



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

#CurrículoEmConexãoComAcibercultura: a sociabilidade ciborgue e as juventudes no ensino médio

Aluna: Aline Gonçalves Ferreira
Orientadora: Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales

Belo Horizonte
2017

Aline Gonçalves Ferreira

#CurrículoEmConexãoComAcibercultura: a sociabilidade ciborgue e as juventudes no ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, Linha de Pesquisa Currículos, Culturas e Diferença, sob a orientação da Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Belo Horizonte
2017

BANCA EXAMINADORA

Dissertação intitulada “#CurrículoEmConexãoComAcibercultura: a sociabilidade ciborgue e as juventudes no ensino médio”, defendida por Aline Gonçalves Ferreira, em 12 de maio de 2017, e examinada pela banca composta pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales (UFMG)
Orientadora

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)
Membro externo

Prof. Dr. Juarez Tarcisio Dayrell (UFMG)
Membro interno

Profa. Dra. Salete de Fátima Noro Cordeiro (UFBA)
Suplente

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão (UFMG)
Suplente

Belo Horizonte, 12 de maio de 2017

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação, minha filha, à minha amada mãe, que me ensina sobre o amor todos os dias. Mãe, a nossa força nos une, a sua força me inspira.

AGRADECIMENTOS

Como sou grata!

Agradeço a Deus pela força e presença constante em minha vida. "A Ele, pois, a glória eternamente". Rm 11:36.

Às/aos jovens da turma pesquisada que me proporcionaram tantos momentos ricos de aprendizado. Agradeço por cada risada, confiança, pelas inúmeras explicações, cumplicidade e parceria.

Aos meus pais pelo amor. Agradeço pelo fato de existirem em minha vida e por significarem tanto para mim. Um agradecimento especial à minha amada mãe Marli pela compreensão diária e por se sentir parte dessa conquista. Mãe, cada olhar compreensivo, gesto e carinho foram fundamentais para a minha caminhada.

Aos meus queridos irmãos pelo companheirismo, carinho, pela compreensão nas ausências e pela torcida incondicional. Vocês são os melhores presentes que papai e mamãe poderiam me dar nessa vida. Esse trabalho é nosso!

Ao meu amor, Fernando, pelo incentivo diário e por compreender, em muitos momentos, até mais do que eu, como é o processo do mestrado e a vida acadêmica. Obrigada por vivenciar tudo isso comigo, por ser meu pilar e por fazer parecer ser mais leve. Ser sua parceira da vida me alegra, me fortalece e só faz crescer o meu amor.

À minha querida amiga-orientadora Shirlei Rezende Sales por tudo que representa em minha vida. Agradeço a Deus por ter proporcionado esse encontro tão potente que se estende desde o 4º período da graduação! Muito obrigada pelos inúmeros aprendizados acadêmicos e da vida. Você é um exemplo de mulher, professora, pedagoga, mãe e orientadora para mim. Mulher de luta, obrigada por me inspirar e por ter sido mais do que uma orientadora! Seu olhar sempre atento e carinhoso foi fundamental para que eu pudesse me olhar, me perceber e, assim, construir este trabalho. Amo você!

Às grandes amigas/os do Observatório da Juventude pela parceria, colaboração e pelo companheirismo que não se resume ao percurso do mestrado. Vocês são parte desta pesquisa e, principalmente, da minha vida. Tenho muito orgulho desse grupo e de fazer parte das lutas e afetos diários que circulam em nosso meio. Um agradecimento especial às/aos amigas/os e incentivadoras/es: Ananda, Bréscia, Cirlene, Fernanda, Helen, Jorddana, Juliana, Luciana, Luisa, Romulo, Symaira e aos/as demais amigas/os desse grupo tão querido.

Ao querido Juarez Dayrell pelo exemplo de generosidade, amor e cuidado.

Ao querido grupo de orientação pela parceria, leituras, risadas e angústias compartilhadas. A caminhada foi melhor, mais proveitosa e com mais amor porque vocês estavam comigo. Carla, Évely, Gabriel, Gislene, Jéssica, Luiza Cortezzi, Luiza Silva, Marco Polo, Paula e Rafaela agradeço, de coração, toda parceria, amor e cumplicidade. É possível estar na academia, ser rodeada por generosidade e abrir a porta do coração para deixar a luz entrar.

Ao GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas) pelas discussões enriquecedoras e pelo #foco durante as reuniões. Vocês tornaram o percurso mais leve e divertido. Um agradecimento especial aos/as querid@s Camila, Carol, Claudiane, Erika, Gabriel, Gabriela, Glaucia, Jéssica, João, Luiza, Maíra, Rafaela, Rhaissa, Suelen e Tayline.

À minha querida amiga-irmã Patrícia pelos ensinamentos diários. Agradeço por cada partilha, riso, choro e pela amizade linda que FLOResce todos os dias. Obrigada por me ensinar a ver de outro modo e por todo amor que emana desse encontro que Deus nos proporcionou. Agradeço também às meninas do grupo "Amor e tricô": Angel, Mari e Pati, vocês tornaram a minha vida mais leve e divertida.

Às amigas que a FaE me presenteou e que agora levo por toda vida. Amanda, Camila, Daiane e Luciana a vocês todo o meu amor e gratidão.

Às/aos professoras/es do Programa de Pós-Graduação que tanto me ensinaram. Um agradecimento especial à professora Ana Galvão por ter me ensinado muito mais do que metodologia de pesquisa, mas por ter despertado em mim um imenso apreço por esse campo do conhecimento.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação por viabilizar as questões burocráticas ao longo do processo do mestrado, em especial às queridas Dani e Rose pela gentileza e carinho ao tratar de cada detalhe.

À Capes pelos meses de bolsa que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e ao Grupo do *Facebook* Bolsistas Capes pelos inúmeros momentos de descontração, partilha e colaboração.

À minha prima Diana Nobrega pela linda capa que criou para esta dissertação e pelas trocas ao longo do processo.

Às/aos amigas/os do Colégio Marista Dom Silvério pelo carinho e pela torcida.

À professora Geovana Lunardi e ao Juarez Dayrell por terem aceitado o convite para compor a banca e por fazerem parte desse momento não apenas como referências acadêmicas, mas como inspiração para mim.

A maior riqueza do homem [e da mulher]
é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastad[a]o.
Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outr[as]os.
Eu penso renovar o homem [e a mulher] usando borboletas.

Manoel de Barros

RESUMO

Os sujeitos da contemporaneidade estão hiperconectados à rede, no ciberespaço com as múltiplas possibilidades que este oportuniza. A utilização da internet pelas/os jovens está relacionada às profundas alterações nos modos viver, nas relações com o espaço, o tempo, a escola e mais especificamente os currículos escolares. Essa conexão com as tecnologias digitais e com os elementos da cibercultura, de um modo mais amplo, tem desafiado a educação escolar, a prática docente e tem produzido diferentes questões nas cenas curriculares. Nesse sentido, me debrucei a discutir a atuação da cibercultura na produção do currículo vivido em uma turma de ensino médio de uma escola pública. Desse modo, como argumento geral da dissertação afirmo que a sociabilidade ciborgue atua na produção do currículo vivido. Esse modo de se relacionar que nomeio por sociabilidade ciborgue consiste na fusão das práticas lúdicas que são vivenciadas entre os sujeitos presencialmente e no ciberespaço. A sociabilidade ciborgue é uma forma lúdica de interação e se configura, sobretudo, na relação com os elementos ciberculturais, tais como *Smartphones*, *WhatsApp*, práticas de *nude selfie* e a música na conexão com as tecnologias. Sociabilidade ciborgue é, desse modo, a junção amalgamada das práticas lúdicas que são vivenciadas entre os sujeitos de modo analógico e digital. Ela é constituída por brincadeiras, zoações e irritações e se constitui como eixo central das vivências na turma pesquisada no ensino médio. Para desenvolver esta pesquisa utilizei como metodologia a etnografia educacional e, desse modo, permaneci em campo durante o primeiro semestre letivo de 2016, apliquei questionários, fiz entrevistas e observações na instituição pesquisada. Como principais referências teóricas utilizei as produções do campo da sociologia da juventude, dos estudos curriculares, além de conceitos foucaultianos que auxiliaram no trabalho analítico.

Palavras-chave: Currículo. Ensino médio. Juventude. Cibercultura. Tecnologias digitais. Sociabilidade ciborgue.

ABSTRACT

Contemporary subjects have been hyper connected to network, on cyberspace with the several possibilities it can offer. Internet's use by youth is associated to deep changes on the ways of living, in relations with space, time, school and more specifically with school curriculums. This connection with digital technologies and with cyberculture's elements, on a wide way, has challenged school education, the teaching practices, and has produced different questions on curricular scenes. Thus, I bent over to discuss the actuation of cyberculture on lived curriculum with a high school class at a public school. In this sense, as general argument for this master dissertation, I affirm that cyborg sociability acts on lived curriculum production. Moreover, this way of being in relation – which I've named cyborg sociability – consists in the fusion of playful practices, which are lived among subjects, presencially, at cyberspace. Cyborg sociability is a playful way of interaction and it is composed in relation with cybercultural elements, such as *smartphones*, *WhatsApp*, *nude selfie* practices and music in connection with technologies. Cyborg sociability is, by this way, an amalgamated junction of playful practices which are lived by subjects into an analogic and digital way. It is constituted by frolics, mocking and irritations and, thus, is the central axis of experiences with the high school class which was investigated. For the development of this research, I used, as methodology, educational ethnography and, through this method, I stayed on field during the first semester of 2016. So, I applied questionnaires, I did interviews and observations on the institution which was researched. Therefore, as main theoretical references, I used productions from yough sociology area, from curriculum studies and also some concepts from Michel Foucault, which helped on the analytic work.

Keywords: Curriculum. High school. Youth. Cyberculture. Digital technology. Cyborg. Sociability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Emoticons</i>	25
Figura 2 - <i>Emojis</i>	27
Figura 3 - Evolução nos tempos modernos	56
Figura 4 - Conversas no <i>WhatsApp</i> da turma	67
Figura 5 - Conversa no <i>WhatsApp</i>	75
Figura 6 - Emoji "chorando de rir"	89
Figura 7 - Conversas no <i>WhatsApp</i> sobre o trabalho	93
Figura 8 - Sistemas operacionais, respectivamente: <i>IOS, Android, Windows Phone</i> .	96
Figura 9 - Conversas no <i>WhatsApp</i> sobre o trabalho	97
Figura 10 - Marcha das Vadias em Brasília	105
Figura 11 - <i>Snapchat</i>	109
Figura 12 - <i>#MandaPrints</i>	131
Figura 13 – Não marche sozinha	135
Figura 14 – Sororidade	136
Figura 15 - Postagem-inspiração realizada no <i>Facebook</i> pelo amigo Gabriel Nascimento	138

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ENTRE OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: JUVENTUDE DO ENSINO MÉDIO, CIBERCULTURA E CURRÍCULO VIVIDO.....	22
2.1 Os sujeitos em conexão com a cibercultura.....	23
2.2 Currículo e poder: uma aproximação à perspectiva pós-crítica.....	28
2.3 Juventude conectada: um recorte em meio às/aos diversas/os jovens.....	34
2.4 Caminhos metodológicos percorridos: trilhando passos com a etnografia educacional.....	40
2.5 Procedimentos metodológicos.....	47
3 A CONEXÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRODUÇÃO DO CURRÍCULO VIVIDO: A SOCIABILIDADE CIBORGUE E OS SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO.....	53
3.1 <i>Smartphone</i> e a sociabilidade ciborgue: a produção de sentido para os conteúdos curriculares e as vivências cotidianas das/os jovens.....	54
4 CONEXÃO COM O WHATSAPP E OUTRAS POSSIBILIDADES DE PRODUZIR O CURRÍCULO: A VIVÊNCIA DA SOCIABILIDADE CIBORGUE.....	70
5 #MANDANUDES!: O <i>NUDE SELFIE</i> NA VIVÊNCIA DA SOCIABILIDADE CIBORGUE, GOVERNO DAS CONDUTAS E RESISTÊNCIA NOS MODOS DE VIVER.....	100
5.1 "É normal", "É cultural": quando as práticas do <i>nude selfie</i> constituem as vivências cotidianas de sociabilidade ciborgue das/os jovens.....	101
5.2 Estratégias discursivas de governo da sexualidade juvenil: regular, governar para conter os modos de vivenciar a sexualidade por meio do <i>nude selfie</i>	116
5.3 Práticas sexuais de jovens mulheres e o re-existir como uma possibilidade potente dos modos de viver.....	125
6 O CURRÍCULO DANÇA? QUANDO A MÚSICA MOVIMENTA AS VIVÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO.....	138
6.1 Das vivências dançantes propostas pelas/os educadoras/es: um currículo que dança e faz dançar.....	141
6.2 Das vivências dançantes demandadas pelas/os estudantes: entre fios, conexões, músicas e danças.....	164
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	182
APÊNDICES	193

PREFÁCIO

Todos os dias fazia o trajeto da minha casa até a escola estadual pesquisada que está localizada na região norte do município de Belo Horizonte. Todos os dias me fazia presente no pátio da escola um pouco antes do sinal tocar. Queria observar como as/os alunas/os chegavam, com quem conversavam, o que faziam, o que carregavam e como carregavam seus objetos. Todos os dias levava meu celular caso precisasse gravar alguma cena, conversa, ou para tirar fotos. Todos os dias me encontrava com as/os jovens da turma pesquisada. Muitas eram as ações realizadas "todos os dias", mas, diferentemente da música "Cotidiano" de Chico Buarque, os dias não eram sempre iguais. As/os jovens não faziam tudo sempre igual. Embora existissem momentos muito semelhantes na escola durante todos os dias do tempo em que estive pesquisando, tantos outros acontecimentos eram diversificados. Muitas questões mudavam o ritmo e a trajetória das coisas.

Celular, fotos em momentos inesperados, fotos altamente produzidas e preparadas, sinal, músicas, fones de ouvido, *smartphones*, *WhatsApp*, chamada escolar, provas, trucos, baralhos, risadas, zoações, "*crush*", namoro, atividades, cópias, deveres, redes sociais, "curtir", "compartilhar", "enviar", "carregar", "conectar", "manda *nudes*", "*hashtags*" eram objetos, expressões e ações que se misturavam nas vivências que constituem o currículo vivido. As/os jovens se mostravam muito conectadas/os ao ciberespaço e imersas/os na cibercultura. Cada palavra, riso, zoação estavam permeados pela cultura digital.

De modo geral, a escola se mostrava, a cada ação, aberta a participar dessas vivências com as/os jovens. Tal participação se dava também no sentido de propor projetos que dialogavam com as culturas juvenis. "Rádio Escola", "Wifi liberado no recreio", tênis de mesa, peteca e totó eram alguns dos projetos desenvolvidos e que tinham o objetivo, segundo a coordenação, de fazer com que a/o jovem "gostasse de ir à escola". Ao mesmo tempo que todas essas ações aconteciam, outras medidas eram vivenciadas e demonstravam que a escola também era "engessada" e, por vezes, pouco flexível diante de tais vivências. Provas, prazos rígidos, horários pouco articulados entre si e proibições. Muitas outras possibilidades também constituíam o currículo que ia sendo construído em meio a essa diversidade de situações e sujeitos.

As/os jovens que habitam o ensino médio da escola pesquisada são diversas/os. Apliquei um questionário¹ para todas as turmas de 1º e 2º ano do ensino médio, o que totalizou

¹ As questões metodológicas desta dissertação serão melhor exploradas no capítulo teórico-metodológico.

aproximadamente 400 jovens. Nesse questionário, 68% das/os jovens afirmaram não exercer atividade remunerada, enquanto os outros 32% trabalhavam em diferentes instituições, regularizadas ou não. Diante disso, percebe-se que a grande maioria das/os jovens pesquisadas/os não trabalhava ou não recebia algum pagamento pelo trabalho no ano de 2015. Outro aspecto que foi possível observar é que as/os jovens se mostraram muito conectadas/os às tecnologias digitais, às redes sociais, principalmente aos seus aparelhos *smartphones*. Um total de 85% dessas/es jovens afirmaram acessar a internet pelo menos uma vez por dia ou permanecem constantemente conectadas/os. Era possível observar essa conexão na sala de aula pesquisada, mas também no recreio em que as/os jovens andavam compartilhando fones, conversavam mostrando vídeos, tirando fotos e utilizando, de algum modo, algum artefato tecnológico.

O recreio era um importante espaço-tempo para observar a diversidade de estilos e grupos dos quais as/os jovens faziam parte. Havia grupos das/os roqueiras/os, pagodeiras/os, skatistas, religiosas/os, jogadoras/es de truco e tantos outros. Muitas/os dessas/es jovens se dividiam em duplas, pequenos grupos ou grupos maiores e compartilhavam livros, fones, imagens, vídeos e aplicativos nos *smartphones*. A sociabilidade se fazia presente no recreio, em diferentes grupos.

Arquiteticamente, a escola se divide basicamente em três prédios. No turno da manhã, em que realizei a pesquisa, a escola recebe as/os alunas/os do ensino médio. Nos turnos da tarde e noite, ela também contava com as/os estudantes do ensino fundamental. No centro de um dos prédios há um espaço ocupado por jovens que jogam peteca, totó, tênis de mesa e ficam próximos à rádio. No centro do outro prédio, o truco ocupava os espaços e quartetos de jovens reunidos que gritavam "truco", "seis", "nove" e uma infinidade de possibilidades advindas do jogo. Em todos esses espaços havia jovens conversando, cantando, ouvindo música, rindo, brincando, fazendo/recebendo carinho e dançando. O som era algo presente em todo o espaço. Seja o som de voz, da peteca batendo na mão, de música da rádio ou dos celulares, de passos, gritos, cantos... O recreio é lugar de som!

A diversidade sonora permeia esse tempo/espaço de intervalo das aulas. O sinal, então, demarca o fim do momento do recreio. Outros sons começam a surgir. As/os alunas/os começam a entrar na sala e o som do pátio vai se esvaindo para que os sons nas salas passem a aumentar. Agora é um som diferente, me parece que é mais contido, controlado. Ainda tem-se sons, mas são dos estojos abrindo, cadeiras arrastando, cochichos, cadernos, portas se fechando. Mais um horário pronto para iniciar. Agora só faltam dois horários para o pátio se encher novamente. Se encher de gente e voz. Mas agora ele só se enche na saída e nesse momento ele

recheia mesmo é de passagem. As/os jovens passam por ali para ir embora. Riso, grito, música, brincadeira povoam novamente o pátio, mas por pouco tempo, até que um novo dia comece e os sons, novamente, ocupem os espaços e ecoem na escola.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais se mostram presentes de diferentes formas nas vidas das pessoas, na contemporaneidade. Por meio de alguns acontecimentos, como as ocupações das escolas de ensino médio em todo o Brasil, por exemplo, foi possível perceber a força das redes digitais na configuração de novas formas de discutir, divulgar e vivenciar esse contexto. O ciberespaço² foi um importante lugar de articulação e divulgação das ações entre as/os estudantes ocupantes e toda comunidade escolar. Em visitas que fiz às escolas ocupadas por jovens secundaristas no segundo semestre de 2016, ouvi muitos relatos de articulações que elas/es realizavam por meio das redes digitais. Essas articulações se davam desde a comunicação a respeito do abastecimento de alimentos nas ocupações, até relatos de violações de direitos, acertos para manifestações, combinações para a realização de oficinas e criação de páginas no ciberespaço divulgando, diariamente, as ações que ocorriam nas escolas. As páginas, na internet, das escolas ocupadas eram repletas de imagens, vídeos e textos que nos davam a dimensão da rotina das/os estudantes, por meio do cotidiano das vivências daqueles sujeitos. As/os jovens tomavam a frente dessa divulgação, visto que, a mídia televisiva quase não se manifestava a respeito do movimento das/os secundaristas e, quando o fazia, na maioria das vezes, estabelecia essa relação no sentido de demonizar as mobilizações.

As campanhas políticas realizadas para as eleições de 2014 podem ser outro exemplo da força das redes sociais digitais na ampliação das fontes de informação. Algumas outras maneiras de fazer política que vivenciamos nas últimas eleições foram percebidas, por exemplo, a partir das novas formas de divulgar opiniões, das propagandas de conquistas dos governos, da exibição de quem eram as/os famosas/os ou não que davam apoio às propostas das/os candidatas/os, de vídeos institucionais ou mais informais de candidatas/os, do compartilhamento de depoimentos das/os eleitoras/es. Em entrevista para a equipe da Carta Capital³, o sociólogo Leonardo Avritzer afirmou que "até 2010, as redes sociais eram, na melhor das hipóteses, apenas complementares nas campanhas, que estavam focadas basicamente na televisão. Mas agora há uma campanha sendo realizada nas redes sociais, que se tornaram um espaço fundamental".

²Ciberespaço é entendido nesta dissertação como o espaço *online*, da internet e como meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores e dispositivos, tal como define Pierre Lévy (1999). Esse conceito será trabalhado mais detalhadamente no referencial teórico desta dissertação.

³Reportagem "Problematizando a presença das redes sociais nas eleições de 2014", divulgada em 25/10/2014, no site da Revista Carta Capital Disponível <<http://www.cartacapital.com.br/politica/redes-sociais-ganham-importancia-mas-ainda-nao-definem-eleicao-5440.html>>. Acesso em: 19/06/2015.

Outro acontecimento que foi fortemente marcado pela intensa relação com as tecnologias, com as redes sociais digitais e também pela participação juvenil pode ser destacado nas manifestações populares que aconteceram no ano de 2013 em todo Brasil. Além de serem uma ferramenta que potencializou a articulação dos movimentos, as redes se tornaram partes constitutivas destes, que construíam múltiplas pautas e articulações diversas. Uma das pautas de reivindicações recorrente nas manifestações em todo o território nacional foi pela melhoria da educação. As manifestações reuniram milhares de brasileiras/os, muitas/os delas/es estudantes universitárias/os, de ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental. As tecnologias digitais, bem como as conexões e possibilidades vivenciadas pelas/os jovens - mas não só por elas/es - também são partes constitutivas desta dissertação.

Nesse sentido, esta pesquisa de mestrado é resultado da minha trajetória acadêmica que, por meio das vivências e reflexões sobre as questões das juventudes, currículo e das tecnologias digitais, me trouxeram inquietações sobre as relações estabelecidas nesses eixos temáticos. Esse processo envolve a minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC) e no programa de ensino, pesquisa e extensão Observatório da Juventude, atuando mais diretamente no projeto de extensão Portal EM diálogo (www.emdialogo.uff.br). Esse Portal é um site direcionado a jovens do ensino médio com o objetivo de fomentar o diálogo acerca das questões caras à juventude, tais como escola, sexualidade, política, entre outros. No decorrer da graduação, por meio do trabalho desenvolvido no Portal, pude me aproximar mais das/os jovens nos ambientes escolares e no espaço *online*. Nesses espaços de aprendizagem, propiciados pelas atividades ligadas à extensão, pude vivenciar o trabalho com elas/es em oficinas e projetos, além das redes sociais e do próprio Portal. Assim, me relacionei com as/os jovens também por meio das ferramentas de redes sociais digitais.

Nesse contato com as/os estudantes do ensino médio proporcionado pela extensão universitária, pude perceber que elas/es demandam que a escola e seu currículo introduzam as questões das tecnologias no dia a dia, por serem parte constitutiva de suas existências. Shirlei Sales (2014) afirma que na contemporaneidade "parece haver uma demanda generalizada para a incorporação das tecnologias digitais nas práticas mais cotidianas" (p.230). A intensa presença das tecnologias pode ser encontrada nas operações mais corriqueiras. De acordo com a autora, as redes sociais digitais parecem ocupar, na contemporaneidade, um importante lugar nesse cenário. Sales (2014) afirma que essa conexão com as tecnologias digitais e com os elementos da cibercultura⁴, de modo geral, tem desafiado a educação, a prática pedagógica docente e tem

⁴Cibercultura é entendida como a cultura produzida no ciberespaço. Esse conceito será trabalhado mais detalhadamente no referencial teórico desta dissertação.

modificado as cenas escolares cotidianas. Debruicei-me nesta pesquisa de mestrado sobre a discussão dessa relação cotidiana da cibercultura na produção do currículo vivido em uma turma de ensino médio. Foi possível perceber como o currículo investigado tem sido frequentemente ocupado por diferentes artefatos tecnológicos. Desse modo, a pesquisa aqui proposta teve por objetivo investigar como a cibercultura atua na produção do currículo vivido de uma escola de ensino médio. Nesse sentido, argumento que a sociabilidade ciborgue atua na produção do currículo vivido na relação com os elementos ciberculturais, tais como artefatos tecnológicos, práticas de *nude selfie* e a música na conexão com as tecnologias. As/os jovens, na conexão com o ciberespaço e com os pares, produzem outros modos de se relacionar de forma lúdica⁵ no currículo vivido. Tal forma é nomeada por mim como sociabilidade ciborgue que consiste na composição amalgamada das relações estabelecidas, presencialmente e *online*, constituídas pela ludicidade. Esses modos de se relacionar serão analisados mais detalhadamente neste trabalho, por meio da reflexão acerca das relações estabelecidas com os artefatos tecnológicos e os sentidos que eles produzem no currículo vivido.

É importante ressaltar que entendo o currículo vivido como "as vivências práticas" (Gimeno SACRISTÁN, 1998) cotidianas dos sujeitos que compõem as cenas escolares. Sacristán (1998) resalta que as vivências práticas compõem o currículo, porém, outros elementos também são constitutivos desse artefato, tais como: "parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes" (p.201). Desse modo o currículo vivido pesquisado se constrói e é construído nas práticas em sala de aula que envolvem professoras/es, alunas/os, o fazer pedagógico, os conteúdos e tudo aquilo que ensina e que compõe esse currículo específico. Nesse sentido, compreendo que o currículo vivido possui elementos do formal, do oficial, do planejado, além ser produzido também por meio das políticas públicas, mas ressalto que o foco desta pesquisa é a análise do currículo vivenciado cotidianamente em uma sala de aula de uma escola pública de ensino médio.

O ensino médio, objeto de análise desta dissertação, possui muitas questões quanto aos desafios e possibilidades que são postas na atualidade. A universalização dessa etapa da educação básica, por exemplo, é um assunto que está em pauta nas discussões. Por meio da

⁵ O termo lúdico, bem como ludicidade evoca uma polissemia de compreensões que, além da questão da própria linguagem, reflete também a diversidade de perspectivas e teorias de conceituação da própria ludicidade. Nesse sentido, utilizo nesse trabalho a etimologia da palavra para pensar as questões referentes a ela. Lúdico se origina do latim *ludus* e tem por significado: brincar, jogar. Utilizo nas análises a dimensão do jogo, da brincadeira e da zoação para compor a noção de ludicidade proposta. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/5485>>. Acesso: fevereiro de 2017.

Emenda Constitucional nº 59, aprovada em novembro de 2009, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 foi alterada e agora estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para crianças e jovens dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2009). O prazo para garantir tal empreitada terminou no ano de 2016 com a indicação de muitos avanços, mas ainda há muitas demandas por fazer. Segundo levantamento ⁶pesquisado a maior questão se encontra justamente no ensino médio, em que a faixa etária de 15 a 17 anos corresponde a 13% de jovens que abandonaram a escola sem concluir os estudos. Em consonância com a Emenda 59, a Meta 3 do Plano Nacional da Educação (PNE) estabelece a universalização do atendimento escolar para toda população de 15 a 17 anos e a elevação, até 2020, da taxa líquida⁷ de matrículas no ensino médio para 85%. Em 2009, a taxa de frequência líquida alcançou 50,9% e a taxa de frequência bruta⁸ atingiu 85,2% (BRASIL, 2014).

Um dos desafios da universalização é a adequação idade/série das/os alunas/os no ensino médio brasileiro. Em referência à distorção idade série, a taxa é de 30% das/os jovens, visto que as/os estudantes podem chegar a dois anos de atraso durante o seu percurso escolar (MEC/INEP, 2015). De tais jovens que se encontram em defasagem idade/série, aproximadamente 35% entre 15 e 17 anos ainda estão no ensino fundamental e 17% estão fora da escola.

Outro desafio presente são as altas taxas de reprovação e abandono escolar. Mesmo diante de muitos avanços, em 2015 esse desafio se manteve, pois as taxas de rendimento das escolas públicas regulares de ensino médio contemplam 13% de reprovação e 8% de abandono. Outra informação a ser considerada é que as maiores taxas de reprovação (18%) e abandono (10%) ocorrem no primeiro ano. Ainda se tem os dados de que cerca de 32% dos jovens entre 18 a 24 anos de idade não concluíram o ensino médio e não estão estudando (MEC/INEP, 2015).

Marcelo Neri (2009) coordenou a pesquisa intitulada *Motivos da Evasão escolar*, realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), que apontou como principal razão para a saída dos/as jovens da escola a falta de interesse intrínseco dos pais, mães e das/os alunas/os pelas condições da educação ofertada e/ou por desconhecer os impactos potenciais da escolarização. De acordo com esse estudo, cerca de 40,3% das/os jovens de até 17 anos que estão fora da

⁶ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/13-milhao-de-jovens-entre-15-e-17-anos-abandonam-escola-diz-estudo>>. Acesso: março de 2017.

⁷ Taxa de frequência escolar líquida indica a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta a escola na série adequada, conforme a adequação série-idade, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária (IBGE, 2010).

⁸ Taxa de frequência escolar bruta é a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta a escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária (IBGE, 2010).

escola apontam a falta de interesse como o principal motivo, seguida da necessidade de trabalho e geração de renda, que abarca 27,1% da juventude. A pesquisa ainda aponta a dificuldade de acesso à escola também como uma justificativa para que as/os alunas/os evadam.

É possível perceber que a falta de interesse das/os jovens pelos estudos se mostra um fator importante para analisar as condições do ensino médio no Brasil, assim como os sentidos que essa etapa da educação básica tem para essas/es jovens. Geraldo Leão, Juarez Dayrell e Juliana Reis (2011a) afirmam que existe uma tensão entre a formação geral e/ou profissional, ensino propedêutico e/ou técnico. Para a autora e os autores esse conflito diz respeito ao "papel da escola média como etapa final do ensino básico e sua relação com o mercado de trabalho, com o ensino superior e com a formação pensada em termos mais amplos, relacionada às questões de autonomia e cidadania" (p.255).

A falta de identidade do ensino médio, bem como o reconhecimento da/o jovem apenas na sua dimensão única de aluna/o, torna o diálogo entre a/o estudante e a escola e entre a instituição para com esse sujeito, ainda mais tenso e difícil. Leão, Dayrell e Reis (2011a) afirmam que, para grande parte das/os professoras/es e também das/os pesquisadoras/es, a/o jovem que frequenta o ensino médio é entendida/o apenas na sua dimensão de aluna/o, assim, o ser aluna/o é concebido como natural, inerente a ela/e. Fatores importantes, que também constituem os sujeitos, como origem social, gênero, etnia, entre outras dimensões não são levados em consideração e assim “constroem a vida do aluno fora da escola como um tempo vazio de sentido, um não tempo” (p.1068). A partir dessa concepção de jovem, pouco se entende sobre os sujeitos que frequentam a escola em suas múltiplas dimensões, suas demandas e expectativas. Para além da dimensão de aluna/o, a juventude, segundo Marília Sposito (2004), é múltipla e diversa nas formas de viver e, por isso, é importante defini-la no plural, como juventudes.

Geovana Lunardi (2004) destaca que muito se tem estudado sobre o papel da escola, de um modo geral, em nossa sociedade. Desse modo, muitos estudos trazem contribuições para compreendermos o atrelamento da escola à constituição do modelo de sociedade. A escola, nesse sentido, "é chamada a desempenhar novas funções, ao mesmo tempo em que no desempenho desse novo papel social ajuda a forjar o modelo de sociedade no qual está inserida" (LUNARDI, 2004, s/p). Nesse emaranhado de desafios e possibilidades, cabe perguntar: qual o modelo de sociedade o ensino médio deseja formar? Quais subjetividades juvenis essa etapa da educação básica busca produzir?

Em dezembro de 2016, editada pelo governo de Michel Temer, tramitou no Congresso uma, até então, Medida Provisória que, em fevereiro de 2017, foi incorporada ao sistema de

ensino brasileiro por meio da Lei 13415/2017, sendo chamada popularmente de Reforma do Ensino Médio⁹. Essa reforma foi sancionada sem ampla discussão com pesquisadoras/es e demais setores da sociedade, além de ter gerado muita polêmica e manifestações em diferentes lugares.

Conforme é possível observar segundo os dados disponibilizados anteriormente, ainda temos muitos desafios a fim de garantir os direitos das/os jovens à educação. Apesar de termos vivenciado muitos avanços, a universalização do Ensino Médio para a juventude brasileira permanece como um dos principais desafios no campo das políticas educacionais. Quanto ao desafio da universalização, a Reforma do Ensino Médio¹⁰ segue na contramão dessa concepção, pois, a Lei 13415/2017, divulga que teremos uma certa "flexibilização" curricular, mas, na verdade, reduz a etapa da educação básica à preparação para o mercado de trabalho. Desse modo, a lei que institui a Reforma do Ensino Médio não resolve as questões históricas e estruturais da educação brasileira, além de efetivar um aprofundamento das desigualdades escolares e sociais existentes em nosso país. Assim, é possível afirmar que o Brasil ainda enfrenta um cenário desafiador com questões relacionadas às grandes distâncias, dimensões territoriais, além das desigualdades de oportunidades. Muitos são os desafios e as demandas do ensino médio na contemporaneidade. Desse modo, faz-se necessário compreender melhor esse cenário e as especificidades dessa etapa da educação básica.

Esta dissertação, portanto, põe em perspectiva de análise as questões apresentadas e, para isso, está organizada por capítulos que iniciam com esta introdução, em que situo um breve contexto do ensino médio no Brasil. No segundo capítulo, discuto as questões teórico-metodológicas desta pesquisa. Assim, apresento primeiramente os principais conceitos trabalhados na dissertação e divido esse tópico em três partes intituladas: *Os sujeitos em conexão com a cibercultura*; *Currículo e poder: uma aproximação à perspectiva pós-crítica*; *Juventude conectada: um recorte em meio às/aos diversas/os jovens*. Nesses tópicos discuto principalmente os conceitos de cibercultura, ciberespaço, juventude ciborgue, sociabilidade ciborgue, culturas juvenis e currículo. Ainda nesse capítulo, explico os caminhos percorridos na pesquisa, bem como os métodos e teorias escolhidas para construir tais caminhos. Desse modo, descrevo as escolhas metodológicas e o relato de como foi a experiência de vivenciar a

⁹Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso: março de 2017.

¹⁰Uma comissão de professoras/es da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), elaborou uma síntese sobre a MP, além de reflexões e propostas para ampliar o debate com estudantes, professoras/es, gestoras/es e com quem se interessar pelo tema. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/texto-para-discussao-reforma-do-ensino-medio-mp-7462016/>>. Acesso: janeiro de 2017.

etnografia com uma turma de ensino médio, suas/seus professoras/es, gestoras/es. Ainda na metodologia, descrevo as minúcias do caminho trilhado, dos acertos e das pedras encontradas durante o trajeto.

No terceiro capítulo, intitulado *A conexão com as tecnologias digitais na produção do currículo vivido: a sociabilidade ciborgue e os sentidos do ensino médio*, argumento que na conexão com os elementos da cibercultura e nas relações estabelecidas entre os pares, produz-se sentido para os conteúdos curriculares e para a escola. Essa produção de sentidos se dá, principalmente, na relação com o *Smartphone* e com a feira de conhecimento e cultura.

No quarto capítulo, cujo título é *Conexão com o WhatsApp¹¹ e outras possibilidades de produzir o currículo: a vivência da sociabilidade ciborgue*, discuto que há uma ciborguização do currículo por meio da atuação do *WhatsApp*. Tal modo de se relacionar é nomeado neste trabalho como sociabilidade ciborgue, assim o aplicativo se mostra como um importante dispositivo na produção do currículo vivido. Ele está presente no emaranhado de possibilidades e compõe a construção de trabalhos e lembretes de atividades curriculares, mas também se manifesta nas brincadeiras e zoações.

No quinto capítulo, *#MandaNudes!: o nude selfie na vivência da sociabilidade ciborgue, governo das condutas e resistência*, argumento que as práticas de *nude selfie* se configuram como momentos de sociabilidade ciborgue. As jovens se divertem com tais práticas à medida que também têm a sexualidade regulada e re-existem às normatizações de gênero e ao governo das condutas. Nas práticas de sociabilidade ciborgue, as jovens constroem vivências lúdicas no ciberespaço na relação com as técnicas e procedimentos de se fotografar. O currículo vivido é produzido em meio a uma disputa discursiva entre a resistência às normatizações e o governo das condutas das jovens mulheres.

No sexto capítulo, nomeado *O currículo dança? Quando a música movimenta as vivências no ensino médio*, argumento que a música faz o currículo dançar por meio de uma composição entre a sociabilidade ciborgue e o conteúdo curricular. A música é conteúdo curricular, mas é também prática de sociabilidade ciborgue. Se por um lado a música produz um currículo-dançante, por outro ela dança sem passos ritmados e faz o planejamento da aula dançar no sentido de "dar errado", sair do previsto. A música faz com que o currículo e o planejamento dance, além de se configurar como conteúdo curricular e uma prática de

¹¹WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens que permite trocar mensagens pelo celular e computador. Além das mensagens básicas, os usuários do WhatsApp podem criar grupos, enviar mensagens com imagens, vídeos e áudio" Fonte: <https://www.whatsapp.com/?l=pt_br>. Acesso em 11/07/2016.

sociabilidade. Essa prática de sociabilidade se compõe com a tecnologia, com a juventude ciborgue e com a cultura juvenil.

Por fim, apresento as considerações finais desta dissertação. Nelas discuto algumas questões conclusivas da pesquisa, além de fazer uma reflexão acerca do processo de me tornar pesquisadora.

É importante destacar que o modo como cito pela primeira vez as/os autoras/es não segue a norma padrão de escrita dos textos acadêmicos. Por um posicionamento pessoal, teórico e político, busco visibilizar mulheres e homens a quem me refiro. Dessa forma, a primeira vez que cada autora/autor for citada/o, essa/e terá o primeiro e o último nome na referência. Essa posição decorre de uma maior aproximação que tive com os estudos feministas, de gênero e por compreender que “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (Guacira LOURO, 2014, p.69). Desse modo, as demais citações dessas/es mesmas/os autoras/es, no decorrer do texto, serão realizadas de acordo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Assim, partindo dessas concepções políticas e pessoais, anuncio o próximo capítulo em que me debruço, com o propósito de apresentar os principais conceitos e caminhos trilhados na pesquisa.

2 ENTRE OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: JUVENTUDE DO ENSINO MÉDIO, CIBERCULTURA E CURRÍCULO VIVIDO

Analisei a produção do currículo vivido a partir da perspectiva teórica pós-crítica e, desse modo, desenvolvi, neste tópico da dissertação, alguns conceitos que se caracterizam como centrais nesta pesquisa de mestrado. O conceito de cibercultura é o primeiro deles e se mostra importante nas análises feitas, visto que está presente no objetivo geral desta dissertação. A cibercultura é constantemente compartilhada nas diferentes relações estabelecidas na contemporaneidade e também está imbricada na produção do currículo vivido. Seus elementos circulam não só no ciberespaço, mas também fora dele e são componentes importantes das vivências dos sujeitos que habitam o ensino médio.

Outro conceito importante para as análises foi o de currículo. Nesse sentido, compreendo que currículo produz sujeitos, subjetividades, além de ser também produzido nas relações com diferentes artefatos culturais e sujeitos. Silva (2009) afirma que o currículo não diz respeito a ideias abstratas, mas a experiências, questões práticas. Desse modo, o currículo é também vivenciado por meio das relações mais cotidianas produzidas por jovens, professoras/es, gestoras/es e funcionárias/os. Na pesquisa realizada, ele foi produzido sobretudo pela relação que os sujeitos estabeleciam diariamente com as tecnologias digitais e com um modo de se relacionar entre si que nomeio neste trabalho como sociabilidade ciborgue, conceito que se mostrou central nas análises e que compõe o argumento geral da dissertação.

O argumento que desenvolvo ao longo dos capítulos analíticos é o de que a sociabilidade ciborgue atua na produção do currículo vivido. Essa forma lúdica de interação se configura sobretudo na relação com os elementos ciberculturais, tais como artefatos tecnológicos, práticas de *nude selfie* e a música na conexão com as tecnologias. Sociabilidade ciborgue é, desse modo, a junção amalgamada das práticas lúdicas que são vivenciadas entre os sujeitos, presencialmente e no ciberespaço. Tais práticas analógicas e digitais são constitutivas do currículo vivido e possuem a ludicidade como eixo central das vivências na turma de ensino médio pesquisada. Assim, discuto neste referencial teórico a relação das juventudes e o recorte das/os jovens que estão conectadas/os às tecnologias digitais e como elas/es vivenciam a sociabilidade ciborgue.

Assim, com o objetivo de entender a atuação da cibercultura na produção do currículo vivido, apresento alguns conceitos relacionados à cibercultura, ao espaço onde ela é produzida, bem como ao currículo, às relações de poder exercidas, à juventude, às culturas juvenis e à sociabilidade ciborgue. Este referencial está dividido em três partes. Na primeira, apresento os

conceitos que trabalho acerca da cibercultura, alguns elementos que a constituem e a relação que os/as jovens que habitam o ensino médio possuem com os artefatos ciberculturais. Na segunda parte, conceituo currículo na perspectiva com a qual trabalhei nas análises, bem como alguns conceitos foucaultianos que auxiliarão na compreensão do argumento e dos capítulos analíticos. Na terceira parte, trabalho os conceitos de juventude, culturas juvenis e sociabilidade ciborgue. No tópico da metodologia, apresento inicialmente uma primeira parte com os conceitos referentes à etnografia, bem como os procedimentos realizados na pesquisa aqui desenvolvida.

2.1 Os sujeitos em conexão com a cibercultura

Os tempos atuais estão marcados pela intensa presença das tecnologias digitais e das conexões que as pessoas fazem com elas. Essa presença transforma cotidianamente o mundo contemporâneo, as formas de viver e as relações com o espaço e o tempo, por exemplo. Garbin (2009) destaca que as mudanças mais perceptíveis e diretas são as de acesso às informações mais diversificadas em um tempo instantâneo, de qualquer parte do mundo, especialmente na vida das/os jovens. Apresento, neste tópico do referencial, os conceitos e relações com a cibercultura, ciberespaço e ciborguização da existência.

Zygmund Bauman (2001) se refere à modernidade líquida para descrever as questões de tempo, espaço, formas de pensar e agir da sociedade contemporânea. Segundo ele, a “vida-líquida” e a “modernidade-líquida” estão muito ligadas, pois a vida-líquida é a forma de vida que é levada frente à sociedade líquido-moderna, sendo essa última “uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (BAUMAN, 2001, p. 7). De acordo com Bauman (2001), estamos passando da Modernidade sólida para a Modernidade líquida. Nesta última, assume-se a impermanência, a “constante mudança de formas, num processo que parece não ter previsão de término. A impermanência torna-se a única constante da Modernidade líquida” (Karla SARAIVA, Alfredo VEIGA-NETO, 2009, p.190). O conceito proposto por Bauman (2001) oferece oportunidade para se refletir acerca de “mudanças que se dão rápida e profundamente num amplo conjunto de práticas sociais — e correlatas percepções e saberes”. Tais práticas, são de diferentes ordens, como da cultura, economia, política, educação, estética (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.188).

Em consonância com essa análise, David Harvey (2009) anuncia a pós-modernidade como uma “aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo” (p. 49). Edvaldo COUTO (2005) afirma que a incerteza, a escolha provisória, passageira e fugaz são próprias da vida atual. Segundo o autor, “o movimento veloz e contínuo faz o indivíduo experimentar e exercitar outros valores: tudo deve estar pronto para o uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea” (s/p). Esses autores destacam como marcas da modernidade líquida/pós-modernidade a fluidez, instabilidade e contingência.

As mudanças anunciadas por Bauman (2001) são vivenciadas de diferentes modos, a partir de diversas possibilidades que também são oportunizadas pelas tecnologias digitais. Desde a construção do primeiro computador digital, muitas mudanças aconteceram e, dessa forma, as relações com o espaço/tempo tomaram outras dimensões (GARBIN, 2009). Desse modo, diferentes culturas afloram em diversos lugares, no mesmo instante, com o auxílio da velocidade e a potência da internet. Essa conexão com o ciberespaço e a criação de novas relações com o tempo e espaço são características da juventude contemporânea e, conseqüentemente, dos sujeitos pesquisados que habitam e produzem o currículo do ensino médio. O conceito de ciberespaço trabalhado nesta dissertação pode ser entendido como o “meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (Pierre LÉVY, 1999, p. 17).

Lévy (1999) destaca que o ciberespaço “suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas” (p.157). Essas tecnologias podem ser exemplificadas, de acordo com o autor, como a amplificação da “memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos)” (p.157). Desse modo, o “irrefreável crescimento” do ciberespaço indica traços de uma cultura que, segundo Lévy (1999), deseja nascer. Tal cultura é nomeada pelo autor e utilizada nas análises como cibercultura. O autor conceitua cibercultura como a cultura que é construída a partir da relação com o ciberespaço. Para ele, a cibercultura é “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17).

De acordo com Sales (2014), o internetês é uma linguagem utilizada no ciberespaço e é um elemento da cibercultura. A autora afirma que essa linguagem “mistura elementos da

oralidade, símbolos, ícones, abreviações e emoticons" (p.234). Para ela, os/as ciborgues¹² se apropriam do internetês e constantemente reinventam a língua que não se limita à internet, mas também está na maneira de verbalizar os pensamentos, está dentro das escolas, nas rodas de conversas, enfim, em diferentes espaços ocupados, por essas/es jovens. Para Garbin (2009), essa língua é uma forte característica da juventude e é denominada como

internáutica, abreviada, sincopada, cheia de códigos e sinais, uma espécie de 'fala-teclada' quase indecifrável para os não usuários da rede, na qual os jovens parecem expressar a sua preocupação com o 'conteúdo' da escrita, seja ela na Rede, em seus poemas, em seus blogs, orkut, webzines, twitters, cadernos de escola, redações...(p.33).

Sales (2014) afirma que essa forma de comunicação "é demandada por inúmeras razões, seja para agilizar a comunicação, seja para expressar sentimentos ou sensações" (p.234). Outro aspecto que ainda pode ser destacado em relação ao internetês é o de que como a comunicação, nesse caso, é por excelência no ciberespaço, foi necessário criar ícones para traduzir sentimentos, tais como risos, raiva, alegria, amor, entre vários outros, que são chamados de *emoticons*. A autora afirma que são técnicas estilísticas e que acrescentam "colorido e humor" às conversas (p.234). Alguns exemplos de *emoticons* que representam sentimentos e expressões podem ser vistos em:

Figura 1 – Emoticons

Smiley	Nome	Atalho
	Sorriso	:-) :) :] =)
	Triste	:-(:(:[=(
	Suspiro	:O :O :-o :o
	Sorriso aberto	:D :D =D
	Língua	:P :P :-p :p =P
	Piscando os olhos	;-) ;)
	Sorriso fofo	:3
	Beijo	:-* :*
	Contrariado	>:(>:-(
	Óculos	8-) 8) B-) B)
	Óculos de sol	8- 8 B- B
	Chateado	>:O >:-O >:o >:-o
	Confuso	o.O O.o

Fonte: <http://marcuspessoa.com.br/emoticons-secretos-do-facebook/> Acesso em: 18/06/2015.

¹²Esse conceito será trabalhado mais detalhadamente a seguir.

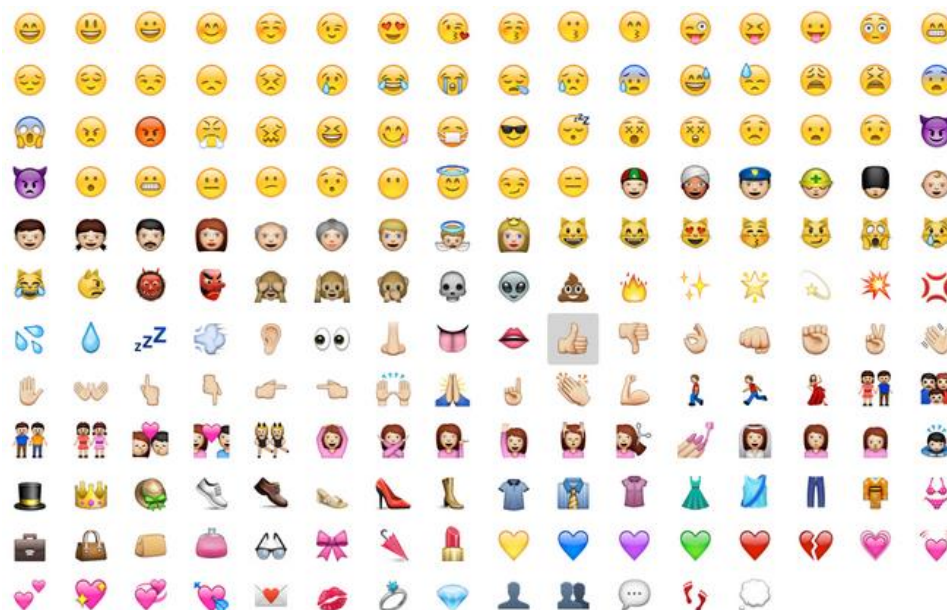
Os *emoticons* podem ser representados de diversas formas. As/os jovens criam, reinventam essa técnica estilística na medida em que necessitam representar outro sentimento e/ou expressão, quando estão *online* e *offline*. Dessa forma, há várias maneiras de representar o sorriso, a raiva, a tristeza, a piscada, a irritação, entre outros.

Outro elemento da cibercultura são os *emojis*. Eles também são utilizados para demonstrar sentimentos e emoções, mas, além disso, possuem símbolos que remetem a objetos e ferramentas de trabalhos, além de flores, alimentos e muitas outras possibilidades. De acordo com Bruna Reis e Fábio Pereira (2013), a diferença básica entre os *emoticons* e *emojis* é que o primeiro foi concebido a partir de sinais ortográficos para expressar os sentimentos, tal como demonstrado acima. Já os *emojis* são imagens criadas a partir de uma programação que utilizou a base dos desenhos animados.

De acordo com a autora e o autor, o aplicativo de mensagens *WhatsApp* contribuiu para a popularização do uso dos *emojis* nos celulares (*Smartphones*¹³). De acordo com Renata da Fonte e Roberta Caiado (2014), os *emojis* têm origem japonesa e foram inventados por Shigetaka Kurita nos anos de 1990. As autoras afirmam que eles foram criados diante da necessidade de representar sentimentos e também de técnicas rápidas de comunicação, principalmente do público jovem do Japão. Kurita e uma equipe de *designers* criaram 176 *emojis*, capazes de representar variadas emoções, objetos, entre outros. Depois disso, essa ideia foi difundida e outras empresas elaboraram diferentes conjuntos de *emojis*. Alguns exemplos podem ser vistos na imagem a seguir.

¹³Smartphone é, em tradução literal, "um telefone inteligente". Os *Smartphones* são híbridos entre celulares e computadores. Não têm o hardware potente de um PC, mas também não são tão simples quanto um telefone. Afinal, eles englobam algumas das principais tecnologias de comunicação em somente um local: internet, GPS, e-mail, SMS, mensageiro instantâneo e aplicativos para muitos fins. Disponível: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2011/12/o-que-e-smartphone-e-para-que-serve.html>>. Acesso em: 24/05/2015.

Figura 2 – Emojis



Fonte: <<http://now-here-this.timeout.com/2014/06/25/in-pictures-36-of-the-new-emoji-in-london/>> Acesso em: 23/05/2015.

Outro elemento constitutivo da cibercultura, além dos *emoticons*, *emojis*, entre vários outros, são as *hashtags*. Elas podem ser consideradas palavras-chave precedidas pelo símbolo # (*hash*, em inglês), que as pessoas incluem em suas mensagens. De acordo com Fernanda Costa-Moura (2014), a *hashtag* dá maior visibilidade ao *post*¹⁴ criado em alguma rede social e possibilita a busca nesses sites sob a forma de *hiperlink*¹⁵. Mais especificamente, a autora afirma que é qualquer combinação, mesmo que aleatória, de letras ou caracteres liderados pelo símbolo #. Desse modo, um *post* em mensagens curtas nas redes sociais como o *Twitter*, *Tumblr*, *Instagram*, *Google +* ou *Facebook* pode ser marcado com uma ou muitas *hashtags*. Costa-Moura (2014) destaca que a partir da formulação da *hashtag* as palavras "passam a fornecer um meio de agrupamento instantâneo de mensagens e metadados - os quais, a partir daí podem ser acessados, ao alcance de um clique, de qualquer lugar do planeta" (p.8).

De acordo com Costa-Moura (2014), o *Twitter* foi o responsável pela popularização do uso das *hashtags*. A partir do ano de 2009, essa rede social começou a conectar em *hyperlink*

¹⁴ Postagem em alguma rede social. O post pode ser uma imagem, vídeo, mensagem, palavras que são postados nas redes.

¹⁵ O hiperlink não passa de um comando como o ícone que se clica para iniciar um programa ou abrir um arquivo. Mas aqui ele abre uma página da internet, ou lhe envia a outra parte do texto, ou mesmo permite copiar um arquivo, tudo isso em uma outra pasta, computador ou mesmo outra parte do mundo. Disponível: <<http://www.neomaxima.com.br/Criando%20minha%20pagina/Hiperlinks.htm>> Acesso em: 24/05/2015.

todas as *hashtags* nos *tweets*¹⁶ do site. Desse modo, a rede social passou a introduzir em 2010 um sistema de contagem e levantamento de frequências que "permite identificar os "*Trending Topics*" (ou seja, aqueles tópicos que estão sendo mais discutidos, seguidos, republicados, aqueles que formam uma 'tendência')" (COSTA-MOURA, 2014, p.9). Na atualidade, de acordo com a autora, existem várias empresas fornecedoras de serviços de medição e monitoramento dos movimentos dos *posts* com o objetivo de analisar as *hashtags* em termos visuais e sob a distribuição gráfico-temporal de como elas são utilizadas nas redes sociais.

Mas em que o currículo se relaciona a todo esse universo cibercultural? Além de ser habitado por uma juventude ciborgue, na contemporaneidade é possível perceber um imperativo da ciborguização. Desse modo, Sales (2014) afirma que parece não haver escapes: "estamos inevitavelmente submetidos à presença das tecnologias digitais nos currículos escolares" (p.231). Assim, no tópico abaixo explicitarei melhor essa relação do currículo com as tecnologias e também o conceito de currículo que utilizo ao longo das análises desta pesquisa.

2.2 Currículo e poder: uma aproximação à perspectiva pós-crítica

Muitas/os jovens que ocupam as cenas escolares também se mostram conectadas/os ao ciberespaço e às redes. Elas/es vivem na pós-modernidade e em diversificados contextos e lugares. A conexão que esses sujeitos estabelecem com o ciberespaço, por exemplo, é uma forte marca que altera a existência das/os jovens e produz novas formas de viver (Bill, GREEN, Chris, BIGUM, 2009; SALES, 2010a, b). A popularização dos dispositivos tecnológicos, bem como a conexão anunciada acima, altera os modos de vida das/os jovens, mas essa mudança pode ser caracterizada como multifatorial. As alterações nos modos de viver abarcam um amplo leque de fatores econômicos e políticos, bem como importantes mudanças socioculturais e morais (Paula, SIBILIA, 2012a). Green e Bigum (2009) afirmam que "a construção social e discursiva da juventude envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, está limitada a ela" (p.210). Diante dessas subjetividades constituídas na relação com a cibercultura, as experiências vivenciadas na escola, em muitos momentos, são questionadas e colocadas em discussão.

Diante da problemática central desta pesquisa faz-se necessário destacar que o conceito de currículo se mostra importante para entender como os elementos da cibercultura presentes

¹⁶ Postagens criadas para serem publicadas no *Twitter*.

no cotidiano escolar produzem o currículo e o constituem. Desse modo, não entendo currículo apenas como grade curricular com disciplinas, atividades e cargas horárias, conteúdos selecionados para serem ensinados ou planos de ensino/aula das/os professoras/es. Mais do que isso, currículo é aqui entendido como um conjunto de práticas que produzem saberes, sujeitos, subjetividades (Marlucy PARAÍSO, 2010; SILVA, 2009). Dessa forma, trabalho com a perspectiva pós-crítica, que concebe o currículo como um “artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2010, p. 11).

Silva (2009) afirma que o currículo não diz respeito somente a listas de conteúdos, por exemplo, mas a experiências e práticas. O conceito apresentado acima por Paraíso (2010) corrobora o apresentado por Silva (2009), visto que o autor faz referência ao currículo como produção. Para ele, o currículo é uma construção social. Tomaz Tadeu(2011) destaca que "o currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol" (p.148). A partir dessa concepção de currículo como construção, o autor evidencia que é apenas uma contingência social e histórica que faz, por exemplo, com que o currículo seja dividido em disciplinas, que ele se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados e que as matérias sejam hierarquicamente organizadas (TADEU, 2011).

De acordo com Silva (2009), o currículo é uma atividade produtiva em dois sentidos, ou seja, "o currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz)". Desse modo, "nós fazemos o currículo e ele nos faz" (p.194). O autor afirma que, ao produzir o currículo, somos também produzidos. Assim, faz-se necessário compreender como a atuação dos elementos da cibercultura constitui o currículo, bem como de que forma os sujeitos que habitam o artefato o produzem diariamente nas ações mais cotidianas no currículo vivido.

O currículo também é uma relação social (SILVA, 1999). Assim, currículo é compreendido como mais do que um artefato que é ocupado por relações sociais. Silva (1999) evidencia que esse processo de construção deixa registrado no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das disputas em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes culturas, das lutas entre saberes oficiais, dominantes e saberes subordinados, sujeitados. Desse modo, é possível perceber que a produção do currículo está diretamente relacionada às diversas relações que compõem essa produção. Pensando em currículo como texto, conforme explicita o autor, pode-se estabelecer diferentes relações ao refletir acerca dessa produção. Tem-se o macrotexto, que pode ser analisado como a política curricular, e também o

microtexto, que pode ser entendido como as práticas em sala de aula (SILVA, 1999), que neste trabalho é nomeado como currículo vivido.

O currículo investigado é produzido e possui elementos de guias, diretrizes, normas, livros didáticos, prática docente, relação professora/professor aluna/o, dentre outros pontos que o compõem. Ele acontece na junção de todos esses elementos acrescidos da imprevisibilidade das ações dos sujeitos que habitam o ensino médio. Lunardi (2004) afirma que compreende práticas curriculares como "todo o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão". Desse modo, isso inclui atividades propostas, o seu desenvolvimento, bem como acompanhamento das/os alunas/os no processo de ensino-aprendizagem. Assim, têm-se "práticas nas quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas" (s/p). Parece-me que currículo vivido e práticas curriculares são conceitos correlatos. Conforme dito acima, o currículo vivido ou as práticas curriculares, conforme afirma a autora, se compõem de diferentes elementos e são vivenciados nas relações entre os sujeitos e as normas diretivas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, de acordo com Lunardi (2004) "no currículo produzido pelas práticas cotidianas se expressa o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza, que saberes privilegia e transmite, assim como que sujeito pretende formar" (s/p). É no currículo vivido, tal como nas ações curriculares diárias que é possível perceber um conjunto de práticas específicas e que precisam ser compreendidas na complexidade da teia que vai se formando no cotidiano. Nesse sentido, a prática curricular envolve modos de pensar e agir e, dessa, não pode ser pensada separadamente, visto que são nas práticas cotidianas da sala de aula que podemos compreender o que a escola valoriza, prioriza em detrimento de determinados saberes (LUNARDI, 2004).

Para Silva (1999), o currículo fabrica os saberes, as competências, as habilidades, assim como o fracasso e sucesso escolar. Ele estabelece diferenças, constrói hierarquias (p.12). A perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista, assumida pelo autor, também é trabalhada nesta dissertação de mestrado. Tal perspectiva concebe o currículo como prática cultural e como prática de significação. Segundo o autor, foi o impacto das teorizações pós-modernistas e pós-estruturalistas, representadas principalmente pelos Estudos Culturais, que modificaram as concepções iniciais das teorias curriculares¹⁷.

¹⁷ O autor cita a teoria tradicional e crítica para se referir às outras teorizações sobre o currículo. Para ele, a tradicional é "baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e

Tomaz Tadeu e Sandra Corazza (2003) afirmam que entender o currículo a partir de uma teoria perspectivista "significa ver o conhecimento que está no seu centro não como a representação de algo que está para além dele, mas como uma versão ou uma interpretação particular entre as muitas que poderiam igualmente ser forjadas ou fabricadas" (p.50). Nessa visão, tanto o currículo, quanto o conhecimento de que é constituído, são produzidos e, segundo o autor e a autora, é uma superfície na qual escrevemos muitas versões e interpretações. Assim, o currículo é permanentemente alterado, produzido e, com a presença daquelas/es que o produzem é constituído pela cibercultura e pelas tecnologias digitais.

Paraíso (2004) afirma que o currículo é também entendido como uma das formas de ver o mundo e atribuir-lhe sentido. Nessa relação de ver e atribuir sentido às coisas, a autora destaca que o currículo se configura como um espaço de exercício de poder. Ao citar os estudos foucaultianos, Silva (2009) afirma que "conhecimento/saber e poder estão estreitamente vinculados" (p.196). De acordo com essa perspectiva, saber-poder estão implicados mutuamente numa relação necessária, visto que eles não podem ser separados. Assim, "a regulação da conduta, o governo dos indivíduos - e portanto, o poder - pressupõe seu conhecimento. Inversamente, o saber não está isento de intenções e efeitos de poder" (SILVA, 2009, p.197). Desse modo, o poder produz saber, isto é, "poder e saber estão diretamente implicados" (Michel, FOUCAULT, 2013, p.30). Para Foucault (2013) "não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder" (p.30).

Dessa forma, o currículo como "corporificação do saber" está estreitamente relacionado ao poder, fazendo com que a tríade currículo-saber-poder permaneça mutuamente implicada. Silva (2009) afirma que o poder está inscrito no currículo através das divisões que são inerentes ao processo de seleção do conhecimento. Desse modo, a inclusão e exclusão de saberes são operações de poder. Para ele, "aquilo que divide o currículo - que diz o que é conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide - que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente o poder" (SILVA, 2009, p.197). Para Silva (1999), poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, mas ele é exercido de modo difuso, está espalhado em todas as relações sociais. Tadeu e Corazza (2003) destacam que um currículo é o resultado final de exercícios de relações de forças. Para o autor e a autora, "um currículo não é apenas um local em que se desdobram relações de poder: um currículo

cultural da escola e da educação". A teoria crítica é de orientação neomarxista e é "baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura" (SILVA, 1999, p.12).

encarna relações de poder" (p.55). Assim, ele e ela afirmam que "todo currículo é pura relação de força" (p.55).

Desse modo, em consonância com essa concepção de compreender o currículo permeado pelas relações de poder, a concepção que Michel Foucault desenvolve sobre relações de poder se apoia "no estudo de mecanismos produtores de ideias, palavras e ações" (Marcos FONSECA, 1995, p.30). A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que o poder é produtivo e que as relações de força, segundo Foucault, se exercem e são exercidas de forma a "incitar, suscitar, incentivar, fazer falar" (FONSECA, 1995, p.30). Assim, para Foucault, a noção de poder é desenvolvida a partir das relações de forças que induzem, produzem coisas, formam saberes, produzem discursos e não somente a partir da concepção de poder como aparelho repressor.

Fonseca (1995) afirma que a noção foucaultiana de poder como relações de forças produtoras, leva ao reconhecimento da difusão e da capilaridade por elas atingidas, visto que produzem ideias, pensamentos, discursos. Foucault (1988) conceitua poder como "multiplicidade de correlações de força" e como "o jogo que através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte" (p.88). Para ele, o poder se exerce a partir de múltiplos pontos e permeado por relações desiguais e móveis. O poder, nessa perspectiva, está em toda parte e não é porque ele engloba todas as coisas, mas porque provém de todos os lugares. Ele também "se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda a relação entre um ponto e outro" (FOUCAULT, 1988, p.89).

O autor afirma que o poder "não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados" (FOUCAULT, 1988, p.89). Desse modo, Foucault (1988) destaca que o poder não é algo que se possa deter, adquirir ou que se "arrebate, compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar" (p.89). Ele não entende poder como "sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessam o corpo social inteiro" (p.88). Foucault (1988) também destaca que o conceito não deve ser compreendido apenas como a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação, por isso ele destaca a multiplicidade de correlações de força.

O currículo é produzido nessas relações de poder. Ele é "feito de culturas, de formas de compreender o mundo social, de produzir e atribuir-lhe sentido" (PARÁISO, 2004, p.57). Paraíso (2004) compreende o currículo "como uma prática cultural; uma prática de produção e veiculação de significados; um espaço de representações dos grupos sociais e culturais" (p. 57). Assim, o currículo é entendido como centralmente envolvido nos processos de formação de

sujeitos e produção de subjetividades. Desse modo, tem-se uma articulação intensa entre currículo e relações de poder. Nessas disputas de práticas de significação, de culturas e produção de subjetividades, as relações de força estão imbricadas e são constitutivas desse processo.

Vale ressaltar que a etapa da escolarização pesquisada neste trabalho, o ensino médio, tem um papel muito importante na produção de subjetividades juvenis, visto que o "currículo é entendido como centralmente envolvido nos processos de formação de sujeitos, de produção de identidades e de subjetividades ou de subjetivação" (SALES, 2014, p.231). De acordo com o referencial teórico desta pesquisa, as/os jovens estão intimamente conectadas/os com as tecnologias digitais e essa conexão demanda diversas questões ao currículo. Sales (2014) afirma, ainda, que a conexão com as tecnologias tem desafiado cotidianamente a educação, as/os professoras/es e as cenas curriculares. Sales (2014) destaca que a presença das tecnologias nos currículos escolares pode ser percebida nos currículos formais, que são as propostas curriculares e planejamentos, bem como nos currículos vividos, que a autora considera que são as práticas em sala de aula (SALES, 2014).

Sobre essa questão, Fernando Sossai, Geovana Mendes e José Pacheco (2009) afirmam que a "necessidade de adequação das práticas escolares aos desafios impostos pela globalização tem sido uma preocupação constante das políticas curriculares atuais" (p.27). Esse movimento, de acordo com os autores e a autora, pode ser identificado principalmente pela busca em mudar o contexto escolar por meio da inserção das tecnologias. Desse modo, "parece que cada 'nova tecnologia' que adentra o universo escolar, carrega em si, como um fractal, as características necessárias para 'globalizar' e 'mundializar' o currículo" (SOSSAI, MENDES, PACHECO, 2009, p.27).

Nesse contexto, particularmente na escola, "as demandas pedagógicas se encontram também em busca de novos métodos de ensino e aprendizagem frente à geração de alunos 'plugados'" na tentativa de se conectar ao mundo digital (Alaim NETO, Geovana MENDES, Thiago MARQUES, 2014, p.2). Assim, podemos afirmar que há um imperativo da ciborguização curricular (SALES, 2014), visto que "vários são os autores na área de educação que já nos alertaram para a inserção de tecnologias digitais nos processos educativos como uma necessidade cada vez mais exigida" (NETO, MENDES, MARQUES, 2014, p.2). A ciborguização dos currículos escolares não é uma demanda apenas nacional, pois, na contemporaneidade, de diferentes formas, "vários são os países que, tecnologicamente avançados ou em desenvolvimento, lançaram projetos e políticas de mudanças tecnológicas para as práticas escolares" (NETO, MENDES, MARQUES, 2014, p.4).

Sales (2014) afirma que os currículos escolares têm sido permeados pelo que podemos denominar de "imperativo da ciborguização". A autora destaca que o currículo ciborgue "surge da complexificação e transformação dos planejamentos e das práticas curriculares por meio da intensiva e extensiva incorporação/fusão com as tecnologias digitais" (p.231). Como as tecnologias operam mudanças e alteram o currículo, Sales (2014) argumenta que a presença destas nesse espaço não é da simples morada. Essa presença demanda diferentes formas de pensar o currículo, assim como diferentes maneiras de selecionar os saberes legitimados, a organização e o seu planejamento. Ela denomina como currículo ciborgue "um produto da simbiose das práticas curriculares com as tecnologias digitais" (p.231).

Green e Bigum (2009) afirmam que "somos levados a avaliar o nexos cada vez mais importante entre a cultura da mídia e a escolarização pós-moderna, bem como os movimentos em direção à informatização e à tecnologização do currículo" (p.218). Eles afirmam que é preciso avaliar aquilo que já está acontecendo nas salas de aula quando as/os jovens, que habitam aquele espaço e que estão intimamente conectadas/os com as tecnologias, entram nas escolas. Para eles, o "currículo cyborg", como o chamam, "não é um produto de alguma fantasia intelectualizada", pelo contrário, os autores argumentam "que ele já está conosco e está nos refazendo, no momento mesmo em que nós ensinamos e elas/es aprendem" (p.218).

Portanto, como afirma Silva (2009), o currículo é um território contestado. Nele existem muitas disputas que o produzem e que produzem os sujeitos. O currículo tem sido alterado cotidianamente nesse processo de ciborguização das existências, especialmente nas vivências das/os jovens (SALES, 2014). Assim, a relação das/os jovens com as tecnologias digitais de um modo mais amplo é o principal eixo do próximo tópico.

2.3 Juventude conectada: um recorte em meio às/aos diversas/os jovens

É possível perceber que as/os jovens ciborgues estão cada vez mais conectadas/os à rede mundial de computadores na qual ampliam e consolidam relacionamentos, criam relações de consumo e ressignificam produtos culturais. Garbin (2009) afirma ainda que, no ciberespaço, jovens de culturas diversas "tornam-se onipresentes do Sul ao Norte, no caso do Brasil, falando sobre os mais variados temas". Para ela, "esses novos fluxos culturais entre as nações e o consumismo global certamente criam possibilidades de subjetivações identitárias" (p.31).

A juventude pesquisada se mostrou conectada às tecnologias, mas de modos diferentes e com intensidades distintas. Sposito (2004) destaca que, por ser múltipla e diversa nas formas

de viver, é importante definir a juventude no plural, como juventudes. Em outros contextos ou até no contexto urbano na qual a pesquisa foi realizada, a juventude se mostra plural e com diferentes modos de vivenciar sua condição juvenil. Dayrell (2009) afirma ainda que “por razões econômicas, políticas, culturais e, sobretudo, de classe e frações de classe ou grupos sociais, só faz sentido falar em juventudes” (p. 25). Diante das diferentes formas de se viver as juventudes, Sposito (2005) argumenta que é nessa fase da vida que se inicia a autonomia marcada pela construção de elementos das identidades pessoal e coletiva, “como por uma atitude de experimentação” (SPOSITO, 2005, p. 204). De acordo com a autora, “da heteronomia infantil à completa autonomia que, em tese configura a situação do adulto na sociedade, a juventude é vivida como um processo definido a partir de uma inegável singularidade” (SPOSITO, 2005, p. 204).

Desse modo, são múltiplas as formas de vivenciar essa fase da vida, assim como são diversas as maneiras de construir suas vivências culturais, denominadas culturas juvenis. Essas culturas, por sua vez, são expressões simbólicas da condição juvenil e se manifestam na diversidade em que esta se constitui. Dayrell (2009) destaca que o mundo da cultura para as/os jovens “aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (p. 19). Assim, jovens ostentam em seus corpos, em suas roupas e em outros adereços, na busca da afirmação dessas identidades sinalizando um *status* desejado e vivenciando a sua condição juvenil.

Considerando a existência de diferentes culturas juvenis, as/os jovens também se mostram múltiplos nas formas de viver. Dayrell (2007) afirma que condição juvenil, do latim *conditio*, refere-se à “maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade” (p. 1108). Existe ainda uma dupla dimensão da condição juvenil. A primeira se refere “ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional” (p. 1108), e a segunda dimensão está relacionada ao modo como essa condição é vivenciada diante dos diversos recortes referidos às diferenças de classe, gênero e etc. É importante destacar as múltiplas dimensões da condição juvenil em que, por exemplo, o lugar social das/os jovens pode direcionar, em parte, os limites e as possibilidades para as vivências juvenis.

Muitas dessas experiências vivenciadas na juventude acontecem no ambiente escolar. A escola é um importante espaço que possibilita as vivências da condição juvenil, assim como a sociabilidade e encontros das/os jovens. Segundo Sposito (2005), “a moderna condição juvenil na sociedade ocidental sempre foi caracterizada pela manutenção de relações importantes, embora diversas, entre duas agências primordiais da reprodução social: a família e a escola”

(p.204). Assim, na relação estabelecida com a escola, Dayrell (2007) destaca que a/o jovem leva consigo um conjunto de experiências vividas para aquele ambiente. A escola, nesse sentido, se torna um lugar que possibilita muitos encontros das diferentes culturas juvenis, condições de ser jovem, mas também um lugar que delimita as ações de tais sujeitos.

Foi possível perceber uma intensa relação das/os jovens com a escola na medida em que usufruem dela como espaço de sociabilidade. Elas/es interagem entre si e se relacionam também por meio da relação com as tecnologias digitais. Para além dos acontecimentos no interior das instituições educacionais, Sposito (2006) destaca que as práticas que ocorrem fora da instituição escolar devem chamar atenção das/os educadoras/es, com o objetivo de “reconhecer e compreender esse universo se, de algum modo, quisermos transformar a ação educativa na escola” (p. 101). A autora salienta que não se deve trazer a rua para a escola, a fim de esvaziar a especificidade que ocorre no interior da instituição, mas alerta que as/os educadoras/es devem ficar mais atentas/os com o que acontece "do lado de fora" dos muros da escola. As vivências juvenis ganham novos contornos, à medida que a escola, as/os educadoras/es, conseguem enxergar a “importância da sociabilidade gestada nas ruas dos bairros da cidade, para a conformação da identidade juvenil” (SPOSITO, 2006, p.101).

Tentar entender as culturas, a condição juvenil, o que se passa na instituição educacional e no seu entorno, pode ser um passo para refletir sobre o desencaixe presente entre o desejo das/os jovens e o que a escola possibilita. Ou seja, há, nesse sentido, um desencontro entre as/os jovens que habitam os currículos e a escola (SIBILIA, 2015). Dayrell (2009) afirma que as tecnologias digitais e as diversas manifestações das culturas juvenis podem estimular o envolvimento das/os jovens na escola e desses próprios sujeitos com o Ensino Médio. Visto que as/os jovens possuem íntima relação e intensa conexão com as tecnologias digitais, a utilização desses aparatos pode facilitar “a interlocução e o diálogo entre os jovens e a escola, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras” (DAYRELL, 2009, p. 7). No primeiro capítulo analítico em que discuto a relação da produção de sentido no currículo por meio da conexão com as tecnologias e especialmente o smartphone, é possível perceber essa relação anunciada por Dayrell (2009). A partir da conexão com os elementos da cibercultura, as/os jovens se envolveram de um modo diferente no trabalho da feira de conhecimento e cultura proposta pela escola, o que será melhor discutido no capítulo quatro desta dissertação, intitulado *A conexão com as tecnologias digitais na produção do currículo vivido: a sociabilidade ciborgue e os sentidos do ensino médio*. Outro fator importante que dá sentido ao trabalho escolar é justamente a relação estabelecida entre os sujeitos que produzem

a feira. Desse modo, faz-se necessário compreender melhor as especificidades da cultura digital, bem como das relações estabelecidas entre as/os jovens, as tecnologias e a escola.

Sistematizei, ao longo da pesquisa, a definição de sociabilidade ciborgue que consiste nos modos como a interação é produzida nas relações entre os sujeitos que habitam o ensino médio de forma lúdica. A cibercultura, conforme dito anteriormente, produz outros modos de se relacionar e de vivenciar momentos lúdicos entre as/os jovens na contemporaneidade. A sociabilidade ciborgue discutida nessa dissertação, diz respeito a práticas de cunho lúdico que são vivenciadas presencialmente e também no ciberespaço e que possuem o *on* e o *offline* como constitutivos de suas experiências. Nesse sentido, afirmo que a sociabilidade ciborgue é vivenciada na relação que os sujeitos possuem de forma analógica e também no ciberespaço, sendo que a ludicidade é condição para que ela ocorra.

Inspirada pelo conceito de sociabilidade desenvolvido por Simmel, refleti acerca das especificidades da sociabilidade ciborgue na relação com os sujeitos investigados. O autor conceitua o termo como forma autônoma e lúdica da sociação ou como uma forma de sociação, dentre tantas outras possíveis (SIMMEL, 2006). Essas formas, por sua vez, adquirem "uma vida própria, um exercício livre de todos os conceitos materiais" (SIMMEL, 2006, p.64). Sociação, para ele, "é sobretudo interação" (SIMMEL, 2006, p.64).

Nesse sentido, interação social se mostra como ações que são construídas nas relações diárias e que dão forma ao que fazemos permitindo-nos aprender sobre nós mesmos e sobre a vida em sociedade (Daniele BARBOSA, 2007). Na perspectiva dos estudos do campo das juventudes, inserir-se em um grupo de amigas/os, sentir-se parte dele e interagir com outros sujeitos se torna muito importante para as vivências em sociedade. Assim, Simmel (2006) ressalta a centralidade da interação para se pensar o conceito de sociabilidade.

O autor exemplifica que são as interações entre os sujeitos que os formam, ou seja, para ele, o ponto inicial da formação social se dá por meio das interações entre as pessoas na sociedade. Ao se pensar as especificidades das juventudes na relação com a sociabilidade, é possível perceber que o grupo de amigas/os é fundamental para a formação da/o jovem enquanto sujeito (DAYRELL, 2007). Assim, Barbosa (2007) destaca que "ser jovem implica, a princípio, ser grupo", pois, é por meio "da troca de experiências e da necessidade de pertencer a um agrupamento que estes constroem sua subjetividade, interpretam o mundo que os rodeiam e se sentem seguros" (p.62). As/os jovens, nesse sentido, parecem valorizar a vida nos grupos de colegas. Assim, "podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade" (DAYRELL, 2007, p.1111).

A cibercultura atua de modo a alterar a maneira como as/os jovens se relacionam cotidianamente. Além dessa interação lúdica anunciada por Simmel (2006), as/os estudantes se mostram conectadas/os a essa cultura digital, bem como demonstram como essa conexão dirige suas condutas, vontades e relações. Na conexão com a ciberespaço, outros modos de sentir, perceber, falar e se relacionar são acionados produzindo até mesmo outra linguagem. Para Sales (2010a), a juventude é quem, de maneira geral, detém o maior entendimento desses elementos da cibercultura e dos saberes presentes no ciberespaço. A autora afirma que a/o jovem está cada vez mais "ciborguizada/o" e, por isso, se torna um ícone desse processo de ciborguização. Para ela, a juventude "interage crescentemente com as tecnologias e, nessa mistura, se produz, orienta seu comportamento, conduz a própria existência" (SALES, 2010a, p.37). Essa relação das/os jovens com o ciberespaço é constitutiva da cultura juvenil contemporânea. Sales (2014) destaca que "ao se vincularem às tecnologias, as/os jovens passam a ser algo como híbridos tecnoculturais, que operam o próprio pensamento e conduzem suas ações numa constituição simbiótica com as tecnologias" (p.234).

Donna J. Haraway elucida o conceito de ciborgue, com o qual trabalho nesta dissertação tanto na perspectiva do currículo ciborgue, quanto ao pensar na juventude e sociabilidade, uma vez que utilizo o mesmo conceito para caracterizar, também, essas duas últimas nominalizações. Segundo ela, "ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também criatura de ficção" (2000, p. 40). Na perspectiva da sociabilidade, utilizo a ideia da fusão entre práticas analógicas e digitais para compor o ciborgue, em meio à ludicidade que é uma marca dessa composição.

Joon Ho Kim (2004) afirma que o termo *cyborg* nasceu da contração de "*cybernetics organism*" (p.208). O autor destaca que o conceito foi apresentado em um simpósio em 1960, por Manfred E. Clynes e Nathan S. Kline. A partir disso, Clynes e Kline apresentaram a ideia de se "ligar ao ser humano um sistema de monitoramento e regulação das funções físico-químicas a fim de deixá-lo dedicado apenas às atividades relacionadas com a exploração espacial" (p.208). Desse modo, para Kim (2004), sob inspiração das ideias de Clynes e Kline, "o ciborgue é produto de uma biônica reinventada". O ciborgue, conforme evidencia Kim (2004), anuncia a imagem de um ser "'melhorado" com a acoplagem da tecnologia e cada vez mais além das limitações de desempenho ditadas pela natureza" (p.210). Desse modo, tem-se a noção de reformulação da imagem do ser humano na direção da imagem do "pós-humano" (KIM, 2004). Com a multiplicação dos artefatos tecnológicos, a noção de ciborgue temse alargado para toda pessoa que possui relação com as tecnologias ou, de alguma forma, tem sua vida mediada por elas (SALES, 2010a).

O conceito de ciborgue apresentado foi utilizado nas análises da dissertação, porém outros conceitos e terminologias também são trabalhados para analisar a relação da/o jovem com as tecnologias digitais e com o ciberespaço, tais como *Homo zappiens* e Geração @ ou Geração internet. Leandro Petarnella e Eduardo Garcia (2010), por exemplo, analisam o primeiro termo baseado nos estudos de Veen e Vrakking (2009) e afirmam que o *Homo zappiens* se revela um ser "tecnologizado". Para os autores, por meio de um *click*, os *Homo zappiens* "acessam e navegam instantaneamente em qualquer lugar e em qualquer tempo e, nesse navegar, plugam-se em jogos interativos, salas de bate-papo, *ciberencontros*, etc." (2010, p.177).

Petarnella e Garcia (2010) distinguem os *Homo zappiens* de outras gerações e destacam que a diferença existente entre eles é concebida por meio da maneira como se relacionam com as tecnologias. Para os autores, os *Homo zappiens* "se tornam íntimos da tecnologia, porque aprendem numa relação de intimidade que se contextualiza pela prática e pela experimentação da tecnologia, enquanto as outras gerações se submetem às instruções para depois efetuar operações tecnológicas" (p.177). Para Ana Mantovani e Bettina Santos (2011), o *Homo zappiens* faz parte de uma geração que "pertence a redes e faz uso delas para resolver problemas, por isso não pensa de uma forma linear, pensa em redes e de forma mais colaborativa do que as gerações anteriores. Então, o modo de ser do *Homo zappiens* é digital e não analógico" (p.294).

Outra forma de caracterizar essa juventude conectada e as relações que ela estabelece com as tecnologias é a utilização dos termos "geração net", "geração @", por exemplo. Pode-se observar a impermanência, fluidez, que são características da contemporaneidade e principalmente dos sujeitos que nela habitam. As/os autoras/es que utilizam o conceito de "geração" - internet, net, @ - a relacionam à questão mais cronológica, de um tempo de nascimento e existência dos sujeitos da pesquisa. A autora Carla Maia (2010) afirma que a questão de ser jovem está relacionada à dimensão geracional, ou seja, à "circunstância cultural que emana de ser socializado com códigos diferentes, de incorporar novos modos de perceber e de apreciar, de ser competente em novos hábitos e habilidades" (p.169). Para ela, entender a geração nessa perspectiva "diz respeito à época em que cada indivíduo se socializa e com isso às mudanças culturais aceleradas que caracterizam a época contemporânea" (p.170). De acordo com Paolo Bruni (2008), das pessoas que, de um modo geral, têm contato direto com ambientes tecnoculturais de aprendizado somente a "geração @" é quem vivencia a relação com a cibercultura de modo a experienciar o "espaço-velocidade" (p.4). Conforme dito anteriormente,

a juventude, de uma forma geral, possui uma íntima relação com o ciberespaço e detém maior domínio dos conhecimentos relacionados às tecnologias digitais.

Garbin (2009) destaca que os/as jovens teclam ao mesmo tempo em que trocam e-mails, navegam em sites, postam fotos, assistem à televisão, ouvem música nos diversos aparelhos destinados a essa ação (iPod, MP3/4/5/6/..., celular, entre outros). A autora afirma que a/o jovem também utiliza com muita facilidade e destreza, além dos aparelhos citados acima, outros equipamentos, como um aparelho de som convencional e “comenta o que assiste e ouve o que tecla, troca de canais a todo instante em busca de novas imagens, de novos sons, dos mais diferentes lugares e com os mais diferentes personagens, com uma velocidade ímpar, inventando, com isso, novas cenas” (GARBIN, 2009, p.33).

Sales e Reis (2011) afirmam que a juventude interage de forma crescente com as tecnologias e, em um processo de hibridização, orienta o seu comportamento e se produz. Para elas, "o que caracteriza o ciborgue é justamente o hibridismo, a mistura, a montagem que desmancha qualquer tipo de dualismo" em sua composição (p.74). As autoras destacam que "se desfazem as fronteiras entre o humano e o animal; entre animal-humano e máquina; entre físico e não físico" (p.74). Nesse processo de hibridização e ciborguização da existência, outras formas de viver são produzidas e, diante disso, faz-se importante entender as relações que as/os ciborgues estabelecem com o ambiente escolar e como produzem o currículo vivido.

Desse modo, procurei apresentar neste referencial teórico os conceitos que relacionam currículo, cibercultura, sociabilidade ciborgue e os sujeitos que habitam o ensino médio e que são modificados por meio da íntima conexão que estabelecem com as tecnologias digitais. Diante dos conceitos apresentados neste referencial é importante afirmar que eles estão diretamente relacionados à pergunta inicial desta pesquisa, bem como ao argumento geral da dissertação. Assim, currículo, cibercultura e sociabilidade ciborgue se mostram conceitos centrais deste trabalho.

Faz-se necessário apresentar, agora, os caminhos percorridos ao longo da dissertação para a construir esta pesquisa. Assim, apresento no tópico a seguir a metodologia deste trabalho, bem como os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo do percurso.

2.4 Caminhos metodológicos percorridos: trilhando passos com a etnografia educacional

Metodologia de pesquisa é entendida nesta dissertação como caminhos a percorrer, percursos a trilhar, trajetos a produzir "de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma

perspectiva, ou uma teoria" (Marlucy PARAÍSO, Dagmar MEYER, 2012, p.15). Dentro da perspectiva pós-crítica, com a qual trabalho nesta pesquisa, de acordo com Meyer e Paraíso (2012), o termo "metodologia" é entendido como "um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa" que é articulado a um conjunto de procedimentos de produção de informações (p.16). Desse modo, este tópico do capítulo explicita as escolhas metodológicas realizadas na dissertação, assim como os procedimentos e caminhos percorridos ao longo da trajetória.

Assumi, nesta investigação, a postura de fazer as escolhas metodológicas de acordo com as demandas do campo e do problema de pesquisa. Nessa perspectiva, "nenhuma metodologia é recomendada com segurança, embora nenhuma também possa ser eliminada antecipadamente" (PARAÍSO, 2004, p. 55). Meyer e Paraíso (2012) compartilham que, ao formularem as perguntas que orientam suas pesquisas, constroem seus percursos, as estratégias e os procedimentos que serão utilizados. Entretanto, as pesquisadoras explicam que, ao fazer esse movimento de traçar os caminhos a serem percorridos, também fazem o trabalho de "(re) construir 'métodos' e (re) significar procedimentos éticos, de investigação e de análise que já existem, para dar-lhes outras configurações" (p.20). Desse modo, é importante que a/o pesquisadora/pesquisador desenhe os caminhos da pesquisa, mas também perceba as outras possibilidades não trilhadas e construídas em campo para, assim, "(re)construir" caminhos, perspectivas e multiplicar significados no decorrer da pesquisa. A etnografia educacional, que foi a metodologia escolhida para realizar esta pesquisa, possibilita essa vivência que (re) constrói modos de conceber a vida, as relações, os sujeitos e principalmente os caminhos investigativos da pesquisa.

Partindo da concepção de etnografia, Bronislaw Malinowski (1976) inaugurou o que podemos chamar de "prática etnográfica". Essa prática, segundo Amurabi Oliveira (2013), parte da premissa de que "para conhecer o 'outro' é necessário muito mais que simples relatos e dados secundários de toda ordem; é necessário 'estar lá'[...] conviver com os nativos" (p.70). O autor afirma que a etnografia demanda a capacidade de compreender o que o outro sujeito pensa sobre o mundo, suas concepções acerca desse mundo, bem como sobre si mesmo e sobre a/o pesquisadora/pesquisador que está em campo. A etnografia, segundo Urpi Uriarte (2012), "consiste num mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana desses Outros que queremos apreender e compreender" (p.4).

O sentido etimológico da etnografia, de acordo com Judith Green, Carol Dixon e Amy Zaharlick (2005), está relacionado à escrita dos modos de viver de grupos culturais. Nessa perspectiva, compreendo que o fazer etnográfico consiste no olhar parcial da/o

pesquisadora/pesquisador sobre determinada cultura, sem a tentativa de enquadrá-la em seus modos de pensar e agir, mas buscando entender a lógica que apresenta. Dessa maneira, é importante compreender que a etnografia não é apenas uma metodologia ou prática de pesquisa, mas a própria "teoria vivida" (Mariza PEIRANO, 2008). Do mesmo modo, a referência teórica não apenas informa ou faz um trabalho secundário à pesquisa, mas é o par inseparável da etnografia, conforme afirma Peirano (2008).

Nesse encontro, teoria e método não se dissociam, pelo contrário, estão imbricados no processo. A partir dessa perspectiva, o fazer etnográfico está intimamente ligado à teoria, bem como a teoria está, em ação, emaranhada nas vivências empíricas no cotidiano da/o pesquisadora/pesquisador. A união da etnografia e da teoria se manifesta no cotidiano "acadêmico, em sala de aula, nas trocas entre professor e aluno, nos debates com colegas e pares, e, especialmente, na transformação em 'fatos etnográficos' de eventos dos quais participamos ou que observamos" (PEIRANO, 2008, p.10). Assim, a autora destaca que a etnografia não se limita ao método, mas pode ser compreendida como uma forma de ver e ouvir, "uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação" (p.8).

Oliveira (2013) evidencia a importância de pensar a etnografia para além da dimensão técnica, como se a etnografia fosse apenas uma ferramenta de coletar dados. Além da etnografia não ser compreendida dessa maneira, há um equívoco epistemológico na concepção da própria forma de fazer a pesquisa. Na concepção pós crítica, os dados não existem *a priori* e nem estão prontos para serem "coletados" pela/o pesquisadora/pesquisador, pelo contrário, eles são construídos (PARAÍSO, 2012). Essa produção dos "dados" "se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre o pesquisador e pesquisado" (OLIVEIRA, 2013, p.71). Desse modo, o autor destaca que essa concepção de construção dos dados se mostra importante na compreensão das premissas da etnografia, visto que apontam para "a indissociabilidade entre teoria e método, indo na contramão de uma interpretação simplista da etnografia enquanto técnica de coleta de dados" (OLIVEIRA, 2013 p.71).

No fazer etnográfico, a/o pesquisadora/pesquisador enfrenta, de acordo com Clifford Geertz (1989), "uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas" (p.7). A/o pesquisadora/pesquisador vivencia essa complexidade, mesmo nos trabalhos mais rotineiros da etnografia, como por exemplo: entrevistas, observação de rituais, os combinados daquele grupo, dentre outros. Desse modo, "fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas" (GEERTZ, 1989 p.4).

Partindo dessa concepção, Peirano (2008) destaca que é possível fazer pesquisa etnográfica em lugares distantes ou próximos com as mesmas força e densidade. A pesquisa aqui proposta, por exemplo, contou com a observação e produção das informações em uma turma de ensino médio, lugar relativamente próximo às minhas vivências como pesquisadora. Para Peirano (2008), a pesquisa de campo, portanto, não está distante, mas, sim, intrinsecamente ligada aos nossos sentimentos, sensações. Tais sentimentos, de acordo com a autora, estão na/no pesquisadora/pesquisador, intrinsecamente ligados a ela/e. Ela evidencia que, diante da complexidade das relações humanas, somos surpreendidos/as "pelo fato de que a vida parece imitar a teoria" (p.4). Desse modo, o campo "não está lá; ele está dentro de nós, e se as surpresas nos parecem, às vezes, meros acasos, é que deles é feita a vida" (PEIRANO, 2008, p.4). Assim, somos convidadas/os a deslocar o olhar em relação ao entendimento de que o campo está no emaranhado das nossas vivências e imbricado nas relações que estabelecemos conosco e com o mundo.

Essa relação entre o campo e a/o pesquisadora/pesquisador é ampliada como sugerem os/as autoras/es acima, mas isso não torna o campo o objeto da pesquisa. Geertz (1989) faz considerações importantes acerca do *locus* do estudo em relação ao objeto pesquisado. Para ele, as/os antropólogas/os não estudam as aldeias, tribos, cidades, mas sim os grupos que vivem nesses lugares. Desse modo, pode-se pesquisar em diferentes locais, mas isso não faz do lugar o que está sendo investigado. É no trabalho de campo, no *locus* pesquisado que as/os etnógrafas/os encontram os sujeitos da investigação. As/os jovens, as/os professoras/es e a equipe de funcionárias/os da escola, de um modo geral, foram os sujeitos desta pesquisa. É importante considerar que mantive contato com as/os jovens de modo mais intenso, pois acompanhei uma turma de ensino médio durante todos os horários escolares em um semestre. Assim, as/os docentes passavam pelas aulas e eu e as/os jovens permanecíamos juntas/os na sala de aula, quadra, laboratórios, entre outros espaços.

Ainda partindo dessa relação pesquisadora/pesquisador - pesquisada/o, Oliveira (2013) ressalta que há alguns anos as etnografias produzidas eram guardadas em bibliotecas universitárias, sendo pouco pesquisadas a não ser por algumas/alguns especialistas da área. Isso porque as/os antropólogas/os costumavam lidar com grupos que viviam em pontos distantes dos grandes centros urbanos. O autor destaca que, na contemporaneidade, essa situação raramente se aplica. Desse modo, segundo o autor, "hoje, é bem provável que os próprios sujeitos sobre os quais versam os tratados antropológicos os leiam, a eles reajam e talvez utilizem em embates políticos locais e até mesmo globais" (OLIVEIRA, 2013, p. 70).

Há o movimento de que se, por um lado, as etnografias modificam e afetam as práticas sociais das/os pesquisadas/os, por outro, trazem à tona o debate do processo de transformação das/os nativas/os que outrora eram consideradas/os "objetos de pesquisa" para "produtores de conhecimento sobre o seu grupo" (OLIVEIRA, 2013, p. 70). Assim, é possível afirmar que o "fazer antropológico" está em constante mudança. O olhar da/o pesquisadora/pesquisador se volta, cada vez mais, para as suas próprias sociedades, tomando-as objeto de pesquisa e investigação, como no caso desta pesquisa de mestrado. Essa relação implica considerar que nem tudo que é familiar à/ao etnógrafa/o é conhecido por ela/e (Gilberto VELHO, 1994). Oliveira (2013) afirma que podemos chamar essa relação de "Antropologia at home", ou seja, uma relação voltada para as cenas vivenciadas pela/o própria/o antropóloga/o. O autor destaca que apesar dessa mudança de concepção e de local da realização da pesquisa em relação ao modo como a etnografia vinha sendo vivenciada, "esta nova forma de realizar o trabalho etnográfico também implica na aprendizagem de uma outra linguagem, durante um período de socialização" (OLIVEIRA, 2013, p.70).

Eduardo Viveiros de Castro (2002) afirma que o conhecimento antropológico constitui uma relação social. O autor ressalta que tal conhecimento "é o efeito das relações que constituem reciprocamente o sujeito que conhece e o sujeito que ele conhece, e a causa de uma transformação na constituição relacional de ambos" (p.113). Nessa perspectiva, toda relação é uma transformação. Assim, a/o antropólogo/a e a/o nativa/o são "da mesma espécie e condição", ou seja, ambas/os estão inseridas/os em suas culturas produzindo-as, sendo que, eventualmente, as culturas podem ser as mesmas (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.114).

Desse modo, é importante considerar que o contexto pesquisado nesta investigação é o escolar, e mais especificamente o ensino médio. Tal contexto me é familiar, assim como a cultura que ali é produzida. Entretanto, isso não me impossibilita estranhar as cenas mais cotidianas. Por mais que o contexto escolar me pareça familiar pela minha trajetória como aluna e profissional em instituições educacionais, há diferenças e peculiaridades nos modos de viver e conceber a educação e as relações que diferem das formas vividas por mim. Nas minhas vivências no ensino médio como aluna, por exemplo, já existiam redes sociais e elas eram bastante comuns entre as/os jovens, porém, não havia os *Smartphones* que, sem dúvida, intensificaram os modos como as pessoas se relacionam com as redes e modificaram tais relações. Nos dias atuais, pude perceber como a vivência com as tecnologias é ainda mais intensificada e como isso produz outros modos de se relacionar, estudar e viver no ensino médio. Viveiros de Castro (2002) afirma que ainda que a/o pesquisadora/pesquisador e pesquisada/o compartilhem a mesma cultura, os sentidos entre os dois contextos diferencia os

sujeitos implicados nessa relação. Assim, "a relação do antropólogo com a sua cultura e a do nativo com a dele não é exatamente a mesma" (p.114).

Por meio dessa mudança de olhar a respeito da etnografia, é possível perceber um delineamento mais claro da aproximação e do encontro da Antropologia com a Educação (OLIVEIRA, 2013). Os estudos etnográficos se popularizaram entre as/os educadoras/es a partir dos anos 1970. É importante ressaltar que, ainda no início do século XX, no Brasil, houve a abertura dos primeiros laboratórios de Antropologia e psicologia pedagógica junto às Escolas Normais (Marli ANDRÉ, 1995). De acordo com Oliveira (2013) tais laboratórios eram ligados principalmente a uma "tradição intelectual da Antropologia física, mas que é solenemente esquecido quando se pensa a história da Antropologia brasileira" (p.71). Desse encontro entre a Antropologia e Educação constitui-se um cenário singular, com tensões e reconstruções em termos teóricos e metodológicos. O autor destaca que a elaboração de pesquisas etnográficas na área da Educação contribui substancialmente para esse campo de investigação, ampliando os horizontes e levando as/os pesquisadoras/es ao encontro dos sujeitos que constroem a prática educativa" (OLIVEIRA, 2013, p.71).

Refletindo acerca da etnografia educacional, que construí nesta pesquisa de mestrado, é possível perceber que ela possibilitou a análise e compreensão do que se passa no dia a dia escolar (ANDRÉ, 1995). Desse modo, pude vivenciar o cotidiano de uma turma do ensino médio. As observações durante o primeiro semestre de 2016 me proporcionaram um contato direto com as/os jovens, com professoras/es, com as/os funcionárias/os da instituição, com diversificadas cenas curriculares, bem como com a atuação da cibercultura na produção do currículo. Além disso, pude me aproximar das vivências escolares para tentar entender como operam cotidianamente os mecanismos de "dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo" (ANDRÉ, 1995, p.41). Desse modo, ao entender como operam tais mecanismos, a etnografia possibilitou compreender a cultura produzida nas cenas curriculares em diferentes espaços e com diversos sujeitos, tais como: nas salas de aula, no pátio, nas aulas e entre os sujeitos que compõem aquele determinado cenário.

A perspectiva da etnografia interacional também relaciona a etnografia à educação e é estudada principalmente pelas/os pesquisadoras/pesquisadores da chamada escola ou grupo de discussão de Santa Bárbara. Tal perspectiva, de acordo com Green, Dixon e Zaharlick (2005) considera a etnografia uma "lógica de investigação". Desse modo, elas destacam que é preciso "compreender os padrões culturais e as práticas das vidas diárias dos integrantes do grupo

estudado" a partir de uma perspectiva que parta do modo como esse determinado grupo entende as suas próprias vivências (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p.28).

A etnografia educacional propõe um olhar pormenorizado para os acontecimentos cotidianos da escola, bem como para as culturas ali presentes e as construções que permeiam os processos de aprendizagem e socialização (Sandra TOSTA, 2011). Para André (1995), a etnografia educacional se atém, sobretudo, às culturas e aos processos educativos que se constroem e circulam nas instituições educacionais. Partindo desse contexto, Tosta (2011) destaca que as diferenças e desigualdades compõem o cenário do cotidiano escolar. Ela destaca que tais questões são muito importantes para se pensar a etnografia educacional justamente pelos significados que contêm. Esses significados dizem respeito "empiricamente à problemática das culturas presentes na escola" (p.237). Desse modo, tal problemática apontada pela autora remete, em termos epistemológicos, à questão fundante da Antropologia: a relação com o outro (TOSTA, 2011).

Tosta (2011) afirma que “entender e fazer educação como cultura demanda, portanto, não perder de vista seu processo organizativo e de ação dos sujeitos nele envolvidos” (p.247). Essa compreensão possibilita a percepção das descontinuidades e diferenças oriundas de trajetórias e vivências particulares de professoras/es, alunas/os, gestoras/es e funcionárias/os, famílias, etc. Também implica, de acordo com a autora, conhecer as instituições e as diversas especificidades das estruturas sociais formadoras do processo de aprendizagem. Tais estruturas evidenciadas pela autora são a instituição e hierarquização de conteúdos no currículo vivido investigado, as diferentes culturas que possibilitam a expressão de pontos de vista diferenciados e conflitivos, em muitos momentos, e que estão presentes nos espaços escolares (TOSTA, 2011).

Por ser um lugar conhecido por muitas/os pesquisadoras/es, Tosta (201, p.247) chama a atenção para a necessidade de se adotar um olhar de estranhamento. Segundo ela, tal postura é “imprescindível para que sejam ultrapassados estereótipos e estigmas historicamente cristalizados na instituição escolar”. Tal percepção destaca a importância de se buscar aportes teóricos e metodológicos “para poder perceber os diversos modos de ver o outro na cultura escolar, nas culturas na escola e seus significados, de forma a desvelar valores que possam interferir negativamente nas relações pedagógicas” (p.247). Além disso, cada contexto produz relações distintas entre os sujeitos e, desse modo, outros modos de viver e outras subjetividades.

As autoras afirmam que a etnografia é uma abordagem por meio da qual fenômenos e práticas culturais são estudados. A/o etnógrafa/o, de acordo com essa perspectiva, avalia o que os membros sabem, produzem e entendem com o objetivo de participar desse grupo como

membro (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005). Desse modo, elas evidenciam que a/o etnógrafa/o “tenta dar visibilidade às práticas diárias, comumente invisíveis, de um grupo cultural, além de fazer com que essas práticas familiares ou ordinárias se tornem estranhas (isto é, extraordinárias)” (p.29). Desse modo, faz-se necessário descrever os procedimentos realizados que explicitam como os caminhos da pesquisa foram percorridos e como as práticas foram vivenciadas.

2.5 Procedimentos metodológicos

Os pés sobre o chão criando o caminho, compondo a trilha do próprio destino, escrevendo versos nas linhas das mãos. [...] quero encontrar todas as pedras no caminho, porque nelas há caminhos a trilhar. (Música de Flávio Machado de Oliveira, interpretada por Laura Catarina)¹⁸.

Início este tópico do capítulo teórico-metodológico com o trecho da música *Caminho das pedras*, pois ela expressa como as experiências da vida vão sendo construídas no caminho. Não há algo pré-existente que nos dê a garantia do que encontraremos, mas são as próprias experiências diárias na pesquisa - e na vida - que nos permitem viver o dia a dia. Desse modo, relaciono a construção dos caminhos da pesquisa, e mais especificamente os procedimentos metodológicos, ao trecho: "os pés sobre o chão criando o caminho, compondo a trilha do próprio destino". Essa parte da música nos dá a dimensão desse processo de fazer-viver-construir. Os pés já estão sobre o chão criando o caminho e ali vão compondo a trilha da pesquisa, da vida e das relações entre os sujeitos. É fazendo que se aprende. É vivendo que se faz. É na relação que se constrói. Em muitos momentos me senti inexperiente, insegura e pouco apta para realizar a dura tarefa de ser etnógrafa. Questionamentos eram constantes em meus pensamentos, tais como: "Será que vou conseguir?", "Eu nunca fiz isso antes, e se não der certo?".

Com muitas leituras, orientações, encorajamentos e nas vivências diárias com os sujeitos que compõem o currículo investigado, pude perceber que a pesquisa se constrói no caminho. Por mais textos que eu pudesse ler, mais aulas a que eu pudesse assistir, os caminhos da pesquisa se constroem com os pés em movimento. Todas as leituras e estudo, de um modo geral, são imprescindíveis, mas não suficientes. É preciso arriscar! É no andar dos processos que se aprende. O processo é formativo, desse modo, os pés em movimento constroem o caminho da

¹⁸ Disponível em: <<https://soundcloud.com/lmcatarina/caminho-das-pedras-fl-vio>>. Acesso: janeiro de 2017.

pesquisa e construíram os caminhos desta pesquisa, como é possível perceber no relato que segue.

Além das questões epistemológicas apresentadas sobre a etnografia, explico neste tópico da dissertação as etapas da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos que foram importantes para compreender como a cibercultura atua na produção do currículo vivido. Assim, explico os caminhos percorridos, os passos dados, as pedras encontradas e os aprendizados construídos ao longo do processo. Início pela etapa da escolha da escola estadual. Busquei, por meio de um contato na Secretaria de Educação, uma lista de escolas que estabelecessem relação mais direta com as tecnologias digitais. Por meio de *e-mails* trocados com diferentes profissionais na Secretaria, cheguei a uma lista de escolas de Belo Horizonte e região metropolitana que possuíam laboratório de informática e/ou algum projeto divulgado na secretaria que envolvesse as tecnologias digitais. Diante dessa lista, criei os seguintes critérios: disponibilidade para receber uma pesquisadora; páginas na web atualizadas (tais como sites, redes sociais e etc.); postagens nas redes sociais voltadas para as/os estudantes ou *posts* desses sujeitos na página da escola. Construí uma tabela com todos os critérios e entrei em contato com a coordenação e/ou direção de cada escola. Visto que esse contato foi realizado no final do ano de 2015, após a aprovação do projeto no Coep (Comitê de Ética em Pesquisa), cinco escolas concordaram em me receber para conversarmos sobre a pesquisa. Visitei as cinco e três dessas se mostraram disponíveis para me receber como pesquisadora, mas apenas para o ano de 2016, pois já estavam no final do ano letivo de 2015. De acordo com o meu cronograma da pesquisa, precisava aplicar os questionários ainda no ano de 2015, o que impossibilitou a escolha de algumas dessas escolas. Em conversa com as/os diretoras/es e coordenadoras/es das duas escolas restantes pude perceber em qual delas, a partir das falas dessas/es profissionais, havia maior relação com as tecnologias. Diante dessas etapas e após esse processo, selecionei então a escola em que apliquei os questionários em 2015 e onde permaneci durante o primeiro semestre de 2016.

A etapa seguinte foi a escolha da turma que seria pesquisada. Apliquei um questionário em todas as turmas do 1º e 2º anos da escola. Ao todo foram 12 turmas e aproximadamente 400 alunas/os. Nesse questionário busquei compreender a relação que as/os jovens possuem com as tecnologias, bem como os sites mais acessados, artefatos mais utilizados, disciplinas em que as/os professoras/es mais utilizam as tecnologias, dentre outros aspectos. Em uma reunião com a diretora da escola, já no início do ano de 2016, fui informada de que a nova direção havia tomado a decisão de trocar todas/os as/os alunas/os de turma, por motivo de indisciplina, fazendo com que cada uma ficasse com, no máximo, 4 representantes da turma do ano anterior.

Isso gerou certa dificuldade em escolhermos as turmas, visto que os/as alunas/os estavam divididas/os em diferentes grupos e eu havia feito uma categorização dos questionários baseada na enturmação do ano anterior. Considerei que essa enturmação tenha sido uma pedra no caminho. Assim como a música de Laura, encontrei tais pedras e busquei cada uma delas para trilhar o caminho. Nessa conversa com a diretora da escola, optamos pelo critério de escolher a turma pelas/os professoras/os que lá iriam lecionar naquele ano, ou seja, buscamos nos questionários indicações feitas pelas/os alunas/os sobre as aulas em que as tecnologias eram mais utilizadas por iniciativa das/os docentes. Após essa análise e seleção, chegamos até a turma pesquisada. Desse modo, construímos o critério baseado na utilização das tecnologias por professoras/es da instituição.

Optei por me apresentar para as/os professoras/es, juntamente com a presença da diretora, no horário do recreio e, logo após, fui até a turma para também me apresentar e explicar um pouco da pesquisa que iria produzir. No início das observações, a sala era muito quieta, acredito que por causa da enturmação realizada pela coordenação da escola. As/os jovens mal conversavam entre si. Aos poucos, com o passar do tempo, as/os alunas/os passaram a conversar mais comigo, me contar coisas que aconteciam na escola e até mesmo falar sobre assuntos do cotidiano delas/es fora dali. No início, era recorrente elas/es me chamarem de “professora”. Eu dizia que não era professora e perguntava a elas/es se tinha “cara de professora”. As/os jovens sempre se mostravam descontraídas/os com esse questionamento, logo respondiam que eu não tinha “cara de professora” e com o decorrer dos dias, elas/es começaram a corrigir umas/uns às/aos outras/os dizendo que eu não era docente. Em pouco tempo a relação estabelecida com as/os estudantes ficou muito próxima e em contato não só na escola, mas também nas redes sociais e aplicativos de mensagens.

Com as/os jovens esse processo de inserção no campo também teve algumas peculiaridades. Elas/es tinham muita curiosidade em saber ao certo quem eu era, o que eu fazia e porque estava ali pesquisando a escola e elas/es. Por mais que eu explicasse inúmeras vezes e com muita calma, sempre aparecia alguém que queria saber mais sobre a pesquisa, a UFMG, o processo seletivo para ingressar na universidade, os cursos oferecidos e o motivo da minha presença na escola. Chegavam a me questionar “a importância” de estar ali com elas/es.

Nesse sentido, faz-se necessário relatar as vivências acerca das relações de poder entre mim e os sujeitos da pesquisa. A minha presença em sala de aula causava diferentes reações nos sujeitos. Reações essas que foram mudando ao longo do tempo. Inicialmente, como descrevi acima, as/os alunas/os me nomeavam como professora e algumas/alguns docentes conversavam acerca da Universidade, da pesquisa desenvolvida e por vezes refletiam sobre a

sua prática pedagógica comigo. Nesses momentos de diálogo, as/os professoras/es me perguntavam: "E aí, o que você achou da discussão hoje?", "Como está sendo aprender essa matéria de novo?", "Estou melhor que o seu professor do ensino médio?", "Hoje meu quadro ficou bem bagunçado. Não repare, viu?", "Quando eles não param de falar fico pensando: 'Ai, o que a Aline vai pensar?!'". Mesmo que a minha fala fosse sempre no sentido de explicar o objetivo da pesquisa e que eu não estava ali para avaliar a prática delas/es, no início das observações, esses ditos eram recorrentes.

Tentava me dividir durante a semana para explorar os diferentes espaços da escola durante o recreio e participar com alunas/os e professoras/es desse momento. Na maioria das vezes, optava em ficar com as/os estudantes e tentava me aproximar delas/es de alguma forma. Percebi, logo no início, que muitas/os delas/es jogavam truco¹⁹ nos horários vagos e no intervalo. Me aproximei por meio do jogo, das zoações provocadas pelos ganhos e perdas e com o tempo elas/es se estranhavam menos por eu saber jogar truco, saber conversar sobre as bandas que elas/es ouviam, os jogos que disputavam *online* e, entre outros “achados”, fomos construindo relações mais próximas ao longo do semestre.

Após aproximadamente um mês de observação, uma jovem perguntou o número do meu telefone para me incluir no grupo, recém criado, de *WhatsApp* da turma. Essa inclusão foi um marco na minha relação com as/os jovens. Muitas/os se aproximaram de mim após conversarem por meio do aplicativo, tanto no grupo, quanto no privado. Em determinado momento, um aluno perguntou se elas/es não iam incluir a professora de português no grupo, pois gostavam muito dela. Várias/os estudantes se manifestaram discordando desse pedido e argumentaram que “aquele grupo não era para professor”. Naquele instante percebi que elas/es sabiam que eu não era uma aluna, mas perdi também o *status* de “professora”, que era como me chamavam no início das observações.

A pesquisa de campo realizada contou com diferentes técnicas próprias da etnografia tais como as observações, entrevistas e o registro no caderno de campo. Afinal, a/o etnógrafa/o “registra notas de campo, coleta e analisa artefatos produzidos pelos membros do grupo social, entrevista os participantes acerca de suas interpretações sobre o que está ocorrendo” (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005, p. 18). O caderno de campo também foi um objeto que gerou estranhamento dos sujeitos da pesquisa. As/os jovens me perguntavam no início o que eu “tanto anotava”. Em alguns momentos tive que revelar partes dos escritos para algumas/alguns para que a curiosidade diminuísse.

¹⁹Truco é um jogo de cartas jogado por quatro ou seis jogadores, divididos em dois lados opostos.

Permaneci em campo durante o primeiro semestre de 2016. Observei de fevereiro a julho, mais especificamente. Acompanhei uma turma do 2º ano do ensino médio durante esse período em todos os dias da semana e nos cinco horários das aulas. Participava das atividades propostas para a turma nos diferentes espaços da escola, tais como: sala de aula, laboratório de informática, sala de vídeo, biblioteca, laboratório de química, quadra e pátio. Essa observação por um período mais longo é indicada por autoras/es que estudam a etnografia. André (1995) aponta que a observação por um período prolongado é muito importante na pesquisa etnográfica. Desse modo, é indicado que a/o pesquisadora/pesquisador permaneça imerso no campo por um tempo maior, para que se estabeleçam laços de confiança com os sujeitos pesquisados.

Durante esse período de observação, me aproximei das/os alunas/os e professoras/es e, então, pude escolher os sujeitos que participariam da entrevista. Optei por fazer entrevista com 4 professoras/es, o vice-diretor e 5 jovens. Algumas características foram importantes para selecionar as/os entrevistadas/os. Entre as/os professoras/os busquei aquelas/es em que pude perceber maior utilização das tecnologias em suas aulas e/ou que articulavam discussões acerca da temática. Dentro das discussões havia professores que demonizavam o uso dos *Smartphones*, por exemplo, e outros que evidenciavam as potencialidades das tecnologias na vida das/os estudantes. O critério para a escolha entre as/os jovens também foi estabelecido a partir da conexão que estas/es tinham com as tecnologias e como essa relação se dava em sala de aula. Também busquei convidar jovens que faziam parte de diferentes grupos na turma pesquisada. A escolha do vice-diretor para realizar a entrevista se deu porque ele possui muitos projetos que estão diretamente relacionados às tecnologias. Um deles é o *Wi-Fi* liberado no recreio e o outro é o funcionamento de uma rádio durante o intervalo das aulas. Desse modo, pude entrevistar os sujeitos e compreender melhor a percepção deles a respeito dos usos das tecnologias na contemporaneidade, bem como de que forma essa relação se dá no âmbito escolar.

Esses procedimentos foram necessários a fim de contribuir na análise da atuação da cibercultura na produção do currículo vivido, bem como na reflexão sobre as relações de poder e os discursos que circulam no ambiente escolar e que o produzem. Analisei como a cibercultura, através das práticas, gestos, falas, usos, sentimentos, postos em funcionamento no currículo, atuou na produção das vivências curriculares da turma investigada. Para perseguir essas demandas, a descrição das cenas curriculares vivenciadas, bem como dos ditos que circulam em diferentes artefatos foi de grande importância. Alguns discursos, por exemplo, demandavam a posição de sujeito da menina recatada, que sofre ao ter o seu *nude selfie* vazado na internet, à medida que outros discursos demandam a posição de sujeito da jovem que vive a

sexualidade livremente. Ambos disputam lugar de verdadeiro em meio a jogos de poder no currículo investigado. É importante destacar que participei de reuniões de orientação em todo o percurso desta dissertação. Tais reuniões acontecem quinzenalmente e todas/os as/os orientandas/os, além da orientadora, leem os trabalhos, fazem os pareceres no sentido de contribuir com o texto da/o outra/o, além de aprender sobre suas próprias pesquisas e sobre trabalhos das/os colegas ao elaborar as considerações.

Assim, por meio da etnografia educacional, pude analisar como a relação com as tecnologias atua na produção das práticas curriculares. Sendo assim, essas foram as trilhas percorridas e os caminhos construídos ao longo da pesquisa. Cada pedra encontrada sob os pés para criar o caminho da pesquisa nos ajudou a compor a própria trilha do destino deste trabalho, "escrevendo os versos nas linhas das mãos" e do teclado do computador.

3 A CONEXÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRODUÇÃO DO CURRÍCULO VIVIDO: A SOCIABILIDADE CIBORGUE E OS SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO

A conexão que as pessoas estabelecem com as tecnologias digitais transforma cotidianamente o mundo contemporâneo, as formas de viver e as relações com o espaço, o tempo e a escola. Desse modo, os currículos escolares têm sido frequentemente ocupados por diferentes artefatos tecnológicos. A partir dessa conexão, foi possível observar que, na escola pesquisada, a cibercultura atua na produção do currículo vivido. O argumento que desenvolvo neste capítulo é o de que na conexão com os elementos da cibercultura e nas relações estabelecidas entre os pares, as/os jovens produzem outros modos de se relacionar, bem como produzem sentido para os conteúdos curriculares e para a escola. Essa produção de significado se dá, especialmente, na relação com o *Smartphone*. A conexão estabelecida entre os sujeitos e as tecnologias digitais nessa teia cibercultural produz sentido para a escola, visto que as/os jovens interagem umas/uns com as/os outras/os de modo analógico e digital, permeados por afetos, modos de brincar, zoar e viver as relações sociais e culturais, produzindo, assim, a sociabilidade ciborgue. Por meio da interação que os sujeitos estabelecem cotidianamente na escola e no grupo do *WhatsApp*, vivenciam a sociabilidade ciborgue e produzem outros modos de se relacionar. Tais modos são próprios das subjetividades ciborgues, que se diferem das analógicas, pois têm sua constituição alterada pela relação com as tecnologias digitais. Essa produção modifica e também compõe o currículo investigado em uma turma de ensino médio de uma escola pública.

Para desenvolver essa discussão, a seção que segue é constituída de um tópico que discute a produção de sentidos para o currículo escolar por meio da relação com a cibercultura e da sociabilidade ciborgue. Nessa parte, introduzo a análise refletindo acerca da conexão das/os jovens pesquisadas/os com as tecnologias digitais e sobre como o *Smartphone* é acionado como conteúdo curricular que produz sentido para as aulas, para a escola e, ao mesmo tempo, se constitui como um importante artefato na vivência da sociabilidade entre as/os jovens. Por meio da realização do trabalho da feira de cultura e conhecimento, as/os alunas/os se relacionam, elaboram materiais para a atividade curricular e vivenciam a sociabilidade ciborgue, que, por sua vez, também produz sentido para currículo vivido e para conteúdos curriculares.

3.1 *Smartphone* e a sociabilidade ciborgue: a produção de sentido para os conteúdos curriculares e as vivências cotidianas das/os jovens

Os sujeitos, na contemporaneidade, estão conectados às tecnologias digitais produzindo novas dinâmicas de acesso e uso das redes nas metrópoles (André, LEMOS, 2005a; b). O uso dos computadores portáteis, tablets, *Smartphones* e uma infinidade de aparelhos eletrônicos móveis que possibilitam essa conexão deixam cada vez mais evidente a comunicação digital na vida em sociedade. As/os jovens estão diretamente implicadas/os nesse processo de conexão generalizada que acontece na vida cotidiana.

Na escola pesquisada, essa dimensão da conexão com os artefatos tecnológicos também se mostra presente e intensa. Jovens de 12 turmas participaram da pesquisa no momento em que apliquei o questionário, ainda no primeiro ano do mestrado, em 2015, para todas/os as/os alunas/os da 1ª e 2ª séries do ensino médio, totalizando 377 participantes. A partir das questões elaboradas foi possível perceber a periodicidade em que as/os jovens se encontram conectadas/os, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Conexão das/os jovens

Estou constantemente conectada/o	42%
Diariamente	47%
Cinco ou seis vezes por semana	2%
Três ou quatro vezes por semana	3%
Uma ou duas vezes por semana	2%
Esporadicamente	4%

Fonte: Elaborado pela autora.

Um total de 89% das/os jovens pesquisadas/os acessam a internet pelo menos uma vez por dia ou consideram que permanecem conectadas/os a todo momento, ou seja, estão constantemente navegando no ciberespaço ou navegando pelo menos uma vez por dia. Desse modo, quase 90% das/os jovens pesquisadas/os possuem uma relação diária com a internet. As/os demais jovens se dividiram nas categorias das/os que acessam de "cinco ou seis vezes por semana", "três ou quatro vezes por semana", "uma ou duas vezes por semana" e "esporadicamente", o que corresponde, respectivamente, a 2%, 3%, 2% e 4%. Nenhuma/nenhum jovem respondeu não ter acesso à internet.

As/os jovens, em sua grande maioria, declararam navegar no ciberespaço via dispositivos móveis, ou seja, por meio, principalmente, de *smartphones* e tablets. Esse total

corresponde a 91% das/os jovens que responderam ao questionário. Outro dispositivo que possibilita tal conexão foi o computador e/ou notebook, que corresponde a 63% das respostas. As perguntas permitiam que as/os estudantes marcassem mais de uma questão. Desse modo, os dispositivos móveis correspondem à grande maioria de acesso à internet das/os jovens na escola pesquisada. Especialmente o *smartphone*, nas cenas curriculares observadas em sala de aula, protagonizava as vivências cotidianas e isso será discutido mais detalhadamente neste capítulo.

As/os estudantes da turma investigada fazem parte do contexto geral da escola apresentado acima e corroboram os índices apontados. Elas/es usam cotidianamente os artefatos tecnológicos e, mais especificamente, o *smartphone* em sala de aula. Tais aparelhos fazem parte da rotina diária das/os jovens nos diferentes espaços ocupados por elas/es. A conexão com os aparelhos e com tudo que eles possibilitam é da ordem da composição de suas existências (SALES, 2010a, b). É perceptível a forma íntima como se conectam ao *smartphone*: quando as/os jovens o esquecem em casa ou dão falta do mesmo, o sentimento é de uma perda profunda, fazendo com que tomem atitudes drásticas, como é possível ver no trecho a seguir.

Percebo que José²⁰ está inquieto desde o primeiro horário. Pergunto se aconteceu alguma coisa. Ele me diz que esqueceu o telefone no carro de sua mãe.

- Ixi, e agora? Ela foi trabalhar? (Pergunto ao aluno).

- Foi e eu não fico sem ele. Vou lá buscar. (Disse José).

- É, daqui a pouco a aula acaba. (Digo tentando consolá-lo).

- Não dá pra esperar. Vou pular o muro pra pegar com ela. (Diz o aluno pensando em uma solução para conseguir pegar seu *smartphone* novamente).

- Calma, José! Tenta ligar para ela (ofereço o meu celular para ele fazer a ligação).

- Não é questão de esperar, é que eu não consigo ficar sem ele mesmo. Não dá nem pra concentrar na aula, nem nada. Bato a mão no bolso e ele não tá lá.

O horário acaba e com a mudança de professor, algumas/alguns alunas/os ficaram em pé conversando e me distraí. O terceiro horário inicia sem a presença de José em sala de aula. **[Nota do diário de campo – 2º horário - 02/03/2016].**

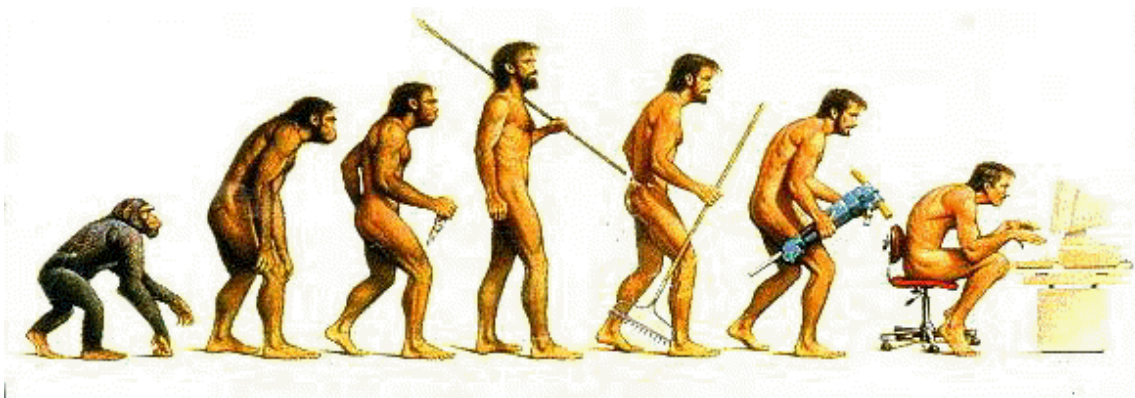
É possível perceber que o jovem se mostra conectado às tecnologias, e mais especificamente ao *Smartphone* e às possibilidades que ele oferece de um modo muito intenso. José aparenta fisicamente estar inquieto e diz não suportar ficar sem o aparelho. O aluno considera a hipótese de pular o muro da escola para pegar o *Smartphone* com sua mãe, pois “não consegue ficar sem ele”. Até a concentração do estudante é alterada quando não está perto de seu *Smartphone*. José é um ciborgue! É um híbrido de máquina e organismo. Edvaldo

²⁰ Todos os nomes que aparecem neste trabalho e em toda a pesquisa são fictícios, garantindo anonimato às/aos participantes.

Couto (2001) afirma que esse hibridismo “tende a modificar completamente a arquitetura física e mental dos indivíduos e a reajustar a consciência que cada um tem de si mesmo e do mundo” (p.4). Desse modo, José demonstra ter os pensamentos modificados pela relação que estabelece com as tecnologias e até mesmo o seu corpo sofre alterações, visto que o estudante demonstra estar inquieto e desconcentrado para participar da aula sem o aparelho acoplado ao seu organismo. Nesse contexto, “o ciborgue é a metáfora e a realidade de novas subjetividades contemporâneas” (COUTO, 2001, p.4).

Assim como na vida de José, as/os demais jovens pesquisadas/os também possuem uma íntima relação com as tecnologias. Tal relação possui diferentes gradações e intensidades. Além das tecnologias digitais estarem presentes na vida das/os jovens cotidianamente, a temática da conexão, das possibilidades frente aos artefatos tecnológicos, também se fez presente nas discussões para se pensar a feira de cultura realizada pela escola. A instituição pesquisada organizou a 1ª Feira do Conhecimento e da Cultura no mês de maio de 2016. Cada turma possuía uma/um professora/professor orientadora/orientador, que disponibilizava aulas para a discussão e organização do trabalho, ajudava as/os alunas/os com ideias, solicitava materiais junto à direção para a realização das atividades, dentre outras tarefas. As turmas puderam escolher a temática dentro de um campo amplo de possibilidades, mas que se relacionava, de algum modo, às tecnologias. A feira tinha como título e tema a seguinte frase: "Uga-Uga, digite sua senha: uma viagem pelo mundo do Conhecimento e da Cultura". A imagem a seguir fez parte da capa do *flyer* de divulgação do evento indicando a "Evolução nos tempos modernos", de modo a caracterizar a "evolução das máquinas" como parte importante da "evolução dos seres humanos".

Figura 3 - Evolução nos tempos modernos



Fonte: Imagem da capa do flyer da Feira de Conhecimento e Cultura.

Muitos grupos utilizaram a tecnologia como temática central de seus trabalhos. Grande parte deles se valeram das tecnologias digitais para conduzir as produções. Os temas foram diversos e caminharam entre Medicina, Arquitetura, Cosméticos, Comunicação, Vídeo Game, Aplicativos, Telefonia, *Smartphones*, dentre outros. A partir desses temas, as turmas produziram muitos trabalhos, tais como: "História da telefonia", "Evolução da Medicina", "Evolução dos automóveis", "Da caverna ao Arranha-Céu", "Evolução da tecnologia no Esporte", "Do Pó de Arroz ao Gloss", "Apenas 1 click", "Comunico, logo existo!", "Do Atari ao *XBox*". A turma pesquisada escolheu o tema "*Smartphones* e Tecnologia". É possível perceber que, além da tecnologia, a concepção da evolução também foi muito utilizada nos trabalhos apresentados na feira. Na turma pesquisada, tal concepção também esteve presente. As/os alunas/os optaram por construir um trabalho que dialogasse com a evolução do *Smartphone*, desde a criação do primeiro aparelho até os dias atuais com todos os aplicativos e possibilidades que existem.

As/os estudantes não tiveram grandes dificuldades para escolher a temática a ser trabalhada. Pelo contrário, mesmo o processo de escolha sendo tardio, pois a professora orientadora, ou melhor, "madrinha", como as/os alunas/os a chamavam, estava de licença médica, elas/es se articularam e escolheram a temática que estava de acordo com o que queriam com a ajuda de outra docente. Para não atrasar tanto o desenvolvimento dos trabalhos, Alice, professora de Inglês, resolveu então alertar a turma e sugeriu um tema relacionado à televisão para ajudá-las/os, como podemos ver no episódio a seguir.

- Acho que pode ficar bem legal se vocês falarem da televisão, da influência dela na moda, na culinária, sobre a influência dos jornais na vida das pessoas... Vai ficar bacana! Tem muita coisa pra falar. Dá pra abordar muita coisa, tipo, evolução da televisão, os canais. O tema central é tecnologia, mas todo tipo de tecnologia. Desde a idade das cavernas até os dias de hoje. Eu sugeri esse tema para a turma da tarde que sou madrinha, mas eles escolheram falar de jogos de vídeo game. **[Nota do diário de campo – 2º horário - 06/05/2016].**

No ímpeto de tentar ajudar, a professora sugeriu um tema que talvez faça parte do cotidiano dela. A temática que envolve a televisão está inserida no campo de possibilidades das vivências da professora. Ela considera "bem legal" falar disso e sugere a moda, culinária e telejornais como partes que influenciam a vida das pessoas. Desse modo, os códigos que giram em torno dessa temática fazem sentido para ela, visto que as práticas culturais dão significado e nomeiam as coisas (Stuart HALL, 1997). Assim, a cultura oportuniza que Alice indique

determinada temática para a turma, bem como ainda sugira as possibilidades de discutir as especificidades desse tema. Foi possível perceber, no entanto, que essa vivência próxima com a televisão não é recorrente na vida das/os jovens, ou pelo menos não com a intensidade com que outras tecnologias se mostram pertencentes à cultura delas/es. Os celulares e mais especificamente os *Smartphones* estão presentes no cotidiano dessas/es jovens e também se mostram no campo de possibilidades de escolha das temáticas a serem discutidas na feira de cultura. A aluna Bárbara continua o diálogo com a professora argumentando que o celular "tem mais a ver" com as vivências das/os jovens da turma.

- Fessora, mas falar de celular tem mais a ver com a gente! (Afirmou a aluna Bárbara).
 - Nó, demais! Celular é top! (Giulia concordou).
 - Mas tem que ver se já escolheram. (Pondera Estevão).
- Muitas/os alunas/os começaram a falar na sala ao mesmo tempo. Conversavam com aquelas/es que estavam mais próximas/os, até que a professora pediu silêncio.
- A aluna Bárbara levantou o dedo e pediu a fala.
- Fessora, a gente vê televisão no celular pra você ter uma ideia. Celular é muito mais fácil pra gente.
 - Ótimo! Pode ser, só que temos que ver porque já tem uma turma inscrita sobre evolução da telefonia (Disse Alice).
 - Mas a gente pode falar de *Smartphone*, fessora. (Retrucou a aluna Bárbara).
 - A gente pode falar dos aplicativos, das funções dele, a gente pode falar que a gente não vive sem ele (Completo o aluno Ícaro provocando alguns risos na turma). **[Nota do diário de campo – 2º horário - 06/05/2016].**

Foi possível perceber que as/os alunas/os se sentem mais à vontade e seguras/os falando sobre celular, *Smartphone*, aplicativos, do que sobre a televisão. Tais temáticas fazem parte das vivências cotidianas das/os jovens. Como o conteúdo foi escolhido pelas/os estudantes, foi um tema que lhes é familiar e dentro do repertório cultural delas/es. Stuart Hall afirma que "os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido" (1997, p.1). Desse modo, a ação social é significativa não em si mesma, mas em função "dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros" (HALL, 1997, p.1).

Por aprenderem entre os pares e pela tecnologia ser presente na vida das/os alunas/os, tais códigos de significado deram (e dão) sentidos às ações das/os jovens pesquisadas/os e às práticas curriculares, pois de acordo com Hall (1997), a cultura é constitutiva do mundo à medida que suas práticas nomeiam e dão sentido às coisas. Assim, pode-se relacionar o sentido à escolha do tema da feira, visto que Hall (1997) argumenta que "todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem,

têm uma dimensão cultural” (p. 13). Ao ouvir a sugestão da professora, duas alunas se manifestam com a argumentação: "Fessora, mas falar de celular tem mais a ver com a gente!", "Celular é top!" e para convencer de vez a professora, uma aluna diz que elas/es veem televisão no celular e que esse artefato é mais fácil para elas/es. Assim, o mundo dos *Smartphones* se mostra familiar às vivências das/os jovens. Elas/es vivenciam diariamente práticas sociais que têm íntima relação com o aparelho. Nesse sentido, ao fazer parte do cotidiano das/os jovens, o universo digital, especialmente os *Smartphones*, são também práticas permeadas de significados. Hall (1997) destaca que toda ação social é cultural e "que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, nesse sentido, são práticas de significação" (p.1).

A conexão que essas/es jovens fazem com as tecnologias é intensa, deixando isso transparecer não só nas sugestões do tema, mas na relação que estabelecem diariamente com o *Smartphone* e tudo que ele oferece. Ao concordar com suas colegas, um aluno diz das temáticas que podem ser trabalhadas na feira e ao final de sua fala sugere que se organizem para dizer que "a gente não vive sem ele". A vida se mostra diretamente ligada ao fato de estar conectada/o ao aparelho, às tecnologias, redes sociais e todas as possibilidades disponibilizadas no ciberespaço e nas ferramentas próprias do *Smartphone*. A fusão entre o organismo e máquina constitui um híbrido indissociável das duas matérias (HARAWAY, 2000; SILVA, 2009; SALES, 2010a, b). Ao dizer que "não se vive sem" o *Smartphone* o aluno relaciona o fato de estar vivo à conexão que estabelece com as tecnologias. As/os jovens vivem o processo de hibridização entre organismo e máquina, que constitui as subjetividades ciborgues. Tal conexão atua na ciborguização das/os jovens que “promove a dissolução das fronteiras entre o ser e a máquina” (SALES, 2010b, p. 35). Essa definição descreve bem os/as jovens ciborgues que circulam pelo ciberespaço e convivem com a multiplicação dos artefatos tecnológicos. Desse modo, a conexão estabelecida com as tecnologias digitais e, nesse caso, com o *Smartphone* compõe a juventude ciborgue pesquisada. Tal conexão orienta o comportamento das/os jovens, altera os modos de pensar, agir (SALES, 2010a, b) e produz falas como a desse jovem, que julga não ser possível viver sem o aparelho.

A professora ouviu as opiniões das/os alunas/os, bem como as conversas paralelas que surgiram à medida que elas/es iam argumentando a favor do *Smartphone*, seus aplicativos e possibilidades. Ao final do diálogo, ela ressaltou que as/os jovens deveriam tomar a decisão o quanto antes e reiterou a importância de fazer a inscrição ainda naquele dia. Após esse momento, o horário da aula de inglês acabou e a turma decidiu rapidamente o título, como é possível ver no trecho a seguir.

- Gente, pode ir lá e falar que é "*Smartphone* e evolução" ou a "Evolução do *Smartphone*"? (Disse o Ícaro, o representante da turma).
 - Ah não, coloca "*Smartphone* e tecnologias", porque aí a gente fala dos aplicativos e de tudo que a gente mexe no celular. (Sugeriu a aluna Giulia).
- Após algumas outras sugestões, ideias, conversas paralelas, a turma concordou e então foi definido o título e temática da feira que seria: *Smartphone* e tecnologias. **[Nota do diário de campo – 2º horário - 06/05/2016].**

O aluno Ícaro, partindo da demanda proposta pela própria feira que possui a concepção de "evolução" na imagem divulgada e também na frase principal "Uga-Uga, digite sua senha", disse: "Evolução do *Smartphone*". Giulia prontamente sugeriu "*Smartphone* e tecnologias" por considerar que é possível falar de "aplicativos" e "de tudo que a gente mexe no celular". A aluna ponderou acerca de ser mais amplo tratar do *Smartphone* articulado à tecnologia. O *Smartphone*, por ser presente na vida delas/es, por fazer parte das ações mais cotidianas, foi escolha da temática a ser pesquisada.

A discussão sobre o trabalho ocupou muitos dias do currículo vivido e a turma estava empenhada em apresentar um resultado significativo na feira. As/os alunas/os decidiram dividir a turma em três grupos menores com os seguintes subtemas: "A criação do primeiro *Smartphone*"; "Primeiras melhorias no aparelho"; "Até os dias atuais: aplicativos, sons, câmeras com alta resolução". Para melhor organização do trabalho, a turma decidiu criar três grupos no *WhatsApp*, um para cada subtema. É importante observar que o aplicativo de mensagens foi uma estratégia utilizada pelas/os jovens para permitir a comunicação e articular as ideias do trabalho. Cada equipe de trabalho criou um grupo no *WhatsApp* e tinha uma/um administradora/administrador e líder que se reunia com as/os líderes dos demais grupos para verificar o andamento das atividades, visto que também tinham pouco tempo para realizar as tarefas.

As conversas nos grupos do *WhatsApp* eram muito recorrentes e importantes para a tomada de decisões e para discutir questões do trabalho. Desse modo, é importante observar que a cibercultura, mais uma vez, produz a ciborguização curricular. Por meio do aplicativo, as/os jovens organizavam, decidiam conteúdos e formas de realizar o trabalho, compartilhavam achados e cobravam das/os demais alunas/os os prazos combinados. As práticas escolares estavam, desse modo, conectadas às tecnologias. Tal conexão produz o currículo ciborgue, que, de acordo com Sales (2014) é "um produto da simbiose das práticas curriculares com as tecnologias" (p.231).

A simbiose estabelecida entre as práticas curriculares e as tecnologias demanda diferentes formas de pensar o currículo, assim como diferentes maneiras de selecionar os

saberes legitimados e o seu planejamento (SALES, 2014). No caso relatado em que as/os jovens se organizaram por meio do aplicativo, a relação foi construída a partir da proposta das/os estudantes. O *Smartphone*, juntamente com o *WhatsApp*, foram parte da elaboração do trabalho. Desse modo, é importante pensar nas formas como essa simbiose das tecnologias digitais com tais práticas vão produzindo o currículo ciborgue a partir da atuação da cibercultura.

As/os jovens vivenciam a sociabilidade ciborgue à medida que interagem por meio do *Smartphone* e mais especificamente do *WhatsApp* na escola e também fora dela. Além dessa interação, o *Smartphone* foi um importante artefato para se pensar o conteúdo curricular escolhido pelas/os jovens para estudar e apresentar na feira de cultura e conhecimento. Nesse sentido, as tecnologias digitais juntamente com o *Smartphone* - tanto como aparelho utilizado pelas/os jovens nas interações diárias, quanto escolha da temática a ser pesquisada - produzem sentido para os conteúdos curriculares, para as aulas e para a escola. Nessa perspectiva, a sociabilidade ciborgue se constitui como essa composição híbrida de elementos díspares, que pode ser considerada como: a interação lúdica que as/os jovens estabeleceram por meio da realização do trabalho da feira que tinha como temática principal o *Smartphone* e as interações diárias presenciais que eram construídas. A noção de ciborgue, que se configura como o híbrido de máquina e organismo (HARAWAY, 2000) é acionada justamente para se pensar a mistura entre os elementos analógicos e digitais. Assim, é possível refletir que as tecnologias e mais especificamente a relação que as/os jovens possuem com o *Smartphone*, são mais do que conteúdo curricular e também contribuem na construção de práticas de sociabilidade.

A turma se mostrou muito envolvida com os trabalhos da feira. A forma como a atividade foi desenvolvida, bem como o conteúdo pesquisado, produziu um currículo repleto de sentido. No trecho que trago a seguir é possível perceber como as/os jovens se mostraram surpreendidas/os com tamanho envolvimento em atividades escolares.

As/os alunas/os se reúnem diariamente para conversar sobre o trabalho da feira. Elas/es pesquisaram muito e participaram de um modo intenso. Percebi o envolvimento de estudantes consideradas/os "apáticas/os" pelas/os professoras/os e que "não querem nada". Muitas/os delas/os que passavam grande parte do tempo dormindo em sala, estão participando ativamente das atividades relacionadas à feira. Observei que a aluna Sofia liderava um grupo que trabalhava na produção de um "*Iphone Gigante*", que ia ser feito com o objetivo de ser utilizado como vestimenta de alguma/algum aluna/o no dia do evento. Em meio às brincadeiras e zoações, elas/es iam produzindo o *Smartphone* para a feira. Foi possível perceber zoações no sentido de especular quem iria usar o *Smartphone* gigante, bem como muitas brincadeiras relacionadas ao tamanho do aparelho na relação com a altura de muitas/os alunas/os.

- E aí, Sofia, está gostando do resultado do trabalho? (Perguntei a ela).

- Tô tão empolgada que ontem juntamos uma turma e voltamos pra escola à tarde (respondeu a aluna).
- Sério? Que legal! (Disse).
- Nunca imaginei que ia dar uma ideia dessa. E o mais louco ainda é o povo topar. **[Nota do diário de campo – 2º horário - 19/05/2016].**

Ao tratar de um tema que faz parte das vivências mais cotidianas das/os estudantes, produz-se sentido para o conteúdo curricular da feira de conhecimento e cultura, além de produzir significados para a escola. Tal sentido é constitutivo da cultura, pois participa efetivamente da construção dos significados das práticas sociais (HALL, 1997). É a produção de sentido que fez com que a aluna, até então considerada "apática" e "pouco participativa" nas aulas, produzisse motivação para participar ativamente da atividade e perceber a escola como um espaço para o qual ela desejasse voltar em outro turno. A aluna diz estar "empolgada" e relata não acreditar no que aconteceu. É o sentido produzido para a prática curricular que motiva, dá um propósito, um significado e valora as vivências não só para o currículo escolar, mas também para os conteúdos curriculares e para a escola, de um modo geral.

Para compreender os sentidos que as/os jovens atribuem à escola, é muito importante considerar que elas/es "produzem uma maneira própria de ver e valorizar a escola a partir de seus pertencimentos aos diferentes contextos sociais" (BRASIL, 2013, p.50). O envolvimento das/os jovens nas vivências da escola ou mesmo a motivação das/os estudantes, depende muito das experiências cotidianas e individuais, dos interesses que se constroem a partir das interações com outras pessoas e instituições (BRASIL, 2013). Assim sendo, algumas pesquisas indicam que as/os jovens demandam uma escola que faça sentido para a vida, que tenha significado e que contribua para a compreensão da realidade. Elas/es "reivindicam que o que se ensina na escola tenha vínculos com o seu cotidiano" (BRASIL, 2013). Sofia conseguiu perceber, por meio do trabalho da feira de conhecimento e cultura, vínculos e relações dos conteúdos com sua vida cotidiana. Ela percebeu que suas vivências mais rotineiras com as tecnologias digitais poderiam fazer parte das experiências escolares. Essa relação produziu sentido para a jovem. Desse modo, "se a escola é lugar de aprender, é importante compreender como os jovens aprendem e quais são os conhecimentos que demandam da escola" (BRASIL, 2013, p.52).

É possível perceber que o grupo de amigas/os também é importante na produção de sentido para a escola e para o currículo escolar. Além da relação mais direta estabelecida entre as tecnologias digitais que produziu sentido para o currículo vivido e para o conteúdo curricular, a relação de parceria e amizade foi um incentivo para a garota e também produziu sentido para a atividade. Para muitas/os jovens, o valor da escola está no fato de ser um lugar em que encontram as/os colegas, fazem novas amizades e se relacionam com seus pares. A

sociabilidade, pois, é uma "dimensão central na vida juvenil" (BRASIL, 2013, p.51). Desse modo, a sociabilidade ciborgue também produz sentido para a escola. As interações entre as/os jovens proporcionadas pelas práticas de sociabilidade apresentam potencialidades, pois elas podem produzir significados para a escola e para o currículo escolar. Nesse sentido, "atividades interativas, além do estímulo ao diálogo, à organização autônoma e à produção coletiva também podem fazer parte do cotidiano escolar" (BRASIL, 2013, p.51).

A produção do "*Iphone gigante*" mistura elementos da cibercultura com atividades analógicas e feitas à mão. No meio dessa produção, as/os jovens brincavam e interagiam umas/uns com as/os outras/os vivenciando a sociabilidade ciborgue, visto que, na medida em que interagiam de forma lúdica, caminhavam pelos espaços analógicos e digitais. É a partir da relação de parceria que se estabelece com as/os colegas, por meio da sociabilidade ciborgue, que a aluna considera a possibilidade de chamar as/os jovens para voltar à escola e continuar trabalhando nos afazeres da feira. Permeado de brincadeiras e zoações, o grupo segue elaborando a atividade com práticas lúdicas de sociação na relação com o conteúdo curricular conectado à imagem do "*Iphone gigante*" e tudo o que ele representa. Desse modo, é importante perceber que o sentido da atividade realizada pode motivar, fazer interessar voltar à escola em outro turno, sentir prazer e participar, como aconteceu com a aluna Sofia e as/os demais alunas/os que voltaram à escola com ela.

A expressão da aluna "nunca imaginei que ia dar uma ideia dessa" demonstra também que aquela reação e ideia que ela teve não faziam parte das atitudes e pensamentos que tinha ao longo da vida escolar ou, pelo menos, daquele ano no ensino médio. Do mesmo modo é possível pensar a frase explicitada por ela logo em seguida. Ao dizer "e o mais louco ainda é o povo topar", ela também se mostra surpresa com as atitudes das/os colegas que "toparam" voltar à escola para continuar trabalhando nas atividades relacionadas à feira. É possível perceber a sociabilidade ciborgue atuando na produção de sentidos para os conteúdos curriculares e para as aulas. As/os alunas/os da turma participam e até mesmo voltam para a escola em outro turno por causa da atividade que se mostra prazerosa e que está relacionada às vivências culturais das/os jovens. Assim, a cibercultura e a sociabilidade ciborgue produziram uma conexão entre o interesse da aluna pela escola e pelas atividades desenvolvidas.

Essa relação também pode ser percebida no trabalho de Marco Silva (2016). Ao pesquisar a aprendizagem ciborgue, o autor afirma que há uma fusão entre os elementos da cibercultura, da cultura escolar e da cultura juvenil nos modos de estudar e aprender próprios da juventude contemporânea. Desse modo, Silva (2016) afirma que "quando a escola e o *YouTube* acionam elementos da cultura juvenil para explicar os conteúdos curriculares, estes

conteúdos passam a ter mais sentido para os/as jovens e podem favorecer a aprendizagem” (p.120). Assim, no episódio apresentado acima, a relação com a cibercultura produziu sentidos na realização do trabalho para a feira de cultura e pareceu favorecer a aprendizagem. A temática trabalhada, bem como a sociabilidade ciborgue, a forma em que a atividade foi desenvolvida, a linguagem e outros símbolos da cultura juvenil são reconhecidos e decodificados pelas/os jovens e atuam na relação que possuem com os conteúdos curriculares, os significados da escola e das atividades a serem realizadas.

A aluna demonstra empolgação e satisfação em realizar as atividades da feira e mais especificamente a feitura de um *Smartphone* gigante. Em sua dissertação, Gislene Evangelista (2016) também relaciona o acionamento da cibercultura para produzir sentido ao ensino médio e desse modo, superar a crise dessa etapa da educação básica. Segundo a autora, a cultura digital é acionada para produzir sentidos e, como efeitos dessa produção, fazer emergir o interesse, motivação e desejo pela escola e pelos conteúdos curriculares. Evangelista (2016) afirma que “o currículo do *Facebook* denuncia uma crise na educação e, ao fazer isso ele também demanda que o Ensino Médio seja reformado” (p.7). Desse modo, a fim de superar a crise e caminhar rumo à reforma demandada, acionam-se elementos da cibercultura.

Na pesquisa de mestrado aqui apresentada, além do conteúdo, a forma como as atividades foram realizadas também foi entendida pelas/os estudantes como uma maneira "mais legal" de fazer o trabalho. Desse modo, é possível perceber que as/os jovens, juntamente com a proposta desenvolvida pela escola, produzem um currículo que possui sentido para as/os estudantes. Além da temática fazer parte dos assuntos mais cotidianos das vidas das/os jovens, elas/es se relacionam presencialmente e também vivenciam interações lúdicas ciberculturais. Tais dimensões configuram a sociabilidade ciborgue, aqui definida como a fusão das práticas lúdicas que são vivenciadas de modo analógico e cibercultural. As/os jovens se articulam utilizando seus *Smartphones* e aplicativos de mensagens e organizam o trabalho, brincam, zoam, brigam, se divertem e vivenciam a sociabilidade ciborgue. No episódio vivenciado no currículo investigado, a cibercultura e as práticas de sociabilidade são acionadas para produzir uma conexão entre a escola e a juventude.

Ainda partindo da concepção da produção de sentido para a escola e para os conteúdos curriculares, em entrevista com a aluna Ana Clara, ao ser perguntada sobre as atividades que mais gosta de fazer na escola, ela citou o trabalho da feira de conhecimento e cultura. A aluna ressaltou como a realização do trabalho com as/os colegas ajudou a produzir a sua opinião de "melhor atividade".

A: Quais são as atividades que você mais gosta de fazer na escola?

A.C: Os trabalhos assim, em grupo, tipo assim, quando eles pediram para fazer os jogos de inglês, o de história eu também estou adorando fazer. A feira foi o que eu mais amei de todos. Mas os que mais juntam todo mundo, que faz grupo assim, são os que eu mais gosto.

A: Por que o da feira foi o que você mais amou?

A.C: É que todo mundo se reuniu, sabe? Tipo, ninguém ficou de fora, todo mundo pôde ajudar um pouquinho. E foi uma coisa que a gente queria fazer, não foi uma coisa que a gente foi obrigado a fazer, foi um tema que a gente gostou de fazer, todo mundo concordou em fazer e foi lá e fez, sabe? Tipo, teve briga, óbvio, mas teve brincadeira e coisa legal. [...] A gente fez junto. Foi o que eu mais gostei de todos!

A aluna relata que as atividades que ela mais gosta de fazer são as que envolvem o trabalho em grupo, as que "juntam todo mundo". E nessa produção do currículo as relações entre os sujeitos vão se intensificando e estreitando. Esse apontamento feito pela estudante, por exemplo, evidencia uma forte marca das culturas juvenis, que é a de formar grupos e viver juntos. Dayrell (2007) destaca que a turma de amigas/os é "uma referência na trajetória da juventude" (p.1111). É com esse grupo que elas/es "fazem os programas, 'trocam ideias', buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto" (DAYRELL, 2007, p.1111). E nessa interação diária, as/os jovens constroem relações que são constituídas pelas brincadeiras e conflitos. Desse modo, as/os jovens se produzem, aprendem, se divertem na turma de amigas/os, a ponto de "amar" os trabalhos que são propostos para serem feitos em grupos.

As relações que as/os jovens estabelecem entre si foram se intensificando ao longo dos dias de trabalho na realização da feira. Por meio de grupos no *WhatsApp* em que as/os jovens se reuniam, desentendimentos e brincadeiras também eram recorrentes. As/os jovens se organizaram em 3 grupos de *WhatsApp*, além do grupo da turma do qual eu também faço parte. As/os estudantes que se sentavam mais próximas/os a mim sempre contavam as "zoeiras" e "confusões" que aconteciam nesses grupos. Ana Clara até enfatiza em sua resposta que "teve briga, óbvio, mas teve brincadeira e coisa legal". Além dos desentendimentos, a aluna diz que também teve brincadeiras, assim como algumas/alguns jovens relatavam diariamente para mim. A sociabilidade ciborgue aparece, então, como um ponto importante para se pensar a relação entre as/os amigas/os na realização dos trabalhos em grupo. Como é possível analisar, as/os jovens criaram grupos no aplicativo *WhatsApp* para realizar as tarefas, dividir as questões e discutir as partes do trabalho. Por meio do aplicativo, as/os estudantes se ajudaram, reuniram e, como Ana Clara afirmou, "ninguém ficou de fora" e "todo mundo pôde ajudar um pouquinho". Assim, as/os jovens se relacionaram também no ciberespaço, vivenciando a interação *online*, além no convívio presencial.

As interações que acontecem no ambiente *online* interferem diretamente na relação presencial e vice-versa. Tais interações produzem um modo de se relacionar, que nomeio nesta pesquisa como sociabilidade ciborgue. As movimentações no grupo de *WhatsApp* da turma já começaram intensas desde a sua criação e durante a realização dos trabalhos da feira de conhecimento e cultura, e a cada dia que passava, as conversas e brincadeiras aumentavam na sala de aula. À medida que as/os jovens estabeleciam relações no ciberespaço, os modos como se relacionavam no ambiente escolar da sala de aula também eram modificados e, mais especificamente, intensificado. A ludicidade estava presente em diversos momentos dessas interações, visto que, uma importante característica da sociabilidade, de acordo com Simmel (1983), é o caráter lúdico da sociação. O autor argumenta que a ludicidade é uma condição para que aja sociabilidade (SIMMEL, 1983). Nesse sentido, as práticas de sociabilidade se configuram de outra forma e, na relação com as práticas analógicas e digitais diárias, produzem a sociabilidade ciborgue.

Além da relação de sociação entre as/os jovens, é possível perceber que o tema de pesquisa da turma surge novamente como um fator importante na produção de sentidos para os conteúdos curriculares. A possibilidade de pensar em uma temática por aproximação e escolha e não por obrigação também atua nessa produção. A aluna afirma que elas/es puderam escolher e não só seguir o que é dito pelo professor. A temática é posicionada como conteúdo curricular e, como tal, o *Smartphone* e as possibilidades atreladas ao aparelho produzem efeitos positivos na construção de sentido para as/os jovens.

A turma teve divergências ao discutir sobre como seria a apresentação do trabalho e depois de muito debate e até algumas brigas, como a aluna Ana Clara disse, concluíram que iria ser semelhante a uma loja de celulares chamada "*SmartphoneWorld*". Assim, ficou decidido que montariam um estande no meio do pátio, tapado com lona para causar curiosidade em quem passasse por ali e com muitos celulares produzidos de papel, papelão e pendurados no teto como decoração. A turma também fez uma "parada para foto", ao fim da visita, em que explorou uma moldura semelhante a uma rede social em que as/os visitantes entravam e tiravam fotos com diversos *emojis* que elas/os produziram. Elas/es se comprometeram com o trabalho e demonstraram sentimento de "dever cumprido". Como parte de todo o processo, o grupo do *WhatsApp* de toda a turma esteve presente nos momentos finais da feira, como um importante canal de discussão, lembretes e também de demonstração de satisfação, conforme imagens a seguir.

Figura 4 - Conversas no *WhatsApp* da turma



Figura 4 - Conversas no *WhatsApp* da turma (continuação)



Fonte: Imagens retiradas do grupo de *WhatsApp* da turma.

O sentimento de gratidão e orgulho é presente nas falas das/os alunas/os. "Nosso trabalho foi o melhor de todos, todo mundo tá de parabéns por ter ajudado", "ficou do jeitinho que eu queria", "Obrigado pela dedicação de todos", "Todo mundo elogiou o nosso trabalho, a gente arrasou" foram algumas das demonstrações de tais sentimentos ao realizar o trabalho da feira. É possível perceber na fala das/os alunas/os o sentido de ressaltar o envolvimento das/os alunas/os na apresentação e a parceria da turma em realizar o trabalho. Um aluno escreveu agradecendo a presença e ajuda de "todo mundo". É possível perceber essa relação de companheirismo e reconhecimento no trabalho realizado. A parceria entre as/os jovens também é uma marca das culturas juvenis (DAYRELL, 2007). É no grupo de amigas/os que elas/es debatem, aprendem, se desentendem, fazem as pazes, conforme aconteceu no processo de realização do trabalho apresentado na feira. Nessa mistura de sentimentos, a alegria está incluída, visto que ficaram felizes com o resultado do trabalho.

A dimensão do desentendimento também foi evidenciada com falas que ressaltaram o sentido de "mesmo com as brigas, deu tudo certo" ou "se não tivesse briga não seria a nossa

turma", caracterizando a turma como participante de situações como essas. Desse modo, a conexão com a cibercultura atuou na produção do currículo investigado e também foi permeado pelas práticas de sociabilidade ciborgue. A conexão com os elementos da cibercultura e as relações estabelecidas entre as/os jovens produzem outros modos de se relacionar, bem como produzem sentido para os conteúdos curriculares e também para a escola. Essa produção de significado se dá na rede cibercultural e na rede presencial, visto que as/os jovens interagem umas/uns com as/os outras/os de modo analógico e digital permeadas/os por ludicidade, constituindo, assim, a sociabilidade ciborgue. O *WhatsApp* foi um aplicativo muito importante nas vivências relacionadas à tecnologia e às práticas curriculares, assim, os usos do aplicativo e a vivência da sociabilidade ciborgue serão discutidos mais detalhadamente no capítulo a seguir.

4 CONEXÃO COM O WHATSAPP E OUTRAS POSSIBILIDADES DE PRODUZIR O CURRÍCULO: A VIVÊNCIA DA SOCIABILIDADE CIBORGUE

A conexão estabelecida no ciberespaço, por meio do *smartphone* e do *WhatsApp*, tem modificado a forma com que as/os jovens interagem presencialmente em sala de aula, assim como na relação que estabelecem com a produção de sentidos para escola. Tais conexões atuam no currículo investigado de diferentes modos e em diversos momentos como, por exemplo, na forma com que as/os jovens lidam com os exercícios, trabalhos, nos modos de se relacionar e construir laços de amizade, bem como na zoação em sala de aula com fotos de alunas/os divulgadas no grupo do *WhatsApp* da turma. Neste capítulo analiso como a vivência da sociabilidade ciborgue atua na produção do currículo investigado por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. A partir das relações diárias das/os jovens no *offline* e no ciberespaço, as práticas de sociabilidade ciborgue constituem tais relações e o currículo pesquisado. Desse modo, argumento que há uma ciborguização do currículo por meio da atuação do *WhatsApp* que, por sua vez, altera os modos com que as/os jovens se relacionam em sala de aula. Tal modo de se relacionar é nomeado como sociabilidade ciborgue. Assim, o aplicativo se mostra como um importante artefato na produção do currículo vivido, pois compõe a construção de trabalhos e lembretes de atividades curriculares, mas também nas brincadeiras e zoações.

O conceito de sociabilidade ciborgue se mostra importante para se pensar a produção do currículo investigado, visto que, por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, diferentes formas de se relacionar, de conviver e estabelecer laços foram se configurando. A rede de relacionamentos *online* alterou os modos com que as/os jovens interagiam presencialmente e disponibilizou diferentes possibilidades nas formas de conviver. O currículo vivido foi produzido a partir dessa teia de relações à medida que o emaranhado de elementos ciberculturais iam constituindo as vivências em sala de aula, fora dela e iam modificando as relações entre os sujeitos.

Para Dayrell (2007), a sociabilidade é desenvolvida "preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão", mas também está "presente nos espaços institucionais como a escola ou mesmo o trabalho" (p.1110). Desse modo, a sociabilidade tende a ocorrer em fluxos diários entre as "obrigações" de trabalhos e questões escolares e no tempo livre de lazer (DAYRELL, 2007). O ciberespaço e as diferentes relações que ele possibilita com o espaço/tempo trouxeram, simultaneamente e amalgamada, essa dimensão "do estar em sala de aula fazendo trabalhos escolares" e "do tempo livre nas redes on-line" nas vivências diárias da turma pesquisada. Nesse sentido, elas/es vivenciam a sociabilidade ciborgue, em práticas

permeadas pela ludicidade que ocorrem na fusão entre elementos díspares fronteiriços, ou seja, são vivências e interações que ocorrem no entremeio das relações entre o *on* e o *offline*; entre o presencial e o ciberespacial; o analógico e o digital.

A sociabilidade ciborgue é uma simbiose das relações que as/os jovens estabelecem presencialmente e também no ciberespaço, conectadas/os por meio da internet. Outra dimensão da sociabilidade ciborgue a ser explorada neste capítulo se refere às relações de tempo/espaço. Desse modo, ao mesmo tempo em que os/as jovens estão em sala executando atividades, estão conversando, conectadas/os a outras pessoas no ciberespaço - ou às/aos mesmas/os colegas da sala - estabelecendo laços.

Percebi que, na escola pesquisada, a sociabilidade ciborgue é uma dimensão vivenciada pelas/os jovens. Elas/es experimentam no face a face e no ciberespaço diferentes modos de se relacionar e construir laços. Além das relações estabelecidas presencialmente, outros modos de constituir tais vínculos foram se configurando a partir de um aplicativo de mensagens. Essas relações foram construídas ao longo do semestre. Embora, de modo geral, as/os alunas/os não se conhecessem e não fossem amigas/os umas/uns das/os outras/os anteriormente. A criação do grupo no *WhatsApp* e a interação neste espaço foi um marco nas relações que as/os jovens estabeleciam e construíam diariamente. A sociabilidade ciborgue foi vivenciada de um modo mais intenso a partir desse grupo *online* no *WhatsApp*. Mas, antes de compreender como ele foi criado, é necessário entender o contexto de sua criação.

Em conversa informal com a diretora antes do início do semestre letivo, ela explicou o projeto de enturmação que a escola havia desenvolvido para aquele ano. Devido a grandes reclamações advindas do ano anterior, explicitando questões de indisciplina e conversa excessiva, a nova gestão decidiu criar tal projeto. A nova proposta consistia em "misturar" as turmas e, principalmente, "os grupinhos", para ver se "o comportamento ia melhorar". Desse modo, em cada turma, no ano de 2016, apenas três ou quatro alunas/os da enturmação de 2015 permaneceriam juntas/os. Tal divisão tinha o objetivo de separar os grupos de amigas/os que "conversavam demais", segundo a diretora.

Foi possível observar que, no início do semestre, a turma pesquisada era muito quieta e silenciosa. As/os alunas/os recebiam elogios constantes de professoras/es pelo silêncio em sala de aula. Percebi que as/os estudantes não estabeleciam momentos de conversa mais extensos, nem mesmo nos intervalos das aulas. As trocas se restringiam ao empréstimo de algum material escolar, bem como às dúvidas em relação aos prazos e entregas de atividades de "para casa" e trabalhos. A não realização das atividades de para-casa era algo comum entre as/os alunas/os. Elas/os assumiam a não feitura e em determinados momentos sofriam algum tipo de sanção por

isso, mas logo a aula seguia o seu curso. Observei que, após um maior entrosamento das/os estudantes, essa questão se modificou, pois, além de ter mais liberdade de pedir as atividades face a face, presencialmente, as/os estudantes compartilhavam a resolução da atividade por meio do aplicativo no ciberespaço. No trecho a seguir, trago minhas anotações do diário de campo ao perceber essa mudança nos modos de se comportar e estabelecer laços das/os jovens pesquisadas/os.

A turma mudou o seu comportamento drasticamente. Elas/es conversam entre si e chamam umas/uns às/aos outras/os pelo nome, o que não acontecia antes. Conversam de assuntos que parecem ser comuns entre elas/es. Riem, brincam, batem papo até em momentos de explicação da matéria, o que também não acontecia antes. **[Nota do diário de campo – 1º horário - 26/02/2016].**

Após a criação do grupo no *WhatsApp*, a turma alterou o seu comportamento de modo significativo. As/os jovens riam e brincavam durante as aulas causando espanto e irritabilidade nas/os professoras/es, que se mostravam saudosas/os do tempo em que a turma era "quieta e comportada". As vozes das/os alunas/os eram presentes mesmo quando algumas/alguns professoras/es estavam explicando matéria nova, o que antes era um momento muito silencioso das aulas. As/os jovens conversavam com amigas/os que estavam próximas/os ou até mesmo com alguma/algum colega que sentava do outro lado da sala. Logo após a criação do grupo no *WhatsApp*, as/os alunas/os chegavam na turma perguntando quem era determinada/o estudante, fazendo referência a alguma postagem no grupo feita por ela/e, pois ainda não a/o conhecia pessoalmente. No trecho a seguir, trago nas anotações do caderno de campo a fala da professora Lívia e o seu descontentamento com as/os jovens em relação à conversa em sala de aula.

A professora estava corrigindo exercícios no quadro e começou uma conversa generalizada na turma. As/os alunas/os olhavam para Estevão, riam e brincavam. Após alguns minutos tentando entender o que havia acontecido e não tendo sucesso, pergunto à Giulia o que aconteceu e ela me responde em tom de riso: "É 'zoeira' no grupo. O povo é 'zoadado' demais. Tira foto 'zoadada' da gente e posta no grupo. Dessa vez foi o Estevão". A professora se irrita com a conversa, para de escrever no quadro e repreende a turma: "Não sei o que aconteceu, 'cês' 'tavam' ótimos. A aula passada foi ótima e hoje cês tão assim. Não quero saber dessa 'falazada'". A turma ficou quieta por alguns minutos, mas em pouco tempo alguém postou outra foto no grupo... **[Nota do diário de campo – 3º horário - 26/02/2016].**

Nos episódios acima, é possível perceber como as/os jovens passaram a se relacionar em sala de aula após a criação do grupo no *WhatsApp*. Elas/es passaram a conversar com as/os colegas em sala, chamar algumas/alguns deles pelo nome, rir, brincar, zoar, entre outras ações. A "zoeira no grupo", como me explica Giulia, invade o currículo escolar e toma a atenção das/os alunas/os fazendo-as/os rir, brincar e tirar fotos. Essa zoeira, de acordo com Paulo **Nogueira**

(2006), faz parte das culturas juvenis e está no emaranhado das vivências mais cotidianas das/os jovens. O autor destaca que há, nesse sentido, um "sentimento pueril de gracejar durante uma atividade solene na escola, rir de si mesmo, brincar quando se tem quase dezoito como se tivera oito" (p.19). Paulo Nogueira e Sara Villas (2014) afirmam que as/os alunas/os zoam as/os colegas "para angariar simpatia e, assim, aumentar o seu círculo de amizades". Zoar é, desse modo, "uma forma de impressionar e marcar território ao se diferenciar do restante" (p.9). Assim, é na zoação que o sujeito se diferencia das/os demais, além de expressar seus gostos e desejos (NOGUEIRA; VILLAS, 2014). Nogueira (2006) considera que é mais fácil compreender a zoação, quando a diferimos da bagunça, pois, zoar e bagunçar são duas variáveis da brincadeira. Desse modo, ele diferencia os dois termos, sendo que zoar "se ancora em um reconhecimento tácito pelos partícipes da modalização em curso na qual a zoação torna-se uma manifestação da quebra do clima da sala de aula e que não fere a continuidade da aula" (2006, p.115).

A sociabilidade ciborgue é vivenciada, visto que as/os alunas/os brincam e experimentam possibilidades lúdicas de diversão por meio da brincadeira da foto digital postada no grupo do *WhatsApp* e também se relacionam presencialmente. A foto surpresa transita de um território para o outro, se compondo de modo articulado entre o *online* e *offline*. As/os jovens se organizam para tirar a foto na relação presencial, ao mesmo tempo que estão com câmeras à postos e preparadas/os para postar as fotos no ciberespaço. A professora se irrita e diz não querer todo aquele alvoroço na sala. Ela também ressalta a diferença percebida no comportamento da turma e afirma que a aula anterior havia sido "ótima".

No horário do intervalo, logo após esse episódio, estava conversando com um grupo de alunas/os, Giulia se aproximou e pediu os nossos números de telefone para adicionar ao "grupo de *Whats* da sala". Desse momento em diante, foi possível perceber que a movimentação no grupo era intensa e que muitos dos assuntos conversados em sala de aula eram pontos iniciados no grupo ou então iniciados em sala e que permaneciam nesse espaço *online*. Assim, as/os jovens vão constituindo relações com as/os colegas cuja finalidade é a própria relação (DAYRELL, 2001). A zoação e a brincadeira em si já se tornam o objetivo da relação estabelecida. Assim, por meio do aplicativo de mensagens as/os jovens trocam ideias e fortalecem os laços, tanto presencialmente, quanto no ciberespaço, pois a sociabilidade juvenil é ciborguizada.

O conceito de interação, nesse sentido, se mostra central para se pensar a sociabilidade (SIMMEL, 2006). Assim, Simmel (2006) afirma que o ponto de partida de cada formação social dos sujeitos se dá pelas interações entre eles e pelos encontros entre os "vários átomos da

sociedade" (p.234). Partindo dessa perspectiva, posso argumentar que o aplicativo de mensagens foi um importante artefato para que as interações entre as/os alunas/os acontecessem e se tornassem mais fortes. O *WhatsApp* possibilitou a interação dos sujeitos e a construção de uma maior intensidade nas relações entre as/os alunas/os, permitindo que se conhecessem melhor, conversassem, brincassem umas/uns com as/os outras/os. A criação do grupo foi de extrema importância para que a interação *online* produzisse outros modos de viver as relações em sala de aula.

Jonatas Dornelles (2005) afirma que as plataformas de comunicação se tornam pontos de encontro, independente se a origem da rede de amigas/os é *on* ou *offline*. O grupo de *WhatsApp* da turma, bem como outros canais de interação, segundo o autor, "atingem o *status* de novos lugares de trânsito e permanência dos indivíduos" (p.164). Dornelles (2005) destaca que novas formas de sociabilidade foram criadas por meio da comunicação advinda do ciberespaço. Assim, a comunicação *online* possibilita que sujeitos que não compartilham dos mesmos lugares fisicamente entrem em contato e formem redes. No caso da turma pesquisada, a rede começou a ser tecida presencialmente na sala de aula, porém, as redes *online* fizeram com que as conversas e a comunicação, de um modo geral, se intensificassem e gerassem mais intimidade entre as/os participantes.

Ao analisar *chat* de bate papo, Dornelles (2005) afirma que nas salas *online* as/os usuárias/os podem trocar informações e experiências, porém, estar naquele ambiente já é uma experiência. Trago essa análise do autor para pensar a relação estabelecida no grupo de *WhatsApp* da turma pesquisada. Considero que os sujeitos se relacionam de tal modo a também trocarem experiências, a se conhecerem melhor, bem como zoarem em torno de algum assunto e trocarem informações sobre atividades escolares. Estar no grupo de *WhatsApp* da turma, independente da ação que é desempenhada, seja postando, conversando, brincando, zoando ou nas diversas possibilidades que o aplicativo proporciona, já se torna uma experiência, visto que ali as/os jovens vivenciam a sociabilidade ciborgue. Ao analisar essa forma lúdica de sociação, Dornelles (2005) afirma que a internet alterou os modos de se comunicar e a relação com o tempo e espaço. Desse modo, são trocas de experiências, pontos de vista, momentos de brincadeiras e informações.

A brincadeira nomeada por mim como "foto surpresa" possibilitou, sobretudo, que os laços entre as/os estudantes fossem criados e fortalecidos diariamente em sala de aula, no grupo de *WhatsApp*, além de gerar conflitos e desentendimentos. A brincadeira consiste em tirar fotos das/os colegas da turma nos momentos em que estas/es não estão esperando. O objetivo é "pegar a/o colega de surpresa", capturar os semblantes que não estão preparados para serem

fotografados e, após o registro, publicar no grupo de *WhatsApp* da turma. As imagens que seguem, demonstram conversas realizadas no grupo sobre a brincadeira citada.

Figura 5 - Conversa no *WhatsApp*

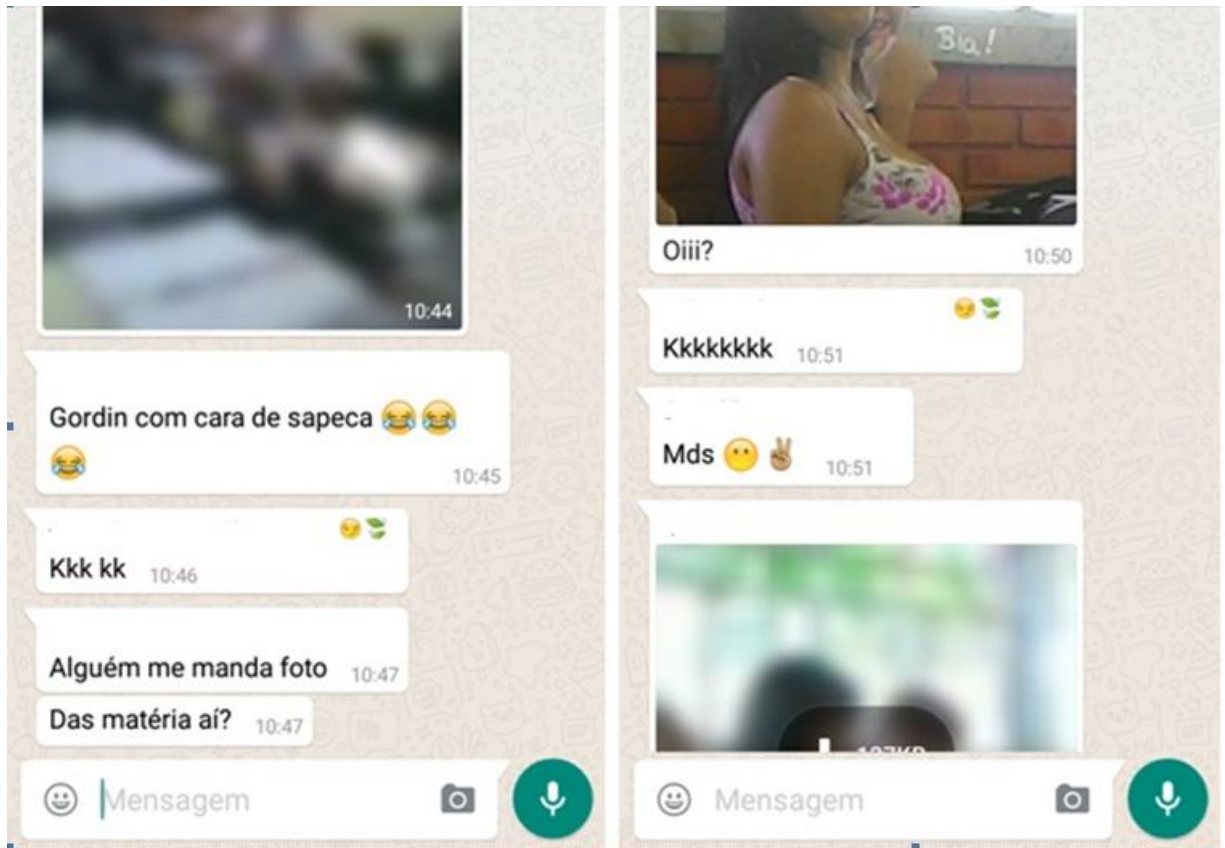


Figura 5 - Conversa no *WhatsApp* (continuação)



Fonte: Imagens retiradas do grupo de *WhatsApp* da turma.

Após a postagem de algumas fotos no grupo, as/os alunas/os reagem de diferentes formas, mas a zoação é observada em muitos comentários. "Gordin com cara de sapeca", "Mds" - lê-se: Meu Deus! - acompanhado com um emoji espantado, bem como a reiteração da imagem vista na foto, como por exemplo: "a cara do [nome do aluno] mano". É possível observar outros comentários sobre a brincadeira da "foto surpresa" como "kkkkkk no que brava" e a ironia também se mostra presente e pode ser vista no comentário do aluno: "[nome da aluna] tá linda".

Um aluno lamenta por não poder ficar mais "relaxado" e dormir na sala de aula: "Cabo a felicidade de dormi na sala". Pode-se perceber que ele se sente feliz ao dormir e descansar em sala, mas é importante ressaltar que o fato de poder ter sua imagem capturada e divulgada no grupo de *WhatsApp* da turma é que o deixa acordado e alerta, e não outros fatores, como a aprendizagem, por exemplo. A fotografia, ou melhor, a exposição de uma imagem capturada sem uma preparação prévia na internet se mostra, nesse sentido, o motivo de não ter mais a felicidade necessária para dormir em sala.

As fotos e as diversas possibilidades em produzi-las são populares entre as/os jovens. Tirar fotos, postar em redes sociais e/ou divulgar em grupos, como acontecem na pesquisa aqui relatada, é uma prática recorrente nas ações cotidianas das/os estudantes. A prática da "foto

surpresa" compõe as vivências da sociabilidade ciborgue porque, além de ser constituída pela relação com a tecnologia digital, o compartilhamento no ciberespaço das fotos é uma marca dessa prática. As/os jovens estabelecem relação no cotidiano do currículo vivido e também no grupo do *WhatsApp* com a vivência dessa dinâmica. A "foto surpresa" é constituída pela ludicidade, pelo conflito, riso e pelos desentendimentos, pois não é qualquer foto que caracteriza tal prática, mas é aquela que está permeada pela zoação. A brincadeira por meio da fotografia digital e postagem no grupo se torna, nesse sentido, um eixo muito importante para se pensar a sociabilidade ciborgue.

Diariamente, em sala de aula, as/os jovens se fotografavam individualmente ou com amigas/os, além de editar usando filtros e possibilidades de aplicativos e redes sociais. A *selfie*, que é a ação de se autofotografar, por exemplo, é considerada como uma prática cultural de visibilidade (Tatiana MEIRELLES, Marcilene FORECHI, 2015). Desse modo, os tempos atuais são aqueles em que nos relacionamos e nos produzimos na íntima conexão com as tecnologias digitais e nas práticas de "ser vista/o". As autoras afirmam que, em decorrência disso, "transitamos pelas redes sociais, praças, ruas, clamando por visibilidade". Assim, "nesses tempos, viver se confunde com o gesto de comunicar, tendo a mídia e o consumo passado a ser centrais em nossas vidas" (MEIRELLES, FORECHI, 2015, s/p). O *Smartphone*, nesse sentido, é mais que um aparelho telefônico móvel, mas tem se constituído em um "artefato de comunicação, informação, interação, localização, autonarrativa" (MEIRELLES, FORECHI, 2015, s/p).

Essa autonarrativa não se dá de qualquer modo. A prática de visibilidade é parte da cultura das/os jovens, mas não é a qualquer preço, por isso a possibilidade de ser fotografado, em situações desconfortáveis, por exemplo, tira o sono do aluno em sala. A sociedade do "Show do eu" (SIBILIA, 2008) clama por visibilidade nos diferentes espaços, mas essa divulgação da autoimagem é regulada a tal ponto que, mesmo imersas/os nessa cultura, muitas/os alunas/os pesquisadas/os não desejam que suas fotos sejam divulgadas a menos que elas se mostrem "perfeitas". Essa prática de se fotografar buscando a pose, o cenário, a roupa e, muitas vezes, a maquiagem "correta" para postar, nas redes sociais ou em grupos do *WhatsApp*, está inserida na lógica de governo das condutas dos sujeitos. Assim, trabalho com o conceito de governo de acordo com Foucault (1993), que afirma que se trata de um conjunto de procedimentos e técnicas que garantem a condução dos sujeitos. Esse governo é pautado de modo a conduzir as condutas das/os jovens em uma ampla discursividade que delimita e controla o que é uma foto perfeita e que ganha prestígio nas redes sociais e nas relações entre os pares. Dessa maneira, a

condução das condutas se dá no sentido de produzir as fotografias certas para divulgar e ganhar notoriedade com elas.

Foucault (1993) destaca que as subjetividades são produzidas por meio de duas técnicas. A primeira delas é a "técnica do eu" ou "de si". Esta permite aos sujeitos “operarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformaram-se a eles próprios” (FOUCAULT, 1993, p. 207). Já as “técnicas de dominação”, são aquelas que envolvem processos discursivos de conduzir as condutas (FOUCAULT, 1993). Por exemplo, são processos discursivos de condução e domínio das condutas. Estão, assim, imbricados em relações de poder cujo objetivo é produzir um saber sobre o sujeito e que ele elabore uma verdade autorizada sobre si. Nesse processo há muitas questões que envolvem a produção das fotos "perfeitas" e, com isso, as técnicas de dominação. Há avaliações e julgamentos dos pares, além da classificação das condutas sobre aquelas/es jovens que cumprem as "regras" das postagens e também sobre aquelas/es que não cumprem. Nesse sentido, as técnicas de dominação atuam de modo a regular, controlar, padronizar e normatizar as fotos que as/os jovens postam nas redes sociais. São os próprios pares que avaliam e dão prestígio, muitas vezes em formas de "*likes*" e comentários, ou não valorizam as postagens deixando-as de lado. Nessa constante avaliação das práticas nas redes sociais, jovens se veem implicados na relação de produzir a foto perfeita a fim de "serem aceitos", valorizados e dentro dos padrões e das normas instituídas para as postagens de determinado grupo.

Assim, é possível perceber que há uma série de técnicas que ensinam como se autofotografar, "sair bem na foto", bem como a melhor maneira de produzir as legendas das fotos e o cenário da produção. São diversas dicas e sugestões divulgadas discursivamente que compõem as "técnicas de dominação" e a condução das condutas (FOUCAULT, 1993). Pode encontrar circulando na internet diversos²¹ textos e tutoriais em vídeos que se configuram por tais técnicas, com muitas dicas de diferentes ordens para ensinar a fazer a "foto perfeita". Frases como: "As 5 Melhores Poses para Fotos", "20 Dicas para sair bem na *fotos*", "DICA: Como

²¹ Alguns tutoriais são em vídeos disponibilizados no *Youtube*. Alguns deles possuem mais de 600 mil visualizações e podem ser acessados nos links: <<https://www.youtube.com/watch?v=sz2W7-luLMk>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=iZzRRwKmQPc>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=Vs5TIv0jJz0>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=RkZP415G6yw>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=53S3KpvTLho>>; Foram encontrados textos que também ensinam a fazer a "foto perfeita" Eles podem ser encontrados nos links: <<http://blog.viajemaispagandomenos.com.br/11-dicas-para-tirar-fotos-profissionais-com-seu-celular/>>; <<http://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2015/04/lista-tem-7-dicas-para-fazer-foto-de-perfil-perfeita-em-redes-sociais.html>>; <<http://sossolteiros.bol.uol.com.br/as-5-melhores-poses-para-foto-a-arte-do-selfie/>>; <<http://sossolteiros.bol.uol.com.br/20-dicas-espetaculares-para-sair-bem-na-foto-paramulheres/>>; <<http://www.dicasdemulher.com.br/8-dicas-para-tirar-a-selfie-perfeita/>> Acesso em: novembro de 2016.

tirar fotos profissionais sozinho?", "Como Tirar Boas Selfies: 19 Passos", "7 dicas para fazer a foto de perfil perfeita em redes sociais" podem ser facilmente encontradas na internet. As dicas, como dito anteriormente, são de diferentes dimensões e vão desde a produção de roupas, maquiagem até questões estruturais do cenário, tal como a iluminação. São encontradas indicações de aplicativos de edição, penteados, como encontrar "o lado perfeito do rosto", melhores ângulos, marcas de aparelhos tecnológicos, dicas de aplicativos para pensar a legenda da foto para postar, entre outras sugestões nos textos e vídeos. Tal técnica opera na condução de condutas principalmente entre as/os jovens, de modo a produzir sujeitos que se importam com as fotos que são postadas nas redes sociais digitais, bem como com a repercussão de tal postagem e que produzem uma cena com diversas dicas para tirar suas próprias fotos antes de postá-las. Nesse sentido, os textos divulgados acima, bem como os vídeos tutoriais disponibilizam em um campo discursivo, que coabita no ciberespaço, diferentes discursos. Nesse campo discursivo, os discursos relacionam-se entre si de modo a demandar a posição de sujeito "jovem-famosinha/o", além de uma série de práticas que forjam tal subjetividade. O discurso estético-midiático pode ser um exemplo que produz essa posição de sujeito e que demanda diferentes modos de se comportar frente à exposição da autoimagem nas redes, bem como se produzir para que essa divulgação ganhe *likes*. O discurso artístico proveniente do campo das artes visuais e mais especificamente da fotografia, também compõe esse campo discursivo disponível no ciberespaço e demanda as avaliações das fotografias tiradas, além de, por meio de técnicas e relações de poder-saber, instituir o belo, o lado "perfeito" do rosto, a posição mais adequada, entre outros. Assim, diferentes discursos forjam a subjetividade da/o "jovem-famosinha/o" que exige práticas de exposição de si no ciberespaço, lembrando que não é qualquer exposição, mas é uma que parece natural, ao mesmo tempo que é altamente elaborada e que é valorizada entre os pares. Trata-se de jovens que se preocupam com a autoimagem e que são "descoladas/os", "espontâneas", "bonitas/os" e "preocupadas/os com a foto perfeita".

As técnicas de dominação também acionam diferentes estratégias para conduzir as condutas dos sujeitos, como por exemplo, frisar que a prática de se autofotografar envolve treino. As ações repetidas ajudam os sujeitos a encontrar o melhor ângulo, além de proporcionar firmeza na mão para não tirar uma foto tremida. Além das sugestões acima, também é ensinado a busca por *posts* de artistas que se autofotografam "bem" ou ir em redes sociais como o

*Tumblr*²² e *Instagram*²³ que divulgam muitas fotos para se inspirar e reproduzir as "fotos perfeitas".

Todo esse investimento em se fotografar, produzir a "foto perfeita" e ser a/o "jovem-famosinha/o" tem relação com o prestígio social nas redes digitais. O primeiro episódio da terceira temporada da série *Black Mirror* que se chama "Queda Livre" nos apresenta uma sociedade na qual as pessoas são constantemente avaliadas por diferentes critérios e isso acarreta uma série de questões. Dentre esses critérios um dos principais é o prestígio entre os pares. As pessoas andam constantemente com aparelhos que permitem realizar a avaliação dos diferentes sujeitos que cruzam os seus caminhos, que postam fotos, que realizam ligações. Cada comportamento e ação que as pessoas avaliam umas das outras, conta para a nota final, que pode determinar a vida das/os personagens no episódio. Essas avaliações proporcionam determinados acessos a bens, eventos, desse modo, as/os que têm classificações mais altas ganham direitos que as/os outras/os não têm. É uma batalha diária que controla as ações, as fotos postadas, os relacionamentos interpessoais e potencializa a relação com as/os amigas/os bem avaliadas/os e o distanciamento das pessoas com notas ruins. Produz-se uma rede discursiva que demanda a posição de sujeito "famosinha/o" que se mostra atenta às avaliações e aos critérios do sistema para manter a nota em níveis considerados aceitos.

É possível fazer uma relação direta do episódio com as demandas pela "foto perfeita", "legenda legal" e toda a combinação de elementos necessários para ganhar *likes* e, com isso, prestígio social e valorização entre os pares. As técnicas de dominação são acionadas para produzir sujeitos preocupados com a autoimagem divulgada na internet, que investem muito tempo em pesquisa para "sair bem na foto" e em alguns casos, dinheiro para comprar equipamentos eletrônicos, objetos, maquiagem, dentre outros artefatos. Além das técnicas de dominação, tem-se as técnicas de si que são acionadas nesses discursos. As/os jovens exercem uma série de procedimentos sobre si, tais como: avaliação de si, julgamento de si, exibição de

²² "O Tumblr é uma plataforma gratuita de microblogging com diversas funcionalidades típicas das redes sociais, principalmente a interação com outros usuários e sites - *Wordpress*, *Blogger*, *Livejournal*, *Facebook* e *Twitter*. O *Tumblr* permite a criação de *posts* de maneira rápida e simples, mas sem deixar o visual atraente [...] O foco dessa rede social/*microblogging* é o conteúdo. Os usuários podem postar facilmente fotos, textos, citações, *links*, conversas, música ou vídeo. Além disso, é possível 'reblogar' algo postado por outro usuário, assim como no *Twitter*, ou favoritar o conteúdo desejado". Disponível em: <<https://canaltech.com.br/tutorial/tumblr/como-usar-o-tumblr/>>. Acesso: novembro de 2016.

²³ "O *Instagram* é uma rede social de fotos e está disponível para *download* nos sistemas operacionais, como *Android*, *iOS* e o usuário também pode baixar o *software* para o *Windows Phone*, mesmo que na versão beta. As imagens também podem ser publicadas pelo PC (*Windows*) por meio de *plugins* ou programas específicos, como o *InstaPic*, em formato quadrado, retrato ou paisagem". Atualmente o serviço pertence ao *Facebook*, que também comprou outros aplicativos de grande popularidade, como o *WhatsApp*. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/02/o-que-e-o-instagram.html>>. Acesso: novembro de 2016.

si na produção da posição de sujeito "famosinha/o". Essa autoanálise ocorre nas avaliações que as/os jovens fazem de suas próprias condutas. Desse modo, é disponibilizada, discursivamente, a posição de sujeito "jovem-famosinha/o" que precisa tirar fotos produzidas para postar nas redes sociais e, com isso, ganhar prestígio. Por isso, a "foto surpresa" é uma prática que desestabiliza a ordem discursiva que governa os modos como as/os jovens devem se fotografar. Essa prática da sociabilidade ciborgue instaura fissuras no discurso e possibilita a divulgação de fotos que não foram produzidas, muito pelo contrário, a ideia é exatamente fotografar quando menos se espera.

As técnicas mencionadas têm efeitos nas vidas dos sujeitos e, portanto, efeitos no currículo investigado. O jovem menciona, conforme a imagem apresentada, que teme ser fotografado dormindo. A brincadeira da "foto surpresa" produz movimentos, risos, zoações e irritabilidade no currículo vivido. Tais sensações podem ocorrer devido ao imperativo de sair bem na foto. Desse modo, parece que ser fotografada/o de maneira espontânea só é bom se a foto for "espontaneamente forjada" com dicas e truques para que ela saia "perfeita". Nessa produção que é considerada válida para ser postada nas redes sociais, parece que, de uma maneira geral, é preciso se fotografar de modo a transparecer que a imagem é espontânea, natural. Dessa maneira, as técnicas funcionam para se produzir uma foto que pareça espontânea, mas que é altamente produzida e minuciosamente calculada, ou seja, na sociedade da visibilidade é importante que a foto pareça ser espontânea, mas a espontaneidade deve ser programada. Algumas blogueiras ensinam a "sorrir como se estivesse lembrando de algo engraçado", ou a se movimentar no momento em que a foto é capturada "para dar leveza e a sensação de que aquela imagem é natural, do dia a dia". Todavia, mesmo com tantas possibilidades de conduzir as condutas, nada garante que elas se efetivem.

A prática da "foto surpresa" entra em conflito com a discursividade que demanda a "espontaneidade previamente produzida". A dinâmica que acontece na turma pesquisada foge à regra do controle estabelecido, pois flagra os sujeitos em situações que não correspondem às produções reguladas. Assim, o sujeito fotografado deve programar a fotografia antes de tirá-la, mas também se certificar de que ela ficou dentro de um padrão considerável correto para postar. Desse modo, outra forma de aceitar uma foto espontânea me parece que é se certificando de que ela "ficou ótima", mesmo sem se dar conta de que a máquina está apontada para você, ou seja, quando uma/um amiga/o fotografa a/o outra/o sem que ela/e perceba, mas em seguida mostra a foto para que sua postagem seja autorizada.

Como não segue as regras da produção da foto perfeita, a prática da "foto surpresa" preocupou o aluno. Ele disse não poder dormir mais em sala, pois a possibilidade de ter

divulgada uma imagem que não é perfeita, segundo as prescrições discursivas, é algo que "tira o sono". A brincadeira movimenta e traz certa inquietude ao currículo vivido, que é produzido por meio dessas experiências e práticas. Silva (2009) destaca que o currículo pode ser entendido como produção e, desse modo, como construção social. Assim o autor afirma que o currículo é produzido pelas experiências vivenciadas e pelas práticas, bem como produz sujeitos e subjetividades. Desse modo, pode-se pensar que a "foto surpresa" é uma prática que atua na produção do currículo investigado à medida que modifica o fazer pedagógico, o planejamento e compõe a cena curricular fazendo rir, brincar, se chatear e desorganizar ao mesmo tempo. Em alguns desses momentos é mais silencioso e acontece sem que a/o docente se dê conta de que algo está se movendo, em outros, as/os jovens se ocupam de levantar, fotografar, tirar satisfação, reclamar, rir e zoar as fotos postadas. A seguir é possível analisar cenas curriculares em que muitas dessas situações acontecem.

Após passar atividades no quadro, a professora se sentou em sua cadeira e ficou mexendo no celular. Iago e Ícaro começaram a brincar de "foto surpresa" com algumas/alguns colegas que se sentavam próximos a eles. Os alunos chamam colegas pelos nomes e quando estas/es olham, eles capturam a imagem. Percebo que Giulia se mostra irritada e muda de lugar. Pergunto para ela o motivo da troca, ela então responde:

- Esses meninos são chatos demais!
- Tiraram foto sua? (pergunto).
- Ainda não, mas não demora e vou ser vítima deles (disse em tom de riso ao utilizar a palavra "vítima"). **[Nota do diário de campo – 2º horário - 27/04/2016].**

Além de projetos de lei, diretrizes e outros documentos que produzem o currículo vivido, os sujeitos que o habitam ciborguizam as práticas curriculares. A professora passa a atividade no quadro e em seguida mexe em seu celular. A docente também se mostra conectada às tecnologias digitais e às práticas ciberculturais. Assim como as/os jovens que se mostram conectadas/os e possuem as existências ciborguizadas, a professora também utiliza o seu *Smartphone* em sala de aula.

A prática da "foto surpresa" se inicia na sala sem que a professora perceba, nem as/os demais alunas/os. Apenas algumas/alguns colegas percebem a movimentação e Giulia até se desloca para não participar da brincadeira. Pode-se observar na cena descrita que a dinâmica da "foto surpresa" movimenta até mesmo fisicamente as/os alunas/os na sala de aula e no ciberespaço. A aluna se irritou com a zoação e mudou de lugar. A sociabilidade ciborgue, desse modo, não está apenas ligada à brincadeira e diversão. Ela também irrita e causa insatisfação. Enquanto muitas/as alunas/os riam da prática de sociabilidade ciborgue, ela expressou seu

descontentamento com tal prática. Movimenta, pois, tira as/os alunas/os de seus lugares físicos, proporciona riso e também irritação tanto no grupo do *WhatsApp* quanto em sala de aula.

A conexão que as/os jovens estabelecem com as tecnologias digitais faz emergir diferentes formas de vivenciar a cultura juvenil, de produzir sentidos, bem como de zoar, rir, brincar, como foi percebido na dinâmica da "foto surpresa". Elas/es também se formam e produzem subjetividades por meio dessa articulação com o ciberespaço. De acordo com Sposito (2006), as/os jovens vivenciam práticas de sociabilidade em espaços institucionais e não institucionais e experienciam múltiplas dimensões de um ser social. Desse modo, diante dos muitos espaços que proporcionam a vivência da sociabilidade ciborgue, a sala de aula investigada possibilita a realização de atividades, zoação no grupo do *WhatsApp* e conversas com amigas/os no ciberespaço.

Antônia Rodrigues e Francisco Mota (2014) argumentam que vivemos uma dinâmica diferenciada nos modos como nos relacionamos cotidianamente, visto que, a partir da conexão que estabelecemos com o ciberespaço, diferentes ferramentas possibilitam "novas formas de sociabilidade" (p.45). Desse modo, todo site, aplicativo ou rede social possui sua dinâmica interacional particular, bem como rituais específicos, que proporcionam vivências distintas às/aos usuárias/os (RODRIGUES, MOTA, 2014). Por meio das regras e normas de como utilizar as redes no ciberespaço, as/os usuárias/os trocam informações e promovem conversações (Raquel, RECUERO, 2012).

A conversação se mostra um conceito importante para pensar a sociabilidade ciborgue, visto que, assim como no espaço presencial na sala de aula investigada, é uma possibilidade para compreender as interações que ocorrem nas redes *online* e *offline*. De acordo com a autora, a conversação é o principal meio de interação e, com o passar do tempo, ganhou particularidades nas quais as/os usuárias/os se fazem compreender constituindo modos de organização e vivências nos ambientes em rede. A conversação é, portanto, um processo negociado pelos sujeitos, "que segue determinados rituais culturais e que faz parte dos processos de interação social. Não se trata apenas de diálogos orais diretos, mas de inúmeros fenômenos que compreendem os elementos propostos e constituem as trocas sociais" (RECUERO, 2012, p. 31).

A conversa, tal qual discutida acima e ao longo do capítulo, é uma importante forma sociológica de interação (SIMMEL, 2006). Ela se mostra presente no grupo do *WhatsApp* e, após o maior entrosamento da turma e fortalecimento dos laços afetivos, também se fez presente na sala de aula de modo presencial. Para Simmel (2006), a conversa é o "suporte mais difundido de toda comunidade humana" (p.74). O autor afirma que os sujeitos conversam sobre

determinado tema na vida sociável e a própria conversa se torna um fim em si mesmo. Embora a conversa tenha essa importância, Simmel (2006) salienta que o conteúdo dela não é indiferente, pelo contrário, "ele deve ser totalmente interessante, cativante e até mesmo significativo" (p.76). Assim, pode-se considerar que a conversa tem um valor muito importante para a sociabilidade e o seu conteúdo, por sua vez, também não pode ser desprezado. Desse modo, por meio da conversa, dos laços estabelecidos, da zoação "foto surpresa" e da criação do grupo no ciberespaço, a forma como os/as jovens se relacionam e como essa relação constitui o currículo vivido foi alterada. O *WhatsApp*, nesse sentido, como evidenciado ao longo do capítulo, foi um importante articulador da sociabilidade ciborgue entre as/os estudantes.

Rodrigues e Mota (2014) pesquisaram as formas de sociabilidade vivenciadas no *Facebook* por jovens do ensino médio. É possível fazer relação com o aplicativo de mensagens utilizado pelas/os jovens da escola pesquisada, o *WhatsApp*. De acordo com a autora e o autor, "o *Facebook* amplia as formas de socialização, trazendo um novo leque de possibilidades de interação, comunicação, criação de laços, ampliação das possibilidades de amizade, publicização de fatos cotidianos" (p.53), dentre outras opções. Na perspectiva aqui trabalhada, tais possibilidades também podem ser percebidas por meio das vivências da sociabilidade ciborgue. Nesse sentido, o *WhatsApp*, assim como o *Facebook*, se constitui como essa ferramenta que possibilita a comunicação e ampliação dos laços das/os jovens. As duas redes proporcionam esse ambiente de conversação, criação de grupos, envio de mensagens que favorecem a vivência da sociabilidade ciborgue.

Couto (2001) afirma que a/o ciborgue não é apenas uma síntese do ser humano com a máquina, "do natural com o artificial", mas pode ser compreendido como a "coexistência ou justaposição desses elementos" (p.13). A sociabilidade ciborgue também não é uma simples relação com a cibercultura vivenciada no ciberespaço e fora dele, mas ela é produzida como um híbrido que forma uma fusão entre esses elementos. Desse modo, a sociabilidade ciborgue é um resultado desses processos combinatórios. O ciborgue e a sociabilidade ciborgue trabalhada neste capítulo, de acordo com Couto (2001), é, assim, "essa realidade híbrida entre domínios naturais e técnicos, biológicos e informáticos" (p.17). Dessa forma, na fusão entre os momentos analógicos e digitais, presenciais e *online*, a prática da "foto surpresa" traz o riso e a raiva provocando diferentes sensações de alegria, espanto, diversão, conforme demonstrado no episódio a seguir.

Iago e Ícaro começam, então, a rir demasiadamente das fotos tiradas e a zoar algumas/alguns estudantes. A professora se levanta de sua cadeira e, quando

ameaça dizer algo como se fosse repreender a turma pela conversa, Ícaro a interrompe:

- Lívia, vou te mostrar porque você é parceira. Olha isso aqui (Disse já se aproximando da professora e mostrando a ela o telefone).

Lívia, a professora, riu em voz alta e tentou abafar o riso levando a mão até a boca.

- Nossa, Estevão! O que é isso? Coitado, gente! Gente, então é por isso que vocês estão agitados. Entendi tudo! (Disse a professora tentando conter o riso).

- Até a "fessora" riu! (Disse Ícaro com um leve sorriso no rosto, ironizando e voltando para o seu lugar). **[Nota do diário de campo – 2º horário - 27/04/2016].**

No momento em que a professora se mostrou irritada com a conversa e ia chamar a atenção da turma, os dois alunos que estavam fazendo as "fotos surpresa" de algumas/alguns colegas mostraram a captura feita do aluno Estevão. A professora tentou não entrar na brincadeira, demonstrando que pretendia segurar o riso por meio das mãos que foram levadas até a boca, mas não foi possível se controlar totalmente. A reação de riso da professora deixou o aluno Ícaro surpreso. O aluno usou a frase “até a fessora riu!” para se referir ao espanto causado pela atitude da docente.

Lívia não se conteve diante da foto surpresa e também riu. Ela surpreende às/aos alunas/os com sua conduta. O riso e a brincadeira instauram no currículo uma certa tensão, pois, de acordo com Inês Teixeira (2014), as relações entre docentes e estudantes são complexas e não se dão em qualquer ordem. Tais processos envolvem não só o ensino e a aprendizagem, mas as relações de poder, de autoridade e que são importantes no campo educacional. Esses processos, no entanto, estão sendo contestados, questionados, postos à prova pelas vivências dos sujeitos no ciberespaço. A professora instaurou uma fissura e desestabilizou o que as/os alunas/os esperavam de uma docente diante de uma brincadeira feita com um estudante. A dinâmica da "foto surpresa" e a possibilidade de divulgar a imagem nas redes *online* não foi um empecilho para a professora "entrar na zoação". Do mesmo modo, o fato dela ser "parceira" não eximiu o pensamento do aluno de se surpreender com o riso de Lívia. A ação dos estudantes em mostrar a foto para a professora e mesmo assim se surpreender com o riso dela demonstra a complexidade de tais relações. Mesmo ela sendo "parceira", há determinados comportamentos que não são esperados por docentes.

A reação da professora é inesperada, pois ela mesmo tenta conter o riso com as mãos, mas não consegue. Assim, professora e alunas/os utilizam a tecnologia digital por meio da câmera e da possibilidade de postar no grupo do *WhatsApp*, para produzir a cena vivenciada no currículo. Essa relação de zoação constitui a cena curricular e atua na produção do currículo investigado na simbiose das práticas *on* e *offline*. Estevão, o aluno alvo da brincadeira, se irritou

e em tom de zoação afirma que não quer sua foto publicada na internet, como podemos ver no episódio abaixo.

- Vamos parar com essa palhaçada aí, gente!? Vai ter volta, tá? (Disse Estevão em tom de brincadeira). Apaga esse trem aí e não posta no grupo. Se postar, me aguarde! (Disse o aluno que foi fotografado alterando o tom de voz para outro extremamente agudo e engraçado. A turma começou a rir da situação).
 - Ô gente, mas agora é sério, tá demais mesmo. Podem tirar uma fotinha ou outra, mas têm que fazer a atividade também. Se não der pra fazer os dois, não vai ter foto (Disse a professora Lívia retornando para sua mesa). **[Nota do diário de campo – 2º horário - 27/04/2016].**

Estevão também demonstrou insatisfação, embora tenha dito em tom de brincadeira, fazendo com que outras/os alunas/os rissem de sua fala, deixou claro que não gostaria de que postassem a foto no grupo e que, caso o fizessem, "ia ter volta". É possível perceber que, ao mesmo tempo que se produz um currículo com risos e brincadeiras, a irritação e o descontentamento também são acionados e produzem o vivido. A ludicidade e a diversão estão acompanhadas pela irritação e pelo descontentamento. Algumas/alguns alunas/os riem, enquanto outros se zangam. A irritação também é um elemento da zoação, pois esta, muitas vezes, acontece justamente pelo fato da/o outra/o se chatear e apelar com a "brincadeira".

Alunas/os, professora, *Smartphones*, fotografias, câmeras, risos, irritação, movimento e o grupo do *WhatsApp* produzem o currículo investigado da turma pesquisada. Corinta Geraldi (1994) conceitua o currículo vivido como o conjunto de aprendizagens vivenciadas, planejadas ou não, dentro ou fora da escola, mas sob a responsabilidade dessa instituição, ao longo da trajetória escolar da/o estudante. Nesse sentido, o episódio da "foto surpresa" exposto acima conta com o "não planejado" e com a imprevisibilidade do cotidiano que compõem o vivido. O currículo em questão, ocorre nas situações "típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e concepções subjacentes" (GERALDI, 1994, p.117). Desse modo, é possível perceber uma forte marca do currículo ciborgue: a articulação das práticas pedagógicas e a atuação das tecnologias que simbolizam. Tem-se, assim, além dessa articulação, a zoação, a reação inesperada, mas também o que foi pensado e planejado para aquela aula. O currículo investigado é vivenciado e produzido na articulação entre essas dimensões: o planejado e o imprevisível; o planejamento pedagógico e a tecnologias digitais que foram acionadas por meio da prática da "foto surpresa".

O currículo vivido possui elementos da imprevisibilidade, mas também é produzido por meio do que estava prescrito ou planejado. Ele acontece nessa mistura entre o previsto e o imprevisível. Pode-se perceber essa fusão na própria fala da professora ao externar que as/os

alunas/os poderiam sim "tirar uma fotinha ou outra", mas que o planejado, o que ela havia proposto, deveria ser feito. O currículo ciborgue possui esses elementos da simbiose entre as tecnologias e as práticas pedagógicas. Tal fusão ocorre na cena observada, em que a professora institui o que foi planejado e não abre mão que ele seja cumprido, na medida em que permite a continuidade da prática de zoação realizada naquele momento pela "foto surpresa".

Sales (2014) afirma que currículos escolares têm sido ocupados por diferentes artefatos tecnológicos. Na escola pesquisada, também é possível observar a constante presença das tecnologias. Desse modo, assim como na cena descrita, os celulares, o ciberespaço e a cibercultura se mostram atuando na produção do currículo, mesmo que essa utilização não seja pensada e planejada previamente. As/os jovens levantam a possibilidade de a tecnologia invadir o currículo e a professora não interdita tal inserção, pelo contrário, afirma que elas/es podem continuar utilizando os artefatos tecnológicos, desde que produzam as atividades propostas. É importante salientar que, na cena curricular, a professora considera a possibilidade de as/os jovens conseguirem fazer muitas coisas ao mesmo tempo ou, como algumas/alguns autoras/es as/os nomeiam, serem "multitarefeiros". Nesse sentido, Roberta Silva e Estrella Bohadana (2015, p.270) argumenta que as/os jovens "navegam na web, conversam com amigos *online*, enviam mensagem de texto pelo celular, ouvem música, jogam *games* e produzem conteúdos" (p.31). Sales (2010a) também destaca esse caráter múltiplo da juventude e afirma que, no ambiente *online*, muitas vezes, a/o jovem, além de interagir nas redes sociais, "conversa-tecla, ao mesmo tempo, com várias pessoas, em janelas diferentes, sobre assuntos totalmente diversos, o que requer dela/e muita rapidez para ler e escrever" (p.93).

É possível perceber que essa habilidade em fazer diferentes tarefas ao mesmo tempo também pode ser percebida em momentos presenciais da vida das/os jovens. Em sala de aula elas/es fazem os trabalhos propostos, conversam, brincam, tiram fotos, postam no grupo da turma, zoam, editam as imagens, criam legendas, ao mesmo tempo que ouvem música, ou seja, vivenciam a sociabilidade ciborgue e fazem a atividade curricular. É claro que não são todas/os as/os que fazem essas atividades ao mesmo tempo, mas é uma prática recorrente e até a professora reconheceu e aceitou que se organizassem dessa maneira.

É possível analisar a escola também como esse lugar onde muitas/os ciborgues vivem. A escola está ciborguizada, assim como o seu currículo e isso se deve, principalmente, ao fato de serem habitadas por "criaturas que são simultaneamente animal e máquina" e que vivem em mundos "tanto naturais, quanto fabricados", (HARAWAY, 2000, p.36) a juventude ciborgue. A professora propôs a atividade posta no quadro para ser feita naquela aula, as/os jovens ciborgues transgrediram a proposta inserindo na vivência curricular a prática da "foto surpresa",

que é conectada às tecnologias digitais. Embora os objetivos inicial e final da aula sejam a feitura da atividade, como reiterou a professora, ela permite a brincadeira em sala dizendo que as/os alunas/os até podem utilizar seus *Smartphones* para brincar, desde que a atividade seja feita.

A sensação do que é inédito, não pensado, do que é contingente está totalmente imbricado no currículo investigado. Desse modo, o currículo vivido é constituído pela fusão dos currículos oficial, formal, planejado e pelas imprevisibilidades e acontecimentos em sala de aula com as contribuições dos sujeitos que compõem esse currículo. Diante do seu comentário "podem tirar uma fotinha ou outra, mas têm que fazer a atividade também. Se não der pra fazer os dois, não vai ter foto", a professora afirmou que o mais importante naquele momento era a atividade curricular, mas que as/os alunas/os poderiam brincar com as fotos, desde que não atrapalhassem a realização do exercício proposto.

Como já mencionado, uma das estratégias discursivas utilizadas pelas/os jovens para conseguir poses engraçadas e não habituais na dinâmica da "foto surpresa" é chamar a/o colega e, assim que esta/e direciona o olhar para quem chamou, a foto é tirada. Outro modo muito utilizado é fotografar a/o outra/o quando está conversando e gesticulando para falar. Elas/es fotografam, postam, zoam, riem das fotos das/os colegas de turma e utilizam dos elementos da cibercultura para se expressar no ciberespaço. O "kkkkkkk", por exemplo, é muito utilizado nas conversas e significa uma risada que não é contida, tampouco discreta. O emoji "chorando de rir" também é utilizado nas conversas e tem uma carinha que, de tanto de rir, até chora, como é possível ver na imagem abaixo.

Figura 6 - Emoji "chorando de rir"



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=chorando+de+rir&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjPoPuhvKvTAhUGIpAKHQcWAQEQ_AUIBigB&biw=1116&bih=537#imgdii=FdqHYaLFsKKB3M:&imgsrc=72pPT1xQSI61-M: Acesso em: abril de 2017.

Os *emojis* também são utilizados para demonstrar sentimentos e emoções, mas, além disso, possuem símbolos que remetem a objetos e ferramentas de trabalhos, além de flores,

alimentos, entre outros. O *emoji* “chorando de rir” não é utilizado somente pelas/os jovens da turma pesquisada, pois muitas pessoas em todo o mundo consideram válida a possibilidade de se expressar por meio desse elemento da cibercultura. O que podemos perceber é que este não é apenas um elemento da cultura juvenil, mas está presente em muitos espaços na contemporaneidade. O *emoji* da Figura 6 se popularizou ao longo da utilização do *WhatsApp* e na turma pesquisada não foi diferente.

Para se ter uma ideia dessa popularidade, todos os anos, o Dicionário Oxford²⁴ faz uma eleição da "palavra do ano". No ano de 2015, segundo a eleição²⁵ "a palavra do ano" não foi exatamente uma palavra que venceu, com letras, sílabas, encontros consonantais, dígrafos, entre outras demarcações da gramática, mas sim uma "carinha que solta lágrimas de tanto rir". De acordo com a instituição britânica, é a primeira vez que uma imagem pictográfica²⁶ usada para expressar uma ideia, bem como sentimentos, sensações, recebe o título ao invés de uma palavra, como acontece usualmente. Esse *emoji* mostra uma carinha rindo com lágrimas nos olhos e oficialmente é chamado de "rosto com lágrimas de alegria"²⁷, mas pode ser nomeado como "chorando de rir", dentre outras possibilidades.

A eleição acontece todos os anos e um júri escolhe a "palavra" vencedora baseado em seu "potencial duradouro" e em sua "significância cultural". A editora também justificou a escolha pela recorrência do uso de *emojis* em todo o mundo. Embora a palavra "*emoji*" possa ser encontrada desde o ano de 1997 nos dicionários em inglês, a sua utilização triplicou em 2015 em relação ao ano de 2014. Segundo o levantamento da editora, o *emoji* "chorando de rir" foi mais usada e representou 20% de todos os *emojis* utilizados no Reino Unido e 17% dos utilizados nos Estados Unidos, dentro de um universo com mais de 170 imagens pictográficas.

O *emoji* citado acima também expressa momentos em que o "fazer rir" compõe o currículo pesquisado e, a partir desse movimento provocado pela prática da "foto surpresa", a zoação é acionada como uma estratégia própria das culturas juvenis e da vivência da

²⁴ Reportagem disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2015/11/1707468-dicionario-oxford-elege-emoji-como-palavra-do-ano-pela-primeira-vez.shtml>; <http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/e-a-palavra-do-ano-e-um-emoji>; <http://www.dn.pt/mundo/interior/a-palavra-do-ano-nao-e-uma-palavra-e-um-emoji-4890452.html>. Acesso: agosto de 2016.

²⁵ A Oxford University Press fez uma parceria com a empresa de tecnologia SwiftKey de negócio que trabalha na contabilização das estatísticas de frequência e de uso para alguns dos *emojis* mais populares em todo o mundo. O *emoji* citado foi o mais utilizado ganhando o título de “palavra” do ano. Disponível em: < <http://blog.oxforddictionaries.com/2015/11/word-of-the-year-2015-emoji/>>. Acesso: setembro de 2016

²⁶ Na pictografia, cada símbolo representa um conceito ou palavra sobre a forma de desenho ou digrama do objeto representado. Disponível em: < <http://paleografiaemmuseu.blogspot.com.br/2013/01/pictografia-ideografia.html> >. Acesso: agosto de 2016.

²⁷ Reportagem disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/2015/11/1707468-dicionario-oxford-elege-emoji-como-palavra-do-ano-pela-primeira-vez.shtml>>. Acesso: agosto de 2016.

sociabilidade ciborgue. O caráter lúdico das interações possibilita que a sociabilidade ciborgue seja vivenciada. As/os jovens utilizam da zoeira e diversão para conversar e se entrosar com as/os demais colegas. A cada foto postada, frases de zoeira são escritas e muitas delas com a presença do *emoji* "chorando de rir". Nesse sentido, a zoeira se difere da bagunça (NOGUEIRA, 2006). A zoeira acontece numa espécie de jogo em que há reciprocidade entre os sujeitos, já a bagunça acontece "quando não mais se dá a reciprocidade entre os indivíduos na manutenção de uma modalização que tem como referência o quadro primário a ser mantido em funcionamento", ou seja, ela não pressupõe a reciprocidade das relações de modo a ser ofensiva com as/os colegas e com as expectativas escolares (NOGUEIRA, 2006, p.115).

Nesse sentido, Nogueira (2006) afirma que, para as/os jovens de sua pesquisa, a/o aluna/o bagunceira/o atrapalha a aula, enquanto a/o estudante que zoa se expressa por meio das brincadeiras, sem atrapalhar o andamento dos aprendizados da aula. A sociabilidade ciborgue atua na produção do currículo pesquisado que também é construído por esses movimentos de zoeira e bagunça. A sociabilidade é vivenciada por meio da articulação da fotografia, grupo do *WhatsApp*, visto que, através da brincadeira da "foto surpresa", as/os jovens vivenciam a conexão entre esses elementos. O que discuto neste capítulo, mais especificamente, é a zoeira por meio da prática da "foto surpresa" que foi uma das possibilidades lúdicas de fortalecimento dos laços entre as/os estudantes da turma pesquisada.

Desse modo, me parece que tal brincadeira realizada em sala de aula, bem como a relação que era estabelecida por meio do aplicativo de mensagens, alterou a forma como os/as jovens se relacionam. Embora o clima, conforme demonstrado na Figura 5, seja de brincadeira entre as/os estudantes, em alguns casos, as brincadeiras provocam a irritação e descontentamento tanto por parte das/os alunas/os quanto pelas/os professoras/es. Assim, embora a prática da "foto surpresa" se mostre como sendo vivenciada entre risos e momentos de descontração no currículo, há episódios que contestam a discursividade prevalente, instaurando escapes. Mesmo em meio ao riso, brincadeira e alegria, a irritação se mostra presente tensionando o modo como as/os jovens estavam vivenciando a sociabilidade ciborgue. A seguir é possível observar um trecho em que essa irritação é provocada.

Percebo que Matheus, Giulia e Ícaro estão brincando de "foto surpresa". Ainda estão silenciosos e compartilham fotos entre eles mostrando o *Smartphone* uma/um para a/o outra/o. Ao fotografar a aluna Camila, o trio começou a rir muito e a comentar sobre a foto tirada. A aluna observa que é alvo dos três colegas, se irrita e diz:

- Não quero saber desse trem de foto no grupo, tá? Não dei essa intimidade pra vocês. Tudo tem limite, mas vocês não sabem parar! (a aluna se vira novamente para o quadro e continua fazendo atividade).
- O que tá acontecendo aqui? (disse a professora Carla ao se levantar de sua cadeira e parar de dar os vistos nas atividades das/os alunas/os).
- Esses meninos, fessora. Uma chatice danada! A gente não pode fazer nada que eles tiram foto.
- Pode parar, gente! Além de tá bagunçando a aula, isso é crime. Ficar tirando foto da pessoa sem ela querer é crime, né Aline? Acabou a brincadeira. Me assustei ao ser acionada para dizer algo, sorri sem graça abaixando minha cabeça e continuei escrevendo em meu caderno. A professora então continuou:
- Ela estuda lá na UFMG, gente. Depois vocês perguntam pra ela. Isso é crime mesmo. **[Nota do diário de campo – 3º horário - 01/04/2016]**

Como um efeito da zoação, Camila interdita a prática da "foto surpresa" se mostrando irritada. Após ser fotografada por um grupo de jovens, a aluna ordena que elas/es não compartilhem a foto no grupo de *WhatsApp* da turma. Camila afirma que não havia dado intimidade o suficiente para as/os alunas/os fazerem a brincadeira com ela. Desse modo, nas práticas de sociabilidade, os/as jovens se relacionam de diferentes modos. Observa-se que elas/es se expressam entre os pares de muitas formas, e por meio das práticas de sociabilidade explicitam uma dinâmica de relações com diferentes gradações, de modo a definir aquelas/es que são as/os mais próximas/os e aquelas/es mais distantes (DAYRELL, 2007). Camila explicitou a distância na relação dela e das/os outras/os estudantes que estavam participando da brincadeira.

A própria zoação, trabalhada neste capítulo, não aparece apenas diretamente relacionada à ludicidade e descontração. Na zoação, as/os jovens também se irritam, deboçam, se entristecem. Em muitos casos, tal zoação acontece justamente com o objetivo de irritar. Assim, eles/as riem porque tiram o outro do sério. O tom jocoso, para muitas/os jovens, acontece por causa da irritação e descontentamento do outro. Desse modo, a sociabilidade ciborgue também provoca conflitos e desentendimentos.

Além da irritação da aluna Camila, é possível perceber outra questão a ser analisada: o fato de uma instituição de ensino superior reconhecida nacionalmente ser acionada para conferir *status* de verdade ao que a professora estava falando. Carla diz que tirar foto de uma pessoa sem o seu consentimento é crime e completa dizendo que eu estudo na UFMG e posso falar melhor sobre o assunto. Nesse sentido, é possível perceber que, ao acionar a Universidade Federal de Minas Gerais, a professora me autoriza a dizer coisas sobre o que é crime ou não como sendo representante desta instituição, por exemplo. Assim, produz-se, na relação poder-saber, uma estudante de mestrado que é autorizada a falar sobre divulgação de imagem sem

consentimento. Desse modo, o *status* de verdade é produzido na conexão com o poder "como uma construção discursiva, como um efeito da articulação saber-poder" (PARAÍSO, 2007, p. 55-56).

Na turma pesquisada, ao mesmo tempo em que o grupo do *WhatsApp* foi um disparador de estreitamento das relações entre as/os jovens, elas/es se encontravam presencialmente em sala de aula. Nas diversas possibilidades que a internet disponibiliza, e neste caso no grupo do *WhatsApp*, usuárias/os interagem, criam laços de amizade e fortalecem os já existentes, bem como riem, zoam e vivenciam a sociabilidade ciborgue.

O grupo de *WhatsApp*, em muitos momentos era um veículo para a descontração e brincadeiras, como demonstrado com a prática da "foto surpresa", mas também para lembrar de atividades avaliativas para entregar, deveres de casa e provas. Nas imagens a seguir, é possível ver uma sequência de conversas das/os alunas/os acerca de uma atividade de química para entregar.

Figura 7 - Conversas no WhatsApp sobre o trabalho

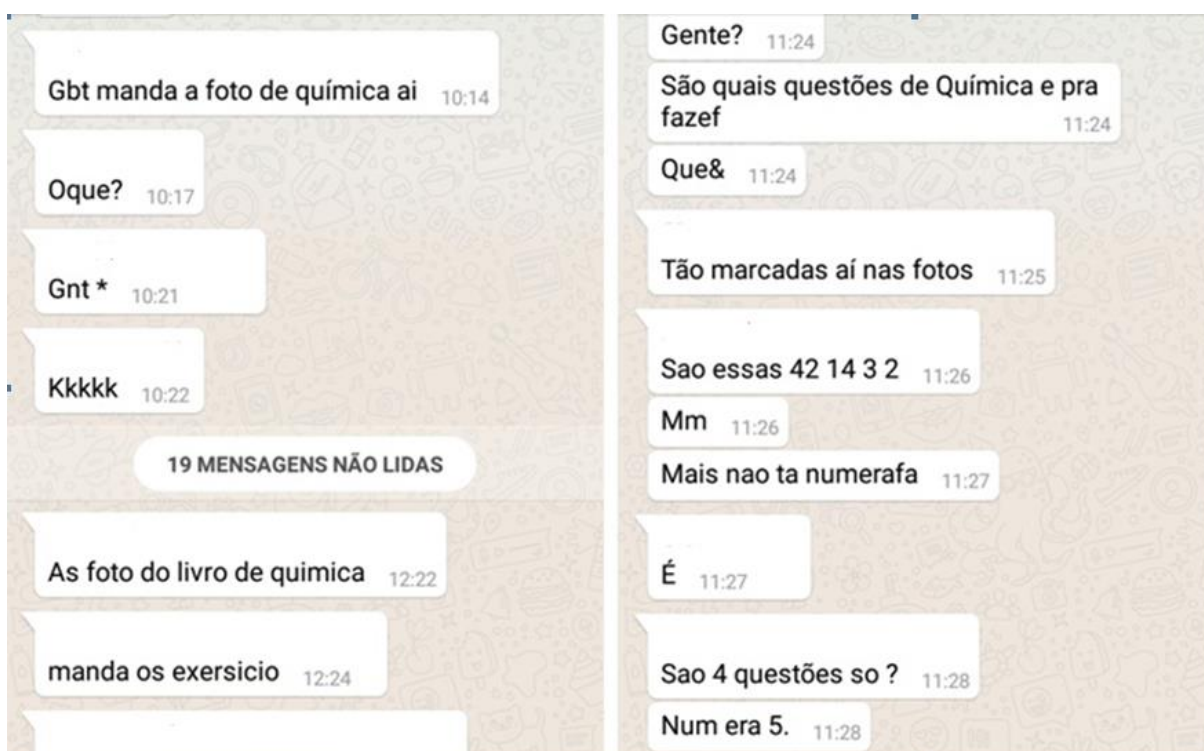
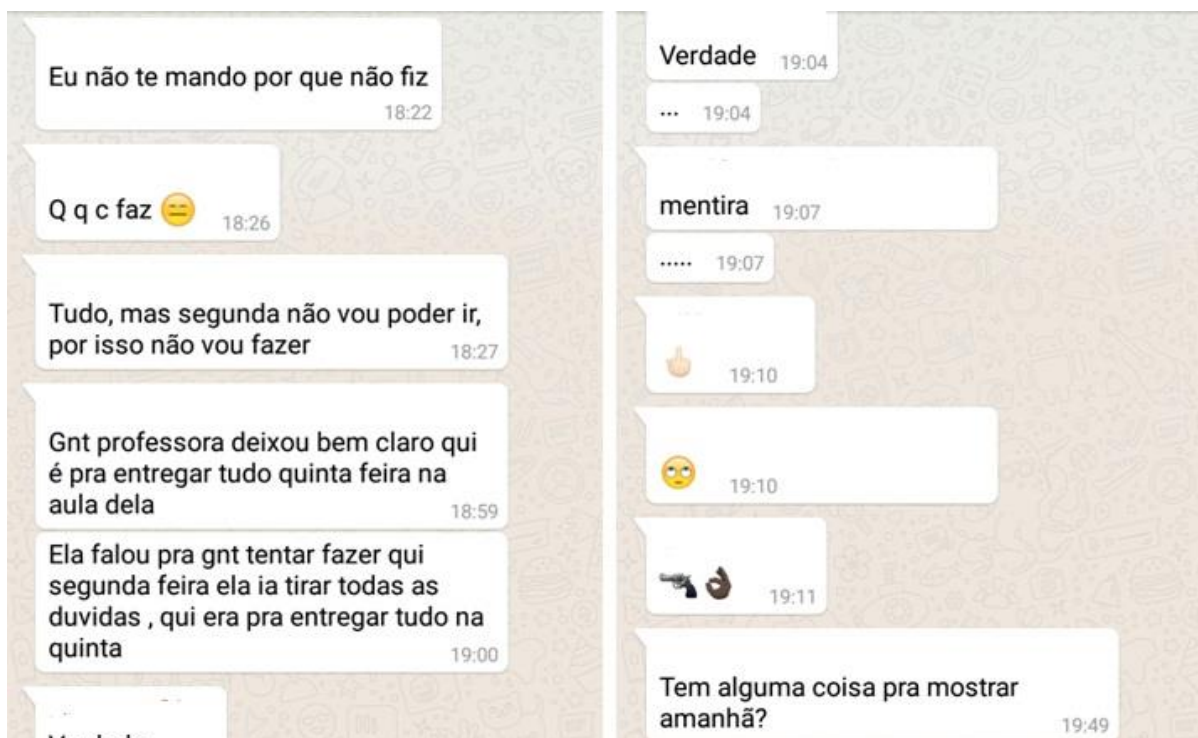


Figura 7 - Conversas no WhatsApp sobre o trabalho (continuação)



Fonte: Imagens retiradas do grupo de *WhatsApp* da turma

É importante observar como as/os alunas/os se articulam para saber sobre as atividades curriculares a serem entregues, bem como em relação ao formato e conteúdo. Um jovem pede informações sobre o trabalho de química, outra já envia a foto das questões e marca quais são para as/os colegas, e, enquanto perguntam sobre a formatação do trabalho, data da entrega, outro aluno responde com um áudio explicando o formato. Um estudante justifica a não feitura da atividade dizendo que não irá no dia da entrega, enquanto outra aluna reitera as recomendações da professora quanto a não tolerância dos atrasos em relação ao prazo estipulado.

Foi possível observar também que as/os estudantes questionam sobre o conteúdo curricular e a forma da atividade, mas, mesmo assim, é presente o tom de zoação na conversa. Conforme afirma Dayrell (2007), até mesmo nos intervalos das "obrigações" das atividades escolares ou de trabalho, os/as jovens brincam e se divertem. Mesmo se mostrando preocupado com as atividades a serem entregues, um aluno envia duas mãos unidas em sinal de prece para pedir as respostas das atividades e, logo em seguida, tira um *print*²⁸ da tela para divulgar aquelas/es que haviam visualizado, mas não respondido à mensagem.

²⁸ Printar é "congelar" a tela em que está em uso naquele momento, de artefatos tais como computador, *tablet* e *Smartphone*.

Esse *emoji* utilizado pelo jovem possui diversos significados²⁹ e pode ser usado de diferentes modos. No Brasil, ele é muito utilizado no sentido de "prece", "reza", conforme a maneira postada pelo aluno na imagem acima ou para representar uma expressão cristã de concordância, "amém". Na cultura japonesa, a cultura na qual o *emoji* foi criado, as mãos unidas são usadas para pedir desculpas ou agradecer. Há quem diga que se trata de um *high-five*, duas mãos se tocando no alto, simbolizando amizade e vitória em uma parceria. O que é possível perceber é que esse *emoji* é interpretado de diferentes formas e possui muitos sentidos. A fim de contemplar os significados atribuídos ao emoji, no site da *Emojipedia*³⁰, uma espécie de dicionário de *emojis*, estão presentes todos os significados citados acima, mas é importante salientar que, no Brasil, o seu uso é muito voltado para o sentido de "súplica", "pedido" e "reza". Esse sentido é tão difundido que, em diferentes sistemas operacionais de *Smartphones*, é possível perceber como é a representação do *emoji*, conforme imagem a seguir.

Figura 8 - Sistemas operacionais, respectivamente: *IOS*, *Android*, *Windows Phone*



Fonte: <http://juliapetit.com.br/quatroolho/duvida-do-emoji-de-maos-juntas-esclarecida>. Acesso em: janeiro de 2017.

Nos sistemas *Android* e *Windows Phone* é possível perceber uma imagem que remete a um ser que, em sinal de prece, se mantém com as mãos unidas. Depois do *emoji* com a súplica pedindo ajuda, o jovem envia outro "chorando de rir". Podemos perceber outro caso de zoação na conversa: ao final das explicações, dois alunos fizeram uma espécie de "trollagem"³¹ com um jogo de palavras "verdade", "mentira", *emoji* que significa "falta de paciência" e arma. Até mesmo as conversas para esclarecer dúvidas acerca de atividades avaliativas são permeadas de brincadeiras das/os jovens nas vivências da sociabilidade ciborgue.

²⁹ Aqui estão alguns *emojis* que causam dúvidas nas/os usuárias/os ou que possuem significados diferentes daqueles que foram criados. Disponível em: <<http://juliapetit.com.br/quatroolho/duvida-do-emoji-de-maos-juntas-esclarecida>>. Acesso: novembro de 2016.

³⁰ Site para consulta dos significados dos *emojis*. Disponível em: <http://emojipedia.org/search/?q=high+five>. Acesso: novembro de 2016.

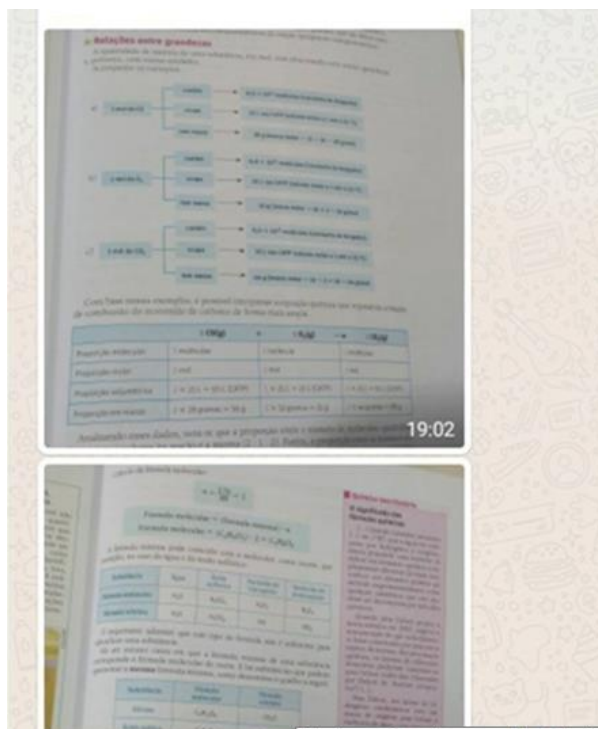
³¹ "Na Internet, a gíria derivou-se da expressão "trolling for suckers", algo como "lançando a isca para os trouxas". É como zoar ou "pregar uma peça". A palavra pode ser usada de diferentes modos: troll, trollagem, trollar. Disponível: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2013/06/o-que-sao-trolls-e-o-que-e-trollagem.html>>. Acesso em: julho de 2016.

A conexão dos/as jovens com o aplicativo de mensagens atua no currículo pesquisado de diferentes maneiras e alguns desses momentos foram produzidos na relação de sociabilidade a partir da criação do grupo no *WhatsApp* e na zoação presente nas relações *on* e *offline*. Também é possível observar a parceria em compartilhar fotos de trabalhos e as lembranças quanto às datas de provas e avaliações. Nas imagens a seguir, pode-se observar esse diálogo.

Figura 9 - Conversas no WhatsApp sobre o trabalho



Figura 9 - Conversas no WhatsApp sobre o trabalho (continuação)



Fonte: Imagens retiradas do grupo de *WhatsApp* da turma.

Conforme apresentado nas imagens acima, um jovem questiona o que teve na aula e logo depois outro responde dizendo que "só teve o trabalho de química". Outra estudante interage na conversa pedindo fotos das questões. Em seguida um jovem envia um meme³² que viralizou na internet e que não tinha aparentemente relação direta com o assunto anterior. Esse meme foi produzido pela página do *Facebook* Jack O Et³³, que é uma página de humor e é muito conhecida entre as/os jovens. Após a brincadeira, inicia-se outro diálogo sobre o trabalho de química, uma prova que teriam no dia seguinte, um aluno pergunta se as/os demais estudaram para a avaliação citada e, por fim, uma estudante envia fotos das atividades que serão cobradas no trabalho.

Uma dimensão importante da sociabilidade juvenil discutida neste capítulo é a vivência das obrigações de atividades escolares na medida em que a ludicidade também invade a cena. No grupo do *WhatsApp* não é diferente. As/os jovens conversam sobre as atividades e trabalhos a serem entregues ao mesmo tempo em que memes, piadas e a sociação lúdica também são

³² "A expressão Memes de Internet é utilizada para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difunde através da web rapidamente. O Meme pode ser uma frase, *link*, vídeo, *site*, imagem entre outros, os quais se espalham por intermédio de *e-mails*, *blogs*, *sites* de notícia, redes sociais e demais fontes de informação" Disponível em: <<http://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>>. Acesso: julho de 2016.

³³ Disponível em: <<https://www.facebook.com/JackOEtbs/?fref=ts>>. Acesso: janeiro de 2017.

acionados. Desse modo, a sociabilidade ciborgue acontece nessa fusão entre ciberespaço, por meio do grupo do *WhatsApp* e as vivências analógicas e presenciais.

Outro ponto importante para ser analisado é a dimensão da cultura juvenil por meio da qual, assim como afirma Dayrell (2007), é possível perceber, mais uma vez, a relação de parceria e companheirismo, bem como o estabelecimento de laços afetivos e cumplicidade. Essa característica de parceria é uma marca das culturas juvenis, que são formas de organização das/os jovens, que estão articuladas às vivências, ao modo como se relacionam umas/uns com as/os outras/os, com o tempo, espaço e estão cotidianamente presentes em suas práticas. Essas expressões simbólicas se configuram nos modos de se comunicar, no estilo de se vestir, nas preferências musicais, dentre outras manifestações culturais (SALES, 2010b). A parceria, a conversa, o companheirismo também se constituem como marcas e expressões simbólicas dos modos de viver a juventude.

Desse modo, as culturas juvenis “articulam jovens que se agregam para trocar ideias” (DAYRELL, 2007, p. 1109). Na conversa anterior, essas relações estão presentes por meio das lembranças da data da avaliação, do envio do material para ser entregue e na brincadeira explicitada por meio da publicação do meme. Esses laços foram construídos cotidianamente nas relações no ciberespaço, em sala de aula, nas brincadeiras, nas relações de cumplicidade, companheirismo, bem como na irritação e no descontentamento.

Nesse sentido, o argumento trabalhado ao longo do capítulo demonstra como o currículo é ciborguizado por meio da atuação do *WhatsApp* e das ações dos sujeitos que ali habitam. A sociabilidade ciborgue é também constituída nessas relações e altera os modos com que as/os jovens interagem em sala de aula. Neste tópico, ainda foi tratada a dimensão da sociabilidade ciborgue na relação com o *Smartphone*, com o *WhatsApp* e com a "foto surpresa". Vale ressaltar que a imagem fotografada também será alvo de aprofundamento mais detalhado no capítulo que segue, porém, a partir de um viés de análise de gênero. O *nude selfie* entra nas cenas curriculares e atua na produção do currículo vivido, como é possível perceber no terceiro capítulo analítico que será apresentado a seguir.

5 #MANDANUDES!: O NUDE SELFIE NA VIVÊNCIA DA SOCIABILIDADE CIBORGUE, GOVERNO DAS CONDUTAS E RESISTÊNCIA NOS MODOS DE VIVER

Vivemos em um tempo em que se tem ampliado enormemente as possibilidades do que se considera válido mostrar e visibilizar na sociedade. Essa exibição a que me refiro está especificamente relacionada à sexualidade da mulher e, em especial, à nudez feminina. Sibilia (2015) nomeia como um "regime de visibilidade contemporâneo" em que se tem alterado os modos como os corpos são mostrados e visibilizados principalmente nas redes sociais digitais. Por meio de um olhar genealógico, a autora objetiva "detectar alguns dos sentidos dessas transformações, além de mapear de modo cuidadoso e abrangente o fenômeno contemporâneo" (SIBILIA, 2015, p.181). Assim, ela pesquisou as mudanças que ocorreram e que produziram esses outros modos de vivenciar a sexualidade e, conseqüentemente, outros modos de produzir os "regimes de visibilidade". É notório que certos fatores históricos participaram e produziram essas alterações, oferecendo algumas especificidades ao fenômeno contemporâneo. Sibilia (2015) destaca que o regime de visibilidade que vivemos na atualidade e a visibilização do autorretrato nu é um processo complexo que "é fruto não apenas da herança de certas tradições importantes que marcam nossa cultura, mas também das lutas e conquistas ocorridas nas últimas décadas, que incluem tanto a popularização das mídias interativas como as intensas reformulações morais e legais em curso" (p.191). Desse modo, a autora analisa também a politização dos corpos nas práticas de autorretrato nu e as lutas travadas entre as mulheres para conquistar direitos de diferentes ordens.

Diante desse contexto, muitas são as práticas de publicação de fotos nuas na internet, sobretudo o autorretrato das mulheres. Assim, nesse cenário figuram atrizes e pessoas famosas, de modo geral, mas também "anônimas" que se fotografam, publicam, enviam, de algum modo, suas fotos nuas. Foi possível perceber que a prática do autorretrato nu é algo que, também, faz parte das vivências das/os jovens pesquisadas/os. A prática de se fotografar nua está relacionada à vivência da sexualidade e também se refere às vivências da sociabilidade. As jovens parecem se divertir diante de tais experiências, além de conversar com as/os amigas/os sobre o assunto, rir, brincar e zoar. Desse modo, o argumento que desenvolvo neste capítulo é o de que o *nude selfie* se configura como prática de sociabilidade ciborgue, na medida em que as/os jovens se divertem e misturam as fronteiras do *on* e do *offline* em tais vivências lúdicas. As jovens têm a sexualidade regulada e também re-existem às normatizações de gênero e ao governo das condutas. Nas práticas de sociabilidade ciborgue, as jovens constroem vivências lúdicas no

ciberespaço na relação com as técnicas e procedimentos de se fotografar. Desse modo, diante do regime de visibilidade anunciado por Sibilia (2015), as jovens se fotografam, enviam as fotos, se exibem nos autorretratos, zoam, brincam e vivenciam a sexualidade. Nesse emaranhado de vivências, o currículo se mostra como um espaço que também é constituído pelas experiências dessas jovens e das/dos demais estudantes, além de governar e tentar conter tais vivências. As jovens resistem, produzem outros modos de vida e, dessa maneira, o currículo se mostra como um importante artefato que produz a dinâmica escolar, mas que também é produzido mediante as discussões das temáticas que envolvem a sexualidade, a sociabilidade ciborgue e sobretudo as experiências das/os jovens investigadas/os.

Neste capítulo, será trabalhado inicialmente como as práticas de *nude selfie* são cotidianas nas vidas das/os jovens e, desse modo, constituem as vivências da sociabilidade ciborgue. No tópico seguinte, analiso as estratégias discursivas de governo da sexualidade juvenil e como tais estratégias atuam a fim de regular e governar os modos de vivenciar a sexualidade por meio do *nude selfie*. Por fim, enfatizo as possibilidades de re-existência propostas pelas jovens nos modos de viver a sexualidade.

5.1 "É normal", "É cultural": quando as práticas do *nude selfie* constituem as vivências cotidianas de sociabilidade ciborgue das/os jovens

De acordo com Sibilia (2015), os pudores típicos dos séculos XIX e XX estão cada vez mais distantes das nossas vivências nos dias atuais. O regime de visibilidade que é vivenciado pelas/os jovens transita em muitos campos e vai "da publicidade e dos videocliques até as artes visuais, performáticas e cênicas, passando pelos autorretratos que se multiplicam nas redes sociais da internet" (p.175). Desse modo, é possível perceber que as práticas de *nude selfie* estão cada vez mais presentes nas ações cotidianas e, assim, produzem diferentes modos de vivenciar a sexualidade e a sociabilidade.

A íntima conexão que os sujeitos estabelecem com as tecnologias digitais produz outros modos de viver, se conduzir e produzir subjetividades (SALES, 2010a). Sibilia (2015) anuncia que as tecnologias, sobretudo os meios de comunicação gráficos e audiovisuais, modificam os modos como as pessoas se relacionam e produzem outros modos de sociabilidade. No episódio a seguir, é possível perceber como a relação estabelecida por meio da conexão com o ciberespaço possibilita a vivência da sociabilidade ciborgue e a produção do *nude selfie*.

Indo para a quadra na aula de Ed. Física, desço conversando com Matheus sobre uma foto que ele estava vendo no tel.

- Olha só o piercing da minha amiga. (Diz o aluno Matheus me mostrando a tela do seu celular. A foto era de uma menina com os seios a mostra com um piercing no mamilo).

Inicialmente olhei a foto e rimos da situação, logo após perguntei:

- Quem é essa?

- Ah, uma amiga minha. Bem linda, né? (Disse Matheus).

- Linda! Me diz como você vê essas coisas de *nude*?

- Ah, é muito comum. Muito mesmo. É normal, já é cultural.

- Como assim "cultural"?

- Ah, já faz parte da cultura. As pessoas fazem muito isso. Tem gente que manda pra todo mundo, tem gente que manda só para o namorado, tem convite de festa com esse tipo de foto. É normal. **[Nota do diário de campo. Junho/2016]**

O aluno demonstra naturalidade ao me apresentar a foto da amiga com o seio à mostra. Pode ser que a amiga tenha enviado a foto como quem mostra uma tatuagem, por exemplo, independente da parte do corpo em que ela foi realizada. O aluno não me pediu sigilo, nem me mostrou o *Smartphone* como se tivesse algo a esconder. Simplesmente virou o aparelho celular para o meu lado e me contou a história. As relações de amizade entre ele e a amiga são intensamente conectadas às tecnologias. O jovem me relatou que a amiga mudou para outro estado e, desse modo, agora ele e ela estabelecem contato por meio das redes sociais e aplicativos de mensagens. O fato de enviar fotos do seio para o amigo produz outros modos de se relacionar e visibilizar o corpo nu. A sociabilidade ciborgue é acionada, então, para possibilitar a vivência das interações lúdicas entre sujeitos na fusão com as tecnologias digitais.

Enviar uma foto ao amigo do piercing colocado no seio dá uma dimensão à relação de amizade dentro desse "regime de visibilidade" anunciado por Sibilia (2015). Provoca o riso, a admiração, além de possibilitar a exibição do corpo ao amigo. O jovem expressa um elogio à amiga, dizendo que ela é "bem linda". Nesse sentido, além de exibir o corpo para o amigo, a jovem quer ser admirada, pois, de acordo com Sibilia (2015) o ser vista e elogiada é uma prática desse novo regime de visibilidade.

Ao me responder o que pensa sobre tal prática, Matheus diz que "é normal, já é cultural". Ele conclui dizendo que "já faz parte da cultura" e enumera as possibilidades de destinatários e contextos que tais fotos podem ser enviadas. Analisando as práticas desse "novo regime de visibilidade", Sibilia (2015) evidencia alguns apontamentos que nos fazem refletir acerca de como as imagens de corpos femininos nus ou seminus se tornaram comuns no campo de visibilidade contemporâneo. Diversos caminhos foram percorridos para que, na contemporaneidade, esse jovem dissesse e vivenciasse a prática do *nude selfie* como "natural", "normal", "cultural".

Para se ter uma pequena ideia de tais mudanças que ocorreram ao longo da história em relação ao corpo nu, é possível lembrar que, de acordo com Sibilia (2015), em 1955, por exemplo, uma das primeiras mulheres que vestiu um biquíni numa praia argentina, foi obrigada a sair do espaço onde estava sob acusação de obscenidade. A autora destaca como duas décadas depois a atriz Leila Diniz causou espanto em muitos banhistas ao expor sua barriga de grávida nas praias do Rio de Janeiro. Na atualidade, porém, o *topless* e até o nudismo são permitidos em algumas praias do mundo, inclusive em parques de cidades como Berlim e Barcelona. Desse modo, "mais do que uma extinção das velhas moralizações, parece estar se redefinindo o que hoje entende-se por obsceno" (SIBILIA, 2015, p.186).

Assim como Matheus, Elis fala com naturalidade das práticas de *nude* e das vivências da sexualidade, como pode ser visto no episódio que segue.

- Mas me contem, como é isso de *nude*? (Perguntei às/aos alunas/os que estavam próximos a mim na tentativa de compreender melhor os sentidos produzidos para elas/es em relação às vivências da sexualidade e os modos de se relacionar com as tecnologias digitais por meio do *nude*).
- É foto nossa sem roupa (Explica Elis aos risos).
- Aí tira a foto e manda? (Pergunto).
- É. É bem normal. Tipo, todo mundo manda. É assim, o cara te pede uma foto, você tira e manda. (Explicou Elis).
- Como assim "o cara pede"? São meninas que mandam? (Perguntei).
- São poucos meninos que mandam. Muita menina manda, mas as mais putas mandam pelo *WhatsApp* (Disse Giulia).
- Como assim? Me explica isso. (Perguntei).
- É, porque aí o cara pode deixar vaziar e ela nem liga (Disse Elis). **[Nota do diário de campo - maio/2016]**

Na tentativa de me explicar melhor como funciona a prática de *nude*, Elis diz que "é foto nossa sem roupa", se incluindo nas práticas de se fotografar nua. Ela continua afirmando que é uma prática "bem normal" e que "todo mundo manda". É possível perceber que, assim como Matheus, a aluna descreve tais práticas como "normais" e que estão presentes nas vivências dela. A aluna parece generalizar quanto às pessoas que fazem o autorretrato nu e tenta exemplificar dizendo que "o cara te pede uma foto, você tira e manda". A partir daí pergunto se são somente meninas que enviam e ela diz que são poucos os meninos. Sibilia (2015) afirma que cada vez mais são as mulheres que optam por se mostrar nuas nas telas do mundo, sejam elas nos celulares, televisões, anúncios, entre outras. Agora, muitas vezes, "o fazem inclusive ultrapassando seu tradicional papel de meras modelos que posam para artistas e espectadores do gênero masculino" (p. 179), desse modo, as/os fotógrafas/os são, na maioria dos casos,

dispensadas/os, ou seja, "são as próprias mulheres que produzem e postam suas imagens" (p.184).

Giulia ressalta que as meninas "mais putas" enviam as fotos pelo *WhatsApp*, pelo fato de ter o risco de a foto ser compartilhada com outras pessoas e elas "nem ligarem". Mas quais são os sentidos que podem ser atribuídos à palavra puta? Será que é a menina que todas/os repudiam ou a jovem que resiste às normas de gênero e que deseja que a sua foto seja divulgada para muitas pessoas? Ao fazer a genealogia dos corpos femininos nus, Sibilia (2015) afirma que, na contemporaneidade, "parece que se mostrar sem roupas está na moda" (p.175). O *nude selfie* é acionado como uma técnica de poder que, por meio da multiplicidade de correlações de força, produz a posição de sujeito da menina que se autofotografa, divulga as fotos e "nem liga".

As práticas de *nude selfie* são constitutivas das vivências da sexualidade das/os jovens na contemporaneidade. As/os jovens utilizam de diferentes técnicas para se fotografar e enviar do modo como desejam. Enviar pelo *WhatsApp*, conforme argumento da aluna Giulia, é uma característica das meninas putas que não ligam se a foto vazar. Diante do regime de visibilidade vivenciado na contemporaneidade, cabe questionar se há nesses casos o "vazamento" e também o desejo em divulgar o corpo nu no ciberespaço. Em disputas discursivas, tais contextos de vazamento e/ou divulgação podem ter diferentes significados e sentidos. Uma conotação possível é a de resistência e liberdade nas vivências sexuais e da sociabilidade ciborgue em que a ênfase está na diversão e no prazer ao divulgar as fotos para outros sujeitos. Embora algumas pessoas tratem como vazamento o fato de a jovem publicar suas fotos nas redes, as duas práticas são muito distintas. A primeira delas é um crime, enquanto a outra é uma ação de publicar fotos de sua nudez.

O estar na moda, fazer parte do grupo de amigas/os, ser livre para enviar as fotos do seu corpo tal como desejam para mostrar o piercing novo ao amigo, por exemplo, também são argumentos que disputam *status* de verdade em uma formação discursiva. Pode-se fazer, dessa forma, uma relação da palavra "puta" mencionada pela Giulia, ao sentido atribuído à palavra "vadia" pela Marcha das Vadias³⁴ em todo o mundo. A imagem a seguir, retirada da página da

³⁴ O movimento Marcha das Vadias surgiu no Canadá, batizado de Slutwalk. O movimento surgiu porque, em janeiro de 2011 na Universidade de York, um policial, falando sobre segurança e prevenção ao crime, afirmou que "as mulheres deveriam evitar se vestir como vadias, para não serem vítimas de ataque". A reação de indignação foi imediata, pois esse pensamento transfere a culpa da agressão sexual para a vítima, insinuando que, de alguma forma, é a vítima que provoca o ataque. No dia 03 de abril de 2011, na cidade de Toronto, aconteceu a primeira Slutwalk, uma passeata pelo fim da culpabilização da vítima em casos de agressão sexual. Aqui no Brasil organizou-se, no mês seguinte, a "Marcha das Vadias", movimento de enfrentamento à violência doméstica. Ao longo de 2011 diversas cidades brasileiras realizaram suas marchas e, em 2012, mais de 20 cidades organizaram a primeira "Marcha Nacional das Vadias". Disponível em: <https://marchadasvadiascwb.wordpress.com/conheca-a-marcha/porquevadias/>. Acesso: novembro de 2016.

Marcha das Vadias em Brasília, traz uma mulher com o corpo marcado a partir da palavra "vadia".

Figura 10 - Marcha das Vadias em Brasília



Fonte: <https://www.facebook.com/marchadasvadiasdf/photos/a.317858234950204.66693.156169641119065/502480026488023/?type=3&theater>. Acesso em: janeiro de 2017.

Nessa disputa discursiva, são diversos os sentidos divulgados. Segundo o dicionário Michaelis³⁵, por exemplo, o termo Vadia significa: "Diz-se de ou mulher de vida devassa ou amoral, embora não pratique a prostituição; vagaba, vagabunda". Nomear é uma forma de governar os modos de vivência da sexualidade das mulheres e, assim, regular condutas. De acordo com essa definição, a palavra vadia está muito mais relacionada à vida sexual da mulher do que ao trabalho laboral exercido, conforme é descrito no termo "vadio", no masculino. Desse modo, o termo Vadia assume em um discurso machista um *status* que está diretamente relacionado à vivência "devassa" da sexualidade feminina. A imagem acima mostra uma mulher negra, com o corpo pintado, expressando os dizeres "vadia" e uma placa escrita "vim vadiar". O sentido da palavra no corpo da mulher contesta o divulgado pelo dicionário e cria outros significados para a palavra, para a mulher, para o espaço público, para a ocupação desse espaço e para a circulação que nele se realiza.

Em meio à disputa e relações de poder, o movimento da Marcha das Vadias busca dar outros sentidos ao termo e à luta pelos direitos da mulher. Desse modo, há discursos que

³⁵ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=vadia>>. Acesso: novembro de 2016.

contrapõem e disputam *status* de verdadeiro no campo discursivo que envolve a sexualidade da mulher e a liberdade em vivenciá-la da forma como deseja. O movimento utiliza "a força da polêmica da palavra 'vadia' para ressignificá-la". Assim, o lema da marcha evidencia que "se ser livre é ser vadia, então somos todas vadias"³⁶. Nesse mesmo sentido, é possível perceber que a mulher carrega os dizeres em uma placa e em seu próprio corpo, produzindo sentidos de, por exemplo, desejar e se orgulhar em ser essa pessoa livre e vadia.

Do mesmo modo, a menina que envia o *nude* por meio do *WhatsApp* sem medo que ele vaze ou com a intenção de divulgar o seu corpo nu para muitas pessoas traz a irreverência da subversão do sentido da palavra "puta" e "vadia". Assim, no site³⁷ do movimento somos convocadas/os e instigadas/os à reflexão com as frases descritas a seguir: "Ao gritarmos: 'Eu sou vadia, e você?' reafirmamos que agora 'vadia' virou sinônimo da mulher que luta". Como uma força de resistência que se reinventa para produzir outros modos de pensar e agir, mulheres lutam e encontram diversos caminhos para viver sua sexualidade livremente. Busca-se, nesse sentido, escapar das definições já conhecidas para criar outras possibilidades.

Renata Aspis (2016)³⁸ destaca que a resistência não pode existir apenas em função da negação de algo preexistente. Nesse sentido, dizer que "vadia", por exemplo, não está relacionada ao significado que lhe é atribuído pelo dicionário é negá-lo. A autora afirma que "resistir não é opor-se, resistir é criar". Assim, cria-se outro sentido para a palavra vadia e reinventa-se com isso o sentido da mulher que luta. Desse modo, resistir é encontrar novos modos de dizer, de agir e pensar. Resistência é pensar outras formas de ressignificar os sentidos dos termos, ou seja, é compreender que "resistência é criação, é movimento insistente de re-existir". Resistência, nessa perspectiva, é "movimento constante, é criação constante". É "insistência em existir". É "criar novas formas de vida".

A resistência é inseparável das relações de poder. Assim, "tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações" (Judith REVEL, 2005, p.74). O termo "Vadia", conforme discutido acima, bem como o termo "puta", disputam, em meio às relações de poder, diferentes significados e sentidos. Ao mesmo tempo em que um significado é divulgado sobre a mulher e a sua vivência sexual, outros tantos se propõem a pensar as relações de modos diferentes. De acordo com Revel (2005), à medida que as relações

³⁶ Disponível em: <<https://marchadasvadiascwb.wordpress.com/conheca-a-marcha/porquevadias/>>. Acesso: dezembro de 2016.

³⁷ Disponível em: <<https://marchadasvadiascwb.wordpress.com/conheca-a-marcha/porquevadias/>>. Acesso: novembro de 2016.

³⁸ Disponível em: <<https://blogdopensar.wordpress.com/2016/10/31/minorias-e-territorios-ocupacoes/>>. Acesso: outubro de 2016.

de poder estão em todo lugar, "a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte" (p. 74). Nessa perspectiva, re-existir como "vadia" ou "puta" é criar outras possibilidades de vida, de pensamento, ações e existência.

No universo dos *nudes*, as meninas enviam as fotos, existem de outros modos e vivenciam a sociabilidade ciborgue por meio da relação com o corpo nu sendo fotografado, postado e divulgado. Essa relação existe na conexão com as tecnologias digitais e com os pares que também visualizam as fotos e participam desse momento de sociabilidade. Considero a vivência do *nude selfie* uma prática da sociabilidade ciborgue, pois, além de ser uma forma lúdica de sociação, ela ocorre no ciberespaço, em intensa conexão com as tecnologias digitais. Nessa relação, as jovens utilizam as câmeras no *offline* com diferentes técnicas e procedimentos para se fotografar, além de estarem no ciberespaço para publicar, postar e compartilhar as fotos. O envio do autorretrato nu é também permeado de ludicidade e brincadeira que ocorrem no espaço digital. As relações que as/os jovens estabelecem no ciberespaço altera os modos com que elas/es brincam, interagem e como se posicionam frente ao divertimento.

A íntima relação que as/os jovens estabelecem com as tecnologias altera os modos de viver. Segundo Sales (2010a), "a cibercultura, vivida e produzida no ciberespaço, inventa novas formas de existência a partir das múltiplas conexões com as tecnologias digitais" (p.34). Na cultura digital, se produzem diferentes formas de arte, de estética, diversificados modos de lazer, bem como se manifesta a vivência da sociabilidade ciborgue, das práticas de sexualidade e de relacionamento com as/os outras/os e consigo mesma/o. A alta velocidade, liquidez (BAUMAN, 2001), não fixidez, fluxo de informações (LEMOS, 2005a) e incerteza são características dessa cultura produzida no ciberespaço que demanda diferentes subjetividades. Dessa forma, "na cibercultura surgem diferentes formas de se divertir, de fazer rir, de se relacionar, de se comunicar, de viver, de falar de si e da/o outra/o, de exercer poder e de resistir". Surgem também "formas variadas de se autoconhecer, de se governar, de dominar e de se produzir" (SALES, 2010a, p.34).

Na turma pesquisada, após as temáticas que envolvem os *nudes*, vazamento de fotos e envio pelo *WhatsApp*, inicia-se uma conversa entre um grupo de alunas/os. Elas/es começam a discutir formas de enviar o *nude*, a fim de que se diminuam as possibilidades de vazamento das fotos. O fato de não enviar as fotografias não é colocado em questão. O que se questiona são as formas estratégicas de navegar no ciberespaço. As/os jovens criam diferentes modos de se produzir, de dialogar sobre o compartilhamento das fotos e viver a sexualidade no currículo investigado, produzindo então esse artefato.

As temáticas relacionadas à sexualidade e mais especificamente ao *nude selfie* foram introduzidas no currículo vivido, em muitos outros momentos, nas conversas cotidianas das/os jovens pesquisadas/os. Em alguns casos não conseguia distinguir bem o que estava sendo dito, em outros não compreendia o contexto das situações, mas percebia que os diálogos traziam a sexualidade e o *nude* como algo cotidiano das vidas das/os jovens. Debora Britzman (2000) destaca que a linguagem do sexo é, por definição, imprecisa. Assim, essa imprecisão ocorre de forma tal que "é difícil até mesmo encontrar as palavras adequadas para descrever o que queremos dizer quando o que queremos dizer é discutir a sexualidade" (p.63). Nesse dia especificamente, a professora trouxe a temática da sexualidade, vazamento de fotos, *bullying* e crime para a turma em forma de sugestão de um filme para elas/es verem e o currículo foi produzido por meio de debates, conversas e tensões que serão exploradas com mais detalhes ao longo do capítulo.

Desse modo, o currículo vivido produzido diariamente pelas/os jovens era constantemente permeado por histórias e brincadeiras que envolviam as práticas de *nude selfie* e as vivências da sexualidade. Pude perceber, por exemplo que quanto mais era inserida no ambiente da turma pesquisada, mais percebia os assuntos relacionados ao *nude* e à sexualidade. Percebi que as conversas sobre o *nude* foram se intensificando à medida que as/os jovens ficaram mais próximas/os umas/uns das/os outras/os e/ou à medida que elas/es passaram a permitir que eu ouvisse tais assuntos. Desse modo, nota-se no episódio, a seguir, uma das conversas entre as/os alunas/os em que pude dialogar e tirar dúvidas sobre a relação das/os jovens com os modos de enviar o *nude*. É possível perceber, nessa perspectiva, a cibercultura atuando na produção do currículo vivido por meio das relações das/os jovens com a tecnologia e a sexualidade.

- Gente, mas pra quê esse drama todo? É só mandar pelo *Snap* (A aluna Elis se vira para mim, para Giulia, Ítalo e Ícaro trazendo uma espécie de solução para o problema de "vazamento" de fotos nuas).

As/os jovens do grupo se mostram de acordo com a fala de Elis e então pergunto a elas/es.

- Mas por que "*Snap*"? (Digo me referindo à rede social "*Snapchat*").

- Porque você apaga. Você manda e some. Se a pessoa der *print* você já sabe de onde vazou, porque o *Snap* te mostra. Aí, acaba que o povo não dá *print* pra não dar na cara demais. É de boa demais. Aí só vê e é de boa. (Me explica a aluna Elis). **[Nota do diário de campo - maio/2016]**

Após uma longa discussão que a temática do *nude selfie* gerou na turma, a aluna se virou para um grupo que se sentava perto e apresentou o uso do *Snapchat* como uma possível solução para "os problemas" relatados por causa do compartilhamento de fotos sem o consentimento.

Elis diz que basta enviar pelo "*Snap*" o autorretrato nu e suas/seus amigas/os parecem concordar com o que a aluna pontua. Elas/es utilizam de um código cultural próprio do ciberespaço para dizer de uma especificidade da rede citada, cujas fotos enviadas "somem". Ao pedir explicação a Elis pela solução apresentada, ela relata que no "*Snap*" é possível enviar uma foto e, tempos depois, ela desaparece. A prática do *nude selfie* possui algumas especificidades por estar imersa na cultura do ciberespaço e, por isso, a dimensão da impermanência é acionada por meio da explicação da Elis.

O *Snapchat*³⁹ é uma rede social com diferentes funções e pode ser usado para enviar texto, fotos e vídeos. O que o torna diferente dos outros aplicativos é a possibilidade de o conteúdo ser apagado, após a programação do usuário do tempo em que deseja que determinado conteúdo fique *online*, ou após 24h. O próprio significado do termo se conecta à proposta de instantaneidade do aplicativo. A palavra "*Snap*" se refere a "algo que acontece de forma súbita". Desse modo, o objetivo do aplicativo está em consonância com seu nome, visto que o termo "*Snapchat*" significaria, em inglês, "chat passageiro e que não deixa rastros de que tenha existido". Além dos recursos citados, o aplicativo possui filtros divertidos que possibilitam adicionar efeitos exclusivos nas fotos. O ícone do aplicativo pode ser visto na imagem a seguir.

Figura 11 - Snapchat



Fonte: <https://www.Snapchat.com/l/pt-br/>

"Imediato", "perecível", "impermanente", "transitório", "fugaz", esses foram alguns dos adjetivos encontrados na internet para caracterizar o *Snapchat*. O aplicativo propõe "uma maneira rápida e fácil de compartilhar experiências com amigos e com o mundo ao seu redor"⁴⁰

³⁹ O SnapChat é uma rede social de mensagens instantâneas voltada para celulares com sistema *Android* e *iOS*, desenvolvida por estudantes da Universidade Stanford - a saber Evan Spiegel, Bobby Murphy e Reggie Brown. Disponível em: < <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/02/o-que-e-Snapchat.html>>. Data de acesso: setembro/2016.

⁴⁰Disponível em: <<https://www.Snapchat.com/l/pt-br/privacy>>. Data de acesso: setembro/2016.

e "foi feito para você compartilhar momentos e se divertir"⁴¹. Por meio do *Snapchat* "você pode enviar um *Snap*⁴² de foto ou vídeo para amigos, relatar seu dia através do *Story*, conectar-se usando o bate-papo, mergulhar em eventos globais através do *Live*⁴³ e desfrutar de histórias criadas pelas editoras mais importantes do mundo no *Discover*⁴⁴⁴⁵. É perceptível como a empresa destaca a característica de se conectar à outras pessoas de forma rápida, imediata, fácil, podendo fazer muitas ações por meio do mesmo aplicativo. Ele promete proporcionar o compartilhamento de experiências com amigas/os e com o mundo todo de um modo rápido e fácil.

O fato de estarmos conectadas/os no ciberespaço, conforme anuncia Lemos (2005a; b), abre a possibilidade para vivenciar a concepção de que "o computador é a rede" e, desse modo, há o princípio de conectividade generalizada (LEMOS, 2005a, p.2). Tal princípio anuncia que "a cibercultura solta as amarras e desenvolve-se de forma onipresente, fazendo com que não seja mais o usuário que se desloque até a rede, mas a rede que passa a envolver os usuários e os objetos numa conexão generalizada" (p.2). Assim, de forma rápida e fácil as histórias são compartilhadas no *Snapchat* e os *nudes* são enviados, conforme explicitado por Elis. Outro ponto destacado no site da empresa é a fluidez e não permanência do conteúdo que é postado na rede. Essa característica também constitui a cibercultura e está contida nas explicações sobre o aplicativo.

A dimensão da impermanência⁴⁶ está presente no aplicativo e também nas notas sobre as histórias produzidas. Segundo o site do *Snapchat* as "histórias são uma maneira divertida de acompanhar os amigos", ou seja, é por meio delas que as/os usuárias/os visualizam o que as/os amigas/os postaram em seus *Snaps*, além das mensagens que podem ser enviadas de forma privada. Mais uma vez a diversão ocupa um espaço importante para se pensar a sociabilidade ciborgue. O aplicativo destaca, conforme mencionado acima, que aquele espaço foi criado para você "compartilhar momentos e se divertir". Desse modo, com o *Snapchat* a sociabilidade

⁴¹Disponível em: <<https://support.Snapchat.com/pt-BR/a/guidelines>>. Data de acesso: setembro/2016.

⁴² Como é chamado um "post" no aplicativo.

⁴³ "Um novo recurso do *Live Stories* do *Snapchat* [...]vai permitir que usuários do aplicativo possam visualizar a mesma história de vários ângulos diferentes. A ideia do *Story Explorer* é simples: várias pessoas registram a mesma cena com olhares diversos. O *Snapchat*, com isso, vai poder reconhecer essas imagens como ângulos sobre um mesmo evento. A partir disso, clientes vão conferir esses materiais na tela do celular, ficando por dentro dos assuntos mais interessantes". Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2015/11/Snapchat-live-stories-agora-mostra-momentos-em-multiplos-angulos.html>>. Acesso: dezembro de 2016.

⁴⁴ "Navegar pela página *Discover* do *Snapchat* é uma forma divertida de consumir conteúdo de diferentes meios de comunicação. O recurso reúne artigos, notícias e até séries de 12 canais em um *layout* interativo e inovador, direto no app". Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2015/06/como-usar-funcao-discover-no-Snapchat.html>>. Acesso: dezembro de 2016.

⁴⁵Disponível em: <<https://www.Snapchat.com/l/pt-br/privacy>>. Data de acesso: setembro/2016.

⁴⁶ Disponível em: <<https://support.Snapchat.com/pt-BR/a/view-stories>>. Data de acesso: setembro/2016.

também é vivenciada, visto que é uma forma divertida de acompanhar as histórias das/os amigas/os e interagir com elas/es. As postagens que geram a interação permeada por ludicidade também são efêmeras, pois acontecem em um curto espaço de tempo e momentaneamente. Tais postagens são produzidas de diferentes modos e sem a obrigatoriedade da constância e permanência para serem vivenciadas pelas/os jovens. O que percebo na minha experiência como usuária do aplicativo e em conversas que tive durante a pesquisa é que a dimensão da zoação e da descontração se fazem presentes. As fotos são postadas, muitas vezes, sem produção e com menos critério de escolha. Vejo que em outras redes sociais, como o *Instagram* e *Facebook*, por exemplo, as/os jovens se preocupam mais com as imagens que divulgam. No *Snapchat* a dimensão da brincadeira, de mostrar fatos muito cotidianos e de zoeira é mais recorrente.

De acordo com a política do site, cada História é uma compilação de *Snap*s que uma/um amiga/o postou em sua História ao longo de 24 horas. Cada *Snap* que a/o usuária/o posta, faz parte da sua História por até 24h, mas a empresa alerta que o post permanecerá por esse tempo, "a menos que você os apague, é claro!". A todo tempo a dimensão do que é efêmero é acionado discursivamente no *Snapchat*. Pode-se perceber também tal dimensão por meio da frase que convida a/o usuária/o a visualizar histórias: "Você pode visualizar a História de um *Snapchatter*⁴⁷ quantas vezes quiser antes que ela desapareça!".

A possibilidade de apagar automaticamente em 24h ou no tempo em que a/o usuária/o determinar, primeiramente passa a concepção de conexão generalizada (LEMOS, 2005a) e que a todo momento terão coisas novas, atualizações nas Histórias e momentos registrados que necessitam ser visualizados. Em segundo lugar, demanda-se que os *Snap*s sejam transitórios e passageiros. Desse modo, indica a dimensão do "visualizar antes que desapareça" ou "as mensagens enviadas somem", que possibilita a concepção dessa ideia de impermanência, contingência, fluidez, instabilidade, de constante mudança em um processo contínuo. Parece que a única ideia permanente é mesmo a inconstância. Na verdade, tais características não são exclusividades das redes sociais digitais, e tampouco do *Snapchat*, mas fazem parte de uma perspectiva mais ampla que abrange a modernidade líquida.

Além da ênfase no fato de que fluidez, instabilidade e mutabilidade são demandas do *snap*, Elis aciona outra característica desse ambiente virtual: o fato de ser comunicado quando alguém der um *print* em alguma foto que você postou em sua história ou enviou *inbox* para alguma/algum amiga/o. Essa dimensão de revelar quem fez o *print* de alguma publicação,

⁴⁷ Usuária/o do Snapchat.

parece dar uma sensação de segurança à aluna. Ela afirma que, se alguém salvar a foto postada ou enviada, é possível saber quem o fez, assim "acaba que o povo não dá *print* pra não dar na cara demais". Embora Elis afirme isso e suas/seus colegas concordem, o site da empresa divulga um outro modo de conceber esse recurso. Eles alertam quanto às postagens das/os usuárias/os e afirmam: "o *Snapchat* tenta detectar *prints* de tela e notificar o remetente, mas isso não funciona perfeitamente sempre"⁴⁸. Além de explicitar que esse recurso não funciona em todos os momentos, diferentemente do que Elis argumentou, a equipe *Snapchat* pontua que uma/um amiga/o pode capturar a imagem com outra câmera e que isso pode ir além do que seus servidores podem detectar. Embora no site do *Snapchat* esteja ressaltado que tal recurso não funcione de modo a garantir a total eficácia, a equipe afirma que o objetivo do aplicativo é "acomodar os mais variados tipos de expressão individual, considerando também que *Snapchatters* devem poder usar nosso serviço de forma segura e agradável".

Atuando na regulação da conduta das/os usuárias/os, a frase "seja prudente sobre o que você envia e para quem", alerta-as/os sobre possíveis *prints* que podem ser tirados das publicações que fazem. Nesse sentido, a equipe do *Snapchat* argumenta que é preciso ter cuidado com os *prints* indesejados e alerta que talvez alguém se importe com essas ações. Eles/as também ponderam sobre a legalidade das postagens, tal como: "não use o *Snapchat* para peripécias ilegais" e advertem "não mande *Snap*s que os outros não queiram receber, especialmente se for um *Snap* maldoso"⁴⁹.

O que é dito no site do *Snapchat* produz determinados tipos de sujeitos, subjetividades e saberes. Demandar a prudência à/ao usuária/o ao enviar determinados conteúdos via *Snapchat* não se constitui como um processo isento de sentido ou mesmo neutro e desinteressado. Tais dizeres são formulados a partir do sujeito que deseja formar, pois, o discurso "tem vontade de sujeito e essa vontade não é inocente" (CORAZZA, 2001, p. 15). Desse modo, partindo da concepção de que a subjetividade é produzida discursivamente, por meio das relações de poder, procedimentos e técnicas (SALES, 2010a, b), analisar os termos acionados para produzir um sujeito prudente, que reflete acerca do conteúdo que envia, posta e para quem destina tal conteúdo, se torna importante.

Ao dizer que "é só mandar [*o nude*] pelo *Snap*" a aluna faz uma série de análises partindo da própria concepção do aplicativo e pensando na noção de privacidade, temporalidade das postagens, segurança e, até mesmo, analisando o destinatário a quem o *Snap* é direcionado. O *Snapchat* prescreve formas consideradas adequadas de ser usuária/o responsável e prudente.

⁴⁸ Disponível em: <<https://support.Snapchat.com/pt-BR/a/guidelines>>. Data de acesso: setembro/2016.

⁴⁹ Disponível em: <<https://support.snapchat.com/pt-BR/article/guidelines>>. Data de acesso: setembro/2016.

Assim, ele utiliza estratégias "para conduzir condutas, subjetivar e governar" (PARAÍSO, 2007, p. 165). Desse modo, é possível perceber que o *Snapchat*, de maneira mais específica e a cibercultura, de modo mais amplo, produzem certos modos de vida das/os jovens. Por meio da ação da cultura digital, elas/es conduzem suas existências e vivenciam a sexualidade de um determinado modo. As/os jovens escolhem os meios e aplicativos com os quais desejam compartilhar os *nudes* e analisam as possibilidades desses aplicativos. Além de vivenciarem a sociabilidade ciborgue por meio da conexão que estabelecem com as tecnologias digitais e da diversão que envolve as práticas da sexualidade por meio do *nude*, faz-se necessário ressaltar que o *Snapchat* divulga ser desejável que a/o usuária/o seja prudente na análise dos *Snaps* antes de postá-los. A ludicidade é incentivada e até convocada, visto que um dos objetivos do aplicativo é fazer com que as/os usuárias/os se divirtam, mas com responsabilidade. A velocidade, forma rápida e fácil, a impermanência, fluidez e efemeridade das fotografias na rede conduzem determinados modos de pensar, agir e escolher das/os jovens. A cibercultura, desse modo, atua na produção dos modos de viver da juventude conectada e está diretamente implicada nessas maneiras de viver a sexualidade.

Lemos (2005a) afirma que se cria, na era da conexão, um ambiente de amplo acesso e troca de informações que envolve as/os usuárias/os. Desse modo, é possível pontuar algumas transformações por que passa a sociedade da informação com a sua entrada na fase da conexão generalizada e sem fio. A prática do *nude selfie* é um desses pontos a ser considerado quando o assunto é ampla conexão, compartilhamento de informações e todas as implicações relacionadas a essas práticas.

O autor propõe fazer uma discussão acerca de dois fenômenos sociais para se pensar a conexão generalizada: "as práticas com telefonia celular, que estão transformando o telefone móvel em um 'controle remoto do cotidiano', e as práticas de conexão à internet sem fio, conhecido como 'Wi-Fi'" (LEMOS, 2005a, p.1). Tais fenômenos oferecem novas dinâmicas de acesso e uso da rede nas metrópoles contemporâneas (LEMOS, 2005a). A prática do *nude selfie* está diretamente relacionada aos dois fenômenos discutidos por Lemos (2005a). Tanto a utilização do celular para fazer o autorretrato nu, quanto a possibilidade de conexão utilizando o próprio aparelho com a internet sem fio, compõem esse emaranhado complexo na relação da sexualidade, tecnologia e juventude.

Nessa perspectiva, as/os jovens pesquisadas/os possuem intensa conexão com as tecnologias digitais e grande parte delas/es possui redes sociais. Todas/os que possuem redes sociais e *Smartphone*, também têm conta no *Snapchat*. O aplicativo é muito utilizado pelas/os jovens da turma pesquisada. Elas/es se fotografam, fotografam as/os colegas, fazem pequenos

vídeos, produzem Histórias, seguem pessoas famosas no aplicativo, dentre outras atividades. Nesse sentido, o aplicativo atua na produção da sociabilidade ciborgue, possibilitando as vivências lúdicas das/os jovens que possuem o *Snapchat*. Diante das cenas observadas na escola pesquisada, foi possível perceber que o aplicativo faz grande sucesso entre as/os jovens e, como afirmou Elis, nas vivências do *nude selfie* é só mandar pelo *Snap* que está tudo bem. O aplicativo possibilita, de acordo com a jovem, diferentes modos de se fotografar, além de cercar algumas possibilidades de vazamento de tais fotos.

O *Snapchat* aciona o discurso jurídico da legalidade para produzir a/o usuária/o "dentro da lei". Pode-se encontrar em seu site o comando: "não use o *Snapchat* para peripécias ilegais", bem como uma lista do que "não enviar" para seus contatos. Pornografia, nudez ou conteúdo sexualmente sugestivo envolvendo menores, invasão de privacidade, ameaças, assédio ou *bullying*, imitações ou roubo de privacidade fazem parte da lista indicada para não enviar às/aos amigas/os do *Snap*.

No que diz respeito à pornografia, o "*Snapchat* proíbe contas que usem Histórias públicas para distribuir conteúdo sexualmente explícito ou promover conteúdo sexualmente explícito encontrado fora do *Snapchat*". Nos termos de uso, o "conteúdo sexualmente explícito", inclui "*Snaps* que retratem atos sexuais reais ou insinuados ou nudez em um contexto sexual". Desse modo, o *nude selfie* indicado por Elis para ser enviado pelo aplicativo, não é permitido perante os termos de uso da rede social. Não só a aluna, mas suas/seus amigas/os que participavam da conversa e muitas/os jovens utilizam o aplicativo para este fim⁵⁰. Talvez as/os jovens pesquisadas/os que possuem conta no *Snapchat* não tenham lido os termos de uso. Mesmo o site colocando as advertências quanto aos usos que podem e que não podem ser feitos, Elis e suas/seus amigas/os parecem concordar que é recomendável enviar *nudes* pelo aplicativo.

No discurso do *Snapchat*, demanda-se o sujeito prudente e que analisa as postagens que publica. Já no currículo vivido é demandada a posição de sujeito da jovem-transgressora que vivencia a sexualidade de modo a resistir às normatizações do aplicativo e que envia seus *nudes* pelo *Snapchat*. As meninas vivenciam as práticas do *nude selfie* como uma técnica de poder e subvertem à lógica de normatização dos corpos femininos prevalente que demanda meninas recatadas e que não enviam *nudes*, por exemplo. Nesse sentido, demanda-se no discurso feminista a jovem livre, vadia e puta que se diverte com a vivência da sociabilidade ciborgue. Os ditos encontrados no currículo vivido acionam a produção da jovem que vivencia a sexualidade por meio da relação com o seu corpo nu na conexão com fotografias no

⁵⁰Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/02/o-que-e-snapchat.html>>. Data de acesso: setembro/2016.

ciberespaço. Tal relação é demandada no discurso como técnica de poder, em que as jovens não se sentem culpadas em fazer fotos nuas, pelo contrário, se sentem felizes com seu corpo e se divertem com as técnicas e procedimentos de fotografar-se e enviar à/ao outra/o.

No trecho a seguir é possível perceber a posição de sujeito da jovem-transgressora demandada no discurso feminista da jovem que não se sente abalada pelo "vazamento" da foto nua. Ao ser perguntado se já havia vivenciado alguma situação de divulgação de fotos de alunas/os da escola, Álvaro, professor da instituição, diz que sim e que se surpreendeu com a reação de sua aluna.

O que me surpreendeu foi que ela não ficou... não pareceu muito abalada, né? [...] Então, os jovens são mais liberais, porque eles conviveram com isso, eles estão vivendo com isso e na nossa época era tudo guardado a 7 portas. [...] A experiência que eu tive parece que ela lidou muito bem com isso. Ela não ficou tão traumatizada que nem eu pensaria que ela ficaria, né? Tipo, que ela ficaria com vergonha. A gente logo imagina que quando acontece esse tipo de coisa a menina vai ficar muito triste, depressiva, mas, nesse caso, ficou com a melhor cara do mundo. **[Entrevista com o professor Álvaro]**

O professor demonstra já esperar um certo tipo de comportamento de sua aluna que sofreu o crime de vazamento *online* de fotos. O discurso que demanda a produção da jovem que se culpabiliza pela foto nua divulgada produziu verdades e, a partir disso, o professor se diz surpreso com a atitude da aluna. Desse modo, o discurso, na perspectiva foucaultiana é conceituado como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos”. O discurso fabrica verdades, saberes e produz subjetividades (FOUCAULT, 1993, p. 56). No discurso jurídico sobre crimes virtuais na internet, o vazamento de *nudes* é descrito como algo terrível que produz tristeza, depressão, vergonha e em casos extremos, o suicídio. O espanto e a surpresa do professor são causados pela jovem que subverte a lógica instaurada. Produziu-se, desse modo, fissuras no discurso. Segundo o professor, ela não se mostrou traumatizada, como ele esperava que ela ficasse. A jovem também não se mostrou com vergonha da situação e continuou levando a vida, sem maiores problemas e com "a melhor cara do mundo".

Baseada nos estudos foucaultianos, Judith Revel (2005) destaca que trabalhar o conceito de resistência "trata-se de descrever a maneira pela qual o indivíduo [...] conseguiu, de maneira voluntária ou fortuita, "escapar" dos dispositivos de identificação, de classificação e de normatização do discurso" (p.74). Desse modo, demanda-se no currículo vivido a jovem que se entristece por ter sua foto "vazada". A posição da jovem que não fica abalada, que "lida muito bem com isso" e que "fica com a melhor cara do mundo" também é produzida e escapa à normatização das condutas de gênero e sexualidade. A resistência se dá, necessariamente, onde

há poder, pois, de acordo com Foucault (1988), onde há poder, há resistência. Assim, mesmo em meio às demandas de tristeza, depressão e vergonha, a resistência produz novos modos de existir e de viver a sexualidade e a sociabilidade ciborgue.

A escola se mostra como um importante espaço onde se articulam disputas de significados sobre corpo, gênero e sexualidade. Nesse sentido, o currículo vivido se constitui como um artefato que produz as subjetividades. Na sala de aula, a partir temática do autorretrato nu, o discurso feminista demanda posições de sujeito forjadas a partir de determinados regimes de verdade. Desse modo, a escola se constitui como uma das instâncias da cultura que produz engendramentos discursivos permeados por relações de poder. Tal produção se dá entre alunas/os, professoras/es e também entre os pares - nos modos *on* e/ou *offline* de existência. É no currículo escolar que essas vivências também acontecem. No subtópico a seguir, analiso como se tenta governar as condutas das/os jovens na regulação das vivências da sexualidade juvenil.

5.2 Estratégias discursivas de governo da sexualidade juvenil: regular, governar para conter os modos de vivenciar a sexualidade por meio do *nude selfie*

No mundo da ficção cinematográfica uma jovem caminha pelo corredor da sua escola e parece não entender tantos risos, comentários e xingamentos que recebe ao longo dessa caminhada. O corredor se torna longo e quase interminável. Ela olha para os lados, mas não avista uma/um colega sequer que possa ajudá-la. Tudo começa quando a jovem envia uma foto para namorado e esta é espalhada por meio de *Smartphones* para as pessoas do colégio. A aluna sofre muito e produz vídeos externando seus pensamentos e sentimentos. *Silêncio rompido* é o nome do filme que a professora Alice indicou em uma de suas aulas e que faz desenrolar toda a discussão no currículo vivido.

Tudo começou em uma aula de inglês, ainda no primeiro horário de uma terça feira. A professora iniciou os estudos da Unidade III do livro didático, cuja temática era *Movies*. Já havíamos passado por alguns outros temas que faziam parte das vivências das/os alunas/os, como por exemplo: Tecnologias e Jogos digitais. A professora Alice iniciou o momento falando sobre os filmes de que as/os alunas/os mais gostavam. Ela citou *Homem Aranha*, *X-men*, *A invocação do mal*, bem como algumas séries. Cada filme citado por ela gerou conversas, risos, brincadeiras e mais comentários por parte das/os alunas/os que contavam suas opiniões e ressaltavam as principais partes dos filmes e séries.

Em um determinado momento, após falar sobre algumas produções, comentar outras, a professora indicou o filme *Silêncio rompido*. Poucas/os alunas/os se manifestaram dizendo já ter assistido. Matheus falou em um tom de voz mais alto: "esse é bem pesado, fessora!". A partir da sugestão feita pela professora, bem como do comentário do aluno, o currículo vivido foi produzido em torno da temática de *nudes*, crimes que acontecem na internet e de suas implicações na normatização dos corpos generificados.

Após o comentário do Matheus, afirmando que o filme é "bem pesado", as/os demais alunas/os começaram a interrogar a professora sobre a produção, ela então explicou e outras falas surgiram, como podemos ver no episódio a seguir.

- Esse filme é trágico mesmo, mas fala sobre uma menina que enviou uma imagem para o namorado e essa imagem foi divulgada. Ela sofreu muito, passou a ser vítima de bullying na escola em que estudava e teve questões muito drásticas. E isso é algo que acontece nas escolas todos os dias, infelizmente. Por inocência, por preconceito, acontece por muitos motivos (Disse a professora Alice).
- E tem menina idiota que suicida por causa disso. Gente, apenas parem. (Concluiu, Bruna).
- Não é bem assim, Bruna. A gente não sabe ao certo como essas coisas funcionam. Não sabemos o que essas meninas passam. Na era digital, o cuidado com essas coisas precisa ser redobrado. É tudo muito rápido. A gente não tem noção da dimensão que as coisas podem tomar. Não podemos julgar (ponderou Alice). **[Nota do diário de campo - maio/2016]**

É possível perceber que a temática do filme é tratada como *bullying* pela professora. Ela anuncia que o roteiro do filme é trágico, mas mesmo assim explicita que "acontece todos os dias". A inocência e o preconceito constituem o discurso que denuncia a vítima de vazamento dos autorretratos nus e que sofre pelo crime cometido. O suicídio é colocado na discussão pela estudante Bruna, bem como pela professora que anuncia que acontecem "questões muito drásticas" com a aluna que teve o seu *nude* vazado.

A era digital e a cultura produzida no ciberespaço são tomadas como foco para explicar as implicações dessa dimensão nas vidas das pessoas na contemporaneidade. A professora reitera que o cuidado precisa ser redobrado para esse tipo de coisa não acontecer, pois, quando se tira o *nude* e ele vaza na internet, não temos condições de mensurar a dimensão que isso pode tomar. Demanda-se, no discurso sobre crimes virtuais, que as meninas não façam essas fotos e nem as divulguem, visto que diferentes questões podem acontecer com as jovens que sofrem tais crimes. Desse modo, há disputas no currículo investigado e uma das estratégias acionadas é banir a prática do *nude selfie*, por meio de uma construção discursiva que demoniza tais práticas. Essa estratégia "aciona técnicas articuladas dirigidas às garotas como culpabilização,

humilhação, condenação" entre outras (SALES, 2015). Busca-se, assim, regular as vivências da sexualidade juvenil contemporânea. Com isso, as jovens estão diante de uma tensão de viver a sociabilidade ciborgue e a ludicidade implicada nas relações com o *nude selfie*, ao mesmo tempo que têm suas condutas reguladas e governadas por meio de diferentes técnicas que buscam conter a vivência da sexualidade juvenil.

Nessa perspectiva, são exercidas técnicas que atuam como mecanismos de governo da conduta dos sujeitos. De acordo com Foucault (1993, p.244), o governo das condutas é compreendido, como "ato de 'conduzir' os outros". Governo é o "modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros" (FOUCAULT, 1993, p.207). Assim, o filme funciona como uma dimensão da técnica de dominação que ressalta os aspectos "drásticos" de se ter uma foto vazada, bem como as implicações pessoais que uma jovem pode sofrer após esse episódio.

As vivências da sexualidade das/os jovens são modificadas a partir da conexão que elas/es estabelecem com o ciberespaço. Tais vivências são normatizadas, no discurso machista, a fim regular as condutas de jovens mulheres. Divulga-se, como estratégia discursiva, diferentes técnicas com o objetivo de controlar as vivências da sexualidade juvenil, sobretudo da jovem mulher. A discussão sobre o filme se mostra como uma dimensão desse mecanismo discursivo de controle que busca conter as vivências da sexualidade das jovens meninas. A professora aciona a produção cinematográfica como uma técnica, na perspectiva foucaultiana, para conter e regular a sexualidade das jovens.

As temáticas de sexualidade e, mais especificamente, o *nude selfie* eram recorrentes no currículo vivido. Na maioria das vezes circulava nas conversas em pequenos grupos no decorrer da aula. Em uma dessas conversas, Elis, Giulia, Ivo e Saulo contam casos e histórias relacionadas ao assunto.

- Tem uma menina de 14 anos lá do bairro que tá com as fotos na internet. (Disse Elis).
 - Ah, normal (Completo Ivo).
 - Isso acontece sempre? (Pergunto ao quarteto).
 - Acontece demais. Na escola mesmo já teve um monte de caso assim. Teve uma vez que a menina mandou *nude* com rosto e tudo. Ela terminou o namoro e o cara fez sacanagem. Tirou xerox e espalhou na portaria da escola, no chão da rua da escola... (Me explica Elis).
 - Colou nos muros, no poste, portão, jogou no chão (Disse Saulo rindo).
 - Ela teve que mudar de escola, né? A mãe dela veio buscar ela esse dia e ela nunca mais voltou aqui. (Completa Giulia).
 - Por que? (Perguntei).
 - Vergonha, né? Dá vergonha demais. (Me explicou Giulia).
 - Todo mundo falou até dela. Até hoje a gente lembra. (Completo Saulo).
- [Nota do diário de campo - 16/06/2016]**

É possível perceber que as jovens nomeiam as práticas de *nudes* como "normais" e que "acontecem demais". Essa recorrência não impede que as consequências do envio sejam drásticas, principalmente no caso mais específico das meninas que têm suas fotos vazadas. Ao relatar mais um caso de vazamento de fotos sem consentimento, as/os alunas/os relatam que tal vazamento foi proveniente de um término de relacionamento em que o ex-namorado divulgou as fotos e as espalhou pela rua da escola. A vergonha é acionada como uma técnica no discurso para conter as vivências da sexualidade das jovens meninas. Por meio do vexame e das sanções que elas podem sofrer, as jovens são conduzidas a examinar suas próprias condutas e os efeitos possíveis. O vexame, nesse sentido, é acionado no discurso sobre crimes virtuais como um mecanismo que visa controlar e governar a sexualidade das meninas. Esse controle das condutas é divulgado por meio das sanções que as jovens sofrem ao tirar o *nude* e divulgá-lo ou tê-lo compartilhado na internet. Assim, demanda-se nesse discurso a posição de sujeito da jovem-recatada, que não produz determinadas fotos e que tem receio que estas sejam divulgadas. Nesse sentido, busca-se, então, conduzir condutas das jovens meninas e governar os seus modos de ser, visto que governo, na perspectiva foucaultiana, é um "conjunto de procedimentos destinados a dirigir a conduta" de homens e mulheres (Roberto MACHADO, 2015, p.30).

Outra técnica que compõe estratégias de poder e produz verdades sobre as jovens diz respeito ao modo como se autofotografam. Além da escolha do aplicativo em que as fotos serão enviadas, dos prazeres em se fotografar e vivenciar a sociabilidade ciborgue, há também uma série de técnicas para se pensar o corpo nu na relação com o espelho e/ou com a câmera. Mostrar o rosto, alguma parte do corpo que é marcante, como por exemplo uma tatuagem ou mancha, bem como identificar o lugar em que está se fotografando produz uma jovem que "não está nem aí" se a foto vazar. É possível encontrar na internet diversos tutoriais⁵¹ e dicas de como tirar fotos sensuais e nuas, sem que apareça o rosto ou alguma outra marca que identifique facilmente o sujeito, pois essa é uma característica "não aceitável" de acordo com algumas/alguns jovens pesquisadas/os. Frases como estas são facilmente encontradas nos tutoriais, a fim de ensinar às mulheres como tirar as fotos sem que sejam identificadas: "saiba, entretanto, que se não houver partes suas identificáveis na foto, como seu rosto, ou jóias, ou tatuagens distintivas, você terá menos risco de ser identificada" ou "você pode apostar em cliques de partes específicas do seu corpo (decote, zona V, bumbum...) em que seu rosto não aparece". Assim, demanda-se,

⁵¹Alguns deles podem ser encontrados nos endereços eletrônicos: <<http://pt.wikihow.com/Tirar-Fotos-Er%C3%B3ticas-de-Si-Mesma>>; <http://www.brasilpost.com.br/coding-rights/manda-nudes-guia-sensual-_b_8105466.html>; <<http://mdemulher.abril.com.br/amor-e-sexo/cosmopolitan-brasil/top-5-cinco-truques-para-deixar-suas-fotos-intimas-lindas>>. Data de acesso: setembro/2016.

discursivamente, por meio das relações de poder, o modo aceitável e correto de se produzir no autorretrato nu. Diante de algumas técnicas para fotografar e enviar os *nudes*, produz-se formas distintas de nomear e conceber a mulher na relação com a sexualidade.

Alfredo Veiga-Neto e Clarisse Traversini (2009) destacam que a contemporaneidade, mais do que em qualquer outro momento da história humana, "parece ser cada vez mais regulada pela representação cultural e pelo imaginário, pela espetacularização, pelo risco e controle sociais" (p.16). A escola se mostra como um espaço institucional que parece, de acordo com a autora e o autor, o *locus* privilegiado onde tudo isso se articula em "poderosos processos de subjetivação" (p.16). Nesse sentido, busca-se conter a sociabilidade ciborgue e controlar as vivências da sexualidade juvenil.

Ao ser perguntado sobre a relação das/os jovens com as tecnologias, a sexualidade, e mais especificamente sobre os autorretratos nus de alunas/os que estão na internet, Arthur, o vice-diretor, destaca como são os procedimentos da escola em relação às vivências da sexualidade das/os jovens.

O que a gente sabe hoje, é que, por exemplo, hoje eu tenho alunas aqui dentro da escola que os meninos já veio com "olha o vídeo de fulana". E as meninas fazem foto, vídeo, às vezes tendo relação mesmo, e divulgam. Então, por exemplo, essa questão é uma questão que a gente tenta, mas umas das coisas que ainda não tem e tem que ser feita com as meninas, a questão da exposição, sabe? Uma discussão maior sobre isso. Uma questão que a gente pega firme, que a gente tem pegado firme: a questão do uniforme, por quê? Porque a gente sabe que as questões começam assim: se você tem uma menina com uma roupa mais curta dentro de sala, uma hora ou outra vai ter um comentário, alguém vai falar alguma coisa, né? E isso vai virando uma bola de neve. Se a menina tiver com uma roupa "mais comportada", "mais organizada", essas questões elas passam despercebidas. Os meninos não conseguem perceber.

[Trecho da entrevista com Arthur]

O *bullying* é acionado como outro elemento do discurso que regula a sexualidade juvenil e também está na escola, assim como na nota do diário de campo em que o filme aparece tratando dessa temática e das tragédias que acontecem em decorrência dela. No discurso machista, as vivências da sexualidade das jovens meninas são interditadas, a fim de tentar evitar a exposição dos seus corpos. Desse modo, busca-se produzir a posição da jovem-recatada, "mais comportada" e que "passa despercebida" aos olhares masculinos. Tal posição de sujeito é acionada para se referir à vivência da sexualidade das/os jovens estudantes e por meio dessa demanda utilizam-se diferentes estratégias a fim de controlar a sexualidade das meninas. Arthur afirma que as alunas da escola "fazem foto, vídeo" e divulgam o conteúdo. Os meninos vão até ele e mostram os conteúdos dos arquivos e, assim, tenta-se conter primeiramente a "exposição"

das jovens, pois, se isso for feito, "elas passam despercebidas" aos meninos. Nesse sentido, não se questiona a conduta dos jovens, mas sim as condutas das meninas em relação à roupa e à exposição que determinadas vestimentas podem causar.

Veiga-Neto e Traversini afirmam que as dimensões relacionadas ao governo, na perspectiva foucaultiana, funcionam para "descrever, examinar, analisar e problematizar outros modos pelos quais alguém se torna um sujeito" (2009, p.15). Assim, exposição, a roupa e a conduta da jovem passam a fazer parte das estratégias de governo das condutas das meninas, para, com isso, controlar a sexualidade juvenil. Tais processos de governamento podem ser considerados como condução das condutas que, por sinal, "objetificam aqueles que são conduzidos" (VEIGA-NETO, TRAVERSINI, 2009, p. 15). Nas palavras do próprio Foucault (1995), são "modos pelos quais um ser humano torna-se um sujeito." (1995, p. 231). Nessa perspectiva, a governamentalidade pode ser compreendida como um investimento para produzir sujeitos que são governáveis por meio de várias técnicas de controle e normatização das condutas (VEIGA-NETO, TRAVERSINI, 2009) ou como a maneira como se conduz a conduta dos homens e mulheres (FOUCAULT, 2013).

No discurso machista, desse modo, regulam-se as roupas que as meninas utilizam, interditam-se determinados modos de vestir e se comportar, rejeita-se a exposição das jovens, ao mesmo tempo em que autorizam os comentários dos meninos sobre os vídeos e fotos que circulam na escola. Essas práticas constituem as técnicas de normatizar a sexualidade das estudantes que perpassam a vigilância da "exposição" de jovens meninas, bem como a demanda por corpos que "passem despercebidos" e que não chamem a atenção dos meninos da escola. Tais processos de normatização atuam como práticas discursivas que tentam controlar a sexualidade juvenil, compondo um mecanismo mais amplo de regulação das condutas das jovens nas vivências da sexualidade.

Além do governo das condutas por meio da regulação das roupas das jovens, também é demandado no discurso pedagógico o distanciamento da escola ao tratar do tema de compartilhamento de fotos nuas de alunas/os. Arthur continua sua fala enfatizando o modo como a escola lida com essas questões.

Arthur: E o que acontece é que normalmente essas exposições elas não acontecem... o fato não acontece dentro da escola. Na grande maioria das vezes, acontece é na casa do menino, na casa da menina, numa festa... Só que o burburinho vem pra dentro da escola.

Aline: E quando vem pra dentro da escola? Como vocês lidam com isso?

Arthur: Chama quem está participando, quem participou da confusão. Às vezes esse menino tem desentendimento fora da escola e traz pra cá, a gente

tenta resolver a situação aqui, mas explica pra pessoa: “olha gente, vocês não vão trazer problema de fora pra cá. Vocês não podem trazer o problema. Se aconteceu lá fora, vocês vão chamar o pai e a mãe de vocês e vão resolver isso lá fora”. **[Entrevista com o vice-diretor Arthur].**

Demanda-se, nesse sentido, um certo distanciamento entre a escola e as questões relacionadas a vazamento de fotos nuas de alunas/os. Arthur demonstra que "o fato" não acontece na escola, mas sim, fora dela. Ao ser questionado sobre a repercussão do compartilhamento do *nude* dentro da escola, ele então reitera que orienta as/os alunas/os a resolver as questões que acontecem fora da escola, no ambiente onde o fato ocorreu. Produz-se no discurso um hiato entre as vivências da sexualidade das/os jovens por meio das práticas de *nude selfie* e as relações estabelecidas na instituição escolar.

A escola, de um modo geral, delimita espaços e produz, por meio de símbolos e códigos culturais, o que se pode ou não pode fazer, falar, dentre outras ações. Por meio dos ditos, do que está exposto, dos olhares e dos silenciamentos, produz-se os lugares das meninas e meninos em relação às vivências da sexualidade. Desse modo, as escolas possuem suas marcas, seus símbolos e arranjos "instituem múltiplos sentidos e constituem distintos sujeitos" (LOURO, 2014, p. 62). Assim, Louro (2014) afirma que, para analisar essas sutilezas no cotidiano escolar, "os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer" pedagógico (p.63).

O olhar, de acordo com a autora, precisa ver muito mais do que aulas e conteúdos. É necessário "esquadrinhar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber sons, as falas, as sinetas, e os silêncios; é necessário sentir cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos" de adultos, jovens e crianças (LOURO, 2014, p, 63). Desse modo, demanda-se, autoriza-se, exige-se e valoriza-se determinado modo de ser menina no currículo vivido. O que foi dito, as conversas entre amigas/os, as opiniões proferidas, os posicionamentos, bem como os silêncios, ensinam e demandam determinados modos de ser e agir. Assim, no currículo investigado, prescrevem-se modos de se portar e viver a sexualidade.

Diante disso, o assunto iniciado pela professora de inglês continuou na sala. O filme foi apenas um disparador para que a temática do *nude selfie* tomasse conta das cenas curriculares. Assim como no primeiro episódio deste capítulo, alunas/os que estavam na sala começaram a dar suas opiniões acerca das fotos nuas que são postadas na internet.

A aluna Camila disse em voz alta sobressaltando a das/os outras/os colegas que também cochichavam pela sala.

- Mandou a foto porque quis. Ninguém tava lá obrigando a mandar a foto. Foi "piranhar", paciência!

- Tudo vai pra internet. Coisas boas e coisas ruins. Tem que cuidar pra não ficar mandando *nude* pra galera (Disse a amiga Andressa). **[Nota do diário de campo - maio/2016]**

Em uma conversa com um grupo de alunas/os em sala de aula, pode-se perceber fala semelhante, que culpabiliza a posição ocupada pela mulher ao enviar *nudes* e estes serem espalhados. Nessa perspectiva, a menina "mandou a foto porque quis" e, assim, não há do que reclamar. É disponibilizado no discurso machista a posição de sujeito da aluna "piranha" que tem que se conformar com o fato das fotos irem para ciberespaço. Como método para se cuidar, o dito referente à prevenção também é acionado para produzir a jovem que é cuidadosa com o conteúdo que divulga na internet. Tais dizeres compõem os mecanismos de controle da sexualidade das jovens estudantes, bem como pesquisas que são divulgadas sobre as vítimas de vazamento de fotos íntimas. A formação discursiva aciona determinadas técnicas que governam os modos como as jovens lidam como o autorretrato nu e com a divulgação dessa foto.

De acordo com a SaferNet⁵², no ano de 2014, a ONG atendeu 224 casos envolvendo fotos nuas e vídeos divulgados na internet com alguma conotação sexual. Em um ano, houve crescimento de 120% com relação a 2013, em que foram atendidas 101 ocorrências. Mesmo tendo um crescimento muito significativo, isso não expressa o número exato de vítimas desses crimes, visto que, muitas vezes, as vítimas têm medo de denunciar ou pedir ajuda e serem ainda mais expostas⁵³.

Juliana Cunha, coordenadora da SaferNet, em entrevista⁵⁴, afirma que em relação aos *nudes* que vazam nas redes, trata-se, primeiramente, de uma questão de gênero. Nesse sentido, segundo ela, 81% dos casos atendidos pela ONG são mulheres e a maior parte dos 19% restantes são de homens que marcaram encontros *online* com outros homens e passaram a ser, de algum modo, ameaçados em ter sua orientação sexual revelada. Partindo dessa percepção, segundo ela, “geralmente, os homens homossexuais não procuram ajuda e não sofrem grande consequência. As mulheres sofrem um impacto social grande”. Corroborando com essa

⁵²A SaferNet Brasil oferece o serviço de ajuda contra crimes e violações dos Direitos Humanos na internet com procedimentos efetivos e transparentes para encaminhar soluções. Além disso, contam com suporte governamental, parcerias com a iniciativa privada, autoridades policiais e judiciais, além, das/os usuárias/os da internet. A equipe de atendimento é formada por Psicólogos com treinamento adequado para atender, orientar e encaminhar denúncias, quando necessário. Disponível em: <<http://new.safernet.org.br/helpline#>>. Data de acesso: setembro/2016.

⁵³ Disponível em: <<http://new.safernet.org.br/helpline#>>. Data de acesso: dezembro/2016.

⁵⁴Disponível em: < <http://arte.folha.uol.com.br/tec/2015/manda-nudes/vazou.html>>. Data de acesso: setembro/2016.

concepção, dados de uma pesquisa⁵⁵ realizada pelo Instituto Qualibest, dizem que 41% das mulheres são totalmente contrárias ao envio de *nudes*, justamente pelas consequências que tal envio pode causar em suas vidas. Entre os homens, esse número reduz quase que pela metade, apontando para um total de 22% que se dizem contrários ao envio de seus autorretratos nu.

De acordo com os dados explicitados pela pesquisa divulgada pela Safernet, as mulheres são as mais atendidas pela ONG, bem como são as mais afetadas. Uma possível explicação para isso se deve ao fato de que elas também enviam mais *nudes*. Outra explicação possível é a de que fotos de mulheres repercutem muito mais do que as de homens. De acordo com Juliana, meninos e meninas produzem e compartilham imagens íntimas, mas são elas que sofrem mais. A coordenadora da ONG afirma que "nos últimos anos, a gente percebeu um aumento significativo de denúncias de meninas que tiveram fotos íntimas expostas na internet, o que nos fez perceber que esse tema é muito importante e sensível, porque o sofrimento é muito grande". O sofrimento pode tomar uma dimensão tão grande, que, de acordo com Juliana, no ano de 2013, a ONG recebeu um caso de duas meninas que "não suportaram a pressão e cometeram suicídio"⁵⁶.

O discurso machista, nesse sentido, possui estratégias que funcionam como mecanismos de governo da sexualidade das jovens mulheres que atuam de modo a divulgar os aspectos de sofrimento causado pelas fotos que foram divulgadas na internet. É importante perceber que na medida em que 41% das mulheres, de acordo com a pesquisa, se dizem contrárias ao envio de *nude selfie*, 59% possuem outra postura diante da pergunta. Assim como demonstrado na primeira parte do capítulo, muitas jovens produzem os *nudes*, enviam e/ou postam e não estão "nem aí" para eventuais consequências de tal ato. Muitas delas, assim como o exemplo dado pelo professor Álvaro, vivem com a melhor cara do mundo. As jovens vivenciam a sexualidade na relação com as tecnologias digitais e o *nude selfie* aparece como uma importante prática nessas vivências. Mesmo diante de muitas estratégias de controle da sexualidade juvenil, e mais especificamente da jovem mulher, elas se produzem e re-existem às formas disponibilizadas pelos mecanismos de regulação das condutas.

⁵⁵Disponível em: <<http://arte.folha.uol.com.br/tec/2015/manda-nudes/vazou.html>>. Data de acesso: setembro/2016.

⁵⁶Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cidadania/2015/05/registros-de-casos-de-compartilhamento-de-fotos-intimas-aumentam>>. Data de acesso: setembro/2016.

5.3 Práticas sexuais de jovens mulheres e o re-existir como uma possibilidade potente dos modos de viver

O currículo vivido é um território de governo das condutas e também de resistências, bem como de normalização e de possibilidades (PARAÍSO, 2010, 2014, 2016a, b). É um espaço das ações cotidianas que fundem o planejado com os imprevistos. É também um lugar, de acordo com Paraíso (2016b), "do incontrolável", pois em "um currículo sempre há espaço para os encontros que escapam ao controle, que extrapolam ao planejado, que se abrem para a novidade" (p.4). Ao iniciar sua aula sobre filmes, a professora Alice possivelmente não imaginava a grande repercussão e discussão que a temática do *nude selfie* teria com suas/seus alunas/os. O currículo vivido dali por diante foi permeado por esse tema e, com isso, muitas opiniões surgiram e foram compartilhadas na sala. A professora planejou uma aula sobre filmes para introduzir a temática do módulo a ser estudado na disciplina. Ao citar o filme sobre *nude selfie*, a turma toda entrou na discussão dando opiniões sobre vazamento e divulgação de fotos, bem como das consequências dessas ações nas vidas das jovens.

No episódio em que Camila diz que a menina que envia o *nude* deve sofrer pelas consequências sobre tal ato, é possível perceber que o discurso machista aciona a posição de sujeito "piranha" caracterizada pelas jovens que enviam fotos nuas para os seus namorados, conforme debate que estava ocorrendo em sala de aula. Camila ainda transforma a palavra "piranha" em ação, dizendo que a aluna "foi piranhar", enquanto sua amiga Andressa reitera que tem que tomar cuidado para "não mandar *nude* pra galera".

Percebo, na cena descrita, que algumas/alguns jovens se manifestam concordando com Camila. A sala fica ainda mais inquieta, pois as/os alunas/os demonstram certo apoio à estudante. Giulia, então, altera o tom de voz dizendo um pouco mais alto que as/os colegas.

- Ela não mandou pra galera, não. A professora disse que ela mandou para o namorado. O "filho da puta" que espalhou. Ela mandou na confiança. (Retrucou ela).

Vanessa aproveita a fala de Giulia e diz logo em seguida:

- Ô galera, agora a menina é a culpada? Cês tão doidos demais! Ela mandou a foto, o cara compartilhou e ela que é culpada? Tá! Aposto que ele falou um tanto de coisa pra convencer a mandar. Quem compartilha que é paia. Manda quem quer (Disse Vanessa, alterando o tom de voz e, por vezes, sendo irônica).

- Pessoal, só quero que vocês assistam. Depois tirem as conclusões de vocês. Tenho que ir. Fiquem calmos! (Finalizou a professora Alice). **[Nota do diário de campo - maio/2016]**

Giulia discute a responsabilização de quem envia a foto e reflete sobre a relação de confiança que existe ao compartilhar o *nude*. Em seguida, Vanessa questiona a sanidade das/os alunas/os que concordam com Camila ao culpabilizar a vítima e pondera que quem compartilha a foto é que "é paia", ou seja, errado. No discurso feminista, demanda-se a posição de sujeito da menina que deseja enviar o *nude* e o faz no sentido de poder compartilhar com os sujeitos que quiser, pois "manda quem quer". É disponibilizada no discurso a posição de sujeito que resiste e que autoriza a jovem viver sua sexualidade por meio do autorretrato nu.

Após todo esse episódio que aconteceu na aula de Alice, ela percebe que o seu horário havia acabado e se despede da turma, que continua debatendo, conversando em duplas, trios ou em grupos maiores. O debate causou muito alvoroço no currículo vivido e, mesmo com o fim do horário da aula de inglês, o assunto permaneceu. Embora os tempos escolares sejam rígidos e com pouca possibilidade de flexibilização, os sujeitos que ali estão subvertem essa lógica e dão movimento aos tempos e espaços do currículo vivido. A professora de matemática entrou na sala, pois já estava na porta aguardando Alice sair e, mesmo assim, a turma continuou conversando sobre o tema. Livia pede para as/os alunas/os ficarem em silêncio e diz que precisará da aula para corrigir as provas da turma. Nesse momento, passa uma atividade do livro no quadro e senta-se em sua cadeira. As/os alunas/os diminuem um pouco o tom de voz, mas continuam conversando em pequenos grupos.

Em outro momento, em uma entrevista com a professora Alice, ela contou sobre um caso de vazamento que havia acontecido na escola pesquisada. A foto de uma aluna da escola foi impressa e espalhada pela rua do colégio. Segundo a docente, eram milhares de papéis espalhados pelo chão. Ao pensar nesse outro modo de produzir a existência e as vivências da sexualidade da mulher, Alice se mostrou atenta às questões complexas que envolvem o vazamento de *nudes*, bem como às relações de gênero que são implicadas nesse processo. Ela relata especificidades de sua postura sempre que considerava necessário, principalmente nesse caso específico do vazamento de foto da aluna na escola em que trabalha, como podemos ver no trecho da entrevista a seguir.

Quando eu chegava, que eu ouvia um comentário eu falava: "Ah gente, isso aí é uma particularidade. E quem fez isso aí na rua, quem tá divulgando, isso é um crime. É crime!". Porque ela enviou para o namorado dela, e sabe-se lá como isso vazou. Ele jurou na época que não foi ele, mas a gente não sabe. O foco fica todo na menina e a gente esquece de quem compartilha a foto. É um absurdo! Então a gente não tem que ficar fazendo isso, distribuindo essa foto e compartilhando essa foto aí, né, pensa na situação da menina, como que é, né? Aí tem o lado dos meninos. Eles ficaram falando: "Ah, mas ela é sem-

vergonha, ela é não sei o quê”. Perto de mim eu não deixo passar. Falo mesmo que não é assim. **[Trecho da entrevista com a professora Alice].**

O discurso jurídico sobre a questão de vazamento de fotos íntimas sem consentimento é acionado e, com isso, a visibilidade da ação daquela/e que compartilha as imagens. Tira-se o "foco da menina" e, então, rejeita-se a conduta de quem compartilha. O discurso feminista, que resiste, se mostra presente também na cena observada na aula. É acionada, então, a resistência no sentido de barrar os ditos machistas que pouco problematizam a questão do vazamento dos *nudes*. O discurso jurídico, nesse caso, interdita as demandas postas em culpabilizar a vítima. O "não" é dito às colocações e a resistência é demandada. Foucault (1986) afirma que "é preciso dizer não" e que o "não é apenas o começo", pois se constitui como "uma forma mínima de resistência" (p.268). Paraíso (2016b) destaca que, nessa perspectiva, "fazer desse “não” uma resistência é fazer desse “não” uma força de combate contra os efeitos do poder". Resistir, nesse sentido, "é fazer do “não” uma intensidade de vida como potencialidade de mudanças" (p.6).

De acordo com Foucault (2015), o poder não é algo que se detém ou possui. O que existem são relações de poder ou práticas e, assim, que se exercem, se efetuam, se produzem. A cena curricular foi vivenciada por alunas/os e professora em meio a relações de poder. Tais relações são produtivas. Para Foucault (2015), o poder não possui apenas uma concepção negativa, de coerção, repressão, dominação, mas é preciso evidenciar o seu caráter produtivo e transformador. Nas palavras do autor: "É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele 'exclui', ele 'reprime', ele 'recalca', ele 'censura', ele 'mascara' [...] De fato o poder produz" (FOUCAULT, 2013). Desse modo, "o poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade" (MACHADO, 2015, p. 20). Assim, o poder, na perspectiva foucaultiana, tem o caráter produtivo e circula em forma de rede, distribuído em todo o tecido social. Ele atravessa os sujeitos, materializa-se nos corpos, penetra as instituições e regula os modos de ser (FOUCAULT, 2013). Se, por um lado, no episódio vivenciado, os ditos no currículo demandaram posições que governam os corpos das mulheres, por outro lado foram demandadas no discurso feminista posições que resistem ao controle e normatizações de gênero. No jogo de poder, em meio às relações, diferentes posições de sujeito são demandadas, valorizadas e autorizadas.

Assim como o poder se exerce por muitos caminhos, a resistência se produz no emaranhado de possibilidades. As/os jovens pesquisadas/os habitam tanto o espaço da sala de aula e demais lugares da escola quanto o ciberespaço e os muitos caminhos que podem ser percorridos por lá. Elas/es estão imersas/os nos diferentes discursos que circulam na escola e

que também estão presentes no ambiente *online*. Nesse sentido, elas/es têm acesso às redes sociais, blogs, sites, filmes, falas e concepções de amigas/os, professoras/es e outras tantas possibilidades de artefatos em que os discursos circulam. Estão inseridas/os nas vivências da sociabilidade ciborgue, por meio das práticas lúdicas de interação, além de estarem imersas/os nos mecanismos de governo da sexualidade juvenil e na resistência ao controle da vivência da sociabilidade ciborgue.

A personagem do filme *Silêncio Rompido* também se mostra conectada ao ciberespaço, além de parecer se divertir por meio da sociabilidade ciborgue da prática de *nude selfie*. A jovem também está imersa em discursos que buscam governar a sexualidade e a sociabilidade juvenis, além de resistir às técnicas de controle produzindo vídeos. Ela elaborava materiais audiovisuais externando seus pensamentos e sentimentos como uma forma de re-existir à normatização das condutas juvenis. Assim como ela, muitas jovens na contemporaneidade também utilizam o ciberespaço para divulgar a sua percepção acerca da divulgação de fotos nuas. Karyna Rangel⁵⁷ é uma dessas jovens *Youtubers* que faz vídeos direcionados ao público juvenil com diversas temáticas. No vídeo intitulado como "VAZARAM MEUS NUDES! E agora???", ela discute os muitos dilemas que jovens apresentam em seu canal por meio de mensagens.

Karyna conta em um dos seus vídeos⁵⁸ que recebe muitas mensagens todos os dias de meninas que pedem ajuda porque tiveram seus *nudes* vazados. Assim como Giulia, Vanessa e a professora Alice, ela questiona a ação de quem compartilha as imagens dizendo para as meninas: "Chega de querer culpar a vítima! [...] Você pode mandar *nude* pra quem você quiser. Não interessa o que aconteceu. Você não é errada por mandar *nude*. Quem é culpado é quem divulgou". Ela reitera inúmeras vezes que "temos que mudar a maneira de pensar" e que temos que denunciar. Karyna esclarece questões relacionadas à legislação e ao crime sobre vazamento de fotos. Ela também incentiva as meninas a denunciar e a contar para alguém em quem podem confiar. Parece-me que Karyna constrói uma relação de confiança criando possibilidades para que as jovens resistam e se sintam seguras com a seguinte frase: "mesmo que ninguém no mundo te dê apoio, eu tô aqui te apoiando".

Muitas jovens *Youtubers* contam a situação que aconteceu em suas próprias vidas e se mostram dispostas a ajudar outras meninas que tenham passado por isso. Os vídeos são

⁵⁷ Disponível em: < <https://www.youtube.com/channel/UCibd34aFi2GTO94qHnewcUw>>. Data de acesso: dezembro de 2016.

⁵⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cTiVmFCDzt4&t=62s>>. Data de acesso: dezembro de 2016.

permeados por diversas temáticas que envolvem a sexualidade e mais especificamente o *nude selfie*. Em alguns deles, elas contam como ridicularizaram os meninos que postaram fotos delas, em outros contam dos dramas de terem passado por isso, em alguns vídeos contam que gostam de fazer os *nudes* e em outros apontam caminhos para minimizar o sofrimento das meninas que passam por isso. Alguns desses vídeos⁵⁹ possuem os seguintes títulos: "VAZOU NUDES MEU!!", "MANDEI NUDES E OLHA O QUE DEU", "EU ADORO MANDAR NUDES #FaloMesmo", "GiMontanari - Aconteceu Comigo: *Nudes*".

No último vídeo da Gi Montanari, ela relata como foi dramático esse momento em sua vida. A jovem explicita como passou pelas crises de ansiedade, em decorrência dos xingamentos e julgamentos das pessoas em relação à sua foto que vazou e sobre a relação com sua mãe e suas amigas após o vazamento. Ela conta como era o seu relacionamento com o namorado e se emociona ao relatar os detalhes do que passou. Gi relata como apoiou meninas que passaram por isso e que pediram a sua ajuda. Por algumas vezes, mesmo após 3 anos da data do vazamento, algumas pessoas publicaram novamente na internet a sua foto. A jovem se emociona ao lembrar-se de como foi forte e diz: "a gente vê histórias de meninas que sofrem isso e se matam, que se importam muito com o que as pessoas pensam sobre elas. Nessa parte eu fui muito forte de ignorar o que diziam pra mim". Ela explicita que é muito melhor "do que isso", não liga para o que as pessoas pensam dela e que aprendeu muito com tudo isso.

Gi encontrou no ciberespaço um lugar para resistir, narrar-se, exhibir-se e ajudar outras meninas que também passaram por isso. Segundo Paraíso (2016b), "resistir a tudo demanda trabalhar no miudinho para aniquilar a tristeza". Resistir demanda "liberar a vida lá onde ela é prisioneira, onde quer que ela seja prisioneira" (p.20) A jovem passou por tudo isso quando tinha 13 anos e conta das dificuldades, dos momentos tristes, mas sobretudo de como valoriza a sua vida nos dias de hoje. De acordo com a autora, é preciso "afirmar a vida resistindo a tudo que entristece, dificulta, limita, ressentido" (PARAÍSO, 2016b, p.21). Na medida em que as relações de poder se distribuem de modo capilarizado por meio dos indivíduos e instituições, outros modos de vida se mostram possíveis e "a resistência é a possibilidade de abrir espaços de luta e de administrar possibilidades de transformação por toda parte" (REVEL, 2011, p. 127-128).

⁵⁹ Esses vídeos podem ser encontrados nos seguintes links, respectivamente: <<https://www.youtube.com/watch?v=IvcVJt3XJnk>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=ubg19JMCPU>>; <https://www.youtube.com/watch?v=-OawAPL_XYM>; <<https://www.youtube.com/watch?v=zpTvl8Yr9d8>>. Data de cesso: novembro de 2016.

A jovem conta que sentiu uma necessidade em compartilhar o que aconteceu com ela no *YouTube* para, assim, falar de si e também ajudar outras meninas que estão passando pelo o que ela passou. Paraíso (2016b) argumenta que, ao analisar os depoimentos de professoras que participaram de sua pesquisa, percebeu "uma grande necessidade de liberação". De acordo com a autora, "liberação que é importante para desabafar e compartilhar indignações; mas é necessária também para traçar caminhos que resistem e afirmam a vida". Parece-me que Gi e tantas outras jovens no *YouTube* procuram liberação, além de um momento de desabafo e solidariedade com outras meninas que também estão em situação parecida. Desse modo, a liberação é como se fosse um escape ao controle (PARAÍSO, 2016b).

Nesse sentido, o ciberespaço surge como campo potente de resistência das vivências da sexualidade para as jovens. O blog Think Olga⁶⁰, por exemplo, é um importante projeto que tem por objetivo "criar conteúdo que reflita a complexidade das mulheres e as trate com a seriedade que pessoas capazes de definir os rumos do mundo merecem". Nesse sentido, a missão do blog é "empoderar mulheres por meio da informação". Partindo dessa perspectiva, o blog ajuda a construir redes de solidariedade e luta de diversos aspectos. Uma dessas redes é a campanha de disseminação da informação quanto ao vazamento de fotos de mulheres na internet.

Ao fazer uma relação direta com a famosa frase #MandaNudes, que também dá nome ao capítulo, a equipe do Think Olga criou a hashtag #MandaPrints. Essa campanha compõe um cenário de resistência feminina contra a violência *online*. É possível perceber como a chamada é para fortalecer mulheres e fazer com que juntas elas possam transformar a internet em um lugar mais seguro. Demanda-se das mulheres autonomia de tal forma que elas entrem "sem pedir licença" e postem vídeos, textos, fotos, músicas, pensamentos e ideias, sem aceitar "desrespeito, ameaças e objetificação" como respostas aos conteúdos produzidos. A campanha convoca as mulheres a tirarem *print*, mandarem para a polícia e exigirem as punições cabíveis ao compartilhamento não autorizado de fotos e qualquer ato de desrespeito *online*. No site, destaca-se que é preciso se juntar, criar redes de apoio e anunciar que o silêncio pode ser uma reação ao medo, mas ele nem sempre nos protege. Diante disso, incita-se as mulheres a "registrar, denunciar e responsabilizar aqueles que tornam a web um pesadelo para nós".

A resistência, na perspectiva aqui trabalhada, é também "movimento através do qual uma pessoa, um grupo, um povo ou uma multidão diz: chega! Eu não aceito mais isso!" (PARAÍSO, 2016b, p.4). Além de mostrar sua recusa e indignação, assim como a campanha

⁶⁰ Disponível em: <<http://thinkolga.com/a-olga/>>. Data de acesso: novembro de 2016.

#MandaPrints divulgada no blog Think Olga, a resistência "abre espaços, abre caminhos, abre possibilidades" (PARAÍSO, 2016b, p.5). Cria-se, nesse sentido, um existir de outro modo, com outros possíveis, um re-existir (PARAÍSO, 2016).

A imagem abaixo, símbolo da campanha, convoca as mulheres a resistir.

Figura 12 - #MandaPrints



Fonte: <http://thinkolga.com/mandaprints/>. Acesso em: novembro de 2016.

Assim como as jovens que publicaram seus depoimentos por meio de vídeos no *Youtube*, o blog também cita as histórias de Anita Sarkeesian, Brianna Wu, Ana Paula Freitas, Zoë Quinn, Stephanie Ribeiro e Lola Aronovich como mulheres que superaram os momentos mais difíceis da violência *online*. O texto enfatiza a coragem dessas mulheres ao compartilharem suas histórias pensando na contribuição que teriam nas vidas de outras meninas que também passaram por isso. Da mesma forma que há coragem por trás dos teclados daqueles/as que perseguem e perturbam mulheres por meio de acusações e ameaças, a campanha convoca as mulheres a "pressionar órgãos públicos para levar nossas denúncias a sério. Vamos tirar o riso de quem se alimenta do nosso medo. Não vamos recuar!".

A campanha #MandaPrints ensina as mulheres a reagirem ao *revenge porn*, também conhecido como "pornografia da vingança" e ao abuso *online*. Nesse sentido, para além da dimensão de resistir revidando, propõe a ajuda, solidariedade entre as mulheres e, assim, potencializa a ação delas e possibilita a criação de redes de apoio. Desse modo, não se pode apenas re-agir, agir novamente de forma contrária aos discursos que controlam a sexualidade da mulher. Paraíso (2016b) afirma que é "necessário desertar sem operar com as maquinarias da tristeza e do ódio com as quais eles operam" (p.21). É preciso olhar para o que temos e ser inventivas. Inventar com o riso, alegria e a força (PARAÍSO, 2016b, p.21).

Tais discursos feministas de resistência produzem outros modos de existir e viver, que reiteram a força, coragem e potências das vivências das mulheres. Nessa perspectiva, elas podem lutar contra o machismo e por seus direitos, pois, mesmo diante de todos os esforços que são investidos para regular, governar e sujeitar suas condutas, algumas jovens escapam. Paraíso (2016b), baseada em Foucault, afirma que "*nós mesmos conduzimos nossa conduta e somos artífices dessa condução*" (p. 6). Assim, apesar das forças que querem governar a sexualidade das jovens meninas, elas propõem outros modos de vivenciar a prática do *nude selfie* como a sociabilidade ciborgue, por exemplo, para "continuar afirmando a vida" (PARAÍSO, 2016b, p.6).

As meninas se fotografam nuas, se divertem e utilizam o nude selfie como uma técnica de poder. Ao saber dos efeitos que as imagens causam, elas negociam, conversam, trocam, se sentem lindas e descobrem o seu próprio corpo. Assim como os trechos do diário de campo analisados na primeira parte do capítulo em que as jovens não estão "nem aí", enviam os nudes pelo WhatsApp, dizem ser "normal" e ficam "com a melhor cara do mundo", mesmo após a divulgação de tais fotos, é possível perceber, por meio dos depoimentos no YouTube, por exemplo, a força e a possibilidade de criação e re-existência dessas jovens. Assim, pode-se notar, conforme abordado no primeiro tópico deste capítulo, os modos como elas se divertem vivenciando a sociabilidade ciborgue nas práticas lúdicas de sociação.

Em uma cena curricular observada, percebo que Elis e Giulia conversam sentadas em dupla. Saulo percebe que há um pen drive sobre a mesa de Elis e o pega, sem que a aluna perceba. Saulo então se vira para Ivo, com o objeto na mão e diz:

- Nó, eu vou pegar isso, pai. Deve tá cheio de nude. Vou abrir lá em casa e vender na porta da escola (Disse Saulo rindo).
- Me manda, viu Zé? Nude da Elis deve ser bem interessante. Uma carinha de safada! (Disse Ivo e ambos começaram a rir muito). Elis percebe a movimentação e avista o seu pen drive nas mãos de Saulo.
- Que isso, pai? Devolve isso aí rápido! (Ordena Elis).
- Devolvo não, Elis. Vou ver seus nudes todos. Quero ver tudo! (Disse Saulo rindo muito).
- Precisa disso não, pai. Aí não tem nude, mas se você quiser, pede que é melhor. Não pega a força, pede. (Disse a aluna esticando o braço para pegar o pen drive e rindo para Saulo).
- Sério? Então demorô! Me manda nude? (Disse Saulo entregando o pen drive para Elis).
- Agora eu vou pensar no seu caso. (Conclui Elis rindo e guardando seu pen drive no bolso). **[Nota do diário de campo – maio/2016]**

Elis parece negociar com Saulo a devolução do pen drive. Ela anuncia que, se o jovem quiser seus nudes, basta pedir e não "forçar" para tê-los. Nesse sentido, a jovem ressalta com

naturalidade que "não precisa disso", ou seja, não precisa roubar um pen drive ou pegar escondido. A posição de sujeito da jovem que envia os nudes para quem quiser é novamente acionada no currículo vivido. Elis subverte a lógica que tenta governar as condutas das jovens e re-existe nos modos de viver sua sexualidade.

O riso é presente na negociação da devolução do pen drive e em relação ao envio dos nudes da aluna. A sociabilidade ciborgue é então acionada mais uma vez tanto na brincadeira do aluno em querer ver as fotos nuas da colega, quanto na resposta dada por ela em dizer que basta que ele peça as fotos para ela enviá-las. Tudo acontece como num jogo de interações que são permeadas de ludicidade. Parece-me que há um jogo que mistura diversão, conquista e sedução por parte de ambos. Ele e ela demonstram interesse no outro à medida que ele demonstra interesse em receber *nude* dela. Na mesma medida em que ela diz enviar se ele apenas pedir e não pegar sem o seu consentimento. Ela finaliza o diálogo, após receber o seu pen drive em mãos e guardá-lo no bolso, dizendo que vai pensar se envia ou não a foto nua para o aluno, de modo sedutor, compondo o jogo que envolve a sexualidade juvenil na contemporaneidade.

A resistência, nesse sentido, é aqui compreendida como uma "força inventiva que move" e como "força que atravessa, que torce e se alimenta com o intuito de aumentar a potência dos corpos" (PARAÍSO, 2016b, p.5). Assim, Elis demonstra que está disposta a enviar *nude* para o seu colega de turma e resiste à lógica de governo que busca conter a vivência da sexualidade das meninas por meio das práticas de *nude selfie*. Além de negociar com o jovem a devolução do *pen drive*, alegando não precisar pegar sem o seu consentimento, mas bastando pedir pelas fotografias. Ela age como nos trechos trazidos na primeira parte do capítulo em que as/os jovens nomeiam como "normal", "natural" e "cultural" a prática de *nude selfie*. Assim, resistência, nessa perspectiva, é também efeito de "encontros capazes de mobilizar forças" (PARAÍSO, 2016). Desse modo, demanda-se no discurso feminista, divulgado pelo blog Think Olga e pelos ditos no currículo vivido, a posição de sujeito da mulher-transgressora que percebe suas possibilidades e resiste às normas de gênero que buscam regular a sexualidade.

*Nesse sentido, outra dimensão presente na campanha #MandaPrints é a coletividade e a mobilização entre pares. O texto explicativo da campanha inicia, por exemplo, com a frase "Vamos juntas transformar a internet em um lugar mais seguro para as mulheres"*⁶¹. Nessa perspectiva, a concepção é juntar as mulheres para que, assim, uma fortaleça a outra. Após essa

⁶¹ Disponível em: <<http://thinkolga.com/mandaprints/>>. Data de acesso: dezembro/2016.

união, elas podem transformar ambientes e fazer com que o ciberespaço seja um lugar com mais segurança.

As tecnologias possibilitam outros modos de organização dos movimentos sociais. Em um texto do coletivo Não Me Kahlo⁶² sobre o ciberfeminismo, Thaysa Malaquias (2016)⁶³ afirma que a popularização das redes sociais "permitiu ao feminismo, por exemplo, produzir novas construções de seus discursos, novas linguagens e concepções" (s/p). Segundo Malaquias, o termo ciberfeminismo começou a ser utilizado por meio da autora Donna Haraway (2000), pois ela descreve a crise identitária dos movimentos sociais, especialmente do movimento feminista, além de analisar as relações das novas tecnologias nesse movimento. Desse modo, os conceitos de Haraway (2000) se mostram fundamentais para se pensar as conexões possíveis entre o feminismo e as tecnologias digitais na relação com a/o ciborgue. Nesse sentido, na contemporaneidade, utiliza-se a internet, assim como na campanha #MandaPrints, "não só para problematizar e colocar em pauta as questões sobre o "ser mulher", como também para nos organizarmos politicamente, através de textos, blogs e vídeos, assim como em forma de arte" (MALAQUIAS, 2016, s/p).

No mesmo sentido, outros pontos de ligação são acionados nessa rede *online* de ativismo feminista. Nesse emaranhado de solidariedade, o movimento "Vamos Juntas?"⁶⁴ foi idealizado pela jornalista Babi Souza, sob a argumentação de que "se as mulheres se unissem nas ruas se sentiriam mais seguras". Esse movimento começou pensando na relação das mulheres com o espaço público e depois se ampliou. Atualmente ele trabalha com a prática de solidariedade entre as mulheres em muitos espaços. O movimento "Vamos Juntas?" divulga o fato de mulheres "irem juntas", mas também a importância de "estarmos juntas" e nos ajudarmos mutuamente. O sentido prevalente é o de que as mulheres podem ajudar umas às outras e construir caminhos mais seguros para todas. Essa concepção também é divulgada em diferentes espaços, tal como na imagem demonstrada a seguir produzida por Carol Rossetti⁶⁵. Na ilustração é possível perceber como a luta é presente nas vivências das mulheres, visto que aparecem marchando e, do mesmo modo, elas se mostram unidas, de mãos dadas para fortalecerem-se mutuamente.

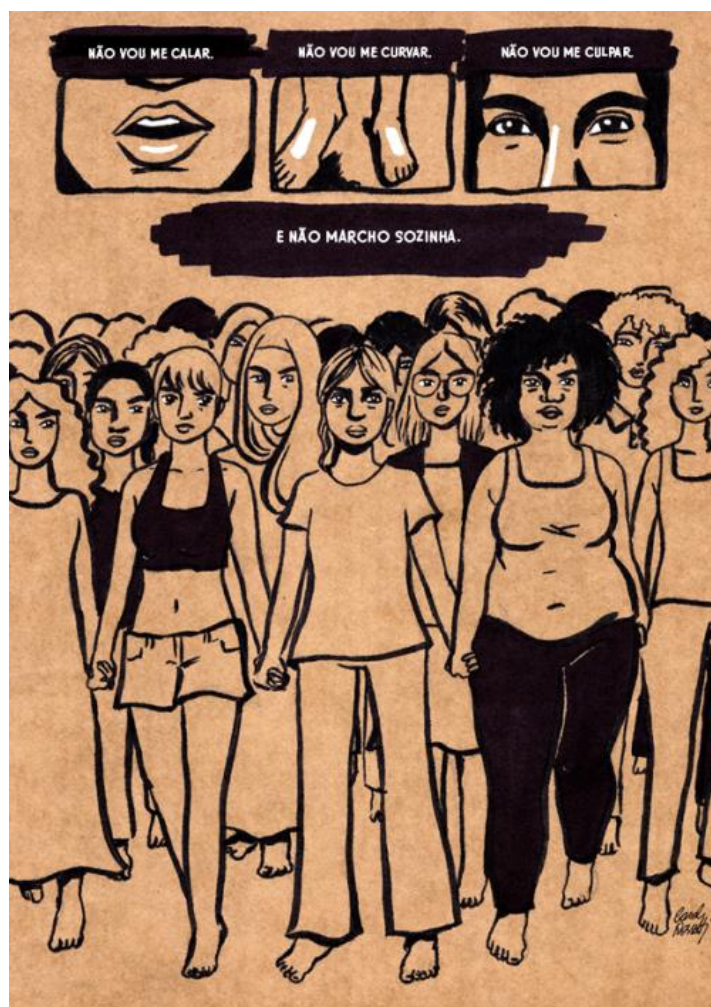
⁶² Disponível em: <<http://www.naomekahlo.com/single-post/2015/01/15/Banaliza%C3%A7%C3%A3o-do-Termo-Sororidade>>. Data de acesso: dezembro de 2016.

⁶³ Disponível em: <<http://www.naomekahlo.com/single-post/2016/08/01/O-que-%C3%A9-o-Ciberfeminismo-Da-origem-por-Donna-Haraway-%C3%A0s-pr%C3%A1ticas-atuais>>. Data de acesso: dezembro/2016.

⁶⁴ Disponível em: <<http://www.movimentovamosjuntas.com.br/>>. Data de acesso: dezembro de 2016.

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.carolrossetti.com.br/sobre>>. Data de acesso: dezembro de 2016.

Figura 13 – Não marche sozinha

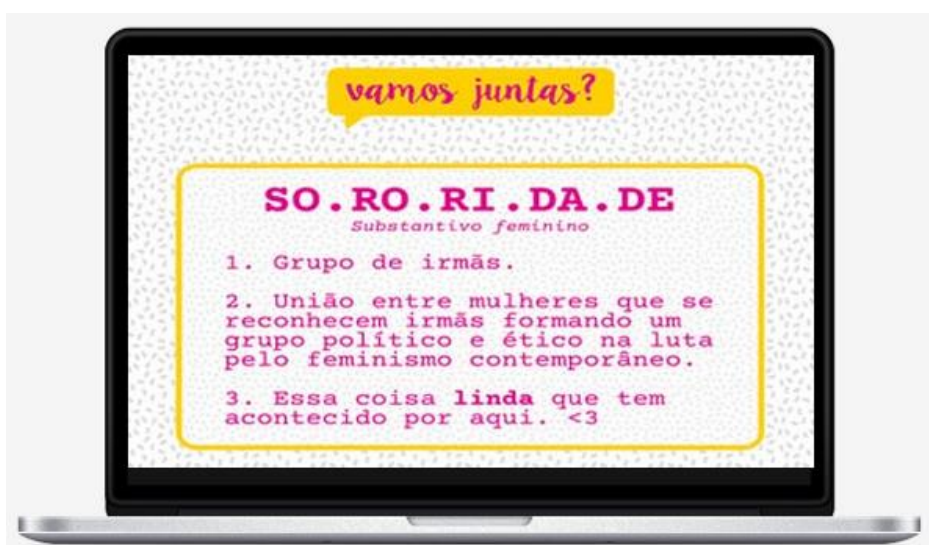


Fonte: <https://www.tumblr.com/search/e%20n%C3%A3o%20marcho%20sozinha>. Acesso em: janeiro de 2017.

O discurso feminista é veiculado em diferentes espaços e está presente nas imagens deste tópico. Na ilustração, expressa na Figura 15, a força da mulher em não se calar, não se curvar e não se culpar ressaltando práticas que conduzem condutas de mulheres que se unem para marchar. Além disso, elas dão as mãos como em um ato de cooperação dizendo que não andam só. Assim como no movimento "Vamos Juntas?", a imagem divulga a concepção de que com uma companheira por perto é possível lutar e resistir contra as concepções machistas e de governo da sexualidade que ainda persistem na contemporaneidade. Desse modo, por meio da força das irmãs, da solidariedade e ajuda mútua, as mulheres produzem modos de viver que contam uma com a outra e que deixam de lado uma suposta rivalidade em busca da relação de colaboração.

É possível perceber essa questão de trabalho em equipe e da solidariedade nos diferentes movimentos. O termo "sororidade"⁶⁶ representa bem a noção de ajuda mútua que tais campanhas, *blogs* e movimentos compartilham. Esse termo é amplamente divulgado em *blogs* feministas, pois evoca justamente a união e aliança entre mulheres. A palavra tem a sua origem no latim, com o termo *sóror*, que significa "irmãs". Esse termo faz relação direta à palavra fraternidade, cujo prefixo *frater* significa "irmão". O coletivo "Vamos Juntas?" divulga o termo tal qual a imagem abaixo demonstra.

Figura 14 – Sororidade



Fonte: <http://www.movimentovamosjuntas.com.br/>. Acesso em: novembro de 2017.

Além de declarar que é um coletivo de irmãs, o movimento ressalta que é a união entre mulheres em busca da formação de um grupo que luta contra o machismo. Nesse sentido, no movimento, demanda-se a ajuda, a colaboração nas redes e a luta. A sororidade é acionada como uma prática que contribui para a produção de posições de sujeitos de mulheres que veem nas outras pessoas dispostas a ajudar, a construir algo junto de modo colaborativo.

Desse modo, a resistência vivenciada por meio das redes *online* possibilita a criação de uma teia de colaboração que fortalece as ações das mulheres. De acordo com Paraíso (2016b), "para resistir precisamos ser inventivas, construir outros bandos, movimentar, nos distribuir estrategicamente, produzir a potência desertora" (p.21). Desse modo, os ditos divulgados em todos esses blogs se agrupam para se fortalecer e produzir outros modos de ser mulher. Assim como as estratégias de governo e os jogos de poder, a resistência precisa ser inventiva, móvel

⁶⁶ Leia mais em <https://www.significados.com.br/sororidade/>. Data de acesso: dezembro de 2016.

e produtiva (FOUCAULT, 1988). A resistência, na perspectiva tratada neste capítulo, se constitui em diferentes espaços, mas principalmente no ciberespaço, na conexão entre as pessoas, na rede solidária e de sororidade.

Finalizo este capítulo problematizando o desfecho do filme indicado pela professora Alice, que prescreve o distanciamento das/os jovens em relação às tecnologias como uma solução possível para as atrocidades provocadas pelo *ciberbullying*. Essa perspectiva de análise demoniza as relações das/os jovens com as tecnologias. Outras formas de vida foram problematizadas ao longo deste capítulo e, desse modo, possibilidades de re-existência, de existir de um modo em que os desejos e vontades guiem as ações. A resistência "possibilita criar espaços de combates, de lutas, de insurreição, de criação de possíveis". Ela é, nesse sentido, força que "transforma e funda outras e novas relações" (PARAÍSO, 2016b, p.22).

Desse modo, é possível afirmar que as jovens vivenciam o *nude selfie* como prática de sociabilidade ciborgue e nas interações lúdicas no ciberespaço se fotografam, enviam as fotos, se exibem nos autorretratos, zoam, brincam e vivenciam a sexualidade. Além disso, por meio de diferentes técnicas e procedimentos, discursos machistas tentam regular e governar as vivências da sexualidade juvenis. Diante dos exemplos de suicídio e sofrimento divulgados para conter tais vivências, escolho finalizar o capítulo evidenciando as outras formas possíveis de vida. Há outros caminhos para re-existir, tais como a postura da professora ao conversar sobre o assunto e indicar um filme sobre a questão; ou da postura das jovens que, mesmo diante das opiniões machistas de muitas/os estudantes, decidiram se posicionar de forma contrária com força e ousadia; ou ainda diante da menina citada pelo professor, que escolhe levar sua vida de um modo leve e com "a melhor cara do mundo", mesmo já existindo expectativas para que ela sofresse e se sentisse diminuída depois de ter sua foto nua divulgada.

A sociabilidade ciborgue constitui as vivências das/os jovens pesquisadas e altera os modos de viver. Seja por meio do *nude selfie*, ou do *Smartphone* e *WhatsApp* ela é vivenciada no currículo investigado. Vale enfatizar que a música e a dança também entram em cena e produzem o vivido em uma turma de ensino médio. Desse modo, no capítulo a seguir discuto um pouco mais dessas relações entre a música, a dança, conteúdos curriculares e negociações que produzem o currículo-dançante.

6 O CURRÍCULO DANÇA? QUANDO A MÚSICA MOVIMENTA AS VIVÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO

Figura 15 - Postagem-inspiração realizada no *Facebook* pelo amigo Gabriel Nascimento



Fonte: <https://www.facebook.com/aline.ferreira.351104>. Acesso em: fevereiro de 2017.

O currículo é delimitado por regras, normas, mas também é território "cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares" (PARAÍSO, 2009, p.278). Ele é um artefato "com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos" (PARAÍSO, 2009, p.278). Desse modo, mesmo sendo um espaço disciplinar por excelência, o currículo é um artefato que possibilita aos sujeitos nele envolvidos a vivência de experiências que potencializam a vida (PARAÍSO, 2009) e que fazem dançar, cantar e se movimentar.

Nesse sentido, por meio do contato com a música e a dança, o currículo investigado também foi palco de diversas práticas que ampliaram possibilidades, produziram conexões e vivências de sentimentos que povoaram os sujeitos envolvidos. Tais práticas, como a dança

corporal, o ato de cantar e de se movimentar livremente, colocam o currículo no “fluxo do movimento da vida” (PARAÍSO, 2009), de modo a fazê-lo dançar e gerar desejo. Um currículo-dançante produz e pode ser produzido, então, por meio de contágios múltiplos, vivências alegres, desejo de afetar, de ser afetada/o, de aprender, de dançar, cantar e mover o próprio corpo em ritmos diversos.

Iniciei este capítulo com uma postagem-inspiração que recebi do amigo Gabriel Nascimento por meio da rede social *Facebook*. Após trocas de mensagens, leituras, comentários, contribuições na escrita e desenvolvimento do texto, esse diálogo foi criado por ele. Tal diálogo ressaltou as possibilidades de um currículo dançar e fazer dançar por meio da música que o embala e das vivências daquelas/es que o habitam. Desse modo, Gabriel discorre como o currículo pode caminhar no fluxo da vida e abrir os "corpos para uma sorte de experiências trans-formadoras". Tais vivências produzem "efeitos de forças, movimentos que perturbam as formas disciplinares, escapam dos planos prévios, dos passos já normalizados". Essa composição "nos leva a bailar!", além de fazer o currículo dançar.

Paraíso (2009) anuncia que "dar-se conta de que tudo pode caber em um currículo é uma maravilha, mas também é uma dificuldade", justamente por serem múltiplas as possibilidades que o produzem (p.278). A autora ainda destaca que "criar não é fácil; romper com o já conhecido é muito difícil, e referências são necessárias em um currículo". Para se fazer o currículo investigado dançar, muitas forças e linhas de fuga foram construídas, assim como muitas potências foram desenvolvidas ao longo das vivências nele presentes. Desse modo, produziu-se esse currículo que se movimenta por meio das experiências musicais de professoras/es e alunas/os que se deixam mover no embalo de ritmos e desejos. Essa é a primeira relação que faço mais diretamente quanto à dança no currículo, que se refere aos movimentos, passos ritmados e à possibilidade que o currículo tem de dançar e fazer dançar. Pode-se compreender a dança como a entrada dos corpos no fluxo do movimento, isto é, fluidez, mudança contínua, corrente (Wagner FERRAZ, 2014). O movimento é entendido, então, como princípio básico de uma vida - como condição de possibilidade para produzirmos as conexões com pessoas, pensamentos, conceitos. Condição para que afetemos e nos deixemos afetar. O segundo sentido com o qual também trabalho nesta dissertação se refere ao planejamento que dança, mas no sentido associado ao sair do planejado, ao fugir do previamente pensado. Desse modo, em meio ao som da música dançante, o currículo formal também dança, ou seja, "dá errado", não segue conforme havia sido pensado.

A música compõe o currículo investigado e movimenta as cenas vivenciadas por alunas/os, professoras/es e gestoras/es da escola. A música entra em cena de diferentes modos:

por meio das proposições de professoras/es, uso de fones de ouvido pelas/os jovens – sozinhas/os ou compartilhando com uma/um colega - e no recreio. Ela é autorizada, interditada, por vezes despercebida por muitos sujeitos nas cenas curriculares e em muitos momentos tem a sua presença negociada entre docentes e alunas/os. Se, por um lado, em muitos momentos ela é incentivada, por outro ela é interditada produzindo o currículo no entremeio do permitido, proibido e negociado. Há muita disputa para a música estar no currículo fazendo-o dançar. Nesse sentido, tais negociações possibilitam que a música exista nas práticas curriculares. Assim, as posições entre a permissão e a interdição em muitos momentos se misturam e se confundem na trama curricular vivenciada diariamente.

As/os jovens pesquisadas/os vivenciam cotidianamente a experiência da escuta da música utilizando as tecnologias digitais. São elas/es as/os principais personagens que povoam o currículo com música e ritmo. As/os estudantes propõem inusitadas negociações para que o currículo tenha a possibilidade de dançar. Nesse sentido, o argumento que desenvolvo neste capítulo é o de que a música faz o currículo dançar por meio de uma composição entre a sociabilidade ciborgue e o conteúdo curricular. A música é conteúdo curricular, mas é também prática de sociabilidade ciborgue e aparece na fronteira entre a permissão, a proibição e a negociação da sua presença no currículo. É na articulação entre a sociabilidade ciborgue e a fronteira de negociação que se produz o currículo-dançante. Assim, como conteúdo curricular e uma prática de sociabilidade - que na escola se compõe com a tecnologia, com a juventude ciborgue e com a cultura juvenil - a música, por vezes, faz com que currículo e planejamento dancem. É, pois, na fusão das vivências musicais de professoras/es, alunas/os e gestoras/es da instituição pesquisada que a música se constitui como parte dançante do currículo.

No primeiro tópico do capítulo, analiso relações mais diretas da música com o currículo, propostas pela professora e equipe gestora da instituição. Nessa relação, trabalho como o currículo dança e faz dançar por meio da presença da música na condição de "autorizada". Já no segundo tópico analiso como a música é interditada e muitas vezes tem a sua presença negociada. Desse modo, as/os jovens demandam os movimentos e a dança provocada pela música, fazendo, em muitos momentos, o planejamento dançar. Ou seja, o currículo não é vivido como foi pensado e construído previamente. A dança é aqui compreendida em dois movimentos: no sentido filosófico, que diz respeito ao fluxo do movimento da vida, das potências geradas e dos contágios produzidos; e no sentido que se refere à dança corporal, que é expressão estética, ligada às artes, e que também compõe essa vivência musical investigada nesta dissertação. Ambos os sentidos são trabalhados nos tópicos a seguir e são conjugados nas análises de um currículo que dança e faz dançar.

6.1 Das vivências dançantes propostas pelas/os educadoras/es: um currículo que dança e faz dançar

O currículo investigado se movimenta, dança ao som de vários ritmos e também é constituído pela conexão com as tecnologias digitais. As/os jovens que habitam esse artefato são as/os grandes responsáveis por essa conexão. Por meio da relação com os *Smartphones*, *WhatsApp*, *o nude selfie*, que foram trabalhados nos capítulos anteriores, e da música, que será tratada mais especificamente neste capítulo, a cibercultura atua na produção do currículo vivido. Desse modo, Lemos (2005b) destaca que na cibercultura, há uma cultura *remix*, que emerge a partir das últimas décadas do século XX, sendo produzida por meio de "novos critérios de criação, criatividade e obra" (s/p). *Remix*, de acordo com o autor, pode ser compreendido como "as possibilidades de apropriação, desvios e criação livre (que começam com a música, com os *DJ's*, no *hip hop* e os *Sound Systems*) a partir de outros formatos, modalidades ou tecnologias, potencializados pelas características das ferramentas digitais e pela dinâmica da sociedade contemporânea" (LEMOS, 2005b, s/p). Desse modo, as possibilidades tecnológicas de criação que envolvem as músicas estão presentes neste capítulo, visto que as/os jovens se mostram muito conectadas/os aos artefatos eletrônicos que possibilitam a escuta de músicas.

Na cibercultura, há uma "nova relação entre as tecnologias e a sociabilidade, configurando a cultura contemporânea" (LEMOS, 2005b). Por meio da música, as/os jovens vivenciam a sociabilidade ciborgue, enquanto as/os professoras/es e a equipe gestora criam possibilidades que movimentam o currículo, fazendo-o dançar e potencializar as vivências, produzindo sensações, saberes e experiências novas no currículo investigado. Assim, os sujeitos que habitam o ensino médio criam possibilidades no currículo para que as/os jovens, através das vivências musicais, produzidas a partir da sociabilidade ciborgue, potencializem sua vida, suas relações com a escola, com o próprio currículo. A sociabilidade ciborgue é justamente a junção entre as práticas analógicas e digitais que são atravessadas pela ludicidade. Nesse sentido, a música aparece como essa possibilidade de vivenciar momentos lúdicos por ser uma forte marca das culturas juvenis e por ser produzida e consumida, na contemporaneidade, em íntima conexão com as tecnologias digitais. Tal conexão possibilita dizer que as/os jovens têm acesso à música por meio de aplicativos, *playlists on e/ou offline* e vídeos em diversos sites.

A íntima relação da música com as tecnologias e das/os jovens com essa cultura, potencializa, por exemplo, até mesmo a divulgação bandas que não têm tanto espaço na TV e no rádio. Essa íntima conexão com a produção musical por meio de aplicativos, sites e pelas possibilidades disponibilizadas no ciberespaço potencializa a circulação de diferentes estilos e

bandas, bem como a divulgação de muitos trabalhos. A cultura *k-pop* é um exemplo das possibilidades múltiplas advindas do ciberespaço quando o assunto é música na relação com as juventudes. O K-pop⁶⁷ é uma abreviação de korean pop, significa "música pop coreana ou música popular coreana" e pode ser caracterizada como um gênero musical originário da Coreia do Sul. Esse gênero é nomeado em alguns sites traduzidos para o português, como um "estilo de vida"⁶⁸ e que se identifica por uma grande variedade de elementos audiovisuais. É possível encontrar muitos sites⁶⁹ e vídeos que divulgam periodicamente músicas de bandas coreanas, bem como assuntos relacionados à vida das/os cantoras/es e bandas, dicionário com algumas palavras coreanas e divulgação da cultura do país.

Em um site⁷⁰ cuja matéria era sobre a "febre coreana entre os adolescentes brasileiros", um cantor de uma banda famosa relata que "jamais fariam sucesso sem a ajuda da internet". E, conectadas/os à internet, as/os jovens acessam não só as bandas coreanas, mas uma infinidade de possibilidades e estilos que modificam a relação que possuem com a música e com o acesso a ela. A música é uma forte marca das culturas juvenis há muito tempo. Mas, se antes as/os jovens ouviam músicas nas rádios, em programas de TV, na contemporaneidade a relação é diferente sendo que elas/es podem ouvir, por exemplo, a *playlist* selecionada por uma celebridade que acompanham, por meio de um aplicativo. Desse modo, as/os jovens vivenciam a conexão com as possibilidades disponibilizadas no ciberespaço, com as práticas analógicas diárias de socialização com as/os colegas e produzem essa mistura entre esses aspectos. Tal relação é vivenciada diariamente no currículo vivido. As/os jovens compartilham fones de ouvido, se olham, mexem e, assim, fazem o currículo dançar.

A música está no currículo, ela o constitui e o movimenta. Ela cria escapes, rupturas e descontinuidades discursivas. As regras que governam os corpos e, muitas vezes, determinam como esses corpos devem se movimentar nas instituições escolares, não são empecilhos para as vivências musicais (Eduardo PACHECO, 2011). Pelo contrário, "elas podem servir como alimento à elaboração das fugas aos confinamentos" (PACHECO, 2011, p.20). Desse modo, a relação da música com o currículo não é apenas da ordem da presença, mas constitui as

⁶⁷ Disponível em: <<https://tudooisso.wordpress.com/2010/10/29/nao-sabe-o-que-k-pop-relaxa-vai-entender-agora/>>. Acesso: janeiro de 2017.

⁶⁸ Disponível em: <<https://www.ligacaoteen.com.br/entretenimento-variedade/saiba-tudo-sobre-o-kpop/31694/>>. Acesso: janeiro de 2017.

⁶⁹ Disponível em: <<http://kpopnow.com.br/>; <https://tudooisso.wordpress.com/2010/10/29/nao-sabe-o-que-k-pop-relaxa-vai-entender-agora/>; https://www.ligacaoteen.com.br/entretenimento-variedade/saiba-tudo-sobre-o-DICIONARIO_kpop/31694/; <http://tudosobrek-pop.blogspot.com.br/p/dicionario-k-pop.html>; <https://www.youtube.com/watch?v=bfXY2iYTnuU>; <https://www.youtube.com/watch?v=oc01yeZECnU>>. Acesso: janeiro de 2017.

⁷⁰ Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2014/06/musica-pop-coreana-e-nova-febre-entre-os-adolescentes-brasileiros.html>>. Acesso: janeiro de 2017.

vivências curriculares, ou seja, a música não está apenas presente no currículo, ela participa ativamente da sua produção.

Pacheco (2011) pesquisou as vivências musicais em espaços escolares e afirma que música é um componente de diferentes possibilidades de vivência na escola. Desse modo, ele destaca que música é uma potência que nutre "as mudanças que a relação com a arte pode promover nos espaços educacionais" (PACHECO, 2011, p.19). O currículo investigado foi produzido por meio das vivências musicais estabelecidas entre os sujeitos que compõem as cenas curriculares. Neste tópico, analiso como o currículo dança e faz dançar a partir das vivências de dança corporal propostas pelas/os professoras/es e das vivências musicais, de um modo mais geral, propostas pela gestão da escola. A música foi, por vezes, incentivada no currículo e autorizada pelas/os professoras/es, passando a ser a temática central da aula e eixo condutor de toda a dinâmica do currículo investigado. Na nota a seguir é possível observar a proposição de vivências musicais por parte da professora, aos sujeitos que compõem as cenas curriculares.

Carla, professora de Artes, chegou na sala animada como de costume e já explicando a atividade "para não perder tempo", como disse.

- Gente, pelo trabalho⁷¹ que vocês apresentaram semana passada, deu pra perceber que a música tá em toda parte, né? Hoje quero fazer uma coisa um pouco diferente, quero conhecer melhor as músicas que vocês ouvem. Vamos para a sala de vídeo?

Alguns grupos de alunas/os, por alguns segundos, pareciam não acreditar no que a professora tinha dito, enquanto outros vibravam com a atividade proposta por ela. Descemos para a sala de vídeo rapidamente em meio a risos e brincadeiras. Quando a professora e algumas/alguns alunas/os chegaram, os equipamentos já haviam sido ligados por estudantes que desceram mais rápido e a grande maioria já estava na sala de vídeo aguardando o início da aula.

[Nota do diário de campo – 3º horário - 13/04/2016]

Carla inicia sua fala ressaltando que "a música está em toda parte" e propõe "algo diferente": conhecer as músicas que as/os jovens mais ouvem no cotidiano de suas vidas. A animação da turma era notória. Ao mínimo gesto de anúncio da música na cena curricular, há um indício preeminente do contágio do desejo. A animação, euforia, demonstração de satisfação invadem o currículo. Ao menor sinal de possibilidades com a música, os corpos se seduziram e mobilizaram-se para a proposição da professora. As/os alunas/os desceram com muita rapidez para a sala de vídeo e começaram a ligar os equipamentos, regular o som,

⁷¹ Esse trabalho consistia em criar uma paródia sobre a temática da dengue, filmar as/os jovens cantando e apresentar o trabalho passando o vídeo em sala de aula para as/os demais colegas.

conferiram se a internet estava funcionando bem e, quando a professora chegou, tudo parecia estar no lugar, pronto para a aula dançante proposta.

O currículo ciborgue entra então em ação. O fazer pedagógico na relação com as tecnologias digitais o produz e na cena descrita o currículo dançante é ciborgue. Ele é produzido na sala de vídeo, com a participação ativa de estudantes e professora. A presença das tecnologias no currículo não é da simples morada (SALES, 2014), mas sim da composição da aula e do vivido. O currículo ciborgue vivenciado é um artefato híbrido, que possui dinâmicas de trocas, de construção de sentidos com a intervenção dos sujeitos pedagógicos, que ensina e acontece em articulação com diferentes elementos culturais. Ele é produzido na fusão amalgamada entre as práticas curriculares e as tecnologias digitais. Essa fusão ocorre a partir da ação dos sujeitos, das normas, leis, programas de incentivo à inserção das tecnologias na escola e, por isso, o currículo ciborgue, assim como as ações mais cotidianas da vida, permite planejamentos, mas dá vazão ao inesperado e às ações não calculadas. A professora planejou a aula na sala de vídeo, com a conexão das práticas pedagógicas e ciberculturais. Nesse sentido, a aula dançante produziu o currículo ciborgue de modo a conectar equipamento audiovisual, internet, vídeos, *playlists* e letras de músicas projetadas. O que possivelmente não havia sido planejado, ou pelo menos não foi proposto pela professora, pode-se dizer que foram as fotos que as/os alunas/os tiraram com os *Smartphones* durante a aula e os vídeos que gravaram. Elas/es se reuniam e no meio da dança, em alguns instantes, tiravam fotos de si e do grupo, além de fazerem pequenos vídeos que eram imediatamente compartilhados em redes sociais. As tecnologias, nesse sentido, demandam diferentes formas de pensar o currículo.

Para executar a proposta de aula planejada pela professora, a estrutura da sala de vídeo, com o acesso à internet e o equipamento audiovisual, possibilita a busca das músicas que as/os jovens gostariam de apresentar à professora de forma a proporcionar, até mesmo, a visualização dos clipes das músicas. Dessa forma, é importante pensar nos modos como a simbiose das tecnologias digitais com as práticas curriculares vai produzindo o currículo ciborgue. O desenrolar da aula ocorreu conforme trecho a seguir, em que quatro *Dj's* foram eleitos para "comandar a pista".

Carla se sentou com as/os jovens e então elegeram 4 alunas/os para serem os "DJs do dia" e "comandarem a pista". O trabalho dessas/es alunas/os foi o de praticamente ouvir o que a turma gritava, pedia, implorava para tocar. As/os alunas/os sugeriam a todo momento músicas novas para dançar. Carla incentivou que as/os estudantes dançassem os diferentes ritmos que apareceram e dançou junto com elas/es. A professora de Educação física

passou na porta da sala, entrou e também dançou com as/os estudantes por alguns momentos e disse:

- Não resisti, gente! Como que passa aqui na porta e não entra? **[Nota do diário de campo – 3º horário - 13/04/2016]**

A música produz alegria no currículo vivido e essa alegria faz dançar. Foi perceptível a euforia das/os jovens ao vivenciarem uma aula cujo eixo central era a música. Além disso, elas/es próprias/os "comandavam" a pista de dança com as "músicas mais pedidas". O currículo dançou, se movimentou no fluxo das potências geradas e dos contágios produzidos. Ele se movimentou, pulou, tocou as músicas mais queridas para todos os gostos. A música, sendo uma forte marca da cultura juvenil, aproxima as/os jovens do conteúdo curricular, bem como da interação com a aula proposta e também das/os colegas. Na trajetória de vida das/os jovens, de acordo com Dayrell (2007), "a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade" (p.1109). Dentre tantas formas de expressão, a música e a dança têm mediado a articulação de jovens que se agregam para "*trocar idéias*, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer" (p.1109). Nesse sentido, por mais que a aula tenha sido proposta pela professora, as/os jovens tinham a autonomia de escolher as músicas, bem como de experienciá-las dançando da maneira que queriam. Ali, os estilos musicais iam se multiplicando e as/os jovens construíaam o currículo dançando, rindo, brincando, sugerindo outras músicas e estilos.

A turma se dividia em pequenos grupos fluidos que se reorganizavam no decorrer da aula. Inicialmente, pude identificar o grupo das/os que gostavam de *rock*, de pagode, de funk e as/os demais alunas/os que gritavam uma infinidade de possibilidades que se enquadravam em muitos outros grupos. Depois desse primeiro momento, percebi que as/os mesmas/os jovens que pediam músicas de *funk*, também solicitavam e dançavam sertanejo, *pop* e música gospel, por exemplo. Elas/es se organizavam de diferentes modos e, assim, movimentavam o currículo. As adesões aos diferentes estilos musicais e ritmos eram provisórias e diversificadas. Em pouco tempo, as/os jovens sugeriam diferentes músicas advindas de estilos semelhantes, mas também extremamente diferentes.

Há sempre diferentes formas de produzir o currículo. De acordo com Paraíso (2009), "um currículo é sempre cheio de possibilidades múltiplas pela matéria diversa que o constitui" (p.289). Desse modo, o currículo investigado possibilitou que as/os alunas/os e a professora vivenciassem experiências musicais em muitos ritmos e estilos. A autora destaca que, no espaço curricular, "se tem sempre um/a professor/a discorrendo, pessoas de diferentes tipos que se

manifestam ou não e materiais muito diversos, um/a ouvinte de um currículo pode, em qualquer momento, criar possibilidades [...] perceptos, afectos e encontros alegres" (PARAÍSO, 2009, p.289).

Paraíso (2009) argumenta que "um currículo pode ser um lugar privilegiado de contágio do desejo" (p.286). A autora problematiza o fato de ser através dos contágios, e afetações despertadas pelo desejo, que o cultivo da vontade de potência é possibilitado entre os sujeitos pedagógicos. Essa aula "irresistível" produz a potência de criação e a alegria. Nesse sentido, tais sujeitos foram agenciados por composições díspares de naturezas distintas, ou seja, por meio de elementos que somados compõem o agenciamento que produz contágio. Os corpos, o chão, os ritmos, a sala de vídeo, a disposição da sala, as falas, as músicas, as letras das músicas, os pensamentos, os corpos se movendo, as memórias que as músicas trazem às/aos estudantes são alguns desses elementos nessa composição díspare.

Desejar, de acordo com Deleuze (1988) "é construir um agenciamento", é "construir um conjunto" (s/p). Desse modo, "não há desejo que não corra para um agenciamento" (DELEUZE, 1988). Deleuze ainda afirma que o desejo é "construir um agenciamento, construir uma região, é realmente agenciar" (1988, s/p). O desejo, nessa perspectiva, é como um agenciamento de elementos e situações que são capazes de produzir um contágio no currículo. Agenciamento, por sua vez, é uma composição de elementos heterogêneos, uma combinação da ordem do desejo e que não é linear. Desse modo, ele não é

apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. (TADEU, CORAZZA, 2003, p.72).

Segundo Deleuze (1988), agenciamento pode acontecer entre corpos, objetos, saberes e é condição de possibilidade para produzir e criar outras coisas. Assim, de acordo com Paraíso (2009), no contágio há fusão e, nela, a possibilidade que algo novo surja. A aula-dançante é um exemplo de como em um currículo podem ocorrer encontros potentes que, por sua vez, produzem alegria e diversão por meio da vivência da sociabilidade ciborgue.

A conexão entre os elementos da cibercultura, articulados às relações das/os jovens com a música, com a sociabilidade ciborgue e a diversão, produz um currículo que é difícil de resistir. Paraíso (2009) afirma que não há uma metodologia específica para fazer desejar em um currículo, mas é possível construir encontros convenientes nos currículos para fazer crescer a potência da vida. Para que isso aconteça "é necessário saber da potência e da dificuldade do

desejo no currículo e divulgar nesse território uma multiplicidade de textos que talvez alguém consiga estabelecer um encontro e, então, fazer agenciamentos, expandir território, desejar e produzir experiência" (p.277). A aula-dançante parece ter sido essa possibilidade que os sujeitos tiveram de estabelecer tais encontros e conexões. O currículo-movimento despertou o contágio, anunciado pela autora, que abre para as possibilidades de aprendizado, de encontros e alegria.

O movimento, a dança, a música, o clima, a pista de dança, a plateia, a possibilidade de ter a professora como aprendiz das músicas que as/os jovens ouvem, bem como a diversão, as práticas lúdicas de sociação e o contato com os cliques das músicas, podem ter proporcionado o contágio do desejo. Mas para que isso aconteça, precisamos fazer conexões, construir agenciamentos. Nesse sentido, não se deseja um objeto específico, mas sim um "conjunto do qual aquele objeto faz parte, desejamos todo o contexto daquele objeto" (PARAÍSO, 2009, p.280). Assim, desejar é uma potência e não falta. São muitos os elementos citados que podem fazer parte desse conjunto de objetos. Podem ser sensações, materiais dispostos na sala de vídeo, a própria sala de vídeo, as/os amigas/os, a dança, as músicas, as pausas, as lembranças, as possibilidades de ensinar a dança de uma música que é significativa para aquela/e aluna/o, a valorização do saber da/o estudante, entre muitos outros elementos.

A proposta da aula dançante era mais do que ouvir e conhecer as músicas que as/os alunas/os escutavam no cotidiano de suas vidas, mas dançar e se divertir. Carla dançou com as/os estudantes e tentou, de alguma forma, incluir aquelas/es que não estavam de pé, se movimentando. Até mesmo a professora de outra matéria resolveu entrar na dança e participar da aula. Ao passar pelo pátio da escola e avistar a turma dançando, Carol diz não conseguir resistir e "ter" que entrar. Assim, o currículo dançante também provoca o fascínio daquelas/es que o vivenciam, além de contágios e afetações.

A dança e a música provocaram momentos de diversão e descontração e, nesse sentido, é possível perceber que a sociabilidade ciborgue atua na produção do currículo vivido. As vivências lúdicas, que são produzidas na fusão entre as práticas analógicas e digitais, inundaram o currículo de diversão. O currículo produzido pela alegria, riso, dança, conexão com as tecnologias digitais, fascina. Desse modo, as práticas da sociabilidade ciborgue envolvem as pessoas se mostrando convidativas para quem passa. Tal prática configura esse tipo de sociabilidade pois atrela as vivências presenciais da dança, riso, brincadeira entre as/os jovens, à cibercultura acionada por meio de vídeos e *playlists* disponibilizados no ciberespaço na articulação com práticas lúdicas. O currículo, assim, atrai e também se torna irresistível às vivências de professoras/es e alunas/os. No trecho do diário de campo a seguir, é possível perceber como os sujeitos participaram da aula dançante.

Aproximadamente metade da sala estava dançando em pé e a outra parte estava sentada observando, cantando e/ou se mexendo em suas cadeiras. Por vezes, Carla ia até as/os jovens que estavam sentados e pedia para que elas/es sugerissem músicas para tocar, visto que não queriam dançar. A professora ficou surpresa com a variedade de estilos e cantoras/es apresentados/as pelas/os alunas/os. MC k9, MC Duduzinho, MC Koringa, Dj Snake, Justin Bieber, Silento, Katty Perry, Turma do Pagode, Sorriso Maroto foram algumas bandas e músicos que estavam presentes na lista de preferências das/os alunas/os. **[Nota do diário de campo – 3º horário - 13/04/2016]**

Pelo que pude perceber, a participação na aula se dava de diferentes modos, dentre os quais posso destacar: ser a/o "*DJ do dia*", dançar em pé, se mexer sentada/o e sugerir músicas. Ainda que em menor número, havia um grupo pequeno, formado por 5 alunos que estava a parte da aula, jogando jogos nos celulares. Por vezes esses alunos conversavam, mostravam algo para os outros colegas e se voltavam para a tela do *Smartphone*. A professora ia até à turma que estava sentada para pedir indicações de música.

Por serem múltiplos em suas formas de viver (DAYRELL, 2007), as/os jovens vivenciam o currículo de diferentes modos. Muitas/os dançam, fazem dançar, deixam-se levar pelo ritmo da música, enquanto outras/os conversam, se distraem, mexem no celular, se conectam à aula em momentos pontuais ou nem se conectam. Os encontros possibilitados no currículo podem aumentar ou diminuir a potência dos sujeitos que ali habitam (PARAÍSO, 2009). Desse modo, o currículo investigado dançou e fez dançar à medida que possibilitou a vivência musical de ritmos e gostos que as/os jovens mais ouviam e dançavam no seu dia a dia. O currículo-dançante, assim, possibilitou a criação de conexões das/os jovens com a aula, com as músicas e com a professora.

Tadeu e Corazza (2003) fazem um questionamento sobre afetação, afectos, bons encontros e potência que muito tem a ver com as questões apresentadas no currículo investigado: "quando dois corpos se encontram de que forma um afeta o outro?". Para a/o autora/autor esse é o critério para considerar um encontro bom ou não: a potência de agir. (TADEU, CORAZZA, 2003, p.69). Inspirada/o em Espinosa, Tadeu e Corazza (2003) destacam que, ao encontrar-se com o outro um corpo tem a sua potência de agir aumentada ou diminuída. As vivências musicais dos sujeitos no currículo produziram um "bom encontro" e aumentaram a potência de agir daquelas/es que experienciaram a aula dançante. Desse modo, um agenciamento foi composto com a música, a professora, as/os jovens, a sala de vídeo, a dança e, assim, produziu-se um bom encontro. Nesse sentido, o currículo dançante promoveu um contágio entre as/os estudantes e movimentou os corpos, os sentidos, os sujeitos, além de ter provocado o fascínio da professora de educação física que entra na sala após passar na porta e não resistir.

Quanto aos contágios e movimentos produzidos no currículo, é possível afirmar que a potência de agir dos sujeitos se expressa nas composições que são feitas, bem como por quais composições são feitas (TADEU, CORAZZA, 2003, p.70). A posição de sujeito aprendiz-dançante da professora foi fundamental para que tais vivências fossem experienciadas, pois "um/a professor/a pode ampliar possibilidades de um encontro que produza experiências" (PARAÍSO, 2009, p.286). Ela se abriu para aprender com as/os estudantes e, logo na proposta da aula-dançante, disse às/aos alunas/os que queria "conhecer melhor as músicas que as/os jovens ouvem". Desse momento em diante, Carla se propôs a deixar que as/os estudantes "comandassem" a aula e ensinassem aquilo que sabiam em relação à música, à dança e ao movimento.

A posição de sujeito aprendiz-dançante parece ser efeito de um processo de subjetivação vivido pela professora nas suas práticas pedagógicas com a música, que compõem o currículo-dançante. A formação discursiva que destaca a importância das/os docentes estarem abertas/os para aprender com suas/seus alunas/os demanda a posição de aprendiz para a professora. Ela se vê em um lugar de aprendiz, visto que são as/os alunas/os que dominam os saberes relacionados às músicas que ouvem e às respectivas danças e movimentos. Assim, é demandado no discurso pedagógico a posição de sujeito da professora aprendiz-dançante, como aquela que aprende músicas, se abre ao desconhecido, cria possibilidades, dança com as/os alunas/os e se diverte com tudo isso.

Alguns autores tratam o termo ensino-aprendizagem como "ensinagem", visto que são processos que estão extremamente imbricados no processo. Selma *Pimenta* e Léa Anastasiou (2002), por exemplo, utilizam o termo "ensinagem" para se referir aos processos de ensino e aprendizagem como sendo uma etapa constitutiva um do outro. Nesse sentido, a docência não pode ser compreendida como sendo apenas um ato de ministrar aulas. Para Germano Xavier⁷² (2015), a prática pedagógica é muito mais complexa. Na ensinagem, "a ação de ensinar é defendida na relação com a ação de aprender" (XAVIER, 2015, s/p). Nesse sentido, os processos de ensinar e aprender estão interligados e as posições não são fixas, pois, na aula-dançante, a professora foi a aprendiz, enquanto as/os alunas/os se encarregaram de ensiná-la. Desse modo, a posição de sujeito aprendiz-dançante coloca a docente em uma posição daquela que aprende músicas, ritmos, movimentos com as/os alunas/os, na medida em que essas/es a ensinam, pois "o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender" (XAVIER, 2015, s/p).

⁷² Disponível em: <<http://paginacultural.com.br/ensinar-ensinagem/>>. Acesso: janeiro de 2017.

Ao final da aula, acompanhei a professora até o seu carro no estacionamento, visto que ela não teria mais aulas naquele dia na escola. Em conversa informal, ela disse da importância da aula sobre música e dança, bem como porque escolhe vivenciar esse conteúdo.

Eu amo dar essa aula! Poderia ter planejado alguma coisa na sala, uma coisa bem teórica ou nem ter dado esse conteúdo porque até cai no ENEM, mas não é muito cobrado dessa forma. Eu faço assim porque sei da importância disso tudo e dá outra cara fazer esse tipo de aula. Eles amam demais! **[Nota do diário de campo – 3º horário - 13/04/2016]**

A professora inicialmente externa seu amor em dar essa aula. Reflete acerca das possibilidades que poderia ter explorado ao pensar no conteúdo a ser trabalhado e na avaliação externa que também serve, em muitos momentos, para conduzir os planejamentos em sala de aula, mas conclui dizendo da importância desse modo de aprender e ensinar. São muitas as possibilidades em um currículo-dançante e Carla diz saber que as/os alunas/os "amam demais" a aula-movimento-ritmo. De acordo com Paraíso (2010), o currículo é "um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros 'variados', de composições 'caóticas', de disseminações 'perigosas', de contágios 'incontroláveis', de acontecimentos 'insuspeitados'" (p.587). Nesse sentido, diante das múltiplas possibilidades de contágios, percebe-se como a aula pode ter sido um "bom encontro" para as/os alunas/os, mas também para a professora. A docente diz amar tudo isso. Dessa maneira, ela pode ter se relacionado com a aula-movimento-ritmo de modo a ser afetada por experiências alegres.

Deleuze (1988) destaca que as afecções são encontros de corpos com outros. Somos, desse modo, corpos que se relacionam com outros corpos. Quando somos afetados pelos outros corpos, sofremos uma alteração e, assim, a nossa potência de agir pode ser aumentada ou diminuída. É na relação entre os corpos que as afetações são produzidas. Nos encontros entre os corpos que a potência de agir tem a possibilidade de ser aumentada. Os efeitos de tais afetações são muitos, tais como: contágio do desejo, os aprendizados da professora, a dança no currículo, a alegria, valorização dos saberes das/os estudantes, bem como as potências que apresentarei neste capítulo. Deleuze (1988) afirma que “ninguém sabe antecipadamente de que afectos é capaz”, assim como “ninguém sabe antecipadamente como se aprende, é uma longa história de experimentação” (p.54). Nas relações estabelecidas e nos encontros da vida, os afectos são produzidos e, assim, as possibilidades de se ter bons encontros e aprendizados despertadas.

Possivelmente, ao dizer que ama tudo isso e ao reconhecer que as/os alunas/os também amam, Carla pode ter sido afetada por encontros que aumentaram sua potência. Desse modo, assim como pode ter acontecido no currículo-dançante, a partir da aula-movimento proposta pela professora, as relações estabelecidas ali podem se compor e, de repente, aumentar a capacidade de agir dos sujeitos que habitam o currículo. As possibilidades de se produzir um ‘afecto feliz’ são muitas. O movimento, a experiência de as/os alunas/os ensinarem os ritmos que fazem parte do cotidiano delas/es para a professora, bem como de viver práticas que são constituídas de brincadeiras, risadas, diversão com o grupo de amigas/os, podem fornecer possibilidades para acontecer afecções.

A aula-dançante foi, sobretudo, um espaço de vivência da sociabilidade ciborgue. Desse modo, as/os jovens vivenciaram diversos momentos lúdicos constituídos pelas relações presenciais e conectadas ao ciberespaço. A aula-movimento possibilitou ao currículo vivido que houvesse zoação dos estilos musicais propostos por algumas/alguns alunas/os, bem como dos modos como outras/os dançavam e também trouxe à tona possibilidades de rir, brincar e conversar. Nesse sentido, as/os jovens dançavam, se movimentavam, zoavam, brincavam e vivenciavam a ludicidade no currículo investigado. Essa diversão era vivenciada de modo presencial com as/os colegas da turma, mas também na relação com os artefatos ciberculturais, visto que elas/es registravam tudo com fotos e vídeos, compartilhavam no ciberespaço.

Em meio à essas vivências, Carla diz que poderia ter dado a aula de uma outra maneira, alterando a metodologia ou até mesmo o conteúdo, justificando assim pelo fato de ser conteúdo cobrado no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Mesmo tendo essa possibilidade, ela optou por disponibilizar outras vivências e desejos no currículo. Há muita discussão em torno dessa tensão no campo dos estudos curriculares. O que deve ser ensinado? Qual conteúdo é válido? São algumas das perguntas que compõem os questionamentos na área.

As discussões acerca da produção do conhecimento e do que é autorizado como verdade são caras para os estudos curriculares. Assim, o que deve ser ensinado no currículo? O que constitui um conhecimento válido ou verdadeiro? Na fala da professora ela atribui um valor ao fato do conteúdo ser exigido no ENEM, mas enfatiza que não é cobrado daquela forma e que dá mais importância ao fato das/os alunas/os amarem a aula-dançante. Tadeu e Corazza (2003) afirmam que o conhecimento não existe num campo neutro, livre de forças, e, nesse sentido, "conhecer é atribuir sentido, dar peso, valorar" (p.41).

Em meio às relações de poder, diferentes discursos circulam produzindo determinados modos de pensar e conceber o ensino médio. É possível perceber que muitos deles produzem o sentido de que é preciso treinar e estudar as matérias que são exigidas na prova, bem como a

forma como é cobrada. Os *rankings* divulgados após os resultados da prova, a publicidade de muitas escolas que evocam a "eficiência" do ensino atrelada aos resultados do ENEM, bem como às escolas que fazem simulados para treinar as/os alunas/os para o exame, por exemplo, compõem tais discursos pedagógicos. Os *rankings* das escolas constroem um cenário de disputa e escolha que volta os olhares da sociedade para o ENEM, no intuito de verificar as "melhores escolas", "melhores alunas/os", "melhores docentes" e distinguem as instituições por notas. Em entrevista⁷³, a presidente do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Maria Inês Fini, afirmou que o objetivo dos *rankings* é disponibilizar para pais e responsáveis alternativas de análise das escolas. Desse modo, Maria afirma que a importância em divulgar as notas do Enem por escola "não é só referenciar o resultado, mas o contexto em que ocorreu".

Nessa perspectiva, muitas são as verdades fabricadas que circulam em nossa sociedade sobre o ENEM e os rankeamentos que são disponibilizados. Frases⁷⁴ como: "Quer se dar bem no ENEM? Estude com a gente!", "Intensivo ENEM: Você com excesso de bagagem", "1º lugar no Brasil", "Venha fazer parte do pré-ENEM em um time campeão" e "Chegou a sua hora de se dar bem no ENEM" podem ser observadas em muitos veículos de comunicação na contemporaneidade. Pode-se dizer que esses dizeres estão na "ordem do discurso" (FOUCAULT, 2013) e que se conjugam de modo a produzir verdades divulgadas sobre o ensino médio e sobre os currículos escolares para essa etapa da educação básica. A verdade é sempre uma interpretação, compreendendo que interpretar, neste caso, significa "criar, inventar, fabricar" (TADEU, CORAZZA, 2003, p.40).

A verdade é produzida e não "descoberta", desse modo, pode ser sempre reinventada e criada. Outros significados são produzidos no discurso pedagógico. O currículo investigado, por meio da aula-dançante, dá mais importância ao fato de as/os alunas/os amarem a aula, o seu movimento, do que à lógica dos rankeamentos e treinamento para a avaliação externa. No currículo investigado, a aula dançante é autorizada e passa a fabricar outros modos de pensar, aprender e sentir. Nessa perspectiva, "dar sentido, valorar - conhecer - são atividades que exigem, implicam a aplicação de forças" (TADEU, CORAZZA, 2003, p.41). Desse modo, outros discursos são autorizados e o currículo, por meio das relações de poder, toma diferentes contornos, formas e conteúdos. Tais contornos são provisórios, assim como as demais verdades divulgadas sobre os rankeamentos e a importância do treinamento para o ENEM.

⁷³ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/enem-como-alternativa-aos-rankings-tradicionais-mec-divulga-14-ordenamentos>> Acesso: outubro de 2016.

⁷⁴ Essas frases foram retiradas de propagandas de cursinhos pré-ENEM e escolas de ensino médio.

Desse modo, a possibilidade de se fazer o currículo dançar se mostra como uma potência. Pacheco (2011) afirma que "todas as forças que são apresentadas nas situações do cotidiano possuem potências" (p.20) e estas, por sua vez, podem insurgir em uma aula dançante e afetar os sujeitos de diversas maneiras. Pensando nisso, apresento neste capítulo seis potências que fazem o currículo dançar e que são efeitos desse currículo dançante. Nesse mapeamento, destaco as possibilidades potentes de movimentar o currículo vivido por meio da música, além de produzir contágios e bons encontros que aumentam a potência de agir.

A primeira potência é percebida por meio do valor que a professora atribui à dança, à música e ao sentimento que as/os alunas/os dão à essa forma de construir a aula. O currículo é, assim, permeado de sentido e valor que produzem a aula que faz dançar. A valoração no currículo investigado perpassa, desse modo, pelo sentido atribuído, pelo gosto das/os alunas/os, pelo sentimento da professora, pela alegria e pelo fluxo que a música e a dança promovem naquele ambiente. Desse modo, tal potência está relacionada à valoração da dança e da música com as/os alunas/os. Na entrevista, ao ser perguntada sobre a dança e a música no currículo, a professora diz da sua vontade em vivenciar o movimento com as/os estudantes.

Eu acho assim, é por eles, mas é por mim também. Primeiro porque eu tinha que dar a matéria. Segundo porque eu amo, né, eu adoro dançar. Mesmo eu tendo essa idade, eu me sinto adolescente. Aí tem hora que as pessoas falam assim: "Nossa, você é ridícula, você não tem essa idade" [...] Mas eu me sinto adolescente. Então eu gosto de ficar no meio deles, eu gosto de ver eles dançando, eu gosto de rir com eles, zoar com eles, eu gosto de aprender com eles. Então essa aula pra mim é uma das melhores. **[Entrevista com a professora Carla]**

A professora Carla demonstra alegria em ficar com as/os estudantes e em vê-las/os dançando. No âmbito das relações sociais que ocorrem no cotidiano escolar, é necessário ressaltar aquelas existentes entre alunas/os e professoras/es. A relação entre professora/professor e aluna/o é permeada por jogos de poder (EVANGELISTA, 2016). Tal relação vem enfrentando transformações na contemporaneidade, sobretudo no lugar ocupado pela autoridade nesse binômio (DAYRELL, 2007). Nos dias atuais as/os estudantes "não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia" (p. 1121). Inspirado em Dubet (2006), Dayrell (2007) afirma que "a mudança dos alunos interfere diretamente nas formas e metas das relações de poder presentes na instituição" (p.1121). Desse modo, se anteriormente a autoridade da/o professora/professor era legitimada pelo lugar que ocupava, "constituindo-se no principal ator nas visões clássicas de socialização", na

contemporaneidade, é a/o docente que "precisa de construir sua própria legitimidade entre os jovens" (DAYRELL, 2007, p.1121). A mobilização em estar no meio das/os estudantes e de aprender com elas/es, pode ser uma forma que a professora utiliza para construir tal legitimidade anunciada por Dayrell (2007).

A segunda potência que atua na produção do currículo dançante é a vontade de dançar, zoar, rir e aprender com as/os jovens que estão próximas/os. Essa potência é anunciada no trecho da entrevista acima, quando Carla diz que gosta de ficar no meio das/os alunas/os e enfatiza: "eu gosto de ver eles dançando, eu gosto de rir com eles, zoar com eles, eu gosto de aprender com eles". A segunda potência está diretamente ligada ao contágio do desejo e à vontade de dançar, zoar, rir com as/os jovens.

Inspirada por Deleuze, Paraíso (2009) afirma que o desejo é "fábrica, potência, alegria". Ele é "fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver". (PARAÍSO, 2009, p.278). Desse modo, Carla se alegra, cria, propõe uma aula dançante e se mobiliza de modo a viver as experiências musicais com as/os alunas/os e aprender com elas/es. A professora, então, em seus enfrentamentos e conexões diárias, auxilia na produção de um currículo que, com sua vontade de potência, se movimenta, dança em pé ou sentado, canta e participa.

A vontade de potência é entendida, neste trabalho, como uma força de afirmação da própria existência. Na esteira de Nietzsche, trata-se do "princípio de funcionamento do mundo, impulso de todos os corpos e seus compostos, o mais forte de todos os instintos que dirige a vida orgânica" (2008, p. 108). Através desse impulso, dessa força, a vida se projeta para além de si mesma, ela se auto-supera (Friedrich NIETZSCHE, 2008, 2011). É a vontade do "sempre mais, de luta para alcançar o possível e ir além do aniquilamento" (2011, p. 63). A vontade de potência, central na filosofia nietzschiana, é caminho, meio para a conservação da própria vida e passa a ser o primeiro critério de valoração das coisas. Exemplo disso é a cena curricular do anúncio da prática da aula-dançante, feita pela professora Carla e os efeitos gerados nas/os jovens estudantes: ao menor sinal de possibilidades com a música, os corpos se seduziram e mobilizaram-se para a proposição da professora. Nesse sentido, como anunciou o filósofo (2011), "só onde há vida, há também vontade. Não apenas vontade de viver, mas - como te ensino - vontade de potência - vontade de durar, de crescer, de vencer, de entender e intensificar a vida" (p. 66-67). É possível perceber, portanto, que o currículo-dançante, produzido a partir do agenciamento de elementos como a dança, a música, a pista de dança, a plateia, a possibilidade de ter a professora como aprendiz das músicas que as/os jovens ouvem, bem como

a diversão, as práticas lúdicas de socialização e o contato com os clipes das músicas, pode ter proporcionado o contágio do desejo, tornando-se *locus* de cultivo da vontade de potência dos sujeitos nele envolvidos.

A professora-dançante se diverte com as/os jovens e destaca que tal diversão faz parte dos pontos que produz sua satisfação em amar a aula. Carla anuncia que gosta de rir e zoar com elas/es. A sociabilidade ciborgue é, mais uma vez, acionada como uma potência que faz o currículo dançar. Por meio das vivências lúdicas, na articulação entre práticas analógicas e digitais, os sujeitos que habitam o currículo investigado produzem uma pedagogia dançante. A professora destaca que gosta de rir com as/os jovens e também gosta de zoar com elas/es. Rir e zoar são marcas constitutivas das culturas juvenis (SALES, 2010a; NOGUEIRA, 2006) vivenciadas pelas/os alunas/os e também estão muito articuladas às vivências da sociabilidade ciborgue. Assim, rir e zoar se mostram como partes importantes dos movimentos dançantes gerados neste currículo povoado pela música. Além da interação e da brincadeira, há a íntima relação com as tecnologias digitais. As/os jovens se fotografavam, postavam vídeos e imagens nas redes sociais, além de procurar os clipes das músicas na internet para dançar com as/os demais alunas/os. A zoação, nesse sentido, acontece na íntima relação com as tecnologias no currículo vivido.

Paulo Nogueira e Sara Villas (2012) afirmam que zoar é, pois, "uma maneira de caracterizar as manifestações da sociabilidade juvenil" (p.10). Nogueira (2010) destaca que muitas/os professoras/es "buscam incorporar, em suas atividades de sala de aula, dinâmicas operacionais mais próximas a esses interesses, digamos, orientados pela subjetividade dos discentes" (NOGUEIRA, 2010, p.7). Algumas/alguns professoras/es, de acordo com Nogueira (2010), criam tempos de respiro no desenrolar do currículo vivido e outras/os "realizam jogos didáticos como gincanas para canalizar a disposição de zoar para uma competição pedagógica em que certos conteúdos escolares devam ser acertados/aprendidos" (p.7). O autor ainda evidencia que algumas/alguns docentes buscam tornar significativos os conteúdos e as vivências no currículo e elaboram as aulas a partir das práticas culturais que se articulam ao cotidiano das/os jovens.

Assim como Carla, diferentes professoras/es, motivadas/os por referenciais pedagógicos distintos, buscam se aproximar do universo juvenil da zoação, do escape, da brincadeira e, com isso, preencher de sentido a aula. A professora pesquisada afirma que gosta de rir e zoar com suas/seus alunas/os. Isso confere a ela/e uma relação diferente com a turma. Nogueira (2010) destaca que professoras/es e alunas/os "negociam a aula ao ajustarem as suas posições para permanecerem em interação" (p.7). Nessa negociação, os sujeitos que compõem o currículo

investigado ressaltam as possibilidades entre zoar, brincar, rir, estudar, dentre outros. Desse modo, de acordo com o autor, é interessante perceber que em tal negociação "estão presentes não apenas os repertórios pedagógicos dos docentes" e "nem a irreverência manifesta pelos alunos quando zoam", pois estão imbricados no processo "o conjunto de elementos que compõe uma bagagem cultural que permite uma maior ou menor capacidade de ajustamento recíproca entre docentes e discentes" (NOGUEIRA, 2010, p.8).

Carla, professora que compõe as cenas curriculares da turma pesquisada, negocia com as/os alunas/os e externa o seu amor em dar essa aula. Mais do que isso, ela reitera que gosta de rir e zoar com as/os jovens. A zoação à qual ela se refere faz parte dessa negociação que está posta na relação professora-alunas/os. A professora se mostra atenta aos modos de se relacionar das/os jovens, pois zoar é atender às demandas de interação social que elas/es vivenciam e que acontecem no cotidiano das/os estudantes (NOGUEIRA, 2006).

Na zoação e no riso, podemos perceber que Carla se agencia na composição do currículo dançante. Paraíso (2009) destaca que "para desejar é necessário experimentar com sua própria potência" (p.280). A terceira potência que também faz o currículo dançar é a satisfação profissional de Carla enquanto professora que envolve as/os alunas/os. Diferente do que alguns estudos têm mostrado, as/os jovens também se envolvem nas aulas e participam. Na aula-dançante, as/os jovens não só participaram como se mostraram empolgadas/os com a possibilidade de vivenciar a música e a sociabilidade ciborgue no currículo. Esse envolvimento produz a potência do currículo em dançar, pois a professora se mostra orgulhosa da aula-movimento e diz amar esse momento com as/os jovens. Carla afirma que ministra essa aula pensando nas/os alunas/os, mas também pensa nela própria. A professora destaca que adora dançar e que se sente adolescente quando está no meio das/os jovens dançando e aprendendo com elas/es. Possivelmente ela constrói agenciamentos que potencializam a sua vida.

Paraíso (2009) afirma que ao encontrar algo que nos convenha, que nos provoque agenciamentos, desejamos um conjunto do qual aquele objeto faz parte. A professora demonstrou desejar todo esse contexto e conjunto de coisas como, por exemplo, produzir uma aula prazerosa que não levasse em conta apenas o crivo das avaliações externas. O importante era estar com as/os alunas/os, aprender com elas/es, rejuvenescer, querer vê-las/os dançar, se alegrar, rir, brincar e zoar. E das atividades que aumentam a nossa potência de agir, Paraíso (2009) destaca que "conhecer" é uma delas. Desse modo, Carla busca aprender e conhecer mais das músicas, das danças e dos movimentos, criando, assim, uma potência para fazer o currículo dançar. Todas essas ações possibilitam a construção de agenciamentos e de conexões que podem aumentar a potência de agir.

A quarta potência que movimenta e faz o currículo dançar é a valorização dos diferentes ritmos e saberes que as/os alunas/os trazem. A professora Carla afirma que "gosta de ver de tudo" e isso potencializa a ação da música no currículo. No trecho a seguir, é possível perceber tal valorização que é destinada às músicas ouvidas pelas/os alunas/os.

Então eu gosto de ver. Gosto de ver de tudo. Quero ver o sério cantando a música dele, eu quero ver o *funk*, eu quero ver o samba, eu quero ver de tudo. Eu acho importante deixar eles livres, eu acho. "Nossa, mas *funk*...". Tá, tem o funk que fala besteira e o que não fala. Tem o que fala a realidade da vida deles. E eu acho isso muito bom. **[Entrevista com a professora Carla]**

Carla destaca que gosta de ver o *funk*⁷⁵, o samba, ou seja, as músicas que as/os estudantes trazem das vivências que experimentam fora da escola também. A professora diz que existem diferentes tipos de *funks* e, por fim, considera que acha "muito bom", pois tem música desse ritmo que fala da realidade das/os estudantes. A valorização dos saberes das/os jovens é, portanto, o ponto principal dessa potência que faz o currículo dançar

O documento lançado pelo MEC chamado "Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade" possui como temática central os saberes trazidos pelas/os alunas/os e a sua valorização. Nesse documento, é possível perceber que "o respeito e a valorização do saber dos estudantes, a integração e a ampliação desse saber, constituem o cerne e o propósito da educação básica" (BRASIL, 2004, p.53). O fazer pedagógico está implicado em mais questões, embora haja aspectos de "transmissão", de "socialização" e de "troca". A professora Carla se mostra disposta em conhecer outros saberes, outros ritmos, melodias, letras e movimentos. Desse modo, o currículo é produzido na co-

⁷⁵ "O *funk* é um estilo musical que surgiu através da música negra norte-americana no final da década de 1960. Na verdade, o *funk* se originou a partir da *soul music*, tendo uma batida mais pronunciada e algumas influências do R&B, *rock* e da música psicodélica. De fato, as características desse estilo musical são: ritmo sincopado, a densa linha de baixo, uma seção de metais forte e rítmica, além de uma percussão (batida) marcante e dançante". Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/artes/funk.htm>>. Acesso: outubro de 2016. As/os jovens da escola pesquisada escutam muito o chamado "*Funk ostentação*", também "referido como funk paulista, é um estilo musical brasileiro, criado no ano de 2008, na cidade de São Paulo. Considerado como uma vertente do *funk* carioca e da baixada santista, o gênero desenvolveu-se primeiramente na Região Metropolitana de São Paulo e na Baixada Santista, antes de alcançar proporções nacionais a partir de 2011. Os temas centrais abordados nas músicas referem-se ao consumo e à propriamente dita ostentação, onde grande parte dos representantes procura cantar sobre carros, motocicletas, bebidas e outros objetos de valor, além de fazerem frequentemente citações a mulheres e ao modo de como alcançaram um maior poder de bens materiais, exaltando a ambição de sair da favela e conquistar os objetivos. O gênero foi criado como uma alternativa à lírica abordada pelo ritmo carioca, que citava essencialmente conteúdos relacionados com a criminalidade e com uma vida de sofrimento". Disponível em: <<http://www.complexodofunk.com.br/2014/03/29/origem-funk-e-sua-evolucao/>>. Acesso: outubro de 2016.

implicação desses fatores. Ela anuncia que gosta de ver o samba, o *funk* e, nessa mistura de ritmos, gosta de compreender as vivências das/os estudantes.

De acordo com o documento, aprender e conhecer são resultados "do encontro e do confronto de saberes" (BRASIL, 2004, p.53). Desse modo, por algum momento Carla se despiu de suas certezas e concepções e buscou fazer com que os saberes das/os alunas/os tomassem lugar e posição central em sua aula. O currículo, assim, dançou e fez dançar, pois valorizou outros tipos de ritmos, letras e danças. É importante considerar que a não hierarquização de saberes movimenta o currículo e o produz na trama das ricas possibilidades trazidas pelas/os alunas/os. Nesse sentido, "a aprendizagem escolar não anula, nem substitui as aprendizagens construídas na comunidade", pelo contrário, "diferentes saberes coexistem nas pessoas e se enriquecem no encontro de saberes" (BRASIL, 2004, p.56).

A quinta potência que faz o currículo dançar é a alegria em se relacionar com a/o outra/o por meio da música. Essa potência movimenta o currículo em diferentes estilos musicais e guia o artefato por meio de sujeitos distintos. De acordo com Carla, o que a faz propor uma aula dançante é o fato de ter muitos tipos de alunas/os e observar os diferentes estilos musicais e subjetividades delas/es. São diferentes tipos de jovens e ritmos musicais e essa composição aumenta a potência de agir da professora, produzindo bons encontros e experiências alegres.

Eu também gosto de todos os estilos musicais. [...] Eu consigo gostar de todos. Por quê? Porque eu gosto do ser humano em si, eu gosto do chato, eu gosto do nervosinho, eu gosto do malandrinho, eu gosto de gente. Eu amo gente! [...]. **[Entrevista com a professora Carla]**

A professora demonstra ter sensibilidade para perceber o outro e se importar com ele. Ela diz gostar "do ser humano em si" e demonstra alegria ao se relacionar com pessoas. Essa alegria, de acordo com o dicionário⁷⁶, dentre outros significados, pode ser compreendida como "estado de contentamento ou prazer; júbilo, regozijo". Carla diz que gosta dos diferentes tipos de alunas/os a quem leciona e conclui dizendo que gosta de gente, ou melhor, que ama gente. Ela demonstra sentimentos de alegria, prazer, que envolvem o "gostar" e "amar" suas/seus alunas/os e as pessoas, de um modo geral.

Nessa potência que faz o currículo dançar, Carla diz gostar de todos os estilos musicais e justifica essa afirmação ao destacar que gosta do ser humano em si. A potência do ser, nesse sentido, pensa e conduz sua conduta em fluxos, linhas e não em barreiras e divisórias

⁷⁶ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=alegria>>. Acesso: janeiro de 2017.

(DELEUZE, 2014). Assim, a alegria e o amor destacados pela professora, que são afetos ativos, se tornam caminhos para aumentar a potência de agir.

Inspirado em Espinosa, Carlos Junior (2009) afirma que, se por um lado a alegria é definida pelo autor como "o afeto que temos de que nossa capacidade de existir aumenta, chamando-se 'amor' quando atribuímos esse aumento a uma causa externa (objeto do desejo)", por outro lado, o "desejo frustrado diminui nossa força de existir e pensar" [...] "nesse caso ele é chamado de 'tristeza'" (p.379). A alegria, de acordo com a teoria de Espinosa, abre possibilidades que não eram imagináveis, além de revigorar nossa capacidade de sentir (Rafael TRINDADE, 2016a; 2016b). Desse modo, a alegria confere ao currículo movimento, dança, música e agenciamentos que aumentam a potência de agir dos sujeitos que ali habitam. Carla anuncia que gosta das/os suas/seus alunas/os e também das características distintas que possuem. Ela ama estar com pessoas e isso aumenta a sua potência. Os desejos, os agenciamentos e a possibilidade de movimentar o currículo, aprender com as/os alunas/os, bem como de se abrir, produz a aula-dançante. Nesse sentido se aprende, se vive contágios e encontros alegres, se dança e se canta quando se está aberta/o para fazer o currículo dançar.

O currículo também dança por meio do esforço de outros sujeitos na instituição escolar em promover a música. Alunas/os, professoras/es e também a equipe gestora se mostram favoráveis à vivência musical na escola e, com isso, possibilitam a potência de fazer o currículo dançar. Durante uma conversa informal, o vice-diretor da escola me relatou que adora música, como podemos ver no episódio a seguir.

Hoje no recreio as/os alunas/os do terceiro ano se juntaram para dançar no pátio da escola. Elas/es estavam de pijama, dançando, pulando, rindo e brincando. Toda última sexta feira do mês elas/es escolhem um tema para as turmas do terceiro ano virem fantasiadas. O vice-diretor também ficou um tempo no pátio com as turmas, se aproximou de mim e disse:

- Eu adoro música! Faço faxina lá em casa com música.

- Eu também amo! (Respondi).

- Vou deixar mais uns 10 minutinhos hoje pra eles aproveitarem um pouco mais (Disse Arthur se referindo ao tempo do intervalo que seria prolongado por mais 10 minutos). **[Nota de diário de campo - Recreio - 28/04/2016]**

O vice-diretor se mostra favorável em deixar que as/os alunas/os se divirtam um pouco mais no recreio e isso também possibilita a vivência dançante no currículo. A escola criou esse ambiente musical por meio do projeto 'Rádio Escola'⁷⁷ que funciona nos recreios e cujas/os

⁷⁷ O projeto Rádio Escola foi criado pela gestão atual da escola pesquisada e visa ter um momento musical no recreio. A rádio é comandada pelas/os próprias/os alunas/os e tem, basicamente, uma escolha de músicas para tocar durante os intervalos das aulas.

responsáveis por articular e escolher as listas de músicas para tocar nesses períodos são as/os próprias/os jovens. Além disso, o dia comemorativo do terceiro ano também possibilita essa articulação da dança, da brincadeira, fantasia e diversão no recreio. As/os estudantes vão fantasiadas/os para a escola, ou seja, se vestem de uma forma diferente de todas/os as/os outras/os alunas/os e, desse modo, se juntam no recreio para conversar, tirar foto, ouvir música e, sobretudo, dançar. As/os jovens vivenciam afectos alegres, interações lúdicas presenciais e também no ciberespaço, desse modo, vivenciam a sociabilidade ciborgue. Além disso, o vice-diretor disse que adora música e que realiza as tarefas domésticas ouvindo-a. Esse gosto pela música e também a vontade em deixar as/os jovens "aproveitarem um pouco mais" o tempo no recreio produziram as vivências dançantes no currículo investigado.

Articular as vivências escolares às culturas juvenis parece tornar a escola mais atrativa para as/os estudantes. Nesse sentido, é importante salientar que, assim como não é possível falar em um único modo de se viver a juventude e a condição juvenil, não é possível falar em uma cultura juvenil homogênea, por isso utilizamos no plural, como culturas juvenis. Desse modo, tais culturas expressam "um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que expressam a pertença a um determinado grupo, uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, por meio dos quais a vida adquire um sentido" (DAYRELL, 2001, p.20).

A conduta de promover a articulação entre as/os estudantes e a escola é percebida na fala do vice-diretor em uma entrevista. Ele demonstra se preocupar com o sentimento daquela/e aluna/o na escola e, em sua fala, como podemos ver a seguir, a instituição prioriza, de algum modo, o bem-estar da/o estudante e o retorno que esse bem-estar pode ocasionar à escola.

[...] porque o nosso objetivo aqui, cada dia mais, é que os jovens gostem da escola, entendeu? [...] Você tem um aluno aqui que ele gosta de estar na escola, ele gosta das coisas, ele vai começar a me ajudar a cuidar das coisas, ele vai dar ideias boas, ele vai ser um parceiro nosso. **[Entrevista com o vice-diretor Arthur]**

Arthur destaca que é importante que a/o jovem se sinta bem, afinal, esse esforço em transformar o ambiente em mais amigável retorna para a própria escola. De acordo com o vice-diretor, quando a/o estudante se sente bem, ela/e passa a gostar da instituição, passa a dar sugestões de melhoria e, assim, a/o jovem começa a cuidar da escola. Desse modo, tal conduta pode ser considerada como uma estratégia que visa conduzir os modos de agir das/os jovens. Tem-se, assim, o governo das condutas, que busca controlar as ações dos sujeitos

(FOUCAULT, 2013), a fim de garantir o cuidado com o espaço escolar e construir a noção de pertencimento. Nesse sentido, os/as jovens se sentem pertencentes àquele espaço e lidam de outro modo com o patrimônio e com as pessoas que ali estão. Ana Vaz e Bianka André (s/d, p.3) destacam que o pertencimento está diretamente ligado ao compartilhamento de experiências, vivências e características pessoais e coletivas dos sujeitos que compõem determinado contexto. Tal contexto, nessa perspectiva, é vivenciado na escola por professoras/es, alunas/os, funcionárias/os e equipe gestora.

Arthur destaca esse sentimento de receber as/os alunas/os bem para que elas/es gostem de estar na escola e se sintam parte dela. Desse modo, as/os estudantes participam mais da organização e zelo da instituição, por gostarem das atividades e do ambiente que a escola oferece. O governo das condutas, de acordo com Foucault (2013), se refere a um conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias que garantem a condução das condutas. Nesse sentido, esse governo é pautado de modo a conduzir as condutas das/os jovens em uma ampla discursividade que delimita e controla as ações das/os estudantes e que produz o sentimento de pertencimento em relação à escola. O pertencimento, portanto, "induz às relações sociais, à participação do sujeito em uma sociedade, comunidade ou grupo cultural, na sua relação com o espaço físico e também a outras questões relativas aos valores e referências adquiridas continuamente no processo de socialização" (VAZ, ANDRÉ, s/d, p.4). Tem-se, assim, jovens que zelam pela instituição onde estudam e dão sugestões de melhorias em suas instalações.

O projeto Rádio Escola é uma tentativa de fazer a instituição ficar mais agradável, de acordo com Arthur. Aciona-se, também, as culturas juvenis para conduzir as condutas das/os jovens. Aproxima-se, dessa forma, a escola das culturas juvenis. Música, equipamento de áudio, dança e tecnologia no recreio atraem as/os jovens para aproveitarem esse espaço/tempo na escola. O pátio, segundo Arthur, ficou até mais povoado de jovens depois da realização da experiência da Rádio. As vivências dançantes no currículo também se dão por meio desse projeto. É possível perceber que a rádio aciona uma junção de potências e uma delas, ou melhor, a sexta potência que compõe o currículo investigado é o esforço da gestão atual em conceder esse espaço para as/os jovens. É possível ver nos excertos seguintes o desejo da equipe gestora em produzir esse sentimento de pertencimento nas/os jovens por meio das vivências musicais.

Em uma conversa informal no recreio perguntei a Arthur, o vice-diretor, sobre o projeto de música que acontece no intervalo das aulas.

- O projeto já foi enviado, o dinheiro ainda não chegou, mas nós improvisamos a rádio assim mesmo. O vice da tarde emprestou algumas coisas e tá dando certo.

-Quem seleciona as músicas? (Perguntei).

- Eles mesmo. Só falo pra não colocar *funk* escrachado. O restante tem de tudo. O pátio ficou mais cheio depois da rádio. Fica mais povoado. Olha aí o tanto de estilo, mas o *funk* é o mais tocado (Me respondeu se voltando para a cabine de som e apontando para um grupo de 4 jovens que selecionavam as músicas naquele dia). **[Nota de diário de campo - Recreio - 28/04/2016]**

A rádio já está funcionando, mas ainda não é da forma que a gente quer. A gente quer o jovem responsável pelos instrumentos, que cada dia a gente tem uma programação. Por exemplo, na segunda feira podia falar sobre o que aconteceu no esporte durante o final de semana, o jovem fazer um comentário do jogo, como é que foi. Essas questões que estamos tentando ver se a partir de agosto já começa a ter. Porque, quando a máquina começar a funcionar, a gente já vai andar sozinho. **[Entrevista com o vice-diretor Arthur]**

Embora Arthur mencione que a rádio ainda não esteja funcionando da maneira como desejam – tanto pela estrutura, pois precisam de materiais emprestados diante da falta de verba, quanto pela forma, pois querem uma participação mais efetiva das/os jovens para além das escolhas das músicas –, esse projeto movimenta o recreio, as/os jovens e o currículo dançante. As/os estudantes se divertem. Elas/es dançam, fazem vídeos, tiram fotos individuais, em grupo, postam em suas redes sociais e movimentam o intervalo das aulas.

A sociabilidade ciborgue é acionada no espaço/tempo do recreio. As vivências musicais aproximam as/os jovens e possibilitam a curtição por meio da dança, fotos, risos e programação da lista de músicas da rádio. É possível perceber uma conexão entre a sociabilidade ciborgue, cibercultura e a cultura juvenil. As/os jovens se divertem, têm experiências lúdicas no intervalo, associadas à relação que possuem com seus *Smartphones* e as possibilidades de utilizar a câmera, redes sociais e aplicativos. Elas/es vivenciam momentos de descontração, conversa e riso na medida em que dançam, ouvem música, se fotografam e postam nas redes sociais. As/os jovens povoam o pátio, como disse o vice-diretor da instituição. Nesse emaranhado de possibilidades de relações, a escola disponibiliza os equipamentos da rádio para que as/os jovens escolham as músicas que vão tocar no momento do recreio.

Em uma conversa informal com Arthur, nos deparamos com jovens conversando e decidindo as músicas que fariam parte da Rádio naquele dia. Observei cotidianamente, no momento do recreio, jovens vivenciando a sociabilidade ciborgue. Elas/es tiram muitas fotos, fazem vídeos, poses individuais, em grupos, enfim, movimentam o pátio no recreio. Nesse sentido, vivenciam as relações presenciais na fusão com as tecnologias digitais. Tais experiências lúdicas são recorrentes no recreio. É possível perceber que as/os jovens possuem diferentes relações com a música, com as tecnologias e com as/os amigas/os. Pude observar, no recreio, nos momentos em que a Rádio Escola estava funcionando, que as/os jovens se dividem de diferentes modos naquele espaço e tempo. Umas/uns jogam peteca, ping pong, truco,

enquanto outras/os compartilham fone, conversam em uma roda de amigas/os, tomam sol em dias frios, mas é importante ressaltar que todas/os, de algum modo, estão envolvidas/os pela música que toca no recreio. Seja dançando, ouvindo ou até mesmo reclamando da qualidade do som e dos ritmos que são escolhidos, as/os alunas/os participam, de alguma forma, dessa vivência. Seja no momento em que se faz um ponto na partida de peteca em que está tocando o refrão de uma música conhecida e a/o jovem faz uma "dancinha" da comemoração ou no instante em que aquelas/es jovens que se juntam no meio do pátio para dançar.

A interação, por meio das vivências musicais, propicia modos de se relacionar e estabelecer laços. Assim, a sociabilidade ciborgue também se compõe nas relações sociais estabelecidas entre as/os jovens por meio da música que faz o currículo dançar. Elas/es se relacionam de modo presencial e também na conexão com as tecnologias, mais especificamente com a música, *Smartphone* e os aplicativos. Além de terem acesso à música por meio da rádio, as/os jovens se mostram conectadas/os com os fones de ouvido e/ou compartilhando-o com outras/os colegas. Os *Smartphones* e as suas muitas possibilidades de utilização para registrar e compartilhar fotos, vídeos, aplicativos de músicas e até das *playlists* salvas nos aparelhos das/os estudantes estão sempre a postos. Assim, as/os jovens também utilizam o recreio como esse momento para vivenciar a sociabilidade ciborgue e fazer o currículo dançar.

Muitas/os jovens afirmam que a escola é um importante espaço para se divertir com amigas/os, encontrar os pares e vivenciar a sociabilidade. Nesse sentido, Dayrell (2007) destaca a importância da turma de amigas/os como parte fundamental para a constituição da/o jovem. Nesse espaço, as subjetividades são produzidas e também é gestada a sociabilidade ciborgue. A música, como dito anteriormente, é um importante elemento na vivência da sociabilidade entre as/os jovens. Elas/es se encontram para ouvir música e também se agrupam de acordo com os estilos musicais mais ouvidos. Ao analisar o RAP - *Rhythm and Poetry* - como manifestação originada nas ruas e bairros das periferias de São Paulo, por exemplo, Sposito (1993) conclui que ele passa a ser entendido como produto da sociabilidade juvenil. Desse modo, o RAP demonstra uma forma peculiar, de acordo com a autora, de apropriação do espaço urbano e do agir coletivo. Assim, ele é capaz de mobilizar jovens excluídos e uni-los em torno de algo comum.

A sociabilidade ciborgue, vivenciada por jovens no currículo investigado, atua na produção do currículo dançante. A música, nesse sentido, é uma articuladora das vivências das/os jovens no currículo. Assim como a sociabilidade juvenil é produto das relações apresentadas por Sposito (1993), a sociabilidade ciborgue é produzida a partir das vivências musicais que as/os jovens experimentam por meio da Rádio Escola, mas não só por ela. Essas

vivências são estendidas por meio do compartilhamento de fones ao longo dos dias, da parceria em gerir a rádio e escolher as músicas, na articulação com as vivências presenciais das/os jovens que pode ser entendida como as músicas cantadas, nas danças nas salas de aula e fora dela. Ou seja, a sociabilidade ciborgue se mostra na composição do currículo-dançante, visto que as/os jovens se relacionam de modo presencial e também por meio das tecnologias digitais na articulação com as vivências lúdicas.

6.2 Das vivências dançantes demandadas pelas/os estudantes: entre fios, conexões, músicas e danças

A música constitui o currículo investigado nos diferentes espaços escolares disponibilizados. Ela está no pátio, quadra, sala de vídeo, sala de aula e demais espaços que são ocupados pelas/os jovens. O currículo, como foi possível perceber, dança e se movimenta ao som da música. Ele dança e também faz dançar. A música ia compondo as cenas curriculares cotidianamente, por vezes parecia imperceptível, em outros momentos era percebida, em função dos sons muito altos vindo dos fones de ouvido das/os jovens. Em alguns momentos esses artefatos se conectavam com jovens produzindo um híbrido que possibilitava a vivência musical e a participação nas aulas, em outros, faziam parte das "viagens" de muitas/os jovens que estavam na sala, mas com os pensamentos distantes. A música também entra em cena de modo clandestino, como é possível perceber no trecho abaixo.

Percebo que muitas/os jovens usam fones todos os dias. Usam nos dois ouvidos, em um só, pendurados pela camisa, atravessados atrás do pescoço, enfim, de muitos jeitos. Pergunto ao Matheus, Saulo e Ícaro.

- Vocês gostam muito de ficar de fone, né?
- Demais! Todo dia, toda hora (Responde Matheus).
- Sempre que vocês estão com fone, estão ouvindo música? (Pergunto novamente).
- Nem sempre. É muito costume. (Ícaro responde).
- Sem o fone parece que tá faltando alguma coisa. (Saulo completa)
- Dá pra ficar sem não. (diz Matheus)
- E quando esquece o fone? É ruim demais! (Ícaro responde)
- Então vocês ficam com o fone, sem estar ouvindo música? (Pergunto).
- É, uai, aí a gente fica tranquilo. Não falta nada. (Matheus responde).
- É doidera mesmo. (Saulo começa a rir ao tentar concluir a explicação). **[Nota de diário de campo - 4º horário - 22/03/2016]**

É possível perceber que as/os jovens, além de estarem conectadas/os às tecnologias, também estão conectadas/os a alguns artefatos específicos que ocupam lugares especiais no cotidiano delas/es. O *Smartphone*, como foi trabalhado no capítulo intitulado *Conexão com o*

WhatsApp e outras possibilidades de produzir o currículo: a vivência da sociabilidade ciborgue, é um desses exemplos, bem como os fones de ouvido. Um jovem confessa que utiliza o artefato "todo dia, toda hora", enquanto outro diz que nem sempre que estão com o fone no ouvido estão ouvindo música, mas que a presença do fone por perto, seja no ouvido ou pendurado na camisa, já deixa uma sensação de bem-estar, visto que esquecer em casa "é ruim demais". Muitas/os jovens pesquisadas/os possuem a existência alterada por meio da relação com as tecnologias. Estão profundamente ciborguizadas/os e demonstram ser esse híbrido de máquina e organismo (HARAWAY, 2000) quando fundem a própria existência com a presença do fone de ouvido e dos dispositivos conectados a eles.

As tecnologias digitais, bem como a música que escutam por meio do inseparável fone de ouvido fazem parte da cultura juvenil e dos momentos lúdicos que vivenciam com as/os amigas/os. A música na relação com as tecnologias digitais, nesse sentido, possibilita diferentes modos de vivenciar a sociabilidade ciborgue. Ela é conectada a um aparelho digital, na maioria das vezes ao *Smartphone*, e é compartilhada por meio dos fones de ouvido, do *bluetooth*, aplicativos de mensagens, aplicativos de listas de músicas *on* e *offline* e por uma infinidade de possibilidades. Assim, os *Smartphones*, conforme trabalhado no primeiro capítulo analítico dessa dissertação, possuem muitas funções. Uma das possibilidades desse dispositivo digital é justamente conectar as/aos jovens às mais diferentes músicas do mundo inteiro. Em todo o tempo, músicas de diferentes contextos e lugares podem ser baixadas, ouvidas, divulgadas pelas/os jovens e, desse modo, elas/es têm a possibilidade de vivenciar a sociabilidade ciborgue por meio da relação com os pares e com a música conectada ao ciberespaço.

A música no currículo foi, por muitas vezes, proposta pelas/os professoras/es, pela equipe gestora, como trabalhado no tópico acima, mas nesta parte analiso mais especificamente a demanda das/os jovens. Aí vem uma outra relação com o currículo. O planejamento que o compõe também dança, mas não no sentido de movimentar-se. Dança no sentido de perder o compasso, o ritmo. O imprevisto, o inusitado, em muitos momentos, faz o planejamento dançar. Essa dança aparece na relação do planejado com o que é imprevisto, ou seja, com aquilo que foi pensado previamente, mas não saiu exatamente como planejado. No trecho, a seguir, é possível ver como o planejamento dança.

Débora passou uma atividade do livro para a turma fazer em duplas ou trios. Ela se aproximou de mim e disse:
 - A gente nem tem tempo de conversar.
 Conversamos sobre a pesquisa, a turma, a escola, a escolha da profissão, entre outros assuntos. De repente a música Watch Me (Whip / Nae Nae) do Silentó

começa a tocar bem alto na sala e Estevão, Ana, Isadora e Amanda se levantam e começam a dançar. As/os demais alunas/os começaram a rir.

- Ah não, gente! Aí já tá demais! (Disse a professora).

- Deixa a gente fazer atividade ouvindo música, fessora? (A aluna Amanda pediu em meio aos risos).

Antes que a professora falasse algo, Ivo argumentou:

- A gente faz isso sempre. 'Já tamo' acostumados.

- Tá bom, mas pode abaixar. Outra coisa, só é pra dançar na hora do refrão, no resto da música é pra fazer atividade, beleza? (risos).

A turma toda riu, inclusive nós duas. Ela continuou sentada perto de mim para terminarmos a conversa e disse bem baixinho, como se estivesse cochichando:

- Entendo eles, eu também sou assim. Musiquinha e atividade dá certo. **[Nota do diário de campo - 4ºhorário - 17/06/2016]**

Conforme planejamento prévio da professora, a atividade parecia seguir seu fluxo esperado, quando, de repente, uma música, em um tom muito alto, invade a sala e quatro alunas/os se levantam para dançar. Possivelmente a música estava sendo tocada em tom mais baixo, pois as/os alunas/os se levantaram para dançar, todas/os juntas/os, como se tivessem ensaiado. Nesse sentido, podem acontecer no currículo contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados, de construção de modos de vida, que podem se desenvolver de formas particulares (PARAÍSO, 2009). O planejamento inicial da aula dança, dá errado, foge ao esperado. Eu e a professora não havíamos nos dado conta da presença da música naquele ambiente antes de as/os alunas/os se levantarem para dançar. Em um momento de pura ludicidade, as/os alunas/os se juntam para dançar e causar riso e espanto na cena curricular observada. Desse modo, a sociabilidade ciborgue entra em cena e constitui o currículo, pois por meio da conexão com a música advinda do *Smartphone*, as/os jovens movimentam as cenas curriculares. Tal prática de ouvir música utilizando os aparelhos é muito comum. Os *Smartphones* para elas/es têm muitos fins e um deles é tocar diferentes ritmos por meio de aplicativos e músicas baixadas.

Há uma espécie de negociação para que a música permaneça no currículo investigado. Em uma primeira ação, após perceber a música no currículo, a professora a interdita. A vivência da sociabilidade ciborgue é ali interdita também. As/os alunas/os vivenciavam um momento de descontração em meio à feitura da atividade que a professora passou. Na relação presencial, mas também conectadas/os aos seus artefatos tecnológicos, as/os jovens ouviam música e faziam a atividade.

Ao perceber a música, a dança e os risos, Débora inicialmente interdita a vivência da sociabilidade ciborgue e, conseqüentemente, a música no currículo. O planejamento, nesse momento, dança, pois, por meio da intervenção da professora, é perceptível que aquela cena

não havia sido planejada. O inusitado, imprevisível entra em cena e constitui o currículo vivido. Uma aluna pede para que ela e suas/seus amigas/os possam continuar ouvindo música. Antes de ouvir a resposta da professora, um aluno argumenta a favor da música no currículo dizendo que elas/es já estão acostumadas/os a realizar tarefas escolares desse modo. Há, nesse sentido, uma negociação para que a música continue compondo o currículo vivido e para que ela o faça dançar. O planejamento toma outros contornos e, assim, e a música volta a fazer parte do currículo de modo autorizado. A professora permite a presença da música, mas negocia o volume em que ela será tocada e também a dança que a acompanha. Em um tom de brincadeira, ela anuncia que só pode dançar no refrão. As/os alunas/os riem e voltam a fazer a atividade proposta, enquanto ela me confidencia que gosta de uma "musiquinha" e que também age como elas/es.

Percebe-se que a música está no cotidiano dos sujeitos que compõem o currículo assim como as tecnologias digitais, por meio dos *Smartphones* e de todas as suas possibilidades, tais como, fones de ouvido acoplados ao aparelho e aos corpos, câmera, acesso às redes sociais, aplicativos de músicas, entre outros que também se mostram amalgamados às vivências das/os jovens. Elas/es pediram para fazer a atividade ouvindo música e disseram que essa prática é bem normal, pois já estão acostumadas/os. Muitas/os das/os jovens pesquisadas/os são ciborgues! A subjetividade ciborgue é constituída na íntima relação dos sujeitos com as tecnologias. Uma relação que é da ordem da composição de seus corpos (SALES, 2010a; b). Elas/es realizam diferentes atividades ao longo do dia e a conexão com fones de ouvido, *Smartphones* e as tecnologias digitais, de um modo geral, está sempre presente. Desse modo, a sociabilidade, de acordo com Carmem Souza (2004), vem ocorrendo em espaços e tempos variados e com múltiplas referências culturais. É possível pensar os grupos de sociabilidade como articuladores de redes de significados e vivências (SOUZA, 2004) que, num jogo de relações produzem subjetividades juvenis. Estevão, Ana, Isadora e Amanda escolheram uma música *pop* para compor a cena curricular vivenciada. Tal ritmo faz parte das referências culturais das/os jovens pesquisadas/os. Bastou a música tocar para que elas e ele levantassem cantando e dançando. Após a permissão da professora em deixar que elas/es dançassem no refrão da música, outras/os jovens participaram da brincadeira.

Qualquer hora é hora para interagir de forma lúdica! Sposito (1993) considera o momento da juventude propício e rico em manifestações de sociabilidade. De acordo com a autora, as/os jovens ocupam os espaços da cidade, da escola e se agrupam de forma lúdica. Mesmo não fazendo parte da brincadeira de levantar e dançar, outras/os alunas/os entram na cena para rir e/ou pedir para a professora que a música permanecesse no currículo vivido. Desse

modo, têm-se diferentes maneiras de participar da aula. Alunas/os criam redes de amizade e fortalecem laços, zoando e se divertindo, produzindo, assim, a sociabilidade ciborgue. Por essa via de análise, a sociabilidade para Simmel (1983) é uma forma de convivência e interação com o outro que está liberada da seriedade. Parece-me que a sociabilidade ciborgue também constitui a cena curricular com o objetivo de estabelecer relações permeadas pela música, descontração e zoação entre os sujeitos.

A música, nesse sentido, é um produto cultural muito consumido por jovens em todo o mundo (DAYRELL, 2001). Ela acompanha as vivências das/os jovens em diversas situações cotidianas da vida. Dayrell (2001) destaca que a música não é apenas escutada por jovens, mas é vivida. Desse modo, ela se apresenta em múltiplas dimensões e com diversos significados que permeiam as relações sociais desses sujeitos. Um vez que se liga diretamente às vivências das/os jovens, a música se constitui como um agente de socialização. Assim, as/os jovens pesquisadas/os partilham os fones, ouvem música em grupo e vivenciam a sociabilidade ciborgue no currículo investigado.

A música também movimenta o currículo por meio da diversão, das risadas, das brincadeiras, ou seja, da ludicidade. Nas notas a seguir é possível perceber como as vivências musicais provocam riso, movimento e fazem o currículo dançar.

Enquanto Alice dá vistos nos cadernos em sua mesa, Amelie ouve música em um tom muito alto. Estou a duas fileiras de distância e ouço as músicas. Giulia e Elis vez ou outra dançam sentadas em suas carteiras. Elas se olham, dançam, riem e voltam a fazer atividade. Quando toca o refrão, novamente dançam, riem, cantam e se olham. **[Nota do diário de campo - primeiro horário - 21/06/2016]**

Amelie escuta música na sala de aula e, mesmo com o fone de ouvido é possível ouvir o que ela está escutando. Esse episódio provoca a dança, o riso e a brincadeira na sala de aula. A professora parece não perceber e as alunas parecem não se importar com as pessoas que estavam a sua volta. No trecho seguinte, conforme anunciado, também ocorre um episódio como esse: fone alto, dança, riso e brincadeira.

A professora de Sociologia está passando matéria no quadro. Ouço duas músicas vindas de fones de ouvido de lugares diferentes da sala. As duas estão muito altas e me parece que vêm de lugares opostos. Um grupo de alunas/os começa a rir, dançar e se movimentar.
 - É baile *funk*, pai? (Ivo pergunta ao amigo Ícaro, que está com um dos fones com música alta).
 - De rocha. (Responde Ícaro, rindo).

- E o outro é da Amelie? (Pergunta Estevão, rindo e dançando sentado em sua carteira).
- Sou eu mesma! (Responde Amelie que participa da conversa mesmo com os fones com o volume muito alto). **[Nota do diário de campo - quarto horário - 03/06/2016]**

Músicas vindas de fones de ouvido podem ser ouvidas em pontos distintos da sala. Ela está ali, no currículo investigado, ainda que de modo clandestino. As músicas tocam e alunas/os dançam, riem, cantam e se movimentam de modo a desestabilizar a ordem proposta, que era de copiar a matéria do quadro. Ao ouvir os sons em pontos distintos, um aluno pergunta se ali é um baile *funk*, ironizando o fato de músicas altas estarem tocando e também de serem *funks*. Outro aluno, em tom de riso responde dizendo que sim, ou melhor, "de rocha". As/os alunas/os vivenciam o lúdico por meio da música e riem, brincam se divertindo mesmo sentadas/os em suas carteiras. Nesse sentido, de acordo com Adriana Lacerda, Vânia Soares, Cláudia Gonçalves, Flávia Lopes, Ricardo Testoni (2013), estudos afirmam que, mais do que qualquer outra arte, a música é muito presente nas vidas das/os jovens. Ela é uma importante referência pelo estímulo de sensações que é capaz de produzir. Desse modo, juventude e música são conceitos fortemente vinculados, e potencializados pelo uso de aparelhos móveis, compactos, portáteis, nesse caso, os fones de ouvido (LACERDA, SOARES, GONÇALVES, LOPES, TESTONI, 2013).

Mais do que uma relação exclusivamente com a música, parece-me que o tom alto dela também faz parte da cultura das/os jovens. Elas/os escutavam músicas em seus fones de ouvido e, em muitos momentos, eu podia escutar de onde estava sentada. Ao pesquisar na internet essa relação da música alta com as vivências juvenis, encontrei um questionamento de um usuário a um site de perguntas e respostas⁷⁸. Esse usuário fazia a seguinte indagação: "Por que os jovens gostam de ouvir música alta?". A resposta mais bem avaliada pelas/os usuárias/os do site tratava da energia que a música alta consegue transmitir, como podemos ver a seguir: "Porque nós liberamos as energias negativas e positivas, viajamos no mundo do som e, estando alto, torna-se mais potente essa sensação!". É importante ressaltar que estudos afirmam que a música é capaz de produzir diferentes sensações e estímulos nos sujeitos que estão conectados a ela, a/o usuário do site evidencia que energias são liberadas quando ouve música alta (LACERDA, SOARES, GONÇALVES, LOPES, TESTONI, 2013). Nesse sentido, quanto mais alto é o tom da música, mais potente se transforma essa sensação.

⁷⁸ Yahoo Respostas - Disponível em: <<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090814104654AACvNmT>>. Acesso em: janeiro de 2017.

Dessa maneira, ouvir música é algo que se mostra extremamente conectado às vivências juvenis. O modo como se ouve também faz parte do cotidiano das/os jovens. Ouvir música alta se mostra como uma característica importante das vivências das culturas juvenis. Tais culturas podem ser consideradas como "modos de vida específicos e práticas cotidianas dos jovens, que expressam certos significados e valores tanto no âmbito das instituições como no âmbito da própria vida cotidiana" (DAYRELL, 2001, p.21). Tais modos de vida estão diretamente relacionados ao uso das tecnologias e, mais especificamente, a ouvir música em um tom alto. Esse conjunto de práticas corresponde a expressões simbólicas que dão sentido a um conjunto de significados específicos na vida dessas/es jovens. As/os jovens estão em conexão com a música e com os aparelhos digitais. Dayrell (2001) afirma que a relação das/os jovens com a música é de tal intensidade que há uma "transferência de um estilo musical para a vida dos jovens, que passam a se identificar com a sonoridade, as letras, o modo de se vestir e de se comportar, fazendo com que, muitas vezes, uma geração possa reconhecer-se na produção musical de um determinado período" (p.22). Os estilos musicais vivenciados no currículo são diversos, mas o que é mais recorrente é o *funk*, assim como foi tratado nos trechos anteriores.

A cena descrita continuou. Uma aluna alerta às/aos outras/os que a música alta nos fones de ouvido "faz mal" e que elas/es podem ficar surdos, como é possível ver na passagem seguinte.

- Gente, isso faz mal. Vocês vão ficar surdos! (Pondera Ana Clara).
- Tá alto mesmo. Pode abaixar, gente. É pra copiar! (Diz a professora ainda virada para o quadro e continuando a passar matéria nova). **[Nota do diário de campo – 4º horário - 03/06/2016]**

A professora também entra na cena, tenta garantir a execução do planejamento que havia feito, pede para que as/os alunas/os copiem, mas não interdita a sociabilidade ciborgue. Ela continua virada para o quadro passando "matéria nova", como nomeou, e deixando no ar que ela autoriza a música, mas não em tom alto, conforme o episódio em que outra docente autoriza a dança do refrão da música. Há no currículo vivido um modo de negociar para que o planejado seja executado, à medida que a música é demandada pelas/os jovens. O currículo dança, pois as/os jovens levam mais de um tipo de música à sala de aula e, mais do que isso, algumas/alguns delas/es dançam ao som do *funk* que toca. Ao mesmo tempo em que o planejamento dança no sentido de não seguir seu curso previamente pensado, a professora parece negociar com as/os alunas/os a permanência da música no currículo, mas em um tom mais baixo do que o proposto pelas/os estudantes. É no entremeio entre o planejado e o imprevisível que o currículo vivido é produzido. A professora demonstra ter um planejamento prévio que envolve a cópia da matéria

no quadro pelas/os alunas/os. Elas/es, por sua vez, movimentam o currículo fazendo-o dançar, mexer e rebolar ao som do *funk*. Nesse sentido, é na mistura entre o que foi planejado pela professora e o que foi demandado pelas/os estudantes que o currículo se constitui enquanto artefato que dança. É nessa negociação que o currículo vivido é produzido por meio da música, da relação com as tecnologias digitais e da negociação entre esses elementos.

As vivências musicais fazem o currículo dançar, mas também interrompem a dança, abaixam a música, tropeçam no passo e perdem o compasso. O currículo também é um “território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturas (de tempos e pré-requisitos)”. Além de buscar por “enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...)”. (PARAÍSO, 2010, p. 588). Desse modo, a música, em alguns momentos, é interdita por causa desses ordenamentos, organizações e divisões no currículo, como podemos ver no trecho a seguir.

Em uma aula na sala, as/os alunas/os se sentaram em duplas e trios para fazer atividade. Algumas/alguns delas/es compartilharam não só os livros, mas os fones de ouvido também. A professora se mostrou incomodada com a situação e se aproximou de uma dessas duplas dizendo:

- Ai, gente, isso me dá uma impressão tão ruim! Parece aqueles "puxadinhos". Pode parar com esses "puxadinhos".

- O que, fessora? (Perguntou José que estava compartilhando o fone com Sofia).

- Esses fios aí passando de uma orelha pra outra. Parece "puxadinhos" de favela, cheios de gato e fio pra todo lado.

- Nó, nada a vê. (Respondeu Sofia).

- Tá mais pra usina de Itaipú. Passa muita energia aqui. (Disse o aluno rindo).

As pessoas que estavam por perto riram, juntamente com a professora que continuou andando pela sala e disse para outra dupla, demonstrando certa irritação:

- Muito engraçado, mas desfaz isso. Você também, Estevão, pode desfazer esse puxadinho aí.

As/os alunas/os pararam de compartilhar os fones por alguns minutos, mas em pouco tempo voltaram a compartilhar novamente. **[Nota de diário de campo**

- 2º horário - 13/04/2016]

A professora parece não se incomodar com as pessoas que usam os fones em seus próprios corpos. No entanto, compartilhar com as/os colegas causa uma "impressão ruim". Tal impressão é associada à favela, que é "cheia de gato" e tem "fio pra todo lado". "Gatos de luz" é o nome popularmente dado às ligações clandestinas de energia. A professora faz essa relação do compartilhamento de fones de ouvido, com os fios dos gatos pelas ruas das favelas. Entre

as/os jovens ciborgues essa associação criada por ela não fez muito sentido, não tem "nada a vê". Para elas/es, os fones são partes inseparáveis do corpo, conforme descrito no primeiro episódio deste tópico. Além de estarem muito conectadas/os a esse artefato, as/os estudantes compartilham os fones cotidianamente com suas/seus parceiras/os vivenciando a sociabilidade ciborgue. Assim como a música faz parte da cultura das/os jovens, o "compartilhar o fone" também faz parte das vivências mais cotidianas delas/es. A professora, por sua vez, não julga que esse compartilhamento seja uma prática aceitável. Tal prática não faz parte da cultura vivenciada por ela e, desse modo, a sociabilidade ciborgue é desqualificada e interdita.

A docente não é afetada positivamente pelos fones de ouvido que são utilizados pelas/os jovens em seus próprios corpos. A questão se mostra desconfortável quando os dispositivos são compartilhados entre as/os colegas. Esse compartilhamento produz afetação de modo a irritar a professora e diminuir a sua potência de agir. Assim, ela pede para que as/os alunas/os desfaçam tais conexões por meio dos fios dos fones de ouvido. Nesse sentido, o currículo, na perspectiva trabalhada nessa dissertação, é um artefato que ensina e produz sujeitos, subjetividades, saberes (PARAÍSO, 2010). Desse modo, os ditos de um currículo, produzem e ensinam algo. Nesse caso, a relação pejorativa com a "favela", mencionada pela professora, bem como a divisão das classes na sociedade, prescreve a subalternização das classes populares, bem como dos lugares onde essas pessoas vivem. Não há problemas se os fios estiverem conectados aos corpos dos sujeitos que habitam o currículo. A discussão entra em pauta quando os fones são compartilhados e saem de corpos para se conectar a outros. Desse modo, tem-se uma diminuição da potência de agir e a favela é acionada para conduzir as condutas dos sujeitos de modo a rejeitar essa maneira de se relacionar compartilhando fones de ouvido. Assim, algo que remeta às favelas, puxadinhos, casas próximas às outras e fios "desorganizados" ensina que não podem promover bons encontros, visto que tais associações são ruins, de acordo com a professora. O currículo ensina que, naquele ambiente escolar, algumas coisas são permitidas e outras não. Os fios compartilhados, por exemplo, não combinam com a escola e tudo o que a instituição prescreve.

Os ditos, nesse sentido, produziram o currículo escolar que se mostra distante das vivências em comunidades, favelas e em lugares em que os fios são compartilhados de "casa em casa" - e/ou de "corpo em corpo". Embora os ditos no currículo possam produzir e fabricar, nada garante que tal produção se efetive. É possível perceber que há contestações nos ditos divulgados e, assim, questiona-se o sentido atribuído aos fios compartilhados entre as/os jovens. A ideia de que o compartilhamento de fones de ouvido parece "puxadinhos" ou alguma conotação ruim por causa da comparação com favelas é contestada por um dito que dá outro

sentido aos fios compartilhados. Assim, há naquele currículo uma afirmativa que ressalta a possibilidade de os fios que percorrem dois corpos representarem mais uma das 7 usinas hidrelétricas do país e não os puxadinhos mencionados anteriormente.

A usina de Itaipu é acionada para atribuir outra relação aos fios, à energia e ao compartilhamento de fones e música. O aluno diz que naquela conexão entre ele e Sofia "passa muita energia", remetendo-se à atividade de gerar energia da usina. Ele recorre a Itaipu, que é conhecida como a maior hidrelétrica do mundo⁷⁹, para argumentar que a relação que a professora havia feito não faz sentido para as/os jovens, visto que, na conexão estabelecida entre ambos, só era possível perceber a energia que passava ali. Outro modo de pensar é produzido por meio da mesma associação criada pela professora. O aluno reinventa a ideia e provoca risos no currículo vivido. Assim, aciona outra análise sobre as relações de classes, territórios, cultura e relação de amizade entre as/os colegas que compartilham os fones de ouvido.

O currículo, mais uma vez, transita entre o permitido, o proibido e as negociações que são feitas ali para que a música o faça dançar. A aula seguia o seu curso conforme planejamento da professora, que me parece ter prescrito que as atividades fossem feitas em duplas/trios. A música invade a cena curricular, visto que faz o currículo dançar entre pares que compartilham os fones de ouvido. A professora interdita o empréstimo, justifica, mas não diz nada a respeito daquelas/es jovens que permanecem com os fones em seus próprios corpos. Ela parece negociar a permanência da música no currículo, desde que ela não seja compartilhada com as/os demais colegas. As/os jovens interrompem a dança coletiva por alguns instantes, até que voltam a compartilhar os fones e a "energia que passa entre os corpos", ou seja, a música continuou tocando em muitos outros fones pela sala e, logo após o pedido da professora, eles voltaram a ser compartilhados e a atividade continuou sendo feita.

É possível perceber outro descompasso no currículo investigado. A música movimenta o currículo, o faz dançar, produz alegria, possibilita a vivência da sociabilidade ciborgue, mas também paralisa e provoca um distanciamento em relação às atividades propostas em sala de aula. No trecho a seguir, é possível perceber esse descompasso ou passo fora do ritmo.

Ícaro está com os fones, mas não faz atividade e permanece sentado, olhando para baixo da mesa e com o caderno fechado. Sofia está com os dois fones nos ouvidos, de cabeça baixa e também não faz a atividade proposta. Amelie também usa os fones e desenha em sua mesa. Percebo que Vanessa e Lucas

⁷⁹ Disponível em: <<https://www.itaipu.gov.br/nossahistoria>>. Acesso em: janeiro de 2017.

compartilham os fones de ouvido, conversam baixinho, mas não fazem a atividade. A professora parece não perceber e continua dando vistos nos cadernos em sua mesa. **[Nota de diário de campo - 3º horário - 16/05/2016]**

O desânimo, desinteresse e a preguiça em fazer a atividade também constituem o currículo. Por meio da música que toca através dos fones, o planejamento da professora também dança descompassado e em passos vacilantes. As/os jovens que protagonizam a cena descrita acima se mostram alheios à atividade curricular proposta, ao mesmo tempo que estão conectadas/os aos fones de ouvido. Conexão com os dispositivos digitais e distanciamento da proposta da professora em fazer atividades do livro didático. As/os jovens se mostram alheias/os ao planejamento curricular que dança em passos que saem do ritmo.

Sales (2010a, b) afirma que uma das demandas das/os jovens se refere à incorporação das tecnologias digitais no currículo, por elas/es serem altamente conectadas/os ao ciberespaço. É também necessário refletir sobre a relação que as/os jovens estabelecem com essas tecnologias e o que a escola, com o seu formato analógico, pensado para atender à sociedade moderna, tem a oferecer. Segundo Paula Sibilia (2012b) existe uma incompatibilidade entre os sujeitos e a escola, que vem ocorrendo por diversos fatores. A autora diz que a escola é uma tecnologia própria da modernidade e, por isso, seu funcionamento está cada vez mais conflitante com as/os jovens. Sibilia (2012 a; b) argumenta que, em uma sociedade altamente midiaticizada, a escola se mostra um lugar que valoriza pouco os saberes que as/os jovens trazem dessas experiências com o ambiente *online*. Green e Bigum (2009) fazem uma provocação dizendo que na contemporaneidade “um novo tipo de subjetividade humana está se formando, que, a partir do nexo entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia, está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova” (p.214). Eles mostram ainda a relevância de se pensar a escolarização atrelada à mídia, pois não se trata apenas da crescente penetração desta última no processo de escolarização, mas da importância de se pensar a relação da mídia e da cultura da informação para a escolarização e para o currículo escolar.

O envolvimento das/os jovens, assim como a motivação delas/es em participar das aulas compõem um amplo cenário de discursos que também circulam na internet. É possível encontrar em sites⁸⁰ diversas reportagens e/ou textos que tratam da temática "distração", "motivação" e "uso das tecnologias" em sala de aula. Tais sites parecem orientar as/os

⁸⁰ Os sites podem ser encontrados disponíveis em: < <http://www.desafiosdaeducacao.com.br/5-desafios-uso-da-tecnologia-em-sala-de-aula/>>; < <https://praxistecnologica.wordpress.com/2015/11/24/sobre-o-uso-do-celular-em-sala-de-aula-recurso-ou-distracao/>>; <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/11/24/1115758/professor-previna-evite-tecnologias-tornem-distracao-aula.html>>. Acesso: outubro de 2016.

professoras/es a realizarem tarefas distintas em relação a isso. Percebo que há orientações no sentido de explicitar estratégias de como usar esses artefatos e até mesmo proibir os usos a fim de tornar as/os alunas/os "concentradas/os". Títulos como: "Professor: previna-se e evite que as tecnologias se tornem uma distração na aula", "Sobre o uso do celular em sala de aula: recurso ou distração?" ou "5 desafios no uso da tecnologia em sala de aula", prometem esclarecer esses desafios postos à docência na relação com as tecnologias. Os discursos circulam na internet e disponibilizam a posição de sujeito da/o docente "atenada/o" com as mudanças relacionadas às tecnologias digitais, bem como divulgam estratégias para que essa/e professora/professor fique atenta/o às tais mudanças. Demanda-se, assim, nesses discursos, professoras/es que buscam se atualizar para tornar sua aula mais atrativa ou banir de vez os artefatos tecnológicos dos processos de ensino e aprendizagem que acontecem nas escolas.

A professora que protagoniza a cena descrita parece não perceber a presença da música, dos fones e das tecnologias de um modo geral. Ela continua realizando o que havia planejado, que consiste em passar atividades para serem realizadas pelas/os alunas/os, enquanto ela chama uma/um por uma/um em sua mesa para dar vistos em tarefas e matérias que foram passadas anteriormente. Para além da interdição das tecnologias ou proposição de atividades diversificadas que provoquem o interesse das/os jovens por meio da relação com elas, a docente demonstra ter planejado atividades do livro, além de não se importar ou não fiscalizar o uso das tecnologias em sala de aula. Assim, o planejamento dança em passos que se mostram vacilantes para algumas/alguns jovens, ao mesmo tempo que faz o currículo dançar por meio dos fones de ouvido conectados aos *Smartphones* que são dispositivos quase que inseparáveis aos corpos delas/es.

Desse modo, potências, descompassos, ritmos, negociações, interdições e permissões movimentam o currículo por meio da música. O currículo dança, seja com passos firmes e ritmados ou com descompassos fora do ritmo. A sociabilidade ciborgue movimenta o currículo e o compõe por meio da ludicidade e na articulação entre as práticas analógicas vivenciadas cotidianamente entre as/os jovens e as práticas ciberculturais. A música, nesse sentido, foi proposta pela professora Carla, pela equipe gestora da instituição e também demandada pelas/os jovens. Nesse emaranhado de possibilidades, o desejo, a disponibilidade em aprender com o outro, a valorização dos diferentes ritmos, os agenciamentos que despertam alegria e a articulação da escola com as culturas juvenis produzem o currículo-dançante. Os descompassos e passos vacilantes também movimentam o currículo e fazem o planejamento perder o ritmo, por vezes. Na produção do currículo que dança, muitas são as potências vivenciadas pelos sujeitos pesquisados. Potências essas que produzem movimentos e negociações que

possibilitam ao currículo dançar de modo ritmado e ao planejamento dançar no sentido de sair do esperado, como um aprendiz errante.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Está tudo conectado!". Talvez essa tenha sido a frase que mais falei ao longo da escrita desta dissertação. Em quase todas as reuniões de orientação, na tentativa de justificar a escrita de capítulos analíticos longos e a ligação que os subtópicos tinham entre si, externava esse meu pensamento de que as informações produzidas, a análise e tudo que eu conseguia ver estavam, de algum modo, muito conectados.

Voltando o meu olhar para o campo, torno a pensar nessa frase. As/os jovens são ciborgues e estão, cotidianamente, conectadas/os. Estão conectadas/os às tecnologias, aos seus *Smartphones*, aos aplicativos de mensagens, às redes sociais, mas também às/aos amigas/os em sala de aula, às zoações e aos elementos da cibercultura que estavam presentes em muitos momentos. A cibercultura, cuja atuação na produção do currículo vivido fui tentar compreender, também produz os modos como as/os jovens vivem e agem. Produz as/os jovens e me produz também.

Conexão. Para além das linhas cibernéticas que me uniam às/aos jovens que estavam diretamente ligadas/os às redes sociais, às mensagens no grupo do *WhatsApp* da turma e também às mensagens no privado, nos conectamos enquanto pesquisadora-pesquisadas/os, jovem-jovens, parceira-parceiras/os. A imersão no campo foi tranquila e isso se deve, principalmente, à capacidade daquela turma em acolher quem estava chegando. Fui acolhida rapidamente. Em pouco tempo já sabia dos rolos, namoros, jogava truco nos intervalos, cantava umas músicas, conversava presencialmente em sala de aula e (por que não?) nas madrugadas da vida por meio do *WhatsApp* e *inbox* do *Facebook*. Sabia daquilo que elas/es me permitiam saber, obviamente, mas para mim já era mais do que o suficiente. Estabelecemos uma conexão de vida que não parou no tempo da pesquisa de campo. Elas/es continuam nas minhas relações cotidianas. As conversas continuam por meio das ondas invisíveis da internet. Está sim, "tudo conectado". Estamos conectadas/os!

Essa conexão também aconteceu por parte das/os professoras/es. Umas/uns desconfiadas/os, com receio muitas vezes de serem observadas/os por uma "estranha". Outras/os que me contavam sobre a vida, a docência, a relação com as/os jovens e que perguntavam diariamente sobre a pesquisa. Às vezes passava quase que despercebida, em outros momentos era colocada em evidência e isso me desconcertava de alguma forma e se mostrava conflituoso com os meus pensamentos do que é ser pesquisadora/pesquisador. Sim, em muitos momentos me indaguei os limites da amiga-Aline e da pesquisadora-Aline. Às vezes fui mais amiga, confesso.

Sim, como já afirmei acima e em muitas reuniões ao longo do processo, está tudo conectado. Essa conexão me permitiu ser modificada por diversas vezes. Ao ouvir uma história triste de uma/um aluna/o que se abriu para mim como quem se abre para uma amiga da vida, ao rir e brincar com outras/os jovens durante os momentos de distração, ao observá-las/os no recreio ou ao jogar truco com elas/es. A experiência da etnografia me modificou intensamente. Modificou-me e me fez compreender, de modo árduo, que havia um limite em que a pesquisadora-Aline não deveria intervir como gostaria a amiga-Aline. Modificou-me porque foi impossível não viver aquela experiência com toda a sua potência. Afirmo categoricamente: a experiência diária com a turma foi muito potente! Estávamos/estamos conectadas/os, como tudo está, de alguma forma.

Nessa conexão, percebemos um modo de se relacionar entre as/os jovens que nomeamos como sociabilidade ciborgue. Nas relações cotidianas que se estabeleciam presencialmente, mas também no ciberespaço, as jovens riam, brincavam, zoavam, se irritavam, se fotografavam, ouviam músicas e compartilhavam fones de ouvido. Tudo conectado mais uma vez, mas agora o desafio era outro: o de analisar a dissertação sob a lente de um conceito recém-criado atrelado à teoria foucaultiana. O medo de não conseguir me alcançou, a angústia de não compreender as teorias também, mas a possibilidade de analisar todas aquelas vivências incríveis aumentou a minha potência de agir. Fomos, então, à empreitada da escrita e teste dos argumentos.

Smartphone. WhatsApp. Nude selfie. Música. Dança. Nessa teia cibernética, vivenciei conexões que me levaram a compreender a composição do currículo vivido por meio dos elementos elencados acima. Cada capítulo demonstra uma parte dessa rede e todos juntos formam uma enorme teia, que está conectada com meus escritos do caderno de campo que não utilizei, com as entrevistas que não citei e que certamente dariam outras dissertações. São muitas informações e já haviam me alertado: "você não usará nem 10% de tudo que tem". Confirmo essa estimativa. Não utilizei mesmo. Fico pensando em tantas outras pesquisas que seriam possíveis dentro do emaranhado de vivências na escola pesquisada. Escola é lugar de multiplicidade, de experiências únicas e múltiplas. Escola é lugar de movimento. Mas voltando aos capítulos analíticos, foram muitas vivências que caminharam tendo a sociabilidade ciborgue como eixo condutor e o *Smartphone*, o *WhatsApp*, o *nude selfie* e música como partes que juntas compõem esta dissertação.

Em consonância com tal eixo condutor e com as partes formadoras do trabalho, o argumento que desenvolvi ao longo da dissertação é o de que a sociabilidade ciborgue atua na produção do currículo vivido. Essa interação lúdica entre as/os jovens pesquisadas/os se configura sobretudo na relação com os elementos ciberculturais, tais como artefatos

tecnológicos, *Smartphones*, *WhatsApp*, práticas de *nude selfie* e a música na conexão com as tecnologias. Sociabilidade ciborgue é, pois, a fusão das práticas lúdicas que são vivenciadas entre os sujeitos presencialmente e no ciberespaço. Tais práticas presenciais e digitais são constitutivas do currículo vivido. Esses modos de sociação são constituídos pelas brincadeiras, zoações, irritações como eixo central das vivências na turma pesquisada no ensino médio.

Desse modo, a conexão estabelecida entre os elementos da cibercultura e as relações entre os pares produziram outros modos de se relacionar, bem como produzem sentido para os conteúdos curriculares e para a escola. Por meio do *Smartphone*, sociabilidade ciborgue e elementos da cibercultura, as/os jovens produzem significado para a escola, valorizando aquele espaço e desejando voltar em outro turno, além de criar vínculos com as/os colegas da turma. A conexão estabelecida entre os sujeitos e as tecnologias digitais nessa teia cibercultural também produzem esse sentido para a escola e para os conteúdos curriculares, visto que as/os jovens interagem umas/uns com as/os outras/os de modo analógico e digital constituído por afetos, modos de brincar, zoar e viver as relações sociais e culturais. O aparelho digital, bem como alguns elementos disponibilizados na cibercultura, foram conteúdo curricular e também produziram sentido para a escola e para as aulas.

Por meio da interação que os sujeitos estabelecem cotidianamente na escola e no grupo do *WhatsApp*, vivenciaram a sociabilidade ciborgue e produziram outros modos de se relacionar. O *WhatsApp* entra em cena para alterar os modos como as/os jovens se relacionam cotidianamente em sala de aula. Tais modos são próprios das subjetividades ciborgues, que se diferem das analógicas, pois têm a existência alterada pela relação com as tecnologias digitais. A conexão estabelecida no ciberespaço por meio do aplicativo tem modificado a forma com que as/os jovens se interagem presencialmente em sala de aula. Após a criação do grupo, as/os jovens estabeleceram relações mais próximas e intensas, tanto no ciberespaço, quanto nas relações face a face em sala de aula. Tais conexões atuam no currículo vivido de diferentes modos como, por exemplo, na forma com que as/os jovens lidam com os exercícios, trabalhos para serem feitos em casa, nos modos de se relacionar, construir laços de amizade, bem como na zoação. Há, nesse sentido, uma ciborguização do currículo vivido por meio da atuação do *WhatsApp* que, por sua vez, altera os modos com que as/os jovens se relacionam em sala de aula. Assim, o aplicativo se mostra como um importante artefato na produção do currículo vivido, pois compõe a construção de trabalhos e lembretes de atividades curriculares, mas também se manifesta nas brincadeiras e zoações.

As relações dos sujeitos, na contemporaneidade, com as tecnologias digitais, alteram os modos de relacionar com o outro, de se divertir, de se autofotografar e de vivenciar a

sexualidade. Nessa perspectiva, muitas são as práticas de publicação de fotos nuas na internet, sobretudo o autorretrato das mulheres. A prática de se fotografar nua está relacionada à vivência da sexualidade e também se refere às vivências da sociabilidade. Assim, as práticas de *nude selfie* se configuram como sociabilidade ciborgue, à medida que as jovens se divertem, brincam, exploram o ciberespaço, o seu corpo e as lentes da câmera. Além disso, elas têm a sexualidade regulada e também re-existem às normatizações de gênero e ao governo das condutas. Nas práticas de sociabilidade ciborgue, as jovens constroem vivências lúdicas no ciberespaço na relação com as técnicas e procedimentos de se fotografar. Desse modo, as jovens se fotografam, enviam as fotos, exibem seus *nudes*, zoam, brincam e vivenciam a sexualidade. O currículo vivido, diante desse contexto, se mostra como um espaço que também é constituído pelas experiências dessas jovens e das/dos demais estudantes, além de governar e tentar conter tais vivências. Nesse sentido, o currículo investigado se mostra como um importante artefato que produz a dinâmica escolar, mas que também é produzido mediante as discussões das temáticas que envolvem a sexualidade, a sociabilidade ciborgue e, sobretudo, as experiências das/os jovens da turma pesquisada.

Outro ponto analisado neste trabalho é a relação das/os jovens com a música. Elas/es vivenciam cotidianamente a experiência da escuta da música utilizando as tecnologias digitais. A música foi, por vezes, incentivada, interditada e, em muitos momentos, negociada. Nesse sentido, a música faz o currículo dançar por meio de uma composição entre a sociabilidade ciborgue e o conteúdo curricular. Ela é conteúdo curricular, mas é também prática de sociabilidade ciborgue. É na composição entre a permissão, a proibição e a negociação que a música surge no currículo investigado. Assim, como conteúdo curricular e uma prática de sociabilidade, a música, por vezes, fez com que currículo e planejamento dançassem. É, pois, na fusão das vivências musicais de professoras/es, alunas/os e gestoras/es da instituição pesquisada que a música se constitui como parte dançante do currículo.

Nesse emaranhado cibernético, a capa desta dissertação também demonstra como tudo está conectado. Fios conectados a diferentes aplicativos, sites, ícones e imagens que nos dão a dimensão dessa conexão. Volto à introdução desta dissertação para pensar acerca dos movimentos que são/foram modificados pela íntima relação com as redes nesse universo em que "tudo está conectado": escolas ocupadas, manifestação nas ruas, mobilização nas redes, eleições presidenciais, entre tantos outros acontecimentos. Tudo em conexão, tudo conectado.

E no universo escolar, tal conexão não é diferente. Se, por um lado, muitas escolas ainda possuem sérios problemas quanto aos equipamentos eletrônicos, acesso à internet; por outro lado, as/os jovens não dispensam os seus aparelhos. São muitas questões que envolvem essas

temáticas e que, certamente, deixam um amplo caminho para novas pesquisas. Juventude, currículo, tecnologias digitais e ensino médio. Tais temáticas formam um amplo leque de possibilidades, das quais analisei um espectro estreito e específico. Analisei por um fio específico, capaz de criar algumas conexões enquanto outras estão aí para serem criadas. Os fios de que lanço mão nesse momento são os da despedida e da gratidão. Ambos fazem parte desse emaranhado e, como tudo, estão conectados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli D.A. de. *A etnografia na prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARBOSA, Daniele de Souza. "*Tamo junto e misturado!*": um estudo sobre a sociabilidade de jovens de uma escola pública. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de educação. Belo Horizonte, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: abril de 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante*. Brasília, 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad3.pdf>. Acesso: janeiro de 2017.

_____. *Emenda Constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: maio/2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/materiais/8-cadernos>>. Acesso: novembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. PNE - *Plano Nacional de Educação*, 2014. Disponível em: <pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: outubro de 2014.

_____. Ministério da Educação/INEP. Censo Escolar. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em: abril de 2017.

BRITZMAN, Debora. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.83-112.

BRUNI, Paolo. *Como os videogames formam ciborgues?* In: IV Seminário jogos eletrônicos, educação e comunicação. Salvador, 2008.

BUENO, Belmira Oliveira. *Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional*. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 2, 471-501, jul./dez. 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-crítica em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. e MACEDO, E. (Orgs.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 103-114.

COSTA-MOURA, Fernanda. *Proliferação das #hashtags: lógica da ciência, discurso e movimentos sociais contemporâneos*. Ágora (Rio de Janeiro) v. XVII, número especial, agosto de 2014, p. 141-158.

COUTO, Edvaldo Souza. A cultura do corpo mutante. I Enecult. 2005. Disponível em <www.cult.ufba.br/enecul2005/EdvaldoSouzaCouto.pdf>. Acesso: janeiro de 2017.

_____. *O zumbido do híbrido: A filosofia ciborgue do corpo*. 2011. Disponível em: <www.pucsp.br/margem/m13esc.htm>. Acesso: outubro de 2016

COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpos mutantes – ensaios sobre novas (d)eficiências corporais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. 2001. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação– Universidade de São Paulo, 2001.

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

_____. Uma diversidade de sujeitos. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Salto para o futuro. Ano XIX, boletim 18, p. 16-23. Novembro/2009.

DELEUZE, Gilles. *Diálogos*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

_____. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, Série Ensino Fundamental, 2001.

DORNELLES, Jonatas. O Orkut e a terceira forma de sociabilidade. *Ciências Sociais Unisinos*. set/dez 2005 Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/6265/3438>. Acesso: outubro de 2016.

EVANGELISTA, Gislene Rangel. *#CurrículoDoFacebook: denúncia de crise e demanda pela reforma do Ensino Médio na linha do tempo da escola*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.

EVANGELISTA, Gislene Rangel; SALES, Shirlei Rezende. *Desajustes contemporâneos: um levantamento bibliográfico sobre e tecnologias digitais*. Revista E-curriculum, São Paulo, v 14. n. 03, p.1107 - 1229. jul./set. 2016.

FERRAZ, Wagner. *Corpo a dançar: entre educação e criação de corpos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Dissertação (mestrado). 2014.

FERREIRA, Aline Gonçalves. *Juventudes conectadas no Ensino Médio: um balanço da produção discente na Pós-graduação sobre juventudes, tecnologias e ensino médio*. Monografia (Graduação). Universidade Federal de Minas Gerais: UFMG, 2014.

FERREIRA, Aline Gonçalves; SALES, Shirlei Rezende; VARGAS, Franciele Alves. *Sexualidade para garot@s. I Colóquio Internacional Diálogos Juvenis - Diminuindo distâncias entre narradores e pesquisadores*. Fortaleza: LAJUS/UFC, 2012.

_____. Relações de gênero e sexualidades no ciberespaço. In: RAMOS, Tânia Regina Oliveira; ZANDONÁ, Jair; DUARTE Cláudia Renata; TELÉSFORO, Júlia. (Org.). *Imagens e memória: um livro pôster*. Tubarão: Copiart, 2015, p. 192-193.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>> Acesso em: maio/2015.

FONSECA, Marcos Alves. *A preocupação com o sujeito e o poder*. In: FONSECA, M. Michel Foucault e a constituição do sujeito. São Paulo: Educ, 1995. p. 21 -37.

FONTE, Renata da; CAIADO, Roberta. Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. v. 10 - n. 2 - p. 475-487 - jul./dez. 2014.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. *História da Sexualidade: o uso dos prazeres*, v. 2. Rio: Graal, 1986.

_____. *História da sexualidade I. a vontade de saber*. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1988.

_____. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS & RABINOW p. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 231-249.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. *Microfísica do poder*. MACHADO Roberto (Org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARBIN, Maria Elisabete. Participação juvenil nas escolas. Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. *In: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Salto para o futuro. Ano XIX boletim 18* – p. 20-40. Novembro/2009.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In: A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 208-243.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em ação: Buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Pró-Posições*. v. 4, n. 3, 1994. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/viewFile/8644307/11731>>. Acesso: outubro de 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 37-129.

HARVEY, David. Modernidade e modernismo; Pós-modernismo. *In: HARVEY, David. Condição Pós-Moderna*. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 21-67.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresmimicos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf> Acesso em: maio/2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acesoainternet2013/default.shtm>>. Acesso em: julho/2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Mandelli, Mariana. *No ensino médio, índice de reprovação bate recorde em 2011*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22949/no-ensino-medio-indice-de-reprovacao-bate-recorde-em-2011/>>. Acesso em maio/2013.

JUNIOR, Carlos Augusto Peixoto. Permanecendo no próprio ser: a potência de corpos e afetos em Espinosa. *Fractal: Revista de Psicologia*, v.21 - nº 2, p. 269-386, maio/ago, 2009.

KIM, Joon Ho. Cibernética, ciborgues e ciberespaço: notas sobre as origens da cibernética e sua reinvenção cultural. *Horizontes Antropológicos*. UFRGS. IFCH. Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 199-219, jan./jun. 2004.

LACERDA, Adriana Bender Moreira de; SOARES, Vânia Muniz Néquer; GONÇALVES, Cláudia Giglio de Oliveira; LOPES, Flávia Conceição; TESTONI, Ricardo. Oficinas educativas como estratégia de promoção da saúde auditiva do adolescente: estudo exploratório. *Audiol. Commun. Res.* v.18 n.2. São Paulo Apr./June 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312013000200006>. Acesso: fevereiro de 2017.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio e REIS, Juliana Batista dos. Jovens Olhares sobre a escola do ensino médio. *Cad. Cedes*. Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: abril de 2013.

_____. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: maio/2013.

LEMO, André. Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. UERJ, 2005a.

_____. *Ciber-cultura-remix*. “Sentidos e Processos” dentro da mostra “Cinético Digital”, no Centro Itaú Cultural. A mesa tinha como tema: “Redes: criação e reconfiguração”, São Paulo, Itaú Cultural, 2005b.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da educação globalizada*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.33-47.

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

LUNARDI, Geovana Mendonça. *A função social da escolarização básica: reflexões sobre as práticas curriculares da escola*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004. Disponível em: <www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/GeovanaLunardi.pdf>. Acesso: janeiro de 2017.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p.7-34.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. *Cartografias Juvenis: Mudanças e Permanências nos territórios e Modos de Ser Jovem*. 2010. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2010.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Editora Abril, 1984.

MANTOVANI, Ana Margô; SANTOS, Bettina Steren dos. Aplicação das tecnologias digitais virtuais no contexto psicopedagógico. *Rev. Psicopedagogia*, 2011, p.293-305.

MARTINS, Niura Sueli de Almeida. *Interseções e distanciamentos curriculares no Ensino Médio: Interferências da cibercultura nas relações entre alunos e professores*. 2008. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2008.

MEIRELLES, Tatiana; FORECHI, Marcilene. “Tira foto no espelho pra postar no Facebook” 1-Selfie: Narrativas de si, encontro com os outros... 6º SBECE, 3º SIECE: Educação, Transgressões, Narcisismo. 2015. Disponível em: <www.sbece.com.br/2015/.../3/1430092487_ARQUIVO_artigo_corrigido_pronto.pdf>. Acesso: novembro de 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso: dezembro de 2016.

NETO, Alaim Souza; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; MARQUES, Thiago Rafael Ferreira. Inovação tecnológica e tensões curriculares: a inserção do docente no processo de criação de artefatos culturais tecnológicos. *CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação*. v. 12, n.1, julho, 2014.

NERI, Marcelo Côrtes. *O Tempo de permanência na escola e as motivações dos sem escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_Motiva%C3%A7%C3%B5esEvas%C3%A3oEscolar_Sumario.pdf> Acesso em: maio de 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zarathustra*: um livro para todos e para ninguém. RJ: Vozes, 2008. p. 100-118.

_____. *A vontade de potência*. RJ: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. *Identidade Juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2006.

_____. Zoação juvenil e o exercício da docência. In: *XV Encontro nacional de didática de ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. UFMG, Belo Horizonte, 2010. Anais.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; VILLAS, Sara. Juventude, indisciplina e regras escolares. In: CORREA, Licínia Maria Correa; ALVES Maria Zenaide; MAIA Carla Linhares.

(Orgs.). *Cadernos temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos de tipo etnográfico em Educação? *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013.

PACHECO, Eduardo Guedes. *Por uma (des)educação musical*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de doutorado. 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Contribuições dos estudos culturais para a educação. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, jan./fev. 2004

_____. *Currículo e mídia educativa brasileira*. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2007.

_____. Currículo, desejo e experiência. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

_____. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2010.

_____. *Currículo, Cultura e Diferença: “Gabriel e eu” ou “o amor é o signo”*. XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso Brasileiro de Currículo e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Universidade do Minho, Braga – Portugal, set, 2014.

_____. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016a.

_____. *A Ciranda do Currículo com Gênero, Poder e Resistência*. XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso - Brasileiro de Currículo / II Colóquio Luso - Afro - Brasileiro de Questões Curriculares. Recife, ago/set, 2016b.

PARAÍSO, Marlucy Paraíso; MEYER, Dagmar Estermann (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida, *Ponto Urbe*, n.2, 2008. Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/1890>. Acesso em: março de 2016.

PETARNELLA, Leandro; GARCIA, Eduardo de Campos. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Conjectura, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, maio/ago. 2010, p. 175-179.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Do ensinar à ensinagem. In: *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, Bruna Sthefany Souza dos; PEREIRA, Fábio Henrique. “Você tem WhatsApp?” Um estudo sobre a apropriação do aplicativo de celular por jovens universitários de Brasília. Monografia (Graduação), Universidade de Brasília, 2013.

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

_____. *A Conversação em Rede*. Comunicação Mediada pelo Computador e Redes Sociais na Internet. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Traduzido por Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

_____. *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RODRIGUES, Antonia Zeneide; MOTA, Francisco Alencar. Internet e Comunicação: As mudanças no processo de sociabilidade dos jovens através das Redes Sociais. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste*, Natal, 2015. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/publicacoes/revista-intercom/revista-intercomapresentacao>> Acesso: novembro de 2016.

ROSA, Ana Carolina Pereira da Silva Rosa. *"Se o meu pai viesse aqui hoje nessa escola, ele não ia aprender"*: Cibercultura e processos de ensino aprendizagem. Dissertação (Mestrado), Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 2011.

SACRISTÁN, Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010a.

_____. Interface entre currículo escolar e currículo do Orkut: ciborguização da juventude contemporânea. In: PARAÍSO, Marlucy Paraíso (Org.). *Pesquisas sobre currículo e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010b.

_____. Etnografia + netnografia+ análise do discurso: articulações metodologias para pesquisar em Educação. In: PARAÍSO, Marlucy Paraíso; MEYER, Dagmar Estermann (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

_____. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; LINHARES, Carla. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____. A ética e a estética da existência juvenil em duas lições curriculares do ensino médio: jogos de verdade sobre sexualidade e gravidez. In: MORGADO, José Carlos; MENDES, Geovana M. Lunardi; MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto (Orgs.). *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: Desafios contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros*. 2015, p.133-142.

SALES, Shirlei Rezende; FERREIRA, Aline Gonçalves; VARGAS, Franciele Alves. Juventudes brasileiras na conexão entre o ciberespaço e as escolas de ensino médio. In: *XXIX Congresso Latino Americano de Sociología - Crisis e Emergencias Sociales em America Latina*. Santiago: Acta Científica, 2013a.

_____. Relações de gênero e sexualidades no ciberespaço. In: *Fazendo Gênero 10 - Desafios Atuais dos Feminismos*, 2013, Florianópolis. *Fazendo Gênero 10 - Desafios Atuais dos Feminismos*, 2013b.

_____. Juventude EM Diálogo: Tecnologias digitais na extensão universitária. *Revista Conexão*. v. 11, n. 2, agosto/2015.

SALES, Shirlei Rezende; FERREIRA, Aline Gonçalves; VARGAS, Franciele Alves; OLIVEIRA, Michel Montandon. Portal EMdiálogo: juventudes conectadas no ensino médio. *Presença Pedagógica*, v. 19, p. 70-77, 2013.

SALES, Shirlei Rezende; FERREIRA, Aline Gonçalves; VARGAS, Franciele Alves; OLIVEIRA, Michel Montandon; RESENDE, Douglas; COSENZA, Henrique; SAID, Camila. *Propostas de Rodas de Diálogo: Atividades e Oficinas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 75p.

SALES, Shirlei Rezende; REIS, Juliana Batista dos. Em conexão: jovens e tecnologia. *Presença Pedagógica*. v.17. n.98. mar/abr. 2011, p.72-77.

SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy. Dicionário crítico da educação: currículo. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n.7, p. 82-84, 1996.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*. 34 (2). Maio/Ago. 2009. p. 187-201.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

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

_____. *A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros?* São Paulo: Ed. Matrizes, Ano 5, n. 2 jan./jun. 2012b, p. 195-211.

_____. A nudez autoexposta na rede: deslocamentos da obscenidade e da beleza? In: Dossiê Percursos Digitais: Corpos, Desejos, Visibilidades. *Cadernos Pagu*, n. 44, Campinas, Jan./June, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332015000100171&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso: outubro de 2016.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo de. (Org.) *Georg Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p.165-81.

_____. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SILVA, Marco Polo Oliveira da. *Youtube, juventude e escola em conexão: A produção da aprendizagem ciborgue*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Roberta Reis Valle; BOHADANA, Estrella. Jovens Conectados? Um Estudo Sobre Inclusão Digital a Partir das Redes Sociais. *UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, v. 16, n.4, p. 269-277, 2015. Disponível em: <pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/viewFile/3278/2945>. Acesso: janeiro de 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, p.190-207, 2009.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. *Ultima décad.* v.12, n. 20, Santiago, jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822362004000100003&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso: fevereiro de 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua; novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, São Paulo, v.5, n. 1/ 2, p. 161-178, 1993. Disponível em: <www.revistas.usp.br/ts/article/download/84954/87682>. Acesso: fevereiro de 2017.

_____. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVARRA, Maria. (Orgs). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 73-91.

_____. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil*. Retratos da juventude brasileira. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

_____. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil. *Revista de Estudos sobre Juventud*. Ed. Ano 9, número 22. México, DF, janeiro-junho 2005, p. 201-227. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/juventude-e-escola>> Acesso em: maio/2015.

_____. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2006.

SOSSAI, Fernando Cesar; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PACHECO, José Augusto. Currículo e “Novas Tecnologias” em tempos de globalização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 19-46, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/...2009v27n1p19/12289>>. Acesso: dezembro de 2016.

TADEU, Tomaz. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra. *Composições*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia e Educação: Interfaces em Construção e as Culturas na Escola. *Revistainter-legere*, n. 9, 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4415> >. Acesso: novembro de 2016.

TRINDADE, Rafael. Espinosa – o conhecimento é o mais potente dos afetos. In: *blog Razão Inadequada*, 2016a. Disponível em: < <https://razaoinadequada.com/2016/08/17/espinosa-o-conhecimento-e-o-mais-potente-dos-afetos/> >. Acesso: fevereiro de 2016.

TRINDADE, Rafael. Espinosa – Ciência dos Afetos. In: *blog Razão Inadequada*, 2016b. Disponível em: < <https://razaoinadequada.com/2016/04/26/espinosa-ciencia-dos-afetos/> >. Acesso: fevereiro de 2016.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe*, n.11,2012. Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/300>. Acesso em: fevereiro de 2016.

VAZ, Ana Carolina de Souza; ANDRÉ, Pires Bianka. Construindo identidades no espaço escolar: Percepções de professores sobre o sentimento de pertencimento dos seus alunos e a construção da cidadania. *IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação*.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. Por que governamentalidade e Educação? Apresentação. *Educação e Realidade*, v. 34, p. 13-19, 2009.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *Mana*. v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO: TECNOLOGIA, JUVENTUDE E ESCOLA

Bom dia, você foi convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “#EmConexãoComACibercultura: a produção do currículo de ensino médio”. **Sua participação e as suas respostas serão muito importantes para a realização desta pesquisa e todas as suas opiniões serão levadas em consideração.** Neste estudo pretendemos analisar como a cultura digital atua na produção do currículo em ação de uma escola de ensino médio. Deixamos claro que sua participação não é obrigatória, porém é muito importante. Se você se recusar a participar, não terá nenhum prejuízo. Sua identificação não é necessária. **As respostas fornecidas neste questionário são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de pesquisa. Apenas a pesquisadora responsável pelo projeto terá acesso às respostas. Caso concorde em participar desta pesquisa, responda o questionário abaixo.**

1.Nome: _____

2.Idade: _____ anos.

3.Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

4. Você gostaria de ser entrevistado(a) futuramente pela pesquisadora a respeito dos assuntos abordados por este questionário? ☐ Sim ☐ Não

(► Caso a sua resposta seja Sim, preencha abaixo alguma(s) informações para contato)E-mail:

Telefone(s): (____) _____ – _____ / (____) _____ – _____

Outro(s): _____

5. Você exerce alguma atividade remunerada? ☐ Sim ☐ Não

6. Você acessa a internet? ☐ Sim ☐ Não

(► Caso a sua resposta seja Não, você não precisa responder às questões 7 a 11)

7.Com que frequência você acessa a internet?

☐ Esporadicamente.

☐ Uma ou duas vezes por semana.

☐ Três ou quatro vezes por semana.

☐ Cinco ou seis vezes por semana.

☐ Diariamente.

☐ Estou constantemente conectado.

8.Qual(is) equipamentos você utiliza para acessar a internet? (Marque quantas opções quiser)

☐ Dispositivos móveis (celular, tablets, smartphones, etc.).

☐ Computadores (PC, laptop, notebook, etc.).

☐ Outros. Quais? _____

9. Em qual(is) local(is) geralmente acessa a Internet? (Marque quantas opções quiser)

- ☐ Em casa.
- ☐ No trabalho.
- ☐ Lan house.
- ☐ Na escola.
- ☐ Na casa de amigos ou parentes.
- ☐ Em todos os lugares onde estou.
- ☐ Outros. Quais? _____

10. Qual(is) o(s) uso(s) que você faz da Internet? (Marque quantas opções quiser)

- ☐ Ferramentas de comunicação (WhatsApp, Snapchat, Skype, etc.).
- ☐ Redes sociais (Facebook, Google+, Instagram, etc.).
- ☐ Jogos online (WoW, LoL, DotA 2, CS, FarmVille, etc.).
- ☐ Sites de vídeos (Youtube, DailyMotion, Vimeo, etc.).
- ☐ Sites de Músicas (Kboing, Grooveshark, Deezer, Napster, etc.).
- ☐ Sites de filmes e seriados (Netflix, Crackle, Mega filmes, etc.).
- ☐ Blogs e microblogs (Blogger, Twitter, etc.).
- ☐ Portais de notícias (Yahoo! Notícias, G1, Folha online, etc.).
- ☐ E-mail (Gmail, Yahoo! Mail, Outlook, etc.).
- ☐ Outros. Quais? _____

11. Qual(is) conteúdo(s) você geralmente busca na internet? (Marque quantas opções quiser)

- ☐ Celebridades.
- ☐ Ciências.
- ☐ Esportes.
- ☐ Humor.
- ☐ Jogos eletrônicos.
- ☐ Matérias da escola.
- ☐ Meio ambiente.
- ☐ Moda.
- ☐ Notícias.
- ☐ Outros. Quais? _____

12. Existe alguma disciplina oferecida na escola em que é possível observar uma maior relação com as tecnologias? Se sim, qual(is) disciplina (s)? (Marque quantas opções quiser)

- ☐ Artes.
- ☐ Biologia.
- ☐ Educação Física.
- ☐ Espanhol.
- ☐ Filosofia.
- ☐ Física.
- ☐ Geografia.
- ☐ História.
- ☐ Inglês.
- ☐ Matemática.
- ☐ Português.
- ☐ Química.
- ☐ Sociologia.
- ☐ Outra. Qual? _____

13. Se você marcou alguma alternativa na questão anterior, pode responder a questão 13. Se não marcou, pule para a 14.

Quais os recursos que os(as) professores(as) dessas disciplinas utilizam em suas aulas?

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

JOVENS

1. Nome

Idade:

Data de nascimento:

2. Você trabalha? (lembrar de explicar que pode ser qualquer atividade remunerada - formal ou informal).

2. Quais são os seus lugares preferidos na escola?

3. Quais atividades, propostas pelos/as professores/as, você mais gosta de fazer?

4. Você gosta das atividades que são dadas em outros espaços da escola, como no laboratório, sala de vídeo, biblioteca? Se sim, por que? Se não, como você acha que elas deveriam ser?

5. Como você vê a relação da sua escola com a tecnologia?

6. Qual a sua opinião a respeito do uso das tecnologias na escola?

7. Que outras atividades você faz além de estudar?

8. Você utiliza as tecnologias digitais em suas atividades escolares? Se sim, como vc utiliza a tecnologia? Em quais ocasiões?

9. O que você mais gosta de fazer em seu tempo livre?

10. Você tem acesso a internet? Se sim, como é esse acesso (wifi, 3G...)?

11. Quanto tempo você fica conectado por dia?

12. Quais são as principais coisas que você faz quando está conectado?

E quando está conectado na escola (Lembrar do projeto "Wifi Liberado no recreio")?

13. Quais seus conhecimentos de informática?

14. O que você acha do projeto "Wifi liberado no recreio"? Você utiliza? Se sim, qual é o principal uso que você faz desse projeto?

15. E o projeto Radio Escola? O que você acha dele?

16. Agora imagine que você é o/a diretor/a da escola. O que iria propor, em relação às tecnologias para os/as alunos/as e professores/s?

PROFESSORAS/ES

Nome:

Data de nascimento:

Formação acadêmica:

1. A quanto tempo você leciona?
2. Você escolheu ser professora? Se sim, o que te motivou? Se não, como foi o processo?
3. Você escolheu trabalhar com turmas de ensino médio? Se sim, tem algum motivo específico? Se não, como foi esse processo?
4. O que você pensa sobre a relação dos/as jovens com as tecnologias na contemporaneidade?
5. Na sua opinião, qual é a aproximação da escola com essa "cultura digital" em que os/as jovens estão inseridos?
E os distanciamentos? Eles existem? Se sim, como são?
6. Como você vê a implementação do aplicativo "diário de classe"? Quais estão sendo as suas dificuldades/facilidades em utilizá-lo? Qual é a sua opinião sobre esse projeto? O que tem ouvido dos/as seus/suas colegas a respeito desse aplicativo?
7. O que você acha do projeto "Rádio Escola"?
8. E do projeto "Wifi Liberado no recreio"?
9. Quais seus conhecimentos de informática? Como você considera a sua atuação quando está frente às tecnologias?
10. Em relação a questão da relação dos/as jovens com as tecnologias e à sexualidade: Você já conviveu com alguma questão relacionada a vazamento de fotos de alunos/as ou coisas do tipo aqui na escola ou em outra instituição em que trabalha? Se sim, como lidou com isso? Como os/as jovens lidaram? Se não, já teve algum caso em que algum/a professor/a mais próximo te contou a situação?

VICE-DIRETOR

1. Nome:

Data de nascimento:

Formação acadêmica:

2. A quanto tempo você está no cargo de vice-diretor? Já exerceu essa atividade antes?
3. Você escolheu trabalhar com turmas de ensino médio? Se sim, tem algum motivo específico? Se não, como foi esse processo até aqui?

4. O que você pensa sobre a relação dos/as jovens com as tecnologias na contemporaneidade?
5. Na sua opinião, qual é a aproximação da escola com essa "cultura digital" em que os/as jovens estão inseridos/as?
6. Como e por que o projeto "Wifi liberado no recreio" foi planejado?
7. Os/as estudantes dão algum retorno sobre esse projeto?
8. Me fale um pouco sobre o projeto "Rádio Escola".
Como e por que ele foi planejado?
9. Os/as estudantes dão algum retorno sobre esse projeto?
10. Como surgiu a ideia do aplicativo "diário de classe"?
Como está sendo a implementação?
Os/as professores/as deram algum retorno quando ao uso/dificuldades/facilidades?
11. Em relação a questão da relação dos/as jovens com as tecnologias e à sexualidade:
Você já conviveu com alguma questão relacionada a vazamento de fotos de alunos/as ou coisas do tipo aqui na escola ou em outra instituição em que trabalha?
Se sim, como lidou com isso?
Como os/as jovens lidaram?
Se não, já teve algum caso em que algum/a professor/a mais próximo te contou a situação?