sentidos e conflitos.

Deste modo, autores como Gomes (2010) entendem que a recente relação entre *religião e mídia* (marcada pela diversidade e pela interação) traz consequências que superam a simples utilização de dispositivos tecnológicos para a transmissão das mensagens religiosas na sociedade. Trata-se de algo novo em relação à comunicação religiosa via rádio e televisão típicas do século XX, pela diversidade e instantaneidade das conexões, que mudam as percepções de espaço e tempo dos sujeitos. No dizer de Fausto (2010, p. 8) a religião e seus sujeitos são postos num novo “bios midiático”, com tempos, territórios e sentidos em

movimento. Portanto, “aceitar a midiatização como um novo modo de ser no mundo coloca-nos numa nova ambiência que, se bem tenha fundamentado no processo desenvolvido até aqui, significa um salto qualitativo no modo de construir sentido social e pessoal” (Fausto, 2010, p. 12). De fato, as expressões juvenis de religiosidade acima mencionadas apontam para tal direção: a midiatização proporcionou aos jovens os meios e os tempos para expressar-se, indicando “a existência de defasagens entre as proposições conceituais e as práticas comunicacionais do campo religioso” (Gomes, 2010, p. 11). Afinal, os processos midiáticos por eles acionados ou sofridos participam da construção de sentidos e vínculos religiosos que movimentam as fronteiras tradicionais de identidade e território: os jovens religiosos (com ou sem religião definida) fazem circular o sagrado em suas redes sociais, pondo face a face diferentes códigos e posicionamentos, postando opiniões, criando grupos, manifestando desacordos e trazendo as igrejas à rede. Em suas interações, os jovens trazem a religião às mídias e levam as mídias à religião.

Dessa forma, o dado religioso foi notado como um dos elementos que atravessa o ser jovem na sociedade midiatizada. Do ponto de vista fenomenológico, trata-se de um processo complexo que requer estudos específicos e ulteriores. No caso da presente pesquisa, o que nos interessou foi compreender como o religioso tem atravessado as relações midiatizadas juvenis a partir dos elementos postos nas interações online, especialmente na rede social Facebook dos jovens. Em síntese, as expressões juvenis online confirmam a religião como um sistema simbólico significativo, provedor de sentido e ordenador do caos (Berger, 2008, p. 66), mas com território, tempo e interlocutores modificados e/ou diversificados pela midiatização, com sujeitos de relativa autonomia quanto às sedes religiosas, proporcionando aos jovens um espaço de movimentação (conexões, trocas, debates) já no seu cotidiano, povoado de desafios e expectativas de futuro.

4.5. Leituras juvenis em midiatização

Se já não se escreve, nem se lê como antes, é porque tão pouco se pode ver, nem expressar como antes. É toda a axiologia dos lugares e das funções das práticas culturais da memória, do saber, do imaginário e da criação que hoje sofre uma séria reconstituição.
(Martín-Barbero, 2001, p. 19)

Escrita e leitura demarcam visões de mundo, códigos de interpretação, horizontes de sentido e lugares de socialização e sociabilidade. Os olhares não atravessam as letras de modo

incólume, mas carregam consigo “visibilidades” sobre si e os outros, o cotidiano e o devir, implícitas ou explícitas nos sujeitos histórica e culturalmente situados. Cada geração apresenta leitores e visibilidades correspondentes ao seu tempo, perceptíveis no emaranhado fascinante de gêneros e estilos. Os jovens pesquisados têm apresentado esse cenário de transformação, quando detalharam em suas práticas de leituras o atravessamento de novas sensibilidades em meio a novos cenários comunicacionais, com seus suportes. Alguns desses jovens são bastante envolvidos com o mundo da leitura e outros, menos; mas todos em algum momento deixaram evidenciados que os seus modos de ler estão atravessados pelos dispositivos midiáticos.

Visando às relações juvenis com o mundo da leitura, no questionário apresentamos a *leitura* como um tópico relacionado às práticas culturais e de lazer. Num primeiro momento, esta relação leitura/práticas culturais e de lazer foi negativizada pelos jovens: 84,1% dos estudantes da escola particular disseram não ler; seguidos pelos estudantes da escola pública, com 79,9% de resposta negativa. Igualmente negativa foi a resposta dada pelos jovens à questão mais específica “você tem hábito de ler? 83,5% dos jovens da escola particular disseram não ler habitualmente; contra 91,3% dos jovens da escola pública. Por outro lado, quando indagados sobre leitura no ano de 2012 os resultados mudam: 22,8% dos jovens da escola particular disseram não ter lido nenhum livro neste período; acompanhados de 21,5% entre os jovens da escola pública⁶⁶. Os gráficos favorecem a visualização desses dados:

⁶⁶ Estes dados recebem outros índices entre os jovens que foram entrevistados durante a realização do campo. Entre os 14 alunos da escola particular, 68% disse fazer leituras mais frequentes de livros de ficção e romance; já entre os 14 entrevistados da escola pública, o índice de leituras desse tipo de livros foi de 38% dos alunos.

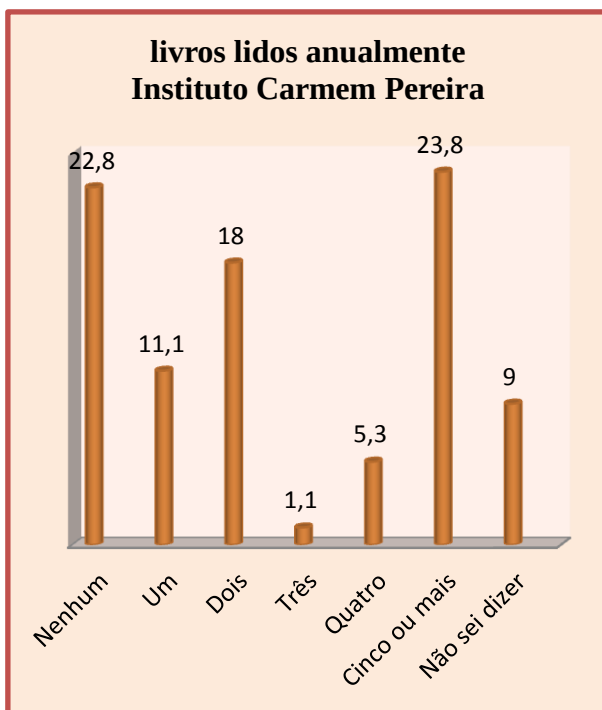


Gráfico 11 - Livros lidos Anualmente (E.Particular)

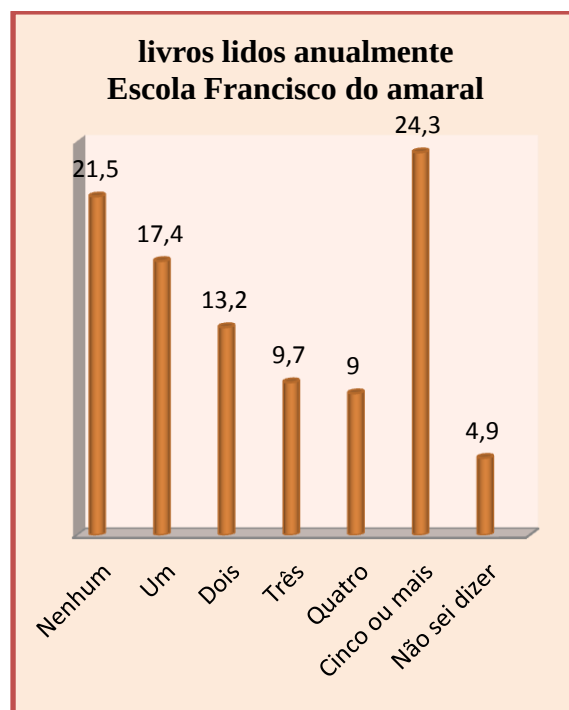


Gráfico 12 – Livros lidos Anualmente (E. Pública).

A curiosa equação desses dados se resolve mais adiante, quando os jovens ampliaram as opções de leitura (escolhidas por gosto e interesse) em contraste com a leitura escolar (propostas como exercício de disciplinas). De fato, a relação dos jovens com a leitura alcançou novos patamares de sentido e interesse na medida em que os jovens agregaram outros aspectos deste hábito, por ocasião das entrevistas e dos grupos de discussão.

4.5.1. Novos registros de leitura juvenis em midiatização

Na opinião de Martín-Barbero & Rey (2001), apesar de estarmos vivendo mudanças nos protocolos e processos de leitura, isto não significa e nem pode significar,

a simples substituição de um modo de ler por outro, senão a articulação complexa entre um e outro, da leitura de textos e de hipertextos, da dupla inserção de uns e outros, com tudo o que isso implica de continuidades e rupturas, de reconfiguração da leitura como conjunto de modos diversos de “navegar” pelos textos (Martín-Barbero & Rey, 2001, p. 62).

Segundo Borelli (2008), os mercados que editam literatura juvenil investem em projetos editoriais cujas estratégias estão mais centradas no leitor apto a equacionar uma nova ordem de visibilidade; esta supõe, no campo da produção, a articulação entre variadas linguagens, narrativas e projetos gráficos; e, no campo da recepção, novas sensibilidades a

partir de leitores portadores de sensórios atualizados no enfrentamento de novos cenários comunicacionais.

Estas novas sensibilidades foram notadas entre os jovens pesquisados. De um lado, quanto ao suporte, os jovens têm lido textos acessados via internet: artigos em blogs, literatura clássica resenhada online, páginas de autores, fragmentos de literatura postados, participação em comunidades virtuais de leitura, jornais e revistas eletrônicas, e artigos em sites temáticos (moda, celebridades, namoro, saúde, qualidade alimentar, mitologia, curiosidades científicas e tecnológicas). De outro, quanto ao interesse, ao lado dos sites temáticos, os jovens citaram as obras de literatura infanto-juvenil de grande circulação, pouco absorvidas pela proposta escolar, mas fortemente publicizadas e presentes na mídia. Esses indicadores, cruzados com os dados colhidos nas entrevistas individuais e nos grupos de discussão, delinearam sugestivamente a identidade de *jovem leitor em midiatização* dos estudantes pesquisados: todos disseram ler mediante as novas tecnologias (especialmente online), distinguindo-se, porém, quanto à assiduidade da leitura. Neste aspecto, os jovens passam de leitor ocasional de informações gerais ou temas de interesse, a leitor habitual de obras mais densas, sejam títulos clássicos (de Machado de Assis, José de Alencar, Fernando Pessoa, Mário Quintana etc., indicadas ou não pela escola), sejam títulos da ficção recente (*Senhor dos anéis*, *As crônicas de Nárnia*, *Saga crepúsculo*, *A culpa é das estrelas* etc.). Há, portanto, uma ampliação do hábito de leitura tanto em termos estatísticos, quanto em termos de suportes (diferentes tecnologias) e de tempo (diferentes frequências), com crescente incidência da internet e dos aparelhos móveis. Percebemos que as novas materialidades e espacialidades de leitura propostas pela tecnologia recente (internet, aparelhos móveis, sites, livros e periódicos digitais...) configuram-se como mediadores desta identidade de *leitor em midiatização* dos jovens pesquisados.

Como visto, os jovens disseram “não gostar de ler” focados na experiência da literatura clássica em geral, e nas leituras solicitadas pela escola, em particular. Assim, esta resposta negativa refere-se mais estritamente à literatura clássica proposta pelo currículo escolar. Isso se evidenciou em vários momentos, no campo de pesquisa, quando foram observados jovens lendo nos intervalos das aulas e na hora do recreio, nas duas escolas pesquisadas. Leituras estas diretamente ligadas a narrativas mitológicas e de ficção: 73% dos jovens da escola particular e 54% dos jovens da escola pública disseram gostar e ler livros como *As crônicas de Nárnia*, *Senhor dos Anéis* e *Harry Potter* (os títulos mais citados como demonstrado no gráfico das turmas analisadas):

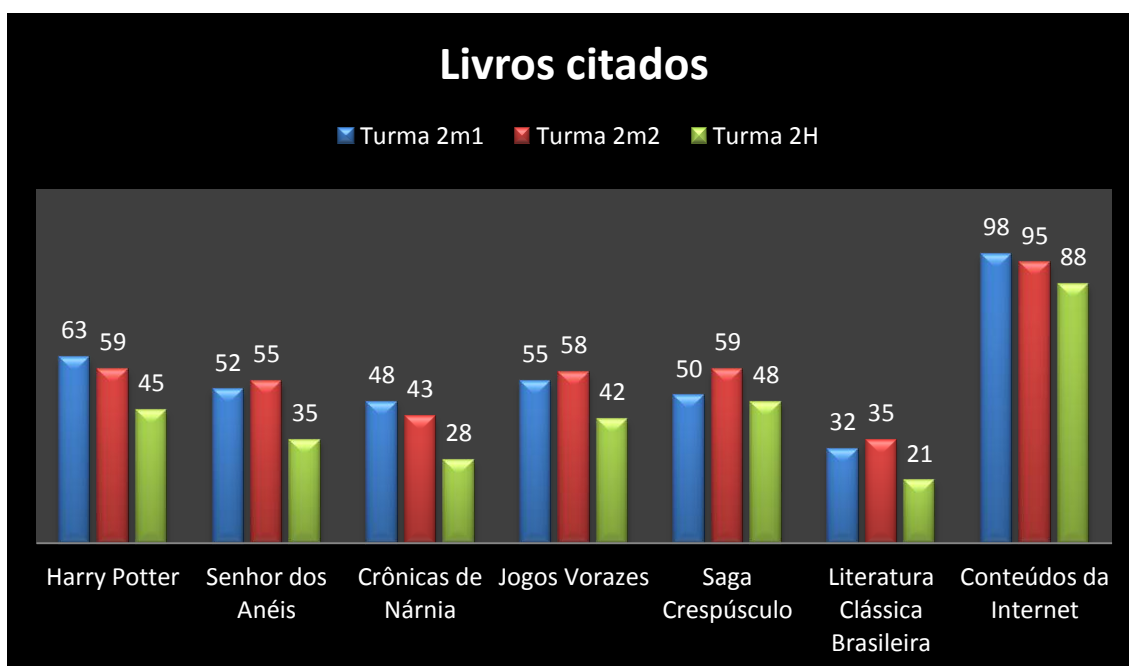


Gráfico 13 – Livros citados
(Fonte: Entrevistas).

Quanto à literatura clássica brasileira, os autores mais citados foram Machado de Assis, Mário Quintana e Guimarães Rosa. A leitura dos clássicos parece um hábito adquirido na escola, com algumas exceções advindas da prática e incentivo familiar. Quanto aos conteúdos da internet, vão desde leituras de interesse e/ou gosto pessoal (ciências, história, carros, romance, sagas, celebridades, moda, política, economia, religião, blogs, jornais e revistas online) às leituras referentes a trabalhos escolares (pesquisas das disciplinas, conteúdos para feira de culturas, etc.).

Esses dados apontam ao que Schwertner & Fischer (2012) havia advertido. O fato de o público infanto-juvenil procurar material para leituras e estudos pela internet não significa uma simples substituição da leitura *stricto sensu* pela TV e Internet, mas a abertura e vigência de novos modos de entretenimento, lazer e estudo por parte dos jovens, em direta conexão com as múltiplas formas de comunicação e, inclusive, de leituras em nossos dias. Esta percepção, segundo a autora, deveria ser considerada nas análises sobre hábitos de leitura dos jovens contemporâneos.

Avançando nesta direção, Setton (2005) destaca que o estudante brasileiro contemporâneo socializa-se a partir da interdependência entre sistemas de referência híbridos,

forjados com base nas instâncias tradicionais da educação, mas também por um sistema difuso de conhecimento e informações veiculados pela mídia. A autora observa que, nesse universo de referências, a cultura escrita (já estabelecida como prática cultural) tem sido acompanhada de outras práticas, de igual importância, que emergem na vida dos jovens alunos: este é o caso da cultura da mídia, com crescente relevância em nossos dias. Além disto, a autora observa em pesquisa feita com jovens sobre seus hábitos de consumo, que a cultura escrita deles não se restringia à cultura letrada e escolar, ao modo dos livros clássicos, mas massificada e distribuída nas grandes mídias, como temos verificado também nos dados do presente estudo.

Esta diversidade de registros na experiência dos jovens leitores, especificamente no caso de alunos, tem sido evidenciada igualmente pela Sociologia da Leitura, como observa Dubet (1994). O autor mostra que existem três grandes razões para o jovem ler, que são ao mesmo tempo motivações e causas. A primeira, revelada pela hierarquia social dos leitores e dos seus gostos, faz da leitura o produto de uma aprendizagem cultural e social. Nesse caso, leem os jovens saídos dos meios onde ler é um hábito e um dever. A segunda razão se refere à utilidade social e escolar da leitura: lê-se o que é útil para os estudos e para que as pessoas se distingam. A terceira razão de ler, não tem a ver somente com o “prazer do texto”, mas com o processo da identidade pessoal numa relação-para-si objetivada pelo texto. Particularmente nesta terceira razão e/ou motivação, os dados colhidos em campo nos permitiu incluir uma marca própria dos alunos pesquisados: sua identidade, em crescente evidência, de jovens leitores em midiaticização.

Com efeito, através dos diferentes registros de leitura (obras de ficção, artigos online, romances juvenis, enredos cinematográficos, letras de música, poemas, mensagens motivacionais) os alunos pesquisados têm experienciado múltiplas interações com outros jovens leitores, de variados níveis de complexidade, da simples postagem de frases de efeito à discussão coletiva de obras literárias (romances, poemas, ficções). Nesta dinâmica, agilizada pela relação dos jovens com as mídias, há casos interessantes de comunidades virtuais dedicadas a autores de preferência e até de produção partilhada de histórias e poemas, realizada em tom de desafio e entretenimento.

Observamos, também, uma relação própria entre os jovens leitores e o mercado editorial e cinematográfico, de mão dupla: de um lado, esses produtos ganham espaço entre os jovens e suas ambiências midiáticas, crescendo em vendas e publicidade; de outro, tem-se os jovens protagonizando escolhas, releituras e produções ao seu modo, com elementos de sua

condição e identidade que se somam ao caráter mercadológico das mesmas produções. A partir das leituras textuais, musicais e ficcionais, os jovens têm expressado sua condição e dinamizado sua sociabilidade: trocas entre pares, formação de grupos de afinidade, discussões partilhadas, organização de encontros presenciais com foco na amizade e no entretenimento. Neste sentido, os jovens alunos têm clara preferência por obras ficcionais, como as já citadas: *Harry Potter*⁶⁷, *Saga Crepúsculo*⁶⁸, *Jogos Vorazes*⁶⁹, *Senhor dos Anéis* e *As crônicas de Nárnia*.

Refletindo sobre o porquê desta preferência, com base nos dados da pesquisa, notamos que seus personagens e enredos diziam direta ou indiretamente da condição juvenil, com formas artísticas (literárias, musicais e imagéticas) apropriadas às novas gerações. Tratam-se, no caso, de livros épicos e sagas de produção contemporânea, transpostas ao cinema, com personagens jovens e ficção montada com peças histórico-mitológicas e perspectivas planetárias ou futuristas (batalhas que põem em risco o futuro da vida, cenários de pós-guerra nuclear, lutas pelo recomeço da humanidade, afirmação do bem em outras dimensões do espaço/tempo). Essas ficções conjugam magia e tecnologia, presente de dificuldades com futuro de vitórias, com enredos e personagens envolventes do ponto de vista do público juvenil: o herói adolescente, saudoso dos pais, que triunfa sobre o mal (o aluno de magia *Harry Potter*); o casal jovem e romântico que rompe as fronteiras identitárias e se une amorosamente, enfrentando riscos com seus amigos (casal protagonista da *Saga crepúsculo*); os irmãos que superam diferenças e traições para combaterem o mal, partilhando juntos o risco e a vitória (os quatro irmãos das *Crônicas de Nárnia*), os frágeis heróis que enfrentam adversidades e morte para derrotar o mal (os hobbits de *Senhor dos Anéis*). Em todas estas ficções, há algum protagonista que expressa fortemente sua condição de sujeito jovem: está envolvido numa trama de emoções e riscos; é vulnerável, embora manifeste vigor; vivencia diferentes temporalidades entre memória do passado e possibilidades de futuro; é desafiado pelas adversidades a discernir entre bem e o mal; experimenta simultaneamente a amizade dos aliados e a solidão do herói; passa por diferentes estados psico-emocionais; manifesta crises de relacionamento; busca a cada dia o sentido motivador de seu percurso, para não perecer. Além disso, há casos em que os protagonistas são justamente jovens-alunos, cuja escola se torna palco de encontros e aventuras, como *Harry Potter* e seus amigos.

⁶⁷Foram sete livros publicados, sendo eles: *Harry Potter e a Pedra Filosofal*; *Harry Potter e a Câmara Secreta*; *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*; *Harry Potter e o Cálice de Fogo*; *Harry Potter e a Ordem da Fênix*; *Harry Potter e o Enigma do Príncipe* e *Harry Potter e as Relíquias da Morte*.

⁶⁸Quatro publicações: *Crepúsculo*; *Lua Nova*; *Eclipse* e *Amanhecer*.

⁶⁹Trilogia: *Jogos Vorazes*; *Em Chamas* e *A Esperança*.

Em termos de literatura e cinema, essas produções demonstram um desenvolvimento das narrativas infanto-juvenis, com enredos que vêm de encontro com as vivências das gerações recentes quanto à identidade, experiências de risco, demandas afetivas e busca de sentido. Assim, cada geração recente tem se identificado com alguma dessas narrativas, sem abandonar o gênero ficção. As histórias retomam mitos fundadores e colaboram para a formação de leitores modernos. Como observa Calligaris,

A literatura juvenil é tão importante em nossa cultura porque as histórias que ela conta repetem uma espécie de mito fundador da modernidade; um conto de criança que trata de heroísmo de crescer, se tornar independente, se afastar do amparo dos adultos, descobrir e inventar um destino diferente, autônomo. Em suma, é na literatura juvenil que aprendemos a ser modernos (Calligaris, 1998, Folha de S. Paulo, p. 5).

Os dados de pesquisa indicam, assim, uma ampliação dos modos de ler (gêneros, suportes e tempos de leitura) que se tensionam com a forma escolar de propor a leitura, com sua preferência pelos clássicos do século 19-20. Enquanto os jovens aderem cada vez mais às obras de ficção recentes, a escola praticamente não inclui esta produção, fixando-se na leitura dos clássicos passados. Esta padronização escolar, na fala dos jovens, não permite abordagens dinâmicas como, por exemplo, o reconhecimento de outros expoentes literários, mais próximos à sua geração. O mesmo fixismo se vê nos exercícios de leitura e fichamento, sem debates entre alunos, findando nas tradicionais provas e, algumas vezes, encenações das peças lidas. A escola faz pouco uso de recursos dinâmicos que exploram o enredo e promovem a interação dos jovens leitores, como estes mesmos indicam ao descrever suas experiências de leitura: cinefórum, debates sobre textos, participação em grupos de leitura e discussão online, postar opinião sobre livros pelas redes sociais, trocar fragmentos da literatura preferida com colegas e até autores em páginas virtuais, identificar-se com algum personagem e participar de encontros *Cosplay* (reuniões à fantasia com trajes dos personagens de livros, filmes e *games*)⁷⁰. Assim, o recurso à internet tem sido mais atraente, na perspectiva dos alunos, por conta da dinamicidade e interação. Isto põe sob questão o dito recorrente de que “jovem não gosta de ler” ou que “perde muito tempo com internet”, tantas vezes ouvido nos meios escolares.

As falas dos jovens indicaram, ademais, dois pontos de vistas sobre a leitura na escola: *a)* do ponto de vista motivacional, as obras parecem desinteressantes para o aluno

⁷⁰ No caso da disciplina de Literatura da escola particular, acompanhamos um dos trabalhos da professora em que se estabelecia a relação entre literatura e teatro: os alunos liam poesias e outras obras literárias, culminando seu trabalho com uma apresentação teatral por eles preparada.

porque estão longe do cotidiano juvenil e sua leitura tem caráter obrigatório; **b)** do ponto de vista pedagógico, a iniciação e incentivo à leitura segue um padrão mais unilateral que interativo: predominância de obras passadas, pouca contextualização dos enredos e personagens, exercícios tabelados de fichamento, resultando muitas vezes num exercício de leitura mais mecânico do que participativo. Aos olhos dos alunos, a leitura aparece fixada em currículo como valor objetivo (dicção, vocabulário, compreensão de texto e gênero literário) e passível de avaliação, mas pouco significativa do ponto de vista subjetivo das identidades, valores, sentidos e relações dos jovens.

Para a jovem Mirtes da escola particular, o aspecto positivo das leituras partilhadas nas comunidades do Facebook é, sobretudo, a possibilidade de cada leitor acessar pontos de vista diferentes sobre uma mesma obra. Outro aspecto positivo é que, nesses espaços, grande parte dos participantes é jovem: ali postam suas críticas e comentários sobre as obras, fazem comparações entre os livros e filmes. Dentre as obras debatidas, cita *Senhor dos Anéis*, *As crônicas de Nárnia*, *Trilogia do Futuro do Universo*. Mirtes acha importante ler os clássicos modernos da literatura brasileira, reconhecendo o seu valor histórico-literário; critica a prática de alguns alunos que não leem a obra e copiam fichamentos da Internet; mas, ao mesmo tempo, avaliou que a distância de época (cenários, personagens e especialmente o vocabulário em desuso) prejudica a leitura e causa desinteresse para muitos alunos. Mirtes questionou a finalidade dessas leituras na escola, quando há outros bons exemplos de literatura brasileira recente a serem explorados. A jovem reclamou que as provas de literatura foquem apenas os clássicos modernos, sugeridos repetidamente a cada ano. Ainda segundo ela, os professores de literatura não valorizam a literatura ficcional atual, preferida pelos jovens: “Os professores tratam a literatura que os jovens gostam como lixos, horríveis. Eles nunca mesclam suas escolhas literárias com os gostos dos alunos”. Para Mirtes, isto causa desinteresse: “Os alunos acabam tomando birra da leitura escolar. O jovem que não tá acostumado pegar um livro tipo Machado de Assis, sofre”.

Há, porém, jovens como Pietro, da escola particular, que se interessa por narrativas da História Antiga ou Clássica ou nela ambientadas. Ele dispõe de obras em sua casa, sendo sua mãe uma leitora e incentivadora do hábito. Juntando ficção e cenários históricos, Pietro partilha com outros jovens da recente geração o gosto pela literatura histórico-mitológica e seus filmes correspondentes (*As crônicas de Nárnia*, *Senhor dos Anéis* e *Jogos Vorazes*), ao lado de biografias épicas como as de Ulisses e Napoleão. O jovem gosta de acompanhar entrevistas com autores, transmitidas pela televisão.

A jovem Lurdes da escola particular também demonstrou interesse por livros de ficção. Sobre as leituras exigidas pela escola, os clássicos modernos, como Machado de Assis ou Jorge Amado, ela disse ler menos, porque suas obras têm resumos, análise e documentários já prontos na internet. Neste sentido, Lurdes opinou que a internet não lhe tira o interesse pela leitura, mas se agrega à falta de interesse já manifesta em sala de aula, pelo fato de as aulas não ampliarem nem diversificarem as opções de leitura. Ela indagou: “Eu não entendo por que na escola não se lê livros como Harry Potter”. A percepção manifesta de que as leituras propostas pela escola são pouco aplicáveis ao presente e aos projetos futuros torna os livros desinteressantes ou, pelo menos, distantes do horizonte cotidiano dos jovens. Segundo Lurdes, do ponto de vista do aluno, a falta de interesse por determinada leitura leva a acessar conteúdos breves e diretos, só para cumprimento de tarefa escolar, sem grande preocupação com a qualidade. Do ponto de vista da escola, a aluna opinou que as avaliações se atêm ao básico, aos resumos e fichamentos, sem fomentar nos alunos o gosto pela pesquisa e reflexão sobre as leituras. Mesmo assim, Lurdes admitiu o valor da leitura em si e disse que a escola deveria encontrar alguma forma, mais pedagógica, de incentivar e efetuar a leitura por parte dos alunos.

O jovem Rafael, da escola pública, se disse “viciado em livros”; interessa-se por mitologia, especialmente grega. Neste sentido, costuma ler textos na internet, verbetes e narrativas a respeito, tanto conteúdos de História e Literatura, quanto conteúdos de jogos e ficção, disponíveis online (enciclopédias, sites temáticos, artigos postados). Rafael gosta também dos livros de ficção acima citados pelos outros jovens. Ele diz “não aguento mais ler só Machado de Assis na escola”. Para diversificar suas opções de leitura, decidiu assim: “Toda vez que sai um filme ou uma série sobre literatura brasileira, aí eu vou e leio o livro”.

O aluno Conrado da escola pública diz apreciar ficção e ação, com leituras que acompanham os acessos online. Ele diz ver e ler “Harry Potter” e livros como “Ahmnat: os amores da morte”, ficção científico-religiosa de alto impacto na imaginação do leitor por seu enredo, personagens e cenários. Aprecia ainda o romance “Profecia celestina” com base numa doutrina de predestinação universal. Os temas dessas ficções desenham visões de mundo e narrativas de sentido, tratando sobre vida, morte e destino, embates do bem e do mal, poder e livre arbítrio, mitologia nórdica e/ou cenários medievais. Indagado sobre a leitura na escola, Conrado disse que faz o esforço para ler, pois o ato de ler suscita a imaginação sobre o que está escrito e descrito. Mas não apreciava os exercícios de leitura da escola, porque há leituras obrigatórias (o aluno não pode incluir leituras de seu interesse, como já destaco pelos demais

jovens) e só se pede análise de texto (faltam discussões sobre o enredo, os cenários e visões de mundo). Segundo o jovem, só recentemente a professora permitiu sugestões de leitura da parte dos alunos.

Há casos de alunos não ligados ao ranking editorial, que estão mais interessados em periódicos temáticos do que em títulos de romance ou ficção. É o caso de Maria que disse apenas que os livros com histórias próximas da realidade lhe são mais interessantes, sem citar nenhum título, gênero ou autor. Indagada sobre leituras de obras requeridas pela escola, Maria disse que não leu nenhuma, ainda que fossem constar na avaliação. Na maioria das vezes, ela olha o título e busca resumos na Internet, como a maioria dos colegas de classe, para quem a leitura é substituída por resumos e sinopses online. Nem mesmo a biblioteca da escola é valorizada: “Nunca fui lá”. Ela disse ler conteúdos postados no Facebook ou encontrados na internet, incluindo músicas e artigos de interesse sobre saúde e alimentação. Maria apontou para outra experiência de leitura entre os jovens pesquisados, ligada à imprensa escrita (jornais e revistas impressos). Se a jovem não gosta de ler livro, ela aprecia muito ler revistas, especialmente as que tratam do corpo, saúde e qualidade alimentar, por que estas interessarem diretamente à sua prática de ginástica (pois ela frequenta assiduamente a academia de ginástica). E temos a fala da jovem Lorena da escola particular:

[...] gosto muito de ler, leio muito romance, livros policiais, livro de reportagem, adorei, por exemplo, Jogos Vorazes. A escola não vê esses livros como literatura. Literatura você tem que aprender... com “Jogos Vorazes” o quê que um aluno vai aprender, entendeu? Esses livros que os jovens leem, eu acho que os professores veem essa leitura como pouco importante. Se for mandar, eles vão mandar ler um livro de Machado de Assis, com essa linguagem difícil, aí dali resumo da internet... nunca, nunca um Senhor dos Anéis... Se mandassem eu ler “Harry Potter” eu ia amar. Já pensou fazer um seminário na escola com “Harrey Potter”. Agora, tem jovem que não gosta é de ler livro nenhum, não gosta mesmo de leitura, aqui na escola tem isso também. (Lorena: Entrevista, 2012, Escola Particular).

Esta fala de Lorena confirmou alguns aspectos da presente análise, tomados das falas dos demais jovens: a crítica às leituras propostas pela escola, situadas num contexto considerado estranho, com enredos e vocabulário difícil de compreender; o interesse por narrativas épico-míticas com personagens juvenis e ritmo dinâmico; a admissão do recurso à internet (por parte de alguns alunos) para acessar resumos e fichamentos de obras; o laço entre leitura e condição juvenil, com destaque às obras que oferecem narrativas de sentido para o cotidiano povoado de riscos, de um lado, e sonhos, de outro. E também, como a leitura tem sido um dos campos fortes de mercantilização na sociedade midiaticizada.

4.6. Pertencimento étnico-racial e atravessamentos midiáticos

O fato de os jovens se mostrarem pouco familiarizados com a temática étnico-racial ao preencherem o questionário proposto no início da pesquisa,⁷¹ solicitou-nos um olhar mais atento a essas questões no campo de pesquisa. Embora seja claro que a temática racial não constitua elemento específico da presente tese, em campo atentamo-nos para possíveis interferências desses pertencimentos nos modos dos jovens serem alunos e mediar suas relações nos espaços virtuais.

Dessa observação, percebemos que a falta de familiaridade detectada no início da pesquisa de campo colabora, entre outros fatores, para a vivência de relações racializadas entre os alunos do Instituto Carmem e da Escola Francisco. E, conseqüentemente, o racismo que recorta o cotidiano dos alunos negros das escolas pesquisadas despontou como uma marca negativa em termos afetivos, identitários e estudantis. Notamos também que o debate étnico-racial está ausente do cotidiano e do fazer das áreas científicas escolares. Além do cotidiano escolar, observamos ainda que vivências racializadas perpassam as interações midiáticas dos jovens pesquisados.

Dos elementos colhidos em observação relativos à situação do pertencimento étnico-racial. Antes de tudo, ser jovem negro é fator que interfere nas suas vivências escolares: no cotidiano escolar, os jovens negros sofrem diariamente com práticas racistas, por vezes invisibilizadas nas brincadeiras dos colegas. Em termos institucionais, a problematização dessa questão está comprometida pelo vínculo direto das instituições escolares com o mito da democracia racial brasileira⁷², aliado à perspectiva universalista do humanismo presente em seus Regimentos e/ou Projeto Políticos Pedagógicos, como se pode notar no Regimento Escolar de 2011 da escola Francisco Amaral, que declara “o humanismo como meio e fim” e

⁷¹ Refere-se às interações entre pessoas pertencentes, ou vistas como pertencentes, a diferentes grupos raciais e étnicos. Essas interações podem dar-se de forma presencial, ou seja, por meio de contatos físicos com pessoas pertencentes a outros grupos étnico-raciais, ou por meio de representações fotográficas, cinematográficas, artísticas ou iconográficas dessas pessoas ou grupos.

⁷² “A história literária do que ficou conhecido como a “democracia racial” brasileira começa nos anos trinta do século XX, mais precisamente em 1937, quando Gilberto Freyre profere em Lisboa a conferência “Aspectos da influência da mestiçagem sobre relações sociais e de cultura entre portugueses e luso-descendentes”. Nessa conferência, Gilberto fala da “democracia social” como o legado mais original e significativo da civilização luso-brasileira à humanidade. ‘Há, diante desse problema de importância cada vez maior para os povos modernos – o da mestiçagem, o das relações de europeus com pretos, pardos, amarelos – uma atitude distintamente, tipicamente, caracteristicamente portuguesa, ou melhor lusobrasileira, luso-asiática, luso-africana, que nos torna uma unidade psicológica e de cultura fundada sobre um dos acontecimentos, talvez se possa dizer, sobre uma das soluções humanas de ordem biológica e ao mesmo tempo social, mais significativas do nosso tempo: a democracia social através da mistura de raças” (Freyre 1938: 14)”. Guimarães, 2013, p.5).

o “respeito às diferenças individuais, sem discriminação de qualquer tipo”. A generalização desses princípios abstrai o humano universal dos indivíduos particulares, contribuindo pouco para a percepção e resolução das discriminações praticadas e vividas entre os sujeitos escolarizados. Por várias vezes se escuta a fala: “Não posso tratar nenhum aluno de forma diferente; aqui todos são iguais”. (Notas de caderno de campo, em 21 de agosto de 2012).

A universalização dos princípios de Direitos Humanos e de Igualdade Racial, de uma forma abstrata, faz silenciar algumas questões, como a discriminação racial no interior da escola. Isto se repete nas redes sociais dos jovens pesquisados, onde há frases, piadas e o “curtir” de páginas com tons racistas. Ali havia também reações contrárias, porém menos recorrentes: curtidão de páginas, compartilhamento de mensagens e comentário contra o racismo e/ou indicando questões que denunciavam práticas racistas, como o *post* abaixo compartilhado no mural do *Face* da jovem Mirtes:



FIGURA 43

Estado Laico?

(Fonte: Facebook de Mirtes, escola particular).

À parte tais reações, mesmo que presente nas relações mediatizadas juvenis, o racismo não é abertamente problematizado. A não ser por alguns jovens negros ou brancos que apresentam em suas redes suas convivências diárias com tais práticas racistas.

No Instituto Educacional Carmem Pereira, as questões étnico-raciais apareceram em uma aula, quando da adoção das cotas raciais na Universidade Federal de Minas Gerais em outubro de 2012. Um dos professores noticiou esta adoção aos alunos, provocando diferentes reações: revolta, brincadeiras, questionamentos e zoações. Na ocasião, um jovem comentou com o colega, em voz baixa: “Esse negócio de ser negro tá ficando legal; acho que vou pintar

a pele⁷³”. Das reações entre os alunos, expressas em espaço aberto pelo professor, aparecem três pontuações básicas. Primeiramente, os argumentos em torno da dificuldade em se identificar quem é negro no Brasil e quanto à conclusão final de que não haveria critérios claros para tal pertencimento e isto poderia ser um obstáculo à legitimação da Lei das cotas nas universidades brasileiras. A segunda pontuação ligou cota a discriminação: pela concessão de cotas os negros estariam sendo tratados como menos inteligentes, sem méritos para a concorrência com os demais; e isto, no dizer de alguns alunos, é algo racista. A terceira pontuação destacou as cotas como uma política assistencialista do governo federal, que não estaria enfrentando diretamente o problema aí detectado, isto é, a má qualidade do ensino público: “Entrar na universidade não é questão de cor; é questão de boa e má escola, é questão de mérito, de dedicação aos estudos”. Uma jovem argumentou sobre o processo histórico de ausência do Estado na vida das pessoas negras, mas seu argumento não teve respaldo na turma. Não houve nenhum argumento em torno da validade das cotas como *Ações Afirmativas*. Observamos ainda o silêncio dos jovens negros na discussão proposta a toda turma⁷⁴. Depois desta aula, um dos alunos negros assim comentou, numa conversa em particular com a pesquisadora:

Eu não sei me posicionar muito sobre esse debate, por isso eu não falei nada ali não. Mas acho que o pessoal não tá considerando a história do negro no Brasil. Eu sou negro, mas minha família tem ótima condição financeira; aí sou mais privilegiado que a maioria dos jovens negros do Brasil. Mesmo assim, tendo ótima condição financeira, sendo ótimo aluno, estando aqui em uma boa escola, tem colegas que acabam na brincadeira discriminando a gente, ali na zoação. Mas eu sou mais descolado disso. Mas eu acho assim que quando tem uma política assim, de cota, é porque tem uma necessidade ali. (Notas de caderno de campo em 29/10/2012).

A conversa com este jovem negro apontou-nos às questões por ele convocadas. A noção de racismo sofrido, porém tácito, foi notada quando ele disse: “Os colegas que acabam na brincadeira discriminando a gente, ali na zoação”. De fato, percebemos uma brincadeira de alguns colegas de turma com tal jovem, no Facebook, aparentemente sem conotações racistas, mas sentida diversamente pelo mesmo jovem, conforme manifestou num comentário. Dois jovens brincavam com uma das colegas de turma, dizendo que ela está apaixonada pelo jovem negro, Pietro. Então a jovem reage, aparentemente por não gostar da brincadeira, dizendo que Pietro não é seu namorado e que os amigos estão desrespeitando o colega. Além disso, no ato

⁷³ Nota de campo, 29 de outubro de 2012.

⁷⁴ Nas turmas 2m1 e 2m2, havia sete jovens pretos considerando o critério cor da pele. Sem acrescentar aqui a cor parda.

da brincadeira os jovens postavam imagens de um corpo negro atlético, em contraste com o corpo franzino do jovem Pietro e dizem: “Olha como ele está Zarado!”. Observou-se que esta mesma brincadeira se repetiu outros dias na sala virtual da turma, no Facebook. O jovem Pietro, porém, em momento algum se colocou na brincadeira, nem concordando e nem discordando dos colegas.

Há também frases anotadas no caderno de campo que remetiam a situações racializadas no espaço escolar, como: “Esse negão tá sarado, ficando bonito né”; “Ei Zé, só podia ser negão né”; “Cara, cê viu a mulherona que eu adicionei como amiga no Face? Ela é negra, mas é bem gostosa”.

Na escola pública também se manifestavam relações racializadas, ainda que, nas aulas, os temas étnico-raciais sejam desprovidos de debate. Entre os alunos, em vários momentos deram-se brincadeiras com os jovens negros na turma. Apesar de a classe 2H ser unida e os jovens negros se relacionarem bem com os colegas, notou-se apelidos e algumas falas depreciativas no que tange à cor da pele, como: “Fala aí, macacão”; “É negão, só podia ser você mesmo pra fazer merda, né”; “Olha que nega mais gostosa essa menina, dá até pra encara”; “Chegou a sarará crioula”.

Essas relações racializadas se estendiam às redes sociais dos jovens. Algumas páginas que são curtidas no Facebook acusavam o discurso racista naturalizado da sociedade brasileira. Por exemplo, três jovens da escola pública e duas jovens da escola particular curtiam a página “Feios na moda” que trata de moda, beleza e acessórios femininos, vestuários, sapatos, cabelos e unhas. A princípio, o nome “Feios na moda” se refere a determinado tipo de roupa, de calçado, de bolsas, de unhas, de cabelo que são considerados fora de moda e ou mesmo feios, mas que podem voltar à moda conforme as combinações feitas. Os usuários da página são chamados a opinar sobre as modas ali postas. Fizemos a observação dessa página devido ao *post* abaixo, compartilhado no mural da jovem Daiane da escola pública:



FIGURA 44

Feios da moda

(Fonte: Facebook Daiana, escola pública).

Os comentários feitos ao *post* por alguns alunos da escola pública chamam a atenção: “Claro que ela mudou; mudou pra melhor... rrsrrs [risos]”; “É impressão minha ou ela tá menos preta⁷⁵, tá mais bonita agora”; “Produto é milagroso; olha só o cabelo dela, bem melhor... rs rs rs rs [risos]” (os comentários se referiam à mudança sugerida pela foto). Nesta página, as manequins negras são apresentadas com o que se considera como transformações estéticas. As mudanças com o cabelo se destacam como quesito principal da beleza: em todos os casos, o tipo de cabelo já normatizado como “cabelo bonito” é liso, longo e solto, em contraste com o cabelo encaracolado dos afrodescendentes, com algumas poucas exceções. A exaltação do padrão liso e solto do cabelo funciona como convocação a que as jovens negras se apresentem com tal aparência, considerada bela, em detrimento do seu cabelo original. A página costuma apresentar amostras desta “transformação” da jovem, em fotos: antes (na infância, com seu cabelo crespo) e depois (na juventude, com o cabelo pranchado ou alisado).

Outra página, curtida por quatro jovens da escola pública, nos chama a atenção pelo título “Eu vou te roubar” e pelas fotos em evidência: um jovem negro compondo o perfil de capa e, ao lado, um corpo de mulher negra, sugestivamente erótico, de costas e sem rosto:

⁷⁵ Questão do Branqueamento.



FIGURA 45

Eu vou te roubar

Fonte: <https://www.facebook.com/EuvouteroubarOFICIAL>.

Nesta, os vários *posts* e comentários em tom de humorização sugerem a relação direta de jovens e criança negras com o mundo do crime: roubos, confrontos com polícia, etc.

Importa destacar que os jovens negros também evidenciou o racismo por eles sofridos: nas redes sociais de alunos negros pesquisados encontramos a exposição de situações de racismo vividas cotidianamente na rua, na escola, na família. Eles interagem com os colegas em termos de desabafo e/ou indignação. As mesmas situações se mostraram na fala dos próprios colegas de turma escolar, como se notou num momento de interação entre os jovens da escola pública:

George: Gente, aquela prof. É.... ela me deu recuperação.

Samuel: qm mandou você sê preto rrsrrsr.

George: P véio, ã to brincando.

Samuel: Tbm ã rrsrrsr.

Gustavo: Credo... Estarei orando pra que Deus abençoe sua rec rrsr.

(Facebook, George, escola pública).

Há também esta postagem do jovem negro Lucas, da mesma turma:

Lucas: Eu só acho que motoristas de ônibus deviam ter mais respeito com pessoas da pele mais escura. Porra 5 ônibus passaram e nenhum parou! — se sentindo com raiva com Nicolas.

Ramon: Vdd fdps

Lucas: Caralho!!! Eles estavam de tiração com a minha cor? Porra #BOLADO

Nicolas: No boladao aki pow, filhos da ...

Ramon: Neeh mano

Rosa: Teriam que ter anotado a placa e chamado a polícia...

Victor: e vdd mas de alguns n dava tipo o zoológico pq passou chutado

Rosa Entendi... Mas só assim para ver se muda alguma coisa... Preconceito é absurdo e temos que fazer denúncias. Uma hora alguém é punido...

Lucas Tbm acho.

Maira medo de vcs assaltarem o ônibus kkk

Ramon Tbm Acho Vick kkkkkkk

Hélio E a festa como foi muleque

Lucas Kkkkkk foi da hora mano

(Facebook de Lucas, escola pública)

Outras(os) jovens negros expressaram seu desconforto com situações de racismo, relembando experiências vividas na educação infantil e como estas situações marcam a autoestima e modos de lidar com a cor da pele e com traços da estética corporal como o cabelo, como neste fragmento de entrevista:

Todo dia eu faço chapinha; nada de deixar meu cabelo feio, como diz o povo cabelo sarará, porque aí é só zoação do povo. Se eu tivesse jeito de mudar a minha cor, eu mudaria também. É muito sofrimento ter a pele preta. Na escola foi o pior lugar pra mim, na infância. Os meninos da escola nunca queria me dar a mão na hora do recreio e nem dançar comigo nas festas juninas; fala assim que eu era feia, preta, essas coisas aí. Agora até que os meninos da turma me respeitam mais. No ensino médio o povo é mais maduro; mas mesmo assim, de vez em quando, ocê escuta ali alguma piadinha. (Maria: Entrevista, 2012, escola pública).

Há postagens semelhantes nas páginas da jovem Cátia da escola pública, como esta:

Cátia: Cg de sofrer, Jurei pra mim q basta. Não vou olhar mais pra trás cg de sofrer com as lembranças: macaca, negrinha, é o q sempre escutei na escola. Chorei, mas ã vou chorar mais. Jurei, jurei pra mim q agora cg de prancha, vou usar meu cabelo do jeito q eu quiser e andar de cabeça erguida! — 😊 se sentindo determinada com Emanuelle.

Bruna: Mulher forte, merda pra gente pobre de sentimento.

Pedro: Amiga pra frente to junto com você.

Cátia: brigada pessoas...

(Facebook de Marina, escola pública).

E no mural do jovem Augusto da escola pública, encontrou-se uma foto dela com a prima. O comentário que a acompanha a foto chama atenção para a situação de racialidade presente na frase. Mesmo que a intenção manifesta seja em sentimento contrário. São primos abraçados com troca de carinhos.

Posso falar .Essa é a preta
mais branca Da minha vida!!

(Facebook de Augusto, escola pública).

Os dados sugerem que as questões de pertencimento racial têm alcançado as ambiências midiáticas frequentadas pelos jovens pesquisados. Isto aponta novamente para o fato de a midiatização atravessar os processos de socialização, sociabilidade e de construção identitária dos jovens pesquisados. No que toca às questões étnico-raciais no site de rede social Facebook, os dados indicam que elas atravessam as interações *online* dos jovens, mas são pouco problematizadas nesses espaços midiáticos.

4.7. Midiatização, lazer e juventude

Os modos de ser jovem se evidenciam no lazer, entretenimento e ocupação do tempo livre, atravessados pela cultura da mídia nos dois casos dos alunos pesquisados. O tempo disponível não é apreciado como ocioso, mas carregado de relacionamentos, formação de coletivos e troca de conteúdos (via Facebook, Twitter), havendo também a ocupação e movimentos nos espaços do bairro. As práticas de lazer juvenil são basicamente modos de vinculações com os grupos de pares, conexos virtual e presencial, como demonstra Mateus, da escola pública: “Curtir ali um som, ter ali uma diversão, alegria, sentir ali feliz; tá com os amigos; é ser assim jovem. Muitas falas expressam gostos, afinidades e identificações grupais referidas a jogos, música, filmes, esporte e literatura, aportando assim elementos de identidade e sociabilidade no entretenimento com os pares e outros, eventualmente.

Com efeito, estudiosos da juventude têm demonstrado o quanto as práticas de lazer perpassam o campo das identidades e da formação humana dos jovens. De acordo com Brenner, Dayrell e Carrano (2005, p. 30) “a dinâmica sociocultural da vida juvenil expressa, em grande medida, a realidade efetiva das coisas que organizam a vida dos jovens nas culturas vividas no lazer e no tempo livre”. Para estes autores, é principalmente na dinâmica dos tempos livres e momentos de lazer que

[...] os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, seus ritos, suas simbologias e seus modos de ser, que os diferenciam do denominado mundo adulto. No contexto de menor controle das gerações adultas, os jovens elaboram subjetividades coletivas em torno de culturas juvenis (idem, p. 30).

Segundo os mesmos autores, o lazer é um espaço de aprendizagem das relações sociais em contexto de liberdade e experimentação. Por meio dessas práticas, os jovens fazem suas experiências culturais coletivas, nas quais o grupo de pares passa a ser central no seu processo de formação humana. Pais (1993) já observara que a relação dos jovens com o

tempo livre pode transformar a fruição deste tempo em momentos importantes do exercício da autonomia, da capacitação das escolhas, da inscrição e impressão de estilos, e da elaboração das próprias dinâmicas de interação e comunicação entre os jovens. Para o autor, “é no domínio do lazer que as culturas juvenis adquirem uma maior visibilidade e expressão” (Pais, 1993, p.591).

Voltando-se às experiências observadas, os jovens investigados citaram como práticas de lazer: o jogo de futebol, as festas de aniversário, a participação no churrasco, os bailes, a ida a shows musicais, as festas de datas comemorativas na escola, idas a shopping e cinema, passeios em parques públicos, encontros em pracinhas e lanchonetes, acessos interativos à internet, jogos e assistir televisão, entre outros. Ainda que os momentos de lazer envolvam gostos e preferências, os jovens se adaptam às oportunidades e espaços, às condições de mobilidade e de consumo, aos limites temporais e às condições financeiras, aos gostos individuais dos amigos e aos vínculos familiares. De fato, a relação dos jovens pesquisados com o lazer confirma o papel dos amigos nos processos de identidade/sociabilidade, aponta à midiatização crescente das opções de entretenimento.

As atividades de lazer e a forma como os jovens das turmas pesquisadas ocupam seu tempo livre são variadas. Aparecem atividades ligadas a passeios e mobilidade pelos espaços do bairro e do centro de Belo Horizonte, como sair com os amigos, ir ao Shopping Center, sair com os amigos da Igreja, ir a bares, restaurantes, boates, lanchonetes, festas, visita a parentes, sair com a família. Atividades esportivas como a dança, lutas marciais, ginástica, natação, futebol e clubes. Atividades midiáticas, como: acessar a internet, jogar online e Xbox, acessar redes sociais, assistir televisão. Também atividades musicais, como tocar instrumento, ir a shows de música, baixar música no Youtube. E mesmo atividades familiares, como sair com os pais e visitar parentes. Quanto aos alunos da turma 2m1 e 2m2 da escola particular, a atividades de preferência são sair com os amigos (93%), acessar a Internet (90%) e ir ao shopping (87%). Já os jovens da turma 2H da escola pública preferem sair com os amigos (88%), ir ao shopping (79%) e acessar a internet (71%). Portanto, tanto para os jovens da escola particular e os jovens da escola pública *sair com os amigos* é a atividade preferida. Esta preferência se confirma na fala de Conrado, da escola pública, que disse: “O que eu mais gosto de fazer no meu tempo livre é sair com meus amigos. A gente vai no shopping, vai comer alguma coisa, vai pra uma festa. Igual, esse mês eu fui em três festas com os meus amigos. Eu adoro sair com meus amigos, nossa eu amo mesmo. É muito legal!”. E a fala de

Fabício, da escola particular: “Amizade é a coisa mais importante na vida de um jovem, com os amigos você pode contar, você partilha suas coisas, se diverte”.

Outro dado relevante desta preferência pelos amigos são os espaços em que se estabelecem tais amizades. Entre os jovens das turmas pesquisadas, 75% dos alunos da escola particular e 65% dos alunos da escola pública citam os amigos *da escola* como as pessoas mais importantes e mais presentes em suas atividades de lazer. Este dado destaca o quanto, para estes jovens, a sociabilidade escolar é um elemento significativo, gerador de relações, aprendizagens e afetividades juvenis. O fato reforça um dos sentidos da escola para os jovens contemporâneos: o encontro com os amigos.

Outro dado interessante é que, entre os jovens das duas escolas, os amigos *da igreja* ocupam o segundo lugar no que toca às suas práticas de lazer. Tal relação é citada por 52% dos jovens da escola particular e 48,5% dos jovens pública. Sair com amigos das pastorais, promover campanhas assistenciais encontros, ir a shows gospel e participar de retiros lhes proporcionam momentos de grande prazer e aprendizagem⁷⁶, como diz a jovem Maria:

Participar do grupo de [catequese de] crisma da minha igreja foi a coisa mais fantástica da minha vida. A gente não fica lá só rezando não; a gente se diverte, faz amigos de verdade. A gente faz retiros assim de final de semana, que é muito gostoso. A gente reza, se diverte, brinca, ri, fala de coisa séria. Com os meus amigos da igreja, agora, eu tô aproveitando mais a minha juventude, assim pra lazer, pra diversão. E vou falar: são as pessoas [com] que mais aprendi na minha vida assim. (Maria: Entrevista, 2012, Escola pública).

A fala da jovem Maria nos ofereceu diversos elementos de análise. Há clara distinção entre ócio e tempo livre. Este não se caracteriza pelo “nada fazer” ou “fazer o que agrada simplesmente”, mas inclui “oração, retiros, falar de coisa séria, amizades, aproveitamento da juventude, diversão”. A jovem concluiu sua fala mencionando as aprendizagens adquiridas no convívio com pessoas que ela considera significativas: “As pessoas [com] que mais aprendi na minha vida”. Assim, Maria reforça a importância do coletivo, do grupo e das relações nas práticas de lazer e no usufruto do tempo livre.

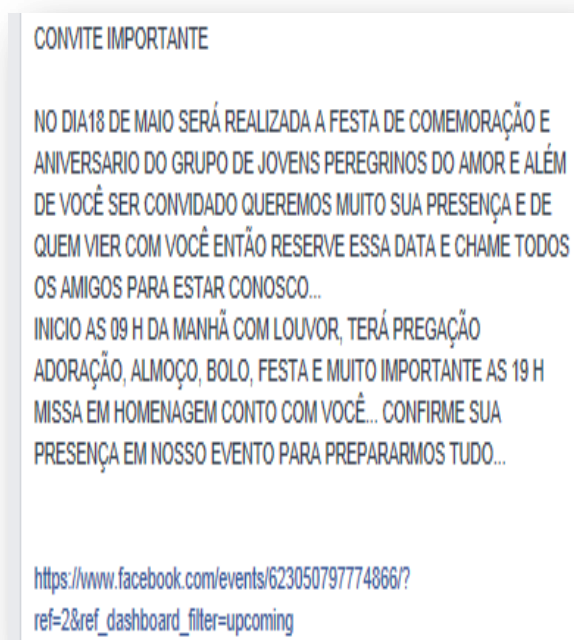
Os jovens também destacaram sua ocupação do tempo livre com passeios no *Shopping Center*. No caso dos jovens da escola pública, o Shopping ocupa o segundo lugar nas preferências de lazer; e nas turmas da escola particular esta ambiência de lazer e encontro ocupa o terceiro lugar. No caso da escola pública, a jovem Denise disse: “Nosso lazer é quase

⁷⁶ Temos que considerar, o fato de que entre os jovens das turmas pesquisadas, o índice de jovens com pertencimento religioso é alto. Nas turmas Avenida 2m1 e 2m2, o índice é de 67% e na escola pública é de 75%. E os demais fazem parte dos religiosos sem religião, pois dizem acreditar em Deus, mas não especificam nenhum pertencimento religioso em específico.

sempre no shopping, porque mesmo se você não tiver ali dinheiro pra gastar, você pode ficar lá com os amigos jogando conversa fora, brincando na internet”. No caso da escola particular, a jovem Mara argumenta que: “Shopping é o lugar que os pais da gente têm ali mais segurança de deixar a gente ir; porque é mais, assim, fechado e também é no Shopping que a gente vai pra assistir filme, que eu amo”.

Estes dados confirmam o que estudiosos têm notado sobre lazer, amizade e subjetividade entre jovens. Abramo (2005) destaca o quanto *os amigos* são importantes nas práticas de lazer juvenil. Para esta autora, é por meio das práticas culturais e das várias atividades de lazer vividas e promovidas pelos jovens cotidianamente que a sociabilidade vai interferindo diretamente na construção identitária dos jovens. Pois, essas práticas são revestidas por trocas importantes na experiência da afetividade, do cuidado com o outro, da intensificação das relações de pares, das relações amorosas e do acesso às culturas midiáticas. Os jovens, com suas preferências, escolhas e gostos vão individuando suas práticas culturais e de lazer.

A vinculação entre lazer, entretenimento e amigos da Igreja dos jovens pesquisados se mostrou também nos contatos *online*, cuja assiduidade remete à midiatização que atravessa os tempos e espaços dos mesmos jovens. No mural virtual do amigo Fabrício, uma jovem se expressou assim: “Amigos de fé, amigos pra sempre nós seremos. PJ [Pastoral da Juventude] Coração de Maria!!!”. Na mesma página de Fabrício há diversos *posts* que confirmam a relação entre os amigos da igreja e lazer, nas suas experiências, como os dois *posts* abaixo. O primeiro é publicação de um convite para a comemoração do aniversário do Grupo de Jovens “Amigos Peregrinos do Amor”. Este *post* se destacou pela conjunção, na mesma comemoração do Grupo, do religioso (a celebração, a adoração) com a festa (o bolo, os amigos e a alegria). Nesse caso, a experiência de amizade e do sagrado se associam, conjugando a encontro e alegria, o prazer de estar com o outro – como se nota no *post*:



(Fonte: Facebook de Fabrício, escola pública).

Estes compartilhamentos se encontram também indicados nas interações online dos jovens da escola pública Francisco do Amaral, como *post* (abaixo). Este informa sobre um ato de evangelização da *Igreja em Célula*, que se caracteriza pela formação de várias células de convivência, entre estas a célula juvenil. Ali, tem-se uma propaganda da célula juvenil, formada por grupos de jovens missionários. No post há uma correlação entre movimento religioso e entretenimento em grupo (alegria+alcance+apoio+amizade+adoração+amor), com jovens convidando jovens:



FIGURA 46

Célula

(Fonte: <https://www.facebook.com/pages/C%C3%A9lula>).

O terceiro grupo de amigos para as práticas de lazer é constituído de vizinhos do bairro: uma preferência maior entre os alunos da escola pública (42%), que entre os alunos da escola particular (28%). Mais uma vez, os dados mostraram a importância do grupo nos processos de socialização e sociabilidade dos jovens. A relação com os amigos leva a várias outras práticas de lazer: ir ao shopping, ao cinema, a lanchonetes, a shows de música, a festa na escola; ter encontros nas praças; passear nos parques; interagir nas redes sociais – já citados como práticas de lazer juvenil.

Logo após a opção “sair com amigos”, despontou a opção “acessar a internet”, indicada como segunda preferência de lazer por 90% dos alunos da escola particular, e a terceira preferência entre os jovens da turma 2H da escola pública (71% dos alunos). Os dados indicaram também os lugares para os acessos online: a casa familiar veio em primeiro lugar; a casa dos amigos, em segundo; a escola, em terceiro (para as duas turmas) e *lan house* em quarto lugar. Conexões online resistem até em sala de aula, como fala a jovem Maria, da escola pública:

Não adianta; mesmo sendo proibido, se você prestar atenção vai ver que todo mundo da minha turma acessa a internet durante a aula. Na sala só tem assim três iphone, mas eles roda ali na sala na mão de todo mundo; cada hora é um que vai ali acessar alguma coisa. (Maria: Entrevista, 2012, Escola Pública).

Notamos que o uso do celular em sala de aula, no caso dos jovens da escola pública, foi aumentando ao longo do ano conforme tais alunos iam se inserindo no mercado de trabalho, como diz Rafael:

Eu uso mais agora internet na sala, porque agora eu comprei um celular melhor; antes eu não tava trabalhando, aí não dava assim pra comprar; agora eu mexo na internet na sala todo dia, tenho o plano da *Tim* de Internet no celular. (Rafael: Entrevista, 2012, Escola Pública).

Mas, em termos estatísticos, os jovens da escola particular ainda continuam na vantagem em termos de uso de internet na escola. Todos os 34 jovens que participaram das entrevistas e dos grupos de discussão disseram acessar a internet na escola. Alguns com mais frequência e outros com menos. Na escola pública, entre os 24 entrevistados, 55% disse acessar a internet na escola⁷⁷. Outras atividades e relações de lazer midiáticas ocupavam, ainda, o tempo e lugar dos jovens das turmas aqui analisadas, como: assistir televisão, jogar online, jogar Xbox, baixar vídeos no Youtube, acessar redes sociais, assistir filmes no cinema.

⁷⁷ Uma diferença notada entre as turmas: os alunos da escola particular conseguiam acessar de seus aparelhos a rede sem fio da escola pública; já os jovens da escola pública não. Tal fato contribui também para o maior acesso à internet no espaço escolar pelos jovens da rede particular de ensino.

Notamos o atravessamento de conexões midiáticas, com maior ou menor intensidade, em outras três práticas de sociabilidade das turmas de alunos, acompanhadas *in loco*. A primeira, a prática do almoço às terças-feiras na padaria-café e ou no shopping, entre as turmas da escola particular; a segunda, o jogo de futebol aos domingos; a terceira, a ida ao parque ecológico entre os alunos da turma 2H da escola pública.

A terça-feira era o dia da semana em que os alunos do Instituto Carmem Pereira ficavam mais tempo na escola. Pois, neste dia em específico, as aulas aconteciam nos turnos manhã e tarde. Neste dia, portanto, a maioria dos alunos almoçava nas proximidades da escola. Ao final do primeiro turno, grupos se formavam para o almoço, que acontecia na padaria-café e/ou no shopping que são próximos à escola. O almoço da terça acaba por se tornar um momento de sociabilidade e mesmo lazer entre os alunos. Tanto na padaria, quanto no shopping, os alunos faziam do almoço momentos de descontração e diversão. Notamos risadas, brincadeiras, música e acesso à internet: acompanhar o mural do Facebook de forma coletiva, rir de vídeos de humor e piadas, e enviar inúmeras mensagens. Alguns casais aproveitavam para namorar. Muitos jovens tiravam fotos e as compartilhavam no grupo da turma e/ou nas páginas do Facebook. Além desses registros específicos sobre o almoço de terça-feira, os jovens das turmas enviavam todos e comentários de outros momentos e/ou eventos diretamente ligados às práticas culturais e de lazer.

Em geral, toda sorte de práticas de lazer “caía” nas redes sociais desses jovens: festa de aniversário, encontro da pastoral, passeio na praça do bairro, encontros nas casas dos amigos (para comer, assistir séries e acessar internet, entre outros fins). No Facebook de Lúcia havia vários exemplos de lazer com amigos, como a foto de um encontro com as amigas da escola, com este comentário: “Com uns, você perde tempo; com outros, você perde a noção do tempo”.

Na escola estadual Francisco do Amaral, acompanhamos *in loco* dois momentos de sociabilidade entre os alunos da turma 2H: o primeiro, uma partida de futebol numa quadra privada do bairro (prática já comum entre eles); o segundo, um passeio ao parque ecológico entre um grupo da turma 2H. Para a partida de futebol, os jovens alugavam uma quadra perto da escola onde estudam. Acompanhamos uma dessas partidas, numa manhã de domingo do mês de junho de 2012. Jogar é de fato o foco do encontro, mas ficou notável que o jogo proporcionava relações para além do futebol. Como observamos no encontro dos jovens da escola particular na padaria-café, na quadra os jovens partilhavam conversas, ouviam música, acessavam a internet e tiravam fotografias dos lances do jogo. Destes lances, os melhores

tinham a foto enviada ao grupo da turma no Facebook, com o registro de vários comentários: “zoações”, falhas do goleiro, um “lance” de gol perdido, ou belo jogadas. A midiatização atravessava a espacialidade concreta: alguns jovens da turma 2H, que não estão ali, interageiam de casa via Facebook com os colegas reunidos na quadra. Este momento de sociabilidade era predominantemente masculino do ponto de vista presencial: as garotas participavam de forma online, conectadas com os amigos.

Contudo, a presença feminina entre os alunos da turma 2H era habitual em outras práticas de lazer: ida a shows de música, passeios no shopping, ida ao cinema e ao parque ecológico. Acompanhamos também *in loco* um encontro no parque ecológico. Os alunos jogavam bola, faziam rodas de conversa, namoravam, ouviam música e, também ali, brincavam na internet: acessos a páginas, a vídeos de humor e piadas, vistas em murais do Facebook e “zoeiras” com colegas. Com seus celulares, eles fotografavam o encontro e enviavam as fotos para o grupo da turma, bem como para seus perfis do Facebook – hábito notado também nas práticas de lazer dos jovens particular. De fato, o Facebook é a rede social mais utilizada por tais jovens para marcar e compartilhar seus momentos de lazer e sociabilidade (como mencionamos em outros tópicos deste estudo).

Finalizamos este capítulo, destacando que os jovens pesquisados têm um forte pendor para transitar e lidar com a junção *off* e *on* no campo das relações escolares. Estas características *online* dos jovens vão operar sentidos e novos elementos nos seus modos de ser estudantes. Alguns deles são capazes de criar uma forma concreta de imbricação entre o *off* da sala aula escolar e o *On* da sala de aula virtual. Nesta dialogicidade, eles podem quebrar parte da linearidade curricular escolar. Principalmente, no que se refere a diversificar modos de busca, de materialização dos estudos e do acesso às aprendizagens. E isto também é um dos indicadores de certo grau de autonomia na ampliação do que seriam suas experiências escolares.

É interessante de se notar que as experiências das turmas escolares no Facebook não provoca uma cisão com a escola, mas a tensiona. Os alunos, ao mesmo tempo, que incorporam papéis mais rotineiros dos modos de *ser aluno*, deixam por ali manifestos seus sonhos juvenis, projetando perspectivas de futuro como as escolhas profissionais, a perspectiva de construção da vida familiar, os sentidos da vida (religioso, valorativo, ético/moral). Neste espaço, eles reforçam a importância do grupo para a identidade juvenil, para suas amizades; interagem por meio do humor e das brincadeiras próprias dos modos de ser jovem; fazem daquele espaço um momento de interação mais descontraído e alegre.

Portanto, nesses vínculos com as redes sociais, os sujeitos pesquisados vão-se inserindo como alunos e como jovens num espaço virtual que amplia suas relações escolares. Nessas interações *online*, eles têm expressado suas identidades tanto de alunos, como de jovens, abrindo outros acervos de conhecimentos que, de alguma forma, tensionam e complementam suas vidas e aprendizagens escolares. É interessante notar como, em suas relações no Facebook, os jovens alunos demonstraram certo grau de autonomia, manifestavam opiniões, postavam críticas e aprovavam ou desaprovavam questões/situações escolares.

Por fim, como temos destacado ao longo da presente tese, são os alunos que levam a escola para a rede e trazem a rede para a escola. Neste movimento, também alguns professores inscrevem suas adesões. Por outro lado, estes movimentos de alunos e professores se fazem mais através de práticas isoladas, contando muito pouco com a instituição escolar.

Outro ponto importante a destacar é que o ser jovem-aluno em midiatização mostra-se ainda na tensão entre o tempo dos sujeitos (ritmado pelas experiências cotidianas midiatizadas) e o tempo escolar (ritmado institucionalmente pela progressão nos estudos). Na perspectiva dos jovens, cada vez mais a aprendizagem de informações, conceitos e habilidades deixa de ser tarefa formal, quase exclusiva, da escola, com sua linearidade curricular. Embora a escola interfira efetivamente no cotidiano dos estudantes e estes admitam a importância da educação formal para seu percurso social e profissional, o tempo escolar não define sozinho o tempo diário (interior e exterior) dos jovens, atravessado cada vez mais pelos acessos e interações midiáticas. Deste modo, os jovens-alunos midiatizados têm seu tempo acelerado pela velocidade dos acessos, seleção e reação às informações tecnologicamente disponíveis, seja individual, seja grupalmente, como colhemos da pesquisa de campo. Isto não toca apenas a cognição, obviamente, mas as relações familiares e sociais, a construção da própria identidade e os modos de expressão dos jovens alunos.

Capítulo V

A midiaticização entre casos

A análise empreendida no capítulo anterior se voltou para os processos de midiaticização entre os jovens alunos de uma maneira mais ampla, abarcando o modo como as suas vidas cotidianas eram atravessadas por esse processo. Embora os depoimentos colhidos ressaltassem várias recorrências entre os sujeitos investigados, observamos também aspectos singulares a partir das trajetórias e experiências individuais. Os jovens pesquisados têm seu cotidiano atravessado por este processo, mas não de modo homogêneo. A heterogeneidade torna-se visível, sobretudo, nas experiências vividas dos sujeitos, com suas especificidades e ritmos, sentidos e percursos.

Coerentes com nosso “olhar relacional” e usando as vias de acesso metodologicamente anunciadas (cf. Cap. I), selecionamos e apresentamos aqui oito casos de vidas juvenis midiaticizadas, dentre os jovens-alunos das duas escolas pesquisadas. Foram selecionados jovens com laços fortes e fracos com o universo midiático, com opiniões e vivências diferentes sobre suas vidas midiaticizadas e suas experiências escolares. Equilibradamente, os casos foram divididos entre alunos do sexo masculino e feminino, representantes das duas escolas pesquisadas e com perfis escolares diferentes. Da escola pública, são abordados os seguintes casos: Leandro, de grande assiduidade e inserção sócio-política via mídias; Rafael, cujas interações mostram uma forte inserção na religiosidade, o gosto por jogos, o interesse por Literatura e Mitologia; Maria, jovem negra que se diz zelar pelo cuidado com o corpo e valoriza amizades escolares; Sara, a menos conectada, com interações focadas na religiosidade, na amizade e no namoro. Da escola particular, são analisadas as seguintes histórias: Fabrício, cujas interações se cruzam com a política, a militância juvenil e os vínculos familiares; Jorge, voltado ao entretenimento, humorização da escola e o gosto pelos automóveis; Lurdes, ligada à família e às amigas, com vistas ao projeto futuro de cursar Relações Internacionais; por fim Mara, cujas interações mais fortes são a sociabilidade com as amigas, com interesse no mundo feminino e no entretenimento.

Em todos esses casos, os sujeitos levam a mídia à escola e a escola à mídia, evidenciando aspectos diversificados de seu cotidiano de jovens-alunos (como exposto nas análises do capítulo anterior), ressaltando-se os processos de construção identitária e sociabilidades, a temporalidade ritmada pelas tecnologias, o valor dos vínculos e o sentido da escola para seu presente e futuro, entre outros aspectos.

A metodologia de análise valorizou suas próprias falas, expressões e motivações, com a finalidade de compreender, a partir de uma análise minuciosa do material empírico, os aspectos significativos da mediação no cotidiano de cada jovem, com suas interações virtuais e presenciais. Segue-se, a particularidade de cada um dos casos.

5.1. Leandro entre posturas sócio-políticas, filosofia e livros

*Preciso de um emprego que no início do mês
eu não acabe ficando só com 12 reais pro mês todo...
#Humilhação*

A epígrafe acima faz parte das postagens do jovem estudante Leandro em sua página do site de rede social Facebook. Este jovem pardo tem 16 anos; é filho de uma família simples composta por cinco membros: o pai é aposentado; a mãe, chefe de sala em um restaurante; o irmão mais velho está desempregado e a irmã caçula, estudante do Ensino Médio como ele na Escola Estadual Francisco. Em 2012, Leandro participava do programa do Governo Federal “Jovem Aprendiz”⁷⁸, pelo qual recebia uma bolsa de 300 reais para frequentar um curso de Auxiliar de Administração no SENAC. No caso de Leandro, observamos uma contínua relação entre suas vivências *offline* e *online*, como ele mesmo demonstra:

[...] meu dia começa assim: de manhã eu gosto de ficar estudando, faço para-casa, coisas da escola. Depois, olho as novidades na internet: curtir uma comunidade de rock, jogar um pouco, postar fotos, umas três horas. Depois vou para o curso e à noite vou pra escola. (Leandro: Entrevista, 2012, escola pública).

O gosto de Leandro pelo rock nacional e internacional faz com que tal estilo musical adquira grande visibilidade nos itens “curtir música” e “linha do tempo” do Facebook. Nesta rede, ele visibiliza sua preferência por bandas e cantores rockeiros; compartilha trechos de músicas, shows e o seu cotidiano com o rock, além de participar de comunidades ligadas a este estilo musical. Assim percebemos nas seguintes postagens: “Nós rockeiros e nossa zoeira sem limites kkkkkkkkkk”; “Hear the sirens... —  ouvindo [Pearl Jam](#)”. Com similar intensidade se apresenta seu interesse por fotografia: dizendo-se um apaixonado por fotos, Leandro está em alerta com seu celular em mãos, esperando o momento certo para fotografar fatos, paisagens e eventos dos mais variados. Sua preferência, contudo, são as fotos do

⁷⁸“Instituído pelo Decreto-Lei nº 8622 de 10 de janeiro de 1946 e atualizado pela Lei nº 5598 de 1º de dezembro de 2005, a Lei de Aprendizagem Comercial (Programa Jovem Aprendiz) tem como objetivo promover a inclusão social e profissional, oferecendo formação técnico-profissional a alunos com idade entre 14 e 24 anos, de acordo com a legislação”. Disponível em: <http://www.mg.senac.br/internet/cursos/aprendizagem>. Acesso em: 05/10 2013.

inesperado: “De repente você tá ali com o celular e aparece uma paisagem inusitada; você fotografa e compartilha com outras pessoas nas redes; eu acho interessante”. O jovem também participa de redes sociais voltadas para fotografia, como a rede *Flick*, *Pinterest* e *Instagram*.

Como outros jovens, Leandro gosta de ir ao cinema; mas não é uma prática muito constante: costuma assistir mais filmes pela televisão e/ou pelo computador. Ele diz não ser habituado a baladas e festas, divertindo-se em casa com os dispositivos midiáticos e investindo na relação com os familiares. Nos fins de semana ele se entretém atualizando suas redes sociais. Contudo, adverte: “Mesmo não saindo muito, eu separo bem o meu tempo de entretenimento, de ficar nas redes, de ficar com a família, ler e estudar”. O hábito de entreter-se em casa é um traço particular da história de Leandro; seus vínculos de amizades são mais restritos, como ele mesmo comenta: “Tenho poucos amigos, mas não é porque eu não quero; é porque as pessoas não me entendem. Mas pra mim tá bom. Os poucos que eu tenho, são meus amigos de verdade”.

Tais limites relacionais ganham certa visibilidade nos seus contatos *online*. Em sua linha do tempo no Facebook, por exemplo, há uma série de frases e pensamentos que traduzem um sentimento de solidão e abandono, acompanhado de expressões do seu “eu” juvenil: sonhos, medos, desejos, busca de liberdade, questões de futuro, curtição, alegria, zoação. Em seu Facebook destacam-se expressões, como: a) “Eu que tanto amei as pessoas me sinto abandonado. — 😞 se sentindo sozinho”; b) “Tá cada dia mais difícil esse sentimento de solidão... [#TáFoda](#); c) “Detesto sentir-me abandonado pelas pessoas”⁷⁹. Tal situação deixa marca no processo de interatividade em sua rede. Chamou-nos atenção um contraste no caso de Leandro: por um lado, é o jovem pesquisado que mais se envolve com a cultura midiática, participando de inúmeras redes e com mais de 1000 amigos no Facebook; por outro lado, parte de sua publicações, comentários e partilhas em rede não mobiliza a interação com tais amigos e/ou colegas. No caso de Leandro, estar *online* não acarreta proporcional interatividade e/ou intensificação de relações com pessoas que lhes são mais próximas. Este contraste nos adverte que não se pode tomar a interatividade da ambiência *online* como algo dado automaticamente. Ainda que haja muitos acessos e recursos, a interatividade *online* não se garante simplesmente pelas conexões, mas é afetada e/ou está em íntima relação com a

⁷⁹ Tal isolamento é percebido também em suas relações com a turma escolar, são poucos os colegas com os quais Leandro tem uma interação mais próxima. Em vários intervalos de aulas e/ou ausência de professores, enquanto os demais colegas ficam por ali jogando baralho, conversando, ouvindo música, Leandro está envolvido com o seu celular ou mesmo lendo. Foram poucas as vezes que notei uma interação mais descontraída dele com os colegas de classe.

vida dos sujeitos que nela se manifestam, com suas marcas pessoais (gostos, afetos e expectativas).

Por outro lado, o fato de Leandro ser pouco correspondido em seus acessos não denota ausência total de interatividade em rede. Ao contrário, quando examinamos suas participações *online* em grupos ou comunidades reunidas por interesses, causas e projetos em comum, distintas dos contatos de amizade ou intimidade, os recursos midiáticos ganham mais espaço e a sua interatividade adquire maior relevância. Isto pode indicar que a dimensão da interatividade nas redes sociais depende, em parte, da subjetividade do internauta, da história de suas relações cotidianas, bem como do tipo de atividade, tematização e relação de grupo que está sendo estabelecida em rede, ou mesmo de um acontecimento inesperado. No caso de Leandro, o processo de interatividade com outros internautas está diretamente ligado aos seus gostos culturais, interesses e debates de questões sociais.

Diferentemente dos demais casos aqui observados, há pouca vinculação entre a temática da família e a experiência *online* de Leandro: no âmbito da família, a conexão e a interação em rede se dá mais entre ele e os irmãos. Segundo ele, o pai e a mãe têm conta no Facebook, mas não são habituados ao uso e envolvimento mais frequente neste espaço. Apesar desta ausência da família em rede, Leandro destaca que, no lar, os pais estão atentos ao envolvimento dos filhos com os dispositivos midiáticos. Leandro diz que, na opinião dos seus pais, ele é o filho que melhor explora a mídia: enquanto os irmãos a usariam mais para postar fotos, ele seria o único filho que mescla estudos, entretenimento e informações mais gerais. Assim comenta Leandro:

Meus pais acham que eles [irmãos] podiam aproveitar mais a internet para os estudos escolares, como eu. Eles sempre ficam incentivando a gente a abrir a internet para estudar, pesquisar. Mas eles também aceitam quando eu falo assim: não, hoje eu quero fazer uma coisa diferente, quero acessar um site de relacionamento, de besteiras. (Leandro: Entrevista, 2012, escola pública).

Dentre os jovens pesquisados, Leandro se destaca por aproximar mais intensamente a dupla “cotidiano juvenil e cultura midiática”. A seguir, aprofundamos um pouco mais nesta relação do jovem Leandro com midiaticização.

5.1.1. O cotidiano juvenil de Leandro em midiaticização

A cultura midiática é tida por Leandro como algo próximo: “Tenho uma relação próxima com essas coisas de tecnologias; estar *online* é algo que faço todo dia”. Na história

do jovem são perceptíveis traços bem singulares da sua relação com a cultura midiática: o tipo de temáticas em debate, as escolhas e participações em grupos *online* e seu modo crítico de relacionar-se com as produções midiáticas.

Como os demais jovens, Leandro fala de uma relação cotidiana com a televisão, com o computador e com aparelhos móveis, como os celulares. Mas sua situação financeira menos privilegiada não lhe permite acesso ilimitado em termos de consumo a tais dispositivos: “Eu gosto de ficar por dentro das novidades; não é que eu vou comprar; eu não tenho dinheiro. Mas eu gosto de estar por dentro das novidades tecnológicas”⁸⁰. Outros elementos e falas acenam ao limitado processo de inclusão ao campo do consumo midiático, como: a internet familiar é lenta, o pacote de televisão a cabo é básico, o uso do computador é compartilhado com os outros dois irmãos. E seu aparelho celular é um aparelho simples, como ele diz: “Um celular mixuruca”. Ele também sonha com o Galaxy s3:

Queria tanto um galaxy s3 para poder instalar aplicativos e comentar

(Fonte: Facebook de Leandro, escola pública).

Compensando, porém, este limite de consumo mais direto da materialidade midiática, o domínio e o conhecimento tecnológicos do jovem Leandro são bastante acentuados. Mais que simples consumidor de mídia, trata-se de um jovem que se apresenta como um curioso em tecnologias e investigador das ferramentas, aplicativos e funcionalidades da mídia, como expresso em sua fala:

Eu sou um curioso dessas coisas de tecnologias; conheço todos os aparelhos de celulares que existem: o ipod, ipad, iphone, tablet. Fico sabendo pela internet de projetos de novos aparelhos antes mesmo de eles serem lançados. Por exemplo, lançou o Windows 2, eu já sabia tudo sobre o sistema. Eu gosto de fuçar neste trem de tecnologia. (Leandro: Entrevista, 2012, escola pública).

Quanto a seus hábitos de consumo dos dispositivos midiáticos, Leandro prefere computador e aparelhos móveis. No entanto, a televisão ainda faz parte do seu cotidiano: Leandro assiste no mínimo duas horas de televisão por dia, especialmente programas da

⁸⁰ Não indica-se as referências em citações das falas juvenis no meio dos textos para não pesar demasiadamente a leitura. No geral, as citações fazem parte das entrevistas. Mas, quando se referirem a outras fontes serão indicadas. Este padrão será seguido em todas as histórias aqui analisadas.

televisão fechada, como: canais de documentários, filmes, séries, animação e ciência, programas de humor, educativos e de informação. Quanto ao computador, Leandro o usa para estudar, pesquisar e entrar em suas redes sociais. Tanto no celular como no computador, ele gosta de tirar dúvidas sobre vocabulário e pronúncia em língua inglesa: “Eu tenho estudado inglês pelo *google tradutor*”. E acrescenta: “O computador é pra mim um lugar de estudo, de pesquisar, de aumentar meus conhecimentos”.

Já o uso dos celulares volta-se mais ao acesso à internet, principalmente para atualizar suas redes sociais. Leandro diz não ter o costume de fazer ligações pelo celular, para economizar créditos. Além da vantagem financeira, acessar a internet via celular lhe parece uma forma rápida de obter informação: “Eu gosto de ficar com o celular nas mãos e olhar as novidades sobre tecnologias, fotografia”. Entre os aparelhos móveis, Leandro diz preferir os dispositivos como *tablet android* e *iphone*. Tal preferência se justifica pela praticidade: aparelhos simples mais completos, pois neles convergem várias mídias. Tal praticidade se soma a outras características, tais como:

Eu não gosto de ipad, eu gosto mais de tablet android, Windows, essas coisas. Celulares... Um celular mais prático pode ser um iphone, um Windows iphone; uma coisa, assim, mais prática. O aparelho que tem uma aparência simples, mas que faz tudo que você faria num computador, mas com uma maior praticidade, que move na sua mão o tempo todo. O celular pode ajudar no dia a dia facilitando a vida, te dando mais liberdade, mais segurança. (Leandro: Entrevista:2012, escola pública).

Tal ideia explicitada entre uso de mídia e a temática da liberdade, da segurança, da diversidade de escolhas e mesmo da autonomia é uma constante nas falas de Leandro: “Eu uso muito o celular [...]. Com o celular a gente é mais livre e fica mais seguro também”. Na opinião dele, com os celulares nas mãos as pessoas teriam mais espaços para dar voz às suas culturas: “Hoje, se você tem um celular nas mãos, você pode fazer um vídeo do seu bairro e colocar no youtube. Aí você pode mostrar coisas que não é mostrado”. Buscando legitimar este empoderamento dos sujeitos na cultura da midiatização, Leandro acrescenta: “Na internet, tipo assim, você pode fazer por trás⁸¹ e dar um jeito de falar de tudo, pode desmascarar a falsidade de uma empresa”.

Leandro se declara um curioso em termos de cultura midiática. Porém, sua história com esta cultura ultrapassa a curiosidade e se traduz em claros sinais de uma contínua reflexividade e aprendizagem de crítica midiática. Por um lado, há em alguns momentos mera repetição de *posts* sobre crítica midiática que circulam pelas redes sociais e são reproduzidos

⁸¹ Entenda-se aqui a questão do anonimato.

em sua página do Facebook. Por outro, é fato que este jovem seja mais que um mero consumidor de mídia ou um simples reprodutor de ideias, pois ele se coloca como consumidor que conversa com a mídia, pensando e reagindo sobre a cultura midiática. Observamos em seu mural do Facebook:



FIGURA 47
Massa, Marca e Mídia
(Fonte: Facebook, Leandro, escola pública).

Este modo próprio de relacionar-se com a cultura midiática depreende-se de várias situações. Numa primeira situação, Leandro se mostra íntimo da linguagem midiática, o que constitui um elemento importante, pois a linguagem é indicadora dos sentidos e da organização simbólica de um determinado formato. Leandro dá sinais de compreender razoavelmente o processo da “gramática tecnológica” dos dispositivos midiáticos. Ao falar da televisão, por exemplo, ele faz diferenciações em termos de formato/gênero, de conteúdos/públicos, e sobre merchandising/publicidade, como:

Se você perceber na hora que tá passando *Malhação*, as propagandas têm mais é anunciantes de empresas de celulares, de roupas da moda. Por que? O público, claro! Quem assiste é mais jovem [...]. Eu gosto sempre de falar que a televisão não pensa sozinha: ela sabe muito bem com quem ela tá falando, ali naquele horário. (Leandro: Entrevista, 2012, escola pública).

Ainda sobre a televisão, Leandro a diferencia pontualmente da internet. Num tom de fascínio/romantização com as possibilidades que o “mundo” da internet traria. Assim ele diz: “Minha geração se desapegou um pouco de televisão. A gente saiu da televisão e foi pra internet. Não totalmente... Mas pra gente o conteúdo da televisão é muito fechado. Tipo assim, os programas, sabe?”. Dentre os dispositivos midiáticos, a televisão aberta é alvo da maioria de suas críticas, que são sistematizadas a partir do compartilhamento de charges, de comentários e de debates em grupos e comunidades, como “Ocupa a Rede Globo”,

comunidade criada em fevereiro de 2012, com o propósito de reivindicar a democratização dos meios de comunicação. Em contraste, Leandro destaca:

Internet não: você procura o seu conteúdo, você pode assistir *youtube* e vê o que você quiser. A internet abriu esse espaço da multimídia que dá para você opções de escolha, de buscar o que você quer assistir. Como no MP3, você pode ter mil músicas ali; você escolhe o que você quer ouvir. Você vai lá: hoje eu quero isso, amanhã eu quero aquilo. (Leandro: Entrevista, 2012, escola pública).

Na opinião de Leandro, a internet é um suporte midiático que disponibiliza conteúdos mais diversificados e um espaço que permite maior liberdade de opções ao público. Pela internet, os usuários poderiam navegar com mais autonomia; afinal, realizar produções particulares com ênfases em certos tópicos de visibilidade para situações, questões e lugares que não estariam tão presentes na grande mídia; ou, quando presentes, supõem um modo de enunciação não reconhecido por Leandro.

Não sei se você já notou, mas tem um monte de vídeo no youtube que são produzidos por jovens. Ele mostra ali o seu bairro, uma festa. Por que? Porque a gente tem um celular nas mãos e pode produzir um vídeo mais caseiro, mais simples; a opinião sua ali. (Leandro, Idem).

Este entusiasmo com a cultura midiática está acentuado em vários outros fragmentos da entrevista. Por exemplo, quando Leandro fala da possibilidade que os jovens têm, com a internet, de relativizar “verdades” e/ou se posicionar frente às autoridades institucionais, como ele explicita: “se na década de 60 os jovens se posicionam sobre a política, a religião nas ruas, hoje na internet, o jovem hoje coloca sua opinião sobre essas coisas: se acredita ou não na religião, se concorda ou não com a escola”. Visibilidade e relativização das “verdades” são reforçadas pelo ideal da liberdade de expressão: “Hoje, o jovem conectado pode colocar a boca no mundo... Se quiser; claro!”. E por fim, fala da questão do conhecimento: “O jovem conectado tem a oportunidade de acessar muitos conhecimentos e não ficar preso só naquilo ali da sala de aula”. Tal entusiasmo vem sempre ponderado com outras questões que lhe fazem oposição, como: “Mas se o cara vacilar, ele pode acabar expondo demais a sua vida íntima; fica ali correndo perigo de *bullying*, de ter seus dados roubados, se isolar...”.

Uma segunda situação da relação de Leandro com as mídias passa pela prática de desvendar a cultura tecnológica, pesquisar novidades, opinar e conhecer aplicativos, participar de grupos de interesses tecnológicos, tirar dúvidas de usos, de *software* em site e páginas de empresas, ONGs e comunidades. Em sua página no site do *Facebook*, encontramos muitas indicações neste sentido, como acessos à página “Olhar Digital” que informa sobre novidades, notícias e realiza fóruns sobre tecnologias. À medida que Leandro desvenda o mundo tecnológico, acaba por construir estratégias de “falar *com* a mídia”. No modo de falar *com* a

mídia, ele apresenta suas preferências em termos de marcas, empresas, modelos e hábitos de lazer, como expresso nesta postagem compartilhada no Facebook.

Eu fico entre o Sony Xperia Z1, Moto X e o Nokia Lumia 1020... O resto não me agradou... Esse Iphone devia vir com algo mais interessante que um leitor de digitais...

(Fonte: Facebook de Leandro, escola pública).

Numa terceira situação de sua relação com a midiatisação, encontramos o jovem falando *sobre* a mídia com uma abordagem que caracteriza-se aqui como “especular”: Leandro ocupa o espaço midiático para, então, posicionar-se dentro da própria cultura da mídia e, a partir dali, opinar – semelhante a quem observa sua imagem no espelho, criticando o próprio espelho que o permite refletir. Assim, ao mesmo tempo em que ele se entusiasma ou romantiza a mídia na condição de admirador de tal cultura, também se destaca como um jovem aprendiz da crítica midiática, ajuizando a seu modo as mídias pelas quais se expressa e se mostra. Nesta prática, as redes sociais ganham destaque: é através das redes sociais que o jovem Leandro opina e comenta novas produções, participa de comunidades que debatem e criticam a mídia, a ponto de avaliar o Youtube como o “centro de idiotização de pessoas na internet”. Apesar de tais críticas, Leandro é usuário frequente do Youtube.

No caso de Leandro, este processo de aprendizagem crítica de mídia é uma experiência que vem se intensificando ao longo de sua relação com os dispositivos midiáticos. Ele começa como um usuário, a princípio, desprovido do hábito de selecionar conteúdos; nem mesmo conseguia administrar o tempo de uso e os estudos escolares: “Eu acho que, antes, eu era muito mais usuário da internet mais para besteira, horas e horas. Hoje, eu uso três horas por dia; e elas me servem muito bem. Antes não, na oitava série, eu quase tomei bomba por causa do computador”. Em sua opinião, hoje ele seria um usuário que seleciona melhor os conteúdos da internet: “Agora no ensino médio, eu já sei controlar mais. Eu entro mais para me inteirar das novidades do dia, das notícias, pra alguma coisa da escola. Hoje eu seleciono mais o que quero”. Portanto, aos poucos, no dizer de Leandro, ele foi desenvolvendo tais capacidades: na época em que cursava o ensino fundamental, acessar as redes sociais significava menos tempo para os estudos; agora, no ensino médio, suas redes têm vínculo direto com o seu processo de escolarização. Hoje ele acessa sites educativos, assiste a videoaulas, procura páginas voltadas às disciplinas escolares. Um exemplo disto é sua

participação na comunidade online “Minuto Física”, que demonstra também o quanto o Facebook tem se destacado nos seus hábitos de consumo midiático escolarizado:



FIGURA 48
Minuto da Física
(Fonte: Facebook, Leandro, escola pública).

Na opinião de Leandro, as redes sociais contribuem para a formação de grupos identitários e grupos de interesses comuns, aproximando pessoas: “A rede ajuda a formar grupos, a encontrar pessoas que têm ideias parecidas com a sua, que curtem coisas de cultura, de música que você também curte”, além de facilitar contatos e oportunizar entretenimento: “Gosto da relação das redes sociais com o entretenimento; têm aqueles joguinhos, aquelas coisas ali que te aproximam mais de outras pessoas”. Um dado interessante é que, dentre as 13 redes sociais de que Leandro participa, ele prioriza aquela que, num determinado momento, tem maior visibilidade. Segundo ele, trata-se de seguir a tendência:

Eu tenho todas as redes sociais que você pensar: eu tenho facebook, eu tenho MySpace, eu tenho twitter, eu tenho Orkut, eu tenho youtube, eu tenho tudo. Sigo meio que uma tendência: tá usando o facebook, eu uso o facebook, porque é aí que as pessoas estão. Sempre quando abre uma rede social nova, eu vou lá e abro uma conta. Agora, a maioria das pessoas, dos jovens, não usa mais Orkut: para que eu vou ficar ali? Por isso, hoje eu uso mais o Facebook. (Leandro: Entrevista, 2012, escola pública).

Seguindo a tendência em destaque, Leandro abriu sua conta no Facebook no ano de 2009. Entre tantas atividades realizadas neste *site*, está a partilha de fotos: “Eu compartilho fotos; tipo eu compartilhei uma foto que eu cheguei na escola no sábado para pagar greve e só tinha uma pessoa na sala; aí eu postei no face e disse: *olha como a sala está cheia, estamos recuperando nossas aulas*”. Leandro também considera interessante compartilhar frases e pensamentos de autores, cantores e personalidades que fazem refletir, como: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E, se as pessoas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” (pensamento atribuído a Nelson Mandela). Porém, o que mais se destaca no seu

Facebook é sua participação em comunidades e/ou movimentos engajados em debates políticos e causas sociais/educacionais. Leandro resume assim sua participação nas redes sociais:

É mais ou menos assim: eu compartilho assuntos políticos importantes, notícias de coisas de vestibulares, de trabalho, de escola. Eu acho que é um espaço liberal e cada um ali assume o papel que quiser. Pode ter informações, ter amizades, pode ser um lugar só para estar ali falando bobeira, rindo e até praticando crime, racismo. (Leandro: Entrevista, 2012, escola pública).

Na história do jovem Leandro, observou-se que as temáticas da Política e Educação, da Filosofia e Literatura ganham maior espaço de visibilidade em seu Facebook. A seguir, explicitamos o envolvimento *online* de Leandro com tais temáticas.

5.1.2. Política e educação: práticas para além das “Jornadas de Junho”

“50 alunos e um professor: isto é covardia”

Esta é uma das frases com as quais Leandro circulou pelas ruas de Belo Horizonte, junto a seus colegas e professores da Escola Estadual Francisco do Amaral, durante as manifestações de ruas que, no Brasil, ficaram conhecidas como “Jornadas de Junho”⁸². Enquanto que, para muitos jovens entre 15 e 17 anos, a efervescência desses protestos foi ocasião para as primeiras participações em passeata, no caso de Leandro era um passo a mais no seu percurso de manifestações críticas, há muito presentes em sua experiência midiática. Em sua entrevista de junho de 2012, um ano antes das “Jornadas de Junho”, ele se manifestou: “No facebook, eu protestei contra o projeto de criação da Usina de Belo Monte”. Após as “Jornadas de Junho”, três temas passam a ser mais visíveis no Facebook desse jovem: o papel do Estado, a saúde pública e a educação brasileira, como se pode notar no post abaixo:

⁸² Movimento já explicitado na história de Fabrício.



FIGURA: 49
Educação
(Fonte: Facebook, Leandro, escola pública).

Ao compartilhar este tipo de *post*, o jovem Leandro percebe sua atuação nas redes sociais como ato político, capaz de contribuir para a conscientização dos jovens e amigos que repartem com ele o espaço midiático: “Eu acho que quando eu atuo mais politicamente na rede, postando críticas aos políticos, espalhando estas charges, eu posso abrir os olhos de outros jovens para a corrupção no Brasil”. Este posicionamento de liderança tornou-se evidente durante as “Jornadas de Junho”, em vista das quais o jovem – pelo Facebook – convocava os colegas de turma a ocuparem as ruas, postava fotos dos seus professores e colegas nas passeatas e comentava sobre as manifestações: “Pessoal, não [se] esqueça das manifestações; ir para as ruas neste momento é muito importante para a democracia do Brasil”. Em algumas postagens, ele assume um tom moralista em face dos colegas: “Vai pra escola atrapalhar a aula, depois vai em manifestação com plaquinha... #VaiEntender #Hipocrisia #BrasilUmPaísDeHipócritas”.

Tal como suas críticas em campo político, Leandro utiliza de postagens de tirinhas, de charges, de piadas, de seus vínculos em comunidades e grupos para debater e posicionar-se sobre a educação brasileira. Eis algumas frases, tais como: “Educar a mente sem educar o coração não é educação (Aristóteles)”; “A educação é arma para mundar o mundo (Nelson Mandela)”.

Leandro se mostra um militante da educação quando participa, igualmente, de fóruns, seminários e congressos sobre a Educação Básica, como o Quadragésimo Congresso Nacional da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (CONUBES). Tal militância se complementa com sua interação em comunidades *online* que discutem questões educacionais. Exemplos disso tem sido sua participação na comunidade “Educação & Pedagogia” e seus acessos à página “Caos na Educação”. Nessas páginas, encontramos vários debates

educativos, versando sobre a prática docente e sua valorização, pensamentos de educadores como Paulo Freire, as políticas públicas educacionais e a situação contemporânea da escola brasileira.

5.1.3. Conversando com a Filosofia

“A Filosofia é o melhor remédio para a mente”.

A frase da abertura deste tópico faz parte do *slogan* que compõe a página do grupo de discussão “Filosofia Hoje”, localizada no item “Grupos Abertos” do Facebook do jovem Leandro. O grupo se propõe como espaço de formação e partilha sobre aulas de Filosofia e áreas afins. O início e percurso desta relação com a Filosofia é tópico singular na experiência escolar de Leandro. Quando de sua entrevista em junho de 2012, Leandro não declarou nenhuma paixão pela filosofia. Ao contrário, naquele momento ele pontuara: “Filosofia não gosto tanto, mas é porque as aulas são muito avacalhadas; o professor não ensina direito”. Porém no ano de 2013, a Filosofia passa a ocupar um lugar singular em suas postagens e comentários no Facebook, fotos que remetiam à sua relação com o novo professor de Filosofia. Leandro publica uma foto com a seguinte legenda: “Esse é o cara”, referindo-se ao professor de filosofia, novato no corpo docente da escola. Observa-se que Leandro se tornou amigo deste professor nas redes sociais, passando a compartilhar pensamentos sobre Filosofia ao lado das costumeiras fotos. O reconhecimento do papel deste professor em sua vida é notável numa postagem em seu mural do Facebook:

Uma das coisas que mais valeram a pena nesses três anos na escola foi a oportunidade de ter conhecido o novo professor de filosofia; graças a esse cara minha vida e pensamento mudaram completamente. Agradeço [a] ele por isso; e pensando um pouco aqui comigo enquanto escrevia essa mensagem, é que talvez tenha sido uma das melhores coisas que eu passei naquela escola, foi ter a chance de conhecê-lo. (Leandro, Facebook).

Para compreender-se melhor a história dessa relação, enviamos uma mensagem privada via Facebook para o Leandro, perguntando sobre o seu interesse por Filosofia, ao que ele prontamente respondeu:

Bom, esse ano eu tipo tive um super empurrão pra fazer filosofia, eu comecei a ler sobre filosofia, a estuda-lá um pouco mais a fundo, a fazer um projeto na área e participar de uma olimpíada de filosofia, e tal, e eu me apaixonei tipo por tudo; e tipo o professor, meu xará, teve um papel mais que importante pra eu começar a gostar da matéria sabe, a interação com ele, eu tive a oportunidade de conhecê-lo mais a fundo, e tipo ele foi me levando, pela matéria assim como por política e etc. (Leandro, Chat-Facebook).

Portanto, a experiência do jovem Leandro com o novo professor fez com que a Filosofia se tornasse uma grande paixão e um item de destaque em sua vida *online*. No seu Facebook, encontramos vinculadas várias comunidades e páginas que tratam da sua relação com a Filosofia, como os *posts* publicados da página “Pensadores na rede”. A Filosofia também passa a ser uma atividade de atuação e formação: o jovem Leandro começa a participar de seminários e a inscrever-se em atividades universitárias como a *Semana Filosófica da PUC Minas* e os projetos da *comunidade educativa “Olimpiadas da Filosofia”*:

A Filosofia torna-se também uma forma intencional de expressão, com compartilhamentos de frases no seu mural do Facebook, como: “Nunca existiu uma grande inteligência sem uma veia de loucura” (Aristóteles). Ainda no Facebook esta escolha pela Filosofia é evidenciada na interação que Leandro estabelece com seu novo professor; interação mediante troca de informações sobre a área, sobre encontros e congressos universitários:

Professor: Aí xara, já pode começar a ficar de olho no calendário acadêmico



Leandro: Valeu ai xará, ficarei esperto com o calendário...

(Fonte: Facebook, Leandro, escola pública).

Finalizamos aqui mais este tópico da história de Leandro, destacando a Filosofia como exemplo claro de como um determinado interesse juvenil pode alcançar espaço de visibilização, de expressão e mesmo de aprofundamento, conforme a relação deste jovem com a cultura midiática. E como o professor foi significativo nesta conquista de Leandro.

5.1.4. Os livros e a literatura: outra paixão posta em rede

Leandro diz apreciar livros de conteúdo ou apelo histórico, literatura clássica e luso-brasileira. Comentou mais especificamente o gosto por leitura de poemas, citando Fernando Pessoa. Juntando ficção e cenários históricos, evidencia também – como outros jovens da recente geração – um gosto pela literatura histórico-mitológica e seus filmes correspondentes: *Crônicas de Nárnia*, *Senhor dos Anéis* e *Jogos Vorazes*.

Tal gosto pelos livros é algo notado deste o primeiro contato que se teve com este jovem em campo. No primeiro dia em sala de aula na Escola Francisco do Amaral, a pesquisadora recorda-se que ao entrar em sala, ali estava apenas o jovem Leandro, sentado, cabisbaixo e com os olhos fixos entre as páginas abertas de um livro. Diferentemente de outros jovens, Leandro diz que tem o costume de ler todos os livros de literatura que são indicados pela professora. Os livros filosóficos passam também a despertar o interesse do jovem Leandro. No mesmo item “curtir” do seu Face, Leandro indica livros de Filosofia, entre os quais: *O Anticristo* de Nietzsche, o *Contrato Social* de Rousseau, *O Banquete* de Platão – obras que ele afirma ter lido. Seu interesse pela literatura está registrado na *linha do tempo* e no item *curtir* da sua página do Facebook. Leandro acessa páginas dedicadas a literatos clássicos como Guimarães Rosa e Fernando Pessoa.

Leandro destaca também seu interesse por revistas e jornais. Ele cita as revistas *Escola* e *Carta Capital*. Além dessas, sua página do Facebook tem referências às revistas filosóficas e históricas: *Revista filosófica Ciência e Vida* e *Aventuras na História*. Termimos aqui a análise dos principais fios que costuram as interações do jovem Leandro no Facebook. A seguir, pontuamos a experiência escolar desse jovem em seus processos interacionais mediatizados.

5.1.5 A experiência escolar do jovem Leandro e a mediação

“Escola é bom pra conhecer gente e fazer amigos, partilhar conhecimento com as outras pessoas, se preparar para o vestibular”

A epígrafe acima nos remete aos três sentidos que a escola alcançaria na vida do jovem Leandro: espaço de relação e encontro com amigos; ambiente de troca e partilha de conhecimentos; favorece a preparação para o vestibular. O primeiro sentido é valorizado pelo jovem; mas na sua relação cotidiana com a turma, os amigos são restritos e há divergências constantes entre ele e alguns colegas. Apesar de tudo, Leandro avalia esses amigos como “quase uma família”, muito significativos no seu processo de escolarização. Assim ele se expressa, numa postagem de seu Facebook: “Levo de [escola] lá amigos, irmãos, pessoas com as quais vivi histórias. Histórias que hei de contar para os próximos que vierem em minha vida, de pessoas as quais jamais esquecerei. Obrigado galera. — 🙏 se sentindo abençoado”.

Em termos da cultura escolar, Leandro apresenta-se como um estudante que reconhece, legitima e se identifica com o conhecimento proporcionado pela escola. Durante nosso contato com este aluno, não foi perceptível nenhum conflito pessoal com a escola: Leandro segue os conteúdos com relativa facilidade, valoriza as atividades escolares como

provas e trabalhos, tem uma boa relação com seus professores, envolve-se em eventos e projetos propostos pela escola⁸³. Além disso, aponta a escola como uma instituição importante para seu futuro como profissional e cidadão. Por meio desta proximidade com a cultura escolar, Leandro é relacionado por alunos, professores e por ele mesmo, à imagem do “bom aluno”. Imagem que se valida pela natureza do comportamento do jovem na escola: tira boas notas, é pontual na entrega das atividades. Ele próprio declara: “Se for olhar assim essa coisa de ser bom aluno, eu sou um bom aluno, to com tudo ali em dia, notas, trabalhos, responsabilidades”.

Quanto à relação entre cultura escolar e cultura midiática, Leandro tem vivenciado um processo interessante: sua aproximação afetiva e efetiva, seja com os dispositivos midiáticos, seja com a escola, lhe possibilitou vivenciar uma aliança entre cultura midiática e cultura escolar, resultando em mais integração e menos tensão entre ambas. Um dado exemplifica isto: ao mesmo tempo em que Leandro apresenta dificuldades com alguns colegas de turma na sala de aula, sua integração com a “Turma 2H” no Facebook é mais interativa; e essas duas instâncias não se excluem mutuamente, sendo significativas no seu cotidiano escolar.

Leandro encontra na turma escolar do Facebook, um espaço de atuação, liderança e reafirmação de sua imagem de “bom aluno”: ele atualiza informações de atividades para a turma, indica sites para os colegas aprofundarem conteúdos em vista das provas, posta resumos de obras de literatura e convoca os demais para eventos escolares⁸⁴. De fato, entre os estudantes da “Turma 2H” Leandro é o mais ativo a respeito: seu relacionamento com *sites* educativos como “Educa escola” e “Guia do Estudante” é intencional, eclético e cotidiano – como ele mesmo assinala:

Eu não sou do tipo que faz trabalho escolar copiando e colando informações, eu entro em páginas como a página Guia do Estudante, e recorto alguma coisa ali. Depois saio procurando algum artigo mais científico sobre aquele tema ou um livro que destaca mais tal assunto. (Leandro: Entrevista, 2012, escola pública).

A internet alcança também outros aspectos da vida escolar do jovem. Nesta ambiência Leandro recupera os conteúdos perdidos de alguma aula, atualiza matérias e aprofunda os

⁸³ Leandro é o jovem articulador do projeto *Superação*, uma parceira da escola com o Unibanco, cujo objetivo é incentivar os jovens a estudarem. Leandro também foi mentor junto com seu professor de Filosofia do projeto “Olimpíada Filosófica na Escola”.

⁸⁴ A atuação de Leandro neste espaço se fez mais intensamente durante os quatro primeiros meses da formação do grupo. Um desentendimento com um dos colegas fez com que ele diminuísse tal presença.

conhecimentos escolares. Para tanto, Leandro assiste habitualmente a videoaulas, acessa páginas de disciplinas e frequenta blogs ou páginas de professores:

Eu gosto muito de assistir vídeos feitos por outros professores, porque me dá outro ponto de vista sobre a matéria, sobre o conteúdo. Eu acho a internet interessante, a internet deu a chance da gente ter acesso a outros pontos de vista sobre uma mesma matéria que passa o seu professor, aí você acaba aprofundado ali. (Leandro, Idem).

Esta possibilidade de atualizar e aprofundar o conhecimento escolar mediante ambiências *online* parece desvelar um elemento importante para a condição de aluno na contemporaneidade: o alcance de certa autonomia em alguns aspectos do seu processo de aprendizagem escolar. Na opinião de Leandro, porém, esta autonomia não está simplesmente disponibilizada, mas é uma conquista particular de cada aluno mediante intenção, pesquisa e seleção:

Se você ficar fechado só naquela fala do professor, no que ele ensina e não abrir a sua cabeça, você vai ficar defasado. Com a internet o jovem só fica defasado se quiser, mas ele tem que ter consciência que as coisas não são tipo assim prontas, na primeira página que ele abre. Porque se não fica só na porcariada e no copie e cole. (Leandro: Entrevista, 2012, escola pública).

Leandro tem se envolvido com grupos de estudos *online* (pré-vestibulares e/ou comunidades do *Facebook*), acessando frequentemente *páginas* e *blogs* de particulares, empresas, *ONGs* e *sites* governamentais, que se propõem a fazer (gratuitamente ou como pacote pago) uma preparação mais intensiva para tais exames. Entre tais alternativas estão o site “InfoEnem”, portal de informações e preparação para o Enem; o site “Educa Mais Brasil”, programa de bolsas de estudo do Instituto Educar.

Semelhante ao verificado na história de outros jovens, o *Facebook* de Leandro dá visibilidade especialmente às vivências escolares extraclasse (eventos, festas, feiras culturais, campeonatos e momentos de sociabilidade da turma), sua interação com alguns professores no ambiente *online* e a imagem da sua escola em *páginas* da internet, muitas destas criadas pelo próprio Leandro. Assim, o encontro entre cultura midiática e cultura escolar, na vida de Leandro, parece bastante promissor. Porém, tal experiência se enfraquece quando o jovem sinaliza para o “olhar” que a própria escola tem sobre o processo de midiáticação. Quando se altera o sujeito de discurso, do jovem para a escola, evidenciam-se apontamentos sobre distanciamentos entre essas culturas.

Ao mediar a voz da *escola* em seus discursos sobre o processo de midiáticação, Leandro destaca quatro aspectos. Primeiramente, a *ausência* da instituição escolar na

ambiência da cultura midiática. Na percepção de Leandro, esta ausência seria responsável por um olhar mais distanciado da escola sobre a realidade do campo midiático: “Falar como a escola pensa essas coisas de mídias é complicado, porque na verdade, tipo assim, a escola, eu acho que ela não vê isso; ele só imagina, porque ela não tá ali”. Esta mesma crítica Leandro aplica aos seus professores, com relação à cultura midiática. Para o jovem, o envolvimento dos professores com a cultura da mídia é restrito e, por vezes, negado pela recusa: “Eu acho que os professores ainda estão muito distantes das tecnologias”. E acrescenta:

A internet tá aí, não dá para negar. O negócio é saber selecionar bons conteúdos, bons trabalhos. Mas, tem professor que continua chegando na sala e passando o resumo do livro no quadro. Se ele conhecesse melhor a internet, ele ia ver que tem aquelas páginas de sua disciplina que disponibiliza aulas. Eu acho essas páginas boas e dinâmicas. (Leandro: Entrevista, 2012, escola pública).

Para além de uma possível dinamicidade da materialidade midiática, o que está implícito na fala de Leandro é a naturalização que envolve o objeto *aula* no cotidiano escolar: ater-se ao livro e passar resumo no quadro foi uma atividade bastante notada durante o convívio nas escolas. Num primeiro momento, poderíamos minimizar tal questão como não diretamente implicada no problema da pesquisa em análise, afinal se trata de didática e metodologia escolar. Mas, num segundo momento da abordagem, notamos que ao convocar a mídia como espaço de dinamicidade, o jovem está a apontar um limite da forma escolar e a indicar possibilidades, o que não podemos desprezar, já que tais possibilidades se ligam diretamente ao seu envolvimento com a cultura midiática:

Livro didático limita muito o conteúdo do professor. Ele fica habituado só naquela ideia ali e isso prejudica o conhecimento da gente; é resumido demais. Eu acho que aula hoje não tem porque ficar só no livro, porque ali na internet a gente pode aumentar a informação. (Leandro: Entrevista, 2012, escola pública).

Leandro não critica diretamente a cultura do livro, mas a prática escolar de limitar a aprendizagem das disciplinas ao livro didático e a falta de diversidade do processo de aprendizagem escolar. Eis o que ele pensa: “Se a escola investisse na leitura de outros livros de outras coisas... A gente só muda de livro na literatura; mas são sempre os mesmos livros. A sorte minha é que eu adoro ler; então repetir um livro pra mim não é sofrimento”. Note-se que Leandro não nega a importância de quanto o professor ensina em sala, mas considera que certos conteúdos estejam restritos ao básico e/ou desatualizados. Eis um exemplo:

O conhecimento que o professor dá não é ruim; é bom. Mas se você ficar fechado só naquilo ali, quando chegar no momento fazer vestibular é preciso abrir mais o conhecimento. O que o professor fala não é suficiente para a formação do aluno hoje. Tem professor que ensina o básico alguma coisa

que já não está mais atualizada ali naquele momento. Igual a minha professora: ela tá trabalhando agora com o IDH dos países; a apostila dela tá toda desatualizada. Meu grupo, para fazer o trabalho teve que atualizar os dados na internet. (Leandro, Idem).

Mesmo que esta prática não seja uma constante na fala dos jovens aqui pesquisados, no caso de Leandro: acompanhamos em sala a apresentação do trabalho do grupo acima referido e, de fato, houve um procedimento de pesquisa e de atualização por parte dos alunos, reconhecido pela professora, que disse: “Pois é... Esperava que os grupos buscassem dados mais atualizados para os seus trabalhos na internet, mas só três grupos atualizaram a apostila. Tá vendo como vocês têm usado pouco a internet para as coisas da escola!?”. Nesta fala, a pretendida valorização da internet é didaticamente contraditória, já que a docente transfere ao aluno a responsabilidade de atualizar o conteúdo da apostila. E mais: embora a professora reconheça a íntima relação dos seus alunos com a cultura midiática, demonstra também que – tanto a instituição escolar, quanto a docente neste caso – não se colocam como agentes ativos desse processo. Na maioria das vezes, nas duas escolas pesquisadas, alguns alunos têm se revelado efetivos agentes deste atravessamento e desta aproximação entre escola e internet, entre cultura escolar e cultura midiática. O jovem Leandro, para quem essa aproximação já é prática habitual, nos dá um exemplo ao pesquisar *online* sobre os recentes ajustes em Língua Portuguesa na convenção firmada entre os países lusófonos:

Tipo nossa língua portuguesa teve uma mudança grande aí; a professora até hoje não falou de nenhuma. Mas eu, quando lançou as mudanças, eu entrei na internet para ver o que mudou. Eu encontrei um documento e também assisti videoaulas no youtube. (Leandro: Entrevista, 2012, escola pública).

Esta relação de Leandro com a cultura midiática às vezes o leva a destacar o conhecimento escolar com algo necessário, porém básico. Por meio desta noção do *básico* ele, como outros jovens, projetam para o espaço midiático o campo do *novo*. Seria, então, papel do aluno e não da escola fazer o processo de atualização de conteúdos, indo de encontro com a fala da professora acima citada? No presente estudo, pensamos que não, pois há distinções entre sujeitos e compromissos: embora o aluno seja sujeito desses processos, sua responsabilidade não é idêntica àquela dos docentes e das escolas. O fato é que as experiências juvenis de aproximação entre mídia e sala de aula têm incidido pouco sobre as posturas institucionais da escola, embora interfiram no ensino/aprendizagem das disciplinas estudadas. Ainda indica uma realidade ainda pouco debatida pelos sujeitos (diretores, orientadores pedagógicos, docentes e discentes) no âmbito escolar.

Neste contexto, alguns alunos midiaticamente inseridos se mostram menos dependentes da escola quando se trata materialmente de “conteúdos” (pois não falamos aqui de toda a complexidade das relações pedagógicas). Na opinião desses alunos conectados, habituados às buscas *online*, perder uma aula não significa um prejuízo irreparável. Aliás, chegam a dizer que, no caso de algumas disciplinas e/ou docentes, aprendem mais na rede do que na sala de aula: “Pra falar a verdade, Português hoje eu não aprendo na escola; só com videoula mesmo”. E mais:

Na escola, hoje, se você perde alguma coisa de conteúdo, você não fica tão prejudicado como antes; tipo, cê recupera aquele conteúdo na internet. Eu, pra falar a verdade, um monte de coisa de matérias que eu aprendi, foi mais sozinho, ali na internet. (Leandro, Idem).

Entre tantos debates, a relação escola e rede social é a que mais se coloca nas falas dos jovens entrevistados. Segundo o jovem Leandro, há no cotidiano escolar uma tentativa de deslegitimar o espaço das redes sociais: “Na escola, hoje, Facebook virou o vilão principal: tudo é culpa dele”. Na opinião do jovem, o olhar negativo da escola sobre as redes sociais estaria ligado, primeiramente, a uma preocupação da escola com a ideia de *vício*: “O Facebook toma muito tempo da gente; vicia e aí atrapalha nos estudos”. Em seguida, viria o fato de as redes sociais não serem compreendidas como *locus* de aprendizagem: “Eu acho que a escola pensa assim: nas redes a gente não aprende nada, só besteira”. Na avaliação do jovem, esta postura institucional indicaria o distanciamento da escola em relação aos usos juvenis das novas tecnologias de comunicação que, pouco compreendidos pelos professores, se tornam estranhos aos processos pedagógicos, causando certa insegurança à escola: “Eu acho que é insegurança da escola, porque ela não conhece o que é uma rede social. E ela tenta controlar tudo o que ela considera que é mau pra escola”. Constatamos que a maioria dos professores não está “antenada” com o mundo tecnológico, ele diz que há poucos docentes conectados e outros poucos conhecedores da linguagem dos dispositivos midiáticos. Discriminando estes conhecedores, são igualmente poucos os docentes que incluem a cultura das mídias digitais no processo de escolarização.

Os professores ainda têm muita resistência com essa coisa de mídia; tipo muitos nem conhecem o Facebook, não têm conta em rede social. Tem uns professores aqui da escola que, tipo, até tão no Face; mas aquilo ali não faz diferença na aula dele. Mas eu sei de escolas, que os professores têm blogs que os alunos acessam. (Leandro: Entrevista, 2012, escola pública).

Para Leandro, o olhar negativo da escola sobre a mídia só mudaria se o professor tivesse um papel mais ativo neste processo. E esta mudança deveria partir do uso dos

dispositivos midiáticos na sala de aula, por parte dos professores: “Mesmo com as regras que proíbem o uso de celulares dentro da sala de aula, eu acho que se o professor começar a utilizar mais, a tendência depois é só crescer. Mas, o professor tá muito pressionado pela escola; eles ficam ali inseguros”. Leandro acena também para a possibilidade mais *relacional* da aprendizagem, argumentando que a interação mais íntima dos alunos com a materialidade midiática possibilitaria uma maior integração com o aluno em sala de aula. Leandro considera que as mídias poderiam servir para o aluno esclarecer dúvidas em tempo real, durante as aulas: “Se tem uma dúvida da gente, que o professor não sabe responder, eu não vejo qual é o problema de poder olhar ali na internet”. Outra possibilidade seria o professor usufruir da diversidade disponível na internet, para promover posturas investigativas e a construção do saber durante as aulas:

Na internet, o professor pode usar vários *sites*, olhar várias opiniões sobre o assunto; por exemplo, corrupção. Começa, assim, com o aluno pesquisando e anotando aquilo que ele acha importante; aí formar grupos e juntar ali as ideias; depois debate ali. Aí a gente vai compartilhando com a turma e o professor vai ajudando com a sua explicação, ali num grupo fechado no *Facebook*. Ele pode assim exigir que é obrigado a entrar em mais de um site, pesquisar em jornais *online*, numa vídeoula. Aí o aluno fica mais tipo assim ativo ali. (Leandro: Idem).

Leandro também sugere ao *aluno* um papel mais ativo na relação entre sala de aula e cultura midiática: pelo fato de o aluno ter mais tempo de acesso às tecnologias e estar mais envolvido com os conteúdos e informações disponíveis *online*, poderia atuar como colaborador do docente na atualização e comunicação dos conteúdos em aula: “Eu acho que o professor pode usar mais as informações que o aluno vai adquirindo ali da internet; a gente viu ali um *site*, uma matéria, uma notícia. Mas, isso ainda não acontece muito na escola não”.

5.2. Sara: evangelismo, amizade e o namoro em rede

Sara é uma jovem parda de 16 anos, tímida e com presença discreta em sala de aula. Filha de uma família simples de seis pessoas: pai, mãe e três irmãos (dois rapazes e uma moça). O pai é serralheiro e a mãe, faxineira; o irmão trabalha com entregas, a irmã é vendedora em uma loja de roupas. Apenas Sara e seu irmão estudam na escola estadual Francisco do Amaral. A relação da família de Sara com a formação escolar é de certo distanciamento: apenas a irmã concluiu o ensino médio; os pais não estudaram; o irmão mais velho deixou a escola já no Ensino Fundamental. Sara vislumbra a possibilidade de cursar

Direito, mas sem construir estratégias para o acesso a esta modalidade de ensino. Quanto ao irmão mais novo, ela suspeita que também venha a abandonar a escola, dizendo:

Lá em casa o povo não é muito ligado em escola não. Meus pais não têm estudos, o meu irmão mais velho parou no fundamental, a minha irmã tem segundo grau completo e eu e meu irmão estamos estudando ainda. Mas meu irmão mais novo, eu não sei se ele termina; ele odeia escola. Eu acho que eu vou tentar Direito; não sei se vai dar; eu não gosto de estudar. (Sara: Entrevista, 2012, escola pública).

Seguindo os passos da família, Sara é evangélica e participa de grupos juvenis missionários. Em termos de relação familiar, Sara diz que pais e filhos quase não se encontram durante a semana. Os pais e irmãos mais velhos trabalham e, quando estes chegam, à noite, ela e o irmão estão na escola. Mas, nos finais de semana, todos têm o costume de visitar parentes.

Em termos de dispositivos midiáticos, há um notebook de uso coletivo na casa e a família adquiriu pacotes de internet 3G e de TV da operadora Claro. Os pais e os irmãos mais velhos possuem celulares, mas ela o irmão mais novo ainda não. A seguir, especificamos o processo de midiatização no cotidiano de Sara.

5.2.1. Sara e a midiatização

De todos os jovens pesquisados, Sara é a que apresentou menor interesse pela cultura midiática, embora haja elementos de midiatização em seu cotidiano. Assim começa o seu dia: “De manhã, eu tô arrumando a casa; faço almoço e à tarde assisto televisão; e quando a minha mãe não leva o *modem* da internet para o serviço, eu entro no Facebook”. Repetidamente, Sara se diz uma jovem pouco conectada: “Quase não me envolvo com essas coisas de internet não; não gosto; nem de celular eu gosto”. Mas sua postura quanto aos aparelhos móveis pareceu-nos decorrer mais da falta de oportunidades de posse, acesso e consumo, do que do simples “não gostar”, como se nota neste fragmento:

Não, eu não tenho celular. Eu nunca tive vontade de ter celular. Sei lá. Eu nunca fui acostumada a ter. Eu uso o dos meus irmãos, mas eu não gosto mesmo de celular e eu nem ligo de não ter um, assim. Também quando eu pego emprestado dos meus irmãos, ficava assim uma hora com ele e eles já tomam de mim. Assim, então eu nunca tive um celular, mas também eu não gosto muito. (Sara: Entrevista, 2012, escola pública).

Ao longo da entrevista, emergem as dificuldades financeiras para a obtenção desses aparelhos. Indagada se gostaria de ter um celular, Sara responde:

Ah, hoje eu tenho, tenho muita vontade. Na verdade, eu sempre quis ter um ipad, porque ele tem mais recursos; a tecnologia dele é melhor. Dá pra entrar no Face, dá pra... Tem vários aplicativos. Tem jogos; que é uma coisa que eu gosto muito. Jogos de carrinho. Eu jogo muito no celular dos meninos lá da sala. Tem aluno lá que trabalha, aí os celulares deles têm o aplicativo do Facebook, internet. Aí a gente usa também na sala. (Sara, Idem).

Assim, sua afirmação sobre *não gostar de celular* cai em contradição durante a entrevista. Especificamente em relação à internet, o fato de a mãe levar o *modem* para o serviço é limitador de seus acessos virtuais. Ela comenta:

Minha mãe comprou um *modem* de internet, mas ela tá sempre levando para o trabalho pra gente não usar. Ela acha que a gente perde muito tempo com internet. Mas, teve um tempo aí que eu e meu irmão conseguimos acessar a rede do vizinho. (Sara, Idem).

A relação de Sara com o dispositivo televisivo é mais habitual. Ela informa que os pais adquiriram o pacote de internet “TV Claro”, mas diz preferir a programação aberta da TV Globo, como filmes, novelas e jornais: “Gosto muito de televisão; assisto o dia inteiro; às vezes eu gosto de jornal e as novelas que passam de tarde. Ah do jornal, eu gosto de ficar informada das notícias, pra saber, né”. Também: “Eu gosto é da TV Globo; eu não perco o meu tempo com essas coisas de documentários, com esses canais chatos de animais, de Ciência, chega de Ciência na escola”.

Quanto ao uso do computador, a jovem diz que há um notebook em casa, mas pouco usado por ela porque não há conexão com internet disponível todo dia. Quando sua mãe deixa o *modem* em casa, Sara usa o computador para acessar o Facebook, divulgar mensagens e eventos da Igreja e fazer tarefas escolares:

Olha, eu não uso muito computador não, porque como eu já falei, minha mãe tá sempre levando o *modem* da internet pro serviço dela. Mas, uma vez por semana, ela deixa porque eu tenho que fazer alguma coisa da Igreja que o pastor pede pro nosso grupo de jovem. Aí ela deixa. Aí eu aproveito e entro no Facebook. Aí computador é só assim pra enviar mensagens evangélicas, pra entrar no Face e pra fazer trabalho da escola. Mais nada. (Sara: Entrevist, 2012, escola pública).

Um elemento específico da relação de Sara com os dispositivos midiáticos é a questão do tempo: diferentemente da maioria dos jovens pesquisados, ela diz não gastar muito tempo com interações midiáticas, demonstrando ainda uma vivência mais linear da temporalidade, afinada com o tempo das tarefas cronometradas (sem a incidência do tempo estendido e tensionado dos demais jovens em midiatização). Assim fala:

Eu não gasto muito tempo não; eu não sei dizer, mas tem dia que eu nem entro no Face. Tem vez que eu fico dias e dias sem mexer, durmo o dia inteiro. Quando dá pra mexer eu mexo, porque às vezes eu saio ou eu tenho que resolver umas coisas. Ou eu fico só assistindo televisão, esperando a hora da escola, ou eu durmo de tarde. Eu não [me] envolvo muito não: de manhã é só arrumar casa e fazer almoço, de tarde posso até assistir ali um jornal, uma novela. Mas, tem dia que eu consigo ficar com o *modem* da internet aí eu entro no Facebook; porque tem dia que eu canso porque o meu dia é muito parado; eu fico ali olhando o tempo todo pro relógio para ver se as horas passam. Tem dia que eu peço assim pelo amor de Deus pra minha mãe deixar o *modem* da internet pra eu pelo menos sair da rotina, poder conversar com os meus amigos, atualizar meu Face, porque na maioria das vezes meu dia é só rotina e dá muito tédio. Eu fico doida para ir pra escola de noite, porque lá eu consigo entrar na internet no celular do povo. (Sara: Entrevista, 2012, escola pública).

Nesta fala, Sara apresenta evidentes traços de mediatização, ainda que de modo menos intenso: segue programas de televisão e demonstra que seu pouco uso da internet deve-se aos limites de acesso, do qual ela reclama, desejando conectar-se pelo Facebook em casa ou na escola. Noutra fala, informa que quando visita os parentes, costuma entrar no Facebook com as primas. Usa esta mesma rede para expandir as amizades conquistadas em viagens, além do contato com os colegas da escola:

Eu vou pra casa das minhas primas; a gente fica lá conversando, acessa ali as nossas páginas. E também a internet serve pra ter mais contatos com as pessoas da escola, com os amigos. Igual, eu tenho parente em São Paulo que eu tenho no meu Face. Mas tenho também colegas do Espírito Santo. Eu conheci esses amigos na viagem que eu fui, a gente se conhece e continua a se conhecer pelo Face. (Sara, Idem).

De fato, suas poucas conexões dão-se hoje pelo Facebook, embora ela diga que já foi usuária do Twitter, do Orkut e de E-mails em outros períodos. Em casa, o limite de acesso *online* é compensado com a televisão, especialmente nos fins de semana. Pouco envolvida com os aparelhos midiáticos móveis, Sara visita parentes aos sábados, frequenta a Igreja evangélica aos domingos, quando também assiste a programas de televisão e eventualmente passeia com amigos da escola:

Eu já tive conta no Twitter, Face e Orkut. Mas eu gosto de e-mail: tenho Hotmail, Yahoo, Gmail. Mas hoje é só Face. Todo sábado a gente [família] vai para a casa de um tio. No domingo, eu fico em casa, vou à Igreja, durmo e assisto um pouco de televisão. Mas tem final de semana que eu saio com meus amigos. A gente combina ali pelo Face e vai todo mundo. (Sara, Idem).

Quanto às relações midiáticas da família, Sara diz que ela e os irmãos eram mais conectados; mas a mãe percebeu isso e começou a levar o *modem* da internet para o serviço.

Alguns parentes são conectados, mas os pais não se envolvem em redes sociais. Assim diz Sara:

Quando a gente começou a mexer demais na internet, a gente fica muito animado; aí minha mãe começa a fazer as coisas de casa que a gente deixava sem fazer; aí agora ela leva pro serviço. Aí quando ela tá em casa eu posso mexer. Ou quando a gente dá um jeito de pegar escondido. Tem primos e um tio que também usa: tenho primos lá de São Paulo que a gente se relaciona na rede, mas não são muito, não. Meus pais não; eles nem têm Facebook. Mas meu tempo de internet depende do tanto de coisa que eu tenho pra fazer: quando tem muita coisa de casa e o trabalho da escola, aí eu uso menos. Mas é mais ou menos 40 minutos, uma hora. Meus irmãos mais velhos trabalham e o outro não sabe mexer; ele não tem vontade de aprender. Ele nem tem Face. Meu irmão gosta mais é de mexer em coisas de moto, ficar com os vizinhos na rua. (Sara: Entrevista, 2012, escola pública).

Diferentemente de outros jovens pesquisados, Sara diz que não aprende nada pela internet. Neste sentido, suas falas exprimem uma representação próxima ao senso comum sobre aprendizagem e internet, bem como sobre aprendizagem e escola: de um lado, internet só serviria para prazer e diversão; de outro, conhecimento seguro é elemento essencialmente escolar. Esta opinião é ainda recorrente entre alguns docentes, especialmente quando se referem aos jovens: “Aprender o quê no Facebook? Aprendizagem tá é na sala de aula: ali na leitura, dando duro, pra ter conhecimento”. De modo similar, se expressa Sara:

Ah, eu acho que eu não aprendo nada na internet, não. As pessoas colocam aquelas frases lá, aí elas falam de uns negócios lá, mas eu acho que a gente não aprende nada com isso ali. Na internet não dá pra aprender nada; não tem conhecimento ali não. Conhecimento é mais coisas das matérias ali da escola. Eu acho que conhecimento é isso. Eu, na internet, eu fico mais é ali falando de coisas que aconteceu: eu fui numa festa ontem, aí eu fiquei com um menino; como que foi, essas coisas assim. Mas é só isso. Nada de aprendizagem não; é mais diversão. (Sara: Idem).

Como percebido, a opinião da jovem reflete, de um lado, o senso comum de que os jovens não encontrariam na internet conteúdos sérios ou seguros; de outro, aponta para o controle de seus acessos por razões familiares, morais e religiosas. Na entrevista, Sara diz que seu uso da rede social Facebook se resumia a três tipos de interações básicas: “Eu gosto de ver as fotos do povo; ver o que o pessoal pensa e conversar com os amigos, também. E, claro, falar de Deus, que é o mais importante pra mim na internet: é ir ali assumindo que eu sou cristã”. Contudo, a partir do mês de outubro de 2012, ela publiciza com muita frequência seu relacionamento com o jovem Pedro: o mural do casal se torna espaço para divulgar fotos, mensagens de carinho e comunicação da relação. Por vezes, Sara e Pedro divulgam, inclusive, as discussões e intrigas por eles vividas.

A temática que mais se destaca no mural do Facebook de Sara é a religião evangélica. Ela compartilha *posts* com expressões de confiança pessoal em Deus, afirmação da religiosidade como orientação para o futuro, Deus como potência definidora do destino futuro e paliativo dos conflitos presentes. Sara também publiciza encontros, páginas e sites de sua Igreja; seleciona conteúdos que ela considera evangelísticos e divulgadores da proposta da Igreja. Ela convida os amigos para shows de música gospel e acessa inúmeras comunidades e páginas, tal como a página “Jovens adoradores”.



FIGURA 50
Jovens Adoradores
Fonte: Facebook, Sara, escola pública.

Nesta relação com o religioso em rede, destaca-se também a percepção do tempo e dos horizontes de expectativas: a jovem confia seu futuro a Deus, cuja força e providência garantem o fluxo linear e vitorioso do devir, com vistas à vitória final do bem em sua vida pessoal. Em seu mural do *Facebook* Sara compartilha *posts* como “Se a gente colocar a nossa fé em ação, e confiarmos e orarmos a Deus, Deus ouve e responde, e dá tudo certo”. Ou esta mensagem:

Deus tem o melhor pra mim!
E o que perdido foi,
Não se compara com o que há de vir. ♪♪
'Quando penso que estou forte, fraco eu estou,
Mas quando reconheço que sem Ti eu nada sou
Alcanço os lugares impossíveis, me torno um vencedor'.
(Fonte: Facebook, Sara).

Sara expressa a certeza escatológica da vitória, do futuro pleno certo e confiável, na expectativa do sucesso que está por vir:

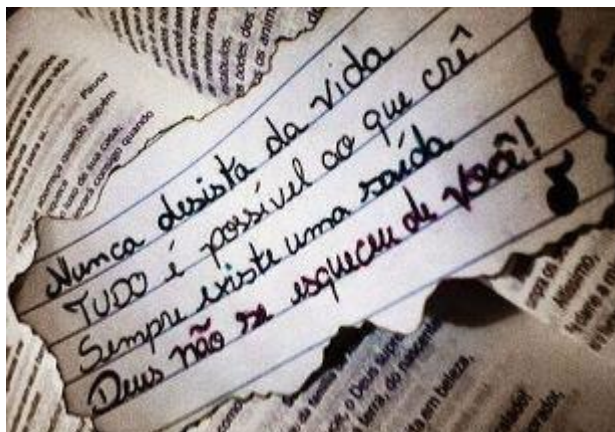


FIGURA 51

Nunca desista da vida

Fonte: Facebook, Sara, escola pública.

Esta perspectiva linear de tempo, com vistas no futuro definitivo proposto pela religião (eternidade com Deus), entra em conflito com o tempo das expectativas e necessidades do *presente estendido* que os jovens vivenciam no seu dia-a-dia acelerado, como posta Sara: “Quem é que vai me acolher, na minha indecisão? Se eu me perder pelo caminho quem me dará a mão? Sinto medo”. De um lado, sua religiosidade expressa confiança: “E o futuro a Deus pertence”. De outro lado, Sara demonstra vivenciar conflitos de expectativas, quando a relação é com sujeitos e processos históricos, não com o Transcendente: “Coloquei minhas expectativas nas pessoas, mas elas me decepcionaram. Desiludida com a vida, com as pessoas”. Ou: “Fazer faculdade de Direito é um sonho, mas eu já tô no segundo ano e tenho a sensação de que não aprendi nada; então é orar a Deus e nele confiar. Se sentindo com medo do que me espera depois do ensino médio”. Aqui, as dificuldades do presente e a insegurança do futuro emergem nas relações em rede, pelas quais a jovem expressa sua confiança num Deus poderoso e providente e desconfiança da formação escolar. Assim, os contatos em rede são usados por Sara como um suporte para expor ou enfrentar temores e incertezas, conectando-se a outros jovens que manifestam situações e reações similares. A partilha da condição pessoal, a exposição dos temores e o apoio em vista de projetos futuros, antes dados no âmbito comunitário da igreja, dão-se agora no espaço midiaticado das conexões.

A amizade se mostra significativa para a jovem, sendo a temática mais recorrente depois da religião, com visibilidade no seu site Facebook. Há um grande compartilhamento de *posts* relacionados com suas amigas; fotos de encontro e de festas; inúmeras partilhas de mensagens, frases de autores e frases bíblicas expressando quais são, na rede, os amigos com quem Sara mantém contatos *intensivos* (laços fortes). Ela diz: “Quem ama suas amigas compartilha” (frase de seu *mural*). Assim, a jovem demonstra seu vínculo com os amigos,

partilhando afetividade, confiança, cuidado, apoio, alegria, intimidade e a identificação com sonhos juvenis em comum.

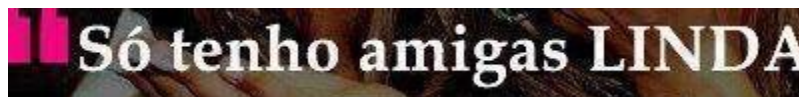


FIGURA 52

Amigas

Fonte: Facebook, Sara, escola pública.

Os amigos são pessoas que inspiram, acompanham e consolam; pessoas com quem se “pode contar”; enfim, pessoas especiais que se tornam como que “irmãos(ãs)”. Segundo ela:

Houve tempo que eu precisei chorar, e vocês me consolaram; houve tempo que eu precisei sorrir, e mesmo longe, vocês me fizeram sorrir; houve tempo que eu já não acreditava em mais nada, e com uma única palavra, me fizeram acreditar novamente; houve tempo em que eu precisava de apoio, e vocês me apoiaram; houve tempo que eu sonhei e que ninguém acreditava em mim, e vocês me ajudaram. Mesmo longe, eu vivo constantes emoções ao lado de vocês. Amo muito todos vocês e quero que saibam o quanto são especiais pra mim; eu não costumo dizer que encontrei amigos, mas sim que encontrei verdadeiros irmãos em minha vida!♥ (Sara, Facebook).

Como observado nas falas de outros jovens, Sara também faz distinção entre pessoas adicionadas em geral (número maior) e amigos de fato (número menor). Neste sentido, Sara associa-se aos demais jovens: se, de um lado, abraçam as redes sociais como espaço e/ou meio para estabelecer relacionamentos, por outro, sempre estão a destacar que, no cotidiano, as relações mais próximas de amizade se reduzem a número seletivo de contatos. Para alguns jovens, portanto, os contatos *online* passam por processos de seletividade distintos: nas redes, encontram-se “amizades” em geral; no cotidiano (virtual e presencial) encontram-se os “amigos” em sentido estrito, em contraste com “colegas”. Assim disse Sara:

No meu Face, só duas amigas eu considero minhas amigas. No Face a gente interage mais é com colegas, porque é muita gente; e amigo de verdade é aquele ali que você pode contar. Não dá pra contar com 500 pessoas... Aí o pessoal é só colega. Amigo, no fundo, no fundo, todo mundo tem muito pouco. (Sara: Entrevista, 2012, escola pública).

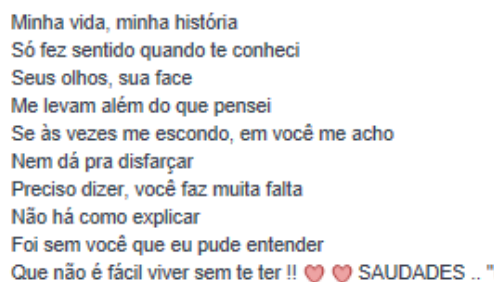
Sara, bem como outros jovens aqui notados, expressam dois tipos de contato quando destacam as “amizades” nas redes sociais: um contato *extensivo*, caracterizado pela diversidade de perfis adicionados e pela amplidão de interações; e outro *intensivo*, caracterizado pela proximidade afetiva e pela seletividade de interações. A jovem diz:

Eu só adiciono pessoas que eu conheço, que eu já vi, já troquei ideias. Tenho parentes também; algum tio, meus irmãos e primos. Geralmente, a gente gosta de adicionar pessoas mais da idade da gente, jovem, adolescente assim. Mas a gente adiciona pessoas mais velhas: professores, tios. (Sara: Entrevista, 2012, escola pública).

Este modo *extensivo* se caracteriza pelos inúmeros sujeitos adicionados, pelas trocas rápidas de opinião e de conteúdo, pela pouca afetação dessas interlocuções nas relações pessoais: é menos vinculante para a identidade e sociabilidade do sujeito, com maior número de interações. O outro contato, mais *intensivo*, se caracteriza pela confiança mútua, pelas provas de afeto, com expressões de apreço e corresponsabilidade: é mais vinculante para a identidade e sociabilidade do sujeito, com menor número de interações. Como diria Pasquier (2005), os contatos *extensivos* correspondem aos “laços fracos” de relacionamento; já os contatos *intensivos* correspondem a “laços fortes”. Ambos são importantes e têm sentido nas relações juvenis em rede, mas são distintamente vinculantes: os “laços fracos” dão-se por gostos partilhados e interesses mais ou menos convergentes, mas não incluem provas de confiança determinantes para a manutenção do contato, com menos radicalização das diferenças e pouca manobra de negociação (= *colegas*); já os “laços fortes”, embora deem-se por gostos partilhados, incluem provas daquela confiança que resiste à divergência, com espaço para conflitos ocasionais e maior manobra de negociação (= *amigos*):

Mas o amigo, você vai interagir com ele ali: cê respeita, mas cê pode brigar, cê pode chamar a atenção; fica com raiva, mas depois volta a conversar; cê cuida da pessoa e sabe que se precisar, ela vai cuidar de você também. (Sara: Entrevista, 2012, escola pública).

Nesta perspectiva de afeto, presença e carinho insere-se também seu namoro, com grande espaço de visibilidade na rede. Aliás, o primeiro momento em que Sara visibilizou em rede o seu namoro com Pedro inaugurou um período de maior assiduidade dela no Facebook. A interação com o namorado acontece por meio de troca de mensagens, como:



Minha vida, minha história
Só fez sentido quando te conheci
Seus olhos, sua face
Me levam além do que pensei
Se às vezes me escondo, em você me acho
Nem dá pra disfarçar
Preciso dizer, você faz muita falta
Não há como explicar
Foi sem você que eu pude entender
Que não é fácil viver sem te ter !! ❤️❤️ SAUDADES .."

(Fonte: Facebook de Sara, escola pública).

Há também postagens de vídeos do Youtube com músicas que o casal aprecia e trechos bíblicos referentes ao amor. Estas postagens vão-se configurando como um laço forte de interação no site de rede social do Facebook de Sara.

5.2.2 Vida estudantil e midiatização

Desde os primeiros contatos, Sara manifestou certo distanciamento em relação à escola. Ela demonstra desconforto com sua experiência de aluna, com muitas dificuldades quanto à cultura escolar: dificuldades com atividades, com as provas, com os demais trabalhos, muitas notas baixas e pouca ligação com conteúdos. Ela mesma comenta: “Escola a gente vem porque precisa; mas eu não gosto; tenho dificuldade com tudo. Não gosto. Queria fazer Direito, mas acho que não vai dar não”. Quando questionada sobre o gostar ou não da escola, ela é taxativa: “Não, não gosto”. E acrescenta que esse “não gostar” da escola é algo partilhado por outros jovens. Nas falas de Sara se nota que a sociabilidade e a certificação (diploma) são os únicos sentidos que ela consegue ver no estudar. Assim, ela comenta:

Hoje, só alguns jovens gostam de escola; mas a maioria não. Eu, pra falar a verdade, não gosto. Eu gosto é de vir à escola, mas não gosto muito de estudar não. Eu gosto de vim na escola pra passar o tempo, pra conversar com as pessoas; eu gosto de encontrar com os meus colegas. Aí os professores ficam com muita raiva, porque os jovens vão pra escola por causa de coisa de jovens e não coisas da escola. O jovem na escola gosta é de ficar vendo vídeo, jogando, mexendo no Face, vendo jogo, essas coisas assim. (Sara: Entrevista, 2012, escola pública).

Por outro lado, Sara pontua o sentido da escola para si: “Ah hoje, pra mim, é ter um bom emprego. Eu preciso ter esse diploma do ensino médio. Ah, escola envolve muita coisa: entrar numa faculdade, pra saber das coisas, pra aprender”. Por fim, Sara diz que a escola não acrescenta muito em sua vida; diz que, no máximo, aprende algumas matérias. Seu desejo é acabar logo o Ensino Médio para “ficar livre” da escola:

Eu aprendo na escola nada que vai mudar muito a minha vida. Ah, eu acho que a escola ensina coisas que são necessárias das matérias; o conteúdo de cada matéria, o conteúdo que a gente tem que aprender até o fim do ano e pra quem sabe, fazer vestibular. Mas mais nada. Eu tô louca pra [me] formar logo, pra ficar livre de escola. (Sara: Idem).

Este distanciamento de Sara com a cultura escolar se reflete na relação tímida e inconstante, que a mesma manifesta, entre escola e internet, escola e redes sociais. No seu

caso, pode-se dizer, inclusive, que a imbricação entre cultura escolar e cultura midiática é pouco expressiva, processada por laços débeis. Esta fragilidade na relação com escola é evidente no seu procedimento com trabalhos acadêmicos, mais para “ganhar ponto” do que “aprender”, para os quais usa a internet de modo mínimo e pontual:

Ué... Trabalho pra mim é só pra ganhar ponto; eu não aprendo nada; nunca aprendi. Agora, com a internet ficou bem melhor: a gente gasta menos tempo com trabalhos inúteis. Eu pego e colo no *Word*. Eu digito lá o tema da pesquisa e a primeira coisa que aparece, eu copio. Em menos de uma hora meu trabalho tá pronto. Eu entrego e a maioria dos professores nem dá ali uma olha: só coloca visto e dá a nota. (Sara: Entrevista, 2012, escola pública).

Sara diz que todos os trabalhos escolares são feitos a partir de pesquisas na internet, feitas de modo primário e acrítico: digita o tema do trabalho na plataforma Google e copia o primeiro conteúdo acessado, sem ao menos lê-lo. Antevendo que os professores não leem os trabalhos entregues, seu envolvimento com tal tarefa se reduz à pontuação, sem aprendizado e, portanto, sem sentido.

Uma rara experiência escolar que ela aponta como positiva, em rede, é a do grupo *Turma 2H*, espaço que partilha no Facebook com os colegas de turma. Para Sara, o grupo é importante em dois sentidos: contribui para a atualização de questões escolares e aproxima os alunos da turma. Assim diz:

Do meu ponto de vista, a gente colocou a turma no Face, para a gente tá mais ligado ao que acontece na sala de aula, colocar ali as atividades. Igual o trabalho de Química que estava lá: eu nem sabia que tinha. É mais para comunicar o que vai ter, pra marcar as coisas; agora tem lá aquela coisa do futebol. É mais para isso. (Sara, Idem).

Sara, entretanto, tem pouca participação neste grupo da turma no Facebook. Apenas duas interações da jovem foram notadas em todo o período da pesquisa: a primeira, em que ela perguntava a uma colega por qual parte seria responsável no trabalho escolar; outra, em que ela perguntava sobre matéria de prova.

Quando questionada sobre a relação da escola com as tecnologias de uma forma geral, Sara diz não saber falar sobre isto e acredita que a escola não se envolva com questões midiáticas. Mais uma vez se nota o distanciamento entre escola e mídia, postada tanto pelos jovens da escola particular, quanto por aqueles da escola pública:

Entrevistadora: Como é que você pensa a sua escola nessa relação assim, com as tecnologias?

Sara: Olha, eu não tenho nada pra dizer sobre isso não. Porque a gente nem sabia desse laboratório aqui. Nunca mexemos nestes computadores. Nem nas

aulas: é muito difícil um professor dar um vídeo. A escola não se envolve muito nisso, não. Eu acho que tecnologia não tem nada a ver com escola. (Sara, Entrevista: 2012, escola pública).

Sara justifica este distanciamento de duas formas. Por um lado, diz de um “mau” comportamento dos alunos: “Eu acho que os professores não usam tecnologias porque dá muita confusão; os alunos são muito pra frente; vai querer entrar em Facebook, em coisas que não tem nada a ver com escola”; por outro, diz de uma postura tímida da escola: “Eu acho que a escola não está muito envolvida com essas coisas de tecnologias; não tá muito envolvida com esse mundo de hoje; o que tem aqui eles não deixam usar; só alguns professores que usam alguma coisa assim; mas pouco, muito pouco”. Ela completa sua opinião dizendo que concorda com a postura do diretor em não liberar uso de computador e a senha do *wi-fi* da escola para os alunos:

Eu acho que o diretor tá certo: aluno não tem que mexer em computador na escola. Acho que as coisas que o jovem mexe na internet, não tem nada a ver com a escola. Lá ele mexe com coisas de jovem e não de aluno. Fica entrando no Facebook, essas coisas. (Sara: Entrevista, 2012, escola pública).

Esta fala apresenta-nos mais uma vez a dicotomia entre *ser jovem* e *ser aluno* expressa na vivência escolar dos jovens pesquisados. E quanto à relação entre mídia e sala de aula, Sara também opina que são duas instâncias distintas de relação, sem que uma afete a outra: “Pra mim, sala aula é pra ter aula; e tecnologia é tecnologia: o que uma coisa tem a ver com a outra? Acho que nada. Aula é coisa pra gente aprender, aula é coisa mais séria e internet é coisa mais para diversão, do prazer”. Esta fala novamente enfatiza uma representação naturalizada de que sala de aula é lugar para se ter aprendizado e conhecimento, e internet, lugar do prazer e diversão, como notado na fala de alguns professores. Contudo, Sara se contradiz ao sugerir que as aulas seriam menos monótonas se os professores usassem recursos midiáticos:

Eu acho que as aulas aqui na escola são ruins, porque elas são muito só teórica; mas se usasse ali um computador, uma internet, seria mais ativa, mas dinâmica. E na sala é só copiar ali resumo do livro, responder a questionários e fazer assim redação. (Sara: Entrevista, 2012, escola pública).

Como outros jovens, Sara é da opinião de que a mudanças na relação da escola com a mídia dependem da postura que os professores assumem neste processo. Para a jovem, os professores não têm feito de suas experiências docentes, experiências pedagogicamente mediatizadas: “Eu acho que, pra mudar essa coisa da aula com tecnologia, depende muito do professor. Eu acho que eles estão envolvidos com Face, com internet, mas isso pra eles não

têm nada a ver com escola; eles não gostam de misturar as coisas, igual os alunos misturam”. Além de indicar esta postura tímida dos professores, Sara diz de como tal “mistura” entre escola e rede, escola e internet, seja algo que tem sido efetivado pelos alunos. Portanto, em se tratando da relação professor e ambiência midiática, Sara aponta mais para a dicotomia, os afastamentos e a falta de articulação.

5.3. Rafael entre paixões: as garotas, os livros e o evangelismo

“Sou cristão apaixonado e disto eu não abro mão”

(Fonte: Facebook, Rafael, escola pública).

A afirmativa acima é indicadora da forte identidade cristã de Rafael, jovem branco de 17 anos, estudante na escola estadual Francisco do Amaral, tímido quando o assunto são garotas e entusiasmado quando o assunto são os livros. Filho mais velho de uma família simples, composta pelo padrasto que trabalha em um escritório de administração, a mãe que é dona de casa e o irmão caçula, estudante do ensino fundamental. De 2012 a 2013, Rafael trabalhou como Jovem Aprendiz na empresa Usiminas. Dessa experiência, ele guarda boas recordações: “Nunca vou me esquecer das aventuras diárias que passei aqui (Usiminas) como menor aprendiz. Excelente empresa!” (Rafael, Facebook). No final de 2013, o jovem concluiu o Ensino Médio e prestou vestibular. Mas sua nota do Enem não foi suficiente para o alcance da tão sonhada vaga no curso de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A seguir, serão abordados alguns elementos que tocam mais especificamente a sua relação com a cultura da mídia e a imbricação desses elementos em sua vida escolar.

5.3.1. Processo de mediação e o cotidiano juvenil de Rafael

Familiarizado com as novas tecnologias de comunicação desde os 12 anos de idade, Rafael destaca que a internet envolve todas as faces da vida contemporânea, permitindo que se faça em tempo real o que tomaria muito mais horas, sem a tecnologia digital. Rafael afirma literalmente que a internet ampliou o tempo e o espaço dos jovens, permitindo acessos e transposições de fronteira, com novos canais de expressão e de inserção no tempo/espaço, ponderando ainda que “viver conectado” já é constitutivo da vida juvenil. Rafael caracteriza tal condição de *vida tecnológica*: “É esse mundo da internet, e-mails, jornais, redes sociais. Tudo isso, hoje, faz parte da nossa vida”.(Rafael: Entrevista, 2012, escola pública).

Rafael percebe a internet como espaço mundial-coletivo, de um lado, e espaço individual-subjetivo, de outro. As conexões permitem que pessoas e grupos se encontrem e se confrontem, pondo cara a cara as convergências e divergências e suas contradições. O encontro entre o real e o virtual nas suas vivências cotidianas é bem expresso, quando diz:

É essa coisa mesmo do envolvimento: as tecnologias estão tão presentes, assim, no dia a dia, que a gente passa a ter uma vida conjugada com elas. Assim, parece que é tudo a mesma coisa; todo mundo vivendo um ambiente que é formado pela tecnologia. (Rafael: Entrevista, 2012, escola pública).

Rafael nos aponta para dois interesses relacionados ao seu envolvimento com a cultura midiática: relacionamentos e atualidades. Para relacionamentos, ele usa intensamente os sites e redes sociais. Para atualidades, Rafael acompanha jornais televisivos e publicações *online*. Entre seus usos midiáticos, destacam-se: o computador, o celular e a televisão.

O computador é usado a toda hora que seja possível: “Gosto de estar sempre conectado”. Por meio desse dispositivo, Rafael gosta de praticar a escrita, jogar e usar sites de relacionamentos. Este dispositivo se destaca ainda como fonte de aprofundamento do estudo de mitologias gregas e medievais, como ele mesmo nos indica:

Eu gosto muito de ler mitologia, aí o computador é muito bom. Desde pequeno, eu tenho a imaginação muito fértil, mas só agora com a Internet é que eu tô conseguindo desenvolver mais, porque tem muito *site* de mitologia e eu vou ali estudando e me informando dos mitos gregos, medievais, são os que eu mais gosto. Eu gosto de usar o computador para escrever, para imaginar coisas. Eu sou apaixonado, eu viajo nas coisas de mitologia, eu entro em museus de mitologia pela internet, eu fico doido. Meu sonho é conhecer o museu do Louvre na França. (Rafael, Idem).

Quanto ao celular, Rafael diz usar para ligar, fazer rascunho, fazer glossário de palavras, acessar o Facebook e ouvir música. Mas tal dispositivo tem um uso bastante recente, pois só após conseguir emprego (2012) é que pode adquirir um *Iphone*, o que lhe possibilitou uma mobilidade maior em termos de acesso à internet: “eu fiquei feliz quando eu comecei a trabalhar, porque eu pude comprar meu *Iphone*; aí eu nunca perco as novidades e tô sempre conversando com meus amigos pelo Facebook”.

A televisão recebe um olhar menos especial do jovem Rafael, pois a falta de pacote com canais a cabo o desmotiva. Rafael disse que a programação da televisão aberta é muito limitada e isto reduz seu interesse por tal dispositivo. Apesar disso, gosta de assistir jornais televisivos e alguns filmes. Mas espera por uma televisão mais completa: “não vejo a hora de ter televisão a cabo, e aí assistir a Discovery, os programas de história”. Tendo presente o uso

de tais dispositivos, sistematizamos a seguir, como tais usos interferem no processo de socialização do jovem Rafael.

5.3.2. As relações cotidianas do jovem Rafael e a cultura midiática

As redes sociais da internet são a ambiência de maior visibilidade das relações cotidianas do jovem Rafael, porque “é onde os jovens se relacionam; onde eles vivem seu cotidiano, aquilo que acontece no nosso dia a dia”. Tímido e retraído, como ele mesmo reconhece, valoriza muito tais relacionamentos por *Facebook*. Por meio dessa rede, ele aprecia conhecer pessoas novas, conversar mais assiduamente com os contatos que já tem, e agregar novas pessoas até então desconhecidas. Dessa forma, o *Facebook* torna-se uma ambiência virtual relacional, espaço de socialização por meio do qual Rafael expõe suas convicções, partilha opiniões, discute assuntos, se diverte, amplia amizades e reencontra velhos conhecidos, distantes por certo tempo. Esta rede se torna ainda espaço onde Rafael encaminha trabalhos escolares com outros colegas e encontra “garotas interessantes”, expressão dita pelo jovem.

Indagado sobre “amigos adicionados ao Facebook”, distingue também entre amigos e colegas: “os jovens que conhecem sua família e frequentam sua casa, são amigos; os jovens com quem convive na escola, mas que não conhecem sua família, nem frequentam sua casa, são colegas”. É com os amigos que ele mais partilha as “coisas de jovem: o Facebook, a escola, os jogos eletrônicos, festas, família”. Rafael acrescenta ainda que, dentre os amigos, vários ocupam o dia com estudo e têm menos tempo para se visitar. Nesses casos, o facebook é considerado uma alternativa eficiente para se prosseguir com os relacionamentos, apesar das dificuldades de tempo e espaço. Segundo ele, “quando a gente está com muita saudade, combina no *Facebook* e então a gente se encontra” presencialmente. Acrescenta que a internet conta muito, porque ampliou o espaço e o tempo dos jovens, facilitando os relacionamentos. No caso dele, a internet ajudou a melhorar seus contatos e sua comunicação, aprimorando a escrita e falando diariamente com amigos, ainda que fisicamente distantes.

Contudo, virtualidade não é só amizade, jogos e trabalhos escolares. Ele diz interessar-se por política (corrupção, eleições e atuação dos políticos) e campanhas (denúncias contra abuso de animais e pedofilia, outros temas de ocasião). Mas tais elementos – diferentemente do jovem Leandro – não fazem dele um militante político *online*, nem se destacam em suas conversas ou trocas de opinião mais longas e/ou sistematizadas com os

colegas, em rede. Mas, como outros jovens de sua escola, teve participação ativa nas Jornadas de Junho, compartilhando em seu Face uma série de fotos sobre momentos desse acontecimento sócio-político no Brasil.

Como em outros casos aqui estudados, o processo de mediação envolve também o contexto de relações familiares ou parentais. Referindo-se ao modo como os pais veem o seu processo de envolvimento na cultura da mídia, Rafael diz que eles aprovam, mas com controle. Por um lado, diz que a família controla de modo dosado, com foco na vida social. Por outro lado, os familiares também acessam as mídias e se relacionam no Facebook. Porém esta relação parental é mais intensa com os primos(as) jovens. E em alguns poucos momentos há conversas travadas com a mãe e algumas tias. Na página de Rafael, encontramos alguns elementos que se direcionam à família: fotos de viagens, menções a festas, felicitação de aniversários, dia das mães e dos pais. Rafael opina que os pais não compreendem suficientemente o uso dessas mídias para relacionamento, porque junto com as mudanças tecnológicas vieram também mudanças sociais:

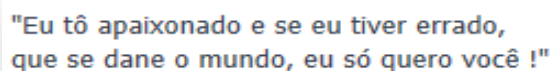
Na época deles [pais], eles não tinham tanta tecnologia e também havia menos violência nas ruas; aí eles podiam brincar sem medo. A gente não. A gente já sai nas ruas com medo. Aí limita a convivência na rua e aí a gente prefere encontrar com os amigos no computador. (Rafael: Entrevista, 2012, escola pública).

Apesar dessa exposição íntima, social, vinculativa de sua vida em rede, Rafael recomenda algumas ponderações, como já notado em outros casos aqui analisados. Ele pondera que, pelo fato de a internet se colocar como um espaço mais livre de relações e interações, a princípio estaria desprovido de reprovações imediatas; mas deve atentar ao que pensa e ao que diz, acessando com “cuidado e responsabilidade”. Ele entende que para tal é preciso ser responsável por cada ato: “Não dá pra fazer qualquer coisa; pois tem muita gente que vai comentar”.

Entre as muitas interações e temáticas com visibilidade no processo de virtualização da vida de Rafael, o amor e as garotas, o mundo da leitura e a identidade cristã-evangélica são as que promovem mais intensamente suas relações de proximidade e/ou de conflitos com os amigos em rede. São tais interações que debate-se a seguir.

5.3.3 O amor, a leitura e jogos, o evangelismo e outras coisas mais...

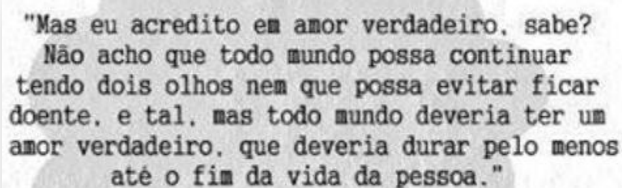
Temas como amor, paixão e garotas atravessam a relação de Rafael com os demais amigos, em seus encontros *off* ou *online*: “Hoje quando a gente vai ao shopping o que mais rola é conversar sobre garotas; essa coisa de amor, de se apaixonar, de postar sobre isto no Facebook”. No seu caso específico, a visibilidade afetivo/amorosa tende a se intensificar pelo fato de Rafael encontra-se apaixonado. A forte timidez o fez optar por usar mais intensamente o espaço virtual para conquistar as garotas: “Eu estou à procura de uma namorada, mas tá difícil porque sou muito tímido. Os caras ficam até me zoando, porque eu fico colocando coisas sobre o amor no meu Face; mas é pra ver se as garotas se tocam”.



"Eu tô apaixonado e se eu tiver errado,
que se dane o mundo, eu só quero você !"

(Fonte: FacebookK de Rafael, escola pública).

As dificuldades com garotas se devem tanto à timidez, bem como às estratégias de cunho moral/religiosos de seu processo de conquista: as postagens de Rafael para as garotas são geralmente acompanhadas de conselhos de como uma garota deve se comportar frente aos garotos ou como deve apresentar-se em relação ao corpo. Em sua linha do tempo no Facebook, encontramos mais de 15 postagens cujo tema em questão era o amor, a paixão e os muitos conselhos às garotas. Estas postagens são indicativas do quanto a expressão da afetividade juvenil atravessa suas experiências virtualizadas e institucionalizadas. Tais relações são expressas por meio de recortes de poesias, fragmentos de obras literárias e textos de sua autoria. Destaca-se abaixo algumas dessas postagens.



"Mas eu acredito em amor verdadeiro, sabe?
Não acho que todo mundo possa continuar
tendo dois olhos nem que possa evitar ficar
doente, e tal, mas todo mundo deveria ter um
amor verdadeiro, que deveria durar pelo menos
até o fim da vida da pessoa."

Pobres garotas que super valorizam a beleza exterior, não sabem que é como apoiar o fato de serem tratadas como objetos sexuais. MUDE ! E faça a diferença !

(Fonte: Facebook de Rafael, escola pública).

Um ponto importante a se observar é como tal expressão do amor se torna elemento de interação com vários amigos da rede Facebook. Numa dessas interações, Rafael compartilha que está apaixonado e pede ajuda aos colegas:

Acho que estou apaixonado. O que devo fazer? 😊

Demonstrar interesse pela pessoa amada é o primeiro passo para saber se ela deseja ter qualquer tipo de relacionamento. Essa sondagem deve ser sutil e acontecer em um local apropriado (nada de ficar babando pelo vizinho de carteira em plena aula de matemática).

(Fonte: Facebook de Rafael, escola pública).

De fato, para esses jovens o espaço virtual é uma ambiência de conversação sobre questões que intensificam seu processo de socialização, como a paixão e o amor.

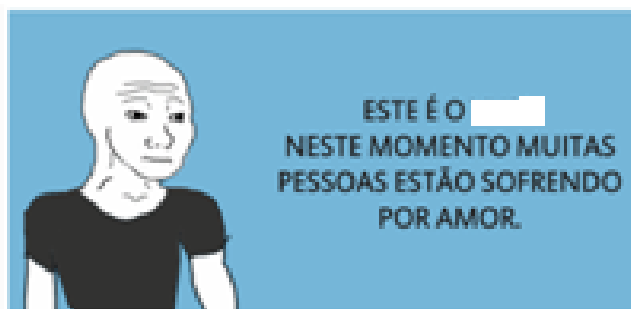


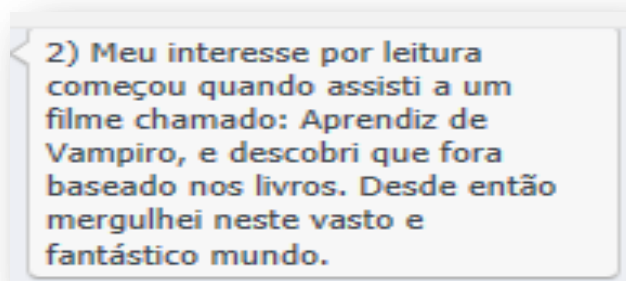
FIGURA 53

Sofrendo por amor

Fonte: Facebook, Leandro, escola pública.

A outra paixão declarada por jovem em rede são os livros. De fato, Rafael é um leitor habitual de textos *online* e diz praticar tanto a leitura quanto a escrita, por computador. Lê sites de notícia e atualidades; busca manter-se informado; aprecia temas históricos, como mitologias da Grécia clássica e a Idade Média ocidental. Mas sua grande paixão é a leitura dos livros: ele se diz “viciado em livros”, chegando a ler “três livros por mês”. Também costuma ler textos na internet: verbetes e narrativas, tanto na área de História e Literatura, quanto jogos

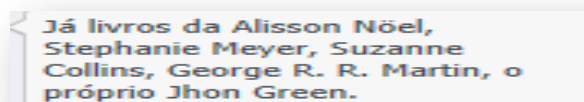
e ficção disponíveis online (enciclopédias, sites temáticos, artigos postados). Rafael conta que seu gosto pelos livros começou quando teve acesso ao filme *Aprendiz de Vampiro*⁸⁵, como ele mesmo destaca em uma conversa com a pesquisadora pelo chat do Facebook:

A screenshot of a Facebook chat message. The message is contained within a light blue speech bubble with a white border. The text inside is in a blue, sans-serif font and reads: "2) Meu interesse por leitura começou quando assisti a um filme chamado: Aprendiz de Vampiro, e descobri que fora baseado nos livros. Desde então mergulhei neste vasto e fantástico mundo." The bubble has a small tail pointing towards the top left.

2) Meu interesse por leitura começou quando assisti a um filme chamado: Aprendiz de Vampiro, e descobri que fora baseado nos livros. Desde então mergulhei neste vasto e fantástico mundo.

(Fonte: Facebook-Chat, Rafael).

Desde então, os livros passaram a ser objeto de interesse pessoal e sua leitura, uma prática cotidiana. Rafael costuma comprar e trocar livros com os amigos *off* e *online*. No momento, ele está envolto na leitura dos livros de John Green. Mas já leu livros de outros autores estrangeiros, como:

A screenshot of a Facebook chat message. The message is contained within a light blue speech bubble with a white border. The text inside is in a blue, sans-serif font and reads: "Já livros da Alisson Noël, Stephanie Meyer, Suzanne Collins, George R. R. Martin, o próprio Jhon Green." The bubble has a small tail pointing towards the top left.

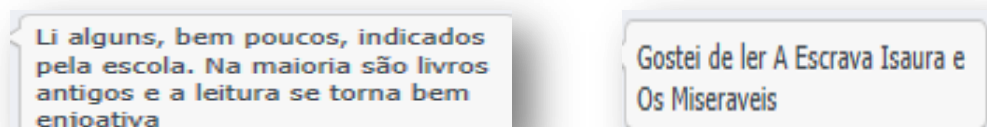
Já livros da Alisson Noël, Stephanie Meyer, Suzanne Collins, George R. R. Martin, o próprio Jhon Green.

(Fonte: Facebook-chat, Rafael).

Já o seu envolvimento com a literatura clássica brasileira se faz menos por um gosto pessoal e mais pela situação de estudante, por conta das obrigações escolares (os alunos devem ler pelo menos dois livros dos clássicos brasileiros por semestre) e/ou por motivação midiática (quando da produção de minisséries e novelas televisivas que se baseiam nessas literaturas). Rafael disse ainda que tais minisséries e novelas têm servido para lhe estimular

⁸⁵ O filme "O Aprendiz de Vampiro" é inspirado na série popular dos livros de Darren Shan, conta a história de um adolescente que inconscientemente quebra o pacto de trégua de 200 anos entre duas facções de vampiros. Levado para uma vida fantástica de espetáculos incompreendidos e cheios de criaturas grotescas da noite, o adolescente perde a segurança de uma existência entediante e vai seguir o seu destino em um lugar misterioso. Disponível em: <http://www.dvdmagazine.com.br/2012/resenhas/resenha/filme/28974-aprendiz-de-vampiro>. Acesso em: 12. Dez. 2013.

certo gosto pela literatura brasileira: toda vez que se transmite algum programa televisivo baseado na literatura, ele procura a obra correspondente para ler. Foi o caso da leitura do livro *Escrava Isaura* de Bernardo Guimarães. Rafael sinaliza que a dificuldade com a literatura clássica se deve ao fato de se basear em histórias antigas, com uma escrita que ele caracteriza como “enjoativa”. Assim, ele se expressa por meio de uma conversa pelo chat do Facebook:



(Fonte: Facebook-chat, Rafael).

Outra forma de relação virtual com os livros é a partir de seus contatos com comunidades e/ou páginas construídas especificamente para a interação online dos “amantes” da leitura ou curiosos. Rafael acessa páginas como: “Amo ler”, “Vivendo a leitura”, “Ler livros” e “Rubem Alves”. No momento, ele tem se relacionado mais com a página “A culpa é das estrelas”, dedicada aos trabalhos do autor americano John Green. Nesta página, os fãs de John Green se colocam em interação com suas produções literárias: debatem as histórias e os contextos de suas obras; comentam sobre os personagens. Os participantes interagem entre si a partir de fragmentos dos livros e costumam deixar recados para o autor.

Passeando um pouco pelo mural de Rafael no Facebook, encontramos vários outros indicativos de sua relação com o mundo da leitura. Há ali grande número de postagens sobre a importância dos livros: frases, pensamentos, trechos literários entre outros. Todos com indicativos do valor da leitura e de seus benefícios para seus leitores. Tais como se observa pelo posts abaixo replicado da página “Ler livros”.

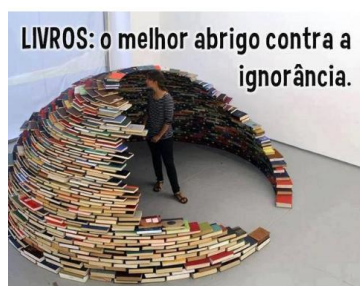


FIGURA 54

Livros

(Fonte: Facebook, Rafael, escola pública).

Para além desse processo de valoração, os livros são também objetos de mediação nas interações virtualizadas de Rafael. Um determinado livro pode interferir nas conversas com amigos ou influenciar a expressão de certos sentimentos mais individuais. Tais interações podem acontecer a partir de comentários das histórias, da identificação com algum personagem, especialmente quando é lançado um novo livro.

Observamos que a relação dos jovens com determinadas literaturas, como as obras do escritor John Green, dá-se pelo fato de tais livros envolverem o jovem leitor em questões que atravessam suas identidades, sentimentos e as muitas necessidades que os afetam como sujeitos contemporâneos. A maioria dos autores citados por Rafael explora valores e questões como: amizade, paixão, medos, desejos, sexualidade, reconhecimento, justiça, magias e mitos – ainda que as histórias sigam padrões tradicionais como, por exemplo, a relação afetiva heteronormativa. Os jovens se envolvem porque estão vivenciando descobertas identitárias, acompanhadas por sentimentos, escolhas e enfrentamentos na sua relação com os pares e outros. Isto fica bem evidente no caso do jovem Rafael: ele postou em sua rede fragmentos seletos do livro “A culpa é das estrelas”, que tratam justamente do amor e da necessidade de afetos (“se sentir gostado”):



FIGURA 55

Eu Gosto

(Fonte: Facebook, Rafael, escola pública).

O gosto pela leitura retorna quanto o assunto são os jogos. Rafael começa dizendo que os jogos favorecem as amizades: “Os jogos é uma das coisas que o jovem mais gostam na internet. Você acaba fazendo amigos ali”. Os *games* de formato coletivo (RPJ que envolve aventura e colaboração de grupo, em cenário mágico medieval) é algo bastante valorizado por Rafael: possibilita novos contatos, com jovens do Brasil e exterior. Além disso, os rapazes tendem a manifestar suas preferências por enredos de luta contra o mal: “É como se todos tivessem lutando contra o mal! São estes jogos de RPJ”. No seu caso, o gosto pelo jogo passa por várias motivações: a criatividade das produções, os enredos míticos, a possibilidade de conhecer lugares diferentes, o ambiente fictício e a fantasia, como ele diz:

O jogo faz a gente viver situações diferentes da realidade; a gente conhece culturas diferentes, as histórias de mitologias, os personagens mitológicos, as cidades diferentes. O jogo estimula muito a minha leitura, quando eu jogo, eu fico querendo assim aprofundar a história dos personagens, dos mitos aí fica muito interessante. O jogo é isso que eu mais gosto poder entrar no mundo dos mitos e desvendar aí coisas, minha mente como eu já disse é muito fértil. Mas, quando eu tô cansado fico mais nesses jogos bobinhos que você constrói a sua família e aí ela vai se desenvolvendo. (Rafael: Entrevista. 2012, escola pública).

As fontes histórico-mitológicas desses jogos remetem Rafael à literatura. Com efeito, o que mais o aproxima dos jogos é a mitologia: nos contatos com seus amigos de rede, a conversa sobre a relação dos jogos com os mitos é tema recorrente. Eis uma amostra:

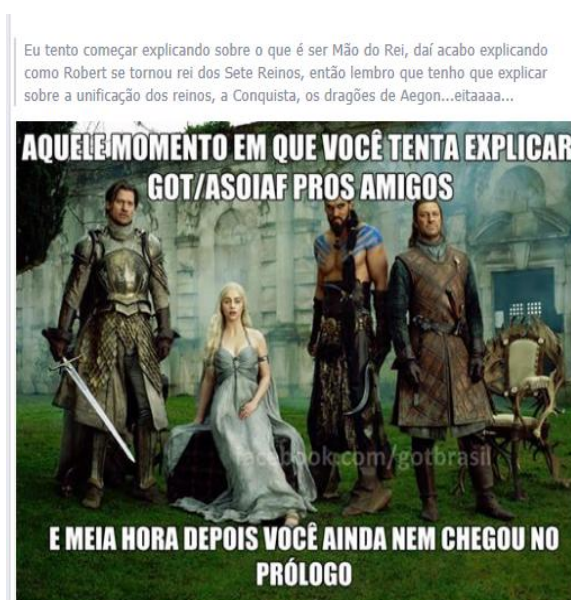


FIGURA 56

Got

(Fonte: Facebook, Rafael, escola pública).

Assim, ele transita entre jogos e literatura, envolvido no imaginário épico e mitológico das narrativas, mediante participação em comunidades e páginas virtuais de leitores.

Outra interação bastante visível em sua página do Facebook diz respeito a seu vínculo religioso. Por meio desta rede social, como já notado em outros jovens evangélicos, ele cria e ou participa de grupos religiosos, compartilha frases sobre Deus e a Bíblia, entre outras. Como membro de uma comunidade evangélica, Rafael tem o costume de usar seu Facebook também para evangelização. São vários os traços dessa religiosidade *online*: relacionar-se com outros jovens cristãos em sua página pessoal e/ou em páginas criadas pelas

próprias igrejas; postar mensagens motivacionais de inspiração religiosa; valorizar partilhas de sentimentos e problemas; preocupar-se em nunca prejudicar alguém pela internet; expressar solidariedade nos seus relacionamentos com jovens que passam por problemas. Como observamos em sua postagem:

eeeei ,
Aceite á Jesus , ele mudou e transformou a minha vida e também vai transformar a sua . Vamos seguir a Jesus junto comigo , vamos ? Vamos ? *-*

(Fonte: Facebook, Rafael).

O evangelismo *online* é também uma forma de se socializar com seu grupo de pares da Igreja. Para tanto, Rafael e seus amigos evangélicos participam de comunidades religiosas e divulgam eventos como retiros, show gospel e encontros juvenis. Ao mesmo tempo, ser jovem evangélico em rede é posicionar-se frente a questões consideradas como anticristãs ou “de pecado”. Isto por vezes denota e dá visibilidade a certas formas de preconceitos, configurando um campo de contradições como apregoar o respeito o próximo, mas ser intolerante com as situações alheias de homoafetividade. Em muitas postagens Rafael deixa visível sua reprovação e intolerância com sujeitos e relações homoafetivas. Na sua página, ele fez este comentário: “Que graça tem ser gay, se um dia o seu ‘mar de rosas’ se tornará um inferno?” Há outras manifestações, como promoção de abaixo-assinado apoiando projetos de deputados evangélicos contra o casamento gay, ou divulgando as várias justificativas bíblicas contra a homoafetividade.

SOMOS NOVA CRIATURA EM CRISTO JESUS, MAS SE ALGUÉM TENTAR JOGAR O SEU PASSADO NA SUA CARA, APENAS DIGA: "EU NÃO VIVO MAIS LÁ" — com

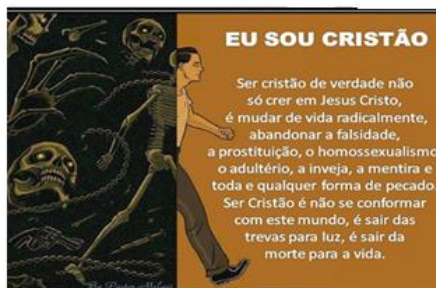


FIGURA 57

Eu sou cristão

Fonte: Facebook, Rafael, escola pública.

Estas postagens nos indicam o quanto esses espaços de relações juvenis online expõem as tensões e os conflitos postos aos sujeitos contemporâneos como, por exemplo, o

campo social/político do debate das diversidades. Entre muitas interpretações, parece claro que a virtualidade tem se estabelecido como um campo complexo em que as questões conflitivas (sociais, identitárias, morais, políticas e religiosas) adquirem visibilidade, com largo espaço de manifestação da subjetividade. A seguir, vamos evidenciar os traços de como tal afetação, contradições e conflitos dialogam com a *vida estudantil* do jovem Rafael.

5.3.4. Entre experiências: o midiático e o escolar

“A gente usa o computador pra jogar, pra acessar site de relacionamento, pra coisa da escola; a gente tem até um grupo da escola”
(Rafael: Entrevista, 2012, escola pública).

O “fazer coisas da escola” e ter “um grupo da escola” no Facebook são alguns dos elementos indicadores da mútua afetação entre experiências juvenis midiaticizadas e escolarizadas, como já constatado no capítulo anterior. No caso de Rafael, encontramos fragmentos virtualizados da sociabilidade escolar posta em rede, modos de pesquisar e realizar as tarefas escolares, a utilização de materialidades midiáticas como videoulas e resumos, páginas de disciplinas para complementar e/ou atualizar suas aprendizagens escolares, além das várias interações com amigos da escola via Facebook. Um dado bastante revelador desse encontro da escola em rede são os álbuns fotográficos. As fotografias ali compartilhadas dizem de momentos especiais vividos na escola (festas, olimpíadas, feiras culturais), situações afetivas (namoro, brincadeiras no recreio, grupo jogando *online* e ou ouvindo músicas) e tantas outras interações vividas nos espaços da escola (biblioteca, quadras, laboratórios, sala de aula).

Outra forma de virtualização da escola é o replicar de *posts* que humorizam situações de provas, da relação entre professor e aluno e dos sentidos da sala de aula de uma forma geral. Mesmo que esta situação de humorização se faça presente no Facebook do jovem Rafael, ela não se mostra tão expressiva e muito menos conflitiva com a vida escolar do mesmo jovem. Ao contrário, o tom é mais de brincadeira, de descontração, tal como: “Tem gente que posta essas charges aí criticando a escola, porque tem ali uma relação não muito amigável com a escola. Este não é o meu caso, quando eu compartilho é só pra zoar mesmo. Não penso em uma crítica assim, direta; só dou uma curtidinha ali e pronto. Eu gosto da escola; é uma coisa mais de diversão”.

Temos ainda um terceiro modo de abordar da escola em rede, observado a partir do intenso compartilhar e curtir *posts* voltados para projetos educacionais, leis aprovadas e

notícias sobre o Enem. Abaixo, replicamos do mural do *Face* desse jovem, o *post* sobre o projeto de punição dos estudantes que desrespeitam o professor. Rafael comenta:

“Agora eu quero ver esses retardados fazendo gracinha!”



FIGURA 58

Punição para aluno que desrespeitar professor
(Fonte: Facebook, Rafael, escola pública).

Rafael também nos apresenta uma escola que pouco dialoga com a sociedade midiaticizada: “Minha escola não é muito conectada nestas coisas de internet, de Facebook não. A escola não tem ligação, não se preocupa assim com essas coisas de meios de comunicação, não”. Tal distanciamento da escola acabaria por afetar o olhar e a ação dos sujeitos escolarizados frente a este processo de midiaticização da cultura contemporânea, que também se apresentariam tímidos e pouco promissores no que toca às práticas dos docentes e discentes.

No caso dos docentes, os discursos estariam em convergência com a postura da instituição escolar: “Só alguns professores ligam as aulas deles com essa coisa de meio de comunicação; a maioria segue a regra da escola e não permite nada de tecnologia dentro da sala de aula”. Em se tratando da prática dos discentes, Rafael defende o discurso da relação. Mais que os professores, são os alunos que fazem interagir prática escolar e prática midiática: “É a gente que fica envolvendo a escola com essa coisa de tecnologias; a escola eu acho que não”. Sem dúvida, falar da afetação entre a cultura da mídia e a cultura escolar é entrar num debate recente e ainda aberto. No discurso de Rafael, esta situação é manifesta quando fala do papel dos sujeitos, dos processos de aprendizagens e da condição ser jovem/ser aluno. São estas questões que tratamos a seguir.

a) Os sujeitos escolarizados e a midiatização

Como notamos antes, ao se debater sobre os papéis que os sujeitos escolares ocupam nesta relação entre cultura midiática e escolar, as práticas e posturas mais visíveis são aquelas de professores e alunos, com um tom mais negativo ao se tratar dos professores. Esta negatividade não foge ao discurso de Rafael. Ao falar da prática dos docentes, o jovem destaca duas dificuldades enfrentadas por seus professores: atualização e relacionamento. Sobre a *atualização*, Rafael diz que alguns professores ensinam o básico, mas não se atualizam; sobre o *relacionamento*, aponta à falta de compreensão do professor a respeito das novas gerações. Neste caso, a diferença geracional – quanto à linguagem e uso de mídias – parece acentuar-se no Ensino Médio. “Porque a mente dos adolescentes hoje é um pouco diferente da mente dos adolescentes passados. A gente tem muita informação, muita comunicação. Então ele [o professor] deveria aprender a conversar com os adolescentes atuais melhor” – pondera o aluno.

Na visão de Rafael, o fato de os jovens se relacionarem cotidianamente com a cultura da mídia se torna algo importante nos seus modos de se comportarem como alunos. Um exemplo importante, nesse sentido, é a experiência da formação da sala virtual que Rafael e seus colegas de classe abriram no Facebook. Ele acessa esta sala virtual para facilitar trabalhos escolares, trocar informações e combinar saídas juntos. Rafael destaca este espaço da sala de aula virtual também como possibilidade de interagir modos de ser aluno e ser jovem. Segundo ele, os alunos da sua turma são efetivamente jovens, na imbricação da dupla condição de jovens e alunos nos mesmos sujeitos. Daí o acentuado interesse em vivenciar a escola como lugar de aprendizado e de relacionamentos. A reunião dos colegas de classe aberta por eles no Facebook não visa apenas facilitar as tarefas escolares, mas “expandir as relações da sala de aula: é uma oportunidade de vivermos o nosso lado jovem de aluno”, conforme diz Rafael. Por meio dessa imbricação, o contato entre eles engloba compartilhamento de tarefas, sociabilidade e informação:

A gente criou uma sala de bate papo para passar resposta de trabalhos, matérias; pra gente se ajudar nas coisas da escola. [...] A gente também combina festas, saídas da turma; comenta sobre alguma aula, brinca, faz piada; dá notícia de alguma coisa que tá acontecendo e é importante. (Rafael: Entrevista, 2012, escola pública).

Rafael diz aprender na escola e cita algumas dinâmicas, exemplos, frases de efeito, usos de ironia e humor como recursos didáticos. Acredita que o professor mantenha sua função presencial de iniciar o aluno no seu processo de conhecimento, de explicar e narrar:

“Acho que aprendo com meu computador, mas aprendo mais com o meu professor; pelo menos no caso de algumas matérias”. Mas aponta também para várias aprendizagens no campo do mediático – como nota-se a seguir.

b) Aprendizagens, escola e cultura midiática

Indagado sobre coisas que gosta de aprender, Rafael apontou como campo de interesses – não as disciplinas em si, mas seu “gosto”: mitologia e escrita. Diz cultivar interesse pela mitologia, o que lhe conduz à Grécia antiga e clássica, bem como a outras fronteiras de narrativas, literaturas, imaginários e folclores. Sobre escrita, é enfático em afirmar seu interesse e exercício contínuo, praticando redação todos os dias, com consciente busca de qualidade redacional. Mas, ao final, costuma “deletar” (apagar) muitas redações, porque as considera medíocres ou com qualidade abaixo do pretendido. Apagar e reescrever faz parte de seu método de produção: “Minha forma de aprender mitologia é jogando e fazendo pesquisa na internet; entro em sites, comunidades”; “[...] e minha prática da escrita é no computador: escrever, rabiscar, escrever de novo”.

A experiência comprovada do jovem Rafael faz-nos notar que, para o jovem aluno, há possibilidades claras de aprendizagem no espaço midiático. Inclusive, possibilidades de aprender a partir de escolhas que lhes são próprias: ao expressar seu “gosto” ele articula pensamentos e frases suas, demonstrando interesses e expectativas. O gosto pela mitologia se traduz no interesse por História antiga e clássica, especialmente grega. Além de interesses, há expectativas, como: aprimorar conhecimentos e prática de redação; agregar informações adquiridas na escola àquelas adquiridas *online*; juntar-se com outros jovens de gostos aproximados; escrever e publicar um livro, no futuro. O verbo “curtir” expressa isto de modo simples e abrangente: ele curte mitologia e escrita; ele curte com colegas; curtem juntos mitos e jogos de cenário mitológico, etc.

Nesse mesmo sentido, a internet vai se afirmando como espaço habitual de busca de informação e de vivências escolares. Os acessos à Wikipédia e sites temáticos são frequentes, em vista de trabalhos escolares. A prática de Rafael inclui a busca temática, leitura dos textos, edição e resumo. Às vezes, repassa o conteúdo para o caderno; outras vezes, apenas imprime. Diz que a postura dos professores influi nesta prática: alguns, porque não explicam os conteúdos ou os expõem de forma sumária; outros, porque pedem trabalhos, mas efetivamente não os leem, nem corrigem detalhadamente. Segundo Rafael, os alunos notam claramente este comportamento docente e optam por alternativas mais fáceis, que garantam conteúdo razoável

e nota para a disciplina. O jovem também reclama das exigências para trabalho escolar: diz que copia porque os professores pedem apenas cópia; raramente propõem roteiro de questões mais opinativas ou dissertativas. Os trabalhos seguem, geralmente, concepção *acumulativa* e não *qualitativa* do conhecimento transmitido em aula. Neste sentido, Rafael acessa o espaço midiático também como meio de boicotar as mencionadas ações pouco pedagógicas que vivencia na escola.

Apesar de tudo, Rafael admite claramente que “a sala de aula é um lugar de aprendizagem do aluno” (palavras suas). Mas admite, igualmente, que isto não acontece como deveria, por várias razões: falta de atualização e criatividade didática dos professores, concepção mais cumulativa, do que qualitativa do conhecimento, limite vocabular dos alunos, pouco hábito de leitura no espaço da escola, fixação no quadro e nos livros didáticos, pouco uso dos laboratórios, incluindo o de informática, falta de atenção dos alunos nas explicações, explicações muito sumárias dos conteúdos, pouca habilidade da escola em discutir com os alunos sobre as mídias e em assimilar as mídias nas práticas de ensino-aprendizagem.

5.4. Maria: trabalho, corpo, amizades escolares e religião

A jovem Maria tem 17 anos; é negra, filha única. Mora apenas com a mãe e se mostra constrangida quando se refere a seu pai, não dando detalhes desta relação. A mãe trabalha em uma loja e Maria trabalha como assistente administrativa em uma instituição educacional particular. Seu cotidiano é ritmado entre academia de ginástica, estudo e trabalho. O dia da jovem começa com sua ida à academia de ginástica, por volta de seis horas da manhã. Em seguida, ela se encaminha ao trabalho e, à noite, frequenta a escola. Maria se diz uma jovem católica, feliz e com atitude. Esta última encontra-se expressa em um *post* compartilhado no seu *mural* do Facebook

A distância entre o sonho e a conquista, chama-se atitude ! #prafechar
#quimicadeleve #cansativo #masvamola #boanoite



FIGURA 59

Sonho e conquista

(Fonte: Facebook, Maria, escola pública).

No âmbito familiar, há uma presença frágil dos contatos *online*. São poucos os parentes conectados e/ou habituados às presenças virtuais. Geralmente, a relação é mais com primos(as). A mãe de Maria não usa computador e nem participa de redes sociais e, como tal, não segue a vida *online* da filha⁸⁶. Porém, tenta controlar moderadamente o uso que Maria faz do celular ou do computador, preocupada com o conteúdo dos acessos e os horários:

Ela [mãe] não procura saber [muito sobre meu uso das mídias]. A única coisa que ela não gosta é que eu fique de madrugada no computador. Ela acha, assim, que não sabe o quê que eu tô vendo... Eu nunca tô vendo nada de mais: tô sempre no Facebook conversando com alguém, nada de mais. Então ela não liga muito, não. (Maria: Entrevista, 2012, escola pública).

Nas postagens da jovem no Facebook durante o ano de 2012, encontramos apenas cinco comentários sobre a mãe e uns poucos relacionamentos com primos(as) e uma tia. A mãe não tem aparelho móvel com acesso à internet e não está inscrita em redes sociais; a família como um todo não é muito habituada aos usos da internet. Devido a esta ausência, a pedagogia familiar em rede não se faz tão visível.

5.4.1. Maria e a mediatização

Maria não dispõe de aparelhos sofisticados como *iphone*, mas acessa diferentes mídias e mantém-se conectada. Nos dias úteis, costuma reservar momentos à noite para ver televisão ou usar o computador; tempo que chega a uma ou duas horas de uso quando ela está livre, nos fins de semana: “Então no computador eu tô no Facebook e na televisão eu tô assistindo uma novela, um filme ou alguma coisa que tá passando”.

O celular e o notebook são usados especialmente para os relacionamentos. A jovem aprecia o Facebook para interagir com outros jovens por meio da troca de conteúdos, postagem de frases, fotos e letras de música. Como ela diz:

Às vezes, eu acho uma frase legal, interessante, aí eu compartilho. [...] Se eu gostei da frase, achei interessante o sentido da frase. Posto frases de música que eu gosto e sobre Deus. [...] Curto fotos de amigos meus que postam, curto frases que alguém compartilha. [...] O celular para mim é para mandar mensagem, ligar, só, e ouvir música. (Maria: Entrevista, 2012, escola pública).

Maria destaca o gosto pela fotografia e usa muito o computador para ver, editar e postar fotos: “Ah, no computador, eu só mexo em fotos, às vezes. Faço alguma alteração de

⁸⁶ Um ano após a entrevista, notamos que a mãe de Maria cria um perfil no Facebook.

foto e posto. Eu gosto de tirar foto, gosto de ver foto dos outros”. A preferência pela televisão (aberta) vem depois, para assistir a filmes “de ação, terror e comédia”, “novelas” e programas sobre “os famosos”, diz ela.

Indagada sobre o uso habitual dos recursos de comunicação, Maria considera o uso das novas mídias uma característica marcante da juventude contemporânea: “A vida do jovem, neste momento, meio que tudo gira em torno de internet, de rede social, de eletrônicos”. No seu caso, o dispositivo midiático constante é o celular: “[Eu uso celular] o dia inteiro. Todos os lugares que eu vou eu levo o celular”. No dizer dela “os eletrônicos evoluíram muito rápido; então qualquer pessoa tem um celular”. Maria acessa assiduamente “Facebook e MSN”. Contudo, observa que o uso das tecnologias difere de jovem para jovem, dependendo do poder aquisitivo da família. É o seu caso, que há muito economiza dinheiro para comprar um iphone, quando for possível. Sobre o uso da internet em geral, Maria destaca pontos positivos e negativos, focando as diferentes posturas dos usuários:

Tem muita gente que usa para fazer sacanagem com pessoas na internet e tal, mas eu vejo que a internet, ao mesmo tempo que ela tem pontos negativos, tem pontos positivos. Eu acho que é muito interessante, assim, pessoas que têm amigos fora do estado e tal; aí isso é um ponto forte da internet, sabe? Porque, quando você tá longe, dependendo da ligação, ficaria mais caro. Agora com a internet, o Facebook, você adiciona a pessoa e sempre que ela tá online você conversa. (Maria: Idem).

No seu *site* do Facebook, três aspectos caracterizam as interações mais recorrentes: cuidado com o corpo; relação com os amigos da escola e a religião. O gosto pela academia e o cuidado com corpo estão muito presentes nas interações de Maria com outros jovens, no Facebook. Maria é a jovem negra que reclamou do racismo vivido na escola, na infância, levando-a a ter uma preocupação acentuada com o cabelo e o corpo, situação posta no capítulo anterior. Agora na adolescência, seu cuidado estético com o corpo continua intenso. Ela frequenta academia de ginástica diariamente, preocupa-se com a alimentação e segue indicações estéticas sugeridas em revistas de sua preferência sobre saúde e alimentação.

O corpo é como que instância de expressão de si, por cuja aparência Maria se mostra e indica como gostaria de ser vista e aceita pelos pares, inclusive angariando reações de valorização de seu corpo, como se nota nas falas de interlocutores na rede: “Que negra mais linda” (amiga do Facebook); “Nossa amiga, que corpaço: [você] tá arrasando” (Idem). Maria costuma postar fotos suas na academia, preparando-se para uma corrida ou poses em frente ao espelho, com comentários como “cuidar do corpo sempre”. Na verdade, postar fotos pessoais em poses frente ao espelho é prática notada entre todos os jovens pesquisados. Porém, no caso

de Maria, esta forma de exposição é foco de grande interação com os amigos em rede. Também seu item “curtir” registra inúmeras referências a *sites* sobre alimentação, academias de ginástica, periódicos sobre corpo e estética.

O segundo aspecto enfatizado é sua relação com os amigos da escola. Maria está sempre a compartilhar e ou curtir elementos, situações e vivências de sociabilidade vividos na escola com a sua turma 2H. Ela noticiava eventos como festas e campeonatos; comenta sobre provas e professores, vai ao cinema e parques com colegas de turma, escolar, curte e compartilha charges sobre a cultura escolar. Segundo Maria, ela se sente mais confortável na escola agora no Ensino Médio, do que antes, na escola infantil⁸⁷, ainda que critique pontualmente algumas aulas e o relacionamento entre alunos e professores. Ela também destaca como sentidos da escola o estar com os amigos e a obtenção de diploma para dar continuidade aos estudos no ensino superior.

Na entrevista, Maria destacou a experiência catequética com grupo de jovens em preparação à Crisma (sacramento católico de iniciação à fé, celebrado por jovens). Ela não comentou sobre doutrina, mas sobre atitudes, referindo-se ao mundo, à história e à exemplaridade das pessoas virtuosas. Falou que religião tem a ver com “saber escolher” entre bem e mal, diante das muitas oportunidades da vida. E acrescentou:

No fundo, quando eu fui crismada, foi a melhor sensação da minha vida. Se antes eu já acreditava, já sabia que Deus existia, hoje eu sei muito mais. Hoje eu sei muito mais de como Deus é maravilhoso na vida da gente. Na minha vida, ele faz uma diferença muito grande. (Maria: Entrevista, 2012, escola pública).

A esta visão Maria associa algumas experiências de partilha, de devoção, de conquistas de emprego e educação. Esta relação com a religião se faz presente também em suas interações com os amigos do Facebook. No seu caso, há elementos subjetivos de religiosidade significativos para ela, como confiar na força e na atuação de Deus em sua vida, com particular acento à questão do tempo, do devir:

⁸⁷ No capítulo anterior, foram apresentadas as situações de racismo vividas por Maria na educação infantil. Os colegas não brincavam com ela no recreio e nem aceitavam dançar com ela nas festas julinas. Ela disse que esta negação estava diretamente relacionada com a sua cor de pele.

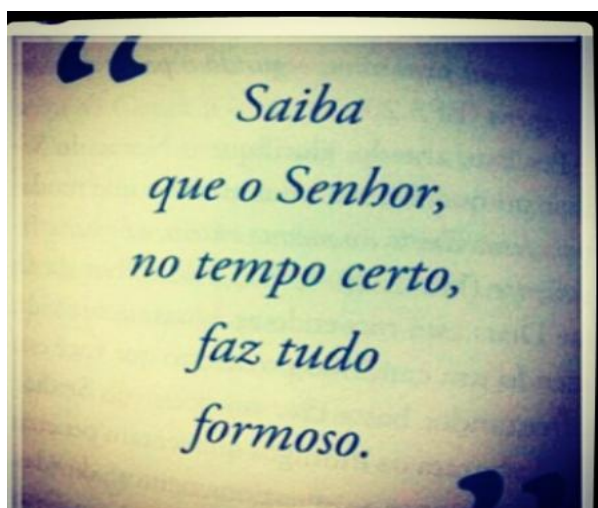


FIGURA 60
Tempo Certo
(Fonte: Facebook, Maria, escola pública).

5.4.2. Sociabilidade e cotidiano midiaticizado de Maria

Maria opina que as novas mídias são mais acessíveis, hoje, marcando também as relações interpessoais. Ela valoriza os contatos e as amizades, que as redes sociais ajudaram a incrementar. Cita particularmente uma amiga, a quem visita e com quem costuma passear: “A maioria das vezes [combinamos por] telefone, a gente marca assim por telefone. A gente sempre marca assim, tipo se não tiver *online* manda no Face que depois eu leio e depois te respondo”.

Sobre encontros presenciais, fala dos colegas de escola ou bairro e do quanto a mobilidade urbana interfere nas relações.

Antigamente, as pessoas brincavam na rua, então, era mais isso. Agora não; todo mundo que você vê tem celular. Como os eletrônicos evoluíram muito rápido, então qualquer pessoa tem um celular. Antigamente era raro, para a pessoa ter um celular custava; agora não, qualquer um tem um celular. Com muitas coisas no celular, não todo mundo tem, mas computador é da mesma forma, é muito raro você ver uma pessoa que não tem computador, um netbook. É muito raro agora, eu vejo essa relação nossa muito ligada a internet, tudo gira em torno da internet, então.[...] Porque meus amigos, tipo assim, que eu saio, eu vejo na escola. Quem tá mais longe, em outro bairro, é mais difícil... A gente fica mais pelo contato no Facebook, mas procuro ir na casa, vem na minha casa. (Maria: Entrevista, 2012, escola pública).

Mas embora o Facebook amplie os relacionamentos, como outros depoimentos, Maria também distingue coleguismo e amizade. Assim, um dado recorrente nas falas dos

jovens pesquisados, cujas interações em rede são motivadas pela possibilidade de ampliar o círculo de relacionamentos local, nacional e internacional, é a constatação de que eles têm poucos amigos. Assim, parece-nos que, apesar de dizer que vivam a ampliação de amigos em rede, na maioria dos casos tratam-se de colegas, geralmente da mesma idade, que por ali “trocam ideias”, compartilham sonhos e vivências culturais. Embora esses colegas sejam significativos, não se confundem com amigos:

Eu não tenho muitos amigos, porque eu acho “amigos” uma palavra muito forte. Eu tenho colegas que eu converso, que eu me divirto. Amigos eu tenho também, tenho amigos, tenho amigas que eu confio também. Colegas... Eu considero colegas, igual, colegas de sala: eu considero colegas porque, para mim, amizade você tem que ter um vínculo maior com a pessoa. Tem que ter mais intimidade. Eu tenho amigos dentro da sala também, mas são pouquíssimos, também. Três, no máximo. (Maria: Entrevista, 2012, escola pública).

Algo bem específico da vida de Maria é a sua relação com o mundo do trabalho. Tal jovem se mostra satisfeita com o ambiente de trabalho. Ela diz ser este um espaço de relações afetivas e de aprendizagem. Segundo ela, sua condição de trabalhadora redimensionou as suas relações sociais, além das mudanças em sua situação financeira:

Eu imaginava que ia ser um saco trabalhar, sabe? Mas em compensação, é uma coisa que eu aprendo tanto, que eu rio tanto, sabe? Nó! Conheço gente que eu jamais imaginei que ia conhecer na minha vida, sabe? Gente mais velha, e que são assim muito amigas, que tá ali sempre conversando com a gente, ajudando. E são pessoas que eu gosto. E eu aprendo uma coisa ou outra que eu não sabia, eu aprendo, sabe? Eu acho muito importante, eles me ajudam a projetar coisas pra frente, pro meu futuro. (Maria, Idem).

Aliás, tal observação de Maria sobre o espaço do trabalho como lugar onde vivencia aprendizagens, foi também notada na fala de outros jovens trabalhadores da escola pública. De fato, no caso de Maria, a relação com o trabalho oportunizou a relação com adultos significativos que vem contribuindo para seus projetos de futuro.

5.4.3. Vida escolar e condição de aluno

Ao tratar da instituição escolar, Maria aponta para a distância entre a escola e as mídias, sobretudo as redes sociais. Neste caso, quem leva a escola para a internet são os alunos, entre os quais a própria jovem, através do grupo *Turma 2H* já citado pelos outros jovens. Segundo Maria, os alunos trazem para esse grupo suas experiências escolares para a rede, trocam informações e criam estratégias de realização de atividades escolares. A condição de

trabalhador marca a maioria desses alunos, que usam do Facebook para combinar encontros e agilizar trabalhos escolares:

A gente combina, igual, a Feira de Cultura: o meu grupo, a maioria, trabalhava, né, durante a semana. Aí a gente combinou de todo mundo ir no sábado, duas horas, na casa de fulano. Aí a gente vai, marca, dá o dinheiro, compra, faz o trabalho todo mundo junto; rola um bate papo. (Maria: Entrevista, 2012, escola pública).

Segundo Maria, a Turma 2H no Facebook mencionada acima tem favorecido a troca de informações e a execução de atividades escolares, criando uma ambiência dos alunos na rede:

Às vezes, tipo assim, a gente posta uma resposta de alguma coisa que tá todo mundo fazendo e foi uma pergunta que foi muito difícil de achar. Todo mundo sabe que vai ter dificuldade, porque se eu custei para achar, o outro vai ter dificuldade também. Aí posta: “tal pergunta disso...”; aí posta lá o link e todo mundo copia e cola. Já vai lá, responde e tal. (Maria, Idem).

Trata-se de um espaço de encontro de sociabilidade, cujas relações midiáticas se estendem para fora da sala de aula presencial:

[Na Turma 2H tem] muita zoação, muita. Tipo: acontece alguma coisa na sala que foi engraçado, posta. Pergunta que parece que alguém da sala, posta. Nisso sai postando. Eu acho que isso favorece a nossa relação, porque quando, por exemplo, você falta de aula e você não sabe o quê que vai ter, ou senão uma coisa dos meninos do outro ano, para você curtir, cumprimentar, então você acaba tendo um contato... Por mais que seja uma rede social, acaba tendo contato com alguém. (Maria: Entrevista, 2012, escola pública).

Assim, o modo de a escola estar em rede não é institucional, mas informal. A escola em si não cria o movimento de ocupar este espaço, mas é conduzida pelos estudantes jovens para tal ambiência. Esta situação menos dialógica entre escola e mídia potencializa pouco o papel educacional da escola virtualmente, além de aumentar a cisão entre *ser jovem* e *ser aluno*, com as tensões decorrentes entre estudantes e disciplina escolar. Maria diz que, apesar da proibição da parte da Escola, ela e seus colegas de turma vivem conectados ao Facebook na sala de aula. Os alunos leem, enviam mensagens e postam fotos durante as aulas “escondido” dos professores, diz ela:

[Estamos conectados] o tempo todo! Por mais que não deixe mandar mensagem a gente manda escondido. A gente tá com o celular lá em cima da mesa conectado no Facebook, respondendo nas redes. Combinando alguma coisa pro final de semana. (Maria, Idem).

Maria admite que isto atrapalhe o ensino/aprendizagem quando o aluno “se distrai” com o celular, mas argumenta que o problema não seriam as redes sociais, mas a falta de interesse dos alunos pela aula:

Eu não acho errado [usar mídias durante aula]; mas, tipo assim, tudo bem se o professor está explicando matéria, e tal é ruim, né. Porque o professor tá explicando a matéria e o aluno ali do lado mexendo no celular. Mas nas horas vagas, na hora que o professor não tá explicando nada, sabe? Eu não acho que atrapalharia o professor. Na hora de uma explicação, teve uma coisa importante... [Entrevistadora: *porque, então, alguns usam celular durante a aula?*]: Às vezes o aluno não gosta do professor, não gosta da matéria, não tá realmente interessado, então...(Maria: Entrevista, 2012, escola pública).

Sobre a relação entre vida escolar e mídia, a jovem diz usar a internet para pesquisas escolares e cita três sites: *Escola Web*, *Yahoo Respostas* e *Brasil Escola*. Sua prática parte de consulta, leitura rápida dos conteúdos, seleção, cópia e colagem do texto. Ocasionalmente, os colegas de classe conectados à Turma 2H do Facebook partilham dicas, *sites* e textos úteis aos trabalhos escolares.

A Escola Francisco do Amaral, que a jovem frequenta, dispõe de data-show e laboratório de informática; mas os professores se atêm ao quadro e giz. Em geral, as mídias incidem pouco na prática dos docentes, com exceção de alguns, como a professora de Artes. Questionada sobre isto, Maria acrescenta que a cópia habitual de conteúdos *online*, por parte dos alunos, afetou negativamente o potencial das novas mídias para sua escola. Por outro lado, justifica que alguns alunos recorrem à internet porque são trabalhadores e não dispõem de tempo suficiente para se dedicar às tarefas escolares:

Acho que a escola olha negativamente, porque muitos professores falam : “Ah, não quero Ctrl-v, Ctrl-c [cópias de conteúdo online]”. Mas muita gente diz assim: “Ah, eu não tô nem aí pro seu trabalho; se vai ter tempo, se não vai ter tempo”, como se você não trabalha (sic), entendeu? Pensa se não tivesse uma internet, como é que os alunos vão fazer os trabalhos? Eu, por exemplo, eu sou uma dos que trabalham. A maioria desses que estuda à noite, trabalha. Então, tipo assim, quem... Se não tivesse a internet, quem ia pode fazer o trabalho da escola? Então, eu acho que a escola, no fundo, no fundo, vê de forma muito negativa. O celular, todo mundo no celular, mexendo no celular, e coisa e tal e tal. (Maria, Idem).

A jovem opina que a escola poderia aproveitar os recursos midiáticos para as aulas, como textos postados no Facebook, filmes e músicas. Como exemplo positivo, mencionou apenas um caso, da professoras de Artes que, além da simpatia pessoal, respeita os alunos e usa habitualmente o data-show, as filmagens e a outros recursos:

Além dela ser a pessoa mais divertida do mundo, é uma professora que sabe dar aula também. Ela conversa com todo mundo [...]. É uma professora que

sabe ter respeito pelos alunos, como ter carinho... A aula dela é muito divertida. Tudo bem que tem uns alunos que não trabalham, mas ela sabe dar o conteúdo, ela sabe pôr emoção nas coisas que ela fala, no que ela explica, de como que é para fazer o trabalho, dá exemplos engraçados [...]. Ela usa muito data-show, word, desenhos. (Maria, Idem).

Indagada sobre processos de leitura, Maria diz ler jornais e revistas, especialmente as que tratam do corpo, saúde e qualidade alimentar, por interessarem à sua prática de ginástica:

Eu gosto de livros que prendem a minha atenção, que são livros chamativos, que contam uma história basicamente real; vamos supor, uma história que realmente prende a sua atenção. Tipo assim, tudo bem, todos os livros, para os autores fazem sentido, mas para mim não fazem, sabe? Tem livro que não me interessa. Então eu gosto de ler, gosto de ler jornal, gosto de ler revista que fala sobre academia, que é coisa que eu realmente... que é uma coisa que eu vivo, que eu faço; então eu gosto de ler sobre sobre alimentação. (Maria: Entrevista, 2012, escola pública).

Quanto à literatura na escola, ela diz não ter lido nenhuma obra literária indicada pela escola no ano de 2012; esta leitura é substituída por resumos e sinopses disponíveis *online*. Diz não sentir-se motivada a ler as obras indicadas pela escola por serem de leitura obrigatória. Grande parte de suas falas sobre a relação leitura e escola indicam desmotivação sobre a leitura: não gosta da obrigatoriedade e vê as obras como desinteressantes. Este desinteresse tem crescido na sua vida escolar:

Tô cansada de sempre ter que ler os mesmos autores e os mesmos livros, desde o ensino fundamental que a gente fica repetindo os livros e professor nunca motiva ali a gente a ler, só fala que é obrigatório, que vai cair na prova. (Idem).

Maria diz que não considerada “nenhuma aula ruim”, mas observa que há professores claramente desinteressados em ensinar: comunicam o mínimo, explicam pouco e se indispõem facilmente com os alunos. Maria diz:

Eu não acho nenhuma aula ruim. Acho às vezes que o professor não sabe realmente explicar, expressar a matéria. [...] Tem professor que tá lá, mas não tá nem aí, tipo: “para mim tanto faz explicar, vou explicar por cima; tanto faz explicar de qualquer jeito; quem entender, entende, quem não entender, não entende. Tem professor que até dá informações erradas, a gente sabe porque aquela informação tá ali na internet”. (Idem).

E mais: apesar de haver conversas ou bagunça na sala, ela diz que – aos olhos de alguns professores – os alunos são invisíveis: “Tem professor que não tá nem aí; não tem senso de a gente estar lá”. Por outro lado, reconhece que há professores que se distinguem pela relação pedagógica com os alunos: querem ensinar, explicam bem, dão atenção aos

sujeitos. Mesmo com tais exceções, o que Maria mais expressa é o sentimento de invisibilidade e abandono, como se a escola oportunizasse o conhecimento de modo unilateral, apenas como oferta, sem relação, deixando ao aluno todo o restante do processo de ensino/aprendizagem. Este sentimento se agrava, no caso dela que é jovem trabalhadora, com menos tempo disponível para os estudos:

A sala de aula às vezes me traz um sentido de solidão. Parece que a gente tá ali sozinha; o pessoal conversando, conectado na internet. Tem professor que entra e taca matéria no quadro. Entra e sai da sala de aula sem olhar pra gente: eu me sinto invisível, tem dia. [...] Eu me sinto perdida; não tenho muito tempo pra estudar; eu trabalho o dia inteiro. Então eu recorro mesmo à internet, pois, aprendo muito pouco na sala. Quando é dia de prova eu baixo mesmo é vídeoaula; por enquanto é o que tá salvando minhas notas. (Maria: Entrevista, 2012, escola pública).

De seu lugar de jovem aluna, Maria reitera o valor do respeito, que deveria marcar as relações entre docentes e discentes. Cita um exemplo positivo e opina que não há aprendizado sem adequada relação interpessoal, na escola:

A melhor aula que é bem dada, bem explicada, bem de exercício, bem de tudo, é a de Química. Eu acho que ele é o professor que sabe: que sabe expor o conteúdo, pôr os alunos em ordem; ao mesmo tempo ele fala: “Ah, não quero explicar mais” e todo mundo conversa. Ele é um professor que, todo mundo, eu acho que ele... Ao mesmo tempo que tem respeito, sabe ter respeito pelos alunos. (Maria, Idem).

Maria, como outros jovens, valoriza a escola pela qualificação profissional decorrente do aprendizado, em vista da faculdade, emprego e autonomia financeira: “Não gosto de estudar. Na verdade, estudo porque é obrigação. O ensino médio é mais uma parte da minha vida que eu passo aqui dentro; tipo assim, do ensino médio eu vou para a faculdade”. E mais: “Ninguém é ninguém sem um ensino médio; você não consegue um emprego bom, se você não tiver o ensino médio completo”.

Como notado, os jovens trabalhadores têm sua condição de aluno afetada pelas condições financeiras, que pesam também sobre seu presente de riscos e suas expectativas de futuro. Situados, muitas vezes, na tensão entre tempo profissional e tempo escolar, entre medos e sonhos, esses jovens valorizam as relações de apoio e confiança, como expressam em seus contatos em rede, seja em relação a Deus, seja em relação aos pares. As conexões (ditas virtuais) oferecem suportes reais para esses sujeitos que levam à rede sua condição de jovens e trabalhadores. A seguir, tratamos dos casos da escola particular.

5.5. Lurdes: família, amizades, enfrentamentos escolares e midiaticização

Lurdes Espanha é uma jovem branca de 17 anos, aluna do segundo ano do ensino médio. Militante da Pastoral da Juventude Estudantil, participante de movimentos juvenis católicos na Igreja de seu bairro e participante ativa e/ou divulgadora de projetos de cunho social. Devido a essa militância, a jovem tem se envolvido com debates educacionais/políticos como o do Parlamento Jovem de Minas⁸⁸, de manifestações como as *Jornadas de junho*, como pode se notar no mural de seu Fabebook onde se divulga:



FIGURA 61

Jornadas de junho

(Fonte: Facebook, Lurdes, escola particular).

Filha, mais velha de uma família de pais separados. Mora com a mãe, o irmão e o padrasto; mas pelo menos duas vezes ao ano, vai para Salvador visitar o pai. Família de classe média, os pais são formados na área de comunicação social. A condição social da família proporciona-lhe algumas vantagens, como estudar em escola particular e ter acesso facilitado ao “mundo” do consumo, como o aparelho móvel que ela tanto aprecia: “Eu amo meu *ipod*” – diz. Costuma viajar duas vezes por ano, inclusive ao exterior (Disney, Nova Iorque e outros lugares). Lurdes também cursa língua italiana e inglesa e faz dança. Apesar dos pais serem separados, ela diz conviver bem tanto com o padrasto quanto com a madrastra e demonstra muito carinho pelas duas irmãs do segundo casamento do pai. É perceptível uma relação de

⁸⁸ Parlamento Jovem de Minas é um projeto de formação política, destinado aos estudantes dos ensinos médio e superior das escolas mineiras. O projeto existe desde 2004 e é uma iniciativa da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), por meio da Escola do Legislativo (ELE), e a PUC Minas, por meio do Instituto de Ciências Sociais (ICS) e da Pró-reitoria de Extensão (Proex).(http://www.almg.gov.br/educacao/parlamento_jovem/ Acessado em 12 de março de 2014).

muita afetividade com o padrasto, como se nota pelos comentários postos em seu mural do Facebook, como o *post* abaixo em que Lurdes se refere ao padrasto como pai:

Vou começar te agradecendo, afinal muito antes de eu me considerar sua filha você já era meu pai, foi fundamental reconhecer que pai não é só quem gera, mas quem participa da vida de quem se ama! Quem apoia, se entrega, se dedica, se preocupa, quem zela... Obrigada, por estar presente em cada momento e fazer a diferença em cada um deles. Te amo Pai!! (Lurdes, Mural Facebook, 2012).

Para adentrar-se melhor em alguns elementos da história da jovem Lurdes Espanha, dividimos três itens de sua apresentação, como nota-se a seguir.

5.5.1. Lurdes Espanha em processo de midiatização

Lurdes tem uma ligação mais forte com os aparelhos móveis *ipod*, mas também gosta de computador e televisão. Ela considera o *ipod* mais versátil, prático e pessoal, deixando o computador (*notebook*) para pesquisas temáticas e sites de interesse:

Eu acordei, peguei o meu celular, meu *ipod*. Eu fico com ele e o meu celular na mão o dia inteiro. Aí, assim, eu faço tudo com ele: eu tô almoçando, ele está do lado; eu tô estudando, ele está do lado; tudo da minha vida está envolvido com ele, tudo. Porque toda hora tem uma coisa pra resolver. Às vezes, até coisa mesmo da escola: você quer resolver algum trabalho aí você utiliza ele. Então, não tem como falar do meu cotidiano sem ele; ele sempre está por perto. (Lurdes: Entrevista, 2012, escola particular).

Lurdes destaca o uso habitual e intenso de redes sociais como Twitter e Facebook. Além do acesso a informações e conteúdos de interesse, por vezes ligados à escola, o mais destacado é o “estar conectada o dia todo, em todos os lugares onde estiver”, diz ela. O Twitter atravessa o conjunto das relações, aproximando em tempo real os contatos virtuais. Neste caso, há troca de opiniões e postagem de tudo o que for interessante e divertido, explorando a curiosidade pessoal e alheia, ou provocando “zoeira”, como ela diz, ao falar dos contatos mais triviais e amigáveis. Admite que os conteúdos postados e trocados por twitter privilegiam mais as relações, que as informações:

Os conteúdos não são úteis, culturais ou formativos; mas servem para aproximar, dar visibilidade, expressar opiniões e fazer-se notar quanto a algum gosto compartilhado, a gente tá ali aprendendo; mas não é, assim, como aprender na sala, na escola, sabe! (Lurdes: Entrevista, 2012, escola particular).

Ao longo da relação cotidiana com a jovem Lurdes no campo de pesquisa, podemos dizer que este aprender tem sentidos ligados à política, à militância e aos projetos de cunho

assistencialistas em creches, asilos, escolas carentes, com os quais esta jovem está envolvida. Mas também, há aprendizagens com os pares, como as amigas: “As pessoas que mais me ensinam a ter valores, são minhas amigas que eu conquistei na escola e alguns amigos da pastoral”.

Lurdes utiliza seu notebook geralmente uma vez por dia ou, então, no fim de semana. Os aplicativos do ipod são muito utilizados para ver e enviar fotos “que as pessoas curtem” e conectar-se com redes sociais. Entre os mais acessados, estão os *sites* de música, de temáticas voltadas para o público feminino, bem como os *sites* que auxiliam nos trabalhos escolares. Ela pratica jogos no ipod, quando não há computador acessível no momento. Em suma, o uso do ipod é diversificado e cotidiano, privilegiando os contatos com outros jovens, principalmente, as amigas. Lurdes admite certos riscos nos contatos por rede e pondera alguns cuidados:

Eu acho que tem muita gente que usa esse espaço das redes sociais de forma inteligente hoje. Já tem outras pessoas que se expõem muito. Porque quando você coloca lá pra todo mundo ver, muda muito a sua vida: tem gente que conta tudo, aí o povo fica comentando, aí conforme o povo se afasta ou fica mais próximo. Enfim, eu acho que tem limites. Eu acho que tem gente que usa de forma positiva, tem gente que usa de forma negativa. (Lurdes: Entrevista, 2012, escola pública).

Refletindo sobre suas interações em rede, ela diz que se trata de um aprendizado, não focando na técnica em si, mas nas relações e que apesar dos riscos, o uso das novas tecnologias de comunicação já faz parte da condição juvenil. Ela está sempre atualizando informações e acompanhando as demandas da turma e colegas entre outras tantas interações.

Na medida em que eu fui me envolvendo com redes sociais, eu aprendi a lidar com as críticas que as pessoas me fazem; eu me explodo muito fácil. Hoje como as críticas são mais visíveis e só não tem como controlar a fala do outro sobre você, você acaba aprendendo a olhar pros seus defeitos e procurar melhorar. Na verdade, a gente vai aprendendo a falar nas redes sociais. Hoje, eu não falo tanto no Facebook coisa que vai expor demais as pessoas, eu gosto mais de enviar mensagens privadas. Apesar das nossas brigas, que a gente [ela e amigas] tem pelo Face, pessoalmente a gente continua conversando. É marca da juventude hoje se relacionar pelas mídias, conversar pelas mídias, estudar pelas mídias. (Lurdes, Idem).

Assim se reforça o perfil da *jovem conectada* percebido em muitas outras entrevistas: uma pessoa interativa, que busca conexão e visibilidade em face de outros(as) jovens, com as mídias atravessando seu lazer, sua inserção no tempo/espaço e sua sociabilidade, dentro e fora da escola. Como ela mesma destaca, a sua relação com as redes sociais vem possibilitando um contato muito especial com suas amigas (sempre no feminino); relação que vem propiciando partilhas exclusivas, como falar sobre os rapazes: isto não se faz na presença de garotos em

geral, muito menos na presença do namorado. Temos aqui uma relação de gênero em sua relação com as redes:

[A conversa] depende da companhia: se a gente estiver mais com os rapazes, a gente conversa sobre tudo, música, coisas da rua, da vida. Mas se a gente estiver só com amigas mulheres, você só conversa sobre homens; é só sobre isso que sai. Então depende: se você estiver com o namorado, você nem conversa [risadas]. (Lurdes: Entrevista, 2012, escola pública).

Este vínculo feminino de fato é uma marca nas relações da jovem Lurdes em sua página no Facebook. Entre as várias linhas e fios que costuram suas relações neste espaço midiático. A relação com as amigas é uma linha forte desta experiência. Como podemos notar nas várias frases e/ou comentários postos em seu mural do Facebook:

Amanhã é o nosso dia meninas! hahahaha [#BelieveTour](#)"; [...] "Todas as riquezas do mundo não valem uma boa amiga", [...] "Você me provou que anjos existem, pois você é um em minha vida!". [...] Amigas, sempre no feminino, claro! (Lurdes, Mural Facebook).

Uma das postagens se refere ao evento de *amigo oculto* restrito a esse grupo de amigas, como o evento postado: “amigo oculto entre o grupo restrito de amigas da escola” e o encontro com tais amigas para assistir séries televisivas, como: “Assistir série na casa da amigas: E o #thevoice vai ser na casa de quem essa semana, hein?” e “Encontro com as amigas: Amanhã é o nosso dia meninas! hahahaha [#BelieveTour](#)”. Para além das amigas, a presença do feminino se faz pelas páginas curtidas no Facebook. Páginas de acessórios, cabelos, unhas e roupas femininas em geral. Como a página acessada por Lurdes:



FIGURA 62

Moda Feminina

Fonte: Facebook, Lurdes, escola particular.

Habituada com a informática e a internet, a jovem acessa também os documentários veiculados por *History Channel* e *International Geografic* (TV a cabo); os sites temáticos da internet e filmes do Youtube, muitas vezes compartilhados com colegas e amigos do Facebook.

Este, como também o Twitter, são de uso mais frequentes. Costuma ler revista impressa, como a *Veja*, com interesse em notícias de política. Lurdes diz privilegiar conteúdos relativos à política, comércio, cultura e cenário internacional, coerente com sua intenção de cursar Relações Internacionais futuramente, como mencionado inicialmente. Usa as mídias de informação também como fonte de pesquisa para trabalhos escolares, com abordagens diferentes, conforme o tipo de solicitação do professor. Os temas mais buscados se referem geralmente a Física, Biologia, História e Língua Portuguesa.

Lurdes aponta os vínculos familiares como referência para suas relações midiáticas. Como mora com a mãe, essa tem um papel mais forte no que diz respeito à suas relações *online* e o seu uso dos dispositivos midiáticos. A mãe tenta controlar o uso do ipod para equilibrar o tempo com outras ocupações, especialmente escolares. Contudo, sua própria mãe é frequentadora habitual do Facebook, postando mensagens e acompanhando a rede da filha.

Da mãe para você:



FIGURA 63

Ensina teu Filho

Fonte: Facebook, Lurdes, escola particular.

Lurdes diz, aliás, que toda a família compartilha o Facebook – mais especificamente o que ela posta no mural – inclusive sua avó, que já se habituou a usar a internet. Seu pai biológico tem uma empresa de comunicação, tendo muitos contatos virtuais. O uso da internet pelos familiares é geral: “A minha família é toda conectada; todo mundo, o tempo todo eles estão conectados”. De fato, os vínculos familiares é a forma de interação mais forte na rede social dessa jovem. Abaixo destacamos a postagem de uma tia de Lurdes:

Minha sobrinha linda!!!! Tenho o maior orgulho de vc. Apesar da loucura deste mundo, posso falar, tenho uma jovem cheia de valores espirituais que são primordiais na vida.
Te amo muito...Conte sempre comigo. Bjos



FIGURA 64

Nossa condição social

(Fonte: Facebook, Lurdes, escola particular).

Nem por isto ela e os familiares se descuidam dos contatos presenciais, como viajar juntos e visitar sua avó frequentemente. Indagada sobre controle, Lurdes diz que sua mãe não está sempre em casa pra adverti-la, solicitando assim sua responsabilidade pessoal: “Eu uso o quanto eu quiser; aí o limite tem que vir da minha consciência. Eu não tenho um adulto ali pra ficar me controlando”. A jovem aponta, assim, para sua condição própria de filha e aluna, em condições de maior negociação quanto aos contatos presenciais e virtuais. O apelo à sua própria consciência, mediante questões postas em diálogo, lhe caracterizam como agente nos usos midiáticos, favorecendo certa autonomia.

5.5.2. Sociabilidades em midiatizações

A sociabilidade na vida de Lurdes, mesmo presencial e em tempo real, é atravessada pelos dispositivos midiáticos, especialmente a frequência a redes sociais (Facebook) através do ipod. São inúmeros os eventos criados no seu Face com foco na sociabilidade com as amigas, como: “querem ir ao show do Teatro Mágico comigo? Dia ia 31/05, chevrolet hall. Bora?”. A jovem diz, contudo, que os acessos prolongados e habituais tendem a ocupar o tempo e a atenção, para manter a participação ativa e a visibilidade do sujeito. Isto comporta riscos e acarreta certos problemas, como mencionado: alcance amplo e nem sempre seletivo (“você toca num assunto e, indiretamente, atinge 500 pessoas!”), divergências de opinião, conflitos entre sujeitos mesmo sem contatos presenciais, contato com anônimos, longa duração dos acessos etc. Por vezes ela cita a “dependência” desses meios, mas usando a fala dos adultos como referência de legitimação da opinião. Neste caso, remete à fala dos seus

pais: “minha mãe diz sempre que eu sou muito viciada em Facebook”. Por outro lado, cita o “bom uso” que alguns jovens fazem do Facebook: acessar e partilhar conteúdos (filmes do Youtube, por exemplo); dirimir as dúvidas sobre matéria escolar, entre colegas de classe; fazer alertas e avisos; postar e receber complementos de conteúdos escolares; partilhar expectativas e administrar a ansiedade; planejar passeios; formar grupos de interesse, como o grupo de colegas de sala no Facebook e o grupo das amigas em especial. Como Lurdes diz:

O meu face fica aberto o dia inteiro, aí eu fico olhando as atualizações, fico falando com os meus colegas, alguma demanda do pessoal da turma, olhando se alguém comentou alguma coisa sobre trabalhos, sobre para-casa, sobre demandas variadas. (Lurdes: Entrevista, 2012, escola particular).

A internet é vista como meio de possível ampliação do grupo de amigos: mais contatos, com sondagem e seleção, expressando maior ou menor proximidade/afinidade. Há expectativas de se encontrar verdadeiros amigos, mas sem compromissos ou prazos fixados a priori. Seletiva, a jovem também distingue os contatos em “colegas” (em geral) e “amigos” (em particular):

Eu vejo hoje a facilidade que as pessoas têm de chamar todo mundo de amigo. Mas eu não, no Facebook eu tenho colegas, mas poucas amigas de verdade, só as minhas amigas da escola mesmo que hoje é o meu grupo de referência pras coisas e valores da vida. (Lurdes, Idem).

No caso de Lurdes, as mídias não absorvem as demais formas de relacionamento. Ela participa de encontros na pastoral estudantil e passeios em família, bem como encontros presenciais com outros jovens em restaurantes e shoppings, nos fins de semana, marcados em rede:

Eu gosto muito de sair. Aqui no bairro tem muita festa; quase toda semana. Tudo é marcado pelo Face, por mensagens. Todo show ou evento que tem em BH, eles têm uma chamada no Face é só você abrir que está lá. Aí, por exemplo, a gente é convidada para um determinado show, aí a gente chega aqui na escola: “Em qual que a gente vai e qual que a gente não vai?”. (Lurdes, Idem).

Tocando, assim, nos hábitos de lazer, ela pontua: jogos pela internet (quando há tempo livre sem programação com amigos ou familiares), especialmente os que privilegiam o “desafio, agilidade e a coordenação motora, com personagens interessantes”; cita os convites de festa postados no Facebook (para informa-se e selecionar possíveis participações); menciona várias idas a cinema e shoppings com amigos (sempre combinadas antes no Facebook). Há também jogos *stand Box* para jogar com parceiros. A programação para assistir as séries televisivas é sempre um processo de sociabilidade coletiva com o grupo de

amigas da escola. O entretenimento vem também com filmes e documentários disponíveis no Youtube, além dos canais temáticos da TV a cabo.

Ainda sobre o uso das mídias, Lurdes prefere o Facebook e o Twitter por serem ágeis e abrangentes, mas não se foca nas tecnologias em si: seu gosto recai no tipo de relação propiciado por essas mídias. Dessa forma, as relações da jovem com as novas tecnologias (TV a cabo, internet, Ipod, notebook) com suas opções de acesso e conexão (Youtube, Facebook, Twitter) permeiam todo o seu cotidiano, desde sua casa até a escola. Como outros jovens demonstram nas entrevistas, ela também se interessa por tais mídias pelo acesso à informação e, sobretudo, pela interatividade que propiciam, ainda mais entre sujeitos jovens e alunos como ela.

5.5.3. Vida escolar, condição de aluna e midiaticização

Lurdes estuda no Instituto Carmem Pereira desde o Ensino Fundamental. Em se tratando de sua vida estudantil, ela destaca que, de forma mais geral, a sala de aula envolve relacionamento, currículo, aprendizagem, papel das mídias e a condição de jovem-aluno. No seu caso específico, suas primeiras aproximações à questão “sala de aula” são na ótica de um propósito preciso, que é cursar Relações Internacionais. A partir disso, ela focou seu interesse e tempo em aulas de idioma e disciplinas humanas:

Porque eu quero fazer Relações Internacionais, aí a questão da diversidade das línguas é muito importante. Ano que vem, eu quero fazer intercâmbio. Porque é bom para você ir percebendo as relações diplomáticas entre os países, entre as culturas. (Lurdes: Entrevista, 2012, escola particular).

Lurdes admite motivações e desmotivações para estudar, sabendo que algumas matérias são importantes para a área desejada, como História e Sociologia, ao lado de conteúdos de ordem política e cultural. As aulas do Ensino Médio, que ela considera como conteúdos básicos e, por vezes, desinteressantes para sua área de preferência.

Avaliando seu investimento no curso superior pretendido e o tempo ocupado pelas disciplinas escolares, Lurdes diz: “Acaba que eu não tenho tempo; quando tenho, tô cansada e ainda tenho que estudar”. De fato, o propósito de cursar Relações Internacionais ocupa seu tempo semanal como um “futuro presente” (Koselleck, 2006) que incide em suas motivações e em sua cronologia escolar. Este interesse se reflete na preferência pela área de Ciências Humanas, mais que Exatas. Confessa que, a princípio, não gosta de estudar, mas se empenha: “Difícil é começar; depois que eu começo, estudo muito”. É o caso, sobretudo, de Ciências

Exatas (Física, Química, Matemática). Segundo ela, são disciplinas pouco atrativas para ela, porque não vê sua aplicação para o seu cotidiano, nem futura em relação aos seus projetos. Ela estuda por conta das avaliações; aprende, mas não aprecia. Porém, seu olhar, contudo, se orienta por uma perspectiva mais crítica. Em suas percepções da escola diz que a instituição tem potencial educativo e bons professores, mas faz algumas reclamações como: o sistema de avaliação é demasiadamente focado nas notas; quer-se educar para os valores e o senso crítico, mas “aluno bom” é aluno passivo, focado apenas nos resultados contabilizados em nota (há pouco espaço para o diálogo crítico e as apreciações mais reflexivas); há pouco intercâmbio entre o desempenho pedagógico e o desempenho pastoral do aluno (fato estranho aos olhos dela, já que se trata de escola confessional católica que valoriza o envolvimento nos projetos de evangelização da instituição). Às vezes esta crítica não atinge somente a escola, acaba se voltando de forma até ofensiva aos alunos que se encaixam neste papel do “bom aluno”, no dizer de Lurdes no seu Twitter:

O problema da escola é que faz gente burra achar que é inteligente só por que tira nota boa

(Fonte: Twitter, Lurdes, escola particular).

De seu lado, Lurdes diz que o ser aluno(a), onde estuda, significa: participar de uma relação desproporcional entre discentes e docentes; ser inibida nas posturas críticas e propositivas; ser avaliada a partir de notas, sem considerar outras formas de aprendizagens do jovem proporcionados pela própria escola (como os valores do respeito, da dignidade humana, aprendidos nos projetos pastorais). Suas considerações se focam, especialmente, no fato de ser avaliada a partir de notas e de uma postura de aquiescência em sala em relação às normas disciplinares na sala de aula:

Aqui na escola eles só julgam se o aluno não conversa em sala e se ele não perde média. Eu até acho que são critérios importantes; mas eles não são os únicos capazes de avaliarem a vida do aluno. Eu acho que eles deveriam levar em conta tudo, sabe: a conduta do aluno, o que ele participa, o que ele não participa. Porque, tipo assim: aqui na escola tem muita coisa importante para os alunos participarem, mas na verdade ninguém valoriza. A gente que tá na pastoral, tá ali o tempo todo aprendendo valores, respeito, dignidade humana, mas a gente sabe que isto não interfere na sua avaliação como aluno. Não valoriza isso e muitas outras coisas que poderiam ser importantes. No ano passado, por exemplo, teve o Parlamento Jovem, mas não foi valorizado. (Lurdes: Entrevista, 2012, escola particular).

Temos aqui uma expressão da participação de Lurdes nas atividades da Pastoral Estudantil. Sua fala demonstra que a formação pastoral tem favorecido seu olhar mais crítico sobre a escola, já que uma das bandeiras desta formação é a “educação integral” do aluno, como ela diz:

Eu acho que tudo o que eu falei faz parte de uma educação mais integral do aluno, tudo isso influência em ser um bom aluno. Acho que ainda poderia ter uma desculpa, se você estivesse numa escola normal; mas numa escola católica eles devem levar em considerações os valores. (Lurdes: Entrevista, 2012, escola pública).

Observamos, ainda, que o fato de Lurdes concentrar-se, já nas primeiras falas, nos critérios comportamentais e avaliativos *da sala de aula* indica a naturalização a que chegou a condição de aluno, na perspectiva da escola. Nos demais espaços (recreios, eventos, pastoral) se manifestam outros comportamentos e aprendizados que, segundo a aluna, não são levados em conta pela avaliação:

Por exemplo, aqui na escola acontece muita coisa errada de racismo, de *bullying*, de tudo, porque a escola não conduz isso do jeito certo. Eles vão lá, dão uma advertência ali e fica por isso mesmo. E eu acho que aí uma prática educativa vai além de uma simples advertência. Vai além, sabe. Você tem uma aula de formação humana, os valores humanos têm que estar nos critérios de avaliação da escola. (Lurdes, Idem).

Fixando-se sobre a avaliação, Lurdes insiste que a escola antepõe os resultados aos processos que a eles conduzem, valorizando mais os resultados numericamente tabulados, do que os processos pedagógicos e os sujeitos ali envolvidos. Cita os casos de recuperação ou reprovação, com números que afetam a imagem pública da escola, quando os procedimentos resultantes são focados, novamente, no resultado numérico, sem nenhuma melhoria nas práticas de ensino/aprendizagem.

O sujeito jovem, com sua complexidade de sentimentos e relações, parece invisível aos olhos da escola, segundo essa aluna. Indagada sobre exemplos concretos, Lurdes aponta para si mesma. Ela dizia apreciar temas de história e política, participar da programação pastoral da escola, expressar sua opinião para professores e coordenadores, mas nada disso parece ser considerado positivamente pela escola. Segundo ela, pesam em sua avaliação mais as dificuldades pontuais, como em Física e o fato de manifestar senso crítico em relação a algumas situações escolares. Por fim, ela diz não encontrar na escola as oportunidades para ser ouvida como pretende:

Agradeço a oportunidade para eu falar das coisas que eu sinto da minha escola aqui nesta entrevista; a gente nunca tem essa oportunidade. Isso é uma

última coisa: os alunos que participam da pastoral e que começam a ter um senso mais crítico, eles começam a ser tratados de outra forma aqui na escola. Eles ficam falando assim: ‘você têm que dar exemplo na escola, você têm que ser bons alunos’. O problema é que o bom aluno é sempre aquele que tem bom comportamento e tira boas notas. Se o perfil de boa aluna é o da nota, provavelmente eu nunca receberei esse mérito. (Idem).

Em outra fala, Lurdes aponta para a tensão entre ser jovem e ser aluno aos olhos da escola. Para a jovem, enquanto os estudantes vivenciam a dupla afetação de ser *jovem* e *aluno* como vimos nas trocas entre colegas no Facebook, a escola não se insere neste espaço, não capta tal comunicação, desconsiderando os modos de ser *jovem conectado* vividos pelos alunos, pois a escola estaria inibindo os professores de usarem o Facebook para se comunicarem com os alunos, como proíbe também o uso de dispositivos midiáticos em sala de aula:

Eu acho, inclusive, que [a proibição de usar tecnologias de comunicação em sala de aula] demonstra o quanto a escola ainda não conhece as mudanças da sociedade em que ela está inserida, que é essa da comunicação midiática. Não dá pra escola ficar longe das tecnologias não). (Lurdes: Entrevista, 2012, escola particular).

Ela admite que os dispositivos midiáticos interfiram na didática tradicional, mas reitera que se deveria refletir sobre modos de aproveitamento das tecnologias no cotidiano da escola. De seu lugar de aluna, Lurdes diz que certos professores se atêm ao conteúdo básico, desmotivando a pesquisa, seja em sala de aula, seja nos espaços *online*:

Se você observar, hoje o jovem sabe muita coisa das novidades das matérias escolares que nem mesmo o professor tá atualizado. Mas por causa dessa indiferença da educação com as coisas que são tecnológicas, os meninos lá da sala, por exemplo, eles ficam contando piadas a aula toda; eles tão ali conversando pela internet. Então atrapalha muito, quando você pensa esse nosso modelo de escola que você tem que estar conectado no professor, ou no que ele postou no quadro. Na internet mesmo, quando você estuda reprodução ou função dos órgãos [em Biologia], tem vídeos no Youtube espetaculares. Nossa, tem vídeos sobre o coração que são fantásticos; é só baixar, o que é uma coisa muito simples. (Lurdes, Idem).

Outro aspecto relacionado à vida escolar, destacado por Lurdes, são seus hábitos de leitura. A jovem indica suas preferências: revistas de variedades, artigos sobre política e livros de ficção. Sobre as leituras exigidas pela escola, ela diz ler menos, porque suas obras têm resumos, análises e documentários já prontos na internet.

O último livro que ela [professora] pediu – *O alienista* – a gente já leu ele aqui na escola mesmo, na sétima série. E aí eles estão mandando ler de novo. E aí qual é a ideia de ler o livro de novo? Pois ela já está aqui na escola há tanto tempo e a gente já disse que já leu! A maioria dos alunos tá aqui há muito tempo na escola. Aí eu fui na internet e achei uma análise. Aí eu li um

horário antes dela dar a prova e fiz as questões perfeitamente. (Lurdes, Idem).

Por outro lado, a jovem diz que a internet não lhe tira o interesse pela leitura, opinando que seria possível ler obras e consultar a internet simultaneamente. Lurdes diz que um dos problemas para a leitura entre os jovens é o vocabulário em desuso das obras propostas pela escola:

Na verdade, tem muita gente que gosta de ler, gosta de ler mesmo. Mas ninguém quer ler essas coisas com vocabulário ruim, é muito difícil de acompanhar. Você lê páginas... Aí você desiste de ler e vai procurar na internet. Tipo assim, se você pegasse coisas mais novas, que as pessoas [se] interessassem, as pessoas leriam. Eu acho que o costume com a leitura tem que ser em um crescendo. Por exemplo, *O alienista*: tem *O alienista* em quadrinhos. Nossa, quantos jovens gostam de quadrinhos. Porque eu não gosto muito de ler; mas quando alguém pega e fala que um livro é bom e tudo, eu imediatamente pego e leio e leio até o fim quando gosto. (Lurdes: Entrevista, 2012, escola particular).

A sua percepção é de que as leituras propostas pela escola são pouco aplicáveis ao presente e futuro, tornando os livros desinteressantes ou, pelo menos, distantes do horizonte cotidiano dos jovens. Segundo ela, do ponto de vista do aluno, a falta de interesse por determinada leitura leva a acessar conteúdos breves e diretos, só para cumprimento de tarefa escolar, sem grande preocupação com a qualidade. Do ponto de vista da escola, a aluna opina que as avaliações se atêm ao básico, aos resumos e fichamentos, de modo a não fomentar nos alunos o gosto pela pesquisa e reflexão sobre as leituras. Mesmo assim, admite o valor da leitura em si e diz que a escola deveria encontrar alguma forma, mais pedagógica, de incentivar e efetuar a leitura da parte dos alunos: “O ideal seria que eles [professores] conseguissem fazer a gente ler o livro, a escola de alguma forma tinha que arrumar um jeito do aluno ler a obra”.

Dede modo, Lurdes aponta para algumas dificuldades de leitura a serem trabalhadas pela educação escolar: falta de compreensão dos cenários e vocabulários de época; pouco uso de edições didáticas, mais apropriadas à sua faixa etária; pouca iniciação objetiva (deveria ter um crescendo de gêneros literários, dos mais simples ao mais complexos) e subjetiva (deveria se trabalhar as motivações anteriores à leitura, despertando interesse pelos personagens, cenários e enredos).

Sobre a escola e o ensino/aprendizagem no contexto da cultura midiática, Lurdes diz que é possível acessar a internet como fonte de informação para as pesquisas escolares. Mas

opina que o problema está na concepção dos trabalhos solicitados pelos professores, que condiciona o modo como os alunos vão usar as mídias:

A gente poderia aprofundar na internet as coisas da escola, mas a gente sabe que o professor vai ficar só naquilo ali mesmo. Os professores reclamam de a gente copiar da internet; mas na maioria das vezes, a gente não quer gastar tempo com um trabalho que ele nem vai corrigir. Eu acho que, por isso, a relação do jovem com a internet mais atrapalha do que ajuda na escola, porque uma coisa não tem nada a ver com a outra. (Lurdes, Idem).

Ela acrescenta também que alguns trabalhos não seriam sequer lidos pelos professores, o que leva os alunos a apenas copiarem focados mais nos resumos e na quantidade de páginas resultantes, do que na pesquisa e na qualidade das informações. Diante disso, a escola precisa capacitar-se para “aproveitar melhor a potencialidade das tecnologias”, diz ela, citando como exemplo a utilização da internet para disponibilizar interações dos professores com alunos. Ela cita História e Língua Portuguesa como disciplinas que se tornam ainda mais interessantes aos olhos dos alunos, quando utilizam recursos *online* e tecnologias de imagem, como filmes. Observa que a escola poderia incluir esses recursos nas práticas didático-pedagógicas em sala de aula:

Então eu acho que a gente deve frequentar o laboratório de Ciências e assistir vídeos do youtube; História a gente podia ver filme, podia ver documentários do *National Geographic* e *History Channel*, programas da televisão que são fantásticos para a nossa aprendizagem. A professora, por exemplo, nossa, de Português: ela usa muito *slides* e ela ganha muito tempo colocando a correção dos exercícios nos *slides*; e olha que eu acho que isso já deveria ser uma prática de qualquer professor. Nossa, no uso de tecnologia a escola é extremamente arcaica nesse sentido: tem as tecnologias aqui, mas eles não usam. (Lurdes: Entrevista, 2012, escola particular).

A jovem acrescenta que, do ponto de vista dos alunos, as redes sociais ajudam a resolver dúvidas com rapidez, pois possibilitam realizar trocas de conteúdo, sendo usadas para facilitar o estudo e preparar para as provas:

Antes [de criarmos a sala da turma no Facebook] tinha que ficar com essa dúvida ou tirar com uma outra pessoa; agora não: é só postar na turma e a dúvida é imediatamente esclarecida. [...] Tudo que eu não entendo na escola, eu procuro na videoaula, porque me ajuda muito. É, por exemplo, o Youtube que tá salvando a minha vida na Física: eu pego uns vídeos que tem explicação da matéria. Semana de prova, chove mesmo vídeos do Youtube no nosso grupo da sala. (Lurdes, Idem)

Lurdes caracteriza a sala de aula da turma no Facebook como “lugar do aluno”, pois eles usam a sala virtual como espaço de críticas e opiniões sobre os docentes, as disciplinas e a escola em geral. É, portanto, um meio de conexão entre os jovens alunos, garantindo-lhes

liberdade de expressão e visibilidade entre seus pares, opinião já intensamente notada na fala dos jovens pesquisados.

A sala do Face é um espaço escolar nosso, dos alunos. Até porque a gente faz muita crítica das aulas, dos professores; então não é legal, pode intimidar. A gente faz comentários do que a gente gosta, do que a gente não gosta dos professores e da escola. (Lurdes, Idem).

Por outro lado, a falta de intercâmbio com professores resulta na exclusão da instituição escolar desta mídia. Os alunos vivem interconectados, manifestando interesses e opiniões, sem que a escola participe formal ou informalmente desta rede de contatos.

De seu lugar experiencial, Lurdes indica que o fenômeno da midiatização não é apenas tecnológico, mas comunicacional: “É marca da juventude hoje; todo mundo se relaciona pelas mídias, aprende pelas mídias, conversa pelas mídias, estuda pelas mídias”. O uso das mídias por ela, especialmente a participação nas redes sociais, permite que ela se assuma como sujeito de relações, construtora de sua identidade, autora de textos e opiniões, em conexões efetivas com outros jovens, derrubando as velhas barreiras de tempo e espaço. Neste sentido, a “virtualidade” não significa ilusão ou irreabilidade, mas é um *locus* e uma mediação para as interações interpessoais, para suas aprendizagens de jovem-aluna. Lurdes considera as mídias como “meios” de um fenômeno mais significativo, que é a experiência juvenil da comunicação humana, na imbricação de sua condição de jovem e de aluna. Por mais que a virtualidade interfira nos modos tradicionais de ocupação do espaço/tempo, os sujeitos das interações permanecem reais, históricos e situados, com seus medos, expectativas, desejos e opiniões. Para suas vivências de amizade, estudo, família, valores, aprendizados e projeções de futuro o “mundo virtual” é uma realidade cotidiana.

5.6. Jorge e a miditização: amizades, humor, carros e tensões escolares

“Fico admirado quando alguém fala que gosta dessa coisa escola”.
(Jorge: Entrevista, 2012, escola particular).

Jorge, jovem pardo de 19 anos, estudante da escola particular Carmem Pereira desde a escola infantil. Um dos poucos jovens repetentes da turma 2m2. Ele se qualifica como um jovem alegre, amigo, que curte muito esporte, mas que “odeia” escola. De fato, o enfrentamento do “escolar” é algo que marca a relação desse jovem com o Instituto Carmem. Ele se mostra descontente com as aulas, com os professores e com o currículo em geral. Tal jovem vive com os pais, que são microempresários, uma tia e dois irmãos mais novos. Apesar

de proximidade com a cultura da mídia, observamos pontos de tensão quando se tenta relacionar sua experiência midiaticizada com sua experiência escolar.

Como outras histórias juvenis, o dia a dia do jovem Jorge vê-se atravessado pela cultura midiática. Sendo privilegiado pela condição financeira familiar, Jorge é um consumidor assíduo de produtos midiáticos, como: celulares, computadores, televisão e Internet. Esses dispositivos se fazem presentes em suas interações cotidianas, desde as primeiras atividades do dia. Ao chegar à escola, na sala de aula, Jorge tem o hábito de baixar e trocar vídeos e jogos, e acessar sua página do Facebook. Como ele mesmo indica: “na escola é sempre assim, durmo, mexo no celular, no Facebook, troco vídeos com o pessoal e jogo no meu *iPhone*; meu celular é quase sempre confiscado, mas depois devolvido”. Essas cenas de conflitos entre ele, a escola e as mídias foi algo bastante recorrente durante a observação em campo. A presença desses dispositivos, desde as primeiras horas de atividades – sobretudo nas interações escolares – se avoluma ainda mais ao longo do dia. Ao chegar à sua casa, vindo da escola, Jorge costuma almoçar, assistir televisão, fazer alguma atividade escolar, cursar língua inglesa e manter suas relações *online* com os amigos. Pelo Facebook, troca mensagens com a namorada e os amigos mais próximos. Acessa ainda páginas de carros e de humor. No item a seguir, trataremos dos usos e das afetações midiáticas no cotidiano desse jovem.

5.6.1. Usos midiáticos: iPhone, televisão e computador

Jorge tem uma ligação muito forte com os aparelhos móveis. Ele diz gostar muito de celulares, manifestando gosto e entusiasmo: “nossa, eu amo; eu não consigo ficar sem trocar de celular; eu troco de celular de ano em ano; meu *iPhone* eu amo mesmo”. Sua relação com a cultura midiática, porém, não é apenas de consumo do produto em si, mas também de envolvimento com a linguagem tecnológica: Jorge conhece aplicativos, pesquisa sobre as novidades, acessa páginas de consultoria técnica e participa em comunidades sobre tecnologias móveis, como *TIM beta*, *Samsung Mobile*, *Sony Mobile* e *Apple Inc*. Ele diz:

Nossa, eu adoro a tecnologia dos celulares, eu gosto mesmo; tenho curiosidade. Muitas vezes, eu fico configurando o celular dos meus colegas, coloco aplicativos, mexo em placas, chips. O celular dos meus colegas dá pau, a assistência técnica sou eu. Eu fuço os trens na internet e vou aprendendo. Mas eu procuro ajuda em sites; tem caras que fazem tutoria, vídeos no youtube; aí você vai ali aprendendo. (Jorge: Entrevista, 2012, escola particular).

Tal curiosidade o leva a uma íntima relação com a linguagem dos aparelhos móveis, tocando em suas motivações, cognição e relacionamentos. Jorge usa assiduamente o iPhone, pelo fato de este dispositivo ser constituído por uma convergência de mídias: “eu prefiro o meu iPhone que o meu computador. Tudo que eu preciso eu faço aqui: email, facebook, qualquer coisa, o 3Gs”. Tal dispositivo é utilizado para acessar e atualizar suas redes sociais. Entre estas, o site de rede social Facebook é o preferido e o mais utilizado em suas interações virtuais.

Dentre seus vínculos interacionais no Facebook, os temas da amizade, futebol, namoro, carros e humor são os mais evidenciados. Em relação à amizade, são várias as postagens de fotos com os amigos em shows, cinemas, lanchonetes, eventos esportivos e escolares. No caso de Jorge, a amizade é ao mesmo tempo um modo de *relação* e um *tema* em evidência. Há muitos registros, notas e mensagens sobre o dia do amigo, trechos de músicas e fragmentos de literatura que tratam do tema, como: “A amizade é um amor que nunca morre” (Mário Quintana).

O futebol é outra forma de interação e tematização entre Jorge e os seus amigos no Facebook. Neste *site*, ele se identifica como torcedor do time do Cruzeiro: “Eu sou Cruzeiro, e meu sentimento não vai parar!”. Tal modalidade esportiva interfere na conversação e brincadeiras com os amigos que compõem sua rede. Entre tais amigos, encontram-se os que lhe são mais próximos no cotidiano e, principalmente, os amigos da escola. Há muitas fotos dele com amigos e amigas no campo de futebol, bem como o compartilhamento de charges ironizando o time adversário.

Outro vínculo e temática bastante em evidência é o namoro. Na verdade, a relação com a namorada ocupa grande parte das interações neste site. Entre estas se destacam publicações de fotos que expressam tal relação e declarações de amor, como: “Que seja eterno enquanto dure, e que dure para sempre”. Há também tantas outras mensagens comunicadas através de letras de música, frases de autores e literatos.

O interesse de Jorge por automóveis é outro vínculo temático presente no seu Facebook. Isto se verifica tanto em publicações sobre novidades e modelos, como também por meio de sua participação em comunidades *online*. No seu Face, encontramos várias páginas que o ligam diretamente com a temática e o fazem interagir com outros jovens e/ou colecionadores de carros, como as páginas *Fiat Automóveis Brasil*, *BMW Brasil*, *Mitsubishi Lancer Evolution* e *Audi Brasil*.



FIGURA 65

Carros

Fonte: Facebook, Jorge, escola pública.

O interesse por automóveis atravessa outras práticas cotidianas, inclusive aquelas que expressam sua relação com a leitura. Segundo Jorge, ele não gosta de ler livros: “eu odeio ler livros”. Mas quando se trata de carros, ele admite incluir livros ao lado das páginas, *sites* e revistas *online* voltadas para o tema, como ele mesmo observa: “Se eu falei que eu odeio ler livros, se for sobre carros eu encaro; eu gosto de me informar sobre novos modelos. Leio revistas *online* de carros, *site* das empresas, num grupo do Face”.

Outro elemento de interação com os amigos em rede é o humor. Através do humor, ele faz brincadeiras e gracejos com situações que dizem diretamente da sua vivência escolar, como a participação em exames e vivências em sala de aula, assinalando particularmente sua percepção sobre a relação entre comportamentos, conflitos e uso dos dispositivos midiáticos. É o que nos demonstram alguns *posts* compartilhados no seu Facebook, como os dois aqui reportados. O primeiro versa sobre a relação dos jovens com os dispositivos midiáticos e a afetação dessa relação nas obrigações escolarizadas dos mesmos estudantes. O segundo remete a uma situação de insatisfação com a escola, indicada pela frase: “Me demito da escola”. Mas ao replicar este *post* em sua página, Jorge acrescenta a expressão “tipo assim”, denotando um ar de conformidade com tal situação.



FIGURA 66

Tarefa escolar e Facebook

(Fonte: Facebook, Jorge, escola particular).

Me demito da escola!



FIGURA 67

Humor escolar

(Fonte: Facebook, Jorge, escola particular).

No Facebook de Jorge, este processo de humorização da escola acompanha três situações básicas. Numa primeira situação, o humor se volta para as atividades escolares, como: aulas, trabalhos, provas e notas. O modo como Jorge caracteriza essas situações indica frequentemente desinteresse, constrangimento e/ou indisposição com tais elementos da cultura escolar. Isto se reforça quando Jorge manifesta concordância com outros *posts* de igual sentido: além de compartilhar com outros, ele interage a partir de comentários que indicam a pessoalidade da experiência, como “Eu me identifico”, “Isso me descreve”, “Este sou eu”, “Isto é a minha cara”.

Neste sentido, citamos três exemplos específicos. O primeiro é um post que humoriza uma situação de descompasso na relação entre obrigação escolar e cultura midiática. O personagem central da charge é Simpson (no papel de aluno), ladeado por dois outros, um anjo e um capeta. De conotações conhecidas e veiculadas em outras charges e desenhos animados, esses personagens tentam interferir no processo de escolha do aluno (Simpson). O anjo o orienta no sentido de cumprir com sua obrigação escolar (fazer o dever escolar). O capeta age em sentido contrário, incentivando-o para acessar o Facebook. Dialogando com tal situação de humor, o aluno Jorge brinca e provoca um colega: “Vou seguir o capeta, pois o conselho do anjo é para os bonzinhos; né Pietro?⁸⁹”. Neste caso, Pietro é o colega que carrega o estereótipo do bom aluno aos olhos de Jorge, que, por contraste, se autoidentifica como mau aluno.



FIGURA 68

Deveres e Facebook

Fonte: Facebook, Jorge, escola particular.

⁸⁹ Pietro é o aluno encaixado por alunos e professores no estereótipo de *bom aluno*; neste caso, ele é considerado o melhor aluno da turma.

O segundo e o terceiro *posts* tratam da relação dos alunos com o elemento prova e comportamento em sala de aula. Jorge novamente dá a entender que sua situação escolar se encaixa naquelas registradas nas postagens replicadas.

“Me descreveu KKKKKK” “



FIGURA 69

Semana de provas

Fonte: Facebook, Jorge, escola particular.

“E nois kkkkkkkkkkkk”

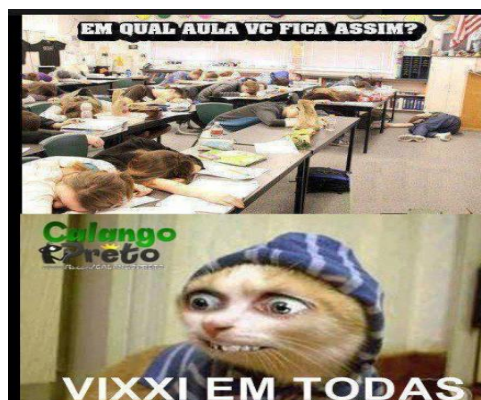


FIGURA 70

Dormindo em aula

Fonte: Facebook, Jorge, escola particular.

Numa segunda situação de humorização da vida escolar, encontramos em visibilidade os elementos do *conhecimento* e do *tempo escolar*. O primeiro *post* problematiza a relação dos sujeitos escolares com o ato de conhecer e o que de fato seria o conhecimento escolar. Para os dois personagens ali postos (professor e aluno), o conhecimento aparece como algo instrumental: um que distribui (o professor) e o outro que recebe (o aluno). Jorge intensifica o humor, comentando: “Tá vendo como o *Tablet* pode ser amigo, aluno. kkkk”. Este comentário de Jorge, além de intensificar o humor, é novamente indicador da relação deste jovem com a cultura midiática, em face da escola. Num outro *post*, o professor avalia o que se vive em sala de aula: ao notar que irresponsabilidades e fraudes se fazem ali presentes, a maior ausente seria a própria educação. Jorge também ironiza tal situação dizendo: “Professores ausentes... Quem me dera!”.



FIGURA 71
Conhecimento v2.0
Fonte: Facebook, Jorge, escola particular.



FIGURA 72
Avaliação
Fonte: Facebook, Jorge, escola particular.

Um outro *post* ironiza a relação dos alunos com os conteúdos escolares. Jorge compartilha uma tirinha que satiriza a forma de aprendizagem e sistematização dos conteúdos escolares. O foco principal é a ideia de *instrumentalidade* na aprendizagem escolar e como a mesma fragiliza o alcance das “competências e habilidades” por parte do aluno. Jorge torna a brincadeira ainda mais irônica ao comentar: “Decorar é perder tempo; pra quê existe memória no celular”.



FIGURA 73
Conteúdo escolar
Fonte: Facebook, Jorge, escola particular.

No terceiro e último exemplo, temos um *post* que versa sobre o ensino Médio, especificamente sobre a forma como os professores se sentem recepcionados pelos alunos nesse nível escolar. De forma humorizada, há uma comparação entre a recepção dos alunos do Fundamental e dos alunos do Médio: os alunos do Fundamental são apresentados pelos personagens Minions⁹⁰; e os alunos do Ensino Médio por soldados em campo de batalha:

⁹⁰ Os Minions são personagens do filme “Meu malvado favorito”, inteligentes, disponíveis e graciosas, com toques cômicos e afetivos. Têm sido reproduzidos em bonecos, chaveiros, adesivos etc.



FIGURA 74

Ensino Médio

Fonte: Facebook, Jorge, escola particular.

Se, de um lado, o *post* provoca risos, por outro indica uma série de constrangimentos, explicitados em comentários. Alguns professores que curtem esta página do Facebook interagiram deste modo:

Prof.1: Os pequenos são ainda muito amorosos. O sorriso da novidade, o olhar curioso. Por outro lado, o desafio dos maiores...(…)

Prof2: realidades diferentes. Problemas e dificuldades semelhantes.

Prof3: Sinceramente, essa recepção da esquerda eu só sinto com a Educação infantil e 1º ano...do 2º ano p cima já sinto a da direita;

Prof4: Ahhh, os meus sextos anos são muito carinhosos, curiosos e interessados. Me pergunto quando eles deixarão de ser assim. (Facebook – Página professora Indelicada).

Interagindo com a mesma situação, uma colega de turma de Jorge coloca em questão: “Será que nossos professores também enxergam a gente assim?”. Ao que Jorge respondeu: “Na verdade não sei quem ataca quem, se eles (professores) ou nós (alunos)... Se sentido atacado”.

O Facebook é ainda espaço de entretenimento e humor. Quanto a este, podemos citar as seguintes páginas “Humordido” (que diz ter como objetivo promover o riso, trazer alegria e felicidade aos fãs), “Rei dos Trolls” e “Altas Risadas”. Quanto ao entretenimento: Jorge manifesta seu gosto pelas comunidades, páginas e sites de jogos, com preferência por futebol, tiro e ação. Ele diz entreter-se com jogos que envolvem histórias, desafios, temas e personagens variados e, num determinado comentário, relaciona os jogos com a aprendizagem da língua inglesa:

Eu tenho aprendido muito inglês jogando *online*; no jogo de futebol é como se você fosse um técnico: entra numa liga, pode mandar mensagem para outra pessoa; você pode ter conselheiro, tem patrocínio, tem que conversar com outras pessoas, mas em inglês. (Jorge: Entrevista, 2012, escola particular).

Para além dos jogos, Jorge destaca ainda o processo de conversação com os amigos via *iPhone/Facebook*. Ele costuma se comunicar e interagir por meio de grupos fechados, de comunidades afins (música, carros, cantores, filmes e religião). Durante a semana, a relação virtual com os amigos é bastante intensa. Porém tal virtualidade se mescla com encontros presenciais entre amigos, como: idas ao clube, ao shopping e os vários passeios de bicicleta com o amigo Anderson.

Jorge considera ainda que o Facebook seja uma rede que oportuniza ao usuário falar de si, opinar sobre assuntos polêmicos, colocar em face dos demais seus traços identitários: “O Facebook é um lugar que eu me sinto mais a vontade para falar de mim mesmo, do jeito que eu quero, sabe!”. Apesar dessas possibilidades de expressão e visibilidade, Jorge comenta a necessidade de lidar com o critério de segurança neste processo de exposição. Por isso, ele evita apresentar e/ou fornecer certas informações como o número do seu celular, seu endereço escolar ou residencial, ou seu email particular. Porém, colocar-se em rede é efetivamente participar de um constante jogo de visibilidade. De tal modo, que inclusive a noção de segurança ou proteção de dados está em conflito e/ou se esbarra na abertura da rede para os gostos, desejos e interesses mais próximos de seus usuários. Ainda que Jorge diga que, para adicionar amigos em sua rede, precise conhecer tal pessoa, este conhecimento dos sujeitos vai se tornando cada vez mais alargado, adaptando-se a gostos e interesses: ele dá preferência aos amigos mais próximos, mas adiciona também amigos dos amigos; e quando se trata das mulheres, o critério deixa de ser a segurança e passa a ser beleza.

No meu Face, você não vai encontrar informações mais íntimas. Tipo assim, eu não coloco nem endereço da minha escola, da minha casa. Coisa mesmo de segurança [...]. Pra adicionar alguém no meu Face, eu tenho que conhecer a pessoa. Sei lá! A gente não sabe o que os outros vão fazer com as coisas da sua vida, família, amigos. Mas se for mulher, se ela for bonita, eu nem preciso conhecer: já adiciono logo. (Jorge: Entrevista, 2012, escola particular).

Portanto, colocar-se em rede é expor-se e/ou participar de um processo intenso de visibilidade. A rede é um espaço movido por fios que se tecem e vão complexificando os processos interacionais em jogo. Desse processo de tessitura virtual, Jorge aprecia a possibilidade de falar de si, de se apresentar aos outros, de traçar aspectos de sua identidade juvenil: preferências musicais, gosto por carros e futebol:

Quando eu fiz o meu Face, eu coloquei quando eu fiz, eu coloquei músicas lá, meus jogos preferidos, meu amor pelos carros; coisas que você gosta, você pode colocar; eu coloquei futebol, esporte. Eu gosto de esporte, e isso aí eu coloquei. Lá você pode até saber alguma coisa sobre mim, mais assim

de quem é o Jorge mesmo, pro cê tira a imagem ruim aqui da escola. (Jorge, Idem).

Saindo do *iPhone* e chegando ao computador, temos uma mudança do tipo de uso. Para Jorge, o computador é menos um lugar de interação e comunicação com as pessoas mais próximas, sendo mais um dispositivo pelo qual ele pretende obter renda provisória. Jorge tem um projeto de criação de um *site* especializado em compra e entrega de produtos internacionais juvenis, especialmente roupas e aparelhos eletrônicos. Como ele mesmo argumenta:

Computador é mais para olhar, para ver como é que se faz para ganhar dinheiro com a internet. Tem uma menina lá da sala que vende produtos internacionais pelo Face. Ela compra as coisas nos EUA. Você faz o pedido, e... Ela ganha bem; ela disse que tá crescendo. É só ficar 24 horas *online*. Eu tenho um projeto de fazer sites pra empresas. E também fazer venda *online*: vender produtos de marca que jovem gosta... roupas, celulares. (Jorge, Idem).

Portanto, para além da interferência nas formas de sociabilidade, de relacionamentos, a cultura midiática vai se estabelecendo como espaço de novos conhecimentos e oportunidades, como campo promissor de qualificação para o mercado de trabalho e mesmo como um espaço provisório de trabalho, de obtenção de renda:

Eu procuro conhecer a linguagem tecnológica, porque conhecer o mundo tecnológico hoje é algo que você vai precisar. Não tem como chegar no mundo do trabalho sem conhecer alguma coisa de tecnologia. Sei se eu fazer Engenharia (*sic*) e não saber dos avanços tecnológicos na área, é difícil entrar numa empresa maior, assim. (Jorge, Idem).

Outro dispositivo com o qual Jorge se relaciona é a televisão. Por meio da TV a cabo, ele acessa uma série de programas, como ele observa: “Eu gosto muito de televisão. Eu acho que o pior castigo que tem é tirar a televisão do quarto. Eu gosto de tudo: *Discovery Planet*, *NET Geo*, *History Channel* eu gosto muito”. Distintamente de outros jovens que acessam mais a internet com vistas no aprendizado, Jorge destaca a televisão como meio de entretenimento, mas também como acesso a conhecimentos de certas áreas científicas, como História e Física:

Eu gosto de televisão pra descontrair; gosto também de assistir programas de Física. Igual os caras fazendo. É muito doido... Eu não gosto de Física da escola, mas acho interessante na televisão. [...] Também têm aqueles documentários sobre armamento e guerras. E têm uns trem, que eu acho muito fantástico. Igual àquela vez que passou aquela série da história do Vietnã, que eu assisti toda. Foi uma semana e era sobre a guerra e a história dos sobreviventes. Foi muito legal. Aí você aprende muita coisa de História.

Mesmo que você não gosta (*sic*) de estudar, é um jeito descontraído de você aprender as coisas. (Jorge: Entrevista, 2012, escola particular).

Neste sentido, Jorge reforça a noção da aprendizagem mediante experiências práticas e outras formas de linguagens e materialidades, como: imagens, vídeos temáticos, documentários, depoimentos, reconstituição histórica e procedimentos laboratoriais transmitidos em televisão. Ao lado de sua relação com aparelhos móveis, computador e televisão, o envolvimento de Jorge com as mídias impressas (livros, revistas e jornais) também acaba por fazer-se mais virtualizado. De forma geral, Jorge assemelha-se a outros jovens que ao serem questionados sobre seu hábito de leitura respondem, de início, com uma negação do mundo das Letras. Ele diz não ler, mas tal negação está condicionada à já habitual associação da leitura com o mundo do impresso e/ou com o livro impresso, particularmente os títulos requeridos pela escola. Contudo, os dados colhidos em pesquisa deixam cada vez mais claro que esta relação tem mudado na vida dos jovens contemporâneos: se, por um lado, muitos dizem de um desprazer pelo livro impresso, por outro eles convocam o mundo da leitura para outros espaços relacionais, como os espaços virtuais da internet:

Eu gosto de ler coisas na internet sobre notícias gerais do Brasil por causa do Enem. Igual a *Recreio*; comprei uns cinco anos de *Recreio*. Gosto da revista, mas gosto mais é do *site* dela que a gente pode consultar. Mas eu odeio livro, odeio livro. Agora ler na internet, eu leio tranquilo. Mas, eu gosto de ler textos, assim, mais curtos, que não consome todo o meu tempo. Gosto mais de ler coisas sobre carros, sobre futebol. (Jorge: Entrevist, 2012, escola particular).

Além de expor um formato midiático na relação do jovem com o mundo da leitura, esta fala de Jorge nos faz notar outros dois aspectos importantes: primeiro, que por meio da virtualização da leitura alguns jovens se veem mais livres para escolher temas, selecionar abordagens e alinhar a leitura com seus gostos e identidades; em segundo lugar, ao citar “textos curtos”, relacionam a leitura virtual com a possibilidade de leituras tópicas e rápidas. O primeiro aspecto remete à percepção espacial (campos de interesse e espaços virtuais); o segundo aspecto remete à percepção temporal (uso do tempo e velocidade da informação). A seguir, procuramos perceber como tais interações mediatizadas dialogam com a condição estudantil de tal jovem.

5.6.2. Condição estudantil: dos múltiplos às tensões e desencantos

Ao costurarmos as experiências escolares do jovem Jorge, notamos que a escola ganha sentidos múltiplos em seus discursos. A escola como um espaço de sociabilidade e de encontro com outros jovens: “gosto da escola para encontrar meus amigos, bater papo ali no recreio, marcar uma festa ali da turma”. A escola como um lugar para obter o certificado do Ensino Médio: “na escola a gente vai pegar o diploma assim pra poder fazer vestibular”. E ainda, a escola como lugar de acesso ao conhecimento científico: “eu acho que escola serve pra gente aprender algumas coisas de matérias, de conteúdos de história, geografia, física, química”. Paradoxalmente, contudo, esta multiplicidade de sentidos não se traduz numa experiência mais complexa do escolar na vida do jovem. Ao contrário, as várias situações de tensões, de desencontros entre Jorge e a cultura escolar, tornaram tal processo de escolarização tímido, minimizado, vivido e compreendido de forma bastante simplificada. A vida escolar torna-se um árduo caminho a se percorrer. E tal percurso vai sendo acompanhando de uma experiência de desencanto para com a escola: “Antes eu gostava da escola, lá no fundamental. Agora eu não gosto; eu só estou aqui porque tenho que pegar o diploma”. Este sentimento de desencantamento vai sendo reforçado em meio a situações bem definidas: a reprovação vivenciada no Ensino Médio; a tensão no cumprimento de algumas regras (como a proibição de utilizar algumas tecnologias em sala de aula); as dificuldades com determinadas disciplinas (História, por exemplo); as tensões com os pais provocadas pelos resultados de provas, notas perdidas e “indisciplina”. Ainda há o encaixe do estereótipo de “mau aluno” em sua identidade estudantil e a presença de sentimentos como o ódio, a tristeza, e a ausência de outros, como a felicidade. O desencanto chega a tal ponto que Jorge destaca que seu maior sonho, naquele momento, era terminar o Ensino Médio para “ver-se livre” da escola.

Eu odeio essa escola, a minha maior tristeza é quando eu acordo e sei que tenho que enfrentar mais um dia na escola. Terminando o segundo grau, eu vou ser uma pessoa feliz, tentar minha faculdade. Mas logo que eu receber o meu diploma vai ser uma sensação dos maiores alívios que eu passei, de tudo que eu passei e vou passar nesses três anos, mas vai ser uma sensação de alívio imensa, de libertação, de felicidade. Talvez o maior que eu vou ter, porque a gente faz com muita dificuldade; tem muita coisa que a gente tem que aceitar e ficar calado; tem muita coisa inútil no Ensino Médio. (Jorge: Entrevista, 2012, escola particular).

Certamente, este processo de tensão ultrapassa a própria escola, sendo direta e/ou indiretamente ligado às profundas mutações de nossa sociedade ocidental que, por sua vez,

afetam as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços de sociabilidade e nas suas relações com as instituições sociais. Os indivíduos desempenham uma multiplicidade de papéis, vivem ritmos acelerados de mudanças, sofrem tensões em meio ao excesso de possibilidades e de mensagens que ampliam suas experiências afetivas e cognitivas, numa medida sem paralelo com qualquer cultura precedente. Isto se denota no trecho abaixo, retirado da entrevista do jovem Jorge:

[...] Escola boa pra mim seria aquela que não tivesse prova, não tivesse professor e não tivesse notas, nada. Ia ser um lugar perfeito, um lugar para conhecer as pessoas e para conversar, fazer esporte... Aprender, NE; estudar um pouco... Mas na vida a gente tem que ser feliz, tem que gostar do que faz, tipo, ter prazer, ter que ficar ali. Escola é algo muito demorado, que ocupa muito o tempo da gente. Desde que eu nasci que eu tô na escola. E agora, a gente não pode estudar só na escola, a gente tem que fazer informática, inglês... Mas eu sou jovem: não quero deixar minha felicidade pra amanhã; tudo na escola é para essa coisa do seu futuro. Mas como fica minha vida hoje? Daqui há pouco o tempo já passou e eu não aproveitei nada. A escola nunca pensa o que é ser um cara com, assim, 17 e 18 anos. (Jorge, Idem).

Junto aos desafios mencionados – desempenho escolar, diploma, qualificação continuada, domínio de línguas e informática – a relação de enfrentamento entre Jorge e a Escola Carmem complica-se pelas fissuras e desencontros com elementos que compõem diretamente a cultura escolar, como: o abismo entre a naturalização do ser aluno e ser jovem, o padrão didático das aulas, o currículo, os modos de avaliação dos alunos, a tensão do vestibular e a temporalidade escolar. Tal situação demonstra que, no caso de Jorge, não há *um jovem* que está em rede e um *outro*, aluno, que está na escola. Os enfrentamentos e tensões remetem ao fato de o mesmo sujeito vivenciar esta dupla condição de jovem/aluno. De forma mais específica, notamos que são as tensões vividas com o seu processo de escolarização que ganham mais espaços de visibilidade em suas redes de convivências *online*. Acompanhamos tal situação a seguir.

5.6.3. Entre a virtualização e a escolarização

Como outros jovens, Jorge considera que há tensões entre cultura escolar e cultura midiaticizada: “a escola não tá ligada a essa coisa de tecnologias não, são duas coisas muito diferentes”. É fato que parte desse processo de midiaticização já se faz presente na escola através dos equipamentos tecnológicos, salas de multimídia, disponibilidade de computadores, projetores em sala de aula e, ainda, pela convivência dos sujeitos escolares

com tais dispositivos. Contudo, os discursos, a avaliação e a vivência escolar de Jorge revelam-nos que o diálogo entre cultura midiática e cultura escolar é ainda tímido – ocasionalmente funcional, mas pouco paradigmático e relacional – resultando, de momento, pouco promissor. Jorge destaca:

A escola aqui é muito bem equipada, mas os professores quase não usam. Este ano, eu não fui na sala de informática nem uma vez. A gente continua copiando aquele monte de matéria no caderno, o computador da sala quase nunca é usado pelos professores; é mesmo só essa coisa de explicar e explicar, falar, falar, falar e falar. (Jorge: Entrevista, 2012, escola particular).

Jorge indica, assim, que o estado de desarticulação entre escola e mediatização da cultura está marcado pelo modo como a escola interpreta o contexto midiático. Também reproduz a fala recorrente entre alguns docentes, de que a escola é espaço de “coisas sérias” e Facebook, de “entretenimento”:

A escola não se envolve muito com essa coisa de tecnologias porque a escola trabalha com coisas mais sérias. Por isso, na escola proíbe o celular na sala, porque é mais fácil pro aluno ficar ligado em jogo e se distrair com entretenimento no Facebook, que vai assim atrapalhar o aprendizado, como os professores falam. Aí a escola tenta excluir isso aí da sala, porque, uma coisa não tem nada a ver com a outra. Mas todo aluno tá ali envolvido, não tem um aluno lá na sala que não tem um celular, que não gosta de jogar online. (Jorge, Idem).

Quanto à relação entre dispositivos midiáticos e sala de aula, chamou-nos a atenção o fato de Jorge relacionar a possibilidade do uso dos dispositivos midiáticos em sala de aula com a dimensão do novo. Tal situação nos faz refletir o abismo que persiste entre os avanços da reflexão acadêmica em torno das questões que envolvem mídia e educação, o envolvimento dos cursos de licenciatura com tal debate, a formação de professores e a prática escolar em si mesma. Principalmente, quando se trata do Ensino Médio:

Poucos professores usam tecnologia nas aulas. Tem uns que nunca usou (*sic*), igual o de física: é a primeira vez que eu vejo ele usando tecnologia; e eu tô com ele tem três anos. E ele é um cara jovem, mas também tem que ficar ali correndo com a matéria, pra tudo tem que pedir licença pra coordenação. Aqui na escola, desde a primeira série, todo mundo tá acostumado a escrever do quadro, aquele tanto de coisa. Aí chega uma aula que o professor coloca pelo computador; é uma coisa totalmente diferente; para a gente é novidade mesmo. (Jorge: Entrevista, 2012, escola pública).

A minimização e instrumentalização na relação de tais culturas continuam presentes e tensionadas quando Jorge faz referência sobre as práticas dos sujeitos escolares. Por um lado, em seu olhar sobre as práticas dos docentes, Jorge nos apresenta uma situação de pouco envolvimento desses sujeitos com a cultura midiática no espaço escolar e também a

vulnerabilidade de tais profissionais da educação, diante de uma escola que pouco enfrenta a midiática da cultura em seus quadros interacionais e pedagógicos: “Os professores não têm o hábito de colocar tecnologias nas aulas e falam que Facebook é pra gente à toa... essas coisas assim”. E ainda: “Os professores são sempre vigiados pela Márcia⁹¹, que fica olhando pelo vidro da porta se tem algum aluno usando celular. Se tiver alguém, os professores levam uma bronca”⁹².

Por outro lado, ao discursar sobre a prática dos alunos frente à cultura midiática, notamos uma mudança brusca em sua postura discursiva. Ao refletir sobre o envolvimento dos alunos com esta cultura, Jorge insere em sua reflexão questões como autonomia, liberdade e interatividade, que vão desfocar a instrumentalidade anteriormente notada nas falas sobre mídia e escola. É o que ele evidencia ao avaliar a formação do grupo *online* de sua turma, Avenida 2m1. Ao falar desse grupo, é notável a ideia de alargamento do sentido da ambiência sala de aula. Como outros jovens de sua turma, ele indica essa experiência *online* como um espaço escolar de domínio discente. De forma bem direta, Jorge enfatiza: “A sala de aula do Face é dos alunos; nem os professores e nem a Márcia pode se meter ali”. É por meio desse grupo escolar que Jorge fala de novas relações dos alunos com o tempo escolar, as atividades escolares, e apresenta novas formas de interação estudantil. Assim Jorge interpreta:

Na sala do Face é muito mais fácil você avisar todo mundo. Você joga lá... e avisa sobre as coisas. É, você não precisa fazer nada, não precisa ligar. Fica lá, qualquer hora do dia que você olhar vai estar lá.. O grupo do Facebook é assim pra mim o caminho mais rápido, mais livre pra ficar por dentro das coisas da escola; a gente fica mais atualizado das coisas da aula. (Jorge, Idem).

Há também uma valoração desse espaço como lugar de interação, troca e ampliação dos modos de exposição do conteúdo escolar. Os alunos criam o hábito de postar materiais que complementam e/ou atualizam as aulas dos seus professores, como videoaula e resumo de livros, entre outros. Para além da materialidade na turma do *Face*, Jorge indica um elemento fundamental: a coletivização do que ele chama de “saber escolar”. Este é outro aspecto

⁹¹ Coordenadora do ensino médio.

⁹² Diante dessa fala, não se pode deixar de considerar que Jorge faz uma generalização da atuação dos docentes. Primeiro, porque mesmo que em número pequeno, observamos alguns professores que fazem dialogar a cultura midiática em suas práticas docentes. E segundo, porque a marca de “mau aluno” na identidade estudantil de Jorge é tão forte, que o provoca sempre em sentido de divergência para com tais profissionais. Jorge também é um dos alunos que não tem os professores como amigos em seu Facebook. Mas tal observação não retira o fato de tal imbricação entre mídia e escola ser tão minimizada que provoca tal avaliação do jovem Jorge.

importante a se pensar: nesta relação dos jovens estudantes com os espaços virtuais, há a indicação de que a colaboração coletiva no processo de aprendizagem acontece mais na sala virtual do que em suas experiências presenciais na sala de aula escolarizada. Acompanhando a relação dos alunos em sala de aula e as relações no espaço da turma *online*, notamos algumas diferenças de posturas em termos de relacionamento e convivência, bem como na forma de lidar com o conhecimento escolar. Na escola, o ato de conhecer é mais individualizado e as trocas são menos pontuais. Os alunos são incentivados em suas produções pessoais: as relações em sala de aula são limitadas frente à forma de organização do espaço escolar (com criação de mapas da sala); as atividades em grupo são pouco desenvolvidas. E tal situação acaba por afetar um processo de interação, que poderia ser mais coletivo neste espaço escolar. Ao que nos parece, os jovens acabam por encontrar tais possibilidades em redes *online*:

Lá no grupo da sala, a gente consegue trocar mais informações, os alunos interagem mais, troca assim mais o saber da escola, as matérias mesmo da prova, de trabalho. Tem gente que posta a foto do quadro, até tiram assim dúvida dos colegas das matérias, dos trabalhos. Agora eu não uso mais o caderno pra estudar; é só mesmo videoaula. (Jorge: Entrevistas, 2012, escola particular).

Ele acrescenta ainda que a turma no Face é algo positivo para os alunos menos focado na escola: “Para quem não tá tão ligado como eu, não gosta da escola, da aula ali... mas é obrigado; tem trinta e tantas pessoas na sala e tem pessoas lá que gosta de estudar; então é mais fácil, não fica ali só na dependência do professor”. Para além da sala de aula, ele encontra em rede a disponibilidade de videoaulas e resumos das obras literárias; ele interage de forma mais livre com os colegas da turma:

Antes do grupo no Facebook, eu passava meio que um aperto com as coisas que eu não conseguia aprender na escola. Agora, não. Se eu não aprendi ali, eu procuro uma videoaula, peço ajuda pro pessoal lá no Face. Vc pede ajuda e sempre tem um ali disposto a ajudar. (Jorge: Entrevista, 2012, escola particular).

Apesar de nos fornecer uma síntese da complexidade desse grupo de turma escolar no Facebook, notamos que a interação de Jorge com o grupo é bem limitada. Ele interage com os colegas neste espaço mais em semana de prova e/ou de entrega de trabalhos. Donde se pode concluir que as fissuras com a escola, em alguns momentos, comprometem a possibilidade desse jovem encarar a escola com mais intensidade e disposição. O que, ao contrário, se nota é uma relação com a escola bastante instrumental. Inclusive, observamos que o modo de Jorge processar a virtualização da escola na internet fala mais das marcas negativas do seu modo de ser aluno, minimizando ao máximo as vivências escolares positivas, como as marcas da

sociabilidade escolar. Mesmo que em algumas de suas interações virtuais as lembranças da escola sejam positivas, como as postagens indicando o processo de socialização com os amigos do ensino médio, virtualizadas a partir de fotos da turma escolar, da publicação de eventos e festas escolares, das cenas do recreio escolar com os amigos e com a namorada. Mas é fato que, na maioria das vezes, são as relações de tensão com a escola que se tornam presentes em suas interações online.

Outro ponto a notar é que, apesar do alcance dessa nova forma de relacionar-se com o escolar via grupo virtual, tal situação continua a interferir na sala *off-line* de forma ainda simplificadora. A escola está em rede; mas a rede é desmobilizada na escola. Assim, diferentemente de outros jovens aqui pesquisados, que indicam seus espaços de interações *online* como campos de possibilidades para complementação e/ou atualização das aprendizagens dos conteúdos, de novos campos de aprendizagens e complexificação do currículo escolar – Jorge, na maior parte de seus discursos, nos apresenta a *tensão* e o progressivo *desencanto* vividos durante o seu processo de escolarização.

5.7. Mara: amigas, o feminino e contradições entre escola e a Internet

Mara é uma jovem branca de 17 anos, filha única de uma família de classe média. Os pais são empresários do ramo da construção civil. Mara se declara católica, alegre e responsável com as coisas da escola, focada na faculdade de Ciências Contábeis que pretende cursar. Ela diz gostar muito de se divertir com as amigas, sair para festas, ir a shows e também churrascos. A amizade entre garotas é bastante valorizada por ela: “Sou uma pessoa muito alegre, tenho uma família que cuida de mim e tenho amigos e amigas; mas a minha preferência é pelo meu grupo das luluzinhas [que são] minhas amigas desde a escola infantil”.

Mara se diz uma jovem conectada. Com seu *iphone*, ela está sempre a conversar e a se relacionar com os amigos, pelo Facebook. Esta é uma prática cotidiana de acentuada assiduidade. Pessoalmente, diz manter “contato todos os dias com televisão, computador, jornal, celular. Todos os dias. E quando eu estou em lugares, por exemplo, no interior, que não pega, não tem acesso a redes sociais, essas coisas, eu sinto muito falta”. Acredita que isto seja comum aos jovens contemporâneos: “Eu acho que todos os jovens da minha idade, hoje em dia, sentem essa falta quando estão sem [tais acessos]”. Em relação à televisão, Mara gosta de desenhos animados e séries como *Friends*. Ela às vezes assiste telejornais, mas não é algo habitual. A jovem usa a televisão a maior parte das vezes como entretenimento. O uso do

computador e dos aparelhos móveis se caracteriza de modo semelhante: acessar internet, baixar série, divertir-se com jogos, conversar com as amigas e alguns amigos, compartilhar fotos e fazer trabalhos escolares. Mas esses dois dispositivos midiáticos estão diretamente associados ao uso da internet.

5.7.1. Mara, o Facebook e midiatização

A percepção dessa jovem sobre a internet é eivada de ambiguidades: reconhece os riscos ali veiculados, como invasões da privacidade, *bullying* entre alunos e até casos de sequestro (citados por ela), mas sente-se atraída pela visibilidade oportunizada, como tantos jovens que buscam ver e ser vistos:

Hoje em dia todo mundo tem essa necessidade de ver e de mostrar sua vida pessoal. Muitas vezes como uma forma de refúgio para aquilo que você está sentindo. Você termina com o namorado, o primeiro lugar que você vai mexer é no Facebook pra mostrar pro seu namorado que você está bem, mesmo você não estando. No Facebook todo mundo está bem, todo mundo está feliz, entendeu. Eu acho que isso é uma forma de refúgio dos problemas que as pessoas têm. (Mara: Entrevista, 2012, escola particular).

Segundo Mara, é costume entre ela e seus amigos conversar, partilhar fotos e frases interessantes, entre outras coisas, pelo Facebook. Diz que ela e suas amigas gostam muito de

ficar por dentro do que está acontecendo aos outros: tudo; todo mundo fica querendo saber. Sempre rola algum assunto na escola; aí a primeira coisa que a gente vai é pro Facebook pra ver se tem alguma coisa lá falando. Sempre. (Mara, Idem).

Também se contradiz ao opinar sobre “conhecimento”: Mara se refere primeiramente ao conhecimento escolar, dizendo que a internet não dispõe “quase nada; de conhecimento assim, quase nada”, desconsiderando seus acessos a videoaulas: “Eu aprendo muito em videoaulas”. De modo semelhante, quando se refere a informações gerais, diz que “a internet é um ponto muito bom pra você ter conhecimento de tudo porque as coisas acontecem, no mesmo minuto já está na internet. Já está sabendo daquilo. A maioria das vezes ao vivo. As coisas são colocadas no mesmo tempo”. Porém observa: “[Pela internet] você tem, assim, muita facilidade de ter conhecimento; mas a maioria das vezes [este] não é utilizado”. Nessas opiniões vê-se que Mara manifesta uma visão naturalizada da relação dos jovens com a internet, espelhando o senso comum de parte dos adultos:

Os meus pais criticam muito isso. Falam a respeito disso, porque eu tenho, dentro de casa ‘uma coisa muito importante que é a internet’; que eu poderia

ter conhecimento sobre várias coisas, mas só fico em Facebook, entendeu? É a coisa de saber fazer um uso educativo também, mas como diz meu pai, jovem não faz esse uso. (Mara, Idem).

Mara diz não ter hábito “de chegar e olhar o que está acontecendo no mundo; de ler um jornal; assistir um jornal na televisão, eu não tenho hábito”. Sobre interesse dos jovens por jornais na televisão ou na internet, opina: “Esse que é o problema da juventude hoje em dia: a gente tem muita coisa, muito conteúdo, mas não utiliza”. Voltando-se para si, a relação com a internet é notada como um espaço de relações, de identidade e gosto. Ela fala de eventos, do curtir fotos e frases postadas pelos amigos sobre literatos, de comunidades:

Eu gosto de eventos, principalmente, e fotos, frases que o pessoal coloca sobre Clarice Lispector. Eu tinha muitas comunidades. É mais de personalidade mesmo, pra descrever a sua personalidade. Tipo, eu amo chocolate. (Mara, Idem).

Outro uso é o curtir páginas informativas sobre Educação, como “Guia do Estudante”, páginas sobre o Enem, os vestibulares e os concursos públicos, bem como páginas sobre Ciências Contábeis, curso que ela pretende seguir na universidade, como podemos visualizar nos *posts* abaixo:



FIGURA 75
Ciências Contábeis

Fonte: Facebook, Mara, escola particular.



FIGURA 76
Enem e vestibular

Fonte: Facebook, Mara, escola particular.

Mara distingue informação e participação, ao dizer que os jovens têm oportunidades para participar em processos sociais via internet que são pouco aproveitadas:

Muitas vezes tem campanha pela internet. Mas, os jovens só postam e passam dois minutos não lembram mais do que era. Tem muitos vídeos, assim, sobre campanhas ecológicas, sobre algum crime que aconteceu, denúncia, só compartilham e pronto. Passam em diante. Mas nunca tomam uma atitude. Eu acho que, entendeu, acho que esse fato de pegar o *mouse*, clicar e compartilhar, não é atitude que o mundo está precisando hoje em dia, entendeu. (Mara: Entrevista, 2012, escola particular).

Questões políticas, sociais e ambientais são citadas como oportunidades de participação juvenil. Mara diz que, nesses casos, “o primeiro lugar [de participação] é o Facebook, com certeza; aí depois ir pra rua. Ir pras ruas e protestar [sobre] o que está acontecendo com a política hoje em dia. Acho que isso é importante”. Ela cita como exemplo a polêmica sobre usinas hidrelétricas a serem construídas pelo Brasil: “Acho que é importante usar o Facebook para se posicionar contra o desmatamento, contra essas usinas hidrelétricas que eles estão querendo construir aí pelo Brasil. [Sobre] isso é muito importante a gente ir pras ruas, mesmo”. Apesar desses apontamentos, notamos que a jovem Mara não tem envolvimento com as questões apresentadas. Em sua página do Facebook não há nenhuma interação nesse sentido, como percebida no caso de outros jovens.

5.7.2. Sociabilidades juvenis e midiaticização

Sobre relacionamento com outros jovens, Mara diz ter “contato com eles mais pela mídia, através da internet, do que pessoalmente mesmo”. Ela destaca o uso constante das redes sociais para relacionar-se com os pares, pois pelo Facebook eles divulgam eventos como “festas, shows, o que vai acontecer durante a semana ou mês” e combinam encontros presenciais:

Tipo assim, se a gente for em um aniversário; hoje em dia, qualquer evento, qualquer saída, todo mundo cria um evento no Facebook e a pessoa coloca se vai participar ou se não vai. Então, por exemplo, todos os aniversários, tudo, é pelo Facebook hoje em dia. (Mara: Entrevista, 2012, escola particular).

Mara diz que costuma ir a festas e cinemas com amigos. Mas ao refletir sobre a interferência da internet nas práticas sociais juvenis, Mara aponta para o que ela considera comportamentos extremos:

Eu tenho caso de parentes meus que são assim: preferem ficar em casa, no computador, do que sair. Eu acredito que essa geração nossa é tudo ao extremo: ou sai muito, ou não sai nada. Ou faz as coisas muito rápido, ou não faz nada. É uma geração assim, que não é cada coisa no seu tempo, entendeu. Eu acredito que isso está acontecendo. (Mara, Idem).

Como percebido no caso de outros jovens, Mara expressa as diferentes temporalidades, sentidas por ela como algo próprio da sua geração: o ritmo dos encontros familiares, a pontualidade dos contatos em rede, a execução de tarefas múltiplas no cotidiano

mediatizado. Daí as opções tidas como “ao extremo” na tentativa de se ajustar a tais temporalidades, com seus desencaixes diários.

Sobre conteúdos habitualmente postados nas redes sociais, Mara indica certas preferências de gênero:

Os homens postam mais coisa de mulher; as mulheres postam mais coisas de homens. Acho que isso tem muita diferença, sim: os homens também estão ligados mais a jogos do que as mulheres; as mulheres veem lá coisa de roupa, acompanham loja, essas coisas, sapatos. Eu acho que tem essa diferença, sim. (Mara, Idem).

Esta relação com o universo feminino nas mídias é o elemento mais forte da interação de Mara com os amigos no Facebook. Ela curte e compartilha páginas de interesse feminino, sobre acessórios de moda, roupas, sapatos, maquiagem e cabelos:

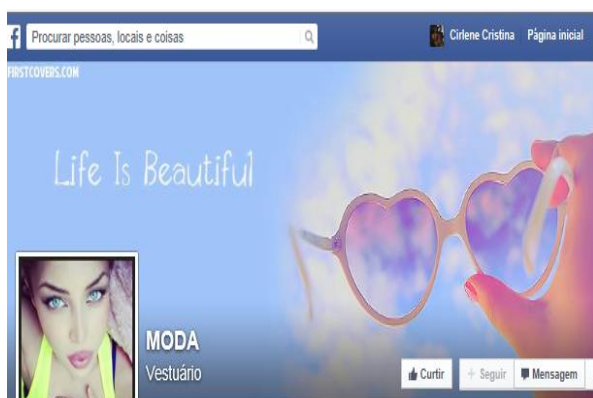


FIGURA 77

Moda Feminina

Fonte: Facebook, Mara, escola particular



FIGURA 78

Cabelos, beleza e moda

Fonte: Facebook, Mara, escola particular.

Mara e suas amigas trocam muitos *posts* sobre maquiagens, sobre moda, sobre posturas dos meninos: “Eles nunca crescem meninas...” diz Mara em seu mural. E é com as amigas que ela compartilha eventos culturais e musicais que vão acontecer na cidade de Belo Horizonte. O tema mais presente nas mais de 300 fotos postadas é a socialização com as amigas: festas, churrascos, shows dos cantores preferidos, viagens para o interior de Minas Gerais. Assim, ela se expressa no Face: “Não tenho palavras pra descrever o quando eu amo vocês e a importância que vocês têm em minha vida ! [#minhas](#)”.

5.7.3. Escola e condição de aluna

Mara sinaliza que tem vida escolar mediatizada, pontuando os cruzamentos entre escola e tecnologias de comunicação. Assim, as impressões de Mara sobre a escola estão marcadas por sua condição de jovem-aluna mediatizada. Indagada sobre os hábitos midiáticos dos alunos em face das aulas presenciais, ela admite:

Olha, atrapalha muito esse negócio de internet pelo celular. Eu conheço gente que já tomou bomba por causa disso. Por mais que você queira, ou não, quando você está entre um professor e um celular, com certeza você vai preferir um celular. E você vai mexendo e o tempo vai passando e o professor explicando. Você acaba perdendo matéria entretida naquilo. (Mara: Entrevista, 2012, escola pública).

Segundo ela, pelos acessos *online* dos jovens entram no circuito do tempo não-linear, repleto de possibilidades de informação, entretenimento e contatos simultâneos. Neste sentido, os acessos individuais durante a aula não se coadunam com a dinâmica docente, interferindo no aprendizado, porque na internet “tem de tudo”, enquanto que o professor oferece “só a matéria”. Caso distinto é o uso coletivo dos alunos na sala do Facebook: “o grupo que a gente tem da sala, grupo de estudos é pra todo mundo se ajudar”.

Indagada sobre os resultados deste espaço virtual da sala de aula para o cotidiano escolar, Mara faz duas observações. De um lado, a sala da turma no Facebook “ajudou sim” no cumprimento das tarefas, na preparação para as provas e na partilha de conteúdos entre os alunos da sala. Por outro lado, alguns colegas transferiram certas responsabilidades para o grupo, sendo menos proativos na participação das atividades escolares:

[...] porque muitas vezes a gente acaba esquecendo [algumas tarefas]. Mas têm pessoas que utilizam disso e não criam responsabilidade de saber o que tem no outro dia pra fazer, de anotar. Ter essa responsabilidade. Sabe que tem o grupo né: só chegar e perguntar; todo mundo responde; e acaba perdendo essa responsabilidade. (Mara, Idem).

A mediação incide também nos hábitos de estudo, como pesquisas e leituras. Mara indica que suas pesquisas *online* tendem a substituir a pesquisa dos impressos, como enciclopédias e livros didáticos. Este hábito é justificado pela facilidade da pesquisa em rede, com disposição ampla dos conteúdos, que lhe possibilita investigar assuntos de forma rápida e pontual:

[Para pesquisar, eu uso] o computador. É muito difícil eu pegar um livro pra pesquisar. Porque, no computador, você digita uma palavra chave, já cai tudo que você quer, entendeu? Opinião, sugestão, crítica. Tudo sobre aquele assunto. Então, assim, é muito mais fácil do que você ter que ler tudo do

livro até achar o ponto que você quer, entendeu? Eu acho que a internet traz essa facilidade; mas por um lado cria uma certa preguiça nas pessoas, entendeu? (Mara: Entrevistas, 2012, escola particular).

Sobre a prática da leitura, ela chama a atenção para a centralidade do interesse pessoal como motivador. Geralmente, quando trata-se de um livro “passado pela escola” ela lê “por obrigação”. Como outros jovens, Mara aponta, como todos os outros jovens, a dificuldade do vocabulário, que tornam algumas obras desinteressantes para os jovens:

É uma linguagem muito complexa. É uma linguagem formal, Eu gosto de livros de aventura; gosto muito de romance. Eu não gosto desses livros de literatura exatamente por isso: a linguagem é muito formal. Acho que a gente não está muito bem preparado pra isso. (Mara, Idem).

Para resolverem questões de leitura, ela e os colegas acessam resumos, análises e fichamentos na internet, depois postam no espaço do grupo, no Facebook: “A gente posta no grupo da sala; quem achou o resumo, posta: ‘olha gente, achei esse resumo do livro pra quem não leu’, entendeu?”.

Questionada sobre o uso da internet pela escola, Mara diz que a instituição está atualizando seu site, mas ela o avalia como pouco funcional do ponto de vista da interatividade: “A escola [se] atualizou, né; o site tem pouco tempo; mas acho que eles não têm muito contato com as redes sociais não”. Segundo ela, um site mais interativo seria mais acessado pelos alunos: “A partir do momento que a gente está em casa, a gente tem onde procurar. Por exemplo, o que a gente está aprendendo, assim. A escola informar pra gente o calendário, tudo. A gente estar por dentro”.

Sobre a relação entre atualidades e aula, ela diz que os professores incluem as informações, mas com pouca discussão e/ou aprofundamento dos temas. Ela acredita que a escola “não está dando conta” de inserir nas aulas o que se passa na sociedade: “É muita coisa acontecendo no mundo inteiro, entendeu?”. E aponta o uso da internet como uma alternativa:

Eu acho que por isso que a gente deve usar internet, pra correr atrás das informações porque é muito importante. Eu acho que isso é importante hoje em dia. Todo mundo está antenado com o que está acontecendo no mundo. A internet conecta a gente ao mundo. (Mara: Entrevista, 2012, escola particular).

Ela mesma diz usar a internet como fonte de informação e complemento para temas escolares: “Eu gosto muito de assistir videoaulas pelo Youtube. Joga no Youtube e você tem lá tudo que você precisa. Aula explicada. Professor com exemplos. Tudo. Acho isso muito interessante”. Acrescenta que, no caso dos jovens contemporâneos, os recursos visuais

favorecem a assimilação: “Acho que [a juventude contemporânea] é uma geração mais visual do que a leitura, a escrita, acho que isso interfere muito hoje em dia”. Voltando-se às aulas, Mara narra um caso de difícil negociação sobre uso das redes sociais em uma disciplina:

A gente andou fazendo um trabalho onde a gente tinha que criar um vídeo de uma experiência, em Química, e postar no Facebook da professora de Química. E a gente tinha que conseguir quinhentas curtidas pra alcançar esse total na pontuação. Mas isso não tinha sido muito bem aceito assim pela escola e por alguns colegas. Foi tudo conversado pra aceitar essa proposta. Não sei por que não tinham aceitado né. Tinham rejeitado isso. Mas eles acabaram aceitando. (Mara, Idem).

No cotidiano escolar, Mara nota que as tecnologias de informação têm sido usadas como recurso didático, fonte de informação e meio de relacionamento dos professores com os alunos, ainda que isto não configure um padrão:

[Na escola] a gente tem muito contato com *power-point*, com computador aqui na escola. Os professores passam aula no multimídia, essas coisas. Eles têm também redes sociais. Hoje a gente comunica com os próprios professores pelas redes sociais. Eu acho que isso também é um ponto muito bom. Que a gente pode pegar trabalho, essas coisas, pela internet. Que eles falam notícias que está acontecendo na televisão, passando nos jornais. [Os professores]. Por exemplo: a redação, que é uma matéria que a gente tem que estar muito atualizado com o que está acontecendo, ela sempre pergunta pra gente os fatos que estão acontecendo durante essa semana, entendeu? (Mara, Idem).

Mara valoriza as mídias no processo de ensino-aprendizagem, mas considera a atuação do professor e o respeito em sala como condições para a qualidade das aulas. Para a jovem, uma boa aula não depende, necessariamente, do uso das mídias, mas de recursos que favoreçam o aprendizado, como experiências demonstrativas e contatos presenciais:

Uma boa aula, pra mim, é um professor que explique bem, que deixe claro, mata as dúvidas e que envolva dinâmica. Por exemplo, leva a gente pra fora de sala de aula, explica. Por exemplo, em biologia a gente está aprendendo as plantas. A gente podia ir pra fora, ver as plantas, explicar pra gente no pé da árvore mesmo o que é, entendeu, do que trazer uma flor pra dentro da sala de aula, uma videoaula. Acho que seria muito mais interessante isso. (Mara, Idem).

Ademais, a jovem acredita que haja um descompasso entre informação e educação, no caso dos jovens. Segundo ela há muitos acessos, rápidos e pontuais, mas os alunos não estariam processando as informações de modo ordenado, nos diferentes campos de saber, como requer o conhecimento escolar, o que exige mais disciplina e método da parte dos jovens:

A maioria dos alunos não sabe o que está acontecendo. Preferem... Acho que o jovem, hoje em dia, é muito ligado ao prazer. Só fazem aquilo que

acha bom, sabe, pra fazer. Não estão muito ligados ao sacrifício de fazer porque é uma coisa necessária. (Mara: Entrevista, 2012, escola particular).

Pela fala acima e por meio de outros tantos fragmentos de sua entrevista, Mara parece reproduzir representações já bastante naturalizadas sobre a condição juvenil no Brasil. Seu depoimento muitas vezes tende a ressaltar representações recorrentes nas falas dos adultos, como a ideia do jovem ligado ao prazer, voltado para conquistas rápidas e fáceis, sem envolvimento corresponsável nas questões sociais ou no conhecimento escolar. Ela acrescenta que muitos jovens vêm à escola por insistência dos pais ou porque o espaço escolar oportuniza encontros e amizades, faltando motivação específica para os estudos:

Eu acho que todo jovem vem pensando nas amizades, em diversão. Por último, o estudo. Tem muitos alunos que vem por causa dos pais. Muitos. Muitos que vem. Não querem nem saber de estudar, de nada. Vem mais pelos pais mesmo; que sabe que vai perder as coisas dentro de casa, xingar, os pais vão brigar. Por isso que vem na aula. (Mara, Idem).

Pela forma contraditória de Mara abordar a relação dos jovens com a escola, ela acaba por nos apresentar o distanciamento que há entre ser jovem e ser aluno. Ela diz que “a escola priva a gente [jovens] de muita coisa” como “esporte, brincadeira e diversão”, pois o ensino requer “sentar numa mesa, escutar e escrever”. No conjunto das falas, Mara traz muitos indícios da tensão entre *ser jovem* e *ser aluno* nas práticas escolares.

Ah, jovem gosta também de diversão. Aproveitar todos os momentos porque passam muito rápido. E, assim, é uma mistura de estudo, de responsabilidade também, de internet; é sempre uma mistura; ele não fica assim, dividindo: agora eu sou jovem e agora eu sou aluno... Porque agora, na adolescência, é a época que a gente tem acesso a tudo: escola, namoro; intrigas com os adultos. É tudo ali misturado. Qualquer coisa. E também a parte da escolha do quê que a gente vai querer pra nossa vida. Se a gente vai fazer certas coisas. Muita responsabilidade; entendeu? Investir pra ter um futuro bom. Pra ter, quanto mais cedo, uma estabilidade na vida. Eu acho que isso tudo tem a ver com juventude, mas tem a ver também com o aluno. (Mara, Idem).

Ainda que se diga e seja “jovem”, aponta para “o aluno” como um dos responsáveis pelos bons resultados escolares, ao comentar sobre o seu aprendizado. Aliás, essa é uma fala muito comum entre os jovens pesquisados.

Eu acredito que, se eu fizer um ensino médio bom, se eu acompanhar tudo, eu consigo adquirir uma nota boa no ENEM, entrar numa universidade. Acho que depende mais de mim do que da escola. Qualquer *aluno*, né. Depende mais *do aluno* do que da escola. (*Itálico* nosso) (Mara, Idem).

Indagada sobre o sentido da escola na sua vida, não cita valores específicos nem faz referência direta ao conhecimento, mas a compara a “uma porta, um caminho para uma vida

financeira estável”. Esta expectativa parece ser a motivação fundamental de muitos jovens-alunos:

Hoje em dia a gente é muito cobrado. Ter um ensino médio bom. Hoje em dia, cada vez mais, os jovens estão [se] esforçando. Cada vez que você [se] esforça, tem um esforçando [-se] mais ainda que você. Acho que tem muitos jovens sacrificando até a própria vida mesmo, lazer, noites dormindo, por causa da escola, é ali querendo ter um retorno financeiro. (Mara, Idem).

Mara reconhece o valor geral do conhecimento, mas revela um olhar funcional sobre a escola, com foco na utilidade da educação para o emprego e a segurança financeira:

A escola tem muita matéria. Cobra muito algumas coisas que a gente não vai utilizar, entendeu? Que é desnecessário. Umas matérias que, tipo assim, não tem profissão que abranja essa matéria. Mas é claro que tudo que a gente puder aprender vai ser sempre bom. Toda forma de conhecimento é sempre boa. Mas acho que estudo é uma coisa que a gente tem que passar no vestibular, né? Escola é uma coisa que a gente tem que passar pra exatamente abrir essas portas pro nosso futuro. Abrir um bom caminho. (Mara, Idem).

Assim, na opinião da aluna Mara, a escola tem um sentido bem utilitário. Nela há conhecimentos aprendidos que seriam desnecessários e outros que são importantes para o vestibular. E é nesse sentido de uma “porta” que abre caminho para a continuidade dos estudos superiores que a jovem Mara reconhece o sentido da escola para o seu futuro⁹³.

5.8. Fabrício: Um militante católico e a causa juvenil em debate

Fabrício é um jovem branco de 17 anos, estudante do Ensino Médio e militante de pastorais juvenis católicas. Fabrício também se destaca como um jovem atuante nos projetos escolares, é representante de turma, com uma relação afetiva com professores e coordenadores, defensor da qualidade do ensino do Instituto Carmem. Mas não se considera um *bom aluno* dentro dos critérios postos pela escola. Seu grande sonho é se tornar professor de sociologia⁹⁴.

⁹³ Mara está cursando a graduação de Ciências Contábeis na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

⁹⁴ O primeiro passo para a conquista de tal sonho já fora dado, Fabrício é hoje estudante de sociologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

5.8.1. Fabrício e a midiaticização

Apesar de Fabrício dizer-se não apegado às mídias eletrônicas e/ou digitais, declarando gostar mais dos impressos como jornais, livros e revistas, tais mídias estão significativamente presentes em suas relações cotidianas. A televisão é o dispositivo usado para acompanhar telejornais e assistir desenhos e programas juvenis. O celular é usado para enviar mensagens aos amigos e se comunicar com os pais. Fabrício diz não gostar de aparelhos muito sofisticados. Por meio do computador, o jovem acessa as redes sociais, se relaciona com a família e costuma fazer pesquisas e trabalhos escolares. O site de rede social Facebook é o recurso midiático mais explorado no cotidiano de suas relações e socializações. Por meio desse site, verifica-se a atualização dos eventos mais ordinários (marcar datas de aniversário, fazer atividades escolares) quanto os mais extraordinários (convocar outros jovens para uma manifestação ou movimento político). Nas interações *off* e *online* de Fabrício há dois grupos de amigos que se destacam mais intensamente: os amigos da Igreja e os amigos da escola

No que diz respeito aos processos de sociabilidade mais ordinária, a interação *online* com os amigos e familiares toca especialmente o mundo dos esportes (Patins e futebol), da militância estudantil, política e religiosa. O gosto por patins fica bem evidente para todos aqueles que são seus amigos no *Face*: a fotos de perfil, comentários e fotos sobre as aulas de patinação, os eventos e as apresentações da turma de patinadores, além do “curtir” de páginas de lojas que trabalham com materiais ligados esta modalidade esportiva⁹⁵.

Quanto ao futebol, Fabrício e a família são torcedores do time mineiro Cruzeiro (sediado em Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais). Tal vínculo esportivo é um dos meios de socialização familiar: toda a família, junta, vai ao estádio de futebol. Este vínculo atravessa também as interações da mesma família na rede, com postagens de fotos e/ou comentários sobre futebol. O futebol se destaca também como um meio de interação com os amigos da escola. Inclusive, Fabrício também faz parte do time de futebol da escola.

Via os processos de sociabilidade, como as práticas do lazer, notamos nas postagens de Fabrício que a amizade se configura tanto como um tema, quanto uma prática que se atualiza *online* e se intensifica *off-line*. As fotos, passeios com os amigos e mensagens são formas de colocar a amizade em rede. Como a frase postada: “Amigos são anjos que nos deixam em pé quando nossas asas têm problemas em se lembrar como voar”.

⁹⁵ É importante destacar que as aulas de patinação, das quais Fabrício participa, são uma atividade oferecida pela escola que ele frequenta.

Para além da amizade, em suas interações *online* destacam-se as temáticas da liberdade, dos sonhos, dos medos, dos projetos, do tempo e da felicidade⁹⁶. Como diz o próprio Fabrício: “Nunca deixe de viver sua vida por causa de algo, alguém ou mesmo um celular. Seja feliz com alguém que te mereça; não qualquer uma por aí. Seja feliz por algo importante... Não prenda uma vida toda por uma coisa fútil. Seja maduro enquanto isso...”. E também outros campos da sociabilidade, como criar eventos no Facebook em torno de festas e convites para show e ou cinema.

A temática da juventude é outro elemento de compartilhamento no Facebook: “Luto pela minha juventude, que hoje vi a qual tamanho esforço a bonança veio através de risos”. Aliás, o tema da juventude é constante nas suas interações com os amigos em rede, assinalando uma autocompreensão de sua identidade de jovem pastoralista católico. O tema da juventude vem acompanhado do uso habitual de postagens de fotos, de mensagens e frases de autores (cantores ou pensadores) – em fragmentos não aleatórios, mas selecionados – que expressam gostos, referenciais identitários, projetos de futuro e desejos juvenis. Além da necessidade de exposição e visibilidade do “eu” (sujeito), como já notado no caso de outros jovens citados no capítulo anterior, Fabrício usa tais recursos em atitude de liderança entre os amigos. Como ele próprio diz: “Fotos. Fotos. Postagens que, tipo, eu acho mais interessantes; que eu gosto, que mais me chamam a atenção, que dizem da minha vida e das minhas relações, que ajudem os outros jovens a pensar, a refletir sobre situações políticas e se posicionar em meio a coisas importantes”. Assim, o uso dos recursos imagéticos e/ou textuais em rede desvela uma dupla expressividade: falar de si e posicionar-se, de maneira que o *dizer de si* (polo subjetivo da interlocução) se dá conjuntamente com o *dizer sobre* (polo objetivo da interlocução), marcado pela opinião, seleção e intenção:

Eu gosto de postar coisas interessantes, postagens com conteúdo. Uma frase de um autor famoso, de um cantor, coisas do movimento estudantil, política, direitos. Mas, fora isso, não tem nada que eu gosto de postar não [...]. Quando posto, eu posto coisas interessantes. Ah, reuniões, um recado muito sério, uma falta de responsabilidade, uma decisão da Assembleia Legislativa, um documento importante, uma responsabilidade que eu tenho e não posso cumprir. (Mara: Entrevista, 2012, escola particular).

Trata-se, pois, de comunicar convicções, crenças e preferências, como ele diz: “quando o jovem posta lá no Face uma frase, uma mensagem, um texto, isto faz parte do que ele pensa, do que ele acredita e gosta. Eu acho que é um lugar de fala do jovem também”.

⁹⁶ Tais temáticas se repetem nas falas e nas entrevistas dos outros jovens. São temáticas apresentadas como “coisas boas” e/ou “coisas ruins” dos modos de ser jovem.

Essa fala vai se contrapor a algumas falas dos docentes: “Esses meninos só postam essas bobagens de fotos lá neste tal de Facebook... Procura lá conteúdo; coisas sérias. Nada, nada. Só bobagem” (Notas de caderno de campo, 12/08/2012). Esta fala em si revela um preconceito e uma resistência docente em relação à internet em relação à publicização de conteúdos, por vezes, considerados de baixa qualidade. Mas, ao mesmo tempo, revela um desconhecimento das práticas culturais dos sujeitos da escola em rede.

Apesar de ser usuário bem frequente desta ambiência virtual, Fabrício expressa alguns conflitos na sua relação com as tecnologias digitais, posicionando-se algumas vezes criticamente sobre o processo de midiática. Em sua opinião, a internet tem muito poder sobre os jovens. Ele também reconhece que o virtual tem afetado seus rendimentos escolares, uma vez que ele tem dedicado mais tempo às redes que aos estudos. Diferentemente de outros jovens, ele considera ainda que a internet afeta de forma negativa o mundo da leitura juvenil: “O jovem hoje não tem tempo pra ler. Eles ficam mais nas redes sociais. Não tem tempo pra se informar do que... do mundo que ele está vivendo”. A princípio, este parecer espelha uma opinião predominante entre professores, que põe à sombra as potencialidades cognitivas e críticas de muitos jovens. Porém, Fabrício desencana esta afetação negativa de sua própria prática ao dizer: “eu leio, gosto de ler; a mídia não atrapalha não. Gosto de ler livros, artigos, livro, reportagem sobre política. Gosto muito de política. Mas, acrescenta: “não tenho muito prazer em ler os livros indicados na escola; eu leio mais é resumo da internet”.

Tal jovem destaca ainda que a facilidade de acesso aos aparelhos digitais é algo que o vicia: “Eu sou muito viciado no Facebook. Quando eu estou no Facebook, eu não escuto nada. Fico vidrado lá”. Ele diz que certas informações midiáticas que chegam até os jovens “são miúdas, são picadas, são tendenciosas; a pessoa tem que saber fazer uma triagem, tem que saber separar o que é relevante; como diz na Bíblia: separar o joio do trigo”. Com atitude de líder, opina que “o jovem não pode só ficar recebendo informações: ele tem que fazer do seu Facebook um espaço para fornecer ideias, conteúdos fortes, valores para os outros jovens”. Também critica uma dita “verdade midiática”, considerando que há diferenças entre o tipo de verdade e a fonte de sua visibilidade. Para Fabrício, os audiovisuais (como a televisão) seriam responsáveis pela “transmissão” de informações mascaradas, tendenciosas e muito massivas. Ao contrário, as informações mais verídicas estariam ligadas às mídias impressas como jornais, livros e revistas, que teriam um público mais restrito. Esta percepção lhe vem, de um lado, da formação recebida da mãe, com formação jornalística, e, de outro, do grupo de estudo e militância da Pastoral da Juventude Estudantil, habituado à análise de

conjuntura e avaliação de cartilhas políticas. Porém, quando questionado sobre o lugar em que busca se informar cotidianamente, a televisão e a internet voltam à cena:

O primeiro lugar que eu acesso informações são os jornais diários televisivos: ali tem informações mais gerais do que está acontecendo no mundo; são mais rápidos. Depois eu procuro mais informações na internet, nas páginas da Pastoral e nos livros. (Fabrício: Entrevista, 2012, escola particular).

O uso ou a prática da televisão, da internet, não o distancia, porém, de seus gostos, assuntos e modos de olhar o mundo. Ao contrário, no caso de Fabrício, observou-se que os dispositivos midiáticos são ambiências de troca e atualizações da experiência juvenil. Tanto que, no que tange aos programas televisivos, ele tem preferência pelos programas de notícias e pelas informações jornalísticas, como hábito consolidado em sua prática mais cotidiana. Notamos, ainda, que em suas buscas na internet, Fabrício vai das descrições aos conteúdos, das notícias aos conceitos. Especialmente aqueles conteúdos e conceitos com os quais ele se vincula afetiva e cognitivamente, como: política e juventude. Tal prática interfere e media suas relações *online*, simultaneamente, além de promover, por meio do ambiente midiático, um processo cotidiano de atualização, como ele denota:

Eu gosto de ver jornais na televisão. Eu gosto de me manter informado. Qualquer notícia que sai, eu gosto de ver nos jornais, aprofundar na internet, nas páginas da Pastoral. Eu gosto de ler livros que me interessam. Tipo, muito de política e da juventude. Eu gosto de pensar sobre as questões da juventude; pensar o que é ser jovem. (Fabrício, Idem).

Mais uma vez temos a visibilidade do sujeito, suas convicções e interesses (*o gosto*) recorrente em muitas falas do jovem. Fabrício destaca, por exemplo, que gosta de conversar e interagir com os amigos, no *Face*, sobre coisas o que ele declara ser de interesse: “Ah, fico conversando com os meus amigos, interagindo com o pessoal da Pastoral. É a única coisa que eu acho interessante: a comunicação com o pessoal, a oportunidade de conversar assuntos do meu interesse”. E conclui: “O que gosto é isso: entrar no Facebook pra conversar com os amigos, conversar sobre política, sobre direitos dos jovens, sobre juventude”. Ao mesmo tempo, ele se mantém alerta sobre o poder de atração que as redes sociais exercem sobre si mesmo: “Quando eu estou lá, eu só fico lá; eu esqueço o mundo que tá girando a meu redor”. O jovem chega a opinar que “a internet e o outro mundo [entenda-se aqui o cotidiano] são completamente diferentes”. A nosso ver, porém, esta fala exprime mais um recurso performativo e/ou forma aprendida de crítica de mídia, do que efetivamente uma cisão e/ou esquecimento do que se passa ao seu redor, quando ele está *online*. Pois o que se nota na sua experiência, colhida na pesquisa, é exatamente o contrário: a vida *online* do jovem Fabrício é

reveladora de sua prática cotidiana no que tange ao intenso encontro com amigos das pastorais e da escola, à comunicação com os familiares, à visibilidade de preferências e interesses, aos seus posicionamentos políticos e cristãos. O movimento *online* do jovem Fabrício, mais aproxima do que distancia sua vida cotidiana e sua vida virtual: “Tudo na vida da gente passa primeiro por sua publicação no facebook; e a partir daí os amigos e outras pessoas vão interagindo, se posicionando; vai conhecendo a gente melhor”. Este dizer coloca em questão o discurso dos mundos diferentes, fazendo ali se vincular a relação do cotidiano juvenil e a prática das redes sociais. Portanto se, em alguns momentos de sua discursividade, a virtualidade tende a separar-se do cotidiano, na prática esta separação não se verifica de modo drástico. E o mais significativo: entre os muitos contrastes e conflitos, a relação entre experiências *off-line* e *online* evidenciam expressões identitárias fortes da vida de Fabrício.

5.8.2. A experiência familiar de Fabrício: entre o Off e o On

Filho de uma família de classe média, sua mãe é jornalista formada pela PUC Minas (Pontifícia Universidade Católicas de Minas Gerais) e trabalha na Assembleia Legislativa. O pai trabalha na empresa privada Cruzeiro Esporte Clube. Dos quatro irmãos, três já cursaram universidade, Fabrício e o irmão casula são estudantes.

Fabrício apresenta a família como um espaço especial de formação moral e cristã. A religiosidade está presente na interação e compartilhamento que a família faz entre si no *site* de rede social Facebook. O jovem Fabrício, além de curtir mensagens religiosas da família, também as compartilha em sua página; tal como: “Deus não escolhe os capacitados e, sim, capacita os escolhidos”. A família também é vista como “espelho de sucesso”, de dedicação ao trabalho, espaço de troca, partilha e afetividade. “Família é lugar de respeito, de troca, de conquista, de sentimento um pelo outro”. Expressão similar encontramos em uma postagem de sua mãe, compartilhada por Fabrício em sua página do *Face*. Ela diz: “Mãe dá a luz ao filho e o filho dá à luz a mãe! Não é? Lindo!”.

O âmbito familiar é ainda demarcado como um espaço de formação política: Fabrício destaca as longas conversas que tem com a mãe (jornalista e funcionária da Assembleia Legislativa) sobre atos de vereadores, projetos para a cidade, projetos para a juventude, projetos sociais urbanos e a questão da corrupção. Tal fato faz com que Fabrício declare a mãe como uma das figuras responsáveis pela sua educação e conscientização política. Tanto

Fabrício quanto a mãe tem a prática de compartilhar e curtir no Facebook assuntos relacionados a debates políticos.

A participação em rede acontece entre outros membros da família, demarcando em rede um forte processo de socialização: todos os membros da família interagem entre si via rede social Facebook. Tanto a mãe quanto os irmãos têm suas páginas nesta rede e se adicionam como amigos. Há trocas de mensagens, postagens de fotos, envio de links. A mãe aparece novamente como uma figura central nesta troca em rede: ela envia mensagens aos filhos, divulga eventos dos quais eles participaram, posta seus trabalhos escolares, lhes faz elogios, envia *links* sobre questões políticas. Assim, é via página da mãe que se dirigem as maiores trocas entre a família, como constatamos na postagem abaixo:

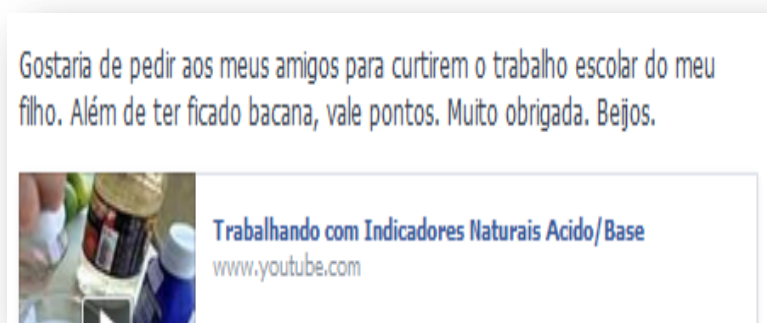


FIGURA 79

Curtem o trabalho do meu filho

Fonte: Facebook, Mãe de Fabrício, escolar particular.

Há muitas outras trocas, elogios, fotos de passeios, de festas onde a família aparece em evidência. Desta forma, no caso do jovem Fabrício, a família usa o espaço *online* como lugar de interação e de pedagogia familiar. A seguir, abordamos a presença que a Igreja Católica vem ocupando na vida do jovem Fabrício. Ela parece ter um papel importante na sua socialização, na construção da sua identidade como jovem cristão e no seu interesse pela militância social e política.

5.8.3. Entre o Off e o On: um jovem cristão

A religiosidade do jovem Fabrício tem uma primeira instância de formação/aprendizagem na família, mas ganha força no seu processo de socialização escolar e pastoral. A escola onde Fabrício estuda é de confissão cristã católica. Na grade curricular da instituição, um dos elementos educativos destacados é a formação cristã dos alunos, com

valores e atitudes indicativos da identidade e proposta pedagógica. Mas a grande força desta educação e/ou experiência religiosa advém do vínculo de Fabrício com as Pastorais da Igreja Católica, mais especificamente a Pastoral da Juventude (PJ) e Pastoral da Juventude Estudantil (PJE).

Além das dinâmicas próprias da agenda pastoral, esta experiência se vê atualizada cotidianamente no *site* de rede social Facebook. As potagens da página pessoal de Fabrício são muito indicativas a respeito: “Ousamos crer na juventude”: este é o título de uma das interações entre o jovem Fabrício e seus amigos no Facebook. Encontramos aí um jogo de palavras que, no seu conjunto, são marcas fundamentais de sua experiência religiosa e juvenil. Crer é tanto um ato religioso quanto um ato político: acreditar no potencial do jovem. Assim, via experiência religiosa católica, Fabrício se torna militante juvenil com disposições de liderança: evangeliza outros jovens, luta contra a violência juvenil e é um defensor dos direitos da juventude. O “gosto” pelo *juvenil* é o traço mais forte da vida de Fabrício, bem como o elemento de maior interação com os seus amigos no espaço *online*. Como ele mesmo posta em seu Face: “Aposto na Juventude!”.

É por meio da Pastoral da Juventude (PJ) e Pastoral da Juventude Estudantil (PJE) que a causa juvenil vai ganhando sentido e espaço significativo na vida de Fabrício. Sua participação nestas Pastorais se faz tanto em âmbito nacional (como representante da PJ e da PJE), como em âmbito local (trabalhos pastorais realizados na Paróquia Nossa Senhora da Esperança, Bairro Caiçara, onde vive com sua família, em Belo Horizonte).

A Pastoral da Juventude (PJ) e a Pastoral da Juventude Estudantil (PJE) da Igreja Católica põem-se em comunicação com o mundo juvenil também por ambiência *online*. Tais Pastorais têm páginas no Facebook, pela quais empreendem canais de comunicação e mesmo de formação dos jovens pastoralistas. O jovem Fabrício, em sua entrevista, demonstra haver *link* direto com esta organização pastoral:

Atualmente, eu estava num projeto que era sobre o cara da mãozinha. Esqueci. Extermínio de jovens. Era um projeto onde detectava que no Brasil a violência contra os jovens estava crescendo, estava morrendo muitos jovens assassinados, principalmente, jovens negros. Aí eu sou do grupo de liderança desse grupo na pastoral. A pastoral é um lugar que forma minha consciência crítica, política. Ali eu aprendo ser um jovem político, sabe. (Fabrício: Entrevista, 2012, escola pública).

Na página do Facebook da PJ, encontramos a convocatória dos jovens pastoralistas para este projeto de luta contra a violência e o extermínio de jovens brasileiros, citado acima por Fabrício.



FIGURA 80

Jovem que protesta

Fonte: <https://www.facebook.com/pastoraldajuventude?fref=ts>

Fabrício, além de participar desta organização em nível nacional, é também missionário atuante na comunidade do bairro Caiçara. Nesta comunidade, ele participa da Pastoral de Crisma Missionária e vários outros trabalhos sociais. Os eventos destes trabalhos também são bastante virtualizados em seu mural do Facebook. Ainda na visão deste, esta pastoral o fez compreender o quanto *ser aluno* vai além da sala de aula:

Eu debato [política] muito é na PJE (pastoral da juventude estudantil). A gente debate muito sobre o ser estudante... a gente tem uma formação humana porém, a política é maior, a formação é mais complexa. Porque a gente reivindica muito as coisas que o jovem precisa na sociedade, na educação. [...] A gente faz muitos congressos e encontros. Mas, nossa comunicação se dá também pelo Facebook. (Fabrício: Entrevista, 2012, escola particular).

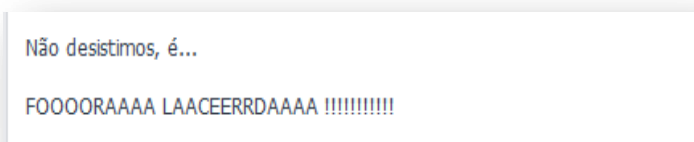
Para Fabrício, o jovem é alguém que com suas atitudes e participações pode mudar o futuro de uma dada sociedade:

Jovem. Jovem também é ser aluno, ser aluno crítico. Mas o principal do jovem é ele saber da sociedade onde que ele está inserido. Ele tem que criar uma visão periférica e profunda de onde que ele está, pra conseguir agir mais politicamente na sociedade, lutar por si e pelos outros jovens no que diz respeito aos seus direitos. (Fabrício, Idem).

As linhas temáticas “militância política” e a “causa juvenil” marcam intensamente a identidade e o processo de aprendizagem social do jovem. Questões como: consciência política, participação social, liderança, posicionamento solidário são questões e postura que vão delineando a vida deste jovem estudante do Ensino Médio. É constante a postagem no seu Facebook de questões ligadas ao campo e à temática da política, como: campanhas políticas,

comentários sobre os projetos dos candidatos a cargos políticos, postagem de *links* de projetos governamentais. Mas, sobretudo, Fabrício é um militante das ruas: ele participou ativamente das manifestações de rua no Brasil, conhecidas como “Jornadas de Junho”. No item “curtir” do seu Facebook há referência a mais de 10 páginas deste movimento. No seu mural, encontra-se: “Aí gente, já pararam e pensaram o motivo pelo qual essas manifestações estão ocorrendo?”.

Nas “Jornadas de Junho”, Fabrício se posicionou como um ativista indo às passeatas, manifestando seu posicionamento em rede; mas também foi uma das lideranças e um dos articuladores na convocação de outros jovens, tanto dos seus amigos da escola quanto dos seus amigos da pastoral. Porém, no caso do jovem Fabrício, os elementos de reivindicações e de críticas que alcançam destaque nestas jornadas – tais como: direito à educação, valorização do professor, indignação contra os gastos com a copa do mundo, crítica à PEC 37⁹⁷ – já estavam presentes em sua página no Facebook antes mesmo de estas manifestações alcançarem as ruas. Para além destas jornadas, Fabrício já se envolveu em outros movimentos contra administrações governamentais consideradas corruptas, como o já destacado *Movimento Fora Lacerda*⁹⁸, entre tantos outros. Estes posicionamentos vão ganhando visibilidade e sendo foco de interação com os amigos do Facebook, como notamos na postagem abaixo:



(Fonte: Facebook, Fabrício, escola pública).

Verificamos ainda que esta postura mais ativa ganha espaço também na escola. Nesta, o jovem participa de um grupo pastoral denominado GS (Grupo solidariedade).

⁹⁷ “A PEC 37 emenda que sugeria incluir um novo parágrafo ao Artigo 144 da Constituição Federal, que trata da Segurança Pública. O item adicional traria a seguinte redação: “A apuração das infrações penais de que tratam os §§ 1º e 4º deste artigo, incumbem privativamente às polícias federal e civis dos Estados e do Distrito Federal, respectivamente”. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/06/entenda-o-que-e-a-pec-37>. Acesso em: 20. Mar. 2014.

⁹⁸ O movimento Fora Lacerda surgiu da indignação de instituições e cidadãos de Belo Horizonte com a administração e à reeleição do atual prefeito de Belo Horizonte Lacerda.

5.8.4. As experiências escolares do jovem Fabrício

O Carmem é a única experiência escolarizada de Fabrício, frequentada por ele desde a educação infantil. De forma mais positiva, Fabrício diz que a escola cumpre o seu papel na formação básica do aluno: “o Carmem oferece recursos básicos para que o aluno alcance seus objetivos: estudar, cursar uma universidade”. E acrescenta: “eles [os professores] dão tudo o que a gente precisa para alcançar o estágio de ser bom aluno”. Ainda em tom positivo, ele partilha com a escola a identidade cristã-católica. Tal identidade religiosa se inscreve na pedagogia escolar, que enfatiza a importância dos valores cristãos na formação geral do aluno. Para tanto, a escola promove trabalhos e ações religiosas que se encontram no âmbito do seu espaço educativo.

O fato de Fabrício se destacar como jovem católico pastoralista permite que ele tenha uma aproximação afetiva com a escola. É neste sentido mais pastoral que o jovem acena para a participação da escola em seu projeto de futuro. O trabalho com o GS é sinalizado como o elemento mais importante de sua aprendizagem escolar. Por meio desta atividade pastoral abrem-se aprendizagens que tocam o âmbito dos valores humano-cristãos, a saber: atenção e valor dado à “pessoa humana” e o vínculo com a dimensão da solidariedade e os trabalhos voluntários. “Eu acho que o Carmem vai atuar no meu projeto de vida somente porque eu gosto de trabalhar com pessoas, de defesa das pessoas, coisas sociais; trabalhar com gente. E isso eu trabalho nesse grupo missionário, o GS. E ele que me grava aqui”. Para além do GS, Fabrício cita também como espaço importante da vida escolar a sociabilidade com os colegas de turma, mediante retiro de alunos, passeios escolares, campeonatos, festas, feiras culturais. Inclusive, observamos que estas vivências escolares mais no campo da sociabilidade e/ou extraclasse – como os projetos e os trabalhos pastorais – ganham um espaço de visibilidade intenso em suas interações *online*. Porém, o que mais define a condição de aluno vivida por Fabrício é o seu envolvimento com a militância estudantil na PJE. E tal experiência pastoral acaba por evidenciar e promover alguns encaixes e desencaixes entre o ser jovem militante-estudantil e o ser aluno, no âmbito escolar.

Fabrício considera que o Carmem tem uma boa estrutura de atendimento aos alunos. Tal estrutura é descrita em torno dos elementos: formação dos professores, modelos de prova, organização do sistema de recuperação e atendimento pedagógico ao aluno. Contudo, no que diz respeito à ideia de sucesso escolar, este jovem-aluno demonstra uma responsabilidade individual: “O jovem, enquanto aluno, a função dele é estudar; é correr atrás. Ele tem que

procurar ser um bom aluno nele mesmo. Porque assim ele vai ter uma formação escolar certa e vai conseguir uma vida de aluno; [vai conseguir] passar no vestibular”. Desta fala, dois aspectos podem ser particularmente explorados: Primeiro, Fabrício destaca dois elementos que são comumente vistos como os sentidos da escola pelos jovens do Carmem, a saber: o estudar e o passar no vestibular. Segundo, é a ideia de que o aluno é o responsável pelo seu sucesso escolar, igualmente partilhado pelos demais jovens pesquisados. Tais sentidos vão se complexificando, se contradizendo e/ou se mostrando incompletos à medida que Fabrício nos apresenta mais detalhes de sua experiência escolar. No quesito *gosto pelos estudos*, por exemplo, Fabrício comenta: “Estudar matérias, eu estudo pouco [...]; trabalhos, eu mais copio do que faço de verdade... Este ano perdi um pouco o gosto pelos estudos”. Para além dessa vivência mais pessoal, ele acrescenta que a “escola tá mais preocupada em formar no aluno o seu lado cristão, seu lado de vestibulando. O seu lado de jovem é pouco articulado; isto me deixa indignado”. A perspectiva do *juvenil* na condição do ser aluno é o maior desencaixe dito e/ou vivido pelo aluno Fabrício no Carmem. O que se nota é que o ofício caracteristicamente escolarizado do “ser aluno” se torna pequeno diante das pretensões, das perspectivas e da militância de Fabrício sobre este ofício. Como ele mesmo expressa, entre o aluno cristão, entre o aluno vestibulando, está um jovem político:

A partir do momento em que eu vou entrar na faculdade, da minha vida de estudante eu vou esquecer muita coisa. Somente o GS que vai me travar ao Carmem. Eu vou ter a sociabilidade daqui, o trabalho solidário com pessoas. E saindo daqui, eu também vou ser um estudante mais ativo, sabe. A formação aqui é muito humana cristã, não investe num papel mais político do jovem. E isto é o que eu mais gosto: política, juventude. A escola forma o aluno para passar no vestibular e não forma o jovem. Mas, eu não desprezo a formação que recebi aqui em termos de valores cristãos, os valores da pessoa. (Fabrício: Entrevista, 2012, escola pública).

Portanto, ao tocar particularmente em sua experiência de aluno, Fabrício nos apresenta alguns desencaixes entre a sua representação do seja “ser aluno” e a sua experiência no contexto escolar. Tais desencaixes levam este jovem a vislumbrar, num futuro universitário próximo, um espaço mais aberto para sua participação como aluno nas decisões educacionais que não teria experimentado da forma como ele deseja no Carmem.

É este espírito do ativismo juvenil-estudantil que nos parece entrar em confronto quando Fabrício nos fala de sua experiência de aluno mais escolarizada: enquanto o conceito de ser aluno já se encontra bastante agregado à escola, o “ser jovem” é pouco dimensionado pelo olhar institucional. Nessa agregação, temos ainda o valor do conhecimento das áreas científicas, que é explorado sobre uma base conteúdo-função que acaba por conformar e/ou

delimitar demasiadamente os objetivos do conhecimento escolar. Tais limites estão expressos no dizer do jovem Fabrício:

Na escola, as disciplinas não trabalham uma ideia mais forte de política, de participação, de estudar mesmo o que é uma vida política, o que é viver como jovem em uma democracia, debater a corrupção, essas coisas. Eu acho que este [conjunto de temas] deveria ser mais explorado na Sociologia, na História. (Fabrício, Idem).

Durante o trabalho de observação, no Carmem, acompanhamos pequenos debates no campo da política, nas aulas de Sociologia, Formação Humana Cristã e História. Mas tais momentos são mais raros; e a duração fragmentada das aulas impede uma abordagem mais consistente e aprofundada dos conteúdos. O mais notado é que o conteúdo escolar tem um cunho bastante funcionalista, com sua sistematização presa a resultados de alcance objetivo, como executar provas e mirar ao futuro exame para o vestibular. Para os professores das áreas de Humanas, uma sistematização mais aprofundada do conhecimento escolar é um desafio ainda maior, pois há uma diferença muito grande entre a abrangência dessas disciplinas e o número de aulas a elas reservado. No caso de Sociologia e Filosofia, por exemplo, cada qual dispõe de apenas uma aula semanal com os alunos. E deste tempo letivo ainda se deverá reservar horas para os trabalhos, as semanas de prova e eventuais imprevistos.

Diante desse quadro, parte dos alunos já condicionada às cobranças e aos objetivos funcionais do conhecimento escolar estranha, não valoriza e ou não vê sentido em momentos de debates, de seminários e de aprofundamento de alguns conceitos: “O problema que têm muitos alunos que acham que debater política, solidariedade em sala de aula é perda de tempo ou enrolação do professor, que não vai fazer nenhuma diferença no ENEM; tudo que sai do padrão é ruim pra eles”.

Diante de tais questões, fica posto que a vivência da militância estudantil de Fabrício não dialoga diretamente e/ou se fragmenta frente ao ser aluno mais escolarizado, principalmente, quando o espaço em jogo é a sala de aula. Como ele mesmo destaca:

Se você me vê nos trabalhos pastorais e comparar com o Fabrício na sala de aula, você vai ver que um não tem nada com o outro, assim... ligado. A questão é que ser jovem e ser aluno, aqui no Carmem, são duas coisas separadas, sabe. O bom aluno é aquele que tira boas notas, que não perde média; só isso. E muitos alunos gostam disso. Mas pra mim, ser aluno é também ter uma visão política da própria escola, participar das pastorais, mas opinar; mostrar os problemas e claro, estudar. (Fabrício: Entrevista, 2012, escola particular).

Aos conteúdos, provas, notas, preparação para o vestibular e formação cristã do aluno, Fabrício acrescenta a necessidade de formação e abertura de instâncias de representações mais políticas dos discentes na escola:

Eu acho que na escola tinha que ter um grêmio estudantil. Espaços de representações mais dos alunos. Com o grêmio, os alunos têm uma instância de participação mais política na escola, eles vão colocar o debate sobre o que ele considera que é o aluno, sobre o currículo, sobre o que é importante para o aluno, o que falta, o que tá ou não tá legal. (Fabrício, Idem).

Não se pode desconsiderar que parte deste desejo de Fabrício por um ideal mais ativo do ser aluno é algo que se confunde com sua história escolar no Carmem. Pois, desde muito cedo, ele se envolveu com os trabalhos pastorais e outros projetos na escola. A questão é que, já no ensino médio, a sua relação com o escolar alcança outros patamares de pretensões intensificados pela sua experiência de jovem militante. Portanto, este jovem visa outra presença na escola, que se esbarra nos limites que tal instituição impõe ao papel do aluno. Um dos limites mais notados se apresenta quanto à organização do tempo escolar, suas espacialidades e a autonomia dos alunos ali vinculados. No Carmem, os alunos do ensino médio passam 5h30 diárias na escola. Destas horas escolares, cinco são vividas no espaço da sala de aula. Os outros trinta (30) minutos são divididos entre a sucessão das aulas e o recreio. As pastorais escolares como o GS, acontecem uma vez por semana, depois das aulas.

Tal modelo se torna um desafio para alunos como o jovem Fabrício, que carrega para a escola aquele ideal de um aluno mais participativo e ativo. Tanto, que este jovem separa frequentemente a experiência que ele vivencia no GS da sua experiência como aluno na sala de aula. Embora organizado a partir do espaço escolar, o GS não é configurado pelo jovem como algo que compõe a sua condição de aluno, mas como um projeto pastoral que se encaixa em suas escolhas e gostos pessoais de vida.

O que se nota em termos de crítica escolar, é que Fabrício não desconsidera a importância da aprendizagem de conteúdos, nem a importância do professor nesta relação de conhecimento, mas sim a sua incompletude. Ao reconhecer que “bom professor é aquele que explica bem o conteúdo”, ele acrescenta: “bom professor é aquele que melhora o conteúdo com novidades, coisas atuais também, que procura dinamizar a aula, que deixa a gente que é aluno colocar questões também, sabe?”. E por fim declara: “boa aula é aquela que não se resume ao conteúdo do livro e a ficar só ali na sala de aula”. E mais: “eu tenho receio de algumas aulas aqui do Sagradinho são muito resumidas; agora outras eu gosto mais”.

Porém, na experiência mais cotidiana dos jovens na escola, este ideal parece perder e/ou ver reduzido seu sentido abrangente e integral. Tanto que, no caso do jovem Fabrício, o papel ativo, os trabalhos voluntários, a participação efetiva nos eventos escolares pouco dialogam com o aluno mais passivo: “Na sala de aula hoje, eu sou um aluno mais quieto, mas isolado, menos participativo”. Outro fato que nos chamou a atenção é que – examinando nosso caderno de campo a procura de indícios sobre algum episódio que demarcasse mais especificamente a vida escolar do jovem Fabrício – deparamos com sua avaliação em um dos conselhos de classe. Uma das falas aí posta foi a seguinte: “O Fabrício caiu muito suas notas; o negócio dele é a Pastoral: ele fica aí envolvido, mas tá estudando pouco. Este ano as notas dele caíram demais”. Esta fala mostra a tensão posta e vivida pelo jovem Fabrício: ao invés de ampliar sua aprendizagem e a condição de ser aluno em geral, o trabalho pastoral foi notado como fator que inibe esta condição, quando o quesito em debate é a avaliação institucional do ser aluno.

5.8.5. O midiático na vida escolar de Fabrício

A relação que Fabrício promove entre escola e ambiente midiático é igualmente composta por contraditos. Entre estes, inscrevem-se falas negativas e positivas. Negativamente, o jovem diz que os dispositivos midiáticos atrapalham o seu rendimento escolar: “eu sou muito viciado em facebook e isto tem atrapalhado meus rendimentos escolares”. Fabrício opina ainda que o poder de atração do *site* de rede social Facebook entre os jovens têm afetado a presença e a qualidade dos alunos no espaço da sala de aula. Por isso, considera que os alunos não devam ter senha liberada de *wi-fi* na sala, pois os mesmos podem perder o foco da aula. Para ele, os atrativos midiáticos ocupam mais os interesses dos jovens em sala do que a aula em si mesma. Os colegas da turma tendem a valorizar e/ou se entusiasmar mais na sala de aula *online* do que da sala de aula *off-line*:

Eu acho isso um problema, pois, o pessoal tá valorizando mais a nossa sala de aula no Face, do que a sala de aula da escola. Eles acham que vão aprender tudo no grupo da sala, levam até as dúvidas do conteúdo pra lá, nem mais se preocupam em perguntar para o professor. Se eles não gostam da aula, eles podem ficar ali conectados; depois vai lá na sala e recupera a aula. Poucos alunos, aqueles que são os estudiosos que estão ali mesmo conectados na aula. Outros só ficam com o celular, *ipod*, escutando música. Desligado da aula, do mundo. (Fabrício: Entrevista, 2012, escola particular).

Se notarmos, a opinião de Fabrício sobre a presença e o uso dos recursos midiáticos em sala de aula se aproxima do que colhemos em grande parte no discurso dos professores. Para este jovem, o uso de tecnologias na aula pode ser positivo se for do domínio do professor. Nesse sentido, parece que para Fabrício a sala *offline* não está preparada ainda para um encontro mais relacional e efetivo com o midiático. Tanto que ele, mesmo esboçando e considerando a presença e a interferência dos dispositivos midiáticos nos modos de ser aluno, destaca que *as conexões juvenis* não interferem diretamente no papel de aluno, quando se trata de atingir o dito estágio do “bom aluno”. Como ele mesmo enfatiza,

[...] eu tenho uma amiga, que ela é ótima aluna, uma das melhores, e ela não tem acesso à rede social não. Mas, para ser bom aluno na escola, você não precisa da internet, é você prestar atenção na aula e estudar a matéria. Ela é ótima aluna. Tira boas notas. Ela não usa porque ela não gosta. Agora, tem alunos que gostam de ampliar coisas, saber, ele nem é bom aluno, mas tem curiosidade por coisas. Aí, ele vai aprender outras coisas fora da escola. Mas não no sentido da escola assim. (Fabrício: Entrevista, 2012, escola particular).

O encadeamento da dicotomia entre mídia e escola é algo que atravessa o discurso de Fabrício. Ele está sempre a apresentar uma tensão entre ser aluno e o mundo da mídia. Esta dicotomia se faz mais frequente quando o debate em questão é a experiência escolar da sala de aula. Tanto que, quando ele diz da relação midiática e juventude fora dessa espacialidade educativa, observamos um olhar mais positivo tanto da presença da mídia na escola, quanto da relação do midiático com o mundo juvenil. Fabrício destaca, por exemplo, que enquanto na escola há espaços restritos de participação do aluno e pouca possibilidade de escolha, nas redes sociais, por outro lado, os jovens encontrariam (em sua opinião) espaços mais abertos para tal participação e para a manipulação de suas escolhas:

Eu acho o *Face* um lugar muito bom pro jovem *reivindicar o que ele não gosta na sociedade*, o que está precisando na escola. A escola mesmo. A gente não tem abertura aqui, não tem abertura para a gente reivindicar o que a gente precisa mais profundo como aluno, o que a gente gosta, sabe. Então a gente tem que ter uma abertura maior aqui na escola. Para que o diretor, supervisor, pudesse ouvir e pensar se aquilo é bom ou ruim pro aluno. Como saber o que é bom pro aluno, se eles não sabem o que é bom para o jovem? A escola pro jovem é muito pronta. Lá na infância, a escola investe, brinca, coisas infantis. Colorir, desenhar. Agora me pergunta se na escola há algum coisa juvenil. Na verdade há, mas são muito pequenas e muito prontas. Por isso, o jovem acaba na rede, lá ele é mais livre pra falar, pra desenvolver suas ideias, sabe. (Fabrício Idem)

Mesmo em meios a muitas contradições, o jovem Fabrício vai aos poucos apontando linhas de conexão entre vida juvenil estudantil e processo midiático. No que diz respeito às

redes sociais, considera que estas têm possibilitado a ele e aos seus colegas de turma uma experiência estudantil mais autônoma: “A gente estuda mais em grupo por causa da internet, tem mais autonomia, mais liberdade é mais criativo. É um colaborando com o outro, quem sabe mais uma matéria dá dica para o outro”. Esta interseção, no caso de Fabrício, pode ser notada através de hábitos como ler resumos literários via internet e/ou disponibilizá-los aos demais colegas, usar sua página individual do Face para conectar questões, disponibilizar e comentar eventos escolares, dar enfoque de pesquisas da área educacional e problematizar outras situações escolares.

Sendo usuário frequente do Youtube, diz utilizar tal rede para baixar vídeos relativos às matérias escolares de seu interesse e para os estudos mais cotidianos: “Eu busco a matéria que gosto num vídeo. Também, por exemplo, a matéria da aula, da prova... Ontem eu estava vendo a matéria de literatura, que é realismo. Aí eu busco o nome da matéria e busco uma videoaula”. Fabrício destaca ainda sua interação *online* com os professores:

Eles [os professores] ficam lá postando fotos, dando dicas para os alunos estudarem, eles são amigos nas horas de dificuldades e de incertezas da gente. Eles mandam a matéria para o grupo. Eles dão as dicas para a gente estudar, dicas da vida. Tá na sala, tá na rede, eles sempre tão ali para nos apoiar. Mas é só alguns; outros nem têm página no Facebook, mas isso é direito de escolha. Mas, eu acho que a aula ficaria mais interessante se o professor aproveitar mais a internet, mesmo com muita banalidade, tem muita coisa de qualidade lá. (Fabrício, Idem).

No que diz respeito mais propriamente ao grupo da sala 2m2 no Facebook, Fabrício ocupa este lugar interagindo nos três sentidos detectados no capítulo anterior, tais como: interação *ordinária*, interação *colaborativa* e interação *extraordinária*. Em cada uma destas interações, ele ocupa um lugar bastante ativo:

Pessoal, não esquecem que a entrega do trabalho de química vem se aproximando, não deixem pra fazer tudo na última hora [...]. “Gente, no próximo ano estaremos em nosso último ano escolar, momento da escolha do curso universitário. Será que vale a pena escolhermos somente aquilo que vai nos trazer o prazer do dinheiro? Para refletirmos. (Fabrício: Entrevista, 2012, escola pública).

O espaço *online* é ainda tomado como uma ambiência de efetiva militância estudantil deste jovem-aluno. Lugar onde se atualiza sua militância pastoral e se realiza a maior parte de suas interações com outros jovens estudantes. Portanto, entre ditos negativos e/ou positivos da relação midiática e a experiência escolar de Fabrício há processos de interseção bastante significativos:

Eu vejo que muitos dos meus amigos apesar de ser muito viciados, gostam de estudar e usam a rede para aprofundar seus estudos. Hoje não tem como ficar separando os estudos dos jovens da rede, da televisão... Até alguns professores aqui pedem pra gente ver televisão. Porque a televisão ajuda na percepção da realidade, nas informações mais gerais sobre política, sociedade, economia. E isso, eu acho que, se um jovem não vê televisão, ele está muito desconectado do mundo. (Fabrício: Idem).

O midiático vai, portanto, sendo experimentado no cotidiano do jovem Fabrício e interferindo em sua vida de aluno. Temos, na verdade, um duplo atravessamento aí posto: de um lado, o midiático ocupa o Carmem e ali provoca reações e/ou tensões – um atravessamento que nos parece mais contraditório nas explicações de Fabrício; por outro lado, o midiático se incorpora à experiência juvenil cotidiana desse jovem. De modo similar, esta incorporação se dá por uma mútua-afetação, a saber: o midiático atravessa o cotidiano de Fabrício e nele provoca mudanças; mas Fabrício também conduz e/ou se apropria desta midiatização a partir de alguns interesses e necessidades, gostos e desejos que lhes são próprios.

Enfim, enredados na trama de relações dos espaços midiáticos e escolares, os jovens-alunos pesquisados não se apresentam de modo homogêneo, mas se distinguem em muitos aspectos: condição social e familiar, significado conferido à escola, preferências no uso das tecnologias, etc. Eles se mostram como indivíduos em distinção (identidades individuais) e em conexão (interações em rede), buscadores de si no tempo que flui. Neste sentido, os jovens vivenciam um processo de midiatização social-relacional, já que são sujeitos efetivamente multi-referenciados. Isto se verifica nas relações com seus pares escolares, com os familiares, com outros jovens e com os amigos, assiduamente contatados por via midiática, especialmente as redes sociais com seus grupos de afinidade.

Sua singularidade e identidade pessoal se delineiam numa trama de vínculos mais ou menos significativos (extensivos e intensivos), que lhes possibilitam ver e serem vistos, em interação e socialização. As experiências juvenis relatadas parecem perpassadas por medos e sonhos, acenando ao futuro que não deixa de ser vislumbrado, apesar da insegurança, como observa Leccardi:

As identidades não se conjugam apenas no presente. [...] Diversos jovens parecem empenhados, por exemplo, na busca de novas relações entre o processo de produção e criação pessoal, comumente associado ao futuro, e as condições particulares de incerteza nas quais esse processo é vivenciado hoje em dia. O futuro é relacionado, assim, com a abertura potencial – o futuro constitui, hoje mais do que nunca, o espaço do devir possível –, mas, ao mesmo tempo, com uma indeterminação expressa, com frequência cada vez maior, como insegurança. (Leccardi, 2005, p. 51-52)

Nesta perspectiva, os jovens-alunos se mostram sujeitos compositores de suas histórias, no limite de seus espaços e da sua maturidade, atribuidores de sentido às suas relações e ao seu estar-no-mundo (Charlot, 2000), ainda que seu percurso seja hoje mais sinuoso e arriscado que no passado. Como observa Martuccelli & Singly (2012), entre as muitas relações dos jovens há vínculos identitários, ou seja, vínculos pelos quais o indivíduo se estabelece, ou se constroem. Mais uma vez, trata-se de processo conjuntivo, ou interativo, pelo qual o indivíduo põe à prova “a validação do mundo pessoal do outro e a validação de sua identidade pessoal, ou seja, do quanto o indivíduo queira dar-se conta a título pessoal” (Martuccelli & Singly, 2012, p. 73). Este processo envolve sempre uma tensão, ou contradição: “de uma parte, ter o suporte de outros sujeitos significativos para a construção da identidade pessoal; e de outra, provar o sentimento de que esta identidade pessoal não seja demasiadamente dependente deste outro (ou outros) significativo” (Martuccelli & Singly, 2012, p. 73).

Especificamente sobre a relação dos jovens com a instituição escolar, constatou-se, com Dubet (1994), que o *aluno* situa-se no ponto de tensão entre escola-instituição e escola-experiência, por conta de ser um sujeito de relações dinâmicas cuja experiência escolar não é mais redutível à aprendizagem de um papel, como pretendia o modelo homogêneo da escola republicana (Dubet, 1991 *apud* Martuccelli & Singly 2012, p. 77). Pois hoje os jovens-alunos “estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização” (Dubet, 1994; Lahire, 2002 e 2005 *apud* Dayrell 2007, p. 1114).

E, por fim, nota-se que é vienciando este processo de individuação, em distinção e conexão, que o jovem midiático ocupa o espaço escolar. Num e noutro ambiente (escola e mídia) ele experimenta a validação ou não de sua singularidade, diante do outro mais ou menos significativo, seja um(a) colega, seja um professor(a), sejam os pais e/ou sejam os amigos(as) e/ou interlocutores virtuais.

Considerações Finais

Comungando das abordagens teóricas e da pesquisa de campo delineadas nesta tese, destacamos que na contemporaneidade há um crescente processo de deslocalização e destemporalização dos saberes, das aprendizagens e das formas dos jovens-alunos interagirem entre si, com outros jovens e com as instituições sociais. Nesse sentido, as tradicionais instituições responsáveis pela transmissão dos saberes como a escola e a família, já não são mais as únicas a exercerem tal função, a mídia se faz cada vez mais presente no cotidiano, nas relações e nas interações dos jovens-alunos pesquisados.

Notamos ainda, que essas alterações do lugar das instituições decorrem também da ação dos sujeitos jovens que nasceram e ora interagem nesta sociedade marcada pela midiaticização. Ali enredados, os jovens são os sujeitos que se veem mais cotidianamente afetados em seus mapas de referências culturais e identitários. Daí que “navegam” em rotas que se cruzam, entre espaços midiáticos e escolares, promovendo trocas e interações (extensas e intensas, de inclusão e/ou exclusão) entre virtualidades e realidades cotidianas, e identificando-se com diferentes papéis sociais e grupos de relacionamentos. De forma mais geral, verificamos a ampliação e a “afetação” de contatos (extensivos e intensivos), o acesso às informações gerais, o lazer e a mercantilização do entretenimento, as inscrições de perfis e de turmas escolares em redes sociais, as conversas e a seleção de amigos, os gostos e as vinculações afetivas, o coleguismo e as relações de pares, os vínculos familiares e geracionais, os pertencimentos religiosos e étnico-raciais e as novas práticas de leitura são alguns dos elementos da vida dos jovens aqui pesquisados, que se viram atravessados, afetados e reconfigurados pela cultura midiática.

Assim, podemos dizer que a dialogicidade crescente entre a vida juvenil e a cultura midiática são produtoras de relações, reações e grandes processos comunicativos e virtuais, sobre questões concretas da vida cotidiana juvenil: encaixes e desencaixes em seus processos de escolarização, condução de processos de socialização e constituições identitárias, mobilizações e expressões de opiniões, num ensaio de liberdade e autonomia que os marca como sujeitos em individuação e interação. E, concretamente, os marcam como jovens-alunos em midiaticização.

Portanto, as relações juvenis com a cultura midiática toca o campo informativo e formativo, mas, sobretudo, a percepção e autopercepção dos sujeitos e suas trocas interpessoais. Em suas relações midiaticizadas, os jovens compartilham gostos, expressam

opiniões diversificadas, estabelecem vínculos, constroem afinidades ou divergências, auxiliam-se nas tarefas escolares, divulgam eventos e combinam encontros presenciais – acessando as mídias como quem ingressa num ambiente em que o virtual é real, por força das interações. As relações midiáticas dos jovens estão, assim, imbricadas de tal forma no cotidiano de suas interações, que a separação entre virtual e real não faz tanto sentido para esta nova geração de jovens-alunos. De seu lugar experiencial, o virtual e o real não promovem vidas estanques, mas se aproximam *nos sujeitos* como dois pólos das mesmas interações. Entre os dois tipos de contato (virtual e real) evidenciamos uma forma interacional, de modo que se traduzem mutuamente na trama das relações. Nesta interseção entre virtual e real, os jovens vão se revelando *mais* ou *menos* sujeitos ético-reflexivos, como colhido na pesquisa.

É fato também que nas imbricações entre vidas juvenis e mídia, mais do que o uso de novos aparelhos e técnicas, é possível notar, ainda, o surgimento de novas formas de interação e novas sensibilidades. Considerando que os jovens são, hoje, os que vivem mais intensamente o processo de mediatização (afinal, constituem a geração dos nascidos e criados em meio às novas tecnologias), eles são também os que mais experimentam o emergir de novas sensibilidades interativas. Essas sensibilidades interferem diretamente em suas identidades e processos de socialização e sociabilidade e, conseqüentemente, em suas experiências no ambiente escolar. E, fundamentalmente, são os jovens que se mostram sujeitos ativos desse processo de imbricação entre o real e o virtual.

Assim, é fato, os jovens são os atores-chave para uma compreensão mais dialógica, múltipla e complexa dessa nossa sociedade mediatizada. Sem ouvir o quê os jovens têm a nos dizer sobre suas vidas mediatizadas, muito pouco poderemos avançar nesse debate. Principalmente, quando se trata da mediatização de suas vivências escolarizadas. Tal escuta se torna cada vez mais urgente, ao percebemos que apesar da amplitude desse processo midiático na contemporaneidade, quando se trata da experiência de *jovens-alunos*, a compreensão social da importância dessas novas sensibilidades juvenis ainda é estreita. Pois, como visto, parte dos adultos escolares tem-se limitado a avaliar certos usos em face dos procedimentos didáticos habituais, considerando pouco as implicações da sensibilidade midiática juvenil no processo cognitivo, na construção identitária e no relacionamento social dos jovens-alunos pesquisados. Além disso, as instituições escolares aqui analisadas apresentam certa rigidez-linearidade em seus processos de comunicação para com os jovens-alunos, práticas comunicativas-pedagógicas que se distanciam das novas experiências de

comunicações interativas e *online*. E, por vez, esse abismo entre formatos comunicativos unilaterais e formatos comunicativos mais relacionais criam abismos entre os jovens hordienos midiaticizados e a instituição escolar. Isto ficou bastante evidenciado na experiência entre ser jovem-aluno na sala de aula *off* e na sala de aula *online*. Os jovens se mostram alunos mais autônomos ao administrarem seus papéis de alunos no espaço virtual do que no espaço cotidiano da sala de aula *off-line*.

Nesse cenário midiático é pouco pedagógico o dizer: “os jovens são viciados e não fazem nada de útil na redes sociais”. Ao contrário, uma pedagogia mais comunicativa se questionaria: “O quê os jovens-alunos têm a nos dizer desses seus novos mapas referenciais-identitários contemporâneos? E de suas novas condições de jovens-alunos? Qual o papel da escola no debate da inclusão e da exclusão dos jovens-alunos nesta sociedade midiaticizada?

Portanto, é fato que para dialogarmos com os jovens contemporâneos, é necessário uma pedagogia questionadora de si mesma e voltada para a escuta de seus sujeitos – aqui os sujeitos jovens-alunos do ensino médio. Notamos que a pedagogia da escuta juvenil é um dos grandes desafios contemporâneos para se compreender a imbricação entre ser jovem e ser aluno numa sociedade mergulhada nas culturas midiáticas. Pois a pedagogia da escuta, como diria Paulo Freire: é aquela que provoca e questiona os educandos e a si mesma, investindo, apostando, assim, na difícil experiência da liberdade. Uma pedagogia da escuta é aquela livre para a liberdade e para emancipação dos sujeitos em relação educativa. Em se tratando da educação escolar do ensino médio, poderíamos dizer que a pedagogia da escuta exige colocar no centro de suas práticas o sujeito jovem, antes do sujeito aluno. Esse sentido educativo freireano, exige uma “fé” no jovem que é vestido de aluno. Pois esta pedagogia da escuta exige diálogo e o diálogo exige: “uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano” (FREIRE, 1983, p.83).

Assim, compreender as alterações ocorridas na vida juvenil, no contexto dos desenvolvimentos tecnológicos contemporâneos, significa para a instituição escolar mais do que usar e/ou compreender o cenário da especialização das ferramentas comunicativas. O desafio é bem maior, pois, essa nova ambiência comunicativa inaugura novas formas de produzir e processar saberes, favorece novas formas de interação e remodela os modos de ser jovem-aluno na contemporaneidade. No cotidiano dos jovens pesquisados, as relações interativas tecidas na escola e nas redes sociais revelam que as formas de sociabilidade atuais são extensivas: atravessam fronteiras institucionais e tensionam diferentes temporalidades, aproximando e influenciando a instituição escolar e as redes sociais reciprocamente. Por conta

dessa imbricação, as interações juvenis vividas nas ambiências midiáticas também veiculam compreensões sobre a vida social. Constatamos que essas trajetórias midiáticas juvenis não se restringem ao nível individual, mas estão associadas a processos intersubjetivos e são afetadas pela comunidade de pares. As relações e/ou vivências postas em rede referem-se à realidade vivida, à tessitura das experiências entrecruzadas com as relações de sociabilidade. São, portanto, singulares, mas não isoladas de uma rede de relações sociais nas quais os indivíduos se inserem.

Assim, o modo de os jovens pesquisados processarem a imbricação entre o midiático e o escolar ilumina um conjunto de sentidos, de valores e de identificações com e para além de suas identidades estudantis. Essas imbricações trazem à tona o modo como eles se veem enquanto jovens e alunos, como eles justificam para si e para seus pares suas diferentes formas de ser e estar no mundo. Isso se deve, em grande medida, ao fato de os jovens incorporarem em sua formação um contato e um aprendizado cada vez mais multi-referencial, forjado nos modelos interacionais do tempo e do espaço contemporâneos. Desse modo, suas identidades de jovens-alunos se constituem e se manifestam em novas territorialidades e espacialidades, marcadas pela ação e dinâmica interativa dos próprios sujeitos-em-relação. Novas territorialidades, novas espacialidades, novas temporalidades, novas identidades, pede novas relações, novas interações e novas compreensões entre o ser jovem, a virtualidade e o chão da escola.

No que tange às suas experiências escolares, o fato de os jovens levarem parte de suas práticas estudantis para os ambientes midiáticos produz modos de escolarização virtuais: inscrição dos grupos escolares no Facebook, realização de pesquisas escolares em *sites* educativos, interatividade e organização de trabalhos escolares, uso de videoaulas para aprender matérias e estudar para avaliações, criação de páginas *online* e participação em comunidades ligadas às suas experiências escolares e a organização de grupos de estudo pelo *skype*. Tudo isto provoca atravessamentos entre identidades midiáticas e escolares juvenis. Destacamos esta experiência midiaticizada vivenciada pelos alunos do Instituto Carmem e da Escola Francisco do Amaral, um espaço singular para a escola exercitar o desafio da pedagogia da escuta e da educação-comunicativa. Colocar-se em diálogo com os jovens por meio dessas experiências midiáticas pode ajudar a escola a compreender melhor os desafios que a ela tem sido proposto no contexto da cultura contemporânea. Inclusive, a relação virtual dos jovens com as disciplinas escolares e a criação das turmas escolares no site de rede social Facebook, pareceu-nos um campo interessante para a atuação e o trabalho pedagógico do

corpo docente em seu diálogo com o corpo discente. Lembrando, mais uma vez, que para além do uso dos dispositivos midiáticos por alunos e professores, a sociedade midiaticizada pede um novo campo comunicativo no conjunto das relações e mediações escolares. O grande desafio é pensar uma educação-comunicativa, um ecossistema comunicacional, por meio do qual os sujeitos escolarizados aprendam a ser mais autônomos, conscientes de seus papéis de cidadãos na sociedade como um todo. Para isso, os dispositivos midiáticos pode ser tomado como parceiros desse desafio comunicacional. Pois, lembramos, mais uma vez, que por meio da inscrição de suas turmas escolares, como grupos fechados no site de rede social Facebook, os jovens acenavam à constituição de identidades estudantis mais autônomas e, por conseguinte, de tensões com a forma escolar. Nessa experiência da virtualidade de suas turmas escolares, os jovens ensaiavam formas colaborativas de aprendizagens, quebravam parte da linearidade temporal da escola, faziam das socializações e do entretenimento elementos de suas aprendizagens estudantis e acenavam para novos modos discentes de experimentar a sala de aula escolar e de materializar suas aprendizagens. Aqui, pareceu-nos que os jovens estão dizendo para a escola: “nossa escolarização não cabe mais na arquitetura espacial de nossas salas de aula e na dimensão curricular da nossa educação básica”.

Portanto, diante dessa experiência da virtualidade das práticas escolares juvenis, a educação se vê desafiada a tornar mais amplos e mais promissores a experiência escolar juvenil. Pois, notamos que as formas de interação colaborativa (por vezes extraordinária) que os jovens efetuam *online* alcançam pouca expressão no cotidiano *off-line* da sala de aula. A autonomia, a relação, a interatividade, a temporalidade ampliada e os vínculos colaborativos vividos em rede estão sempre tensionados na passagem da rede para o cotidiano escolar.

Justamente essa passagem e esse encontro entre cultura escolar e cultura midiática promovidos pelos jovens, mostrou-se carente de reflexão e proatividade por parte da escola. Notamos, por exemplo, que as regras escolares – pouco democráticas – postas, na maioria das vezes, sobre os modos de interação dos sujeitos escolares (docentes e discentes) e sobre os modos como esses mesmos sujeitos devem se relacionar com a cultura midiática na escola, afetavam claramente as posturas, as práticas e os modos de tais sujeitos se relacionarem e trazerem suas experiências midiáticas para o espaço escolar e, conseqüentemente, para a sala de aula. Em geral, as regras escolares-midiáticas pouco refletiam sobre os significados e as afetações dos processos de midiaticização nas identidades dos estudantes que habitavam o cotidiano escolar. Inclusive, as falas juvenis sobre o olhar da escola, sobre suas experiências midiáticas denotavam mais a proibição do uso midiático e o juízo negativo sobre as mídias,

do que um discernimento sobre a presença assídua das mídias na educação escolar juvenil. Com efeito, esta postura aprofunda a tensão entre *ser jovem* e *ser aluno*, do ponto de vista da escola: enquanto os sujeitos vivem a imbricação do ser jovem e ser aluno tão perceptível nas suas manifestações midiáticas, a escola não se insere nem considera suficientemente essas manifestações em sua prática pedagógica.

Nas escolas pesquisadas, as possibilidades pedagógicas que se notam na relação escolar com o midiático eram basicamente empreendidas pelos estudantes e/ou por práticas mais individuais de poucos docentes, que se posicionavam de forma mais dialógico-relacional com o processo de mediação da cultura contemporânea. Apesar de contarem pouco com a instituição escolar, as práticas discentes e docentes de imbricação das redes na escola e da escola nas redes são significativas. Alguns docentes, mas, sobretudo, muitos discentes, trazem/reconfiguram a forma escolar em rede, acenando para novos sentidos de seus processos de escolarização. Por meio dessas imbricações, os jovens-alunos dão sentidos próprios para suas experiências em sala de aula: ampliam os modos de interação entre discentes, indicam o sentido que a escola tem em suas vidas e manifestam suas posturas estudantis para com o escolar.

De forma insistente, finalizamos essa tese, reafirmando que os jovens pesquisados se mostraram atores-chave para a construção de algum diálogo possível entre a escola e o processo de mediação. Eles são sujeitos escolares autônomos, quando se trata de fazer dialogar rede o *off* da sala de aula escolar e o *on* da sala de aula virtual. Esses alunos quebravam a linearidade curricular da escola ao diversificarem suas buscas em redes sociais, operando modos virtuais de ser alunos, tais como: tendência a uma relação mais colaborativa no que se refere a aprender em grupo *online*, capacidade de diversificar suas formas de estudar e/ou de materializar seus estudos, acessos e seleção de informações disponibilizadas em rede e novos registros de leitura e assimilação de conteúdos.

Mas pouco, notamos o aproveitamento dessa relação e conhecimento juvenil do campo midiático, quanto as escolas pesquisadas “debatem” a cultura midiática no seu interior, nos seus projetos e reuniões pedagógicas. Ou seja, observamos um descompasso muito grande entre a experiência de ser jovem-aluno mediado e o modo como esta experiência é discernida ou não pela escola. Há um descompasso de formas e propostas de aprendizagens, descompassos entre modos modelos de comunicação, e entre papéis de ser jovem-aluno na rede e na escola.

Inclusive, as experiências dos jovens pesquisados vividas com as turmas *online* no Facebook demonstravam um claro processo de informalização das práticas e das aprendizagens escolares dos jovens. Na criação desses grupos escolares virtuais, notamos uma lógica escolar menos hierarquizada que a comumente vivida no cotidiano escolar. É como se este espaço escolar *online* fosse investido de maior liberdade, de uma outra temporalidade, com manuseio do saber escolar num ritmo que se situa entre a cronologia das disciplinas e a instantaneidade dos acessos virtuais juvenis. Os laços fracos da sala de aula (colaboração, interatividade, coletividade) ganhavam assim outro sentido e outra força nos ambientes online. Se na sala de aula, o ser aluno era mais individualizado, na sala de aula *online*, eles conseguiam processar relações mais coletivas e colaborativas, organizando suas aprendizagens de forma mais autônoma.

No quesito aprendizagem, o que nos pareceu quebrar mais a forma escolar era o modo como esses alunos se relacionavam com a dimensão do tempo. Eles demonstravam uma autonomia temporal maior, atuavam sobre controle do tempo escolar, controlavam a informação escolar indo e voltando da sala de aula *online* à *off-line*. Aprender em meio a tempos fragmentados não parecia ser problema para os jovens pesquisados: eles se viam desafiados a conjugar em suas aprendizagens linearidade e fragmentação. Dessa forma, o exercício juvenil de fazer imbricar redes e escola veio a reforçar que entre eles há processos e sentidos educativos mais ou menos intencionais e ampliados, que a escola ainda não se deu conta. Quando se analisa o modo de funcionamento do Facebook e da inscrição dos jovens nesse espaço, percebemos, por exemplo, que as características elencadas para descrever essa ambiência (singularidade das formas de interação, espaço de inscrição de posicionamentos dos jovens e lugar de construção/exposição da autoimagem) se mostravam associadas aos exercícios de seleção de objetos vinculantes, “curtidas” e manifestações de apreço realizadas pelos jovens. Essas atividades, por sua vez, estavam ligadas aos anseios de interação para a sociabilidade, construção de seu posicionamento social e a exposição de si com vistas à comunicação com seus pares. Daí se depreende uma revelação que pode ser promissora para a educação: as potencialidades pedagógicas do uso juvenil do *Facebook* não podem ser pensadas fora da remodelagem das formas interativas vividas por essa geração e, ao mesmo tempo, não se pode negligenciar a validade desse espaço enquanto ambiência para a constituição e revelação de complexos processos identitários e estudantis dos jovens pesquisados.

Porém um inciso: apesar de ter ao seu dispor um mundo de informações, de conhecimentos e de ter várias habilidades para tais acessos, os processos de aprendizagens entre os jovens da escola pública e particular eram diferentes e estavam diretamente associados aos processos de individuação e socialização de cada um dos jovens pesquisados. Há sim elementos que são próprios das formas como os jovens hoje têm suas vidas atravessadas pela midiatização. Porém esta afetação do midiático é também e em si mesmo dependente das trajetórias de vida de cada um dos jovens pesquisados. Mas em meio às trajetórias e histórias de vidas diferentes, os jovens pesquisados concordavam entre si que o midiático atravessam de forma singular suas condições juvenis contemporâneas. Porém, para os alunos da escola particular, a oportunidade de acesso aos dispositivos midiáticos de forma mais intensa, faz com que estes jovens tenham alguns privilégios sobre os jovens da escola pública, tais como: acesso mais intenso às novidades tecnológicas, participação mais intensas em movimentos sociais ativados em rede, uma nova pedagogização da relação familiar em rede – maior presença dos pais em suas interações online. Maior contato com *sites*, *blogs* e materiais *online* diretamente voltados para a educação básica, como: sites educativos, universitários, resenhas literárias, relações *online* com seus professores, estudos via redes sociais.

Em termos institucionais, as duas escolas estão sendo desafiadas por seus alunos. De forma mais direta, parece urgente o investimento dessas escolas em reflexões mais pontuais sobre o atravessamento da midiatização em suas ambiências educativas, entre os seus sujeitos, seus currículos e seus modelos comunicativos. E mais, fundamentalmente, refletir sobre os sentidos que a escola ganha frente aos jovens-alunos que, na contemporaneidade, têm suas vidas escolares impregnadas pela midiatização da cultura. Sujeitos que apresentam novas formas de ser, de conhecer, de aprender, de questionar, de comunicar e de viver.

Referências Bibliográficas

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M.G. de; PAPA, F. (orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In *Revista Brasileira de Educação: Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo, ANPED, n.5/6, 1997.
- ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005, 448 pp.
- ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. In: *Sociologia* vol. 21. Universidade do Porto, 2011, p. 121-139.
- _____. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolarização*. Oeiras (Portugal): Celta Editora, 2003.
- ALVES, Lynn. *Nativos Digitais: Games, Comunidades e Aprendizagens*. [Online], 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ANDRÉ, Marli. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- ANTUNES, Elton; VAZ, Paulo Bernardo. Mídia: um aro, um halo e um elo. In GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera (orgs.). *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 43-60.
- ARIÉS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1983.
- BACCEGA, Maria. Aparecida. Televisão e escola: aproximações e distanciamentos. In *XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARICHELO, E.M.R; Scheid, Daiene. Apontamentos sobre a construção da visibilidade das instituições na internet a partir de um cenário da midiatização da sociedade. In: Médola, Ana Sílvia, D. C. & Araújo, F. B. *Imagem, Visibilidade e Cultura Midiática*. Livro da XV Compós. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- BARROS, R. Frizero. *Os Nativos Digitais e nós, os Imigrantes Digitais. Digitais*. [Online], 2006.

BASSEY, M. *Case study research in educational settings*. Londres: Open University Press, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *Modernidade e Ambivalência*. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1999.

BERGER, P., & LUCKMANN, T. (2008) *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.

BRAGA, J. L; CALAZANS, M. R. Z. *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2006.

_____. *A Sociedade enfrenta a sua mídia: dispositivos sociais de crítica de mídia*. São Paulo: Paulus, 2006a.

BRAGA, José Luiz. Comunicação é aquilo que transforma linguagens. In *XVIII Encontro Anual da Compós, 2009, Belo Horizonte*. XVIII Encontro Anual da Compós. Brasília: Compós, 2009.

_____. *Entrevista*. In *IHU On-line*, Ed, 289, abr. 2009.

_____. Constituição do Campo da Comunicação. In: FAUSTO NETO, A; PRADO, J. L. A; PORTO, Sérgio Dayrell. (Orgs.). *Campo da Comunicação: caracterização, problematizações e perspectivas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 11-39.

_____. Midiatização como processo interacional de referência. In MÉDOLA, Ana Sílvia; ARAÚJO, Denize Correa; BRUNO, Fernanda (OrgS.). *Imagem, Visibilidade e Cultura Midiática*. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007, v. 1, p. 141-167.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In. GIDDENS, Anthony; LASH, Scott; BECK, Ulrich. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1974.

BORELLI, Silvia. Cenários Juvenis, Adultescências, Juvenilizações: a propósito de Harry Potter. In BORELLI, Silvia; FREIRE FILHO, João (Org.). *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: EDUC, 2008, p. 59-78.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

CAMACHO, Luiza Mitiko. A invisibilidade da juventude na vida escolar. In *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004.

CANCLINI, Néstor-García. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro. Ed.UFRJ,1995.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

CASTELLS, Manuel. Inovação, liberdade e poder na era da informação. In MORAES, Denis. *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2008, p. 225-231.

Certeau, M. De. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro, Forense, 2006.

CITELL, Adilson. *Linguagem e Persuasão*: São Paulo, ed. Ática, 2004).

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artemed Editora, 2005.

DAYRELL, Juarez. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. In. *Salto para o Futuro*, v. 18, p. 16-24, 2009.

_____. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In *Educação e Sociedade*, v. 28, 2007, p. 1105-1128.

_____. *A música entra em cena: O rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. Juventude, grupos de estilo e identidade. In *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.30, Dez. 1999, p. 25-39.

Domingues, José, M. *Sociologia e modernidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.

FAUSTO, Neto. Prefácio. GOMES, Pedro Gilberto *Da Igreja eletrônica à sociedade em midiaticização*. São Paulo: Paulinas, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em Educação. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2002, vol. 20, p. 83-94.

_____. *Televisão & educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Adolescente em Discurso: Mídia e produção de subjetividade*. 297 p. 1996. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre.

FRANÇA, Vera. Sujeitos da comunicação, sujeitos em comunicação. In GUIMARÃES, C.; FRANÇA, Vera. *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 60-88.

_____. Louis Quéré: dos modelos da comunicação. In *Revista Fronteira* (UNISINOS), São Leopoldo, v. V, n. 2, p. 37-51, 2003.

_____. *Sociabilidade: implicações do conceito no estudo da comunicação*. Texto apresentado no Grupo de Trabalho comunicação e Sociabilidade, no III Encontro Anual da COMPÓS, realizado em Campinas, de 21 a 26 de agosto de 1994.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIDDENS, Anthony; LASH, Scott; BECK, Ulrich. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

GOMES, Pedro Gilberto *Da Igreja eletrônica à sociedade em midiatização*. São Paulo: Paulinas, 2010.

_____. O processo de midiatização da sociedade e sua incidência em determinadas práticas sociossimbólicas na contemporaneidade. A relação mídia e religião. In FAUSTO, Antônio Neto (org). *Midiatização e processos sociais na América Latina*. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. *Filosofia e ética da comunicação na midiatização da sociedade*. 1. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

GUTIÉRREZ, Luis Ignacio. *A TELE-FÉ: Religião midiatizada. Estratégias de reconhecimento de sentidos religiosos de teleféis do canal REDE VIDA de Televisão de Porto Alegre, RS*. São Leopoldo, RS, Brasil, Dezembro de 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HOBBSBAWN, Eric. *A era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Cia. da Letras, 1995.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pósmoderno*. Bauru: EDUSC, 2001. 454 p.

KEHL, Maria Rita (2004). *A Juventude como Sintoma da Cultura*. In: Novaes, Regina & Vannuchi, Paulo (Org.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. - São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

KOSELLECK, Reinhart. “Modernidade”. In: *Futuro passado – contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006, p. 267-303.

HENRY JENKINS. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Ed. ELEPH, 2009.

LEITE, Marcelo Henrique; SOUSA, Mauro Wilton; GIOIELLI, Pompéia Rafael; MATHIAS, José Ronaldo Alonso. Mediações sociais e práticas escolares. In SOUSA, Mauro Wilton (org.). *Recepção mediática e espaço público: novos olhares*. São Paulo: Paulinas, 2006.

LEVI, G; SCHMITT, Jean-Claude. *História dos jovens 2: a época contemporânea*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

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

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LECCARDI, Carmen. “Por um novo significado do futuro mudança social, jovens e tempo”. In: *Tempo Social: revista de sociologia da USP* vol. 17, n. 2, novembro (2005), p. 35-57.

MARGULIS, Mario. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARQUES, Ângela; ROCHA, Sinome. A produção de sentido nos contextos de recepção: em foco o grupo focal. In *Fronteiras*, vol. VIII, n. 1, jan/abr, 2006, p. 38-53.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In VALTER, F. (org.). *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARTIN-BARBERO, J & REY, Germán. *Os exercícios do ver – hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Senac, 2001.

MATTOS, Sérgio. O imaginário da juventude, a televisão e as novas tecnologias digitais. In BARBOSA, M.; MORAIS, O. J. (Orgs.). *Comunicação, cultura e juventude*. São Paulo: Intercom, 2010.

MARTUCCELLI, Danilo ; SINGLYS, Francois. *Sociologies De L’Individu*. 2ed. Paris: Armand Colin, 2012.

_____. & ARAUJO, Kathya. “La individuación y el trabajo de los individuos”. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. especial, p. 077-091, 2010

_____. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.

_____. *Cambio de Rumbo: La sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM Ediciones, 2007a.

MEAD, George-Herbert. *L’esprit, le soi et la société*. Paris: PUF, 2006.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e Cultura*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

_____. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo/RS: Edt. Unisinos, 2004.

_____. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Revista Brasileira de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo, ANPED, n.5/6, 1997.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MONTEIRO, Elis. *Nativos digitais já estão dominando o mundo e transformando a forma como o ser humano se comunica*. [Online]. Publicado em: 18 mai 2009.

MORAES, Denis. A tirania do fugaz: mercantilização e saturação midiática. In MORAES, Denis. *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p.33-49.

MOUILLAUD, Maurice. Da forma ao sentido. In: Maurice Mouillaud e Sérgio Dayrell Porto (Org). *O jornal – Da forma ao sentido*. 2ª. Ed. Brasília. Ed. UnB. 2002. pp.29-35

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Pioneira. 1997.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

OROZCO, Guillermo Gómez. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In MORAES, Denis. *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 81-98.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In.: José PETRUCCELLI, Luis e SABOIA, Ana Lucia. (Orgs). *Características Étnico-raciais da População: Classificações e identidades*, 2013.

PASQUIER, Dominique. *Cultures Lycéennes: La tyrannie de la majorité*. Paris: Autrement, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana, Enigmas e Revelações*, São Paulo, Cortez, 2003.

_____. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Âmbar, 2003.

_____. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo, ANPED, n.5/6, 1997.

PRETTO, N. L. . O desafio de educar na era digital: educações. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 24, p. 95-118, 2011.

QUÉRÉ, Louis. *De um modelo epistemológico da comunicação a um modelo praxiológico*. Tradução de Vera Lúcia Westin e Lúcia Lamounier. Original: D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique. In *Réseaux*, n. 46/47. Paris: Tekhné, mar-abril, 1991.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RODRIGUES, Adriano. *Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação*. Lisboa: Presença, 1996.

NOVAES, Regina Os jovens “sem religião”: ventos secularizantes, espírito de época e novos sincretismos. Notas preliminares. *Revista Estudos Avançados*: 2004, P.18 (52).

SACRISTÁN, GIMÉNO. J. *O aluno como invenção*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura De Sousa. *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2011.

SARLO, B. (1997) *Cenas da vida pós-moderna*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do Ofício de Criança e de Aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*. 4 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARTI, Cynthia.. “*Família como ordem simbólica*” *Psicologia USP*, 2004, p. 11-28

SETTON, Maria da Graça Jacinto. *Mídia e Educação*. Rio de Janeiro: Editora Contexto, 2010.

_____. Juventude, Mídias e TIC. In SPOSITO, Marília (org.). *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. 1 ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, v. 1, p. 63-86.

_____. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. In: *Tempo Social: revista de sociologia da USP*, v. 17, n. 2, novembro, 2005. p. 335-350.

_____. “Família, escola e mídia: um campo com novas configurações”. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 2002, 28 [1] p. 107-116.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002.

Simmel, George. *Questões Fundamentais da Sociologia*: São Paulo: Zahar, 2006.

SPOSITO, Marília. P; Setton, Maria. G. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 247-267, jan./mar. 2013.

SPOSITO, Marília. Pontes; GALVÃO, Izabel (2004). *A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência*. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n.2.

SPOSITO, Marília.P (org.). *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. 1 ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In *Revista USP*, n.57, mar/mai, 2003, São Paulo.

_____. *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep. Comped, 2002.

_____. (org.). *Estado do conhecimento: juventude*. Brasília: INP, 2000.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In *Revista Brasileira de Educação: Juventude e Contemporaneidade*, São Paulo, ANPED, n.5/6, 1997.

SODRÉ, Muniz. Eticidades, campo comunicacional e mediatização. In MORAES, Denis. *Sociedade mediatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2008, p. 19-31.

_____. Eticidade, campo comunicacional e mediatização. In: MORAES, Denis. *Sociedade mediatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

_____. *Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis, Vozes, 2002.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis: Vozes, 1999. (p.165-215)

TOSTA, Sandra Pereira; SOARES, Erika Nogueira de Almeida. Para pensar as tecnologias digitais de informação e comunicação e o ofício do aluno – uma identidade possível. *Revista Interlocução*, v.1, n.1, p.40-46, Ago./Set./Out. 2009.

SALLES. Miriam. *Nativos e imigrantes digitais: um mito?* Blog sobre Informática Educacional e Meio Ambiente. [Online]. Publicado em: 27 nov 2007.

SOUSA, Cirlene; PRADO, Denise. Os Grupos Virtuais e as escolhas culturais: o cutir e o compartilhar e o sprocessos de identificação cultural. In: *I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação*, 2013, Braga

WOLTON, Dominique. *Éloge du um grand public: une théorie critique de la télévision*. Paris: Flammarion, 1990.

Site e Pesquisas

HTTP://WWW.ORKUTGOSPEL.ORG/SOBRE_ORKUT.HTM. Acesso 02/23/2011

HTTP://OBSERVATORIOJUVENILDOVALE.BLOGSPOT.COM/2008/08/PESQUISA-DATAFOLHA-JOVEM-SCULO-XXI.HTML. Acesso em: 12/05/2011

HTTP://DATAFOLHA.FOLHA.UOL.COM.BR/ELEICOES/2000/2000_INDEX.PHP.
Acesso em 15/05/ 2011.

[HTTP://WWW.DELOITTE.COM/ASSETS/DCOMBRAZIL/LOCAL%20ASSETS/DOCUMENTS/ESTUDOS%20E%20PESQUISAS/APRESENTACAO_MIDIASSOCIAIS.PDF](http://WWW.DELOITTE.COM/ASSETS/DCOMBRAZIL/LOCAL%20ASSETS/DOCUMENTS/ESTUDOS%20E%20PESQUISAS/APRESENTACAO_MIDIASSOCIAIS.PDF).

Acesso em 22/10/12.

<https://www.facebook.com>. Acesso em 12/20/2012.