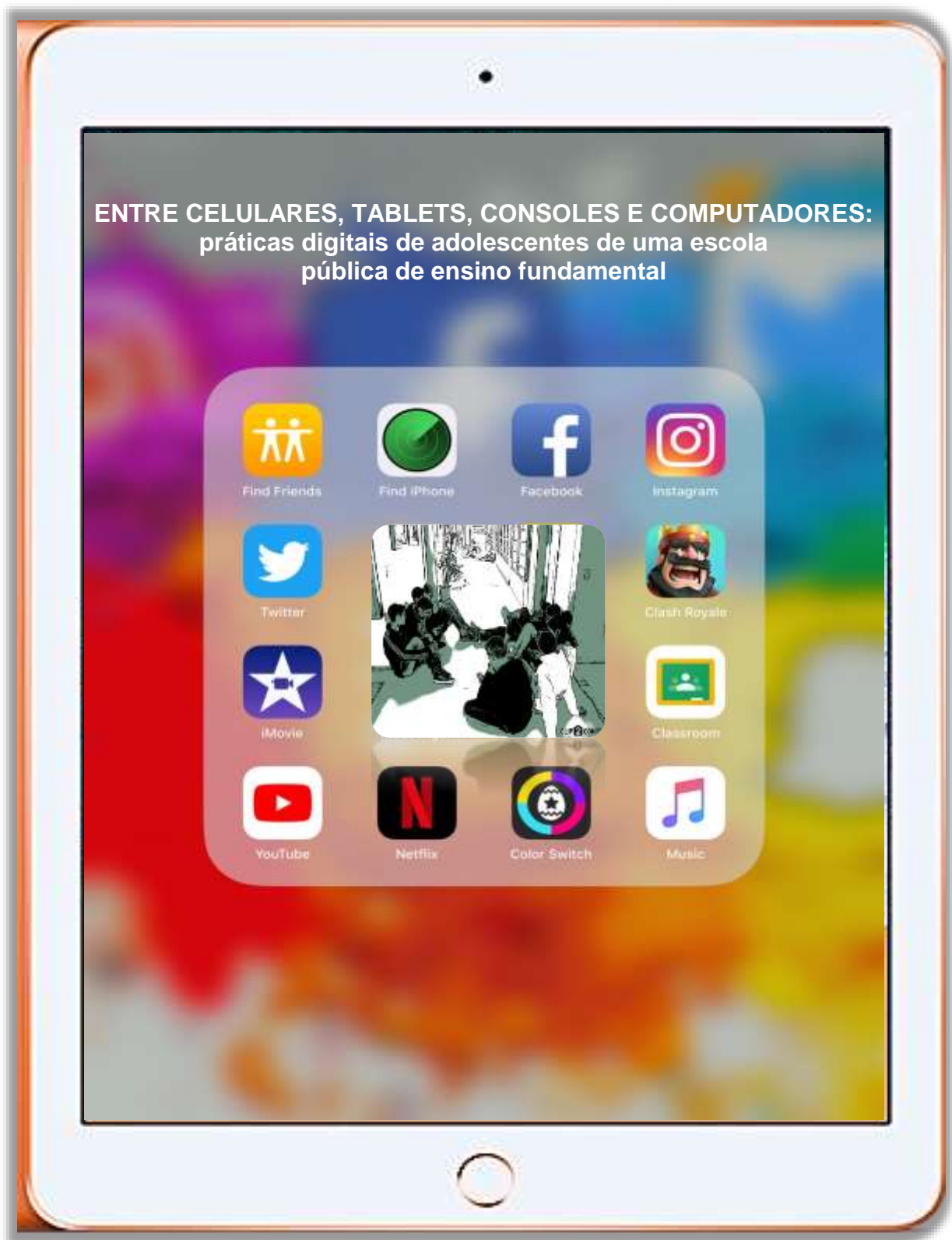


GUILHERME CARVALHO FRANCO DA SILVEIRA



Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG
2019

Guilherme Carvalho Franco da Silveira

ENTRE CELULARES, TABLETS, CONSOLES E COMPUTADORES:
práticas digitais de adolescentes de uma escola pública de ensino fundamental

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2019

Guilherme Carvalho Franco da Silveira

ENTRE CELULARES, TABLETS, CONSOLES E COMPUTADORES:
práticas digitais de adolescentes de uma escola pública de ensino fundamental

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Estudos do Lazer.

Área de concentração: Lazer, Cultura e Educação.

Linha de Pesquisa: Identidade, sociabilidades e práticas de lazer

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fortes Soares

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2019

S587e Silveira, Guilherme Carvalho Franco da
2019 Entre celulares, tablets, consoles e computadores: práticas digitais de adolescentes de uma escola pública de ensino fundamental. [manuscrito] / Guilherme Carvalho Franco da Silveira – 2019.
249 f., enc.: il.

Orientador: Rafael Fortes Soares

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 225-243

1. Lazer – Teses. 2. Adolescentes – Teses. 3. Tecnologia – Teses. 4. Interação social – Teses. I. Soares, Rafael Fortes. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB 6: n° 3132, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.

ATA DA DEFESA DE TESE



Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer
Email: ppgiel@eefto.ufmg.br Telefone: (31) 3409-2335

EEFTO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA, FISIOTERAPIA
E TERAPIA OCUPACIONAL

UFMG

ATA DA 46ª DEFESA DE TESE DE DOUTORADO GUILHERME CARVALHO FRANCO DA SILVEIRA

Às 14h00min do dia 06 de junho de 2019 reuniu-se na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho "ENTRE CELULARES, TABLETS, CONSOLES E COMPUTADORES: práticas digitais de adolescentes de uma escola pública de ensino fundamental", requisito final para a obtenção do Grau de Doutor em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. Rafael Fortes Soares, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para o candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Prof. Dr. Rafael Fortes Soares (orientador)	X	
Prof. Dr. Bruno Roberto Campanella (UFF)	X	
Prof. Dr. Cléber Augusto Gonçalves Dias (UFMG)	X	
Profa. Dra. Karla Caldas Ehrenberg (UNASP)	X	
Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli (UFMG)	X	

Após as indicações o candidato foi considerado: APROVADO

O **resultado final** foi comunicado publicamente, para o candidato pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar o Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 06 de junho de 2019.

Prof. Dr. Rafael Fortes Soares _____

Prof. Dr. Bruno Roberto Campanella _____

Prof. Dr. Cléber Augusto Gonçalves Dias _____

Profa. Dra. Karla Caldas Ehrenberg _____

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli _____

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos alunos do terceiro ciclo do Centro Pedagógico da UFMG, que se dispuseram a compartilhar comigo suas práticas digitais, suas alegrias, seus dilemas, suas formas de ver o mundo e a cultura digital, confiando em mim de forma às vezes surpreendente e possibilitando uma rica (e divertidíssima!!!) produção de dados de pesquisa, muito além das minhas expectativas iniciais.

Ao Rafael Fortes, meu orientador, e ao Cleber Dias, professor do PPGIEL, por contribuírem para uma significativa mudança do sentido do doutorado para mim. Rafael, pela excelência, tranquilidade e objetividade nas orientações, quebrando todas as expectativas (negativas) que eu nutria em relação à orientação de doutorado e apoiando (com as devidas críticas) minha proposta de pesquisa e de escrita da tese. Cleber, que lecionou a primeira disciplina do doutorado, por me inspirar a investir em uma possibilidade de construção da pesquisa e da escrita da tese distante de certas tradições às quais eu imaginava ter que me submeter, antes de iniciar o doutorado.

Ao José Alfredo, por me incentivar a levar à frente um projeto fora de minha área original de estudo e atuação.

Ao Danilo, secretário do PPGIEL, pela rapidez, eficiência e boa vontade com que respondia às minhas dúvidas em relação ao Programa.

À Amanda, coordenadora Núcleo de Educação Física do CP (NEF), pela dedicação em garantir meu direito a um afastamento ampliado.

Ao Túlio, colega do NEF, pela parceria e pelo incentivo à entrada no PPGIEL.

Aos colegas de NEF, Nayara, Luiz, Raphael e Bruno pela permanente inspiração profissional, aos servidores docentes e técnicos do CP pelo respeitoso acolhimento à minha maneira de ser, trabalhar e pesquisar, e aos colegas de turma de doutorado, pela ótima convivência e divertida troca de informações

À minha esposa, Andréa, ao meu filho, Leo, e à minha filha, Gabi, por encherem de alegria o meu dia a dia, por me inspirarem por sua dedicação ao trabalho/estudo e por renovarem permanentemente meu ânimo para as tarefas do doutorado, além de me trazerem insights para a pesquisa, uma vez que são, como eu e meus alunos, apaixonados pelas práticas digitais.

À minha mãe, Viva, e ao meu pai, Simão, por possibilitarem, anos atrás, que eu tivesse tranquilidade e segurança para deixar a Engenharia e investir na Educação Física, abrindo o caminho que me trouxe até o doutorado.

RESUMO

Esta tese se inspirou nas seguintes questões: a) quais são as práticas digitais, em celulares, tablets, consoles e computadores, de adolescentes de 12 a 15 anos de idade? e b) qual é o lugar das práticas digitais na vida de adolescentes do ensino fundamental? O objetivo é compreender os usos, os sentidos e as relações sociais que emergem de práticas mediadas pelas mídias digitais de adolescentes do terceiro ciclo de uma escola pública de ensino fundamental de tempo integral. A investigação se justifica pela escassez, no Brasil, na faixa etária pesquisada, de dados qualitativos sobre o tema, derivados de observação direta dos sujeitos. A pesquisa se caracterizou como uma etnografia e envolveu a observação participante das práticas digitais dos adolescentes assim como oficinas de práticas digitais na escola. As práticas digitais observadas eram, em sua maioria, banais, e tinham como sentidos predominantes, para os próprios adolescentes, o lazer e a interação, e não a inovação, o questionamento do conhecimento escolar ou os usos “sérios” das mídias digitais. Ao contrário de nativos digitais, os adolescentes mostraram-se bem menos letrados ou fluentes nas mídias digitais do que se tem assumido e não muito distantes qualitativamente dos interesses e habilidades digitais dos adultos que os cercam. As práticas digitais na escola eram práticas de sociabilidade e não de isolamento social, com destaque para a sociabilidade ao redor das práticas digitais. Em casa, as práticas digitais eram o que restava quando os adolescentes não podiam encontrar os amigos para jogar, conversar ou passear, em função de restrições impostas à sua livre circulação pela cidade. Em casa e na escola, quando confrontados com proibições relativas ao acesso a dispositivos e práticas, com barreiras técnicas ou com limites de tempo de uso, os adolescentes inventavam formas de burlar tais restrições, mostrando que simplesmente proibir, censurar ou demonizar as práticas digitais não afasta esses sujeitos de tais práticas, nem os ajuda a navegar mais lúdica, crítica e competentemente na cultura digital.

Palavras-chave: Adolescentes. Práticas Digitais. Sociabilidade. Letramento digital.

ABSTRACT

This thesis was inspired by the following questions: a) what are the digital practices, in mobile phones, tablets, consoles and computers, of adolescents from 12 to 15 years of age? and b) what is the place of digital practices in the life of school adolescents? The objective is to understand the uses, senses and social relations that emerge from practices mediated by the digital media of adolescents of the third cycle of a full-time public elementary school. The investigation is justified by the scarcity of qualitative data about the subject in Brazil, in the age group studied, derived from the direct observation of the subjects. The research was characterized as an ethnography and involved participant observation of the digital practices of adolescents as well as workshops of digital practices in the school. The digital practices observed were, for the most part, banal, and had the predominant meanings for adolescents themselves, leisure and interaction, not innovation, questioning of school knowledge or the "serious" uses of digital media. Unlike digital natives, adolescents were far less literate or fluent in digital media than it has been assumed and not very qualitatively distant from the digital interests and abilities of the adults around them. Digital practices at school were practices of sociability rather than social isolation, with emphasis on sociability around digital practices. At home, digital practices seemed to be what remained when teens could not find friends to play or talk, due to restrictions imposed on their free movement through the city. At home and at school, when confronted with bans on access to devices and practices, with technical barriers or time limits, teenagers created ways of circumventing such restrictions, showing that simply prohibiting, censoring or demonizing digital practices does not keep these subjects away from such practices, nor does it help them to navigate more playfully, critically and competently in digital culture.

Keywords: Adolescents. Digital practices. Sociability. Digital literacy.

RESUMEN

Esta tesis se inspiró en las siguientes cuestiones: a) cuáles son las prácticas digitales, en celulares, tablets, consolas y ordenadores, de adolescentes de 12 a 15 años? y b) cuál es el lugar de las prácticas digitales en la vida de adolescentes de la enseñanza fundamental? El objetivo es comprender los usos, los sentidos y las relaciones sociales que emergen de prácticas de adolescentes de una escuela pública de enseñanza fundamental mediadas por los medios digitales. La investigación se justifica por la escasez, en Brasil, en la edad investigada, de datos cualitativos sobre el tema, derivados de observación directa de los sujetos. La investigación se caracterizó como una etnografía e involucró la observación participante de las prácticas digitales de los adolescentes así como talleres de prácticas digitales en la escuela. Las prácticas digitales observadas eran, en su mayoría, banales, y tenían como sentidos predominantes, para los propios adolescentes, el ocio y la interacción, y no la innovación, el cuestionamiento del conocimiento escolar o los usos "serios" de los medios digitales. A diferencia de los nativos digitales, los adolescentes se mostraron mucho menos letrados o fluidos en los medios digitales de lo que se ha asumido y no muy lejanos cualitativamente de los intereses y habilidades digitales de los adultos que los rodean. Las prácticas digitales en la escuela eran prácticas de sociabilidad y no de aislamiento social, con destaque para la sociabilidad alrededor de las prácticas digitales. En casa, las prácticas digitales eran lo que quedaba cuando los adolescentes no podían encontrar a los amigos para jugar, conversar o pasear, en función de restricciones a su libre circulación por la ciudad. En los hogares y en la escuela, cuando se enfrentaban a prohibiciones relativas al acceso a dispositivos y prácticas, con barreras técnicas o con límites de tiempo de uso, los adolescentes inventaban formas de burlar tales restricciones, mostrando que simplemente prohibir, censurar o demonizar las prácticas digitales no aleja a esos sujetos de tales prácticas, ni les ayuda a navegar más lúdica, crítica y competente en la cultura digital.

Palabras-clave: Adolescentes. Prácticas digitales. Sociabilidad. Alfabetización digital.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Entrada e prédio principal do Centro Pedagógico (CP)	28
FIGURA 2 – Salas de aula do primeiro andar	29
FIGURA 3 – Sala de informática	29
FIGURA 4 – Pátio da entrada.....	29
FIGURA 5 – Pátio interno, com Sala de Videogame ao fundo	30
FIGURA 6 – Quadra poliesportiva e quadra de vôlei anexa	30
FIGURA 7 – Quadra externa e área ao ar livre	30
FIGURA 8 – Proporção de crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos, por equipamentos utilizados para acessar a internet	44
FIGURA 9 – Atividades realizadas na internet por crianças e adolescentes de 9 a 17 anos	63
FIGURA 10 – Adolescente auxiliando grupo de crianças em jogo de celular	108
FIGURA 11 – Aula de Educação Física com o jogo Just Dance, na Sala de Videogame	109
FIGURA 12 – Adolescentes jogando Just Dance, no pátio interno	110
FIGURA 13 – Grupos de adolescentes do CP e de outras escolas, na FEBRAT de 2017	123
FIGURA 14 – Adolescentes esperando a vez, brincando e apreciando o “Touro Mecânico”.....	125
FIGURA 15 – Grupo de adolescentes com celulares, no corredor entre as salas de aula e a sala de reuniões	136
FIGURA 16 – Grupo de adolescentes ao redor de diferentes jogos eletrônicos	147
FIGURA 17 – Grupo de adolescentes ao redor do jogo Clash Royale.....	148
FIGURA 18 – Adolescentes ao redor de Just Dance e PlayStation II, na Sala de Videogame	150
FIGURA 19 – Grupos de adolescentes navegando em sites de redes sociais, no corredor entre as salas de aula e a secretaria	153
FIGURA 20 – Dupla de adolescentes com celulares, em busca de wi-fi.....	188

LISTA DE ABREVIATURAS

APA	AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION
CECOM	CENTRO DE COMPUTAÇÃO DA UFMG
CETIC.BR	CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO
CGI.BR	COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL
COLTEC	COLÉGIO TÉCNICO DA UFMG
CP	CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG
EBAP	ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL
EBTT	ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
FEBRAT	FEIRA BRASILEIRA DE COLÉGIOS DE APLICAÇÃO E ESCOLAS TÉCNICAS
NEF	NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CENTRO PEDAGÓGICO
NIC.BR	NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR
GTA	GRAND THEFT AUTO
GTD	GRUPO DE TRABALHO DIFERENCIADO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
PES	PRO-EVOLUTION SOCCER
RPG	ROLE PLAYING GAME
TIC	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TU	TEATRO UNIVERSITÁRIO DA UFMG
UNICEF	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA
UFMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Metodologia de pesquisa	21
1.1.1 O contexto da pesquisa	23
1.1.2 Perfil socioeconômico dos adolescentes	31
1.1.3 A pesquisa de campo	32
1.2 Estrutura da tese	37
2 CULTURA DIGITAL E ADOLESCÊNCIAS	39
2.1 Cultura Digital.....	39
2.2 Adolescências na cultura digital	47
2.2.1 Práticas digitais de adolescentes e identidade	54
2.2.2 Práticas digitais de adolescentes e gênero.....	58
2.2.3 Práticas digitais de adolescentes e sexualidade.....	65
2.3 Adolescentes: nativos digitais?	78
3 PRÁTICAS DIGITAIS NO COTIDIANO DOS ADOLESCENTES	90
3.1 Práticas digitais de adolescentes na escola e em casa	90
3.1.1 Mídias sociais no cotidiano dos adolescentes	94
3.1.2 Jogos eletrônicos no cotidiano dos adolescentes	106
3.1.3 Práticas digitais e estudo	113
3.2 Práticas digitais e outras práticas sociais: se há o que fazer, digital serve para quê?	122
4 ADOLESCENTES, PRÁTICAS DIGITAIS E SOCIABILIDADE	127
4.1 Adolescentes e práticas digitais: isolamento ou sociabilidade?	128
4.2 Sociabilidade ao redor das práticas digitais	134
4.2.1 Sociabilidade ao redor de celulares, músicas e filmes.....	138
4.2.2 Sociabilidade ao redor dos jogos eletrônicos	144
4.2.3 Sociabilidade ao redor das mídias sociais	152
4.2.4 Conflito e sociabilidade ao redor das práticas digitais.....	158
4.3 Sociabilidade on-line	166
4.3.1 Sociabilidade on-line e pedaços virtuais	177
5 ADOLESCENTES, PRÁTICAS DIGITAIS, PROIBIÇÃO E BURLA	184
5.1 Escola, proibição e burla	186
5.2 Família, proibição e burla	203
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
REFERÊNCIAS	225
APÊNDICES	244

1 INTRODUÇÃO

Cena 1: adolescentes, no recreio, correndo com celulares nas mãos.
Cena 2: adolescentes, numa aula, trocando mensagens por WhatsApp.
Cena 3: adolescentes, no horário de almoço, jogando em seus celulares.
Cena 4: adolescentes circulando, em busca de acesso ao wi-fi da escola.
Cena 5: adolescentes, numa sala de aula, dançando ao som de um celular.
Cena 6: adolescentes, num corredor da escola, acessando sites de redes sociais.

Em 2014, depois de sete anos afastado do ensino fundamental, uma vez que estivera envolvido com a formação de professores em cursos de graduação, retomei o trabalho com a Educação Física escolar, como professor efetivo no Núcleo de Educação Física (NEF) do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nesse retorno, o que mais me chamou a atenção não foram as questões das aulas de Educação Física nem da escola como um todo. O que me impressionou foi a quantidade de celulares (e tablets, em menor escala) nas mãos dos adolescentes, em minhas aulas, nas aulas de outros professores, nos intervalos ou na hora do almoço. O celular acompanhava os adolescentes não apenas quando navegavam em sites de redes sociais¹ ou brincavam com um jogo eletrônico. Alguns jogavam bola ou faziam outras práticas corporais² com o celular na mão ou no bolso, quase que como parte de sua roupa. Mesmo numa escola em que a entrada dos alunos se dá por sorteio, o que confere uma grande diversidade de classes sociais e condições de vida, a maioria dos alunos adolescentes tinha seu celular.

Inicialmente, apenas ajustei algumas exigências nas aulas à nova situação (por exemplo, alguns combinados com os alunos para que eles não fizessem práticas com

¹ Segundo Recuero (2009), pode-se falar em dois tipos de sites de redes sociais: os propriamente ditos (estruturados) e os apropriados. Segundo a autora, estruturados são “aqueles que compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores. São sites cujo foco principal está na exposição pública das redes conectadas aos atores, ou seja, cuja finalidade está relacionada à publicização dessas redes. É o caso do Orkut, do Facebook, do LinkedIn e vários outros. São sistemas onde há perfis e há espaços específicos para a publicização das conexões com os indivíduos”. Por outro lado, os sites de redes sociais apropriados “são aqueles sistemas que não eram, originalmente, voltados para mostrar redes sociais, mas que são apropriados pelos atores com este fim. É o caso do *Fotolog*, dos *weblogs*, do Twitter, etc. São sistemas onde não há espaços específicos para perfil e para a publicização das conexões. Esses perfis são construídos [...] pela apropriação dos atores” (RECUERO, 2009, p. 104).

² Práticas corporais é a expressão que a Educação Física escolar se refere às práticas e aos significados de manifestações culturais como os esportes, as lutas, as danças, as atividades de aventura, as ginásticas, os jogos e as brincadeiras.

celulares nas mãos ou nos bolsos, o que colocava em perigo os colegas e os próprios aparelhos). Depois, comecei a pensar em introduzir, de alguma forma, celulares, computadores, consoles de videogame e tablets no ensino das práticas corporais, até porque, mesmo sem ser especialista, eu era usuário frequente desses dispositivos. Começando por momentos de busca na internet, em que os alunos utilizavam seus próprios celulares para encontrar informações sobre o que estávamos aprendendo, acrescentei, aos poucos, diferentes estratégias com as mídias digitais³: avaliação conceitual num aplicativo (Socrative⁴) que permite avaliar on-line, inclusive com a inclusão de fotos dos temas e das aulas; experimentação virtual, em jogos de celulares, tablets e consoles de videogame (emprestados pelos adolescentes), de algumas práticas que fazíamos corporalmente; anotação de chamada e de participação nas aulas em um aplicativo de Ipad; registro de fotos e vídeos das aulas que, posteriormente, apresentava aos alunos; montagem de uma Sala de Videogame⁵ de apoio às aulas de Educação Física.

Uma vez iniciada a experimentação com as mídias digitais nas aulas de Educação Física, recebi o aviso de um edital conjunto dos Ministérios da Educação e da Cultura (Mais Cultura nas Universidades), ao qual a UFMG concorreria com um programa da universidade. Professores das diferentes unidades da universidade poderiam propor projetos para compor esse programa em diversos eixos temáticos, entre os quais havia alguns que permitiam pensar em projetos em educação e mídias digitais. Motivado pelo movimento em minhas aulas, submeti um projeto (Laboratório

³ Mídias entendidas como “o suporte ou veículo da mensagem. O impresso, o rádio, a televisão, o cinema ou a Internet, por exemplo, são mídias” (LEVY, 2010, p. 64). As mídias digitais diferem das mídias analógicas (impresso, cinema, disco de vinil, rádio, jornal, livro) pelo quase desaparecimento do suporte físico e pela conversão dos dados (sons, imagens, letras etc.) “em sequências de números ou dígitos – de onde digital - interpretados por um processador capaz de realizar cálculos de extrema complexidade em frações de segundo” (MARTINO, 2015, p. 11). Assim, nesta tese, tanto aparelhos (celulares, tablets, consoles, computadores etc.) quanto aplicativos/software (Facebook, navegadores, CD de jogos digitais, WhatsApp etc.) serão entendidos como mídias digitais.

⁴ Aplicativo gratuito com duas interfaces: uma que permite criar e armazenar avaliações (Socrative Teacher) e outra em que os alunos realizam a avaliação on-line (Socrative Student). As respostas dos alunos aparecem para o professor em tempo real.

⁵ A Sala de Videogame é uma pequena sala, antes utilizada por um setor administrativo da escola, que foi ressignificada pela ocupação com dispositivos doados (dois consoles de PlayStation 2, um de Wii, duas TVs), além de uma TV da escola, nenhum deles conectado à internet. Estavam disponíveis jogos de futebol e luta no PlayStation 2 e de esportes como tênis, golfe, boxe, boliche e baseball, no Wii. Posteriormente, consegui um roteador que possibilitava a conexão à internet de consoles, computadores, celulares e tablets que estivessem dentro da sala.

de Jogos Digitais do Centro Pedagógico), envolvendo dois eixos temáticos (Educação Básica; Arte e Cultura Digitais), cujos objetivos eram: criar, em caráter permanente, um laboratório de jogos digitais no Centro Pedagógico; contribuir para o letramento digital⁶ de estudantes de licenciaturas e de professores do ensino básico; qualificar professores em formação inicial e continuada para o uso de jogos digitais em sala de aula; contribuir para a inclusão digital ampliada de alunos do Centro Pedagógico e de escolas estaduais e municipais; investigar os jogos digitais como recurso didático no ensino fundamental. O projeto, que previa uma verba de R\$ 20.000,00 para compra de celulares, tablets, computadores e consoles de videogame, foi aceito internamente e compôs o Plano UFMG de Cultura (que foi submetido ao edital e aprovado). A verba nunca chegou à UFMG, mas tal aprovação me motivou a pensar um projeto de doutorado que envolvesse mídias digitais e ensino.

Essa foi a inspiração para o primeiro esboço de projeto de doutorado que elaborei. Entretanto, a convivência com os adolescentes nos tempos de intervalo e de almoço, a curiosidade em relação ao que tanto faziam nos seus celulares e o fato de ter um filho e uma filha (à época, com treze e nove anos de idade) também apaixonados pelas mídias digitais acabaram me motivando a apresentar um projeto que buscasse compreender os usos e sentidos das mídias digitais para os adolescentes.

Assim, a presente tese não investiga o lugar das tecnologias digitais no ensino, nem as metodologias de ensino com as mídias digitais. O problema de pesquisa tem a ver, isso sim, com a reflexão sobre quais e como têm sido as relações entre os adolescentes, as mídias digitais e o mundo que os cerca. Partindo de uma observação preliminar de cenas como as que abrem esta introdução, esta tese teve, então, as seguintes perguntas orientadoras: a) quais são as práticas digitais⁷, em celulares, tablets, consoles, computadores, de adolescentes de 12 a 15 anos de idade? e b) qual é o lugar das práticas digitais na vida de adolescentes do ensino fundamental? O

⁶ Letramento digital entendido como mais do que apenas acessar as mídias digitais ou usá-las como ferramenta para a aprendizagem, significando também a capacidade de criar conteúdo e de ter uma ampla compreensão crítica das características das mídias como texto, suas condições de produção e suas implicações sociais, econômicas e culturais (BUCKINGHAM, 2015).

⁷ Práticas digitais são consideradas nesta tese não apenas como aquelas que as pessoas realizam diretamente em celulares, tablets, consoles e computadores (acessar um site de redes sociais, jogar um jogo eletrônico, enviar uma mensagem de texto, baixar um programa, ouvir música, assistir vídeos e filmes etc.), mas também outras práticas relacionadas a elas: conversas sobre um aplicativo, troca de informações sobre um jogo eletrônico, apreciação de práticas de amigos e colegas etc.

objetivo da tese é, portanto, compreender os usos, os sentidos e as relações sociais que emergem de práticas mediadas pelas mídias digitais de adolescentes do terceiro ciclo de uma escola pública de ensino fundamental de tempo integral.

A principal justificativa para tal pesquisa é o fato de que há poucos estudos, especialmente no Brasil, que sejam ao mesmo tempo sobre a faixa etária que me propus a pesquisar (12 a 15 anos) e com uma abordagem etnográfica como a que orientou a coleta de dados, na perspectiva de investigar, qualitativamente, as diversas práticas sociais cotidianas relacionadas ou orientadas ao redor das mídias (COULDRY, 2004). Na literatura acadêmica, encontram-se, por exemplo, pesquisas estatísticas sobre usos das mídias digitais, como o estudo de Passarelli, Junqueira e Angeluci (2014), que apresenta dados coletados a partir de questionários estruturados, organizados em quatro eixos temáticos: posse e acesso dos dispositivos, convergência e simultaneidade no uso das telas, mediações escolares e familiares nas práticas digitais e influências geográficas e regionais no uso das mídias. Também lidando com dados estatísticos, a TIC⁸ Kids Online Brasil, pesquisa realizada anualmente pelo Cetic.br⁹ desde 2012, é implementada através de questionários fechados aplicados em crianças e adolescentes de 9 a 17 anos e em seus pais ou responsáveis, com o objetivo de compreender de que forma esses sujeitos, de todas as regiões do Brasil, utilizam a Internet e como lidam com as oportunidades e os riscos decorrentes desse uso.

⁸ TIC é a abreviatura de Tecnologias da Informação e Comunicação. Como afirma Gitlin (2003, p. 14), “reduzimos o significado das mídias [...] ao classificá-las como canais de informação. As mídias hoje são ocasiões e condutos de um modo de vida identificado com a racionalidade, a conquista tecnológica e a busca de riqueza, mas também de algo muito diferente, algo que chamamos de *diversão, conforto, conveniência ou prazer*”. Assim, nesta tese, uma vez que as práticas digitais relacionadas ao divertimento apareceram na pesquisa de campo de maneira, pelo menos, tão relevante quanto aquelas ligadas à informação e à comunicação, sempre que eu mesmo me referir aos dispositivos e aplicativos com que os adolescentes se envolvem, será empregada a expressão “mídias digitais”.

⁹ O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) é responsável pela produção de indicadores sobre a Internet no Brasil, que são referência para a elaboração de políticas públicas sobre tecnologias como o computador, a Internet e o celular. É um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), órgão vinculado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Segundo o site do Cetic.br (<http://cetic.br/pesquisa/kids-on-line/>), com o objetivo de mapear riscos e oportunidades on-line, foi “realizada em 2012 a primeira onda da pesquisa TIC Kids Online Brasil. O estudo gera indicadores sobre os usos que crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade fazem da Internet. Visa entender a percepção de jovens em relação à segurança on-line, bem como delinear as práticas de mediação de pais e responsáveis relacionadas ao uso da Internet”. O Cetic.br também produz outras pesquisas sobre as mídias digitais como a TIC Domicílios e a TIC Educação.

Em outra direção, há estudos sobre possíveis efeitos¹⁰ do uso das mídias digitais sobre violência, sexualidade, aprendizagem, sociabilidade etc., como o de Lynn Alves, que entrevistou jovens entre 17 e 23 anos com o intuito de compreender a relação entre *games* e violência, concluindo que “os *games* podem se constituir em espaços de aprendizagem e ressignificação de desejos, atualizando-os, sem necessariamente levar os jogadores a comportamentos e atitudes hediondas e socialmente inaceitáveis” (ALVES, 2004, p. 8). Maidel (2009, p. 113), por sua vez, faz uma reflexão teórica sobre o *cyberbullying* e “os riscos de tal prática no desenvolvimento e saúde física, social e psicológica de crianças e adolescentes”, enquanto Prioste (2016) desenvolve sua tese em educação com o propósito de analisar possíveis efeitos da internet na constituição subjetiva de adolescentes de 13 a 16 anos de duas escolas (uma pública e uma particular).

Encontram-se também pesquisas sobre o uso das mídias digitais na educação, como a de Souza (2017) cuja intenção é refletir sobre a construção do conhecimento histórico através do *podcast* – mídia digital de distribuição de arquivos de áudio pela internet – e indicar possíveis contribuições dessa mídia para o ensino de História. Num outro exemplo, Santos e Debortoli (2017) fazem uma reflexão sobre a possibilidade de ensinar futebol em aulas de Educação Física, na concepção pedagógica crítico-superadora, utilizando jogos eletrônicos.

Ainda no campo da educação, há investigações como a de Freitas (2010), que abordam o letramento digital relacionado à formação de professores, tendo em vista experiências construídas em um grupo de pesquisa orientado pela perspectiva psicológica histórico-cultural. Tratando de um tema semelhante, Buckingham (2010) discute alguns desafios exigidos das escolas pelas culturas digitais emergentes dos jovens, argumentando que as escolas podem desempenhar um papel proativo, ao apresentar tanto perspectivas críticas quanto oportunidades de participação em relação à nova mídia e que a participação dos jovens nos mundos cibernéticos levanta algumas questões fundamentais quanto ao futuro da escola como instituição.

Podem ser citados, ainda, estudos cuja intenção é investigar os usuários e suas práticas digitais na internet, como a que realiza Recuero (2014), ao investigar os usos

¹⁰ Numa crítica às pesquisas sobre os efeitos das mídias, Gitlin (2003, p. 18) afirma que, talvez, “o principal ‘efeito’ da saturação da mídia é que vivemos – não temos outra escolha – em sociedades cujo povo passa horas incontáveis assistindo à televisão, ouvindo música gravada, jogando videogames, conectando-se à internet e assim por diante até a próxima onda de tecnologia”

conversacionais das ferramentas curtir, compartilhar e comentar no Facebook, e suas relações com o capital social, a partir da noção de ‘face’ de Goffman. Também nessa perspectiva, Silva (2017) pesquisou, nos sites Reddit e TeamPlay, as interações de usuários do jogo Counter Strike por meio de comentários que expõem alguma relação com o jogo ou que extrapolam assuntos relacionados ao *game*. Há, ainda, análises de produtos digitais (jogos, sites, blogs), como a de Kruger e Cruz (2002), que investigam os atrativos e as linguagens dos jogos de simulação na sua relação com as crianças.

Percebe-se, então, que uma grande parte da literatura tem se interessado não pela observação *in loco* das experiências vividas por crianças e adolescentes ao redor das práticas digitais, mas por outras abordagens de investigação da cultura digital (abordagens também relevantes, destaque-se, mas diferentes da que se propõe na presente tese). Como afirmam Livingstone e Sefton-Green (2016), as pesquisas a respeito do engajamento com as mídias e redes digitais muitas vezes voltam seu olhar mais para as interações on-line, discutindo em menor grau como as interações on-line e off-line estão conectadas.

Nesse contexto de produção acadêmica, a presente pesquisa se interessa especialmente em estudar o que os adolescentes estão fazendo em suas práticas digitais, em especial aquelas relacionadas ao lazer¹¹, isto é,

[...] as atividades que se praticam, desfrutam e experimentam, através do uso do computador, internet, consoles de jogos, telefones móveis e diversos dispositivos emergentes, produtos do desenvolvimento constante e inovador da indústria tecnológica: os Ipad, *tabletes*, MP3, e-books, e um grande etcetera. Suportes tecnológicos que não fizeram outra coisa a não ser modificar as formas de experimentar o lazer (BLANCO, 2013, p. 160).

Além disso, a perspectiva da presente pesquisa é a de superar, como propõe Coleman (2010, p. 15), o ponto de vista do determinismo tecnológico, que assume

¹¹ Lazer entendido como “uma necessidade humana e dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais” (GOMES; ELIZALDE, 2012, p. 82), em um tempo/espaço apropriado e/ou ressignificado por um sujeito ou grupo social.

que a tecnologia digital¹² possui poderes intrínsecos que afetam todas as pessoas em todas as situações da mesma forma. Nesse sentido, Bird (2010, p. 87) destaca que “as perguntas relevantes sobre as mídias não são mais ‘O que as mídias fazem com as pessoas e as culturas?’, nem ‘O que as pessoas fazem em resposta às mídias?’”. O que se propõe é que as pesquisas nesse campo direcionem seu olhar a uma gama infinita de práticas direta ou indiretamente orientadas pela mídia, partindo da seguinte indagação: “O que, simplesmente, as pessoas estão fazendo em relação à mídia em diversas situações e contextos?” (COULDRY, 2004, p. 119), deixando de lado a tentativa de apenas provar efeitos da mídia sobre as pessoas.

Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.) afirmam que as “tecnologias digitais estão longe de ser as únicas fontes de mudança em uma sociedade, de outra forma, estável” e desigual, uma vez que permite menos transformações do que anuncia. O determinismo assume, num extremo, que uma tecnologia em particular, quando é amplamente adotada, transformará a sociedade de maneiras espetaculares enquanto no outro extremo prevê coisas terríveis acontecendo em função de uma tecnologia que irá arruinar tudo e todos (COLEMAN, 2015). O problema com esses discursos é que eles incorporam a ideia de que a tecnologia é a causadora de efeitos sociais e psicológicos, independentemente de como é ela utilizada, dos contextos de que faz parte (BUCKINGHAM, 2008), além de não considerar os sujeitos como atores. Entretanto, o que acontece é que “como indivíduos, nós experimentamos as mídias de formas não previsíveis e não uniformes” (BIRD, 2003, p. 2). Em meio a tal imprevisibilidade, “o digital é simultaneamente endêmico e mundano, nem determinando tudo, nem irrelevante” (LIVINGSTONE; SEFTON-GREEN, 2016, n.p.).

Outra questão importante na presente tese é a imbricação entre práticas digitais off-line e on-line e outras práticas cotidianas. Inspiro-me, por exemplo, no que tem

¹² Segundo Ribeiro (2017, n.p.), “tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. [...] A tecnologia digital é contraposta à tecnologia analógica, que dependia de meios materiais diferentes para existir. Uma câmera analógica utilizava filmes que deviam ser revelados por processos físico-químicos; uma câmera digital dispensa tais processos, alterando tanto os custos quanto os usos desse tipo de dispositivo pela sociedade. Na atualidade, nossos telefones empregam tecnologia digital, bem como as agências bancárias de que somos correntistas, grande parte do painel de nossos carros, as urnas em que votamos em nosso país, grande parte da informação que lemos e suas plataformas, entre muitas outras coisas”. Nessa perspectiva, tecnologia digital é um termo mais abrangente do que mídia digital.

realizado a antropologia digital, que, segundo Ardevol e Lanzeni (2015), se interessa pelas formas culturais digitais (videogames, sites de redes sociais, comunidades virtuais etc.) não como algo separado da vida, mas como parte da atividade social e como processo/produto cultural, investigando-as em suas relações entre as esferas on-line e off-line, e realizando

[...] etnografias do prosaico dos meios digitais, que faz[em] referência às práticas cotidianas com os meios e à experiência vivida pelas pessoas, às condições materiais que os sustentam e aos gêneros narrativos que geram (ARDEVOL; LANZENI, 2015, p. 16).

Dessa maneira, on-line e off-line serão utilizados nesta tese apenas para distinguir o tempo em que se está conectado ou não à internet, não havendo qualquer tentativa de análise em separado de duas culturas ou duas formas de ser absolutamente distintas, uma on-line e outra off-line, uma vez que se entende que esses tempos estão definitivamente inter-relacionados na vida de qualquer sujeito. Como destaca Sterne (2000, p. 2011) não se deve pensar

em cultura 'on-line' como um domínio autônomo ou coerente, separado da cultura 'off-line'. Para começar, assim separa-se a Internet de um meio midiático abrangente – telefones, televisões, fax, relógio, impressoras, e assim por diante, que trabalham juntos na produção da subjetividade e da experiência. Além disso, a noção de um 'on-line' autônomo apoia-se em um cartesianismo muito rígido: a mente é firmemente separada do corpo.

Enfim, a presente pesquisa pretende, tendo como ponto de partida a perspectiva dos próprios sujeitos, contribuir para preencher uma lacuna importante no que diz respeito à compreensão do que é a vida dos adolescentes, no Brasil, imersos na cultura digital. Livingstone (2017) afirma que, apesar de ser possível identificar algumas práticas e habilidades digitais extraordinárias em alguns poucos sujeitos, é preciso compreender a vida midiaticizada¹³ da grande maioria de adolescentes e jovens 'ordinários' (ou seja, não extraordinários), 'comuns', que encontramos diariamente em nossas escolas, no meio dos quais poucos são *hackers*, YouTubers, empreendedores, programadores etc. É a esses adolescentes comuns (mas, por outro lado, também muito interessantes) que a presente tese direciona seu olhar, esperando oferecer uma contribuição relevante para o conhecimento de suas práticas digitais de lazer e das

¹³ Midiaticização, segundo Livingstone (2009, p. 3), se refere ao meta processo pelo qual práticas cotidianas e relações sociais são moldadas historicamente por tecnologias de mediação e organização midiáticas.

dinâmicas de suas vidas imersas na cultura digital contemporânea em sua relação, especialmente, com a escola e a família.

1.1 Metodologia de pesquisa

Williams (2005), ao tratar da pesquisa sobre jogos digitais, apresenta duas possíveis abordagens desse objeto de estudo: uma baseada na busca da compreensão de possíveis efeitos dos jogos nos seus usuários (violência, isolamento social etc.) e outra baseada na compreensão dos contextos de jogo e do significado dos jogos para as pessoas. Essas duas abordagens podem também ser pensadas para estudar as práticas digitais em geral. No caso da presente tese, foi a segunda linha de pesquisa (compreensão dos significados e dos contextos) que inspirou a definição da proposta de estudo das práticas digitais de adolescentes como uma etnografia, ou seja, uma escrita sobre as pessoas (no caso, adolescentes de uma escola pública de tempo integral), mas não uma qualquer: é uma escrita que busca uma descrição densa (GEERTZ, 1989), que, para além de meramente descrever fenômenos, acontecimentos, de apresentar dados não interpretados, se constitui numa leitura do que acontece, numa interpretação.

É importante ainda salientar que o que se pretende com a etnografia não é uma análise da cultura ancorada numa ideia de “ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de sentido [...] de expressões sociais que são enigmáticas em sua superfície” (GEERTZ, 1989, p. 311). Nesse sentido, o que se propõe na presente etnografia é compreender como as mídias digitais são apropriadas no cotidiano dos adolescentes e de que forma a visão de mundo deles dá contornos ao seu envolvimento com as mídias (BOYD¹⁴, 2014, p. 2), num olhar de perto e de dentro (MAGNANI, 2007).

A escolha pela etnografia não significa desprezo pelos dados quantitativos e, para ter uma visão geral de como são a penetração e os usos das mídias digitais no Brasil, apresento dados de levantamentos estatísticos do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.Br, 2016, 2017). Entretanto, apesar de tais estatísticas apresentarem um quadro interessante e detalhado do envolvimento dos adolescentes com a internet

¹⁴ A própria autora grafa todo seu nome em minúsculas (dana boyd). Entretanto, seguindo as normas brasileiras de citação, seu nome aparecerá sempre com a inicial maiúscula ou com todas as letras maiúsculas.

e serem extremamente relevantes e necessárias, elas não são suficientes para compreender as práticas digitais desses sujeitos. Como destaca Coleman (2010, p. 489), é inegável que as mídias digitais interessam culturalmente, “mas é necessário mostrar como, onde e porque [elas são utilizadas], para confrontar presunções peculiarmente míopes a respeito da universalidade da experiência digital”¹⁵.

Nesse sentido, Hundley e Shyles (2013) afirmam que a pesquisa com jovens, em geral, tem procurado entender mais detalhadamente quem tem acesso on-line, qual a qualidade desse acesso, onde tal acesso acontece e o que se faz on-line (*chat*, compra, e-mail, download de música, rede social, jogo etc.), mas que pouca atenção acadêmica tem sido dada à compreensão das motivações e sentidos do uso das mídias digitais e da internet pelos jovens. Como salienta De Certeau (2003, p. 98), estatísticas se contentam em classificar e tabular práticas de consumo, “contabilizando-se *aquilo* que é usado e não as *maneiras* de utilizá-lo”. Na presente pesquisa, as maneiras como os adolescentes utilizam as mídias digitais são centrais, por isso interessa em particular a

especificidade do conhecimento proporcionado pelo modo de operar da etnografia e que [...] permite-lhe captar determinados aspectos da dinâmica urbana que passariam despercebidos, se enquadrados exclusivamente pelo enfoque das visões macro e dos grandes números (MAGNANI, 2002, p. 17)

É importante, ainda, destacar que o objeto deste estudo são os adolescentes e suas relações entre si, com o mundo e com as mídias digitais, em suas práticas mediadas pelas mídias digitais (on-line e off-line) e não as mídias ou a tecnologia em si. Parafraseando Geertz (1989), pode-se afirmar que se busca uma interpretação da relação entre adolescentes, mídias digitais e práticas sociais capaz de esclarecer, tanto quanto possível, o que ocorre no cotidiano desses sujeitos para reduzir a perplexidade (que relações, usos e sentidos são esses?!) a que se está submetido quando se olha de fora tanto eles quanto suas práticas digitais.

Assim, de maneira similar a Livingstone e Sefton-Green (2016), que investiram na perspectiva etnográfica para estudar adolescentes de 13-14 anos, durante um ano, em uma escola de Londres, a intenção da presente pesquisa também é

¹⁵ Todos os trechos que, como este, estão em inglês ou espanhol, no original, foram traduzidos por mim mesmo e serão apresentados apenas na versão traduzida para o português.

[...] ir além das muitas alegações temerosas que circulam entre os adultos sobre a juventude de hoje - que estaria tão imersa no mundo on-line que não conseguiria se concentrar no aprendizado, que negligenciaria a vida familiar, que desrespeitaria seus pais e professores [...] (LIVINGSTONE; SEFTON-GREEN, 2016, n. p.).

O diálogo teórico com as categorias de análise construídas na pesquisa de campo (banalidade das práticas digitais, competência digital, interação social, proibição e burla) se ancorou especialmente em Boyd (2014) e sua “tentativa de descrever e explicar a vida em rede dos adolescentes para as pessoas que se importam com eles – pais, professores, políticos, jornalistas, e às vezes mesmo outros adolescentes” (BOYD, 2014, p. X), nas análises de Livingstone (2009, 2017) e Livingstone e Sefton-Green (2016) sobre os direitos, os riscos e as possibilidades da vida conectada de crianças e adolescentes em casa e nas escolas, e nos conceitos de sociabilidade de Simmel (1904; 1949; 1983; 2011) e de letramento digital de Buckingham (2015) e Buckingham e Burn (2007).

1.1.1 O contexto da pesquisa

Como afirma Magnani (1993), a prática da etnografia supõe a delimitação de contextos empíricos onde seja possível trabalhar instrumentos de investigação tais como a observação direta de comportamentos, a observação participante (quando há um maior envolvimento no cotidiano, como foi o caso da presente pesquisa), a coleta de depoimentos, de histórias de vida, narrativas orais, descrição de rituais etc. Por outro lado, Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.) destacam que,

Nas últimas décadas, a pesquisa etnográfica foi realizada por cientistas sociais trabalhando “em casa”, em suas próprias culturas, adaptando a tradição de longa data entre os antropólogos de estudar “outras” culturas. A ideia é descobrir os padrões significativos imanentes dentro da natureza assumida das práticas comuns das pessoas. Isso significa conversar com as pessoas a fim de entender como elas explicam e interpretam suas ações, mas também observar suas ações no contexto, reconhecendo que conversa e ação podem não coincidir.

Dessa forma, para a pesquisa de campo, foi escolhida uma escola pública federal, o Centro Pedagógico da EBAP/UFMG, com cerca de 500 estudantes¹⁶, e onde trabalho desde 2014. A escolha do contexto de estudo, entre outras razões, inspirou-se na ideia de selecionar uma comunidade de adolescentes que pudessem ser observados diariamente, em situações de interação frequente e em que os dispositivos digitais estivessem presentes (o que minha observação informal, anterior à pesquisa, havia indicado). Além disso, a seleção desta escola também se deveu a outros dois motivos. Por ser de tempo integral, ela oferecia uma quantidade maior de tempos em que as práticas digitais eram possíveis. Tal fato possibilitou um tempo ampliado de observação e de encontro com os adolescentes em meio a suas práticas digitais. Uma vez que o processo de seleção para entrada nessa escola pública federal se dá por sorteio e não por proximidade geográfica ou por mérito acadêmico, outro motivo importante da escolha foi a maior diversidade no universo de alunos em relação a uma escola estadual, municipal ou particular. Apesar de não ter havido preocupação com o estabelecimento de uma amostragem estatisticamente representativa, essa diversidade de sujeitos permitiu, num mesmo lugar, investigar adolescentes de diferentes classes sociais, de diferentes etnias, de diferentes origens culturais, de diferentes desempenhos acadêmicos e de diferentes bairros da cidade.

Na pesquisa de campo, foi importante reconhecer a necessidade de atentar não só para os adolescentes e suas práticas, mas também para o lugar em que tais práticas aconteciam, uma vez que, ao se envolver em uma complexa rede de interações, trocas e conflitos, a etnografia é uma

estratégia que supõe um investimento em ambos os polos da relação: de um lado, sobre os atores sociais, o grupo e a prática que estão sendo estudados e, de outro, a paisagem em que essa prática se desenvolve, entendida não como mero cenário, mas parte constitutiva do recorte de análise (MAGNANI, 2002. p. 18)

Por isso, a escola em que se realizou a pesquisa foi entendida não apenas como um espaço em que a investigação aconteceu, mas como um lugar que influenciava e era influenciado pelas práticas digitais e relações sociais dos

¹⁶ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Pais e alunos assinaram, respectivamente, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, em que eram informados de que a participação na pesquisa era facultativa e de que aqueles que iniciassem sua participação poderiam se retirar a qualquer momento, sem necessidade de explicitar os motivos.

adolescentes, que participava da constituição dos sujeitos e de suas práticas sociais e que informava as relações entre professor/pesquisador e alunos/pesquisados. Procurou-se entender, dessa maneira, como a escola e os adolescentes e suas práticas digitais se constituem, ressignificam e modificam em suas relações.

A afinidade preliminar com os estudantes também foi levada em consideração na seleção do campo e dos sujeitos da pesquisa e pensada como um aspecto positivo, pois poderia contribuir para

[...] construir graus crescentes de familiaridade, para isso desconstruindo, inclusive, o superficialmente familiar, mesmo em nossas próprias práticas. [...] Afinal, todos nós, de certa forma, vivemos (e cada vez mais, ao que parece) num mundo estranho (VELHO, 2006, p. 11).

Uma vez que eu era professor da escola, não era um total estranho ao ambiente escolar e aos adolescentes estudados, o que foi interessante, uma vez que a própria observação participante pressupõe um tempo para que o pesquisador se familiarize com o campo e com as pessoas do estudo, tempo esse já vivido por mim antes do início da pesquisa. A um suposto risco de “contaminação” do pesquisador por ele ser um “nativo” do *locus* de pesquisa¹⁷ (apesar de, obviamente, não ser um “nativo adolescente”), Velho (1978, p. 37-39) contra argumenta, afirmando que a

noção de que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição já foi clara e precisamente enunciada, [... mesmo porque] o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido

Apesar de pesquisar num local que já conhecia e de já ter contato prévio com os sujeitos investigados, era impossível não haver um estranhamento, uma vez que a minha relação com os adolescentes fora construída num lugar (as salas de aula, as quadras e os pátios onde realizávamos as aulas de Educação Física) e num tempo (das aulas) com especificidades diferentes dos lugares e tempos que vieram a se tornar fundamentais para a pesquisa.

Na pesquisa de campo, eram centrais os tempos de recreio e almoço. Uma vez que os espaços ocupados nesses tempos eram ressignificados pelos adolescentes

¹⁷ A esse respeito, Geertz (1989, p. 11) afirma que a análise cultural é possível não apenas quando se estudam outros povos, com os quais não se tem familiaridade, pois “a antropologia *pode* ser treinada no exame da cultura da qual ela própria é parte – e o é de maneira crescente”.

(os corredores e escadas em que se “amontoavam” para conversar, namorar e se envolver em práticas digitais; as salas de aula que eram reconfiguradas para jogar, ouvir música e dançar; as quadras e pátios em que as práticas corporais eram realizadas ancoradas nos códigos e normas dos próprios sujeitos etc.), às vezes eu tinha a impressão de não reconhecer esses lugares e tempos. Tal como destacam Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.), foi marcante a percepção, na escola, das maneiras como os adolescentes criavam

[...] espaços de informalidade e praticavam táticas de evasão – ocupando os corredores, as escadas e os cantos dos prédios da escola assim como eram ‘desobedientes’ em sala de aula de formas que permitiam uma certa fuga de arranjos institucionais implacáveis que ditavam relações entre alunos e professores, bem como entre [os próprios] estudantes.

Como afirma Freitas (2010), o contato com os outros nos espaços, nas temporalidades e nos códigos deles é característico da etnografia, experiência que acaba por transformar de alguma forma os sujeitos nela envolvidos (pesquisados e pesquisadores) bem como suas percepções.

Com relação à escola pesquisada, Ricci (2015, p. 38) afirma que

O Centro Pedagógico tem sua origem no antigo Ginásio de Aplicação da UFMG, criado em cumprimento aos dispositivos legais instituídos, em 1946, pelo Decreto Lei nº 9053. Esse Decreto obrigou as Faculdades de Filosofia Federais a manterem uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados em seus cursos de Didática. São objetivos do Centro Pedagógico: ministrar o Ensino Fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento, de ensino e de pesquisa; constituir-se como campo de reflexão e de investigação sobre a prática pedagógica; constituir-se como espaço de novas experimentações pedagógicas, que subsidiem avanços e reflexões sobre a prática educativa; ser um campo de experimentação para a formação de professores.

Com sessenta e quatro professores efetivos, o Centro Pedagógico (CP), junto com o Colégio Técnico (COLTEC) e o Teatro Universitário (TU), faz parte da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, e está organizado em núcleos de ensino (Educação Física, Matemática, História, Geografia, Letras, Ciências, Arte, além do Núcleo Básico, composto pelas pedagogas que lecionam no primeiro ciclo) e em setores técnico-administrativos (seção de ensino, setor de apoio à saúde, setor de pessoal, setor de informática etc.). A direção da escola é eleita entre seus docentes, a cada dois anos, e a gestão da escola é colegiada, envolvendo professores, servidores técnico-administrativos, alunos e familiares.

Mais do que o perfil socioeconômico dos alunos (como veremos mais adiante), o que talvez mais distinga o CP de outras escolas públicas e particulares seja o regime de trabalho e a formação de seus professores. Todos são professores de dedicação exclusiva, da carreira universitária de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), exceção feita aos casos de afastamento, em que os efetivos são substituídos, temporariamente, por professores de 40 horas. A maioria dos docentes tem doutorado e uma carga horária média semanal de 12 horas-aulas (baixíssima em comparação com professores de outras escolas públicas e particulares), com as outras 28 horas semanais de trabalho dedicadas à administração da escola e a projetos de extensão e pesquisa (relacionados, especialmente, à formação de professores, aos processos de ensino-aprendizagem etc.).

Com estudantes do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, a escola é organizada em três ciclos de formação - 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos escolares), 2º ciclo (4º, 5º e 6º anos escolares) e 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos escolares) -, que consideram a singularidade de cada sujeito, a diversidade humana, a reorganização dos tempos e espaços e a aprendizagem significativa (CENTRO PEDAGÓGICO, 2016). A escola é de tempo integral¹⁸, com uma carga horária diária de sete horas (7h30min às 14h30min). Quanto à matriz curricular do terceiro ciclo, há disciplinas relativas a cada núcleo de ensino, distribuídas semanalmente em dezessete horários de aula de 80 minutos, além de três horários de aula dedicados aos Grupos de Trabalho Diferenciado (GTD)¹⁹. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

¹⁸ Em 2016, os horários de aula (de noventa minutos) eram os seguintes: 1ª aula: 7h30min às 9h00min; 1º intervalo: 9h00min às 9h20min; 2ª aula: 9h20min às 10h50min; 2º intervalo: 10h50min às 11h00min; 3ª aula: 11h00min às 12h30min; almoço: 12h30min às 13h40min; 4ª aula: 13h40min às 15h10min. A partir de 2017, com a reelaboração de seu Projeto Político Pedagógico, ao mudar o tempo das aulas de noventa para oitenta minutos, o CP teve sua carga horária diária diminuída em quarenta minutos e distribuída da seguinte forma: 1ª aula: 7h30min às 8h50min; 1º intervalo: 8h50min às 9h10min; 2ª aula: 9h10min às 10h30min; 2º intervalo: 10h30min às 10h50min; 3ª aula: 10h50min às 12h10min; almoço: 12h10min às 13h10min; 4ª aula: 13h10min às 14h30min.

¹⁹ Grupos de Trabalho Diferenciado são momentos dedicados à parte diversificada do currículo, com temas que podem ou não ser disciplinares. Em cada ciclo, os alunos têm três tempos de GTD por semana e escolhem, eles mesmos, aqueles GTDs de que querem participar. Os GTDs são formados por grupos reduzidos de alunos (geralmente, entre dez e quinze), misturando-se, em cada turma, alunos de diferentes salas e anos escolares de um mesmo ciclo. Na época da pesquisa, além do GTD de Práticas Digitais, eram também oferecidos GTDs tais como: Robótica, Bordado, Círculos de Cultura, Clube de Ciências, Redes Sociais, Esportes de Raquete, Teatro, Câmara Mirim, entre outros.

(Ideb)²⁰ 2017, segundo o site da própria escola (<http://www.cp.ufmg.br>), no 5º ano, o resultado foi de 7,7 (a meta definida pelo governo era de 7,3), enquanto, no 9º ano, o resultado foi de 7,5 (meta 6,8).

O Centro Pedagógico ainda oferece um programa de Educação de Jovens e Adultos, com aulas à noite, e, tendo em vista sua função de formar professores, recebe diariamente estudantes de diversos cursos de licenciatura, seja para estágios curriculares, seja como bolsistas, além de professores de escolas públicas para formação continuada.

O espaço físico da escola (figuras 1 a 7) é composto de um prédio principal de três andares, onde estão nove salas de aula, os setores administrativos, o Museu Ponto²¹, a biblioteca, as duas salas de informática e as salas dos núcleos, além de dois anexos, onde se localizam mais doze salas de aulas, laboratórios de ciências e de artes visuais, almoxarifado etc. A escola conta ainda com uma quadra poliesportiva e uma quadra de vôlei (ambas descobertas), dois pátios cobertos (um na entrada e um interno, onde está a Sala de Videogame), um refeitório e uma área ao ar livre com mais uma pequena quadra de futsal e um espaço de terra.

Figura 1 – Entrada e prédio principal do Centro Pedagógico (CP)



Fonte: Arquivo do autor

²⁰ O Ideb é um indicador nacional de qualidade educacional, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (autarquia federal ligada ao Ministério da Educação), que combina informações de desempenho dos estudantes em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação) (cf. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>).

²¹ O Museu Itinerante PONTO UFMG, projeto de extensão do Centro Pedagógico, “é um espaço científico-cultural, interativo, adaptado em uma unidade móvel que atende, primordialmente, escolas e cidades de Minas Gerais. É constituído de um caminhão estendido com seu espaço interior adaptado em seis ambientes – Sala do Útero, Sala dos Sentidos, Sala dos Biomas, Sala de Projeção 3D, Sala do Submarino e Sala das Cidades - apresentando uma proposta inovadora no Brasil” (cf. http://museu.cp.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=71).

Figura 2 – Salas de aula do primeiro andar



Fonte: Arquivo do autor

Figura 3 - Sala de informática



Fonte: Arquivo do autor

Figura 4 - Pátio da entrada²²



Fonte: Arquivo do autor

²² Algumas fotos foram propositadamente alteradas digitalmente para resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Figura 5 – Pátio interno, com a Sala de Videogame ao fundo



Fonte: Arquivo do autor

Figura 6 – Quadra poliesportiva e quadra de vôlei anexa



Fonte: Arquivo do autor

Figura 7 - Quadra externa e área ao ar livre



Fonte: Arquivo do autor

1.1.2 Perfil socioeconômico dos adolescentes²³

Para caracterizar os sujeitos da pesquisa do ponto de vista socioeconômico, reproduzo um trecho de um projeto da escola (CENTRO PEDAGÓGICO, 2016, p. 10), que descreve o perfil dos alunos (53% do sexo masculino e 47% do sexo feminino):

Quanto à naturalidade, 89% dos estudantes matriculados são naturais de Belo Horizonte, 3,8% são naturais de cidades da grande BH; 3,8% de cidades do interior de Minas Gerais e 2,1% não informaram.

52,3% das famílias se percebem como brancas; 34% se percebem pardos e 4,8% negros. Foi significativo o percentual de famílias que não responderam a esta questão (6,9%). Quanto à habitação, de acordo com as informações prestadas, a maioria das famílias reside em imóvel próprio (85,3%). Em imóvel alugado são 9,5% das famílias e 4,4% em outro tipo de moradia. 0,8% não informaram. Quanto à renda salarial líquida do grupo familiar, a grande maioria das famílias (44,4%) tem renda líquida de 2 a 5 salários mínimos e 24,5% tem renda de 5 a 10 salários mínimos. Em terceiro lugar, aparecem as famílias que têm renda de 1 a 2 salários. Verificou-se que o nível socioeconômico dos estudantes do CP é bastante diversificado. Pode-se afirmar que, de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil²⁴, a distribuição por classes sociais das famílias da escola é a seguinte: classe A: 5,2%; classe B: 24,7%, C: 44,8, e classe D-E: 11,4%. Tais estudantes são potencialmente público alvo de programas ou ações que objetivam qualificar a permanência deles na escola. Concomitante a isso, a maioria (58,9%) dos estudantes possui computador em casa e apenas 14% das famílias têm acesso a TV a cabo. A maioria das famílias (95,5%) não é atendida no programa Bolsa Família.

Quanto à escolaridade, 34,2% de pais e 40,4% de mães possuem o nível médio de escolaridade. Em seguida, tem-se o nível superior com 17,2% e 19% de pais e de mães, respectivamente. Comparando os níveis de escolaridade de pais e mães, verifica-se que nos níveis fundamental e médio incompletos a frequência entre os pais é maior. Somando os percentuais dos níveis fundamental e médio, completos e incompletos, há um equilíbrio entre pais e mães. [...]

A maioria das mães (70%) e dos pais (79%) declarou exercer algum tipo de atividade remunerada. A grande maioria (75%) ocupa-se de atividades que exigem até o nível médio de escolaridade. Entre as atividades mais frequentes, destacam-se as de vendedor, motorista, assistente administrativo, mecânico, marceneiro, frentista, segurança, dentre outras. No caso das mães, este percentual é de 61%, compreendendo as atividades de magistério do ensino fundamental, vendedora, secretária, auxiliar administrativa, recepcionista, diarista, dentre outras. 25% são donas de casa. Há uma predominância de famílias compostas por quatro ou cinco membros (60%), seguidos de famílias com dois ou três membros (30,5%). 8,1% são famílias com 6 ou mais membros.

A maioria dos estudantes utiliza o transporte escolar (74%) para o deslocamento casa/escola/casa, sendo que cerca de 10% deles tem o valor do transporte subsidiado pela escola.

²³ A reflexão sobre o conceito de adolescência que orienta a tese é realizada no capítulo 2.

²⁴ Critério da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (<http://www.abep.org/criterio-brasil>) segundo o qual a distribuição da população, na região sudeste, é de 3,6% na classe A, 27,2% na classe B, 50,7% na classe C e 18,5% nas classes D-E. Percebe-se que a distribuição das famílias da escola nas classes sociais assemelha-se à da região sudeste.

Nesse universo, foi realizada a observação participante junto aos cerca de 200 alunos de terceiro ciclo (7º, 8º e 9º anos), com idades entre 12 e 15 anos. Dentre esses sujeitos, especial atenção foi dada aos cerca de 70 estudantes de 7º ano, em 2016 (consequentemente de 8º ano em 2017), uma vez que eles foram meus alunos em 2015 e 2016, e 70 estudantes de 7º ano, em 2017 (meus alunos em 2016 e 2017), o que possibilitou uma aproximação e intimidade maiores com eles do que com os outros adolescentes do terceiro ciclo.

1.1.3 A pesquisa de campo

Tal como Boyd (2014, p. 3), entendo que não é possível ter “um entendimento profundo das práticas mediadas das pessoas sem se envolver face a face com elas em pelo menos um dos ambientes que elas habitam”. Dessa maneira, para assegurar um envolvimento mais intenso com os sujeitos, foram utilizados dois procedimentos na pesquisa de campo, quais sejam: a) observação participante, na escola, das práticas digitais dos adolescentes, principalmente nos tempos de intervalo entre as aulas, nos horários de almoço e nos eventos da escola, durante um ano e meio (agosto de 2016 a dezembro de 2017); e b) a organização, na escola, de um GTD de Práticas Digitais a cada semestre letivo, uma vez por semana, com doze a dezesseis alunos (seis a oito meninos e seis a oito meninas), durante três semestres consecutivos (2016/2, 2017/1, 2017/2). Além disso, foi aplicado um questionário online a docentes do terceiro ciclo, sobre a proibição de acesso dos alunos da escola ao wi-fi da universidade (ver Apêndice 3).

A observação participante foi entendida como uma prática em que fui chamado a conversar, a brincar com os adolescentes, a compartilhar com eles, de perto, práticas digitais e confissões. Refletindo sobre esse tipo de observação, Magnani (2015, p. 15) afirma que

Diferentemente de um olhar “de fora e de longe”, que privilegia variáveis de ordem macro – econômicas, demográficas, sociológicas – para captar a vida cotidiana, os arranjos do dia a dia, a rotina dos atores sociais que, em definitivo, dão vida à cidade, é preciso mudar a escala desse olhar. A técnica da “observação participante”, aprimorada ao longo de estudos de sociedades como as dos Nuer, dos Achuar, dos nossos ameríndios, por privilegiar o contato direto com as pessoas e escutar atentamente o que elas dizem, é uma ferramenta fundamental – feitos os devidos ajustes – para construir as unidades de análise no contexto das cidades contemporâneas.

Por sua vez, Ingold (2014, p. 389) entende que a observação participante é uma prática em que se deve

dar atenção cuidadosa ao que os outros estão fazendo ou dizendo e ao que está acontecendo ao redor; acompanhar aonde os outros vão e fazer o que eles pedem, seja o que for que isso possa implicar e onde quer que isso possa levá-lo. Isso pode ser enervante e acarretar considerável risco existencial. É como empurrar o barco para um mundo ainda não formado - um mundo no qual as coisas não estão prontas, mas sempre incipientes, à beira de uma emergência contínua. Comandado não pelo dado, mas pelo que está a caminho de ser dado, é preciso estar preparado para esperar (Masschelein 2010b: 46). De fato, esperar pelas coisas é precisamente o que significa dar atenção a elas.

Nesse movimento de acompanhar e dar atenção ao que os adolescentes faziam, bem como de esperar para ver as coisas acontecerem, pude não apenas produzir reflexões para a escrita etnográfica, mas também construir e compartilhar conhecimentos com os sujeitos, além de conhecê-los melhor e com muito mais profundidade do que os conhecia como professor (o que inclui ter me surpreendido com muitos deles e suas histórias, como se não os conhecesse anteriormente), a partir do que eles faziam e diziam em (e ao redor de) suas práticas mediadas pelas mídias digitais.

A observação participante ocorreu em média três vezes por semana, nos tempos de aula, intervalo e almoço, e em eventos dentro e fora da escola (Festa Junina, Jogos de Integração²⁵, Jogos Internos etc.). Nos tempos de aula, eu não assistia às aulas de outros professores, mas acompanhava o movimento dos alunos fora de sala, quando, por exemplo, alguns deles pediam licença aos professores para ir ao banheiro, e acabavam usando os celulares para conversar virtualmente com algum amigo da escola ou de outros lugares. Nessas situações, eu me aproximava dos alunos para conversar com eles e entender o que se passava. Minhas aulas de Educação Física e os GTDs de Práticas Digitais que eu organizei para a pesquisa (e que serão descritos mais adiante) eram os únicos momentos em que eu observava os adolescentes como alunos em sala de aula.

Nos horários de intervalo e almoço, eu percorria os diferentes espaços da escola em que os alunos ficavam (corredores, quadras, pátios, salas), procurando

²⁵ Por exemplo, a Festa Junina acontecia num sábado, enquanto os Jogos de Integração eram realizados em dois dias, numa pousada na região metropolitana de Belo Horizonte, em que os alunos passavam todo o dia e pernoitavam.

identificar os grupos de adolescentes que estavam envolvidos com práticas digitais, me juntando a eles para conversar sobre essas práticas, jogar com eles, tirar *selfies* coletivas a pedido deles (o que eu às vezes tentava evitar, dado o embaraço que imaginava que as fotos poderiam me causar, mas que acabava aceitando, seja pela exigência da investigação, seja para não quebrar uma aproximação que se tornou interessante em função da aceitação que tive dos adolescentes em seus espaços de práticas digitais).

Nesses tempos, eu busquei participar das práticas dos adolescentes mediadas pelas mídias digitais até o ponto em que eles o permitiam. A familiaridade criada com eles nas minhas aulas e na convivência anterior à pesquisa foi fundamental para, como discute Rode (2011), criar *rapport*²⁶, facilitando dividir espaços e interagir com eles em suas práticas. O estabelecimento do *rapport* foi o que permitiu que os sujeitos se abrissem comigo, compartilhando práticas e histórias muito além de minhas expectativas iniciais. Tendo sido professor deles e estabelecido uma relação de muita proximidade e confiança com a grande maioria, antes e durante a pesquisa, a mim era permitido o acesso a casos e práticas que eu mesmo me surpreendia que eles compartilhassem. Quando estavam jogando, costumavam não colocar qualquer dificuldade à minha aproximação e ao meu desejo de apreciar o que eles estavam fazendo; quando dançavam ao som de um celular, também pouco se incomodavam com minha presença, mesmo quando a música era um funk recheado de palavrões. Quando navegavam no Facebook ou no Instagram, me contavam o que estavam fazendo, com quem estavam conversando, às vezes me deixavam ver os *posts*, mas, quando o assunto era mais pessoal ou envolvia algum conteúdo que os adolescentes imaginavam que eu não deveria acessar, as telas dos celulares não me eram mostradas e, nesses momentos, eu respeitava a privacidade deles, me afastando ou evitando olhar para a tela do celular. Como havia diferentes grupos de práticas digitais e, muitas vezes, um adolescente ou um grupo me contava casos de outros

²⁶ Segundo Rode (2011), quando se fala em *rapport* em antropologia, refere-se às ações do pesquisador para assegurar compreensão e confiança mútuas o que, por sua vez, facilita o encontro etnográfico.

adolescentes ou grupos, isso me permitiu o acesso a uma grande diversidade de práticas e histórias desses sujeitos²⁷.

Esse duplo papel, de pesquisador e professor, abria caminhos para a pesquisa, ao me possibilitar a aproximação a situações e a adolescentes que talvez não estivessem acessíveis a um investigador externo, mas também trazia dilemas para mim: quando intervir, até que ponto me envolver em práticas digitais dos alunos que se caracterizavam como transgressões às normas escolares, em que situações comunicar pais e escola sobre práticas digitais inapropriadas, como não trair a confiança de pessoas que me confiavam certas coisas que mesmo seus pais desconheciam? Da mesma forma, às vezes eu me sentia constrangido por olhares de alguns servidores²⁸ da escola que pareciam estranhar (e, às vezes, me recriminar) por sentar-me no chão e curtir práticas e conversas com os adolescentes (e a verdade é que, seja como professor, seja como pesquisador, eu realmente curtia aqueles momentos), talvez esquecidos (ou desconhecedores) do fato de que minha pesquisa havia sido aprovada formalmente pela escola.

Nesse contexto, compartilhei práticas digitais, me diverti com os adolescentes, colhi informações e depoimentos, mas também, não me esquecendo de meu lugar de professor, acabei por realizar ações pedagógicas com eles (não planejadas previamente, mas improvisadas, quando necessárias), baseadas no diálogo, no sentido de ajudá-los a refletir sobre questões éticas, oportunidades e riscos²⁹ relacionados às suas práticas digitais, sempre que avaliava que a situação o exigia. Também comuniquei à escola e/ou aos pais as situações a que tive acesso e que avaliei que demandavam a informação e a ação imediatas.

²⁷ Na descrição de algumas situações, com o objetivo de impedir a identificação dos adolescentes pesquisados, pequenos detalhes (que não modificavam os sentidos das observações) foram alterados na transposição do caderno de campo para a tese.

²⁸ Apesar de na escola haver servidores técnicos administrativos em educação e servidores docentes, para proteger a identidade dos sujeitos da pesquisa, tanto técnicos quanto professores serão tratados genericamente como servidores, na maioria das situações descritas.

²⁹ De acordo com Hasebrink *et al.* (2009), oportunidades são, entre outras, acesso a informações globais, recursos educacionais, redes sociais para velhos e novos amigos, entretenimento, jogos, criação de conteúdo, participação cívica ou política, privacidade para expressão de identidade, conhecimento técnico, carreira ou emprego, saúde, aconselhamento sexual. Entre os riscos, podem ser citados: conteúdo/atividade ilegal, pedofilia, violência extrema ou sexual, atividades racistas, persuasão comercial, desinformação, *cyberbullying*, assédio, golpes, automutilação (suicídio, anorexia etc.), invasão de privacidade (Ibid.).

No caso do GTD de Práticas Digitais, que eu ofereci pela primeira vez em função da pesquisa de campo, entre agosto e dezembro de 2016, para um grupo de dezesseis adolescentes (oito meninos e oito meninas), havia práticas digitais de livre escolha nos celulares, tablets, consoles e computadores deles, da escola e meus (navegar em sites de redes sociais, jogar no celular, jogar no PlayStation 2 ou no Wii da escola, assistir filmes no Netflix etc.) bem como rodas de conversa (só de meninas, só de meninos ou mistas) sobre o seu cotidiano e as suas práticas digitais. O GTD acontecia na Sala de Videogame que eu havia montado e foi oferecido em três semestres consecutivos (2016/2, 2017/1, 2017/2), para três grupos diferentes de adolescentes, com a seguinte ementa:

Este GTD é parte do projeto de pesquisa de Doutorado em Estudos do Lazer do prof. Guilherme (Educação Física) e tem o objetivo de entender as práticas digitais mais comuns entre adolescentes, porque eles se envolvem nessas práticas digitais e como essas práticas digitais fazem parte das suas vidas. A proposta desse GTD é: a) Experimentar diferentes práticas digitais: jogar jogos eletrônicos, navegar na internet e nas redes sociais, utilizar aplicativos de celular e computador etc.; b) Conversar sobre as nossas práticas digitais cotidianas, dentro e fora da escola; c) Refletir sobre o lugar e o sentido das práticas digitais em nossas vidas: o que fazemos com as mídias digitais, as motivações para as práticas digitais, aspectos positivos e negativos das práticas digitais, práticas digitais e sociabilidade, práticas digitais e outras atividades cotidianas etc. O requisito fundamental para participar deste GTD é estar disposto/a a, paralelamente às práticas digitais, conversar abertamente sobre o que fazemos ou deixamos de fazer quando utilizamos celulares, tablets, jogos eletrônicos e computadores.

Segundo os próprios adolescentes, a maioria deles escolheu participar desse GTD mais por já me conhecerem, das aulas de Educação Física, e por terem a expectativa de que seria algo divertido, do que propriamente pelo tema (ao qual, segundo alguns, nem sequer prestaram atenção quando da escolha).

No GTD, apesar de ter aprendido muito observando e participando das práticas digitais dos adolescentes, as rodas de conversa foram os tempos mais interessantes, pois os grupos estavam sempre dispostos a contar casos de práticas digitais (e outros casos) que aconteciam na escola e na família. As conversas aconteciam numa parte da aula, fora da Sala de Videogame, habitualmente em grupos de cinco ou seis, divididos por eles mesmos, por afinidade, para que eles se sentissem à vontade para falar sobre questões pessoais. Inicialmente algumas dessas conversas tinham o áudio gravado no meu celular ou tablet, mas, pouco a pouco, deixei de gravá-las, registrando-as no caderno de campo após o término do GTD, uma vez que percebi

que alguns adolescentes falavam mais e com mais espontaneidade quando não eram gravados.

Para essas rodas de conversa, eu sempre levava um tema central (adolescência, questão de gênero, sites de redes sociais, jogos eletrônicos, riscos e oportunidades das práticas digitais etc.), que era ponto de partida para a conversa do dia. Entretanto, não necessariamente a conversa ficava restrita àquele tema, já que muitas vezes os adolescentes tocavam em outras questões que contribuíam para a compreensão do objeto de pesquisa. Quando eu percebia que a conversa enveredava por assuntos que tinham pouco interesse para a pesquisa, eu tentava retomar o tema do dia. Geralmente, as conversas eram muito animadas, com a maioria dos adolescentes ávida para contar seus casos e expressar sua opinião, e me auxiliaram a compreender melhor o envolvimento deles com as mídias digitais, assim como suscitaram reflexões que reorientaram meu olhar nos momentos de observação participante.

Enfim, a abordagem da pesquisa e a relação com os sujeitos me possibilitaram ganhar acesso ao mundo vivido e conceitual no qual viviam os adolescentes, para permitir que eu pudesse, “num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles” (GEERTZ, 1989, p. 17).

1.2 Estrutura da tese

A presente tese está organizada da seguinte forma:

Capítulo 1. Introdução.

Capítulo 2. Cultura digital e adolescências. Este capítulo discute os conceitos de cultura digital e de adolescência que orientaram a pesquisa e a escrita desta tese, fazendo uma crítica ao determinismo tecnológico de certas abordagens da cultura digital. Na reflexão sobre as adolescências, descrevem-se práticas digitais relacionadas à identidade, ao gênero e à sexualidade dos adolescentes. O capítulo termina com o questionamento do conceito de nativos digitais (PRENSKY, 2001a,b), confrontando-o com dados da pesquisa de campo que permitem contestar a ideia de que há uma relação ‘natural’ de todos os adolescentes com as mídias digitais, que os tornaria competentes, críticos e criativos apenas por terem nascido na cultura digital.

Capítulo 3. Práticas digitais no cotidiano dos adolescentes. Neste capítulo, dá-se destaque às práticas digitais mais presentes no cotidiano dos adolescentes

observados, na escola e em casa, isto é, aquelas relacionadas às mídias sociais, aos jogos eletrônicos e ao estudo. São discutidos os diferentes sentidos que os adolescentes constroem para as mídias sociais, as formas de apropriação dos jogos eletrônicos (e questões como violência e preconceitos nessas práticas), além da comparativamente reduzida utilização das mídias digitais para aprendizagens formais.

Capítulo 4. Adolescentes, práticas digitais e sociabilidade. O quarto capítulo se aproxima das práticas digitais dos adolescentes para investigar uma ideia amplamente defendida no senso comum, isto é, a de que as mídias digitais provocam atitudes de isolamento nos adolescentes, deixando-os antissociais. A pesquisa trouxe evidências que contrariam essa suposição, descrevendo como as práticas digitais se inserem no universo de práticas de sociabilidade dos adolescentes. É analisada a intensa sociabilidade ao redor das práticas digitais e discute-se também o fato de que, segundo os adolescentes, em casa, o recurso às práticas digitais (como recurso de sociabilidade e entretenimento virtuais) era, muitas vezes, aquilo que restava quando as interações presenciais não eram possíveis, em função da distância dos grupos de pares, da ausência de amigos com quem conversar, brincar, ficar ou da proibição, pelos pais/responsáveis, de encontro com os amigos em espaços públicos.

Capítulo 5. Adolescentes, práticas digitais, proibição e burla. Neste capítulo, são discutidas as proibições e restrições às práticas digitais dos adolescentes, na escola e em casa, que dificultam que eles acessem sites de redes sociais, brinquem com jogos eletrônicos ou realizem outras práticas digitais. São, ainda, apresentadas algumas estratégias das quais os adolescentes lançavam mão para transgredir tais limites. Paralelamente à reflexão sobre proibição e burla, também se discute o lugar da mediação parental na constituição das burlas dos adolescentes.

Capítulo 6. Considerações finais. Apresenta-se, entre outras conclusões, a ideia de que os sentidos mais frequentemente atribuídos às práticas digitais, pelos próprios adolescentes, eram os de lazer e de continuação/ampliação de sociabilidades - e não de inovação, de aprofundamento de habilidades digitais ou de apropriação do conhecimento escolar (apesar de os adolescentes questionarem, pelo fazer cotidiano, a dinâmica escolar, pouco conectada às suas práticas fora da escola). Destaca-se ainda que os dados da pesquisa sugerem que simplesmente condenar, proibir, censurar ou demonizar as práticas digitais não vai afastar os adolescentes delas, nem ajudá-los a navegar mais crítica e competentemente na cultura digital e no mundo contemporâneo.

2 CULTURA DIGITAL E ADOLESCÊNCIAS

2.1 Cultura digital

O conceito de cultura que orienta este texto é aquele de Geertz (1989), segundo o qual a cultura são as teias de significado que o próprio homem teceu e às quais está amarrado. Nessa perspectiva, a cultura

não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos causalmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 10).

Nesse sentido, pode-se compreender a cultura digital como o contexto contemporâneo no qual adquire importância crescente o uso das tecnologias e mídias digitais (GIL *et al.*, 2003) e em que há uma rica teia de significados, práticas, dispositivos, lugares e relações, num cotidiano saturado de mídias (PINK; MACKLEY, 2013)³⁰. Como afirma Gitlin (2003, p. 15), “num grau sem precedentes, a torrente de imagens, música e histórias que passam transformou-se em nosso mundo familiar”. Nessa cultura digital, “as relações afetivas e de trabalho, os estudos e o lazer passam gradativamente a ter [cada vez mais] dispositivos tecnológicos como mediadores em situações e contextos variados” (NEJM, 2016, p. 14), pois, como salienta Martino (2015, p. 9), atualmente,

é quase um exercício de imaginação pensar o cotidiano sem a presença das mídias digitais. Das atividades mais simples, como marcar um jantar com amigos, aos complexos meandros da política internacional, boa parte da vida humana está ligada às relações articuladas com mídias digitais.

Para Santaella (2010), a cultura digital é uma das seis eras (ou formações) culturais (oral, escrita, impressa, de massas, das mídias e digital) do ponto de vista da comunicação, que convivem simultaneamente, cada uma se reajustando, mas não desaparecendo em função da existência das outras. Assim, apesar de próximas

³⁰ Segundo Pink e Mackley (2013, p. 689), “nossas vidas tornaram-se ‘saturadas de mídias’ no sentido de que não é simplesmente o conteúdo das mídias que está embutido nos modos como nós experimentamos o mundo [...] numa base diária. [...] À medida que nos movimentamos e percebemos, nós encontramos mídias em nossas vidas, embutidas em materialidades, socialidades e rotinas”.

temporalmente, cultura de massas, cultura das mídias e cultura digital são formações distintas, motivo pelo qual, para esta autora, é importante distingui-las:

Uma diferença gritante entre a cultura das mídias e a cultura digital, por exemplo, está no fato muito evidente de que, nesta última, está ocorrendo a convergência das mídias³¹ [...], um fenômeno muito distinto da convivência das mídias típica da cultura das mídias. É a convergência das mídias, na coexistência com a cultura de massas e a cultura das mídias, estas últimas ainda em plena atividade, que tem sido responsável pelo nível de exacerbação que a produção e circulação de informação atingiu nos nossos dias e que é uma das marcas da cultura digital (SANTAELLA, 2010, p. 17).

A cultura das mídias teria iniciado a ‘desmassificação’ a partir do momento em que começou a minar a centralização, a sincronização e a padronização características da cultura de massas, com o aparecimento de uma cultura do disponível e do transitório, promovendo maior diversidade e liberdade de escolha com as fotocopiadoras, o videocassete, os equipamentos como o Walkman e os videogames, culminando com a TV a cabo (SANTAELLA, 2010). Já a cultura digital teria começado a emergir mais significativamente a partir da introdução dos computadores pessoais e portáteis, possibilitando a transformação de espectadores em usuários, de tal sorte que cada pessoa pode, hoje, além de ser consumidor, espectador e comentarista, “tornar-se produtor, criador, compositor, montador, apresentador, difusor de seus próprios produtos” e ideias (SANTAELLA, 2010, p. 82).

A palavra cibercultura é às vezes usada como sinônimo da expressão cultura digital. Santaella (2010, p. 77), por exemplo, entende que “estamos vivendo o alvorecer de novas formações socioculturais que vêm recebendo tanto o nome de cultura digital quanto de cibercultura”. Para Lemos (2003, p. 11),

cibercultura é “a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70. [...] A cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar mas o nosso presente (*home banking*, cartões inteligentes, celulares, palms, pages, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros).

³¹ De acordo com Santaella (2010, p. 84), a expressão convergência das mídias significa a fusão, “em um único setor do todo digital, das quatro principais formas da comunicação humana: o documento escrito (imprensa, magazine, livro); o audiovisual (televisão, vídeo, cinema); as telecomunicações (telefone, satélites, cabo) e a informática (computadores, programas informáticos)”.

Entretanto, alguns autores parecem referir-se à cibercultura pensando, geralmente, a conexão à internet. Levy (2010, p. 17), por exemplo, define a cibercultura como “o 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”, sendo o ciberespaço “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LEVY, 2010, p. 17). Lemos e Levy (2014) afirmam que um dos três princípios da cibercultura é o da conexão e da conversação mundial, o que também pressupõe a conexão à internet³². Apesar de entender o lugar de destaque da conexão na era digital, para evitar que as práticas digitais sejam sempre associadas à internet, será utilizada nesta tese a expressão cultura digital (e não cibercultura³³). Essa escolha significa a referência, de forma mais ampla, ao contexto relacionado a todas as tecnologias e mídias digitais, conectadas ou não à internet, sendo a conexão à internet um elemento importante e frequente, mas não onipresente nas práticas digitais.

Na cultura digital, é importante destacar que, apesar de as mídias digitais trazerem um leque de novas possibilidades para a vida dos adolescentes, muitas transformações sociais devem ser analisadas numa perspectiva mais ampliada e complexa do que apenas supor que toda mudança é consequência das novidades digitais. Como afirma Livingstone (2017, p.56), as vidas de crianças e adolescentes de hoje, de muitas maneiras, não são tão irreconhecíveis em relação a nossas próprias infâncias e adolescências, “absortas na vida cotidiana da família, da escola, dos amigos e da monótona vida diária na vizinhança, com suas modestas excitações, frustrações comuns e esperanças e medos perenes”. Nessa direção, Boyd (2014, p. 16) destaca que

A escola parece notavelmente familiar, e muitas ansiedades e esperanças que moldaram minha experiência ainda são reconhecíveis hoje. Outras são surpreendentemente diferentes, mas o que difere frequentemente tem menos a ver com a tecnologia e mais a ver com o crescente consumismo, com a competição ampliada pelo acesso a oportunidades limitadas, e com a pressão dos pais, especialmente em comunidades mais ricas. Muito frequentemente, é mais fácil focar nas tecnologias do que nas questões sistêmicas mais

³² Os outros dois princípios da cibercultura são a liberação da palavra e a reconfiguração social, cultural e política (LEMOS; LEVY, 2010, p. 25-26).

³³ Felinto (2011, p. 1) entende que o termo cibercultura está, aos poucos, caindo em desuso, pois, extremamente “carregada de sentidos e de uma história que possivelmente já não corresponde ao atual estado da cultura tecnológica, a palavra teria perdido seu encanto tanto no horizonte das representações ‘populares’ quanto no domínio das apreensões acadêmicas”.

amplas que estão em jogo, uma vez que as mudanças técnicas são mais fáceis de perceber.

Assim, não se pode esquecer o contexto capitalista em que surgiu e em que se desenvolve a cultura digital. Do mesmo modo que, como sustentam Lemos e Levy (2014, p. 13), “os valores e os modos de ação trazidos pela nova esfera pública [digital] são a abertura, as relações entre pares e a colaboração”, viabilizando possibilidades de desenvolvimento para a democracia, a cultura digital é um contexto não só de ampliação de possibilidades de lazer, trabalho, cidadania e conhecimento, mas também de permanência de certas desigualdades e da lógica capitalista de exploração, para o lucro, de todas as dimensões da vida humana. Como afirmam Livingstone e Sefton-Green (2016),

Algumas das maneiras pelas quais as tecnologias convergentes conectadas digitalmente entraram na vida cotidiana das pessoas podem facilitar mudanças socialmente progressivas - apoiando a participação de jovens e oportunidades criativas e de aprendizado e fornecendo recursos projetados para grupos desfavorecidos. Ao mesmo tempo, há motivos para temer que essas mesmas tecnologias sejam, talvez com maior força, ativamente reinventadas por poderosas elites para assegurar que as lógicas política e comercial dominem.

Swist e Collin (2017) salientam que as mídias digitais se apropriam de dados das pessoas e influenciam suas atividades diárias, a economia e a cultura e não são neutras, uma vez que são criadas e gerenciadas por entidades governamentais, corporativas ou não-governamentais e, de alguma forma, refletem as prioridades e aspirações das instituições e dos adultos que as criam. Uma das consequências das lógicas política e, especialmente, comercial de funcionamento dos dispositivos e plataformas digitais é

nada menos do que uma nova ordem social, baseada no contínuo rastreamento [dos sujeitos] e da oferta sem precedentes de novas oportunidades de discriminação social e de influência comportamental [...], numa nova forma de colonialismo de dados, normalizando a exploração de seres humanos através dos dados, assim como o colonialismo histórico apropriou territórios e recursos e, governos, os sujeitos para o lucro (COULDRY E MEJIA, 2018, p. 1).

Nesse contexto, apesar de a cultura digital estar presente, direta ou indiretamente na vida das pessoas de praticamente todos os recantos do planeta, a posse e a utilização das mídias digitais ainda sofrem, em função da lógica capitalista,

com a discriminação entre os tecnologicamente ricos e pobres (BUCKINGHAM, 2008), ou seja,

As desigualdades são inúmeras, tanto no contexto socioeconômico quanto nos aspectos técnicos dos dispositivos utilizados. O tipo de aparelho para acesso, a velocidade de conexão, o pacote de dados disponível, o local de acesso e os tipos de mediação de adultos e pares são algumas das variáveis importantes na delimitação do contexto de apropriação [das mídias digitais e] da Internet pelos adolescentes (NEJM, 2016, p. 22).

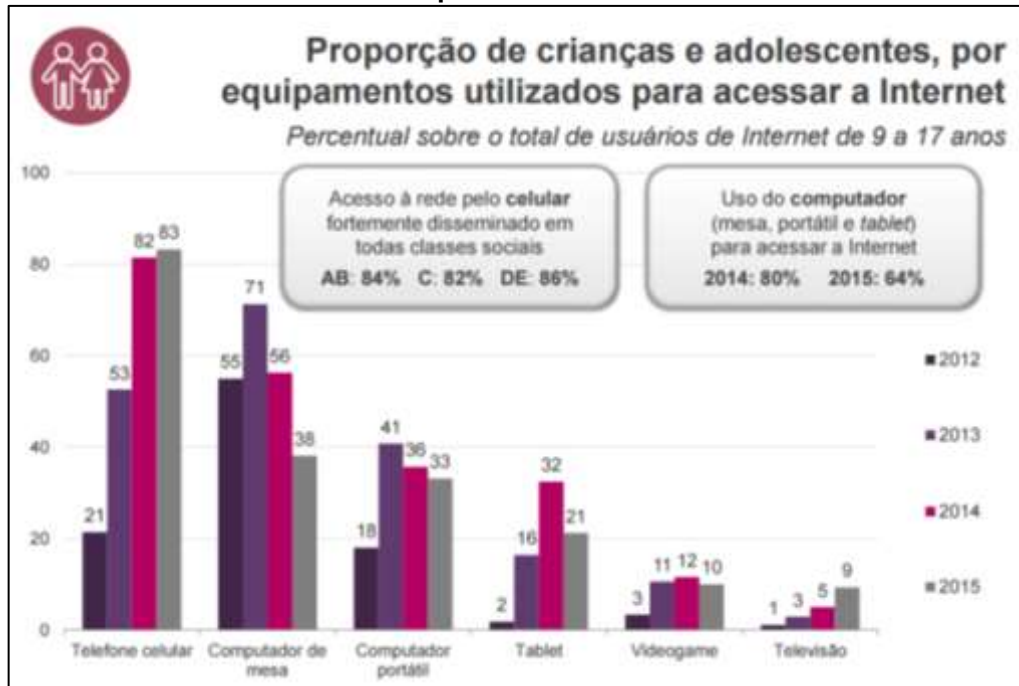
Como salientam Pretto e Assis (2008), convivemos em um modelo social em que “uma grande base de excluídos sustenta alguns poucos privilegiados situados no topo da pirâmide socioeconômica, modelo esse que se repete, *ipsis litteris*, no caso do acesso ao chamado mundo da cibercultura”. A desigualdade digital se apresenta de diversas formas: no letramento digital dos sujeitos, na questão de gênero (diferentes e desiguais oportunidades para meninos e meninas em relação a jogos, sites de redes sociais etc.), nos dispositivos que se tem (*smart TV*, celular, tablet, computador, console de videogame) etc. Uma pequena cena da pesquisa de campo ilustra um dos aspectos dessa desigualdade, o acesso à internet:

No almoço, passo por Branca, Águeda, Poliana, Cibele, Célia, Inácio e Valéria (esses dois, abraçados), alguns deles com celulares, envolvidos em alguma prática digital. Águeda me pergunta do wi-fi da universidade, pois ela não tem 3G, mas digo que não posso passar minha senha pessoal. Falo que Águeda pode pegar meu computador para rotear o wi-fi dele, o que a impediria de descobrir a senha. O computador, entretanto, não se conecta à rede da escola (que parece estar fora do ar). Cibele ouve minha conversa com Águeda e acaba oferecendo rotear o seu 3G para Águeda. Poliana percebe e reclama “Uai, Cibele, você falou que não tinha plano (de dados)!”. Cibele fica sem graça e desconversa. Pergunto para Águeda por que ela não pega wi-fi todo dia com Cibele, mas a própria Cibele responde: “Uai, eu não dou conta de bancar a Águeda todo dia, né?” [Caderno de campo].

Segundo Santaella (2010. p. 133), há “uma hierarquia social implícita determinada pelo acesso ou não ao reino virtual, que divide os incluídos e excluídos de modo muito mais radical do que os muros”. Tal problema é descrito, por exemplo, pelo levantamento do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR, 2017) que indica que, apesar de 97% dos domicílios brasileiros contarem com uma TV e 93% com um celular, apenas 29% deles tem um notebook, 22% um computador de mesa, 18% um console de jogo eletrônico e 17% um tablet. Nesse universo tão desigual, 12% de crianças e adolescentes brasileiros entre 9 e 17 anos ainda não tem acesso à internet, além de diferenças entre as classes sociais no que se refere à velocidade da internet

e ao dispositivo que está habilitado a acessar a internet (muitas vezes, apenas o celular), como se vê na figura 8.

Figura 8 – Proporção de crianças e adolescentes brasileiros, de 9 a 17 anos, por equipamentos utilizados para acessar a internet



Fonte: CGI.BR, 2017

O celular é o dispositivo mais utilizado, sem distinção por classe social, num patamar de 83% em 2015, contra 21% em 2012, muito à frente de computadores (de mesa e portáteis), tablets, consoles de videogame e televisão (CGI.BR, 2017), o que significa que os usos são influenciados pelo tipo e pela qualidade de acesso que se tem às mídias e tecnologias digitais. Ainda com relação a crianças e adolescentes, os resultados da pesquisa TIC Kids Online Brasil indicam que,

de maneira geral, as atividades que exigem melhor conectividade foram mais realizadas por crianças e adolescentes pertencentes às classes AB, como jogar on-line, conectados ou não com outros jogadores, assistir a vídeos, programas, filmes ou séries na rede, ouvir música on-line, usar mapas na Internet e conversar por chamada de vídeos. Foram observadas diferenças, também, na pesquisa na Internet por vontade e curiosidade própria (relatada por 81% dos usuários pertencentes às classes AB; 59% nas classes DE) e na realização de compras on-line (22% nas classes AB e apenas 5% nas classes DE) (CGI.BR, 2017, p. 110).

Tais dados descrevem como o acesso às práticas da cultura digital não é homogeneamente distribuído entre as classes sociais, o que, pode provocar

desigualdades significativas quanto às habilidades e aos conhecimentos construídos por crianças e adolescentes.

A distribuição de recursos e mídias também é desigual entre diferentes regiões do Brasil. Na região norte, por exemplo, são 67% de usuários de internet entre 9 e 17 anos de idade (considerando os três meses anteriores à pesquisa do CGI.Br) enquanto na região sudeste, onde se localiza a escola pesquisada, são 91% de usuários na mesma faixa etária (CGI.BR, 2017). Por outro lado, também há importantes diferenças socioeconômicas no acesso e no uso da rede: a quase totalidade (98%) de crianças e adolescentes pertencentes a famílias das classes AB é usuária de Internet enquanto, entre aqueles das classes DE, essa proporção é de 66% (CGI.BR, 2017). Nesse sentido, Carvalho (2010, p. 100) destaca a diversidade e a desigualdade de situações que cercam as práticas digitais:

De fato, as novas gerações – em maior ou menor grau, uma vez que existem inúmeras diferenças regionais e mesmo dentro de uma mesma região - crescem cercadas por uma linguagem visual e virtual que modifica a maneira de entender e se relacionar com o mundo. Internet, celulares, televisores ajudam a formar padrões estéticos, sociais e de consumo, influenciando comportamentos, provocando desejos, e moldando novas formas de cognição. No entanto, são bastante diversos a velocidade e a qualidade de apropriação das novas tecnologias, as maneiras como esse processo acontece e o sentido atribuído pelos jovens à presença (ou ausência) das tecnologias em suas vidas, influenciados pelas diferenças de contexto social, cultural e econômico em que esses indivíduos estão inseridos, bem como às expectativas individuais que são acionadas nesses diversos contextos.

Mesmo com tais desigualdades, segundo o CGI.Br (2017), o número de usuários na faixa etária de 9 a 17 anos e também a frequência de uso da internet tem aumentado significativamente. De 2014 a 2016, o número de usuários que acessou a internet mais de uma vez por dia, cresceu de 26% para 53%, na faixa etária de 11-12 anos, e de 19% para 69% nos adolescentes de 13-14 anos.

O número de usuários e a frequência de uso da internet têm crescido de uma forma que não talvez não surpreenda mais, mas há outros dados estatísticos não tão óbvios. Por exemplo, o local onde os adolescentes acessam a internet que mais tem crescido nos últimos anos é a casa de outras pessoas: de 38% em 2012 para 73% em 2015, atrás apenas do acesso na própria casa (CGI.BR, 2017). Um dado que se destaca negativamente é a diminuição no número de adolescentes que acessam a internet na escola, atualmente em 31%, menor que o acesso em outros lugares como shoppings, igrejas e lanchonetes (35%), o que parece indicar um distanciamento da

escola em relação à cultura digital on-line (CGI.BR, 2017). Tal distanciamento, entretanto, não significa necessariamente um desinteresse das escolas na cultura digital, mas possivelmente a falta de recursos. De acordo com o Censo da Educação Básica 2018 (INEP, 2019), 11,2% das escolas estaduais e 44,1% das escolas municipais ainda não tem acesso à internet. O quadro é ainda pior se for considerado o acesso à banda larga, relacionado a velocidades mais altas e, portanto, melhor qualidade de acesso à internet: 23,1% das escolas estaduais e 43,3% das municipais ainda não têm acesso à banda larga (INEP, 2019).

Os dados da pesquisa do CGI.Br indicam que nem todos têm a mesma qualidade de imersão, nem a mesma disponibilidade de recursos, ou seja, para explorar todas as possibilidades (de lazer, trabalho, comunicação, cidadania etc.) das ferramentas digitais é necessário a um adolescente mais do que apenas ter nascido num certo período (PALFREY, 2011).

Nesse contexto (a cultura digital), em que há diferentes condições de acesso e participação nas práticas digitais, Coleman (2010, p. 488) contribui com a reflexão sobre a diversidade de possibilidades, usos e sentidos das práticas digitais, afirmando que,

Quando e onde quer que indivíduos e grupos empreguem e se comuniquem com mídias digitais, haverá circulações, reimaginações, magnificações, apagamentos, traduções, revisões e a reconstrução de uma gama de representações culturais, experiências, e identidades, mas **os modos precisos como essas dinâmicas de desdobram nunca poderão ser completamente antecipados [...]**. Em algumas instâncias, mídias digitais estenderam seu alcance ao coração mundano da vida diária, mais visivelmente com celulares – engenhocas agora vitais para conduzir negócios em áreas remotas do mundo, assim como em movimentadas cidades. Em outras instâncias, artefatos digitais ajudaram a engendrar novas coletividades: *web-cam girls*, *gamers*, hackers, e outros, cujos sentidos de si, vocação, e sociabilidades de grupo são **moldados significativamente, apesar de não exclusivamente nem deterministicamente, pelas tecnologias digitais (grifo meu)**.

Não há evidência convincente de que as mídias digitais são as únicas ou mais importantes razões para produzir uma nova subjetividade ou um novo estilo de vida que possa caracterizar gerações inteiras, como a ideia de nativo digital tenta apresentar (COLEMAN, 2010). Essa visão determinista da cultura digital, da qual a ideia de nativos digitais (PRENSKY, 2001a,b) é uma parcela, é também criticada por Levy (2010) quando afirma que a metáfora do impacto das tecnologias e mídias digitais sobre a sociedade e a cultura é inadequada. Segundo esse autor, tal visão

parece perceber as tecnologias e mídias digitais como algo exterior à nossa sociedade, relegando a segundo plano o fato de que elas são, na verdade, produtos de uma certa sociedade e de uma certa cultura, que condicionam, mas não determinam essa sociedade (LEVY, 2010). Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.) também demonstram preocupação com tal abordagem, afirmando que ela pode ajudar a mascarar o contínuo “processo de reprodução social que sustenta as tradicionais estruturas de poder e desigualdade”, que afeta não só as oportunidades e os riscos das práticas digitais, mas também as possibilidades de desenvolvimento, formação e mudança nas vidas dos adolescentes.

Dessa forma, quaisquer transformações no modo de ser adolescente não podem ser limitadas à ideia da determinação uniforme das tecnologias e mídias digitais sobre as vidas desses sujeitos, mas devem ser compreendidas levando em consideração que “não há uma [única] ‘causa’ identificável para um estado de fato social ou cultural, mas sim um conjunto infinitamente complexo e parcialmente indeterminado de processos em interação que se autossustentam ou se inibem” (LEVY, 2010, p. 25), sendo as práticas digitais dos adolescentes um aspecto importante, mas não isolado desse conjunto.

2.2 Adolescências na cultura digital

Tendo em vista a diversidade de experiências, os diferentes contextos e formas de viver e de dar sentido à vida, adolescência e adolescente são entendidos como conceitos construídos e modificados histórica e socialmente. Por isso, o termo adolescente, nesta tese, não está vinculado a teorias que, como afirmam Silva e Lopes (2009), entendem a adolescência apenas como uma fase de mudanças fisiológicas e anatômicas que afetam, uniformemente, as vidas de todos adolescentes. Steinberg e Silk (2002) destacam que a adolescência é muito mais influenciada pela maneira como a sociedade define os papéis econômicos e sociais dos sujeitos do que pelas mudanças biológicas ou cognitivas do período, não sendo, portanto, um fato natural e universal. Por esse motivo, os sujeitos da pesquisa também não serão compreendidos a partir de “estereótipos generalizados e errôneos dos adolescentes como [sempre]

difíceis, opositoristas e mal-humorados que permeiam a cultura popular” (STEINBERG; SILK, 2002, p. 103)³⁴.

Carneiro, Ribeiro e Ippolito (2015, p. 179) salientam que “a puberdade³⁵ é universal³⁶ (constituindo-se como um, mas não o único, dos elementos que informam a adolescência), enquanto a adolescência é histórica, porque circunscrita a determinado tempo e lugar”. Nessa perspectiva, a adolescência pode ser entendida como

[...] o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida (DAYRELL, 2003, p. 42).

É importante lembrar que a adolescência “enquanto uma categoria distinta do adulto e da criança é uma invenção recente, que chega com a modernidade, pois foi apenas a partir do final do século XVIII que inicialmente apareceu, vindo somente, a se difundir amplamente no século XX” (CARNEIRO; RIBEIRO; IPPOLITO, 2015, p. 177), motivo pelo qual é uma construção que

não existe em muitas culturas no momento presente, nem está definida como agora o fazemos em nossa própria sociedade em períodos não muito distantes de nossa história. Por outro lado, mudam de uma cultura a outra igualmente as idades consideradas como próprias da adolescência e, por definição, diferem as características e valores que se adscvem a esta etapa geracional. Tudo isso nos vem a reafirmar como se constrói a adolescência culturalmente (INFANTES, 2013, p. 53).

Segundo a Unicef (2011), apesar de não haver uma definição internacionalmente aceita e de o termo não ser mencionado em muitas convenções

³⁴ Conforme Steinberg e Silk (2002), ao contrário da crença popular, apenas uma proporção muito pequena de famílias - algo entre 5% e 10% - experimenta uma deterioração dramática na qualidade do relacionamento entre pais e filhos durante a adolescência, uma vez que, entre adolescentes e pais que relatam ter problemas mais graves nesse período, aproximadamente 80% já tinham relacionamentos problemáticos durante a infância.

³⁵ “A puberdade seria o fenômeno biológico pelo qual, de maneira generalizável, deveriam passar os seres humanos, onde ocorreriam mudanças físicas e fisiológicas a partir da ação dos hormônios. Momento de eclosão dos caracteres sexuais secundários, que culminaria na aptidão biológica de homens e mulheres a reproduzir” (CARNEIRO; RIBEIRO; IPPOLITO, 2015, p. 179).

³⁶ Apesar de universal, “a própria puberdade está sujeita à intervenção do universo simbólico no qual se inscreve, ainda que não esteja a ele subordinado, podendo ser antecipada ou postergada conforme o contexto no qual cada indivíduo se insere e a história de vida que o singulariza” (MATHEUS, 2008, p. 621).

internacionais, declarações ou tratados, a ONU define adolescentes como indivíduos com idades entre 10 anos e 19 anos, entendendo essa fase da vida como distinta tanto da infância quanto da fase adulta. No caso do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 2º, considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Portanto, de acordo com o ECA, os sujeitos da presente pesquisa podem ser considerados como adolescentes, uma vez que estão entre 12 e 15 anos. Apesar deste recorte etário, não é ele isoladamente que informa a condição adolescente. Pode-se dizer que, para além da faixa etária em si, existe uma dupla dimensão da condição de ser adolescente, que se refere, apropriando-me daquilo que Dayrell (2007, p. 1108) afirma para o jovem,

ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.

Em países em desenvolvimento, como o Brasil, a situação de vida de vários adolescentes enfrenta sérios desafios: violência³⁷, discriminação de gênero, raça e classe social, dificuldades familiares, baixa qualidade da escola, dificuldade de acesso a bens culturais, uso de drogas e gravidez, entre outros. Como salienta Debortoli (2009, p. 33), “o tempo e o espaço da adolescência dependem das histórias, das trajetórias e particularidades de vida das pessoas e podem se manifestar de várias maneiras as mais distintas, com significados os mais particulares”. Nesse sentido, pode-se afirmar, que

a questão adolescente diz respeito aos impasses do sujeito que, no anseio de se desprender de suas referências familiares, confronta-se com os enigmas da sexualidade e com as incongruências da organização social da qual participa. O personagem adolescente, comumente associado a uma faixa etária específica (os *teens*, como a mídia tem nomeado), pode ou não se defrontar com tais questões, conforme o permitam sua estrutura psíquica e os recursos que lhe são oferecidos pelo contexto em que se insere (MATHEUS, 2008, p. 623).

³⁷ Por exemplo, segundo o Observatório da Criança e do Adolescente (cf. <https://observatoriocrianca.org.br/>), em 2017, foram mais de 11 mil homicídios de menores de 19 anos e, em 2016, mais de 2400 ocorrências de assédio sexual contra crianças e adolescentes de 10 a 14 anos e cerca de 48 mil ocorrências de violências físicas contra menores de 19 anos, notificadas aos sistemas de saúde.

Os adolescentes da escola em que se realizou a observação participante vêm de diferentes classes sociais, etnias e condições familiares. Alguns deles dependem da ajuda da escola para o transporte, sem a qual teriam que abandonar a escola, outros chegam em carros de último tipo; alguns têm pais, mães ou responsáveis que acompanham de perto os estudos, outros que mal se esforçam para comparecer à escola, mesmo quando convocados; alguns vivem em famílias que educam pelo diálogo, outros sofrem violência (inclusive física) em casa; uns vivem com mães e pais, outros com tios e avós, padrastos e madrastas. Enfim, pode-se afirmar que diferentes situações de vida estão representadas no universo dos adolescentes da escola em que aconteceu a observação participante. Nesse sentido, Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.) destacam que as “ideias sobre escolha e agência que mantêm a promessa de que os jovens podem afetar o curso de suas vidas se aplicam mais a alguns do que a outros”, tendo em vista as suas situações de vida.

Nessas variadas situações de vida, os adolescentes tinham visões particulares sobre a própria condição, não a relacionando apenas à idade. De uma forma, geral, diferentes sujeitos da pesquisa associavam a adolescência a características distintas: o amadurecimento (ser mais responsável nos estudos, por exemplo), o distanciamento da infância (principalmente, o afastamento das brincadeiras de criança), a experimentação de situações que eles mesmos imaginam próprias para a adolescência (como as relacionadas à sexualidade), e, algumas vezes, o desrespeito às leis (especialmente, em questões ligadas ao consumo de bebidas, no que costumam ser apoiados pelos próprios pais, como comentou Ezequiel). As falas a seguir exemplificam algumas dessas concepções dos adolescentes:

Eu me considero adolescente, porque não faço mais coisas de criança³⁸ (Cerqueira³⁹).

Eu me considero pré-adolescente, porque não sou boba como a Luna, mas também não sei tudo como a Sheyla (Célia, referindo-se ao conhecimento de questões relativas à sexualidade).

A gente está na fase de experimentar um pouco de tudo (Nádia).

³⁸ Assim como revisei o meu próprio texto, também ‘traduzi’ para a norma padrão as falas dos sujeitos da pesquisa.

³⁹ Todos os nomes de pessoas neste texto são fictícios, para proteger a identidade dos sujeitos da pesquisa. Quando não houver qualquer outra referência (indicando explicitamente se tratar de servidores, docentes ou pais), os nomes e falas se referem exclusivamente aos adolescentes da escola.

Ah, duvido que seu filho não beba escondido. Todo mundo da nossa idade faz isso! (Zeca, respondendo a um comentário meu de que eu tinha um combinado com meu filho adolescente, de ele não beber nas festas até completar 18 anos).

Em meio a esse discurso de amadurecimento e afastamento da infância, os adolescentes se deparavam com conflitos sobre a sua condição: alguns deles, que participavam de brincadeiras tradicionais (polícia ladrão, esconde-esconde etc.) organizadas por eles próprios no tempo do almoço, eram ridicularizados por outros como Sabrina, que diziam: “Nossa, esse povo não cresce!”. Sabrina e outros, como que para reforçar a própria condição de adolescente (e de ‘não criança’), não se envolviam nessas brincadeiras no tempo livre e ainda criticavam aqueles que participavam delas, acreditando que elas pertenciam a uma fase da vida já superada. Contraditoriamente, no tempo da aula de Educação Física, por outro lado, talvez ‘protegidos’ pelo clima da aula, era praticamente unânime a demanda por brincadeiras e a conseqüente participação nelas, sem que qualquer adolescente se queixasse de participar ou criticasse quem participava. De qualquer maneira, a linha tênue entre infância e adolescência significava algum tipo de conflito para certos adolescentes, que relutavam em associar a adolescência ao abandono de certas atividades, como se percebe na cena a seguir:

Ainda no terceiro andar, encontro Zélia e Diana, juntas, mexendo no celular. Zélia diz que está jogando um jogo (Pou) “que o povo me zoa por jogar”, argumentando que é jogo de criança. Eu peço para ver e ela me mostra. “É ótimo”, diz ela, “ajuda a passar o tempo”. Vejo no celular de Diana que ela parece jogar um outro jogo. Zélia explica que é o mesmo jogo, mas que há diversas variações nele, o que o torna ainda mais divertido: “Não estou nem aí se me chamam de criança. Eu estou me divertindo e é o que importa”. Eu concordo, dizendo que jogo não é de criança nem de adulto, mas de quem quer se divertir e ela diz que é isso mesmo que ela pensa [Caderno de campo].

Dois características marcantes dos adolescentes pesquisados eram a intensidade com que viviam cada momento (transformando cada pequena experiência em um ‘acontecimento’) e a frequente dramatização das tensões cotidianas (os babados, como eles próprios diziam) com seus pares, *crushes*, namorados, pais e professores. Em meio ao desejo de autonomia⁴⁰, à curiosidade com a sexualidade e

⁴⁰ Autonomia entendida com a extensão em que o adolescente está livre do controle dos pais em relação a formas de ser, pensar, sentir e agir, e vista mais como um realinhamento do que como um distanciamento ou rompimento de vínculos (STEINBERG; SILK, 2002).

à intensa busca – nem sempre bem sucedida - pela diversão e pela ampliação da sociabilidade⁴¹, situações banais (tanto on-line quanto off-line) se tornavam problemas ‘gravíssimos’, como no dia em que Isaura gritou muito brava com Bernadete, apenas por que esta estava, numa aula de Educação Física, fazendo uma prática (e se divertindo) com Selena (que não era amiga de Isaura). “Traidora! Traidora!”, gritava Isaura, totalmente descontrolada.

Por outro lado, apesar de possíveis semelhanças entre alguns grupos de adolescentes, nem sempre as influências das mídias sobre eles eram uniformes. Como afirmam Schlegel e Hewlett (2011), os adolescentes não são apenas influenciados pela cultura e pela sociedade em que vivem, mas também são atores no interior das culturas, em praticamente todas as sociedades, criando ou reconstruindo culturas (digitais) adolescentes particulares. O pertencimento de adolescentes a diferentes classes sociais, a diferentes instituições (família, igreja, clube, associação de bairro etc.) e a diferentes grupos (punks, skatistas, emos, nerds etc.) pode implicar em distintas lutas para dar significado a suas vidas na interação com as mídias digitais. Por isso, concordo com Buckingham (2012, p. 97), que afirma que a ênfase das pesquisas sobre mídia infância, adolescência e juventude não deve ser nos “efeitos da mídia sobre o comportamento ou as atitudes, mas nas maneiras como os significados são estabelecidos, negociados e difundidos” por esses sujeitos. Isso quer dizer que as condições sociais mais amplas

[...] não determinam inteiramente os atos particulares de produção ou leitura [das mídias]: no entanto, elas estabelecem, sim, limites, e criam possibilidades que favorecem sistematicamente a geração de alguns significados particulares em detrimento de outros. (BUCKINGHAM, 2012, p. 99)

Um exemplo dessa ideia de que os adolescentes são atores que, muitas vezes, nos surpreendem pela maturidade como refletem sobre alguns assuntos, e não apenas pessoas passivas ou consumidores acríticos das mídias foi uma conversa em que alguns deles demonstraram perceber, nos videogames, alguns indícios de preconceito de gênero e de raça.

⁴¹ O conceito de sociabilidade utilizado na presente tese é discutido no capítulo 4.

Nico: “Existe jogo preconceituoso, sim, tipo ‘Amor doce⁴²’, que é um jogo que não tem nenhum negro”.

Luna: “Quer dizer, só tem uma menina negra”.

Geraldo: “Postal 2⁴³ tem preconceito. Tem tudo de preconceito”.

Nico: “Verdade. Se você matar uma pessoa branca, você ganha menos ponto do que se matar um negro”.

Elaine: “É igual à propaganda do desenho da Doutora Brinquedos⁴⁴: só porque ela é negra tem cabelo tipo esponja”.

Nico: “Eu acho que os jogos mais novos têm menos preconceito”.

Elaine: “Não sei. Acho que não está acabando o preconceito, os jogos mais novos estão tipo acobertando, como no GTA⁴⁵, em que numa população inteira, todo mundo é branco e só tem dois negros. No GTA, alguns bairros só tem branco, tipo bairro rico, que não tem negro”.

O diálogo anterior entre os adolescentes reforça a necessidade de entendê-los como atores complexos (nem nativos digitais que tudo sabem e podem, nem pobres coitados que são determinados pelos conteúdos dos dispositivos da cultura digital). Isso significa que as práticas digitais dos adolescentes e os sentidos que eles atribuem a elas não são determinados numa “única direção, do emissor ao receptor, e o poder de determinar o significado não se encontra em nenhum destes pontos [nem nos sujeitos, nem nas mídias digitais], mas nas relações entre eles.” (BUCKINGHAM, 2012, p. 99).

Por outro lado, é importante entender o lugar da mídia digital na formação dos adolescentes e das adolescências contemporâneas. Mesmo que não seja consumida acriticamente por todos, as mídias estão carregadas de sentidos e informam as práticas dos sujeitos, além do importante fato de que ampliam as possíveis conexões

⁴² Amor Doce é um jogo de paquera/namoro, originalmente voltado para mulheres, cujo objetivo é encontrar amigos e seduzir aqueles que a jogadora desejar.

⁴³ Postal 2 é um jogo de tiros em primeira pessoa, bastante controverso em função de conter “um dos níveis mais altos de violência virtual disponíveis comercialmente” (YOUNG, 2015, p. 316).

⁴⁴ Doutora Brinquedos é uma série de TV sobre uma menina de seis anos que conserta brinquedos.

⁴⁵ Grand Theft Auto (GTA) é um jogo cuja referência é o roubo de carros e em que “um aspirante ou um criminoso é o personagem básico e precisa subir nas fileiras do crime organizado. O jogador é colocado na posição deste criminoso e recebe missões distintas de gerentes e outros símbolos genuínos que devem ser feitos durante toda a estrutura da história. Assassinatos e crimes distintivos relacionados a roubo de carros, combate a incêndios, helicópteros de fuga e apreensão de ruas e máquinas voadoras de asa fixa incluem as atividades essenciais do jogo” (KASAP, 2018, p. 90)

dos jovens com o mundo social, diferentemente de outras formas de conexão (mais restrita) na escola ou na família (LIVINGSTONE; SEFTON-GREEN, 2016, n.p.).

Numa sociedade altamente midiaticizada há práticas digitais que, certamente, configuram experiências diferentes de outras gerações. Assim, analiso nas próximas seções alguns aspectos das experimentações digitais dos adolescentes com a identidade, com o gênero e com a sexualidade, uma vez que essas questões apareceram com destaque nas práticas digitais na escola observada e trazem ainda mais possibilidades de compreensão e de construção do significado da adolescência na cultura digital.

2.2.1 Práticas digitais de adolescentes e identidade

A maioria dos adolescentes da escola pesquisada afirmava se perceber a mesma pessoa on-line e off-line, às vezes apresentando, em seus perfis, características periféricas diferentes, mas que não significavam assumir valores nem personalidades completamente distintas daquelas que eles se atribuíam. O que mais eles mudavam de um ambiente para o outro, segundo eles próprios, era a idade declarada, o que lhes permitia acesso a lugares virtuais de outra forma não acessíveis, como o Tinder⁴⁶, que não admite pessoas abaixo de treze anos (a esse respeito, duas meninas comentaram que já foram “pegas na mentira” quando encontraram um amigo virtual presencialmente e acabaram dizendo a idade verdadeira sem querer). Dandara, por sua vez, disse que na internet ela fala que é irmã de sua prima e que certa vez elas encontraram, numa festa, um menino que haviam conhecido na internet, situação em que ele acabou descobrindo que elas não eram irmãs. Segundo ela, entretanto, tal fato não as impediu de tornarem-se amigas dele. Segundo Herring e Kapidzic (2015), pesquisas apontam que, apesar de esforços para parecerem mais atraentes, há uma tendência de as autorrepresentações on-line de meninas e meninos adolescentes refletirem seu *self* “real” em termos de traços de personalidade.

⁴⁶ Tinder é um aplicativo de paquera on-line que, apesar de ser oficialmente permitido apenas para maiores de 18 anos, era acessado por alguns adolescentes da escola, uma vez que é fácil ignorar essa exigência. Como veremos no capítulo 5, a simples restrição de acesso por aplicativos, familiares e escola não tem funcionado, pois os adolescentes encontram diferentes maneiras de transgredir tais limites.

Por outro lado, dependendo do perfil (aberto ou fechado) que tinham na internet, alguns adolescentes afirmavam se censurar on-line. Mathias afirmou que, no Facebook, é mais contido, diferentemente de presencialmente, porque muitas pessoas da família dele também acessam e ele não fala palavrão nem qualquer coisa que possa impressionar negativamente os familiares. Apesar de ser possível afirmar que Mathias está se apresentando como uma pessoa um pouco diferente na internet, isso não é o mesmo que os adolescentes fazem em seu dia-a-dia: agir diferentemente, dependendo do contexto (casa, escola, rua, amigos, pais, professores etc.), censurando-se em algumas situações, se sentindo mais à vontade em outras? Esse era o caso de Jaqueline, que, na presença de sua melhor amiga, Gyselle, desprezava outras colegas de escola, por exigência de Gyselle. Quando Gyselle faltava à aula, Jaqueline corria atrás de suas outras amigas, sempre se desculpando por “não poder” andar com elas na presença de Gyselle.

Cacá disse que era mais “normal” (no sentido de mais contida) no Facebook do que na escola, por causa da presença da família naquele site de rede social, o que a deixava um tanto constrangida. Antônio, por sua vez, disse que não ligava para a família estar no Facebook, pois mesmo assim ele postava e compartilhava um monte de bobagens. Outros disseram que usavam os grupos fechados ou o bloqueio de pessoas indesejadas para ter um ambiente restrito no Facebook em que eles pudessem ser, segundo eles mesmos, mais autênticos. Apesar de alguns adolescentes apontarem pequenas diferenças de identidade on-line e off-line, tais diferenças eram mais um esforço de adaptação às normas de certos grupos ou lugares do que propriamente uma tentativa de viver uma outra vida ou simular experiências impossíveis de se viver off-line (TURKLE, 2011). Dessa forma, os adolescentes não estavam forjando uma mudança de identidade nem “criando uma segmentação entre o virtual e o real - mas [...] alternando contextos sociais e agindo de acordo” (BOYD, 2014, p. 41).

Por outro lado, especialmente algumas meninas preocupavam-se em se apresentar bem ‘produzidas’ nos sites de redes sociais, exibindo fotos cuidadosamente tiradas e editadas, para evitar causar ‘má impressão’, principalmente nos sites de paquera. Segundo Herring e Kapidzic (2015, p. 9), em suas apresentações visuais nos sites de redes sociais, “as meninas geralmente escolhem fotos que indicam um desejo de parecer atraente e sexualmente provocante, enquanto que, para os meninos, os padrões são menos claros”. Esse foi o caso do perfil de

Mayra no Tinder, que ela mesma me mostrou. A preocupação dela com a sua apresentação para os possíveis *matches*⁴⁷ foi tão grande que ela quase chegou a parecer outra pessoa, aos meus olhos: as roupas, a maquiagem, a pose e a edição da foto deixavam Mayra mais velha e mais magra no perfil do Tinder. É possível imaginar, inclusive, que pessoas que tenham dado *match* para a Mayra tenham se surpreendido com sua aparência ao vê-la em pessoa (informação a que, entretanto, não tive acesso). Turkle (2011, p. 153) afirma que “em sites de redes sociais como o Facebook, achamos que nos apresentaremos a nós mesmos, mas nosso perfil acaba sendo outra pessoa - geralmente a fantasia de quem queremos ser”. Entretanto, inclusive no caso de Mayra (até porque ela tinha a intenção de se encontrar presencialmente com os *matches*), a ideia da maioria dos adolescentes não era assumir outra personalidade: a intenção era apenas ajustar sua aparência a um padrão imagético que imaginavam mais atraente aos olhos dos outros (impressão semelhante eu tinha quando encontrava alguns adolescentes fora da escola, em festas ou shoppings). Nessa direção, a maior parte da pesquisa recente realizada sobre a autoapresentação virtual de adolescentes aponta para a persistência de estereótipos de gênero tradicionais, ou seja, imagens que representam mulheres atraentes e homens fortes (HERRING; KAPIDZIC, 2015).

Às vezes, alguns adolescentes afirmavam ter perfis *fakes* ou anônimos em sites de redes sociais não para viverem uma outra identidade, melhor ou mais feliz do que aquela off-line, mas para poderem *stalkear*⁴⁸, criticar ou fazer perguntas indiscretas sem serem reconhecidos. Segundo eles, tais contas, ao protegerem sua identidade, permitiam que eles se comunicassem com *crushes* ou outras pessoas sem que sentissem vergonha ou constrangimento de expressar seus pensamentos e sentimentos. Sobre essa questão, Solange disse certa vez: “Deixe-me explicar o que quer dizer a internet para a nova geração: é o *fake*, não ser descoberto”. Eu pedi para

⁴⁷ *Match* num aplicativo de relacionamento como o Tinder significa que as duas pessoas gostaram e aprovaram as fotos uma da outra, o que permite que elas se comuniquem pelo aplicativo.

⁴⁸ *Stalkear* é uma adaptação para o português do verbo em inglês “to stalk”, que em seu uso relacionado à internet significa bisbilhotar (ou perseguir) alguém nos sites de redes sociais (às vezes, obsessivamente), por causa de um interesse especial nessa pessoa.

ela explicar melhor e ela disse que, com certos aplicativos (Askfm, Kiwi⁴⁹ e Blindspot⁵⁰), era possível ter um perfil falso ou anônimo e entrar em contato com qualquer pessoa do mundo sem ser descoberta, inclusive mandar zoação ou crítica para alguém de quem não se gosta. A intenção não era assumir uma outra personalidade, para viver uma ‘outra vida’ on-line, mas simplesmente se expressar anonimamente por diferentes motivos, entre os quais “ter um espaço onde eles não fossem constantemente examinados por adultos e colegas” (BOYD, 2014, p. 43).

Há dúvidas e curiosidades sobre o mundo e sobre si mesmos (por exemplo, em relação à sexualidade) que certos adolescentes possivelmente teriam vergonha ou medo de perguntar aos pais e professores e, em alguns casos, até mesmo aos amigos. Nessas situações, mais do que ser outra pessoa, os perfis falsos ou anônimos permitiam a eles conversar sobre assuntos que lhes interessavam, mas que, por diferentes razões, não encontravam espaço para discutir na escola e em casa.

Perguntados sobre como criavam tais contas, eles diziam procurar fotos aleatoriamente na internet para colocar em seus perfis e inventavam nomes fictícios para não serem identificados por amigos. Um adolescente, Jael, inclusive, disse já ter sido vítima de um perfil *fake*:

No horário de almoço, conversei com três adolescentes que estavam mexendo no Tinder. Eu perguntei se havia como saber se a foto era mesmo da pessoa e Léia me explicou que era possível entrar com um perfil falso no Tinder. Bastava tirar um *print* de uma foto da internet e usar no próprio perfil (ela fez uma busca no Google por ‘meninas de 15 anos’ e tirou *print* de uma menina bonita para me mostrar como se poderia fazer). Ela então me disse que perfis *fakes* eram comuns no Tinder e também no Facebook. Ela sabia de uma menina que tinha conta no Facebook e que descobrira um outro perfil com a foto dela. Jael disse que ele próprio já tinha sido vítima de um perfil falso, de um menino que gostava da mesma menina que ele. Segundo Jael, o menino fez um perfil como sendo o Jael e enviou pedidos de *nudes* [fotos do corpo ou de partes do corpo nu] para a menina. A sorte, segundo ele, é que a menina logo entendeu que não poderia ser o Jael a fazer os pedidos e o alertou sobre o perfil falso [Caderno de campo].

Entretanto, a maioria das experiências on-line acompanhadas na escola ou relatadas pelos adolescentes ainda se ancorava em perfis ‘verdadeiros’. Tanto é assim que acompanhei várias desavenças on-line relacionadas ao mundo off-line, causadas justamente pelo fato de os adolescentes, usando seus perfis ‘verdadeiros’,

⁴⁹ Askfm e Kiwi são sites de redes sociais em que se pode fazer perguntas sobre diferentes assuntos, anonimamente ou não, a um público ilimitado ou restrito.

⁵⁰ Blindspot é um aplicativo de mensagens por meio do qual se enviam mensagens anônimas de texto, áudio, foto ou vídeo, sendo a identidade de quem as envia revelada apenas se a própria pessoa assim o desejar.

se expressarem abertamente com relação a conflitos que tinham vivido presencialmente. Boyd (2014, p. 38) trata dessa questão da identidade virtual, salientando que, hoje em dia, “muitos adolescentes vão à Internet para socializar com amigos que conhecem em contextos físicos e para se apresentarem em contextos on-line que estão mais intimamente ligados a comunidades sociais não mediadas”, ou seja, para se conectar a contextos e sujeitos já conhecidos, não fazendo sentido, a não ser em casos excepcionais, falsear a identidade.

Como afirmam Brenner, Dayrell e Carrano (2008, p. 30), “as diferentes práticas de cultura e lazer em espaços sociais públicos podem ser consideradas como verdadeiros laboratórios, onde se processam experiências e se produzem subjetividades”. Compreendendo a internet como um espaço social público virtual, alguns adolescentes acabam transformando-a (consciente ou inconscientemente) em um laboratório virtual de produção e experimentação de subjetividades. Assim, assumindo identidades ‘reais’, *fakes* ou anônimas, o que as diferentes possibilidades de se apresentar virtualmente sugerem é que as práticas digitais são, atualmente, mais um elemento relevante na tentativa de construção da identidade e de conhecimento do mundo dos adolescentes. Também relacionados à questão da construção da identidade e da autonomia adolescentes estavam os dilemas digitais relacionados ao gênero e às experimentações virtuais com a sexualidade, discutidos nas duas próximas seções.

2.2.2 Práticas digitais de adolescentes e gênero

Na escola, todas as práticas digitais observadas eram realizadas tanto por meninos quanto por meninas, mas havia uma influência marcante da questão de gênero⁵¹ sobre o tipo de práticas digitais em que os adolescentes se envolviam com mais frequência.

Apesar de a pesquisa TIC Kids Online (CGI.BR, 2017) afirmar que não foram observadas disparidades importantes quanto ao sexo e à classe social em relação à percentagem de crianças e adolescentes que têm perfis nos sites de redes sociais, na

⁵¹ Gênero entendido como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e [...] é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

escola pesquisada eles eram acessados com mais frequência pelas meninas enquanto os jogos digitais eram mais praticados pelos meninos, corroborando a afirmação de Herring e Kapidzic (2015) de que meninas em geral gastam mais tempo e usam mais ativamente os sites de redes sociais do que meninos. É importante destacar que a TIC Kids Online apenas aponta quem havia acessado sites de redes sociais (78% de crianças e adolescentes de ambos os sexos) (CGI.BR, 2017), não tendo questionado a frequência (diária, semanal) e a intensidade desse uso.

Os adolescentes da escola tinham algumas explicações para tais diferenças. No caso dos sites de redes sociais, as meninas diziam que o que mais interessava a elas nas redes era compartilhar fotos, contar os ‘babados’, conversar sobre *boys* ou com os *boys*, como Cilene se referia aos meninos. Segundo ela, os *boys* é que geralmente as procuravam nas redes, para conversar, azarar, trocar fotos, mas meninas tinham mais amigos e amigas nos sites de redes sociais que os homens, por isso elas passavam mais tempo nas redes.

Para Jader, num dia em que ele participou pela primeira vez, no GTD de Práticas Digitais, de um grupo de discussão com as meninas, sendo o único homem, o motivo pelo qual as meninas gostavam mais de redes sociais era porque elas tinham mais assunto. “Aqui mesmo [na roda de conversa do GTD], aposto que, na vez delas, elas têm muito mais para falar do que nós, meninos”⁵². Fagner diz que homens também gostam de sites de rede social. “Eu fico direto mandando mensagens no Instagram para o William, só que ele nunca está disponível, porque está sempre vendo séries”. Entretanto, a observação participante na escola permite afirmar que o uso pelas mulheres era mais frequente em sites como Facebook, Instagram e Snapchat⁵³. Os aplicativos de mensagens, especialmente o WhatsApp, eram usados com muita frequência tanto por meninos quanto por meninas, mas era usado pelos meninos mais

⁵² Nos GTDs de Práticas Digitais, inicialmente a maioria de meninas e meninos queria ficar em rodas de conversa só do mesmo gênero, situação em que se diziam mais à vontade para conversar sobre qualquer assunto. Uma vez que a demanda partia dos próprios adolescentes, foi assim que eu organizei tais rodas inicialmente. À medida que o tempo passava, alguns grupos se sentiam à vontade para receber adolescentes do outro gênero e tornou-se interessante realizar rodas mistas.

⁵³ No Snapchat, os usuários enviam uma foto ou um vídeo para um amigo e programam o tempo que as imagens ficam visíveis para a pessoa (de 1 a 10 segundos). A imagem ou vídeo somente poderá ser visto pelo tempo definido pelo remetente. Passado esse tempo, tudo desaparece e não pode ser visto outra vez – se a pessoa tirar um *print* da tela, para copiar a imagem, o usuário que enviou o *snap* é notificado. Entretanto, há tutoriais na internet que ensinam a burlar essa pequena duração do *snap*, permitindo salvar fotos e vídeos recebidos no computador (PAPP, 2013).

para zoações, *memes*, trocas de fotos sensuais, do que para conversas de texto, mais frequentes entre as meninas.

Na prática dos jogos eletrônicos, da mesma forma que nos pátios e quadras da escola, mantinha-se a tradição de jogos e esportes serem apropriados mais pelos meninos do que pelas meninas, talvez pelo fato de que os “símbolos culturalmente disponíveis” (SCOTT, 1995, p. 86) ainda valorizam pouco a ideia de que tais manifestações são também coisa de mulher. Basta ver, por exemplo, a diferença de cobertura da mídia de uma Copa do Mundo de futebol masculina em relação à feminina ou a disparidade das verbas de patrocínio que apoiam o futebol profissional masculino e o feminino em nosso país.

As explicações dos próprios adolescentes para o maior envolvimento dos meninos com os jogos eletrônicos eram conflitantes. Alguns/algumas diziam que jogos eram mais para meninos porque têm a ver com emoção, aventura, que, segundo eles e elas, eram sentimentos que combinavam mais com os meninos, desconsiderando o fato de que esses interesses são socialmente construídos e não naturalmente próprios de cada gênero. Como salienta Louro (2008, p. 18): “Nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura”.

Reproduzo, a seguir, uma das conversas sobre a questão de gênero, que apresenta uma visão crítica de alguns adolescentes sobre o mundo e os jogos eletrônicos (visão essa que me surpreendeu), ao mesmo tempo em que outros aceitam certas diferenças de gênero como naturais:

Gegê e Paulo (falando as mesmas coisas, quase que simultaneamente): “PlayStation era um jogo só de menino até o PES 2016⁵⁴! O PES 2016 até teve futebol feminino, mas pouca gente jogou, ninguém se interessava e aí tiraram da atualização de 2017”.

Reinaldo: “Minha avó e minha mãe falam que futebol de mulher só tem sapatão, que até no profissional é tudo sapatão”

Paulo: “Tem pouco tempo que o mercado feminino de jogos entrou. Mercado misto é recente, tipo The Sims⁵⁵, um dos primeiros jogos. Muitos jogos são machistas”.

⁵⁴ Pro Evolution Soccer (PES) é um jogo eletrônico de futebol.

⁵⁵ The Sims é uma série de jogos eletrônicos de simulação, em que o jogador controla a vida de pessoas virtuais (chamadas de “Sims”).

Nesse momento, eu perguntei a eles se eles conheciam mais jogos tipicamente mistos, para os dois gêneros. Meninos e meninas citaram alguns: The Simms, Slither-io, Minecraft, Agar-io. Segundo eles, os jogos “.io”⁵⁶, eram de uma marca que sempre fazia jogos para meninos e meninas.

Reinaldo: “Call of Duty⁵⁷ é feminino também, toda hora que eu entro para jogar tem menina”.

Paulo: “Menina até pode jogar Call of Duty, pode, mas o mercado fez esse jogo para meninos”.

Pereira: “Os jogos têm muito mais temas masculinos: guerra, luta, por exemplo, por isso os meninos gostam mais de jogar do que as meninas”

Elza: “É mesmo. Menina acha chato aquele negócio de ficar matando os outros, ficar correndo atrás de gente e matando”.

Pietra: “Eu acho que esse é um problema cultural. Quando nasce, o pai dá bola e roupa azul para o menino; quando é menina, ganha boneca, coisas rosas. Isso vai virando cultura, vai virando jeito, vai virando mania⁵⁸.”

Luna: “Jogo para menina é o Amor Doce”.

Gegê: “Esse jogo é para menina, mesmo!. Como assim que os meninos vão criar meninas para namorar meninos?!”

Elza: “Esse jogo é uma bosta!”.

Essa discussão apresenta alguns adolescentes menos suscetíveis à inculcação ideológica das mídias digitais. Eles demonstram não ser todos meros consumidores acríticos de jogos. Alguns deles falam espontaneamente do mercado de videogames, percebendo na indústria de jogos capitalista um direcionamento de alguns jogos conforme o gênero⁵⁹. Outros apontam de forma crítica a educação recebida da família como uma influência cultural, não natural, para diferenças de interesse entre meninos e meninas, enquanto um adolescente entende que a percepção de *games* de futebol como masculinos passa pela percepção ainda majoritária socialmente do futebol como um universo masculino. Ao mesmo tempo,

⁵⁶ Jogos de computador on-line *multiplayer*, que usam o domínio .io, como Slither.io e Agar.io, que posteriormente também chegaram aos smartphones.

⁵⁷ Call of Duty é um jogo de tiros em primeira pessoa.

⁵⁸ Para Brougère (2004, p. 297), “é legítimo pensar que a influência dos pais não pode ser desprezada. Eles constroem o primeiro ambiente material da criança no que se refere a brinquedos, antes que ela comece a escolher”.

⁵⁹ Como afirma Brougère (2004, p. 293), “qualquer que seja a razão, a divisão de acordo com o sexo continua a ser muito forte e a dividir os catálogos e as prateleiras das lojas”, incluindo catálogos e lojas on-line, pode-se acrescentar.

alguns meninos e meninas também perpetuam concepções preconceituosas do que é ser mulher ou homem em nossa sociedade, naturalizando, por exemplo, a ideia de que guerra, luta e aventura são temas masculinos e de que afeto e sentimento são características femininas. Além disso, parece existir um conflito de ideias entre diferentes adolescentes sobre o que é masculino e feminino, como se percebe na reação negativa de Elza à ideia de que ‘Amor Doce’ é um jogo feminino.

O jogo “Amor Doce” é um exemplo de como algumas práticas digitais, no sentido apontado por Boyd (2014), já trazem padrões aos quais a jogadora (ou, em outros casos, o jogador) tem que se adaptar, o que pode reforçar a ideia de “naturalidade” de certas escolhas de meninos e meninas. Ao fazer a busca no Google com a expressão ‘jogo amor doce’, aparece, acima do *link* para o jogo⁶⁰, uma chamada que diz: “Amor Doce, jogo de namoro e paquera para meninas”. Ao clicar no *link*, a página inicial explica que o jogo possibilita que a menina jogadora

Encontre rapazes interessantes, converse com eles e **tente conquistá-los**. Será que você é capaz? Graças a um sistema de diálogos e de ações variadas, veja sua **história evoluir em função de suas escolhas**. Cada episódio tem finais diferentes e graças aos replays, **você pode descobrir todos eles!**

Em um tempo de construção de identidade de gênero e de sexualidade, esse jogo reforça a ideia de que são as meninas que necessitam procurar um menino, assim como garotos e garotas adolescentes que por ventura se assumam como homossexuais não são incentivados a participar do jogo (o que não os impede de jogar, mas apresenta um padrão que seria o socialmente ‘correto’, segundo os idealizadores do jogo). Nem sempre as meninas compram a ideia do jogo, como a manifestação de Elza permite interpretar, mas não há como negar que há um padrão sendo sugerido.

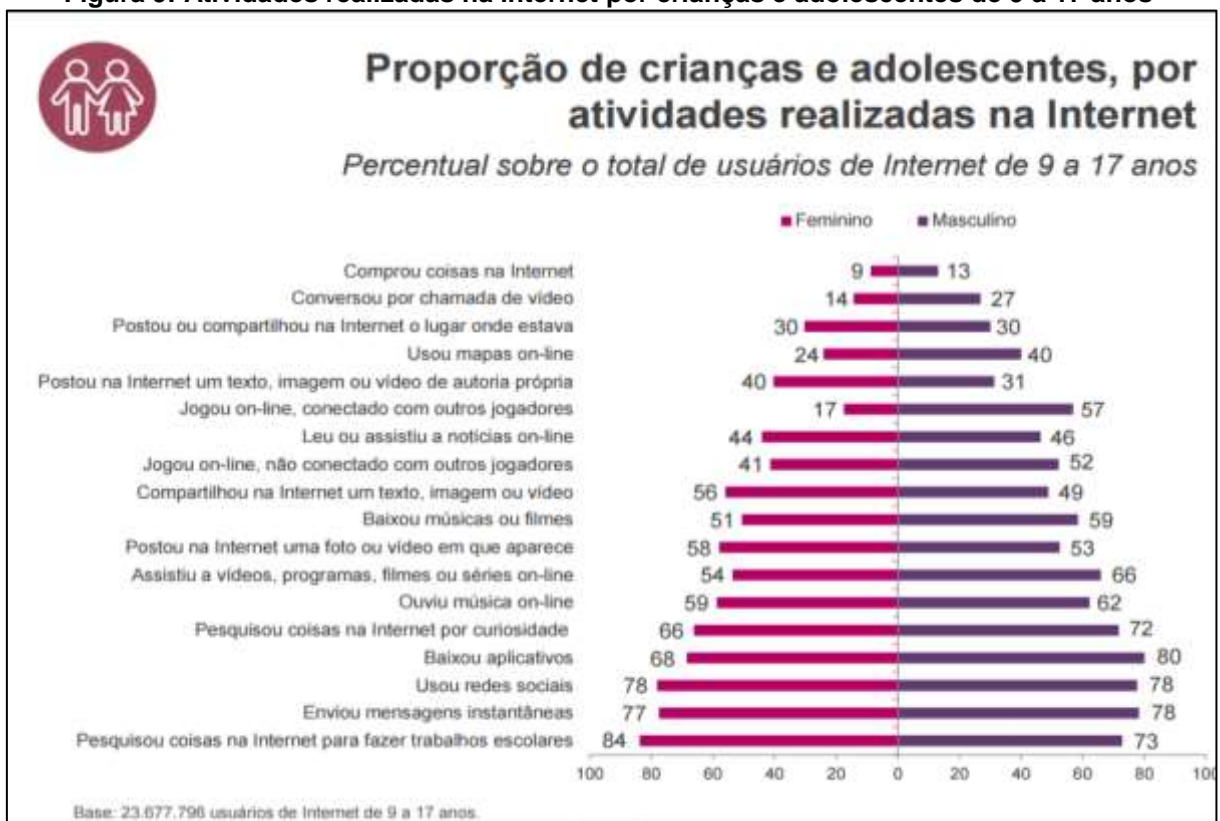
Ainda com relação ao gênero, além das diferenças nos jogos e sites de redes sociais, os próprios adolescentes de ambos os gêneros avaliavam que os meninos, em geral, entendiam um pouco mais de tecnologia do que as meninas, porque eles seriam mais “fuçadores”, gostariam mais de mexer especialmente em computador e videogame e acabariam mais entendidos dessas mídias nos seus aspectos funcionais, técnicos.

⁶⁰ Cf. <http://www.amordoce.com>.

As formas como cada sociedade percebe o lugar do homem e da mulher na sociedade certamente informam a relação que os sujeitos estabelecem com as mídias digitais. Carvalho (2010), por exemplo, afirma que a questão de gênero apareceu em uma *lan house* brasileira pesquisada por ela, em que as mulheres acessavam e-mail e sites de redes sociais e poucas vezes se aventuravam em jogos de esportes, tiros e aventura que cativavam os homens. Tais diferenças no campo das práticas digitais sugerem que é urgente “desvelar os mecanismos por meio dos quais se produz e se reproduz a dominação das mulheres ou de outros grupos sociais, trazendo à tona processos históricos de resistência à opressão” (SAMPAIO, 2008, p. 144).

Diferenças também foram encontradas na pesquisa TIC *Kids Online*, como nos mostra a figura 9, que traz informações importantes sobre a diferença de envolvimento de crianças e adolescentes brasileiros em diversas práticas digitais na internet, em função do gênero.

Figura 9: Atividades realizadas na internet por crianças e adolescentes de 9 a 17 anos



Fonte: CGI.BR, 2017

Apesar de que, segundo a pesquisa, crianças e adolescentes do sexo feminino de 9 a 17 anos acessavam mais a internet que os meninos (82% a 72%), entre os que

acessavam, os meninos tinham uma participação maior em diversas dessas práticas (CGI.BR, 2017). Entre as dezoito práticas digitais apresentadas pela pesquisa, em onze a participação masculina é maior, sendo igual em três (uso de redes sociais, envio de mensagens instantâneas e postagem ou compartilhamento do lugar em que estava). Por exemplo, postar na Internet vídeo ou foto em que eles próprios aparecem foi mais citado por meninas (62% de meninas x 50% de meninos) enquanto, entre os meninos, atividades como jogar on-line conectado com outros jogadores (58% de meninos x 22% de meninas) e jogar on-line não conectado com outros jogadores (54% de meninos x 40% de meninas) eram mais frequentes (CGI.BR, 2017). Apenas em quatro das práticas digitais investigadas (postagem de texto, imagem ou vídeo de autoria própria, postagem de foto ou vídeo em que aparece, compartilhamento de texto, imagem ou vídeo, pesquisa para trabalhos escolares) a participação feminina era maior. No Brasil, ainda segundo a pesquisa TIC Kids Online (CGI.BR, 2017), diminuiu o número de meninas que jogam on-line, sozinhas ou com outros jogadores entre 2012 e 2016, diminuição cujo motivo ainda precisa ser entendido.

Além disso, não apenas se constataram práticas digitais diferentes entre meninas e meninos como também foram encontradas diferenças na mediação dos pais quanto às práticas digitais de seus/suas filhos/as conforme o sexo:

Em 2016, a TIC Kids Online Brasil também revela diferenças importantes nas estratégias de mediação adotadas por pais ou responsáveis de acordo com o sexo dos seus filhos ou tutelados: meninas – em comparação a meninos – relataram mais frequentemente que seus pais ou responsáveis as ensinam como se comportar na Internet (85%), explicam para elas o que fazer se alguma coisa as incomodar na Internet (77%) e conversam sobre o que elas fazem na rede (75%). No que concerne a ações de monitoramento, meninas citaram mais frequentemente que os seus pais ou responsáveis sentam junto enquanto usam a Internet, sem participar do que estão fazendo (66%) e olham o seu celular para ver o que estão fazendo (59%). A exceção fica por conta do incentivo a aprender coisas sozinhos na Internet, mencionado por 54% dos meninos e 47% das meninas usuárias da rede. Tais diferenças estão alinhadas aos resultados obtidos em estudos com abordagem quantitativa e qualitativa em países europeus, que encontraram diferenças importantes de gênero nas práticas de mediação parental (CGI.BR, 2017, p. 125).

Assim como outros aspectos culturais, é possível que, de alguma forma, a diferença de mediação parental com filhos homens e mulheres tenha certa influência (apesar de certamente não ser o único fator) nas escolhas (e nas restrições impostas ou autoimpostas) de práticas digitais de meninos e meninas. Da mesma forma, deve-

se ressaltar a relevância do lazer (digital) na construção de formas de pensar os gêneros, como afirma Pronovost (2011, p. 139):

O lazer constitui um dos campos mais importantes de formação de estereótipos masculinos e femininos. É nas práticas culturais, nos hábitos de leitura, entre outros, que se cristalizam muito frequentemente tais estereótipos. Foi preciso, entretanto, um bocado de tempo antes que os estudos feministas se lembrassem desse fato maior.

Dessa maneira, é necessário que a sociedade, em geral, e as escolas e famílias, em particular, tenham um olhar mais cuidadoso para as questões de gênero, no sentido de combater a perpetuação dessa limitação de experiências com as mídias digitais dos adolescentes em função de visões preconceituosas do lugar de mulheres e homens na sociedade e na cultura digital.

2.2.3 Práticas digitais de adolescentes e sexualidade

Conforme destaca Buckingham (2014, p. 1), “representações sexuais explícitas existiram – ou tiveram que ser suprimidas – em todas as sociedades registradas ao longo da história [...]. Entretanto, a internet claramente permite acesso muito mais fácil a este tipo de material”. Nessa mesma direção, Albury (2017, p. 714) afirma que, tanto para adultos quanto para crianças e adolescentes, hoje em dia, cada vez mais,

Novas práticas de representação e interação sexual - como a troca de autorretratos de paquera (*selfies*), imagens explícitas ou pornográficas e bate-papo sexual - são possibilitadas por uma série de fatores, incluindo a onipresença das culturas de telefones celulares, a popularidade de plataformas de mídia social, como Facebook e Instagram, e a proliferação de sites e aplicativos de namoro/conexão (como o Grindr e o Tinder).

Na escola observada, *nudes*, *sexting*⁶¹, *crushes*, namoros e pornografia virtuais eram temas constantes nas práticas digitais e nas falas dos adolescentes e questões relativas à sexualidade, mesmo quando iniciadas no ambiente off-line, eram constantemente amplificadas pelas práticas digitais (ou seja, mais pessoas ficavam sabendo o que se passava, rapidamente), fazendo com que acontecimentos ou conversas banais se transformassem em problemas. Por exemplo, Taciana, uma

⁶¹ Termo que resulta da fusão de duas palavras em inglês: *sex* (sexo) e *texting* (envio de mensagens) e que designa a produção e o compartilhamento, por meio digital, de imagens ou textos de conteúdo sexual, que expressem experiências e/ou insinuações sexuais (BANACO, 2018).

menina novata na escola, após contar para algumas colegas quais meninos achava bonitos, foi surpreendida por mensagens de WhatsApp que algumas dessas meninas enviaram para os meninos, compartilhando tais comentários. Após as mensagens de WhatsApp serem disparadas, Taciana foi parada insistentemente nos corredores por alguns dos meninos ‘elogiados’ que desejavam roubar-lhe um beijo. Apenas após a intervenção da escola⁶² esse assédio terminou. Em outras situações, os adolescentes envolvidos (namorados, ficantes etc.) tornavam públicas, no ambiente virtual, suas próprias experimentações com a sexualidade off-line, como no caso a seguir:

Num dia, no horário do almoço, Ivy e Amélia me viram no pátio e vieram conversar comigo. Elas já chegaram me dizendo, empolgadas: “Vai acontecer uma coisa muito interessante na sala do 9º B, hoje”. Perguntei o que era, mas elas relutaram em me dizer, ao mesmo tempo em que estavam ansiosas para me contar. Percebi que parecia ser algo relativo a namoro ou alguém ficar com alguém e insinuei isso. Ivy acabou reconhecendo que era isso mesmo, mas não quis dizer quem estava envolvido. Eu perguntei novamente e ela acabou me dizendo que eram a Sabrina e o Inácio. Ivy disse que a Sabrina havia mandado uma mensagem de texto de WhatsApp para um monte de gente, contando que iria ficar com o Inácio hoje, no horário do almoço. A Ivy pegou seu celular e me mostrou a conversa dela com a Sabrina, logo após a Sabrina disparar esse ‘comunicado’. Na conversa, Ivy dizia para a Sabrina que duvidava que ela iria mesmo ficar com o Inácio, e a Sabrina respondia garantindo que iria. Mais tarde, Ivy veio me contar que a Sabrina tinha realmente ficado com o Inácio [Caderno de campo].

A troca de material sensual diretamente entre os próprios adolescentes (especialmente, fotos) era outra prática digital que acontecia com uma frequência razoável, como no seguinte caso:

Lidiane me mostrou *prints* do Messenger de uma amiga (cujo nome ela não revelou) em que chamava a atenção um pedido de *nudes* insistente de um adolescente para essa menina, pedido que estava sendo negado enfaticamente até aquela data. O menino insistia, dizendo que ela havia lhe prometido, enquanto a menina inventava desculpas (“Minha família está aqui”, “Agora não posso”, “Só depois que você me mandar sua foto” etc.) e se negava a enviar os *nudes*. Viviane, Cesar, Athena e Ticiane dizem que os meninos enviam mais *nudes* que as meninas e são também quem mais insiste para receber. Segundo Viviane, se eles têm o pênis grande aí é que eles mandam muitos *nudes* mesmo. Quando eu conto que ouvi dizer que há meninas do CP que já mandaram *nudes*, Viviane quase solta algo, mas evita falar (pelo jeito, ela já mandou também). Ela diz que tem que saber se pode confiar ou não no outro e diz que os meninos ficam insistindo e, quando conseguem o *nude*, “Aí, deixam a menina pra lá” [Caderno de campo].

⁶² Após serem procuradas por Taciana, as psicólogas da escola conversaram com os envolvidos (tanto quem enviou as mensagens quanto quem assediava a aluna), chamando a atenção para a violência simbólica que Taciana estava sofrendo, o que foi suficiente para que o assédio terminasse.

Como destacam Livingstone e Third (2017, p. 663), “o ‘sexting adolescente’, notavelmente, atraiu um enorme debate sobre a tensão entre direitos de participação e de proteção” desses sujeitos na cultura digital. Segundo essas autoras, até recentemente, era possível manter as práticas sexuais dos adolescentes sob o radar da visibilidade pública e da regulação, mas as suas práticas digitais (às quais os adultos dificilmente têm acesso) modificaram esse quadro, como no caso a seguir:

Cynthia puxa assunto comigo, no intervalo entre as aulas. Ela começa a me contar de seus namoros on-line e off-line e acaba me confidenciando que enviou *nudes* para seu namorado atual. “Só mandei uma vez, mas foi de um segundo e o aplicativo que eu uso [Snapchat] fala se a pessoa tirou *print* da foto ou não, e ele não tirou *print*”, ela me diz. “Você confia nele? Não é arriscado?”, eu perguntei. “Mais ou menos, não conheço ele tão bem assim. Ah, mas ele também me mandou um *nude* dele. Se ele tirasse *print* eu também iria tirar e mostrar para todo mundo”, Cynthia argumentou. “E alguém ficou sabendo?”, indaguei. “Ficou sim. Minha mãe. Um menino que me conhece e que gosta de mim, ficou com ciúmes e contou para minha mãe”. “E sua mãe, ficou brava com você?”. “Ficou demais. Me deu castigo e tomou meu celular. Eu fiquei sem ele uns quatro meses. Agora, eu fico de segunda a quinta sem celular, para não atrapalhar os estudos. Mas, é bom quando eu fico sozinha em casa, porque eu sei onde minha mãe esconde o celular” [Caderno de Campo].

O *sexting* adolescente tem permanecido um assunto quase que restrito aos próprios adolescentes, exceto quando os vazamentos de imagens e textos ou inconfiências, como no caso de Cynthia, chegam ao mundo dos adultos. Alguns deles até têm suas estratégias para evitar consequências indesejadas, como o uso do Snapchat, mas Viviane diz que já descobriu como burlar isso: “É só tirar foto do Snapchat com outro celular, que aí não tem jeito de a pessoa saber que a gente tirou foto”.

Alguns adolescentes tratam com tranquilidade dos *nudes* e do *sexting*, apesar de que ainda têm dificuldade de imaginar as consequências dessas práticas. Mesmo com os cuidados que os adolescentes diziam tomar, já havia na escola pelo menos um caso de *nudes* vazados de uma aluna (questão relacionada ao letramento digital dos adolescentes), conforme me confidenciou Romero. Tais casos acentuam a importância da reflexão de Faria, Araújo e Jorge (2016, p. 667) sobre a maior frequência de violação de direitos das mulheres na internet em relação aos homens:

De acordo com um levantamento feito pela ONG Safernet Brasil, que monitora violações de direitos humanos na internet, o número de vítimas atendidos pela organização dobrou entre 2012 e 2013 (TOMAZ, 2014). As denúncias são mais frequentes entre jovens de 13 a 15 anos de idade (35,71%) e de 18 a 25 (32,14%). Porém o dado mais relevante para o presente estudo é o recorte de gênero identificado: as mulheres são a maioria

das vítimas, correspondendo a 77,14% dos casos. O que está em jogo nessa prática? Por que os homens são menos afetados por essa exposição? Como as novas tecnologias têm sido utilizadas em novas formas de violência de gênero? Essas são algumas das questões que se colocam de forma cada vez mais contundente aos que pretendem estudar as novas formas midiáticas de sociabilidade.

Como afirmam Parry e Penny Light (2017), a sexualidade na esfera do lazer digital se apresenta como uma questão mais complexa para as mulheres do que para os homens, uma vez que a cultura digital contemporânea é um contexto em que, apesar de movimentos de resistência, ainda há reprodução de formas discriminatórias e machistas de tratar o gênero e a sexualidade. Lemos e Levy (2014, p. 205) salientam que o atual ambiente tecnocultural é “altamente favorável à diversidade (textos, sons, imagens, visões de mundo e pluralidade de vozes)”, mas é necessário compreender o lugar às vezes contraditório da mídia digital, que

pode parecer uma ferramenta para a tolerância porque a tecnologia possibilita que as pessoas vejam e participem em mundos além dos seus próprios. [...]. Entretanto, quando olhamos como a mídia social é adotada pelos jovens, torna-se óbvio que a internet não nivela a desigualdade de modo prático ou generalizado. Os padrões são muito familiares: preconceito, racismo e intolerância são penetrantes. Muitas divisões sociais que existem no mundo off-line têm sido replicadas, e em alguns casos amplificadas, on-line (BOYD, 2014, p. 159).

Albury (2017, p. 722), se referindo especialmente aos direitos das mulheres, faz uma crítica à abordagem da sociedade quase que exclusivamente do medo que a mulher deveria ter de se expor, questionando quais atitudes devem ser consideradas como inadequadas na formação dos adolescentes e jovens:

E se o direito de uma jovem à participação digital não implicar uma obrigação de (a) manter absoluto sigilo em relação aos seus desejos sexuais ou (b) abster-se inteiramente de todas as formas de expressão sexual mediada? E se ser conhecido como ‘alguém que fofoca e compartilha imagens sexuais sem consentimento’ fosse a identidade *mais* vergonhosa e apresentada aos jovens como tal? E se eles fossem advertidos de que fofocas inapropriadas e compartilhamento de imagens não consensuais eram uma violação dos direitos dos outros, que isso poderia prejudicar sua ‘reputação’ e sua futura empregabilidade? Neste contexto, os direitos positivos de autoexpressão [...] teriam precedência sobre os direitos negativos.

Para Albury (2017, p. 714), um problema que emerge da hipocrisia com que se trata a sexualidade das pessoas jovens é que, “quando se nega aos jovens os direitos sexuais (especialmente os direitos à informação sexual e à autorrepresentação sexual), eles são excluídos de uma conversa ética”. A autora ainda sugere que se

deve afastar das pedagogias que enfatizam a vergonha e o arrependimento quanto à expressão da sexualidade, em direção a uma postura ética em relação às expressões individuais e coletivas dos direitos sexuais na era digital, além da condenação, isso sim, daqueles que tornam públicas, sem autorização, informações e imagens privadas (ALBURY, 2017).

Além de tais dilemas, alguns adolescentes da escola, ainda não confortáveis com a exposição do próprio corpo e da sexualidade, se sentiam pressionados a compartilhar *nudes* e imagens sensuais no intuito de serem aceitos pelos pares, *crushes*, namorados. Para Le Breton (2017), o sentimento de identidade dos adolescentes, apesar de parecer assegurado, irrefutável, “está sempre sob a ameaça do olhar dos outros ou dos acontecimentos da história pessoal”, e alguns deles caem na armadilha de acreditar que apenas submetendo seu corpo ao olhar dos outros é que serão aceitos. Souza e Banaco (2015) também chamam a atenção para o *sexting* como uma ação de autoafirmação dos adolescentes, tendo em vista a pressão do grupo social e as exigências para ser aceito pelos colegas. Por outro lado, na escola, também havia adolescentes que debochavam dessa pressão. Suely e Morena, por exemplo, disseram que havia meninas que, como elas, zoavam os pedidos de *nudes*, enviando fotos de unha com ‘esmalte *nude*’ (um esmalte quase transparente, como Morena me mostrou nas suas unhas).

Na observação participante, foi possível notar ainda que as trocas de mensagens, fotos e vídeos de conteúdo sexual, através de aplicativos de mensagens e sites de redes sociais, aconteciam mesmo entre adolescentes distantes, que pouco se conheciam, como o trecho do caderno de campo a seguir ilustra.

Encontro Lídia no pátio, junto com Brigitte, Joana e Ludmila, todas tentando acessar o wi-fi, sem sucesso. Lídia diz que queria terminar uma conversa com o aluno de intercâmbio do Uruguai que ela conheceu em uma festa em uma escola e com quem ficou no mesmo dia. Ela me mostra a conversa mais recente com ele, no WhatsApp, dizendo que, mesmo após voltar ao Uruguai, ele continua conversando com ela. Na conversa do WhatsApp, ela pergunta a ele: “Você já se masturbou hoje?” e ele responde “Sim, como todo jovem da sua idade”. As colegas de Lídia se divertem com a espontaneidade da amiga e a provocam a mostrar também a conversa virtual entre ela e uma outra menina de quem ela gosta. Ela não se importa e mostra a conversa, toda ela de caráter sexual, com insinuações da Lídia sobre fazer sexo com a menina. Joana comenta que disse para sua mãe do interesse da Lídia em outra menina e a mãe de Joana perguntou se ela não tinha medo de a Lídia se interessar por ela também. Joana disse que explicou quem era Lídia, seus interesses, que eram apenas amigas, e que não havia por que a mãe se preocupar [Caderno de campo].

Como no caso acima, a maioria dos adolescentes (e, especialmente, as meninas), diferentemente de alguns adultos como a mãe de Joana, lidavam sem maiores problemas, on-line e off-line, com as orientações (hétero, homo ou bissexuais) de seus colegas e amigos. No uso do Tinder, por exemplo, enquanto Branca e Inácio buscavam relações heterossexuais, Ludmila ajudava alguns amigos a procurar, indistintamente, novos *crushes* tanto entre homens quanto entre mulheres:

Encontrei Inácio, Léia e Branca na hora do almoço e vi que eles estavam no Tinder. Perguntei como o aplicativo funcionava e Léia me mostrou “Você coloca o raio de descoberta [distância física entre o usuário e seus possíveis *matches*] e a idade das pessoas que te interessam e aí começam a aparecer várias pessoas”. Léia me mostrou o celular dela com as suas definições de raio de descoberta e idade de interesse (18 a 24 anos). Ela disse que tinha voltado a usar o aplicativo naquele dia. “Quando a gente gosta de alguém, arrasta o perfil dele para cima e quando não gosta, arrasta para baixo”, explicou. Perguntei se eles não tinham medo de não saber ao certo quem era a pessoa do outro lado. Eles me explicaram que quando as duas pessoas aprovavam uma à outra, o aplicativo dava *match*, aparecendo as fotos das duas simultaneamente na tela. Perguntei se o aplicativo servia também para homossexuais. A pergunta não os surpreendeu. Ludmila, que acabara de chegar para pedir aos três a senha do wi-fi da escola, ouviu minha pergunta e disse que um conhecido dela que era gay usava o Tinder e que ela ajudava esse amigo a ‘garimpar’ outros gays, dando-lhe conselhos de quem ela achava que valia ou não a pena. Ludmila também disse que ela e a mãe aconselhavam o irmão da Ludmila, também homossexual, sobre quais meninos no Tinder valiam a pena. Segundo Léia, Branca e Ludmila, o Tinder não tem nenhuma especificação de encontrar parceiros homossexuais, mas “dá pra sacar o interesse da pessoa pelo perfil”. Segundo elas, assim que o usuário define seu gênero no Tinder, o aplicativo automaticamente mostra pessoas do gênero oposto, mas é possível mudar essa seleção automática e definir a procura por pessoas do mesmo sexo ou de ambos os sexos [Caderno de campo].

Além de lidarem, nas mídias digitais, com conflitos relativos às expressão da sexualidade, com mensagens virtuais de conteúdo sexual e com diferentes orientações sexuais, os/as adolescentes estavam constantemente expostos, mesmo que indiretamente, a imagens relacionadas à sexualidade. O acesso e compartilhamento de material relacionado à sexualidade parecia disseminado, o que foi destacado inadvertidamente por Élvio, que tentava entender as consequências de participar da pesquisa e que disse para os colegas, deixando que eu o ouvisse: “Nossa, e se ele [eu, o pesquisador] vir todas aquelas coisas que a gente vê e posta?!”.

Segundo a TIC Kids Brasil On-line 2016 (CGI.BR, 2017), 19% de adolescentes entre treze e catorze anos relataram ter visto imagens ou vídeos de conteúdo sexual na internet nos doze meses anteriores à pesquisa. Mesmo não tendo realizado um levantamento sistemático, esse número parece subdimensionado na escola pesquisada, uma vez que havia muitos adolescentes que não procuravam

intencionalmente material relacionado à sexualidade, mas que acabavam expostos a ele nas práticas digitais compartilhadas, como no caso a seguir.

Encontro Verônica, Zeca, Edilson, Maicon, Melissa, Meire e Ingrid no horário de almoço, sentados no chão do corredor entre as salas de aula e a sala de reuniões. Eu me sento próximo a eles para conversar e as meninas logo me contam que estão “impressionadas com o vídeo que o Edilson recebeu do próprio pai”⁶³. Algumas meninas acham graça, mas Verônica pega o celular de Edilson, me mostra o vídeo e comenta: “Ai, que nojo, professor. O vídeo mostra a mulher tirando a roupa e passando a mão lá dentro dela. Que nojo!” [Caderno de campo].

A exposição de imagens sensuais, como se percebe no comentário de Verônica, nem sempre era bem vista pelos adolescentes. Num outro exemplo, várias vezes Pietra recriminou Lina por postagens sensuais. Lina era uma amiga de outra sala, que tinha um perfil privado⁶⁴ no Instagram e que utilizava esse perfil para fotos que não gostaria que fossem vistas por muita gente: “A Lina fica postando umas fotos com uns shortinhos mini. Parece que não tem noção!”, disse Pietra.

Apesar da ‘censura’ de alguns adolescentes, eles estavam constantemente expostos, no ambiente virtual, a questões relativas à sexualidade, como no dia em que, ao perguntar a Briana e Dandara qual era o babado do momento, elas comentaram que era uma foto que estava circulando no Facebook, reprodução de um *nude* de uma menina (que as duas desconheciam quem era). A ‘graça’ do *nude* para elas era que a menina estava menstruada e já havia várias zoações no Facebook (como uma dizendo que ela tinha derramado *ketchup* no corpo). Segundo elas, a menina “era burra”, pois havia postado o *nude* aparecendo o rosto. Mais do que o compartilhamento da foto íntima em si, para as adolescentes, o problema era ser ou não reconhecido/a.

Fossem meninas ou meninos, a maioria dos adolescentes não ficava constrangida de acessar e compartilhar abertamente material relativo à sexualidade. Como salienta McLelland (2017), esses sujeitos estão desenvolvendo e explorando

⁶³ Além desse episódio, houve outras situações em que familiares compartilhavam imagens, vídeos e textos relativos à sexualidade, às vezes, inclusive, com um tom preconceituoso ou sexista. Tal fato relativiza a ideia de que questões relativas à sexualidade só chegam aos adolescentes pelos “outros” (pares, rua, sites de pornografia etc.).

⁶⁴ Privado é como os próprios adolescentes se referem a uma configuração possível nos sites de redes sociais (definida pelo próprio usuário) em que as publicações não podem ser vistas por qualquer pessoa, mas apenas por um grupo selecionado. Vários adolescentes, principalmente as meninas, afirmaram ter dois perfis em certos sites de redes sociais, um aberto e um privado.

novas formas de negociar e interagir sexualmente em contextos on-line, inevitavelmente conectados aos ambientes off-line. Esse não constrangimento às vezes me surpreendia, como num dia em que, no horário de almoço, enquanto eu estava na escada de um dos pátios, Fabrício apareceu de repente, rindo muito, me apresentou em seu próprio celular a foto de uma mulher com os seios à mostra e me provocou: “Toca aqui na tela, professor”. Ao tocar na tela, surgiu a imagem de um homem nu, o que provocou ainda mais risadas de Fabrício. De outra feita, Liana, num grupo de amigas, me provocou a fazer uma busca com a expressão ‘urso pelado’, provocação acompanhada de sonoras gargalhadas das colegas. Liana disse para Nadine também procurar e, quando Nadine acessou os resultados da busca (que apenas ela viu), ela reagiu negativamente: “Nossa, que horrível” e logo fechou a página. As meninas riram muito, novamente. Imaginando do que se tratava, eu só fiz a busca ao chegar em casa, quando diversas imagens de homens nus apareceram na minha tela. Essa facilidade de acesso pode levar alguns adolescentes a se sentir menos preocupados em esconder tais práticas dos adultos

Minha surpresa se referia nem tanto às imagens, mas com o fato de meninos e meninas me mostrarem tais imagens sem o menor constrangimento. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de que o acesso a imagens de conteúdo sexual é tão fácil atualmente (não só em trocas de mensagens, mas também em sites de livre acesso como Uol.com, Globo.com e outros, ou numa simples busca no Google, como certo dia comentou casualmente Raniel). Zequinha, por exemplo, tinha uma pasta cheia de fotos e vídeos “proibidos”, como ele mesmo dizia, e que a maioria de seus colegas já tinha visto e *memes* como o que Fabrício me mostrou circulam diariamente em grupos de WhatsApp.

Além de espaço de acesso e de troca de mensagens de conteúdo relativo à sexualidade, as mídias digitais eram também lugar de namoros totalmente ou quase que exclusivamente virtuais, como me relatou Leninha:

Antes de uma aula, Leninha vem me desejar feliz Dia dos Namorados. Eu pergunto se é para eu desejar o mesmo para ela também e ela fala que sim. “É aquele menino de outra cidade com quem você conversava pela internet?”, eu pergunto. “Não, é um que eu conheci do Facebook mesmo, de uma época em que eu estava triste e fiz amizade no Face com um tanto de gente. Esse menino tem 15 anos e eu conversei com ele há um tempão.” “Você já se encontrou com ele?”, eu pergunto. “Já, uma vez. Eu estava no shopping, conversando com ele por mensagem quando, de repente, ele me cutucou. Eu tomei um susto, foi a maior coincidência. O problema é que eu estava toda mal vestida. Só falei ‘oi’ e fui embora. Ele mora perto do shopping e eu moro longe”. Nisso, Ivy, que ouvia a conversa, comentou: “É cara que você

conheceu da internet, Leninha? Toma cuidado!”. “Mas, eu já conversei com ele no Facebook há muito tempo. É diferente do outro que eu conhecia pouco”, responde Leninha, tranquilizando a amiga. Um professor chama Ivy e Leninha e elas se despedem de mim, sem que terminemos a conversa [Caderno de campo].

É interessante notar como uma conversa que começou com um tema banal (Dia dos Namorados) acabou tocando na questão das práticas digitais. Por outro lado, a experimentação com a sexualidade se mostrava tão interessante para os adolescentes que os aplicativos de namoro eram utilizados não apenas como espaço de paquera, mas também de brincadeira, de zoação entre eles, como que um tatear lúdico no campo da sexualidade, como no seguinte trecho do caderno de campo:

A Cleide entrou no Tinder e começou a dar *like/dislike* para os meninos. Nisso, a Samara, de repente, começou a tocar no celular da Cleide, dando *likes* para meninos sem perguntar para a Cleide (a Cleide ‘xingou’ a Samara, mas num tom que deixava óbvio que aquela era uma brincadeira ‘permitida’ entre elas). Um dos *likes* da Samara foi para um menino cuja foto de perfil era um plano de fundo azul com os dizeres “Sexo Grátis”. Cleide disse: “Olha o que você arrumou para mim! Vê lá se eu vou querer falar com esse menino. Ainda bem que não deu *match*”. A Cristal então me contou que seu número de celular tinha sido passado, pela Cleide, para um amigo virtual e que ele tinha insinuado mandar *nudes* para ela. Eu perguntei para a Cleide “Por que você fez isso com a Cristal?”. “Ah, eu só me vinguei dela, porque antes ela e a Roberta criaram um Tinder *fake* meu, deram *like* e mandaram meu número de celular para uns carinhas que começaram a me ligar”. As meninas então contaram mais casos em que uma mandava o contato da outra para carinhas, só de zoação [Caderno de campo].

Nesse sentido, McLelland (2017) afirma que um aspecto importante do movimento de digitalização e tecnologização das intimidades envolve o engajamento dos jovens em uma variedade de brincadeiras de fantasia ligada à sexualidade no contexto on-line.

Por outro lado, Sprecher e Hampton (2016, P. 334) afirmam que os adolescentes, bem como os adultos, “desenvolvem amizades e relacionamentos românticos em uma variedade de maneiras, inclusive de forma crescente através da internet”. As observações na escola apontam para alguns/algumas adolescentes que já tinham transformado relações on-line em off-line. Nesses casos, destacaram-se alguns cuidados relatados por muitos deles (em particular, as meninas) com a marcação de encontro presencial com quem se conhecia apenas na internet,

sugerindo sujeitos nem sempre tão ingênuos como um certo pânico moral⁶⁵ em relação às mídias digitais supõe (BOYD, 2010). Brenda me explicou esse processo:

Numa aula do GTD de Práticas Digitais, acompanhei as práticas digitais de Brenda e Estevão. Brenda já estava no Facebook, comentando as meninas que o Renan, um outro amigo dela, ia 'pegar'. "Essa aqui vai ser essa semana, essa, semana que vem e essa na outra semana". Eu perguntei: "Como assim, vocês marcam dia de ficar?". "Isso mesmo. Eu apresentei as meninas para ele e ele combinou com elas por WhatsApp". Estevão se diverte com minhas dúvidas e com a fala de Brenda, que começa a avaliar, no Facebook, os meninos que interessavam a ela. "Esse é gato... Esse não...", me mostrando as fotos. Eu pergunto a Brenda se ela conhece todos esses meninos e ela diz que sim. Alguns ela conheceu no Facebook e, posteriormente, para ter certeza de quem era, ela os adicionava no WhatsApp, conversava com eles por mensagem de texto e, então, fazia chamadas de vídeo. Só depois desse processo é que ela se encontrava com eles ou os 'indicava' para uma amiga [Caderno de campo].

Essa estratégia de iniciar um relacionamento virtualmente, continuá-lo em outros modos virtuais, partir para a chamada de vídeo para, então, confirmando-se o interesse, acontecer o encontro presencial, apareceu em diversos relatos dos sujeitos da pesquisa e é denominada de "mudança de modalidade" por Sprecher e Hampton (2016). Segundo os adolescentes, tal estratégia permitia conhecer melhor as pessoas e, também, certificar-se de que elas eram realmente (em termos físicos) como nas imagens de seus perfis. Alguns também diziam que tal estratégia ajudava a evitar encontrar gente perigosa ou adultos se passando por jovens. Uma adolescente ainda citou uma estratégia adicional de cuidado:

Ariadne me contou que já tinha se encontrado com caras que tinha conhecido no Tinder, mas que, antes, ela pesquisava o Facebook e o Instagram deles, para saber se eram gente boa. Depois, ela conversava por vídeo no WhatsApp e, quando resolvia marcar de encontrar com eles, levava a mãe para o local de encontro, como um *shopping*. Ela, então, dizia para a mãe onde exatamente se encontraria com o menino e que, se ligasse para a mãe em cinco minutos, é porque queria "sair fora do cara" e esperava que a mãe fosse ao encontro dela [Caderno de campo].

Esse é um interessante exemplo de mediação parental (ver capítulo 5), pois mostra, além do acompanhamento e do cuidado da mãe com a segurança das práticas digitais da filha, o respeito ao desejo complexo, mas não contraditório, da adolescente

⁶⁵ Pânico moral entendido como a "ansiedade 'improdutiva' com a qual os pais, os professores, os operadores do direito e até estudiosos da adolescência muitas vezes [se] expressam reproduzindo preconceitos, limitando debates e dificultando a aquisição de repertórios de autonomia e responsabilidade" (SOUZA; BANACO, 2018, p. 138).

“de manter conexões próximas com os pais, bem como a necessidade de se estabelecer como um indivíduo autônomo” (MCELHANEY *et al.*, 2009, p. 358), fruto de uma relação, provavelmente, baseada na confiança e no diálogo.

Os adolescentes, por outro lado, afirmavam que nem todas as relações iniciadas virtualmente num site de rede social eram levadas à frente para outras modalidades de comunicação, exatamente porque, à medida que o relacionamento avançava por diferentes sites de redes sociais e aplicativos de mensagens, eles percebiam que nem todas as pessoas que conheciam virtualmente interessavam-lhes como amigos ou paqueras presenciais. Muitas ‘amizades’ no Facebook ou Instagram ficavam por lá mesmo, uma vez que não se criava empatia suficiente para ultrapassar a fronteira do virtual.

É interessante registrar também a possibilidade de os adolescentes perceberem as ações de seus pais e mães como exemplos (apesar de não necessariamente modelos que os próprios adultos gostariam de oferecer) de como as práticas digitais podem mediar as questões de sexualidade. Simone, por exemplo, afirmou que sua mãe não deixava o pai ter acesso a sites de redes sociais com receio de que ele arrumasse paqueras virtuais e Egídio me confidenciou que sabia que o pai estava traindo a mãe e que teria ficado um dia inteiro no WhatsApp com a sua amante. Soraya e Lídia também contaram casos semelhantes:

Soraya disse que ela descobriu a senha da mãe, pelas digitais na tela do celular e que, assim, às vezes entra no Facebook dela para ver as conversas da mãe com o namorado, mas salientou que não escrevia nada em nome da mãe, apenas lia algumas mensagens. Nisso, Lídia, que estava por perto, disse que, quando o seu pai sai de casa e esquece o celular, a sua mãe lhe pede para entrar nos sites de redes sociais do pai e bloquear as mulheres que aos olhos da mãe pareçam suspeitas de paquerar o pai. Segundo Lídia, seu pai também já havia cismado com um homem que teria insinuado uma paquera com a sua mãe no Facebook [Caderno de campo].

Fatos assim mostram que mesmo pais e mães acabam colaborando, consciente ou inconscientemente, para aproximar os adolescentes das práticas digitais relacionadas à sexualidade. Dessa forma, a pesquisa apresenta indícios de que a experimentação com a sexualidade digital é central na vida de vários adolescentes, em casa e na escola, através de pares, familiares e conteúdos abertos. Nesse sentido, é pertinente a ideia de que adolescentes e jovens não se tornam sujeitos sexuados, de repente, na idade permitida pela legislação (dezoito anos no caso do Brasil), mas passam por um processo de experimentação e conscientização

com a sexualidade no qual “a troca de mensagens e imagens sexualizadas poderia ser vista como um ‘risco menor’ do que a atividade sexual face a face entre os jovens envolvidos” (MCLELLAND, 2017, p. 7).

Spracklen (2015) salienta que, sendo uma das mais significativas partes da indústria de lazer (inclusive digital), sexualidade e pornografia carregam em si preocupações morais e éticas, com as quais os adolescentes (e alguns adultos que com eles convivem) nem sempre têm facilidade de lidar. Por esse motivo, há autores que destacam a importância da educação para o exercício de práticas digitais ligadas à sexualidade, como o *sexting*, de modo

[...] que estimule os (as) adolescentes na busca 1) do conhecimento sobre o que vem a ser o sexting, 2) dos valores e normas sociais que se aglutinam em torno dessa prática, 3) das habilidades sociais requeridas para as decisões e escolhas frente ao grupo de interação, e 4) do repertório de responsabilidade pelas atitudes tomadas [...] Existe na literatura uma tensão entre aqueles que defendem os direitos de expressão sexual por parte dos (as) adolescentes e os que consideram a necessidade de proteção contra comportamentos “on-line” potencialmente perigosos (SOUZA; BANACO, 2018, p. 137)

Uma vez que estão em intenso contato com a sexualidade on-line, a formação crítica do/a adolescente, passando pelo entendimento das possibilidades e dos limites (inclusive legais) para viver a sexualidade, assim como a compreensão das possíveis consequências das suas experimentações virtuais, torna-se relevante. Não há dúvidas de que jovens interessados em tecnologia encontrarão formas de contornar possíveis restrições de acesso à sexualidade digital (BUCKINGHAM, 2014) que os adultos venham a impor, motivo pelo qual a mediação dos adultos precisa ir além do estabelecimento de proibições ou do silêncio, que, como afirmam Gonçalves e Godoi (2009, p. 68), “é uma forma de comunicação que acaba alimentando censuras e tabus” e intensificando preconceitos na vivência da sexualidade (ver discussão sobre proibição e burla nas práticas digitais, no capítulo 5).

De Barros, Ribeiro e Quadrado (2015) destacam que, mesmo que silenciosa e inadvertidamente, a escola, por exemplo, já comunica uma certa pedagogia da sexualidade através das regras (roupas permitidas e proibidas), dos artefatos culturais utilizados (livros, vídeos, charges etc.), da organização dos espaços (banheiro, sala de aula, filas), da postura diante de situações cotidianas (como a proibição de acesso ao wi-fi da universidade por causa de acesso a pornografia na escola). Também a família, as mídias e as instituições sociais, intencionalmente ou não, expressam

pedagogias da sexualidade, não necessariamente interessantes para a formação dos adolescentes. Livingstone e Third (2017, p. 663) nos convidam a pensar no problema de que, para esses sujeitos, a educação para “a expressão sexual on-line é amplamente formulada através de ‘pedagogias de vergonha e arrependimento’, como evidenciado pelo crescimento dos currículos de segurança eletrônica sobre sexting”, num movimento que enfatiza excessivamente a proteção, deixando à margem as estratégias de formação crítica. Para Nejm (2016, p. 55), a questão da sexualidade digital dos adolescentes é extremamente complexa, uma vez que,

Dentro de uma perspectiva de proteção integral, ainda há uma compreensão hierarquizada dos três “Ps” [provisão, proteção e participação] quando se discute a sexualidade de crianças e adolescentes, na medida em que a proteção vem quase sempre em primeiro lugar ou é confundida como sendo sinônimo dos direitos sexuais como um todo. O fenômeno dos *nudes* revela, de forma emblemática, um campo de tensionamento entre: direito à proteção contra violações da dignidade sexual; acesso à informação e educação sexual; e oportunidades de livre opinião e expressão da sexualidade (NEJM, 2016, p. 55).

Assim, tratar a relação práticas digitais-sexualidade apenas numa perspectiva proibicionista (ver capítulo 5) restringe a formação dos adolescentes, pois, como salientam Cunha e Nejm (2017, p. 55),

Quando o assunto envolve a prática do envio e recebimento de *nudes* e jogos sexuais entre pares, via de regra esses fenômenos são encarados sob a ótica dos riscos, em detrimento de uma agenda mais positiva. São pouco citados aspectos como a provisão de acesso à educação sexual; o empoderamento de meninas e mulheres para promoção de relações com maior equidade de gênero; garantia de conteúdos e espaços digitais apropriados às dúvidas e demandas de crianças e adolescentes sobre seus direitos sexuais; recursos de mediação de conflitos com participação de adolescentes; conscientização sobre liberdade sexual feminina para combater a culpabilização e revitimização de meninas expostas.

Por fim, mas não menos importante, deve-se lamentar o fato de que crianças e adolescentes, que são o foco principal de preocupação quanto à sexualidade digitalmente mediada, raramente sejam ouvidos. Conforme afirma Buckingham (2014, p.6), é necessário que haja “uma discussão mais aberta e sensata sobre essas questões, na qual crianças e adolescentes tenham a oportunidade de participar” da construção de princípios e estratégias para a sua própria formação.

2.3 Adolescentes: nativos digitais?

Eu não me acho entendido de tecnologia. Tem muita coisa que eu queria saber e não sei: editar vídeo, *hackear* para pegar wi-fi [...] (Hernan).

Jogos eletrônicos, sites de redes sociais, *fanfictions*⁶⁶, mensagens instantâneas, fotos, vídeos, filmes, videogames, música, informação, entretenimento, namoro, *nudes*, compras, computadores, celulares, tablets e consoles. À distância, tem-se a impressão de que os adolescentes dominam com facilidade todo o universo de práticas e dispositivos digitais. Seriam, então, todos os adolescentes nativos digitais, no sentido popularizado por Prensky (2001a,b)? As falas de Hernan e de outros alunos bem como a observação participante sugerem que a grande maioria dos adolescentes da presente pesquisa não podem ser classificados como nativos digitais.

Para discutir essa questão, à luz dos dados da pesquisa de campo, será utilizada a perspectiva de Buckingham e Burn (2007), que entendem o letramento digital em três dimensões: a) funcional (habilidade de operar a tecnologia e seus respectivos softwares); b) crítica (análise, avaliação e crítica dos contextos sociais, econômicos, políticos e institucionais de uma tecnologia em particular, e a compreensão de como isso afeta a vida das pessoas); c) criativa (imersão, prazer, sensibilidade e produção cultural relacionadas a uma dada tecnologia).

Segundo Prensky (2001a, p1), os nativos digitais, nascidos a partir do início dos anos 1980, seriam “a primeira geração a crescer com esta nova tecnologia. Eles têm passado a vida cercados de computadores, videogames, tocadores de música, filmadoras, celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital”, o que significaria, segundo esse autor, que os modos de pensar dos jovens de hoje são diferentes como resultado do *input* digital que eles recebem. Em contraste, todos os nascidos anteriormente a essa época seriam imigrantes digitais (PRENSKY, 2001a), não tão fluentes no uso das mídias digitais. O problema é que o conceito de nativos digitais de Prensky é apresentado desacompanhado de evidências empíricas, como ele mesmo reconhece: “Enquanto nós ainda não observamos diretamente os cérebros dos Nativos Digitais para ver se eles são fisicamente diferentes [...], a evidência indireta é muito forte” (PRENSKY, 2001a, p. 3). De modo questionável, Prensky

⁶⁶ *Fanfiction* (ou *fanfic*, como os adolescentes diziam) vem da junção, em inglês, das palavras *fan* (fã) e *fiction* (ficção), significando “histórias de ficção escritas por fãs a partir de personagens já existentes, seja na literatura, no cinema ou na televisão” (SÁ, 2002, p. 2).

apenas supõe que, cercado desde cedo de mídias digitais, esses sujeitos seriam pessoas completamente diferentes.

O nativo digital hipotético, com livre acesso a diferentes dispositivos (computadores, celulares, tablets e consoles de videogames), softwares e aplicativos, sempre conectado, competente, crítico e criativo no uso das mídias digitais, intelectualmente diferente em função de sua vida digital (PRENSKY, 2001b), não constituía, definitivamente, o perfil dos adolescentes observados na presente pesquisa, como reforça a seguinte cena:

Numa aula do GTD de Práticas Digitais, Cauan, Cibele, Verônica, Rosa, Berta e Meire disseram ter dificuldade de fazer algumas coisas no computador. Verônica disse que tinha perdido a senha de seu computador e que por isso não o usava havia cerca de nove meses. Eu me ofereci para ajudá-la se ela quisesse trazer o computador num dia de GTD. Cibele disse que tinha aprendido a editar vídeo recentemente num outro GTD da escola. Mostrei a eles meu editor de vídeo do Ipad (iMovie), dizendo que achava mais fácil editar vídeos no tablet do que no computador. O grupo não conhecia aquele editor, até porque ninguém do grupo tinha Ipad. Cibele disse que preferia editar no computador mesmo, pois não dominava o download e a edição em tablets. Sergio, Renato e Fausto disseram que não tinham muita competência no computador. Sergio disse que não usava computador porque computador era “sem graça e não havia muito o que se fazer com ele”. Disse que não sabia baixar programas nem passar fotos de celular para computador e que, quando precisava disso, chamava um primo que sabia. Falou também que, se tivesse um computador melhor, talvez até o usasse para jogar, mas seu computador era meio ultrapassado. Falei sobre ver vídeos no computador como meu filho fazia, mas Sergio disse que via muito YouTube no celular, às vezes até às 22 horas, logo que acabava de estudar. Renato e Fausto também disseram que não usavam muito computador. Sobre celular, eles disseram entender bem (apesar de que, por exemplo, nenhum deles sabia como resolver o problema de conexão dos celulares ao meu roteador, uma vez que uns celulares se conectavam e outros não). À medida que perguntava detalhes do uso dos celulares, era possível perceber que eles dominavam apenas a navegação básica nos aplicativos mais comuns (Facebook, WhatsApp, Instagram) e os jogos eletrônicos de celulares. Tanto a solução de problemas técnicos (conexão, configurações avançadas etc.) quanto usos mais sofisticados (o uso crítico e criativo das mídias digitais e da internet) não eram competências universalmente dominadas por eles, no período da minha observação [Caderno de campo].

Ainda há problemas (principalmente nas classes sociais desfavorecidas economicamente) que impedem que todos os adolescentes tenham a mesma qualidade de acesso aos bens (materiais e simbólicos) da cultura digital, especialmente nos países em desenvolvimento como o Brasil. Entre tais problemas, podem ser citados o acesso reduzido a certos dispositivos digitais (especialmente computadores, consoles de videogame e tablets, ainda caros para grande parcela da população), a aprendizagem do uso das mídias digitais para além do banal (UNICEF,

2011) e a qualidade e a velocidade do acesso à internet. Como afirma Moraes (2006, p. 44), “as diferenças e desigualdades [...] ressurgem quando tratamos de entender as condições em que temos acesso ou somos excluídos das redes [digitais]”.

Na escola, a dificuldade de realização de práticas on-line foi percebida durante toda a duração da pesquisa de campo e era uma queixa constante dos alunos. No universo pesquisado, havia muitos adolescentes cujo plano de celular não incluía 3G ou 4G e, como a universidade não oferecia wi-fi livre, esses sujeitos, mesmo com celulares nas mãos, não conseguiam acesso à internet (a não ser quando alguém *hackeava* a senha de um professor ou de um servidor, como veremos no capítulo 5). Isso significava uma limitação no uso do celular na escola, impedindo-os de baixar aplicativos, jogar ou fazer pesquisas on-line, utilizar aplicativos de estudo, assistir vídeos na internet, conversar por WhatsApp, postar no Facebook etc. Havia alguns que, mesmo tendo acesso ao 3G/4G, não alardeavam esse fato, seja porque eram rotulados de ricos, o que os incomodava, seja porque não queriam gastar sua cota de internet compartilhando seu 3G/4G com colegas que não tinham internet. Em minhas aulas, quando fazia atividades de busca na internet, realizava alguma avaliação on-line ou práticas de jogos eletrônicos, eu precisava rotear o wi-fi da escola (com um roteador próprio, utilizado apenas nas aulas) ou o 3G do meu celular, para que os alunos conseguissem participar, pois a maioria deles se declarava impossibilitado de acessar a internet pelo celular.

Dificuldades como essas, apesar de não serem determinantes, exerciam uma influência importante na qualidade e na quantidade de práticas digitais (predominantemente de lazer) em que se envolviam os adolescentes. Como afirmam Brenner, Dayrell e Carrano (2008, p. 31), não se pode esquecer o fato de que o lazer “é uma atividade social historicamente condicionada pelas condições de vida material e pelo capital cultural [...e que a] base material da existência é um dos mais fortes limites da inserção diferenciada no mundo do lazer”.

O acesso a dispositivos mais caros ainda era visto como fora do comum pela maioria dos adolescentes: uma vez que eu estava sempre com um Ipad, alguns adolescentes, admirados com o tablet, como se o considerassem um dispositivo extraordinário, pediam insistentemente para jogar, desenhar ou tirar fotos das aulas com ele. Certa vez, Grace me perguntou, brincando, se eu não poderia doar um de meus Ipads para ela, uma vez que ela nem mesmo tinha um celular exclusivo dela. Ela disse que compartilhava um celular com a irmã e que isso era muito complicado,

por exemplo, na hora de acessar Facebook e Instagram, pois cada uma tinha uma conta separada. Além disso, alguns adolescentes costumavam dizer (dando a entender que eu possuía um dispositivo fora do alcance da maioria deles): “Nossa, professor, você deve ganhar muito bem para ter um Ipad, hein?”. Como conceber um nativo digital que não tem acesso cotidiano a um tablet? Não estando acostumados à sua posse, os adolescentes apresentavam dificuldades básicas em seu manuseio, como se depreende da situação relatada a seguir:

Na minha aula de Educação Física, havia alguns alunos usando meus Ipads para escolher as músicas e de suas apresentações de circo. Nenhum deles conhecia o VideoPro, aplicativo que baixa automaticamente os vídeos para o Ipad e, erroneamente, apesar de minha orientação, abriam os vídeos diretamente no YouTube (que é a ferramenta com que se acostumaram a ver vídeos na internet). Só que, abrindo no YouTube, o download ficava impossibilitado (eles custaram a entender isso) e eu precisei várias vezes mostrar a eles a necessidade de copiar o *link* e abri-lo no VideoPro para baixar no Ipad (para que no dia da apresentação não fôssemos dependentes da internet). Só depois de muita insistência minha, eles entenderam que a simples visualização no YouTube não garantiria a eles o acesso posterior (no dia da apresentação) em caso de ausência de wi-fi. Só então, eles começaram a se apropriar da estratégia que eu havia lhes ensinado [Caderno de campo].

Ao perceber as diferenças das práticas digitais entre os adolescentes, em casa e na escola, em termos de qualidade de acesso, tipo de dispositivo, conhecimentos sobre as mídias digitais, atitude (a)crítica em relação a tais mídias, pode-se concluir que tais sujeitos não configuravam um universo homogêneo. Não só os adolescentes tinham condições muito variadas de acesso e realização das práticas digitais como também apresentavam distinções significativas no que se referia às suas competências para lidar com a cultura digital, especialmente quando se fugia um pouco do seu domínio de interesse (situação em que muitos alunos da escola apresentavam sérias dificuldades). Frente a tais desigualdades, não é razoável falar genericamente em nativos digitais, como o faz Prensky (2001a,b).

Em contraste com usos idealizados por ensaios como os de Prensky (2001a,b), não apoiados em dados de pesquisa, é preciso chamar a atenção para a preponderante banalidade⁶⁷ e pouca diversidade do uso das mídias digitais pelos adolescentes expressa, por exemplo, na reduzida quantidade de aplicativos e jogos que os vi utilizar. Na escola, sempre que realizávamos uma atividade na sala de

⁶⁷ A esse respeito, Gitlin (2003, p. 79) afirma que, “em geral, a própria razão de ser da comunhão eletrônica é a banalidade”.

informática, se sobrasse algum tempo ao final da aula e eu permitisse aos alunos permanecer no computador ou utilizar o celular, Clash Royale, Color Switch, Agar.io e Slither-io⁶⁸ eram quase que unanimidade nos jogos, enquanto WhatsApp, Facebook, Instagram e YouTube praticamente resumiam a amplitude dos aplicativos. Carvalho (2010), pesquisando em uma *lan house* e um telecentro, encontrou indícios na mesma direção, afirmando que o número de ferramentas utilizadas era ínfimo, em ambos os espaços, apesar das diversas possibilidades existentes na *web*.

As práticas digitais dos adolescentes não eram muito diferentes, qualitativamente, daquelas em que os adultos se envolvem, mais focadas no seu próprio lazer, na comunicação com os pares e na auto expressão do que em aprendizagens 'sérias' ou voltadas para a formação pessoal, escolar e/ou profissional. Além disso, geralmente a maioria deles mais compartilhava conteúdos (textos, *memes*, *posts*, fotos e vídeos) do que os criava. Segundo Rosado e Tomé (2015, p. 19), em pesquisa com alunos brasileiros e portugueses, apesar do alto grau de participação em práticas digitais, "a quantidade do que é produzido e compartilhado pelos alunos (produto autoral) se mostrou baixa, apesar da disponibilidade dos recursos próprios para gravação e edição multimídia em celulares e tablets". Isso significa que adolescentes e jovens tendem a reproduzir e compartilhar conteúdos de terceiros mais do que produzir seus próprios. Como Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.) perceberam em sua investigação com sujeitos de 13-14 anos, os adolescentes poderiam

usar a Internet para conhecer quase qualquer pessoa, mas eles ficam com seus conhecidos. Eles poderiam explorar formas esotéricas de conhecimento, mas ficam com os dez principais hits do Google [...]. Eles poderiam criar e remixar seu próprio conteúdo e se tornar 'prosumidores', mas na verdade [apenas] consomem coisas feitas por outros.

Nessa mesma direção, Buckingham (2008) afirma que, na maior parte do tempo, os jovens usam a mídia digital não de maneiras espetaculares, criativas, críticas ou inovadoras, mas de formas bastante simples de mera comunicação e coleta de informação. Esse autor aponta que os jovens, na mídia, são bem menos letrados ou fluentes tecnologicamente do que se tem assumido, não muito distantes nem mais

⁶⁸ Clash Royale é um jogo *multiplayer* on-line de batalha em tempo real, associado a cartas que orientam as lutas. Color Switch é um jogo cujo objetivo do jogo é guiar uma bola colorida através de "passagens" da mesma cor, em obstáculos com diversas cores. Agar.io e Slither.io são jogos *multiplayer* em que se controla um célula ou uma cobra e cujo objetivo é ganhar massa engolindo células ou cobras menores.

competentes que os adultos que os cercam, além de um número significativo de jovens que rejeitam (ou não acessam) as mídias digitais.

Ou seja, a não ser que em casa os adolescentes estivessem realizando práticas espetaculares em seus celulares, tablets e computadores (o que é bastante improvável segundo os relatos deles mesmos), o que se percebeu é que a maioria deles navegava num conjunto nada especial de práticas digitais (apesar de serem práticas extremamente significativas para eles). Além da pouca diversidade de práticas digitais, algumas habilidades que os adolescentes declaravam ou demonstravam não necessariamente significavam um conhecimento avançado, como na cena a seguir:

Ivy pegou meu celular emprestado e entrou no Instagram dela. O que me impressionou foi a velocidade com que ela navegava, dando *likes*, lendo os comentários, comentando o que ela lia, num ritmo frenético. Usando as duas mãos, ela coordenava os polegares de forma extremamente hábil e eu, ao seu lado, não conseguia acompanhar tudo o que aparecia (e sumia, quase que instantaneamente) na tela. Perguntei, então, aos adolescentes em volta dela se os pais e mães deles sabiam mexer em computadores, e eles deram a entender que, em alguns casos, eles é que ensinavam os pais a mexer no computador. “Minha mãe fica perguntando: ‘Como é que faz para mandar foto, como é que faz isso e aquilo?’. Eu é que ensino”, disse Maitê. Nina contou um caso para exemplificar seu conhecimento diferenciado sobre as mídias digitais em relação à mãe: “Um dia, meu cachorro estava debaixo da cama e, como a luz do quarto da minha mãe estava estragada, eu falei para ela usar a lanterna do celular. Só que ela não sabia. Então, eu peguei o celular, liguei a lanterna e tiramos o cachorro de lá. Aí, minha mãe ficou pedindo para eu ensiná-la a usar a lanterna” [Caderno de campo].

Minhas observações indicam que a maioria dos adolescentes da escola pesquisada tinha maior domínio da dimensão funcional (num nível básico) de um número limitado de aplicativos (especialmente de celulares) e de habilidades pouco distintivas como navegar com velocidade, entender uma linguagem específica utilizada nos aplicativos de mensagens (“Professor, como é que você não sabe o que é ‘pfv’ [por favor]?!”), me provocou Ingrid certa vez) ou digitar com ambas as mãos (“Professor, você só digita com uma das mãos?!”, me perguntou Astrid, num dia em que Inácio e outros colegas que estavam por perto começaram a brincar com a dificuldade de seus pais, imitando como eles teclavam com apenas um dedo no celular, exatamente como eu fazia).

Baixar aplicativos, enviar fotos, usar a lanterna, digitar com ambas as mãos, acessar o YouTube, ver Netflix, navegar em sites de redes sociais, ser competente num jogo eletrônico não podem ser consideradas habilidades especiais nem mesmo

no nível funcional. Mesmo que alguns adolescentes tivessem mais habilidades que seus pais (o que nem sempre era verdade, como no caso de Rosinha, que disse que seu pai entendia mais de tecnologia que ela, porque trabalhava com isso), tais habilidades não configuravam um domínio tão avançado das mídias digitais, sem mencionar as dimensões crítica e criativa dessas habilidades, ainda menos desenvolvidas, conforme se observou na pesquisa. Segundo a TIC Kids Online Brasil (CGI.BR, 2017), adolescentes de ambos os sexos (75%) consideraram saber usar a internet mais do que seus pais. Entretanto, em tal pesquisa, as habilidades investigadas, apesar de poderem ser consideradas importantes (habilidades relativas a sites de redes sociais, privacidade, segurança, geolocalização), não podem ser indicativas de competências especiais. Por outro lado, chama a atenção de que, na avaliação dos próprios adolescentes, a comparação de informações de diferentes sites, algo que se aproximaria de uma visão mais crítica do que se vê e lê na internet, é a habilidade menos desenvolvida (48% dos sujeitos investigados considera não ter tal competência) (CGI.BR, 2017).

Ao contrário de um nativo digital, tecnologicamente competente e crítico e que prescinde dos adultos, da escola e do professor simplesmente por ter nascido numa cultura digital que disponibiliza toda e qualquer informação, a pesquisa de campo encontrou muitos adolescentes que apresentavam até mesmo dificuldades básicas de utilização das mídias digitais. Por exemplo, apesar de dispor em casa de computador, celular e internet, Christianne, de família de classe média, praticamente não os utilizava, pois os pais a incentivavam quase que exclusivamente à leitura de livros impressos (e, conseqüentemente, desestimulava o uso de computadores, tablets e celulares). Assim, não foi casual sua dificuldade com os dispositivos digitais, expressa após alguns minutos em frente ao computador da escola, sem saber o que fazer para iniciar um trabalho, quando me perguntou (como se nunca tivesse visto um computador ou um teclado na vida): “Professor, o que eu faço? Como eu digito o texto no computador?”. Ela não sabia sequer como abrir os aplicativos que utilizaríamos (Word e PowerPoint), nem como fazer as letras aparecerem na tela.

Como se percebe no caso a seguir, mesmo quando necessitavam de conhecimento funcional básico de atividades frequentemente realizadas (como se conectar a uma rede de wi-fi), muitos adolescentes apresentavam dificuldades:

Numa aula de GTD de Práticas Digitais em que alguns alunos não tinham como acessar a internet de seus dispositivos, eu perguntei a eles se eles

sabiam rotear wi-fi a partir de um computador ou tablet, pois eu poderia emprestar um deles para isso, mas eles, tal como eu, não sabiam como fazer isso. Fiz uma busca no Google e Kleberon achou graça da minha concentração tentando entender como fazer. Ele inclusive sugeriu: “Ao invés de olhar no tablet e depois fazer no computador, porque você não vai olhando e fazendo ao mesmo tempo?” Segui as orientações (do Google e do Kleberon), mas não consegui entender como fazer o roteamento a partir do computador. Depois, descobri como rotear a partir do tablet, mas precisava que os adolescentes tivessem o leitor de código QR em seus celulares e eles não sabiam o que era tal leitor [Caderno de campo].

Nessa situação, os adolescentes, ainda que utilizando diariamente o wi-fi, não sabiam como rotear a internet de um computador ou tablet, habilidades nem tão sofisticadas que eles, mesmo assim, não dominavam, além de desconhecerem o que era um leitor de código QR.

Dificuldades que desqualificam o mito do nativo digital apareciam com frequência, como num dia em que, numa de minhas aulas, os alunos realizavam um trabalho (criação de um pôster para ser impresso) sobre esportes olímpicos e paraolímpicos, em computadores do laboratório de informática da escola (equipados com sistema operacional Linux e não Windows). Vários adolescentes tiveram enorme dificuldade com a transferência de habilidades entre o Microsoft Office (mais conhecido da maioria) e o LibreOffice⁶⁹ dos computadores da escola (os que tinham computadores em casa, utilizavam o PowerPoint e Word e tiveram sérios problemas em encontrar os comandos apropriados no Impress e o Writer, que desconheciam). Ao contrário do que se poderia esperar de nativos digitais, eles não se apropriaram ‘naturalmente’ das estratégias de uso do LibreOffice por já estarem familiarizados com o Microsoft Office, em sua maioria se declarando cansados (e não desafiados) por terem que lidar com um novo aplicativo. Dentro do LibreOffice, alguns alunos que iniciaram o trabalho escrevendo os textos das apresentações no Writer sofreram bastante para transpor esses textos para o Impress. Quando eu decidi salvar todos os trabalhos on-line, no Onedrive⁷⁰, solicitando que os alunos transpusessem a apresentação do Impress para o PowerPoint, vários estiveram a ponto de desistir, tal a dificuldade de transferir o conteúdo de um aplicativo para outro. Igualmente, quando tiveram que continuar a edição do documento abrindo-o no Onedrive e editando o

⁶⁹ Enquanto no Microsoft Office os aplicativos mais comumente utilizados são PowerPoint (edição de apresentações/slides), Word (edição de textos), Excel (edição de planilhas eletrônicas), no LibreOffice os seus equivalentes são, respectivamente Impress, Writer e Calc.

⁷⁰ Onedrive é o sistema de armazenamento de arquivos, imagens e vídeos da Microsoft.

PowerPoint on-line (apesar de habituados ao PowerPoint, não estavam acostumados a utilizar sua versão on-line), mais uma rodada de lamentações teve lugar. Outro problema que tiveram foi o de copiar imagens encontradas na internet para os aplicativos, uma vez que as estratégias de copiar e colar que utilizavam em casa não funcionavam nos computadores da escola (não seria de se esperar que um nativo digital fizesse a “transferência” de habilidade de um aplicativo a outro com mais facilidade?).

Certa vez, no GTD de Práticas Digitais, me sentei ao lado de Maya, que estava fazendo um diário virtual em seu Ipad. Ela se queixou de que tinha perdido tudo que tinha escrito até aquele dia. Perguntei se ela fazia *backup* no iCloud⁷¹ e ela não entendeu o que aquilo significava. Mostrei a ela o iCloud e como os aplicativos estavam marcados para ser incluídos ou não no *backup*. Descobri que o último *backup* dela havia sido um mês antes e disse a ela que ele só seria feito com o Ipad ligado. Ela, então, seguindo minhas orientações, mexeu no Ipad para que o backup de tudo aquilo que ela considerava importante fosse feito. Ao final da aula, feliz com a novidade, ela me mostrou o *backup* realizado.

Carvalho (2010, p. 92), também observou, em sua pesquisa de campo com adolescentes e jovens, num telecentro, uma “grande dificuldade dos usuários em relação ao computador, contrariando a ideia de que as novas gerações ‘já nascem sabendo’ utilizá-lo”, citando o caso de uma menina de onze anos que se limitava a entrar em um único site (cujo endereço estava escrito em um cartaz e que ela copiava), porque não sabia ler e escrever, ou seja, apresentava dificuldade nas práticas digitais em função de questões relacionadas ao seu contexto social mais amplo (escolaridade, classe social etc.). Na mesma direção, Nejm (2016, p. 28) questiona o conceito de adolescentes como nativos digitais, destacando que,

Apesar de o uso destas tecnologias nos relacionamentos interpessoais ser intenso e cotidiano, exigindo o compartilhamento de diferentes tipos de informações pessoais, as habilidades de uso não são tão evidentes quanto supõem os discursos sobre os nativos digitais. Um exemplo emblemático tem relação com as habilidades para gerenciar as configurações de privacidade nas redes sociais digitais. Apenas 55% dos adolescentes brasileiros admitiram saber mudar suas configurações de privacidade na faixa entre 13 e 14 anos (CGI, 2015b). A falta de habilidade não está restrita às configurações de privacidade, já que outras habilidades básicas como bloquear mensagens e apagar o histórico de navegação também são limitadas nesta faixa etária (CGI, 2015b), dificuldades que são significativamente associadas ao grau de escolaridade e situação econômica

⁷¹ iCloud é o sistema de armazenamento on-line de arquivos, imagens e vídeos da Apple.

dos pais. As habilidades para uso de ferramentas de criptografia ou comunicações anônimas que demandam conhecimentos técnicos e políticos para uma leitura crítica das regras de uso dos aplicativos são ainda menos comuns.

Como afirma recente editorial da revista *Nature* (THE, 2017, n.p.), comentando pesquisas que contestam a ideia de nativo digital, apesar de as pessoas nascidas nas décadas recentes terem “sido expostas a muita tecnologia digital [...], muitos membros da geração conhecedora do digital usam a tecnologia da mesma forma que muitos da geração mais velha: para absorver informação passivamente”. Com relação à suposta intimidade dos adolescentes com as mídias digitais, apesar do seu uso disseminado, Jones (2011) aponta que a literatura acadêmica tem, em sua maioria, rejeitado a ideia de que há uma quebra geracional entre um grupo de jovens imersos nas novas mídias e grupos geracionais mais velhos ou seja, não se pode afirmar a existência dos nativos digitais, descartando-se a ideia de que as mídias digitais determinam um perfil para as novas gerações. Em síntese, a banalidade dos usos da maioria das pessoas de diferentes gerações, incluindo os adolescentes, desqualificaria a oposição entre nativos digitais e imigrantes digitais.

Buckingham (2008) ainda alerta para o fato de que os discursos sobre a mídia digital, mais do que descobrir fatos novos, podem estar na verdade construindo o objeto de que se deseja falar, descrevendo uma minoria de usos espetaculares e usuários especiais como se ela fosse a maioria. Assim, é preciso

olhar para além de dicotomias simplistas de imigrantes digitais e nativos digitais para explorar o desequilíbrio de acesso, participação e resultados de tecnologias e plataformas digitais. Nem todos participam, e aqueles que participam o fazem de diferentes maneiras, em contínuas lutas por reconhecimento, poder e status, um aspecto de plataformas digitais, desde Facebook a FIFA 16 (CARNICELLI et al, 2017, p. 223).

Tendo em vista as limitações apresentadas, a utilização das mídias digitais pelos adolescentes observados na pesquisa, além de não os qualificar como nativos digitais, ainda os expunha a riscos numa relação direta com a frequência/intensidade dessa utilização, ou seja, quanto mais oportunidades de práticas digitais eles tinham, mais riscos encontravam (LIVINGSTONE; HELSPER, 2010). Nesse sentido, os adolescentes enfrentavam contratempos quando precisavam (e, muitas vezes, não davam conta de) imaginar as consequências de suas práticas digitais. Como afirma Nejm (2016, p. 27), “parece relevante não confundir a facilidade de manuseio dos equipamentos com a capacidade de uso crítico e de discernimento”.

Os adolescentes apresentavam dificuldade de avaliar criticamente os conteúdos a que tinham acesso, o que se percebeu, por exemplo, na reprodução acrítica de *posts* falsos ou discriminatórios. Um exemplo disso é a reprodução de notícias falsas no WhatsApp que observei na pesquisa de campo, como algumas relacionadas ao “jogo” da Baleia Azul⁷². Uma dessas notícias, compartilhada por alguns alunos do CP, sobre algo que teria acontecido numa escola do interior de Minas Gerais, foi desmentida por um servidor do Centro Pedagógico, cuja irmã, coincidentemente, trabalhava na escola vítima da notícia falsa. Reproduzir algo sem checar a fonte não pode ser considerada uma característica de um nativo digital.

Certa vez, Netinho veio me mostrar uma suposta promoção de mensalidade grátis num aplicativo de música on-line (Spotify), divulgada por mensagem de WhatsApp de um colega, para quem compartilhasse o *link* com trinta amigos (o que ele acabara de fazer). Eu, então, mostrei a ele que a promoção era falsa e direcionava os que clicavam o *link* para uma página similar (Spotiffy, com dois ‘f’ e não um, como no site original), mas que não era a do aplicativo. Netinho ficou decepcionado e correu para desmentir a notícia aos seus mais de trinta amigos. Moraes (2006, p. 43) aponta para o tipo de problema que aflige, em particular, os adolescentes, devido à sua inexperiência: “mais notícias e menos interpretação”, ou seja, o fato de haver saberes e informações em abundância não significa que esses sujeitos estejam suficientemente preparados para interpretar informações e construir conhecimento sem necessitar da ajuda dos adultos ou dos pares mais experientes.

Do mesmo modo, muitos adolescentes não lidavam bem com o fato de que suas práticas digitais deixavam rastros, bem como tinham dificuldade de imaginar o público (para além dos amigos cadastrados) que acessaria seus *posts*, imagens e vídeos. Os vários casos observados na escola de mensagens privadas no WhatsApp que foram compartilhadas de forma não autorizada (configurando violação de privacidade⁷³), através do compartilhamento virtual da mensagem pelos aplicativos ou do compartilhamento presencial da tela do celular de amigos com outras pessoas,

⁷² O ‘desafio’ da Baleia Azul refere-se a um suposto fenômeno em que jovens e adolescentes seguiriam instruções de organizadores desse jogo, se envolvendo em tarefas cada vez mais arriscadas que terminariam resultando na morte desses jovens.

⁷³ Segundo Drummond (2003), a violação de privacidade na internet acontece quando há deslocamento não autorizado de dados ou informações de um ambiente de comunicação privada: a) para um ambiente de comunicação pública ou b) para um ambiente de comunicação privada do qual o titular dos dados ou informações não faz parte.

gerando conflitos inesperados (ver discussão sobre conflito e sociabilidade ao redor das práticas digitais na seção 4.2.4), são exemplos da dificuldade dos adolescentes em lidar com a complexidade social (e não apenas técnica) e com os riscos das suas práticas digitais. Como argumenta Carvalho (2010, p. 31), é preciso questionar a ideia de atribuir “uma perspectiva revolucionária ao simples acesso à tecnologia”.

Tendo em vista as situações observadas na pesquisa de campo, concordo com Boyd (2014, p. 22), quando ela afirma que

o termo *nativo digital* é um para-raio para os intermináveis medos e esperanças que muitos adultos anexam à nova geração. As narrativas da mídia geralmente sugerem que as crianças hoje – aquelas que cresceram com a tecnologia digital – estão equipadas com maravilhosos novos superpoderes. Suas habilidades multitarefa supostamente impressionam adultos quase tanto quanto suas três mil mensagens de texto por mês. Enquanto isso, os mesmos incansáveis relatos na mídia também avisam o público que estas crianças são vulneráveis a novos perigos sem precedência: predadores sexuais, cyberbullying, e miríades de formas de declínio moral e intelectual, incluindo vício em internet, atenção diminuída, menor letramento, compartilhamento despreocupado, e por aí. [...] A chave para entender como os jovens navegam nas mídias sociais é se afastar das manchetes – tanto as boas quanto as ruins – e mergulhar nas realidades cheias de nuances das pessoas jovens.

Pode-se afirmar, então, que os adolescentes observados têm se tornado apenas especialistas naqueles dispositivos e aplicativos que interessam a eles: alguns sites de redes sociais (Instagram, Facebook, Twitter, Snapchat, YouTube etc.), aplicativos de mensagens (WhatsApp, Messenger), certos jogos (Clash Royale, GTA, FIFA, Slither.io etc.) ou aplicativos de música, de *fanfics* etc. Como salientam Ní Bhroin e Rehder (2018, p. 3), crianças e adolescentes de 9 a 15 anos de idade apresentam uma lacuna entre a familiarização “com conceitos relacionados à Internet e a sua capacidade de implementar as habilidades práticas associadas a esses conceitos”. Assim, esses adolescentes, em sua maioria, certamente não eram nativos digitais, não transitavam competentemente por quaisquer mídias, nem dominavam as três dimensões do letramento digital (funcional, crítica e criativa) apontadas por Buckingham e Burn (2007).

3 PRÁTICAS DIGITAIS NO COTIDIANO DOS ADOLESCENTES

3.1 Práticas digitais de adolescentes na escola e em casa

No cotidiano da escola, os adolescentes se envolviam em uma grande quantidade de práticas com as mídias digitais (algumas on-line, outras off-line) que se misturavam a outras atividades tais como práticas corporais, conversas, namoros, estudo etc. O trecho a seguir do caderno de campo descreve um pouco da diversidade de práticas, digitais ou não, que eles realizavam no maior tempo sem aula de que dispunham, o horário de almoço:

Iniciei um giro pela escola com a intenção de perceber, mais uma vez, a ocupação dos espaços, as práticas (digitais ou não) dos adolescentes, as interações entre eles. No refeitório, alguns adolescentes terminando o almoço, uns com celulares na mesa, com o WhatsApp aberto, mas conversando entre si, sem se importar com o celular, apesar de ser digna de nota a ideia de que os celulares não ficavam guardados, mesmo quando não estavam sendo utilizados. A impressão é de que os adolescentes deixam os celulares a postos, para o caso de receberem uma mensagem ou chamada. Outras duas meninas conversando numa outra mesa da cantina e uma delas, ao mesmo tempo, enviando mensagens no WhatsApp; um terceiro grupo (sete meninos e meninas) vendo e conversando sobre imagens de cantores coreanos em um celular.

Na quadra poliesportiva, vários alunos de 6º e 7º anos, jogando futebol (só homens), e na quadra de vôlei anexa outros jogando vôlei (homens e mulheres). Em outros dias da semana, alunos de 8º e 9º anos também jogam futebol nessa quadra. No pátio de cima, sete alunos do 8º, brincando de peruzinho de futebol. Sidney, Paloma, Grace, Neidinha e Georgina, do 7º, ouvindo e dançando músicas coreanas ao som de seus celulares. No pátio de baixo, um jogo de dupla de futevôlei entre alunos do 9º ano. Na escada desse pátio, vendo o jogo, torcendo e esperando sua vez, cerca de vinte adolescentes, apenas dois dos quais mexendo no celular (na verdade, um jogando um jogo digital de futebol e seu colega assistindo a esse jogo digital).

Na frente de uma sala do primeiro andar, oito alunos do 7º ano, em duplas, cada dupla com um celular (exceto uma dupla que estava com um tablet), e em cada dupla um adolescente jogando e o outro acompanhando o jogo. Depois de alguns minutos, chega o Gerson chamando todos para uma brincadeira de pegador. Todos topam a brincadeira e vão para o pegador, exceto Teco e Gregório (vinte minutos depois, vi, pela janela, que o Teco tinha deixado o jogo digital, indo também para o pegador). Perto deles, estava o Inácio do 7º ano escutando música no celular enquanto brincava de lutar com um menino do 9º.

Numa das escadas, Pacheco, Violeta e Simone conversando, sem celular. Em outra escada, Hermione e Tereza, alternando entre ler histórias de *fanfiction* no celular, ver vídeos no YouTube e ouvir música. Na sala do 7ºC, dez meninos e meninas conversando (ninguém com celular) e comendo brigadeiro que a Mirella havia trazido.

No terceiro andar, um casal de namorados, ele deitado no colo dela, olhando algo no celular enquanto conversavam. Na sala do 8ºC, duas meninas lendo um livro. Num corredor, um grupo de cerca de dez meninos e meninas (8º e 9º anos) deitados, conversando e vendo algo nos celulares. No outro corredor, quatro meninas e dois meninos, conversando e mexendo nos

celulares (o casal num celular, os outros adolescentes com outro celular, mas todos bem pertinho uns dos outros, meio que amontoados). Perto desse grupo, seis meninas conversando e tentando acessar a internet da universidade em diferentes celulares, mas sem sucesso, pois a internet estava fora do ar. Na sala do 7ºB, um grupo de mais de quinze adolescentes ouvindo funk e dançando, ao som de um celular conectado à caixa de som da sala. Na biblioteca, Geraldo e três amigos jogavam um Role Playing Game (RPG)⁷⁴ de tabuleiro que eles mesmos haviam criado. Também na biblioteca, Isaías lia um livro/estudava junto com Carmen e Jaqueline.

Na Sala de Videogame, adolescentes jogando Wii e PlayStation 2. Apesar de os consoles serem um pouco antigos e de não estarem conectados à internet, as atividades na sala eram intensas (muitos adolescentes relatavam não possuir consoles em casa, sendo os momentos na Sala de Videogame uma oportunidade única para este tipo de prática digital). Os adolescentes (em sua maioria, meninos) jogavam e torciam para quem estava jogando, enquanto esperavam sua vez, brigavam pelo seu lugar na fila (os mais velhos inventando normas que deixavam os mais novos esperando indefinidamente), negociavam regras para o uso (tempo de jogo, revezamento de jogadores), enfim, se divertiam, interagiam e entravam em conflito em práticas mediadas por mídias digitais off-line [Caderno de campo].

O trecho acima permite perceber que muitos adolescentes se envolviam em práticas não digitais (jogar/assistir futebol, vôlei, conversar, namorar, ler etc.), enquanto que outros, envolvidos em práticas digitais (sites de redes sociais, jogos eletrônicos, música, *fanfics* etc.), as realizavam ao mesmo tempo em que conversavam ou interagiam com os colegas. Digitais ou não, as práticas dos adolescentes invariavelmente não significavam isolamento social (ver a discussão sobre práticas digitais e sociabilidade, no capítulo 4).

Por outro lado, mesmo algumas práticas não relacionadas diretamente às mídias digitais eram de alguma forma vinculadas a elas pelos próprios adolescentes. Por exemplo, o grupo que jogava RPG na biblioteca, no horário de almoço, utilizando papéis, canetas e mapas, fazia referência a experiências anteriores com o RPG no ambiente digital (apesar de que, segundo eles, o RPG digital não era tão divertido quanto o presencial).

Vale destacar que os horários de intervalo e almoço não eram os únicos momentos em que as práticas digitais aconteciam. Os tempos de aula de diferentes disciplinas também eram mencionados como momentos em que ocorriam, com frequência, práticas digitais de lazer não autorizadas e, na maioria das vezes, não percebidas pelos professores (ver discussão sobre proibição e burla no capítulo 5).

⁷⁴ Role Playing Game é um jogo em que, seguindo uma narração cheia de desafios criada por um mestre, os jogadores vivem aventuras como personagens escolhidos por eles mesmos, fazendo escolhas dentro da narração que influenciam a direção que o jogo irá tomar.

Em casa, os adolescentes afirmavam que as práticas digitais mais frequentes eram o acesso aos sites de redes sociais, os vídeos do YouTube, filmes e seriados do Netflix e os jogos eletrônicos. TV, celulares e computadores eram os dispositivos mais citados. Segundo os adolescentes, os computadores (desde que recentes e/ou potentes) eram mais utilizados para a prática de jogos digitais (superando o interesse no uso de consoles), enquanto que os celulares eram preferidos para vídeos, sites de redes sociais, filmes e música. Apesar da tela pequena, eles afirmavam que gostavam de usar os celulares para ver vídeos em função da comodidade de poderem assistir em qualquer lugar.

Motivo de compreensível tensão entre pais e filhos, havia adolescentes que relatavam dormir bem tarde (alguns, após a meia-noite) por causa das mídias digitais, como eles declararam na seguinte situação de um GTD de Práticas Digitais:

Marinho fala que, às vezes, fica no celular⁷⁵ até três da manhã e que tem hora que ele nem vê o tempo passar. Para ele, acontece de três horas passarem como se fossem dez minutos. Pergunto para ele se ninguém o repreende por causa disso e ele diz que o pai é quem briga mais por esse motivo. Márcia diz que também fica até tarde no celular. Outros adolescentes comentam que também gostam de ficar até tarde nos celulares, tablets, computadores e consoles, mas que os pais geralmente não permitem, porque eles têm que acordar cedo no dia seguinte. Nas férias, eles dizem gostar de ficar até mais tarde ainda, mas as mães acabam proibindo e eles ficam com raiva. “Férias, né? Já fica o ano inteiro com horário. Nas férias, é legal ficar até tarde e depois dormir de manhã. Eu ficava até duas da manhã, mas aí minha mãe proibiu”, disse Tuca. Leco e Sandrinha fizeram a mesma reclamação. Simone disse que a vantagem dela é que a mãe às vezes se esquece de tomar o celular dela de noite e ela fica com o celular na cama vendo Netflix. Ela diz (e Leco e Tuca concordam) que é legal ver Netflix no celular. Leco até ensina uma posição para colocar o celular na cama para ver Netflix deitado [Caderno de campo].

Um aspecto interessante das práticas digitais em casa era, segundo os próprios adolescentes, a fidelidade a séries na TV ou no Netflix e a certos jogos eletrônicos, *gamers* e YouTubers.

Conversando com Cipriano, Serginho, Zico e Cássio, no GTD de Práticas Digitais, perguntei o que eles tanto assistiam no YouTube e eles disseram que viam *gamers* e *vlogs*⁷⁶. Perguntei o que eram *vlogs* e o Cipriano falou que eram “vídeos de YouTube, tipo YouTubers, em que a própria pessoa se

⁷⁵ Ficar ou estar no celular (ou num aplicativo) significava, para os adolescentes, estar envolvido em alguma prática digital nesse dispositivo.

⁷⁶ *Gamers* são jogadores experientes de videogame que publicam vídeos de seus jogos, com sugestões de como ser bem-sucedido neles, enquanto os *vlogs* são como os *blogs*, mas cujo conteúdo predominante é o vídeo e não o texto.

filmava”. Perguntei qual era a graça de ver *gamers* explicar como jogar. “Não seria melhor simplesmente jogar os jogos?”, eu insisti. Eles falaram que era muito divertido, pois “O povo narra e faz graça, fala muito palavrão e a gente ainda aprende truques dos jogos”. Zeca e Ferreti afirmam gostar dos YouTubers Whindersson e Felipe Neto, e dizem que Felipe Neto é mais crítico, apesar de também ser engraçado, enquanto Whindersson é mais zoeira [Caderno de campo].

Diferentemente da ideia do *zapping* – a troca constante de programas a que se assiste, a maioria dos adolescentes se dizia fã de determinados YouTubers, programas ou seriados, indicando que os assistiam sem mudanças incessantes de programa no Netflix ou de canais de TV/YouTube. Apesar de uma oferta extensa de possibilidades, a permanência e a atenção a seus programas favoritos sugeriam uma direção contrária ao *zapping*, em especial no Netflix e no YouTube (segundo levantamento da própria escola pesquisada, apenas 14% das famílias de alunos possuíam TV por assinatura)⁷⁷. Algo similar ao *zapping*, entretanto, foi observado na relação com os sites de redes sociais. Seja navegando dentro de um site de redes sociais, transitando entre *posts* de diferentes amigos ou alternando entre diferentes sites de redes sociais, a velocidade com que os adolescentes passavam de um amigo virtual a outro, de um *post* a outro e de um site de rede social a outro impressionava.

Quando impedidos de sair por seus pais (por causa da questão das drogas ou da violência urbana), alguns adolescentes relatavam ficar sozinhos em casa durante muito tempo. Nesses momentos, não ter acesso às mídias digitais, em especial à internet (quando os pais proibiam, quando a internet caía ou nos casos em que a família não tinha plano de internet) era um problema porque os deixava sem notícias dos amigos até que se encontrassem novamente. Jonas, por exemplo, disse que ficar “sem tecnologia” era ruim porque ele ficava sem saber o que estava acontecendo com os amigos. Junto dele, Catarina retrucou: “Ah, mas eu te conto tudo, Jonas”. Jonas, então, respondeu, dando uma ideia da urgência de saber imediatamente de tudo: “Me conta mesmo, só que apenas no dia seguinte!”.

Assim, em casa, as práticas digitais eram uma saída para a solidão (ver discussão sobre sociabilidade no capítulo 4), com destaque para conversar virtualmente com os amigos e assistir a YouTubers que tratavam de assuntos

⁷⁷ Esse número pode ter se alterado, uma vez que os dados da escola eram do ano de 2010, enquanto a minha pesquisa de campo se realizou nos anos de 2016 e 2017. Segundo dados do IBGE (2015), apenas 40,1% dos domicílios da região sudeste possuem TV por assinatura, enquanto a pesquisa TIC Domicílios (CGI.BR, 2016) indica que, nessa região, 64% das moradias têm acesso à internet.

divertidos e/ou do lado positivo de suas vidas, como explicou Taciana: “Então, isso [ver só coisa boa] é até bom, porque a gente entra nos vídeos e parece que estamos vivendo o que está lá. O problema é quando o vídeo acaba e a gente volta para nossa realidade chata”. Kleber, de forma semelhante, comentou que, sozinho em casa, a internet e os sites de redes sociais (por causa do contato com os amigos distantes) eram o que o alegravam e lhe faziam companhia. Kleber, Athena, Taciana e Suely entendiam que os YouTubers também não eram felizes o tempo todo, mas que só postavam coisas boas porque “Ninguém ia querer ver um YouTuber depressivo”, como argumentou o Kleber. Eles deram, então, o exemplo de quando uma YouTuber, a Kéfera, perdeu um cachorro e que, por isso, ficou duas semanas sem aparecer na internet, para não postar coisas depressivas e afastar seu público. Sobre querer ser bonita como os YouTubers, Suely disse que às vezes se comparava com as pessoas da internet, mas que, quando estava se achando feia, ela procurava fotos de gente feia na internet e aí acabava se achando bonita.

Em meio a essa diversidade de práticas digitais observadas na escola e relatadas pelos adolescentes, chamaram a atenção aquelas relacionadas aos sites de redes sociais, aos jogos eletrônicos e aos estudos, que, por isso, serão analisadas em separado nas próximas seções.

3.1.1 Mídias sociais no cotidiano dos adolescentes

Segundo Boyd (2014, p. 8), para os adolescentes o “engajamento com as mídias sociais⁷⁸ é simplesmente uma parte cotidiana da vida, como assistir televisão e usar o telefone”. Para Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.), o uso de mídias sociais e, em particular, de sites de redes sociais “aparentemente reescreveu as normas e práticas da comunicação entre adolescentes, sendo adotada com espantosa rapidez pela grande maioria dos jovens”. Por sua vez, Blanco (2013, p. 157) entende que os sites de redes sociais (ou redes sociais virtuais, como ela os nomeia), são “novos formatos digitais de lazer não exclusivamente ligados ao passatempo e à diversão, mas também [...] concebidos como ferramentas tecnológicas e sociais, muito

⁷⁸ Segundo Boyd (2014), o termo mídias sociais se refere aos sites e serviços que emergiram no início dos anos 2000, incluindo sites de redes sociais, sites de compartilhamento de vídeos, plataformas de *blogging* e *microblogging*, aplicativos de mensagens, além de outras ferramentas que permitem a criação e o compartilhamento de conteúdo próprio.

úteis e benéficas em termos de participação, colaboração, aprendizagem e desenvolvimento em rede”. Por sua vez, Dantas (2014, p. 85) chama a atenção para o negócio bilionário em que se transformaram as mídias sociais, além do fato de que envolve “apropriação de trabalho não pago [dos internautas], literalmente gratuito [...], que incorpora, na produção de valor, bilhões de pessoas que estariam aparentemente se divertindo ou cuidando de suas atividades profissionais”.

As práticas de adolescentes relacionadas às mídias sociais, especialmente aos sites de redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, etc.) e aos aplicativos de mensagens instantâneas (Whatsapp, Messenger etc.) são um fenômeno em rápida e constante transformação, bem como os usos que os sujeitos fazem delas se multiplicam e se transformam. Segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2016, as três atividades mais realizadas na internet por crianças e adolescentes brasileiros, de 9 a 17 anos, foram realizar pesquisas para trabalhos escolares (81%), enviar mensagens instantâneas (80%) e usar sites de redes sociais (78%) (CGI.BR, 2017). Além disso,

86% das crianças e adolescentes usuários de Internet tinham perfis em redes sociais – indicador que apresentou poucas variações nos últimos anos. Em linha com as dinâmicas já observadas nas edições anteriores da pesquisa, a proporção dos que possuíam perfil em alguma rede social cresce de acordo com a idade. Enquanto 62% dos usuários de 9 a 10 anos possuíam perfil em redes sociais⁷⁹, essa proporção atingiu 97% entre aqueles de 15 a 17 anos (CGI.BR, 2017, p. 111)

Geralmente, na escola, práticas em sites de redes sociais e aplicativos de mensagens para os adolescentes se referiam à navegação no Facebook e no Instagram ou à troca de mensagens no Snapchat e no WhatsApp e, em menor escala, em sites e aplicativos como Ask, Blindspot, Kiwi, Twitter, Tumblr. Independentemente de serem meninas ou meninos, muitos adolescentes, ao usar os sites de redes sociais, faziam marcadas distinções entre as motivações para o uso de cada um deles, como o trecho a seguir do caderno de campo, relativo a uma aula do GTD de Práticas Digitais, nos permite perceber:

Perto de Kátia, Ezequiel, Pietra, Solange e Suely, Inês mexia no seu Instagram (ela me mostrou algumas de suas postagens e também seu Instagram privado). Eu disse que não entendia direito a diferença entre

⁷⁹ Vale lembrar que há idades mínimas estabelecidas por alguns sites e aplicativos (por exemplo, Clash Royale, Facebook, Twitter, Snapchat e Instagram – 13 anos; WhatsApp – 16 anos; Tinder – 18 anos), nem sempre respeitadas por crianças e adolescentes.

Facebook, Snapchat e Instagram e ela começou a me explicar, afirmando que Facebook era mais para a família e que ela quase não o usava, porque não podia postar coisas mais divertidas (“Tipo eu mostrando a língua”) porque todo mundo da família iria repreendê-la. Suely fala do grupo de WhatsApp da família de que ela participa (por imposição) e cujas mensagens nem se dá ao trabalho de ler (mas, se alguém pergunta ela diz que viu, “só por educação”). Solange e Kátia disseram que Snapchat era mais para amigos chegados e Instagram para um público mais amplo. Mirela, Vaninha e Georgia entendiam que Facebook era mais para zoeira e Instagram mais para ver os crushes: “Tipo um menino de outro país de quem eu gosto”, como destacou Georgia [Caderno de campo].

Alguns adolescentes criticavam a censura que o Facebook impunha a palavrões, cenas de sexo, *nudes* etc., o que para eles o tornava mais sem graça que outros sites de redes sociais. Zico comentou que o YouTube estava ficando chato porque eles estavam começando a censurar muita coisa, como palavrão, gente pelada e que muitos YouTubers estavam perdendo público, porque muito da graça dos vídeos dos YouTubers vinha dos palavrões que eles utilizavam⁸⁰. Zico achava que iam acabar inventando algo alternativo ao YouTube que deixasse tudo livre. Cipriano então me mostrou sua lista de canais de YouTube, com um exemplo de vídeo censurado em que uma mulher sem roupa tinha partes do corpo cobertas por tarjas pretas. Em geral, os adolescentes gostavam de vídeos, imagens e textos que se aproximavam da linguagem deles (menos formal, com pouca censura) e dos seus interesses. Deia, por exemplo, a primeira menina na escola a me falar do Tumblr (que eu até então desconhecia), dizia gostar desse aplicativo justamente por causa da liberdade de expressão que percebia nele. Segundo ela, o Tumblr não era muito popular, mas era muito legal porque era a única rede social totalmente sem censura, sendo possível postar qualquer coisa sem ser bloqueado. “Lá, há muita putaria”, definiu Deia⁸¹.

De uma forma ou de outra, a política de censura, o viés feminista ou machista, os temas abordados e outras características dos sites de rede social aproximavam ou distanciavam os adolescentes de acordo com a expectativa que cada um deles tinha

⁸⁰ Segundo os adolescentes, o Felipe Neto já havia postado um vídeo explicando a restrição do YouTube a certos palavrões (restrição que se relacionava à possibilidade de não monetização do vídeo pelos YouTubers), afirmando, entretanto, não mudar o conteúdo nem a linguagem em função disso, pois essa política já existia havia muito tempo, apenas como garantia contra vídeos extremos.

⁸¹ Tumblr era, segundo Deia, uma plataforma em que os usuários podiam publicar, sem censura, quaisquer imagens, textos, vídeos, áudios, sendo-lhes também possível seguir e ser seguida outros usuários. Entretanto, enquanto escrevo a tese, foi noticiada a proibição, no Tumblr, a partir de 17 de dezembro de 2018, de todo conteúdo adulto o que deve “afetar fundamentalmente a maneira como a plataforma funciona, na medida que esse sempre foi um ‘diferencial’ do Tumblr entre as redes sociais mais conhecidas” (REDE, 2018, n.p.).

quanto ao sentido desses sites. Na apropriação de cada mídia social, não era possível atribuir uma motivação universal ou limitada apenas ao objetivo da empresa criadora do site, desconsiderando-se os adolescentes e seus contextos de uso.

Zeinho, num dia em que eu conversava com uma turma de sétimo ano sobre sites de redes sociais, numa aula de Educação Física, fez um comentário que reforça essa ideia de apropriação 'personalizada'. Tentando diferenciar o sentido de cada site de rede social para ele mesmo, afirmou que "Facebook, agora, só serve para fazer login em jogos e sites", tendo sido o Facebook substituído, por ele, pelo Instagram, como mídia social em que seguia colegas e amigos e se comunicava com eles.

O Twitter também era acessado por alguns dos adolescentes, apesar de menos comentado na escola que Instagram, Facebook e Snapchat, e com uma peculiaridade relativa a seu uso: enquanto os outros sites de redes sociais estavam mais relacionadas a *crushes*, fofocas, encontro, compartilhamento de fotos e vídeos, *memes*, o Twitter foi mais citado como uma rede utilizada para se expressar. Célia, por exemplo, afirmava utilizar o Twitter para dizer, no momento em que aconteciam, o que pensava de certas situações, como um cena de uma série que ela estivesse assistindo, o resultado de um jogo transmitido na TV, uma notícia, os acontecimentos de um show (como o Masterchef, citado por ela). Outras adolescentes, como Geralda, também disseram utilizar o Twitter para expressar ideias relativas a alguém, indiretamente, sem que se escrevesse o nome da pessoa. Segundo ela, desse modo, seria possível extravasar indiretamente um sentimento, mas, ao mesmo tempo, pessoas conhecedoras da situação reconheceriam o sentido ou o motivo da expressão.

Ao longo dos dezoito meses da pesquisa de campo, pude perceber uma diminuição do interesse no Facebook, enquanto crescia o interesse pelo Snapchat e pelo Instagram. Da mesma forma, um recurso que apareceu destacadamente apenas no final da pesquisa, já que não existia quando iniciei o trabalho de campo, o Status do WhatsApp⁸² começou a ser utilizado pelos adolescentes não apenas para registrar acontecimentos banais do cotidiano, mas também para apresentar reflexões sérias sobre questões que os incomodavam ou situações complicadas pelas quais eles passavam. Esse foi o caso de Rosa, que postou no Status uma frase de um site de denúncia de assédio de mulheres, após saber de casos de assédio que teriam

⁸² Recurso que permite compartilhar, com todos os contatos de WhatsApp do usuário, textos, fotos, vídeos e imagens, que desaparecem automaticamente após 24 horas.

acontecido em seu bairro. Isso significou também uma ampliação das possibilidades deste aplicativo de mensagem, que passou a ter algo similar aos sites de redes sociais, isto é, um espaço para a expressão de ideias e sentimentos para uma audiência maior, não previamente especificada e não limitada às mensagens diretas a uma única pessoa ou a um grupo específico. Segundo uma servidora da escola que, em função do trabalho, tinha contato permanente com famílias de alunos, outros problemas pelos quais passavam os adolescentes na escola começaram a ser registrados no Status, como algumas desavenças entre alunos do terceiro ciclo.

Esses dados da observação participante oferecem um panorama da rede de sentidos que os adolescentes atribuíam aos sites de redes sociais e aos aplicativos de mensagens, não necessariamente idênticos aos usos originais (provavelmente mais restritos) imaginados pelos seus criadores. O que, à distância, parecem ser redes que se diferenciam apenas pelo gênero postado (texto, foto, vídeo) tornavam-se mídias que se distinguiam de diferentes formas: pelo público alvo desejado, pelo público que já estava ali presente (como é o caso das famílias, cuja companhia às vezes era indesejada nesses espaços virtuais), pelo conteúdo (banal, íntimo, com palavreado mais ou menos controlado pelo usuário), pelos diferentes desejos de conversar, paquerar, se expressar, se informar. Como afirma Recuero (2009, p. 105), “com frequência, um mesmo ator social pode utilizar diversos sites de rede social com diferentes objetivos. [...] Muitos atores utilizam sites de redes sociais diferentes para [conectar-se a] redes sociais diferentes e para construir valores diferentes”.

De uma forma geral, os usos dos sites de redes sociais observados na escola se enquadravam na classificação proposta por Ito *et al.* (2009) para as práticas digitais: usos orientados pelo interesse (*interest-driven*) (jogo, literatura, música etc.) e pela amizade (*friendship-driven*). Entretanto, na presente pesquisa, também foram observadas algumas práticas digitais em sites de redes sociais em que os adolescentes se orientavam por um terceiro tipo de interesse: o de autoexpressão.

Esse terceiro tipo de práticas era movido principalmente pelo simples desejo de se expressar (em imagens, vídeos, textos, *memes* ou sons), como foram os casos de Celinha e Pietra nos sites de redes sociais anônimos, de Elza, que iniciou um canal do YouTube de variedades, que não tinha um único tema e de Agatha que tuitava incessantemente sobre o que quer que estivesse assistindo na TV (uma série, um filme etc.). Não havia um interesse em especial que mobilizasse previamente Agatha a postar no seu Twitter, mas desejos de expressão momentaneamente suscitados por

algo visto na TV para quem quer que lesse suas postagens (isto é, os *posts* não eram direcionados especificamente para um conjunto determinado de amigos). O que lhe interessava era dizer o que pensava sobre algo que acabara de acontecer ou sobre uma amiga ou colega de escola que viesse à cabeça. Da mesma maneira, a participação de alguns adolescentes nos aplicativos em que se pode permanecer anônimo obviamente não era movida pelas amizades (do contrário, porque permanecer anônimo?), mas pelo desejo de conversar ou fazer perguntas a respeito de diferentes temas (algo que estivesse provisoriamente despertando curiosidade ou incômodo), sobre os quais normalmente não teriam coragem de conversar abertamente com amigos ou familiares.

Para além dos interesses ou sentidos a eles associados, as mídias sociais eram fonte de ansiedade para alguns adolescentes, pois faziam com que eles tivessem dúvidas sobre a sua influência no cotidiano, como no caso de Leila, que utilizava muito as mídias sociais e estava desconfiada que tal uso atrapalhava, de alguma forma, suas relações sociais:

Encontro Leila, Flaviane, Patrícia e Mirela no corredor, com seus celulares, e batendo papo. Patrícia está arrumando tranças nos cabelos de Flaviane e Mirela. Comento da possibilidade de liberação de wi-fi da universidade, em função de uma ação da diretoria do CP e Leila fica animada. Entretanto, de repente, ela franze a testa e diz: “Antes do celular era melhor, porque eu interagía mais com as pessoas, conversava mais com a minha avó, não ficava ansiosa por wi-fi. Acho ainda que o celular de tecla era melhor, porque não havia tanta coisa para fazer” [Caderno de campo].

Eu disse a Leila que sua preocupação era desmentida no cotidiano da escola, em que eu observava ela e suas amigas geralmente próximas umas das outras (dificilmente as via isoladas com seus celulares), conversando e interagindo vivamente entre si (a ocupação com as tranças umas das outras era uma pequena mostra disso), estivessem ou não nas mídias sociais. Por outro lado, pode ser que o fato de haver tanta coisa para fazer nos smartphones gerasse ansiedade em Leila, o que é apenas mais um exemplo da falta de sentido da expressão nativos digitais. Da mesma forma, é possível que, na presença da avó, ela estivesse se conectando menos à avó e mais com os pares, via mídias sociais. Isso, entretanto, não significa que ela esteja interagindo menos com todas as pessoas (até porque a interação on-line se dá com outras pessoas). A interação com os pares estava se intensificando e, com os familiares, diminuindo, algo que parece acontecer também com adolescentes que passam mais tempo não on-line, mas na casa de colegas ou em espaços públicos

com pessoas da mesma idade. Como destacam Steinberg e Silk (2002), sem se referirem a um efeito das práticas digitais, a entrada na adolescência (correspondente a uma maior autonomia) significa para alguns adolescentes (mesmo em vários casos em que não há conflitos) uma interação menos frequente com os pais, assumindo os relacionamentos entre pares maior importância em suas vidas. É possível que as práticas digitais apenas intensifiquem ou antecipem, mas não causem tal mudança, como imaginava Leila.

Outra fonte de ansiedade relacionada às práticas digitais, frequentemente observada, era sensação de ‘obrigação’ de contato permanente. Os adolescentes se incomodavam quando os amigos virtuais demoravam a responder suas mensagens, bem como se sentiam na obrigação de responder imediatamente quando recebiam mensagens de amigos próximos. Hall e Baym (2011, p. 320) salientam que “esse sentido de obrigação pode ser entendido como uma expectativa de manutenção de relacionamento, já que amigos esperam uns dos outros manter sua amizade pelo uso do telefone móvel para interagir e incluir”.

Segundo Flaviane, seria falta de educação receber uma mensagem (e, principalmente, quando quem envia a mensagem sabe que a mensagem foi recebida) e não responder de imediato, o que poderia acontecer se a mensagem fosse vista ao final do recreio e a pessoa, tendo que entrar em sala, não tivesse tempo de responder. Foi por isso que, segundo ela, no início de uma aula, ela pediu insistentemente ao seu professor para sair da sala (“Só um pouquinho”) para responder uma mensagem urgente:

Eu estava desesperada para enviar uma mensagem durante a aula. O professor me perguntou se era algo que o colocasse em situação delicada por deixá-la sair de sala, mas eu disse que era “relax”. Eu estava ansiosa porque não conseguia pegar o wi-fi, na sala, e prometi ao professor que só iria responder à mensagem e voltaria rapidamente. O professor me disse que o wi-fi só pegaria no pátio e acabou me deixando ir enviar a mensagem, solicitando que eu voltasse assim que terminasse de enviá-la. Eu enviei a mensagem e voltei logo, como prometido, cumprindo o combinado com o professor (Flaviane).

No caso acima, percebe-se o caráter de urgência que assumem algumas práticas nos sites de redes sociais. Nessa direção, Hall e Baym (2011, p. 325) afirmam que há evidência de que o uso de telefonia móvel em amizades cria o sentimento de obrigação de estar constantemente disponível. Segundo Flaviane, se ela demorasse demais a responder, sua amiga ficaria chateada, pois já tinha visto que Flaviane

recebera a mensagem, e era isso que tornava a resposta urgente naquele momento (o tempo de resposta e não o conteúdo em si). Nejm (2016, p. 79) ainda destaca a característica de aplicativos como o WhatsApp ao “explicita[r] o exato momento de visualização da imagem e marca[r] o horário preciso do último acesso ao aplicativo, [o que] aumenta significativamente a vigilância mútua [...] e a cobrança pela disponibilidade constante”⁸³. Outros adolescentes também admitiram ser acometidos de ansiedade em situações similares:

Num grupo de quatro alunos, num dia de GTD de práticas Digitais, pergunto se eles são ansiosos com os sites de redes sociais e eles respondem que sim. Segundo eles, se recebem uma mensagem, a leem (o que a outra pessoa vai saber) e não tem como responder (porque a internet caiu ou começou uma aula) eles ficam ansiosos, porque a outra pessoa pode entender como uma desfeita, uma falta de consideração. César reclama que Athena, “vira e mexe, não responde as mensagens do grupo de que fazem parte ele, Ticiane e Athena”. Athena diz que lê, mas nem sempre responde [Caderno de campo].

Casos como esses são indícios de que as mídias digitais podem contribuir para uma maior conexão entre amigos, mas, ao mesmo tempo, podem levar a sentimentos de superdependência e aprisionamento em relação às amizades, o que reforça o caráter paradoxal e imprevisível das tecnologias digitais (HALL; BAYM, 2011).

Num outro caso, a ansiedade tornou-se também fonte de insegurança quanto à manutenção de uma amizade. Marisinha confidenciou-me, certa vez, que estava muito preocupada pois teria sido acusada de denunciar alguns colegas de levarem bebida para a escola. Segundo Marisinha, ela já teria dito aos colegas não ter sido ela. Entretanto, sua maior preocupação se relacionava a uma mensagem de Messenger enviada para Liliane (com quem estava com vergonha de conversar presencialmente), que teria recebido a mensagem, mas não havia respondido ainda, mesmo após alguns dias. Marisinha estava magoada, pois entendia que isso era indício de que tanto Liliane quanto os outros colegas envolvidos a consideravam culpada e de que não queriam mais conversar com ela nem tê-la como amiga. “Afinal de contas, receber uma mensagem no celular e não responder é sinal de briga, não é, professor?”, me perguntou ela, angustiada. Turkle (2011) aponta essa expectativa de estar sempre disponível e de receber e enviar respostas rapidamente às mensagens nos sites de

⁸³ Além disso, vale destacar que essas funcionalidades, associadas às notificações, estão sempre ligadas por padrão, quando se baixam tais aplicativos.

redes sociais como um problema para os adolescentes⁸⁴ de hoje que, segundo a autora, precisariam também se desconectar de seus amigos (e não apenas da família) em alguns momentos, como parte de seu processo de construção de autonomia.

Por outro lado, assim como ter muitos amigos presencialmente (ser ‘popular’) na escola era um desejo, motivo de orgulho e de afirmação para esses sujeitos, a preocupação com o número de amigos nos sites de redes sociais também se manifestava em alguns adolescentes:

Fabiano me mostra que tem um monte de solicitações de amizade, que conquistou sessenta e seis novos amigos no Facebook apenas nos três primeiros dias de outubro, e que já chegou a mais de três mil amigos nesse aplicativo. Pergunto se ele conversa com todos os amigos do Facebook e ele diz que não. Fabiano, então, me mostra várias fotos de meninas bonitas, segundo ele, a quem ele envia pedidos de amizade (além dos pedidos que recebe). Ele diz que já fez várias amizades por causa do Facebook, inclusive um grupo de amigas com quem tem saído ultimamente [Caderno de campo].

Como afirmam Rosado e Tomé (2015, p. 21), a extrema facilidade de criar laços nos sites de redes sociais “leva os jovens a adicionar muitos ‘amigos’, mesmo que ao longo do tempo não mantenham um laço de amizade forte com todos eles (trocas frequentes), [mas] simplesmente como um nome em uma agenda de contatos”. Alguns adolescentes, como Fabiano e Flora (que dizia ter 5000 amigos no Facebook), entendiam o número de amigos no Facebook e no Instagram, como um sinal de status, de popularidade. Entretanto, eles nem sempre se davam bem com essa quantidade de amigos, como percebi num dia em que encontrei Flora navegando no Facebook, com cara de quem estava em apuros:

- Esses cinquenta melhores amigos do Facebook estão me dando dor de cabeça. A Poliana está reclamando que ela não está nos cinquenta e que a menina de quem ela não gosta está.
- Quem define esses cinquenta melhores amigos é você ou o Facebook?, eu perguntei.
- O Facebook!
- Ah, então não há por que ela ficar chateada: não foi você quem escolheu.
- Ah, mas esse povo é complicado!, lamentou Flora.

⁸⁴ Turkle (2011) também aponta esse problema de conexão permanente entre os adultos, gerando consequências como o cansaço, a ansiedade, a invasão do tempo de lazer pelo trabalho etc.

Esses cinquenta melhores amigos no Facebook eram uma realidade virtual (fruto de um algoritmo do Facebook) que tinha repercussão concreta na vida dos adolescentes. É aí que estava o drama de Poliana e Flora. Flora entendia os cinquenta amigos do Facebook apenas como uma “brincadeira” virtual desse site de rede social, “real” (no sentido de que não era uma ilusão), apesar de não ser coincidente com os cinquenta melhores amigos “de verdade” (isto é, os melhores amigos na avaliação da própria Flora). Poliana, por outro lado, ficou chateada com o fato de ser uma das melhores amigas off-line de Flora (que era o que realmente deveria importar, para ela), mas não aparecer como amiga favorita no Facebook (o que, provavelmente, simplesmente significava que ela trocava menos mensagens on-line com Flora do que outros amigos virtuais). Esse é um caso de colapso de contexto⁸⁵ (relacionado a uma dificuldade quanto ao letramento digital crítico) que, conforme Ellison e Boyd (2013) é, muitas vezes, resultado da crescente diversidade de amigos que os usuários têm nos sites de redes sociais. Como cada amigo virtual vem de um contexto de amizade diferente, ao misturarem-se esses diferentes contextos num site de rede social, criam-se algumas situações desconfortáveis (mal-entendidos, conflitos etc.) para os usuários e seus amigos. Exatamente como destaca Levy (2010), é o virtual gerando manifestações concretas, nesse caso significando que, para os adolescentes, a realidade virtual (on-line) é tão real quanto a realidade atual⁸⁶ (off-line).

Nejm (2016) chama a atenção para o fato de que esse colapso é mais provável em sites como o Instagram e o Facebook, uma vez que, especialmente no modo aberto, não se pode ter certeza de quem irá efetivamente ver os *posts* nesses aplicativos. Entretanto, o compartilhamento não autorizado de mensagens no WhatsApp (ou pela tela do celular), para pessoas ou grupos que não são destinatários originais das mensagens, também pode ocasionar colapso de contexto, como observei algumas vezes na escola.

⁸⁵ Segundo Boyd (2014), o colapso de contexto (que se dá mais frequentemente em públicos conectados em rede) acontece quando as pessoas são forçadas a lidar simultaneamente com contextos sociais originalmente não relacionados, que estão ancorados em diferentes normas e que demandam respostas sociais diferentes como, por exemplo, o estranhamento a que pode ser submetido um adolescente bebendo, numa festa, ao se encontrar com um professor.

⁸⁶ Como afirma Levy (2010, p. 48-50), é virtual “aquilo que existe apenas em potência e não em ato [...] (a árvore está virtualmente presente no grão)”, além do que, o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade, ou seja, o virtual também é real.

Ellison e Boyd (2013) afirmam que não há evidência de que os usuários sejam incapazes de diferenciar tipos de relacionamento no interior de um site de rede social (entre amigos íntimos, colegas ou apenas conhecidos etc.). O caso acima sugere que Flora diferenciava com clareza entre amigos virtuais e amigos presenciais, mas Poliana tinha dificuldade de entender a distinção, não entre amizades virtual e atual, mas entre as lógicas virtual (vinculada a um algoritmo de computador, que não é controlado pelo usuário) e presencial (relacionada às interações face a face entre ela, Flora e seus círculos de amizade). A respeito da dificuldade de alguns adolescentes de lidar com dramas como esse, Boyd (2014, p. 13) entende que

apenas porque os adolescentes podem e conseguem manipular as mídias sociais para atrair atenção e aumentar sua visibilidade não significa que eles sejam igualmente experientes em fazer isso ou que eles automaticamente tenham as habilidades para navegar o que se desdobra.

Quanto às questões de privacidade, os adolescentes se mostravam atentos, de diferentes formas, a questões de segurança, mesmo aqueles que gostavam de ter muitos amigos on-line. Além de estratégias de pesquisar os amigos virtuais em diferentes sites de redes sociais já relatado anteriormente, para checar a veracidade do perfil de alguém, principalmente no casos de *crushes* que se desejava encontrar presencialmente, havia outras estratégias de auto proteção. Elas consistiam, por exemplo, em: só aceitar amigos virtuais indicados por colegas de escola ou amigos presenciais; só aceitar amizades virtuais de pessoas que tivessem perfis, como fazia Berta; evitar compartilhar dados pessoais com desconhecidos (“Uma amiga minha foi vacilona, deu nome completo, idade, endereço para um desconhecido. Isso eu não faço nunca!”, afirmou Jéssica, em fala corroborada por outros adolescentes); distinguir os níveis de intimidade e troca de informações conforme o perfil fosse aberto (em que evitavam se abrir muito com estranhos, publicar dados pessoais ou imagens íntimas) ou privado (em que, num grupo fechado apenas com conhecidos, se permitiam uma liberdade maior de compartilhamento de informações e imagens), entre outras possibilidades.

Por outro lado, vale salientar que os adolescentes se preocupavam quase que exclusivamente com a face mais óbvia da privacidade (evitar publicar nome, telefone, imagens etc. para desconhecidos), mas não atentavam para questões mais complexas tanto relativas à privacidade quanto à segurança on-line. Por exemplo, eles ignoravam ou não se importavam com a entrega de dados pessoais aos algoritmos

de sites e aplicativos ('dataficação'⁸⁷ dos usuários), não conheciam os termos de serviço dos sites e aplicativo⁸⁸, se rendiam às estratégias das empresas fornecedoras de serviços on-line de mantê-los conectados o maior tempo possível através, por exemplo, do 'oferecimento' de recompensas para quem ficasse mais conectado, como os foguinhos do Snapchat⁸⁹. Esse era o caso de Lídia, Tico e Simone que comentaram que tinham que ficar 'espertos' quando não havia wi-fi na escola, para não perder os foguinhos que eles colecionavam do Snapchat, pois, se ficassem mais de vinte e quatro horas sem internet, eles perdiam tudo que tivessem acumulado. "Mas, o que vocês ganham acumulando foguinhos?", eu perguntei. "Nada", eles responderam. "Mas, é legal ficar colecionando", disse Tico, de certa forma aderindo à lógica de gamificação (*gamification*, em inglês)⁹⁰ empregada pelas empresas digitais

São múltiplas as formas desenvolvidas pelas empresas administradoras de sites e aplicativos para encorajamento das relações de dados⁹¹ dos usuários, como, por exemplo, "os rituais de auto rastreamento de rotina em plataformas onde contamos nossos seguidores ou curtidas" (COULDRY; MEJIAS, 2018, p. 9), ou as notificações que nos alertam incessantemente de 'acontecimentos' nos aplicativos (nos chamando de volta para eles). O sentido último disso (a monetização do uso e a apropriação de dados para fins de marketing digital) não é, muitas vezes, percebido pelos usuários.

Enfim, ao mesmo tempo em que percebiam e construíam diversificadas possibilidades de utilização das mídias sociais em seu cotidiano, os adolescentes

⁸⁷ 'Dataficação' (*datafication*, em inglês) "é o processo pelo qual os processos da vida são convertidos em fluxos de entradas de dados para processamento computacional" (COULDRY; YU, 2018, p. 2).

⁸⁸ Assim como a muitos de nós, adultos, os adolescentes também não se interessavam em ler os pormenores dos termos de uso dos sites e aplicativos que utilizavam (mais uma demonstração de que não são nativos digitais, atentos a todos os aspectos da cultura digital?).

⁸⁹ Segundo o suporte on-line do Snapchat (<https://support.Snapchat.com/pt-BR/a/snapstreaks>), foguinho (o ícone '🔥'), quer dizer que dois usuários do Snapchat "enviaram *snap*s um para o outro a cada 24 horas por mais de três dias seguidos".

⁹⁰ Gamificação significa, para Alves *et al.* (2014, p. 76), a "utilização da mecânica dos games em cenários non games". A gamificação pode ter usos distintos como na educação (gamificação do ensino), no marketing (visando à intensificação do consumo), através do incentivo à adesão aos processos de extração de dados dos próprios usuários (ALVES, 2014). A habilidade de lidar criticamente com a gamificação (não se tornando apenas refém dela), está relacionada ao letramento digital crítico.

⁹¹ Segundo Couldry e Mejias (2018, p. 1), "a captura e o processamento de dados sociais se desdobra através de um processo chamado relação de dados, que assegura a conversão 'natural' da vida diária em um fluxo de dados".

ainda pareciam, em alguns momentos, ter dificuldades para lidar com a complexidade dessas mídias e com algumas consequências não imaginadas de sua imersão nelas.

3.1.2 Jogos eletrônicos no cotidiano dos adolescentes

Atraindo não apenas jogadores, mas também espectadores, os jogos eletrônicos eram uma das práticas digitais mais presentes no cotidiano da escola. Para os adolescentes observados, os jogos eletrônicos se dividiam em jogos para curtir 'em trânsito' (no intervalo entre uma aula e outra, no caminho entre casa e escola, quando o professor liberava os alunos mais cedo de uma aula etc.) e jogos para curtir 'com calma' (no horário do almoço da escola, em casa etc.). O primeiro grupo (em trânsito) era composto de jogos em que cada jogada era de curta duração (de alguns segundos a um ou dois minutos), que exigiam pouca concentração e que podiam ser interrompidos sem maiores prejuízos ao resultado ou à sequência do jogo. Nesses jogos, a troca de celulares entre os colegas, alternando quem jogava, era mais constante, assim como a atenção no jogo era menor. Já os jogos para jogar 'com calma' tinham uma duração maior, exigiam mais concentração, envolviam resultados com consequência 'mais sérias' (subir ou descer de nível, perder ou ganhar recompensas, sendo tais níveis e recompensas mais difíceis de conquistar etc.). Os adolescentes permaneciam nesses jogos por mais tempo e pouco trocavam de celular com os colegas. Em casa, aqueles mais interessados em jogos eletrônicos diziam preferir jogar no computador ou em consoles de videogame, uma vez que se envolviam em jogos de maior complexidade (também para jogar 'com calma'), cuja prática em celulares não era tão interessante.

Fossem 'em trânsito' ou para jogar 'com calma', em celulares, tablets, consoles ou computadores, era comum a todos os tipos de jogos o interesse dos adolescentes em jogar on-line (incluindo jogar on-line com os próprios colegas, o que tornava o jogo ainda mais interessante) e em jogar acompanhado dos colegas (mesmo quando o jogo era individual), situação em que alguns jogavam e outros acompanhavam o jogo como espectadores/torcedores. Esse fato ilustra a ideia de que os jogos eletrônicos, para a maioria dos adolescentes da presente pesquisa, eram atividades sociais, muito mais do que individuais (ver discussão sobre práticas digitais e sociabilidade, no capítulo 4). Como afirmam De Kort, Ijsselsteijn e Poels (2007, p.8),

o potencial social dos jogos digitais não é suficientemente reconhecido, entendido ou apreciado na literatura científica atual. As ricas experiências associadas com o jogo digital só podem ser completamente compreendidas quando o 'sistema' é conceituado como mais do que o software e o hardware com o qual se interage, incluindo uma perspectiva situacional mais ampla. O jogo [digital] socialmente situado é uma função tanto do jogo quanto de onde e com quem nós jogamos.

Além de situações nitidamente favorecedoras da sociabilidade, aproximando fisicamente os colegas, havia um outro elemento que estimulava o encontro entre adolescentes que curtiavam jogos eletrônicos: a apreciação da habilidade distintiva de certos jogadores. Por exemplo, num dia no horário do almoço, amontoados em volta do Péricles (o maior pontuador no Clash Royale da escola), que jogava Clash Royale em seu celular, havia cinco espectadores, contando comigo, todos vendo-o desfilarem sua habilidade naquele jogo que ele tão bem dominava e, de alguma forma, tentando aprender com ele.

Nesse sentido, pode-se falar em capital de jogo, algo que tinha valor entre os adolescentes, e também na relação deles com crianças mais novas da escola que os procuravam para dar dicas de jogos. Segundo Stenros, Paavilainen e Mäyrä (2009, p. 84),

O conhecimento de como jogar um jogo, de onde encontrar códigos de trapaça e as conexões para recrutar jogadores não familiares on-line são todas formas dinâmicas e contextuais de capital, recursos para a ação. [...] O conhecimento, as habilidades e o letramento adquiridos no processo de jogar são também relevantes num contexto social mais amplo.

Esse capital de jogo era algo de que alguns adolescentes se orgulhavam e que lhes conferia status por parte dos amigos, fazendo-os ocupar o lugar de tutores dos menos experientes (independentemente da idade), o que comumente aceitavam com prazer (às vezes, não apenas aceitavam, como se ofereciam para ensinar), como se vê no seguinte trecho do caderno de campo:

Gerson e Delson pedem para baixar um jogo no meu Ipad (parte do trabalho de Educação Física que devem apresentar) e veem Clash Royale (o jogo preferido deles na escola). Delson exclama, surpreso: "Clash Royale no seu Ipad, professor!?". Gerson retruca: "Deve ser do filho dele, óbvio!". Quando eu digo que estou aprendendo a jogar, eles me perguntam em que arena estou e quantos troféus tenho. Eu digo que não sei (na verdade, não entendi bem a pergunta...) e pergunto para que servem os troféus. Delson responde: "Agora que está todo mundo [aqui na escola] na arena 9, os troféus só servem para zoar os amigos que tem menos troféus". Gerson diz que sempre ganha do Delson e tem mais troféus que ele. Como eu não sei responder à pergunta, eles olham no meu jogo e veem que eu estou na arena 1 (o nível mais baixo do jogo) e com poucos troféus. Eles então exclamam, jocosamente "Nossa,

professor, você não é nada nesse jogo!” e riem muito. Gerson depois diz, espontaneamente, que pode me ensinar a jogar, se eu quiser. Eu agradeço e digo que vou querer [Caderno de campo].

Num outro exemplo, Mathias costumava emprestar suas habilidades e conhecimentos para crianças mais novas, de 4^o e 5^o anos, ajudando-as a conquistar níveis de jogo mais avançados com mais rapidez (figura 10). Era comum ver Mathias cercado por três ou quatro crianças, enquanto jogava no celular de uma delas, demonstrando sua habilidade, explicando como proceder e auxiliando-as diretamente. Mathias, que, apesar de ter amigos de sua idade, tinha conflitos frequentes com seus pares, era visto como alguém com status diferenciado por essas crianças, tendo em vista seu conhecimento mais avançado. A relação com elas talvez fosse um alento para ele nos momentos em que os conflitos com os pares o afastavam um pouco dos colegas da mesma idade.

Figura 10 – Adolescente auxiliando grupo de crianças em jogo de celular



Fonte: Arquivo do autor

Além do conhecimento e da habilidade num jogo, também os rankings de jogadores compunham esse capital de jogo e era assunto frequente entre os jogadores na escola. O próprio Péricles se orgulhava de ser, segundo ele, o número 230 no ranking brasileiro de Clash Royale. Por outro lado, o tipo de jogo que se jogava era também representativo de capital de jogo entre os adolescentes, que valorizavam quem jogava os mesmos jogos e desprezavam quem jogava jogos mais ‘infantis’ como aqueles dos quais gostavam as crianças do segundo ciclo.

Por outro lado, o uso de jogos eletrônicos na Educação Física possibilitou experiências bastante interessantes e que mostram que a escola também pode

assumir o lugar de influenciar os interesses dos alunos nas mídias digitais. Isso foi o que percebi, por exemplo, quando utilizei o jogo Just Dance⁹² em algumas aulas do conteúdo dança (figura 11).

Figura 11 - Aula de Educação Física com o jogo Just Dance, na Sala de Videogame



Fonte: arquivo do autor

Em meio a essas aulas, alguns alunos baixaram o aplicativo no celular e começaram a jogar em suas casas, como foi o caso de Filipa:

Filipa veio me dizer que tinha adorado aquele aplicativo (Just Dance), que ela não conhecia. Ela também disse que, apesar de ser bailarina, tinha dificuldade de dançar no aplicativo e que chegava até a ficar com um pouco de vergonha, pois não dançava tão bem no jogo como no balé “de verdade”. Posteriormente, ela veio me dizer que tinha instalado o Just Dance no celular e que estava jogando em casa. Segundo ela, inicialmente a sua mãe brincou que achava que ela estava doida, pois ainda não havia entendido que o que ela estava fazendo ao dançar com o celular na mão, em frente à TV, era um jogo eletrônico [Caderno de campo].

Após a utilização nas minhas aulas, no sétimo ano, e na aula de outro professor de Educação Física, no oitavo ano, alguns alunos começaram a jogar esse jogo também nos intervalos entre as aulas e no almoço (especialmente na Sala de Videogame, por causa da TV), inclusive alguns que geralmente só jogavam futebol nesses tempos, o que levou os professores de Educação Física da escola a organizar

⁹² Just Dance é um “jogo digital de dança que se baseia em imitar a coreografia de um dançarino virtual na tela” (PRUDENTE, 2018, p. 399).

alguns dias de Just Dance no horário de almoço, no pátio, com o auxílio de um telão da escola.

Na figura 12, pode-se ver uma cena dessa atividade, em que os oito adolescentes (meninos e meninas) que jogavam em seus celulares (conectados no computador da escola) foram cercados por cerca de cinquenta outros adolescentes e crianças que ou assistiam e comentavam o jogo ou dançavam ao ritmo das músicas dos jogos mesmo sem estarem com celulares conectados ao jogo. Vários dos que assistiam solicitavam aos professores que conectassem os seus próprios celulares ao jogo (o que se mostrou difícil, pois o computador não suportava um número muito alto de conexões) ou pediam para jogar com os celulares dos professores (que já estavam sendo utilizados por alguns alunos).

Figura 12 – Adolescentes jogando e assistindo Just Dance, no pátio interno



Fonte: Arquivo do autor

Quanto às preocupações relativas à experiência com a violência e com valores socialmente condenáveis de certos jogos eletrônicos, os adolescentes, em sua maioria, desdenhavam da possibilidade de que eles viessem a assumir comportamentos desviantes por causa de jogos assim. Serginho, por exemplo,

afirmou com relação à violência dos videogames que “Só quem tem cabeça fraca ou depressão é que vai jogar esses jogos e sair matando os outros”. Os adolescentes percebiam questões de valores nos jogos e, apesar de discordarem da adoção daqueles valores no mundo ‘de verdade’, off-line, não se incomodavam de assumir atitudes desviantes virtualmente, entendendo que tais atitudes se encerravam no interior dos videogames, como mostra a seguinte conversa numa aula do GTD de Práticas Digitais:

Nico: “O povo fala que GTA é violento e faz a gente ficar violento, mas, no jogo, o cara [o jogador] estupra, mata e tal, mas, quando chega a mãe dele de verdade, ele não tem coragem de responder mal, de ser mal educado com ela. Então, o jogo não faz mal para a gente”.

Pesquisador: “Eu conheço muita gente que fala que jogo violento faz as pessoas ficarem violentas”.

Gerson: “Só se a pessoa for muito manipulável”.

Elaine: “Eu concordo, eu fiquei violenta”.

Gerson: “Então, você é muito manipulável, Elaine”.

Reinaldo: “Já ouvi falar de gente que pegou régua e cortou a própria garganta por causa de jogo”.

Gerson e Nico (juntos): “Então, esse cara é louco, não é problema do jogo!”.

Rever e Geraldo (juntos): “Não tem nada a ver o que ele fez com o jogo!”.

Na pesquisa de campo, não percebi qualquer relação entre jogos violentos e atitudes dos adolescentes (a não ser a declaração de Elaine). Nessa direção, Alves (2004), em sua pesquisa sobre a relação entre jogos eletrônicos e violência, concluiu que não há uma relação de causa e efeito entre um e outro, afirmando que não se deve proibir os jovens de jogarem *games* violentos por receio de tal relação. Przybylski e Weinstein (2019), numa pesquisa com cerca de 1000 adolescentes de 14 e 15 anos, testaram a hipótese de que o jogo violento seria positivamente relacionado às avaliações de comportamento agressivo do jogador, mas os resultados não suportaram tal hipótese. Bryce e Rutter (2006) também refutam essa relação direta, ressaltando que, além de não haver indícios dessa relação na pesquisa científica, as causas de comportamento violento e agressivo na sociedade contemporânea são muito mais complexas e requerem o reconhecimento do amplo espectro de outros fatores sociais, econômicos e culturais que podem se tornar causadores em potencial

de atos de violência⁹³. Brougère (2004, p. 123) afirma que os videogames que representam algum tipo de violência não passam de uma continuidade das brincadeiras de luta, uma ilustração bem contemporânea da possibilidade de a brincadeira permitir aos sujeitos viver uma experiência excitante, sem riscos, em que emoções fortes podem expressar-se, criando um espaço fictício de experiências pouco presentes no cotidiano das crianças, dominado por rotinas determinadas pelos adultos.

Assim, sem negar possíveis (mas, nem sempre comprovadas) dificuldades na relação dos adolescentes com os jogos eletrônicos (deixar de estudar para jogar, jogar até altas horas da noite, deixar de sair de casa para jogar etc.), não há indícios de que ações de violência, preconceito ou sexismo dos adolescentes sejam resultados diretos da ação de jogar. Por isso, concordo com Kruger e Cruz (2002, p. 15) que afirmam “é preciso que haja menos preconceito em relação aos *games* por parte de pais, educadores e pesquisadores”.

A pesquisa de campo também trouxe indícios de que, apesar de alguns adolescentes serem apaixonados pelos jogos eletrônicos, a grande maioria deles em nada se aproximava da ideia de viciados⁹⁴ em jogo (como o desejo de compartilhar seus jogos e de ensinar os outros a jogar indicava). Mesmo quando se joga diariamente, isso não se constitui necessariamente em uma compulsão, uma vez que os sujeitos desenvolvem “outras atividades sociais, nas quais os jogos não entram em cena [e] jogam para relaxar, para começar um novo dia, para deixar fluir as emoções” (ALVES, 2004, p. 370), de forma semelhante ao que observei nos adolescentes da presente pesquisa.

Por outro lado, também é importante evitar atribuir supostas características mágicas aos jogos eletrônicos que fariam os adolescentes aprenderem inúmeras

⁹³ Bryce e Rutter (2006) citam o caso de uma tentativa judicial de culpabilização de um jogo pelos atos violentos de dois jovens, nos Estados Unidos, que foi negada pela justiça, uma vez que o contexto de vida dos jovens agressores estava contaminado por diversas outras condições adversas (eles eram vítimas de bullying na escola, tinham um histórico prévio de pequenos crimes, tomavam medicamentos contra depressão, tinham acesso a armas em casa e tinham pais com história de treinamento militar).

⁹⁴ Para os adolescentes, o termo ‘viciado’ geralmente não tinha a conotação de distúrbio ou doença, mas apenas de que alguém era extremamente competente num jogo, no uso de computadores, consoles ou celulares.

habilidades pelo simples fato de jogar⁹⁵. Nada na pesquisa sugeria que os adolescentes que jogavam mais tivessem mais facilidades na escola ou desenvolvessem conhecimentos especiais, a não ser aqueles conhecimentos relacionados ao jogo em si mesmo (incluindo a aprendizagem de truques para ‘enganar’ o software do jogo). Como afirma Brougère (1998, p. 107), se referindo ao brincar em geral,

quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular. Isso se torna evidente se pensarmos no jogo do xadrez ou nos esportes, em que o jogo é a ocasião de se progredir nas habilidades exigidas no próprio jogo. Isso não significa que não se possa transferi-las para outros campos, mas aprende-se primeiramente aquilo que se relaciona com o jogo para depois aplicar as competências adquiridas a outros terrenos não-lúdicos da vida (**grifo meu**).

Enfim, o que mais importava aos adolescentes que gostavam de jogar jogos eletrônicos era o entretenimento, o prazer de fazer algo de que gostavam e em que percebiam evoluir em termos de habilidade e de conhecimento, além da satisfação gerada pela intensa sociabilidade ao redor dessas práticas, uma dimensão central dos *games* para os adolescentes e que será discutida com mais detalhes no capítulo 4 desta tese.

3.1.3 Práticas digitais e estudo

Além das práticas de lazer com as mídias sociais, com os jogos eletrônicos, com a música etc., havia, na escola, alguns adolescentes que lançavam mão de práticas digitais para aprendizagens intencionalmente mais próximas dos conteúdos da educação formal ou relacionadas a um imaginado futuro profissional.

Apesar de ser um pequeno número entre os adolescentes da pesquisa, alguns fãs de YouTubers expressavam o desejo de seguir a carreira desses ídolos virtuais e faziam experimentações nessa direção:

Estevão disse que uma vez produziu um vídeo que teve cinco mil visualizações no YouTube, mas que depois foi tirado do ar porque ele tinha usado um aplicativo de desenvolvedor do Clash Royale para fazer o vídeo, o que seria proibido. Samara aproveitou e comentou que o aplicativo de edição

⁹⁵ Esse tipo de elogio ao jogo eletrônico se parece, de alguma forma, com o elogio ao esporte como uma manifestação cultural “naturalmente” boa, o que, na maioria das vezes, é um mero exercício de retórica das organizações que dirigem o esporte espetáculo para tentar suprir um eventual déficit de legitimidade social (BRACHT, 1997).

de vídeo que ela tinha no computador era devido ao sonho dela era de virar YouTuber. Nesse momento, Raquel emendou “Esse também é meu sonho!”. “Por que?”, perguntei para elas “Ah, os YouTubers são tão felizes, a vida deles parece tão boa”, disse Samara. “Eles tem muitos amigos, conhecem muita gente, deve ser legal”. “Eles tem casa chique, vivem bem e não precisam trabalhar”, completou Raquel. “Quer dizer, o trabalho deles é ser YouTuber”, eu disse provocando-as. “É verdade!”, elas concordaram. Raquel diz que há muito tempo tem esse sonho, mas que acha difícil porque há muita concorrência: “Tem gente que já começou há dez anos. A Kéfera mesmo já tem uns sete anos que começou. E tem uma outra YouTuber que não tinha amigos na escola e que hoje é famosa e tem muitas amizades. Ela às vezes não posta vídeo porque está depressiva, mas até o pessoal que zombava dela quando ela era mais nova é seguidor dela, hoje. Essa YouTuber conta que quando era mais nova, as colegas dela criaram um Facebook dela só de zoação e que quando descobriu ficou super triste, mas que hoje é diferente”. “Sobre o que eles falam os YouTubers?”, eu perguntei. “Ah, de tudo. Desafios, coisas do dia a dia. A Kéfera, por exemplo, está mudando o tema dela. Agora, está falando mais de poesia, virou poeta”. “Aqui no CP, tem o Joaquim, que começou com um canal que era legal, muita gente gostava, mas acabou desistindo”, disse Estevão. Samara então emendou “Eu tenho um pouco de vergonha. Se fizer um canal, não vou contar para ninguém da escola, por que o povo acaba zoando a gente. Eu, no começo, vou contar só para gente de fora da escola”. “A Robertinha, aqui da escola, criou um canal, vocês sabiam?”, eu pergunto. Só a Samara disse saber, mas dá a impressão de que o canal não é muito legal [Caderno de campo].

O desejo de ter um canal de YouTube, fazer sucesso, conquistar milhares de seguidores para, no fim das contas, ganhar dinheiro ‘fácil’ com a internet aparecia como um sonho para esses adolescentes. Para Le Breton (2017, p. 100), apesar de não se referir explicitamente aos YouTubers, nem à internet, mas citando jovens midiáticos dos quais os YouTubers são uma parte, um dos motivos pelos quais isso acontece (e que pode ser relacionado ao contexto da internet) é que, muitas vezes,

Os outros significativos do adolescente são figuras midiáticas, modelos para o sucesso ou a notoriedade (estrelas do reality show, apresentadores, cantores, músicos etc.). A transmissão se horizontaliza e circula com vivacidade na sociabilidade juvenil por meio das matrizes de sentido (redes de televisão a cabo, revistas, rádios “jovens”, como *Skyrock* etc.), que escapam à competência dos pais.

Entretanto, a maioria dos adolescentes que nutriam tal desejo acabava desistindo diante das primeiras dificuldades ou de maiores exigências:

Deco e Gerson me mostraram os vídeos de seus canais de YouTube (que não estavam ativos mais porque eles tinham se cansado de postar). O do Deco era sobre Clash Royale e luta livre (e tinha doze vídeos) e o do Gerson tinha vídeos mais variados, mas num total de apenas cinco (sobre Clash Royale e outros jogos eletrônicos, além da reprodução de vídeos da internet). O do Deco tinha 204 inscritos e o do Gerson apenas quatro. Eles disseram que outros colegas também tinham criado canais de YouTube, mas que, como eles, todos tinham desistido, porque dava muito trabalho e eles não conseguiam muitos seguidores [Caderno de campo].

A profissionalização via práticas digitais apareceu também no discurso de outros adolescentes, como Jairzinho e Reinaldo. Ambos tinham o desejo de se tornar game designers e já haviam começado a frequentar cursos de programação de jogos eletrônicos, que durariam três anos. Reinaldo teve que sair desse curso temporariamente, por causa do alto custo, mas planejava seu retorno assim que a situação financeira da família melhorasse. Graças a esses cursos (presenciais), aprendendo, de forma bastante tradicional, com instrutores mais velhos do que eles, eles estavam entre os poucos adolescentes da escola que haviam se apropriado de um vocabulário mais técnico, especializado, típico de quem se aprofundara no estudo das mídias digitais.

Além de alguns adolescentes que se envolviam em práticas digitais diretamente relacionadas a perspectivas de trabalho, havia outros que viam nas práticas digitais um meio para conhecer possibilidades de futuro profissional ou para aprender conteúdos escolares, como no caso a seguir:

Zélia afirmava gostar de Netflix, assistindo principalmente séries de suspense como “How To Get Away With Murder”, “Scream”, “Pretty Little Liars”. Ela diz que gosta dessas séries porque quer ser juíza e as séries que tem advogados, ações judiciais etc. a ajudam a entender um pouco o trabalho de uma procuradora, uma juíza, uma advogada. Hermes deu um depoimento semelhante, com uma relação de séries de que gostava com o desejo de se tornar um juiz ou procurador. Zélia ainda comentou que ouvir música estrangeira e assistir Netflix ajudaram muito na sua aprendizagem de inglês. No começo, ela assistia Netflix em inglês, com legenda mas, atualmente, assiste séries em inglês, sem legenda, sendo capaz de compreender praticamente tudo o que se fala. Ela disse que só fez um ano de aula de inglês e saiu, porque percebeu que ouvir inglês no celular e na TV estava fazendo-a aprender com maior velocidade [Caderno de campo].

Zélia apresentava uma característica que não se estendia à maioria os seus colegas de escola: ela intencionalmente escolhia certas práticas digitais ou maneiras de realizá-las para construir aprendizagens não relacionadas ao divertimento em si, mas a dois interesses objetivos: sua desejada futura profissão e a apropriação de uma língua estrangeira. Casos como o de Zélia, entretanto, eram muito mais a exceção do que a regra.

Em casa e na escola, segundo os adolescentes, as práticas digitais de estudo de conteúdos escolares eram escassas, predominando as práticas digitais de lazer, em que as aprendizagens estavam estritamente relacionadas às novidades e/ou habilidades necessárias a um jogo, aplicativo ou site de redes sociais que lhes

interessava⁹⁶. Poucos eram os adolescentes que afirmavam utilizar as práticas digitais sistematicamente para auxiliar em estudos formais (à exceção de mensagens por Whatsapp, para trocar informações sobre atividades escolares).

A TIC Kids Online Brasil 2016 afirma que “entre as práticas de crianças e adolescentes na rede, mantém-se a predominância de atividades relacionadas à educação e busca de informações e aquelas ligadas à comunicação e redes sociais” (CGI.BR, 2017, p. 108). Entretanto, é necessário entender se, quando se referem ao estudo com as mídias digitais, os adolescentes pesquisados na TIC Kids querem dizer buscas rápidas no Google sobre temas demandados pelos professores (muitas vezes significando apenas a cópia ou reprodução do material encontrado) ou ações mais elaboradas de aprofundamento de estudos. Apesar de na pesquisa TIC Kids Online a porcentagem de adolescentes que afirmaram fazer pesquisas na internet e acessar sites de redes sociais serem praticamente idênticas (81% e 80%, respectivamente) (CGI.BR, 2017), há indícios, na escola observada, de que as buscas simples (que não demandavam muito envolvimento nem cognitivo nem de tempo) eram o que o estudo na internet significava para os adolescentes enquanto as práticas de lazer (sites de redes sociais, jogos eletrônicos, filmes, vídeos, YouTubers etc.) eram mais frequentes e envolventes. Assim, apenas afirmar realizar certa prática digital não dá a medida da intensidade de realização dessas práticas.

Numa feira de ciências na escola, por exemplo, a Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas (FEBRAT)⁹⁷, dois alunos do oitavo ano, orientados por duas professoras, apresentaram um levantamento sobre o uso de aplicativos para

⁹⁶ Alguns adolescentes afirmavam haver, em casa, uma diminuição do tempo de leitura (de livros impressos) e/ou de estudo, bem como uma menor capacidade de concentração no estudo, seja porque deixavam de ler para se envolver em práticas digitais, seja porque as mídias digitais prejudicavam sua concentração nos estudos. Tininha, por exemplo, disse, a respeito do tempo que ficou sem poder usar seu próprio celular (fruto de proibição da mãe por mau comportamento): “Eu li sete capítulos de um livro, que não eu leria se estivesse com o celular. Sem celular, acabo lendo e estudando mais, estudando nem tanto, porque é chato, mas leio mais”. Apesar desse caso, na presente pesquisa, não foram produzidos dados suficientes para estabelecer qualquer relação (positiva ou negativa) entre práticas digitais e leitura de livros. Entretanto, segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016), houve um aumento na quantidade média de leitura de livros, entre 2011 e 2015, por adolescentes (assim como em todas as faixas etárias), mesmo com a ampliação da penetração da internet e das mídias digitais no Brasil. Segundo esta mesma pesquisa, quanto maior a escolaridade e a renda, maior é o hábito de leitura de livros, além do que os sujeitos leitores acessam mais a internet, as redes sociais e os aplicativos de troca de mensagens do que os não leitores (Ibid.).

⁹⁷ Feira realizada anualmente pelo Centro Pedagógico da UFMG, visando à integração do conhecimento gerado nas instituições educacionais de todo o país e à socialização deste conhecimento (cf. <https://www.Facebook.com/feirafebrat>).

estudo. Segundo o levantamento, realizado com 74 estudantes do oitavo ano do CP, apesar de 72% dos alunos afirmarem conhecer aplicativos de estudo, apenas 32% deles admitiram usá-los efetivamente (VAZ *et al.*, 2017). Entre os aplicativos, o YouTube.edu era o mais utilizado, tendo sido citado por 35 alunos (47%). Depois dele, o Socrative foi o mais citado (31 alunos), apesar de se caracterizar não como um aplicativo para estudo, nem como um recurso empregado pelos adolescentes por escolha própria, sendo utilizado apenas na escola e somente quando os professores solicitavam aos alunos o seu uso para realizar alguma avaliação ou intervenção em sala de aula. Depois do YouTube.edu, apareciam com quatro ou menos citações Khan Academy, MeSalva, Aprovado, Pomodoro, entre outros.

A ideia de que, na cultura digital, a facilidade de acesso à informação é o que agrava o declínio da autoridade do professor e aumenta as dificuldades no ensino (VIOLA *et al.*, 2017) não foi referendada pela pesquisa, uma vez que essa suposta facilidade de acesso não significava necessariamente que os adolescentes estivessem buscando nem que soubessem ou desejassem utilizar as informações (relacionadas às disciplinas escolares) dispersas na internet. Não parece que os adolescentes tenham, “com frequência, um conhecimento mais atualizado em física ou geografia [ou qualquer outra disciplina] do que seu próprio professor” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 57). Em minhas aulas, quando tratávamos de conteúdos como os esportes, cujo acesso é muito fácil na internet, os adolescentes demonstravam desconhecer informações tão simples como as regras. Durante a pesquisa de campo, não percebi qualquer indício de que, em qualquer disciplina, houvesse um número expressivo de adolescentes que se antecipasse nos estudos pela internet ou que soubesse algum conteúdo mais do que seu professor. O que era frequente, isso sim, era a reclamação de que algumas aulas eram monótonas, que não se entendia o sentido da aprendizagem de alguns conteúdos ou, por outro lado, o destaque dos próprios alunos a metodologias inovadoras (algumas delas não incluindo as mídias, mas apenas envolvendo estratégias mais participativas). Não foi observado, durante a pesquisa, um movimento significativo dos adolescentes no sentido de se apropriar de conhecimentos que viessem a desqualificar os saberes dos professores, além do que a maioria dos alunos se referia ao estudo de conteúdos escolares na internet apenas como complemento posterior àquilo que havia sido estudado em sala de aula.

Além de as mídias digitais serem pouco utilizadas para o estudo e as aprendizagens formais, a pesquisa apresenta indícios de que a ideia de que o

professor é descartável porque os alunos podem aprender o que quiserem na internet não é suportada pelos próprios adolescentes, como o trecho a seguir, de uma conversa num GTD, sugere:

Pergunto se eles acham que o professor é dispensável, já que eles podem estudar tudo na internet. Liana fala que a internet é boa para aprender, mas que não substitui o professor, porque, quando é para tirar dúvidas, a internet não é interessante, já que não há canais de tirar dúvida. Selena diz que existe o tira-dúvidas do Yahoo, mas concorda com seu colega, o Rildo, que esse site não é muito confiável. Cássio afirma que a internet ajuda, mas não substitui o professor. Pergunto se eles pudessem escolher entre aprender um novo conteúdo na sala de aula com o professor ou ir para a sala de informática para estudar na internet por conta própria e eles respondem que preferem o professor, porque com ele é possível interagir mais durante o processo de aprendizagem. Zezinho afirma que, quando precisa de reforço em alguma matéria, prefere um professor particular do que a internet, porque na internet ele acaba não perseverando e na aula particular ele vai até o fim, até aprender [Caderno de campo].

Há um discurso de setores da mídia e do meio acadêmico que sugere que a escola estaria deixando de ser o único lugar de legitimação do saber (uma vez que há uma diversidade de saberes que circulam por outros canais) e que “a diversificação e a difusão do saber, fora da escola, são dois dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação impõe ao sistema educativo” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 56). Entretanto, os maiores desafios que as mídias parecem apresentar para as escolas em geral, mais do que saberes (conteúdos) apropriados fora da escola pelos alunos, são a velocidade, a interatividade e o entretenimento, que cativam vários adolescentes em suas práticas digitais e que, de certa forma, são características bastante diferentes da dinâmica de aprendizagem formal (pelo menos em seus modelos mais tradicionais). A relação dominante que muitas escolas estabelecem com a aprendizagem dos conteúdos implica em menor velocidade (livro como norma, em oposição aos hipertextos), em pouca interatividade (domínio da exposição sobre a participação) e em uma quase oposição entre aprendizagem e ludicidade⁹⁸.

⁹⁸ Ao contrário da questão do acesso à informação, que estaria disponível a qualquer um, dispensando o professor, os três aspectos que pareciam desmotivar os alunos na escola observada eram a dinâmica de ensino de alguns professores ou monitores (monótona e/ou pouca referenciada na realidade dos alunos), os conteúdos (em muitos dos quais os adolescentes não viam sentido) e a (falta de) empatia com certos professores. Por exemplo, Egídio comentou que um GTD de produção de vídeos (tema supostamente interessante) havia sido pouco motivador porque o professor teria limitado essa produção a vídeos sobre um conteúdo que não interessava aos estudantes e ainda se recusado a negociar esse conteúdo com eles.

De posse de seus dispositivos digitais nos horários de aula, alguns adolescentes não os utilizavam para reforçar a aprendizagem (seja porque não sabiam/não eram estimulados a fazer isso, ou porque estavam interessados em se divertir), como o seguinte trecho do caderno de campo mostra:

Celina disse que a maioria dos alunos fica com o celular na aula, olhando Instagram, enviando mensagens para colegas ou jogando. “Eu mesma sempre uso Instagram na aula”, disse. Segundo ela, os professores costumavam não perceber, mas se o professor via e mandava guardar o celular, ela guardava, mas, depois de um tempo, pegava de novo. [...] Martha brinca que fica ‘revoltada’ com o Ezequiel que, segundo ela, fica a aula inteira no celular e que mesmo assim vai bem em tudo. Morena acha que ele estuda muito em casa. Morena cita também a Elza que fica a aula toda no Facebook (com a diferença de que Elza não está bem na escola). Helena diz acreditar que se o celular fosse permitido oficialmente nas aulas talvez fosse até melhor e gerasse uma diminuição da balbúrdia da aula. Ela acha que muitos ficariam mais ligados no celular, sem serem importunados por professor e colegas, e parariam de conversar entre si e de distrair os colegas verbalmente. Alana discorda e diz que precisa ficar vidrada no professor durante a aula e que, ainda assim, não aprende matérias em que o professor fala demais [Caderno de campo].

Não é possível afirmar com que frequência os alunos utilizavam os celulares em sala de aula, mas pode-se sustentar que, quando o faziam, a maior parte desses usos era não autorizada e não se relacionava com os processos de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, quando se fala em informações apropriadas pelos adolescentes fora da escola, pelo menos no contexto da pesquisa, elas se referiam a saberes pouco valorizados: lidar com um programa ou aplicativo; dançar (funk, K-pop⁹⁹, como Gerusa, que afirmou aprender novos passos com Tito, nos intervalos e na hora do almoço, ao som de seus celulares); aprender língua coreana (como me relataram Telma, Eva, Gilmara e Grace); saber detalhes da vida de artistas e YouTubers (como detalhou Sabrina em relação à YouTuber Kéfera); apropriar-se de saberes relacionados a jogos eletrônicos (como jogar ou burlar as regras do jogo, como me confidenciou Serginho, dizendo que havia aprendido a enganar o jogo *Pokemon Go*¹⁰⁰, através de um

⁹⁹ Segundo Amá e Silva (2018), “o K-pop (“Korean pop”), música pop sul-coreana, vem ganhando audiência em termos mundiais no decorrer dos últimos anos. Músicas desse gênero alcançaram posições significativas em rankings musicais ocidentais [...]. E, nessa progressão, sua popularização atinge também o cenário musical [do] Brasil”. Entre as bandas de K-pop, a preferida dos adolescentes da escola era a BTS.

¹⁰⁰ *Pokémon Go* é um jogo eletrônico de realidade aumentada para smartphones que exige que os jogadores saiam de casa e andem pela cidade para participar de batalhas e capturar criaturas virtuais.

emulador de computador, que permitia capturar Pokemons sem sair de casa, ao contrário da lógica do jogo). A maioria desses saberes apropriados pelos adolescentes fora da escola se relacionava com o mundo do lazer e não com a ciência ou o mundo do trabalho, ainda os saberes dominantes na escola. Na mesma direção, Ponte (2011, p. 37) observou em seu estudo sobre família, adolescentes e mídia que as mídias eram mais valorizadas pelos adolescentes para “fins ocupacionais e de lazer do que para finalidades cognitivas e instrumentais (aprendizagem ou informação), destacadas pelas gerações mais velhas”.

Assim, uma vez que utilizavam a internet majoritariamente para se apropriar, não de conhecimentos escolares, mas de saberes da cultura popular, os adolescentes não desprezavam o lugar do professor, nem a aprendizagem dos conteúdos da escola (exigida, por exemplo, daqueles que desejavam fazer concurso para o ensino médio em escolas particulares ou em escolas técnicas federais), assim como não se apropriavam sistematicamente dessa aprendizagem em outros tempos e espaços fora da escola.

Um hábito declarado (e amado) pelos adolescentes era o de, ao estudar, ficarem ligados nas suas mídias digitais. O uso simultâneo de diferentes mídias nos momentos de estudo não é uma prática nova, pois remonta aos tempos em se faziam exercícios da escola, em casa, vendo TV (WOLFE; MENDES; FACTOR, 1984), conversando ao telefone, ouvindo rádio ou Walkman, mas é agora ampliado pela maior quantidade de dispositivos pessoais disponíveis, como relatavam os adolescentes da escola observada:

Em conversa com Meire, Cida e Flaviane, elas dizem sempre estudar acompanhadas de alguma mídia digital e que isso as ajudaria a se concentrar, a suportar o tédio do estudo. Meire enfatiza que, em casa, consegue se concentrar mais para estudar quando está vendo TV ou ouvindo música do que se ficar apenas estudando sem nenhuma prática digital paralela: “Quando estou estudando, eu fico com um monte de coisa ligada, ao mesmo tempo: TV, Xbox, celular, tablet”. Cida e Flaviane dizem que suas mães não gostam de vê-las estudando com celular ao lado, mas que elas mantêm esse hábito mesmo assim [Caderno de campo].

Atualmente, uma pessoa, em casa, pode estar “diante de uma multidão de imagens e sons, que emanam de televisores, [...] videogames, telas de computador, monitores digitais de todo tipo, sempre em fluxo” (GITLIN, 2003, p. 25). Refletindo sobre os adolescentes e os jovens diante de tantas mídias, Kirschner e De Bruyckere (2017) afirmam que a ideia de que esses sujeitos executam muitas tarefas com

maestria, simultaneamente, não tem fundamento na literatura acadêmica. Segundo esses autores, o termo multitarefa (*multitask*) significando realizar mais de uma atividade cognitiva simultaneamente é um mito, e o que as pesquisas têm demonstrado é que, ao invés de multitarefa, o que ocorre, na verdade, é o *task-switching*, isto é, a troca constante de atenção entre uma tarefa e outra. Há indícios de que essa troca entre tarefas (por exemplo, a alternância entre estudar, acessar um site de redes sociais, ver TV, atender uma ligação etc.) pode levar à perda de habilidade de focar numa atividade específica, o que acarretaria prejuízo à performance e à aprendizagem (KIRSCHNER; DE BRUYCKERE, 2017).

Alguns adolescentes não apenas se envolviam em práticas digitais enquanto estudavam, como também se confundiam na alternância entre práticas digitais de lazer e de estudo. Mesmo em situações em que uma mídia digital deveria ser utilizada exclusivamente para questões relacionadas ao estudo, como quando professores organizavam grupos de orientação no WhatsApp, alguns adolescentes, se esquecendo do motivo da criação do grupo (o estudo), acabavam utilizando-o para práticas de lazer, como no caso a seguir.

Logo que chego ao pátio, Dario aparece falando “Nossa, vocês viram a foto que a Melissa enviou no grupo de estudos?”. “Ela vai se ferrar com o professor”, disse Joaquim. Eu peço para ver a foto e Joaquim fica meio reticente, mas eu falo que não há problema e ele me mostra a foto que a Melissa enviou, de uma mulher nua. Eles explicam que o professor criou um grupo com todos da sala para ajudar nos estudos em casa, tirar dúvidas, enviar matéria perdida etc. Pergunto se eles usam muito o grupo e Joana fala que não é muito constante, que é mais quando eles têm alguma dúvida. Pergunto se eles ficam incomodados de receber fotos como a que Melissa enviou. Stela e Georgia dizem que o problema maior é se elas abrirem a foto e seus pais estiverem por perto, porque seria difícil de explicar. Verônica diz que não liga, porque já está acostumada. Os outros reagem como se aquilo não fosse um problema em si (receber a foto); a preocupação maior era que outras pessoas (pais e professores, especialmente) poderiam ver aquilo e puni-los [Caderno de campo].

A atitude de Melissa de enviar a foto é característica de quem está habituado a utilizar as mídias digitais em práticas de divertimento. Segundo os colegas, ela tentou se desculpar dizendo que um amigo dela havia tomado o celular e enviado a foto, mas nem mesmo eles acreditaram na história, que seria a repetição de uma outra situação semelhante, envolvendo a mesma adolescente.

Com tantos grupos de WhatsApp, geralmente associados a amigos e colegas com quem se tem liberdade de enviar todo tipo de material, a adolescente, não acostumada a usar as mídias digitais para o estudo, provavelmente não se cercava

de cuidados para lembrar quais grupos ou situações não eram apropriadas para tais mensagens, bem como não associava com facilidade um aplicativo de mensagens ao estudo. Enfim, esse caso sintetiza a ideia de que o estudo, apesar de presente, ainda não assumiu um lugar de destaque nas práticas digitais de muitos adolescentes, ainda predominantemente apropriadas como práticas de lazer.

3.2 Práticas digitais e outras práticas sociais: se há o que fazer, digital serve para quê?

Apesar de as práticas digitais estarem muito presentes no cotidiano da escola, houve momentos em que, mesmo tendo liberdade para usar os celulares durante um tempo maior, os adolescentes “esqueciam” essas práticas ou as relegavam a segundo plano. Tal fato foi observado especialmente em eventos dentro ou fora escola, como o Dia das Crianças, a FEBRAT, os Jogos Internos, os Jogos Interescolares, a Festa Junina, exposições de teatro, dança e música quando, não havendo aulas regulares, os adolescentes podiam escolher livremente entre participar das atividades propostas ou se envolver em qualquer outra atividade (descansar, paquerar, realizar práticas digitais etc.). Invariavelmente, as práticas digitais quase que desapareciam, limitando-se a fotos e *selfies* para registrar o que acontecia, a infrequentes *posts* nos sites de redes sociais (registrando o que estava acontecendo na escola) e, quando havia estudantes de outras escolas, a trocas de número de telefone ou de contato de Facebook ou Instagram.

Na FEBRAT de 2017, por exemplo (figura 13), presenciei a grande maioria de adolescentes do CP e de outras escolas interagindo fisicamente e eram raros os adolescentes sozinhos com celulares. A maioria queria formar novas amizades, jogar bola juntos e paquerar (especialmente se interessando pelos jovens equatorianos e costarriquenhos que ali estavam, uma vez que, na FEBRAT, o CP também recebe estudantes de outros países). As estrelas do evento eram as interações e não os celulares (apesar de estes não chegarem a ser descartados por completo).

Outra situação que surpreendeu foi quando todos os estudantes do terceiro ciclo (mais de 200) desceram para o pátio para assistir a uma peça de teatro. Quando eu cheguei ao pátio, na expectativa de encontrar vários adolescentes utilizando o celular, vi apenas dois ou três mexendo discretamente no celular. Alguns tinham o celular nas mãos, mas não o utilizavam. Quando procurei saber, os adolescentes me

disseram que um professor havia solicitado, antes do início da peça, que eles não utilizassem o celular no que foi atendido sem maiores traumas pelos adolescentes (o pedido fez mais efeito do que faria uma proibição?).

Figura 13 – Grupos de adolescentes do CP e de outras escolas, na FEBRAT de 2017



Fonte: Página da FEBRAT no Facebook (<https://www.Facebook.com/feirafebrat/photos/>)

Nos dias de Jogos Internos, em que as aulas tradicionais cediam lugar a jogos de tênis de mesa, futsal, badminton, vôlei, handebol, queimada, rouba-bandeira, Wii, PlayStation 2, entre outros, a situação era similar. Os que gostavam de esportes e jogos, passavam o dia quase todo sem lembrar do celular, envolvidos em jogar e torcer. Entre os que não eram muito fãs de competição, a maioria estava com seus celulares nas mãos, mas geralmente próxima dos lugares em que aconteciam os jogos, interagindo entre si e com os jogadores/torcedores, ao redor de suas práticas digitais (nada de se isolarem em locais onde não havia jogos e aglomeração de colegas), se deslocando entre as quadras à medida que seus amigos que jogavam/torciam mudavam de quadra. Duas cenas chamaram a atenção: uma de um grupo que não participou de qualquer dos jogos, mas que levou um jogo de tabuleiro para jogar durante o dia e que pouco usou o celular; a segunda foi de Leda, que, logo após ganhar um jogo de futsal, estava enviando um áudio para seu *crush* contando histórias do jogo. Além disso, chamou a atenção o uso da sala de Videogame que, apesar de liberada nos dois dias de jogos, recebia um número reduzido de adolescentes que a usavam.

Nas competições de Wii, Just Dance e PlayStation, que também faziam parte dos Jogos Internos, o número de inscritos foi muito baixo (pode ser motivo desse

pequeno número o fato de que os jogos digitais de que eles mais gostam, como o Clash Royale, não faziam parte dos Jogos). No Wii e no PlayStation, tivemos que procurar adolescentes para jogar, pois a maioria estava mais disposta a jogar queimada, rouba-bandeira, futebol, isto é, jogos e esportes tradicionais. No Just Dance, ao contrário do PlayStation e do Wii (que praticamente só atraíram homens), houve um interesse tanto de meninos quanto de meninas, mas o problema foi conseguir celulares com acesso à internet, pois, como a internet que os adolescentes *hackeavam* estava fora do ar, a maioria não tinha (ou não queria gastar) o 3G/4G de seus celulares.

Percebe-se, com esses dados, que a disponibilidade de mídias digitais não afastava os adolescentes de outras práticas (como as corporais). Outros estudos têm demonstrado que não há correlação, por exemplo, entre tempo de tela¹⁰¹ e envolvimento em práticas corporais no lazer. Por exemplo, Gebremariam *et al.* (2013) concluíram, num estudo com 908 crianças/adolescentes de 11 a 13 anos, que o tempo de tela (por eles denominado de “comportamento sedentário baseado em telas”) e o tempo de atividades físicas no lazer são predominantemente independentes (tendo sido encontrada relação apenas entre hábitos alimentares e tempo de tela).

Noutra situação, no Dia das Crianças, os adolescentes não só exigiam brincar em todos os brinquedos “de criança” (pula-pula, futebol de sabão, touro mecânico, air hockey, escorregador etc.), como se mostravam envolvidos no clima de festa também fora dos brinquedos, interagindo e conversando enquanto esperavam nas filas, curtindo assistir os colegas nos brinquedos, desafiando uns aos outros em relação ao que fariam nesses brinquedos, como se percebe no trecho a seguir do caderno de campo (ver também figura 14):

Às 12h40min, os alunos do terceiro ciclo já estavam ansiosos pelo início do seu tempo de brincar nos brinquedos alugados (escorregador, touro mecânico, air hockey, futebol de sabão, basquete e cama elástica), pois o horário marcado (12h30min) já havia passado e ainda não haviam liberado alguns brinquedos para o terceiro ciclo. “Professor, não está na nossa hora de ir nos brinquedos?”, me perguntaram vários adolescentes. Como de 12h30min às 14h30min todo o tempo seria dedicado aos brinquedos, não havendo qualquer outra atividade escolar formal, os alunos poderiam ficar o tempo que quisessem com os celulares. Resolvi dar uma volta no terceiro

¹⁰¹ Tempo de tela é a somatória do tempo que uma pessoa gasta envolvida com TV, smartphones, tablets, computadores e consoles de *videogame* (HALE; GUAN, 2015). A principal crítica a esse conceito é a de que ele expressa, em um só número, o acesso a (e a interação com) diferentes dispositivos e diferentes conteúdos que, supostamente, configurariam práticas digitais com distintas oportunidades e riscos (BLUM-ROSS; LIVINGSTONE, 2016)

andar, para ver se havia alunos mexendo nos celulares. Nas salas, encontrei apenas um casal de namorados, do 9º ano, e uma dupla de amigas do 7º ano, vendo algo juntas num celular. Perguntei às meninas se elas não iriam descer para brincar e elas responderam que iriam mais tarde. Desci para o pátio. Nas escadas do pátio da frente, Cinara e Lídia, vendo algo nos celulares, mas, simultaneamente, curtindo o touro mecânico que estava à sua frente. Aos poucos, largaram os celulares e se concentraram em ver o touro mecânico. Só sacavam os celulares para tirar fotos do touro. Em todos os brinquedos, filas de alunos do terceiro ciclo. Na outra escada do pátio verde, o único grupo (4 meninas e um menino) que parecia não ligar para os brinquedos. Eles estavam curtindo, juntos, alguma coisa em um celular. Depois, os vi conversando, mas ainda desligados dos brinquedos. Encontrei Branca filmando Jessica no escorregador. Branca também estava pouco interessada nos brinquedos (conversava por WhatsApp com alguém), mas, ao mesmo tempo, interagiu com Jessica e curtia as descidas da amiga. Os outros alunos estavam todos curtindo os brinquedos e o dia (inclusive as duas amigas, lá do terceiro andar, que depois vi numa das escadas do pátio). Os celulares tornaram-se, para a imensa maioria dos adolescentes, objetos ausentes (ou raramente vistos), o que contrastava com a “notoriedade” desse dispositivo no cotidiano da escola. Os adolescentes andavam livremente pela escola, se divertindo nos brinquedos, conversando enquanto esperavam nas filas, curtindo assistir os colegas nos brinquedos. Às 14h00min, Raquel, do 8º ano, passou por mim e disse: “Vocês estão de parabéns. Foi o melhor Dia das Crianças”. “Por que?”, eu perguntei. “Porque pudemos ir em todos os brinquedos, ao contrário dos outros anos em que havia brinquedos que eram proibidos para nós. Há muitos brinquedos e tivemos tempo para brincar à vontade”. Muitos alunos estavam descalços (em todos os brinquedos era exigido tirar os sapatos) e andavam pela escola em roupas diferentes do uniforme (o que estava permitido), molhados do futebol de sabão, e felizes com a liberdade e a diversão. Na Sala de Videogame, estavam apenas três alunos do segundo ciclo e nenhum do terceiro. Voltei a circular pelo terceiro andar. Ninguém nas salas de aula, à exceção de duas meninas do 8º ano, que estavam nos brinquedos anteriormente e que viam algo em seus celulares. Outros alunos estavam nos corredores, se arrumando, se secando do futebol de sabão ou recolhendo seus pertences, para ir fazer o lanche (haveria um lanche especial, às 14h15min). Até minha saída (14h10min), quando os brinquedos começaram a ser desmontados, o cenário não se modificou e os celulares continuaram em segundo plano [Caderno de campo].

Figura 14 – Adolescentes esperando a vez, brincando e apreciando o “Touro Mecânico”



Fonte: Arquivo do autor

Minha expectativa era encontrar vários adolescentes em práticas digitais nos seus celulares, uma vez que era uma manhã sem aulas, em que eles estavam livres para escolher o que fazer. Entretanto, o que vi foi que a maioria deles estava envolvida com os brinquedos ou com conversas mediadas não por celulares, mas pelos brinquedos e por quem brincava neles. Segundo os adolescentes, em diversas situações em que não havia as aulas regulares, mas algum evento interessante do ponto de vista deles, os celulares perdiam importância porque ‘havia o que fazer’, ou seja, o encontro, a conversa e a própria atividade eram mais sedutores do que as práticas digitais.

Tais observações contribuem para refutar a ideia de que os adolescentes estariam irremediavelmente ‘viciados’¹⁰² em práticas digitais a tal ponto que não se interessariam mais por práticas corporais, pelo encontro com os pares, pela interação social etc. O que se percebeu é que, “havendo o que fazer” (do ponto de vista dos adolescentes), observavam-se práticas digitais esparsas (ou seja, que não eram o centro das atenções) ao redor de outras práticas sociais (brincar, conversar, fazer amizades, paquerar etc.), essas, sim, o foco do interesse dos adolescentes.

De qualquer forma, é importante analisar, também, os momentos em que os adolescentes aparentemente transformavam as práticas digitais no centro de suas atenções. Tal análise pode nos ajudar a responder à seguinte questão, que orienta o texto do próximo capítulo: as práticas digitais estão afastando os adolescentes das relações interpessoais?

¹⁰² Alguns estudos apontam a existência de vício em mídias digitais ou internet (KHOURY, 2018; HAUG *et al.*, 2015), enquanto outras pesquisas questionam a caracterização de práticas digitais como vício (PANAVA; CARBONELL, 2018). Há, ainda, sérias críticas, como as de Orben e Przybylski (2018), às metodologias de pesquisa que utilizam questionários auto aplicáveis, que analisam o tempo de telas digitais em vez de investigarem o conteúdo das práticas digitais (HCSTC, 2019) e que não investigam a direção do efeito (por exemplo, depressão implica em aumento de tempo de tela ou o contrário?) (HEFFER, 2019). A American Psychiatric Association (APA) apenas reconhece um transtorno relacionado às práticas digitais, o Transtorno do Jogo pela Internet, desde que sejam apresentados, simultaneamente, cinco sintomas, num período de 12 meses (APA, 2014). Conforme destacam Panova e Carbonell (2018, p. 252) “o vício é um distúrbio com graves efeitos na saúde física e psicológica, mas, um comportamento caracterizado por uso excessivo, dificuldades de controle de impulsos e consequências negativas não significa necessariamente vício e talvez seja melhor definido como “uso problemático”. Na presente pesquisa, não se percebeu nem se teve notícia (por parte dos pais, da escola ou dos alunos) de comportamentos extremos nas práticas digitais, apesar de terem sido notados usos problemáticos (utilização de mídias digitais escondida de pais e professores, não cumprimento de tarefas escolares para realizar práticas digitais, cadastramento em sites para maiores de dezoito anos, desencadeamento de conflitos presenciais por causa de certas práticas digitais etc.).

4 ADOLESCENTES, PRÁTICAS DIGITAIS E SOCIABILIDADE

Os adolescentes transitavam incessantemente pelas mídias digitais, fazendo delas parte indissociável de seu cotidiano, em casa, na escola, em espaços públicos e, nesse contexto, uma questão atormentava alguns servidores e pais de alunos: as práticas digitais têm interferido na sociabilidade dos adolescentes? Para responder a essa questão, é preciso refletir sobre duas situações distintas, percebidas na pesquisa de campo:

- a. Quando o adolescente está em meio a outras pessoas (em casa, na escola, numa festa), as práticas digitais significam um afastamento dessas pessoas?
- b. Quando o adolescente está sozinho (geralmente, segundo eles, em casa), ele busca as práticas digitais como um recurso para a substituição, a continuação ou a ampliação das relações¹⁰³ face a face/off-line?

Para contemplar essas questões, a discussão, neste capítulo, estará ancorada no conceito de sociabilidade de Simmel (1904)¹⁰⁴, ou seja, “a forma lúdica da sociação¹⁰⁵”, cujo alvo não é nada além do sucesso do momento sociável e, quando muito, da lembrança dele. Segundo Simmel (1983, p. 164),

a sociedade em geral se refere à interação entre indivíduos. Essa interação sempre surge com base em certos impulsos ou em função de certos propósitos. Os instintos eróticos, os interesses objetivos, os impulsos religiosos e propósitos de defesa ou ataque, de auxílio ou instrução, e incontáveis outros fazem com que o homem viva com outros homens, aja por eles, com eles, contra eles, organizando desse modo, reciprocamente, as suas condições – em resumo, para influenciar os outros e para ser influenciado.

Entre as diferentes formas de interação entre indivíduos, a sociabilidade se destaca exatamente por ser a única maneira de sociação que prescinde de interesses

¹⁰³ Substituição das relações face a face quer dizer deixar de se relacionar com outras pessoas por causa das mídias digitais; continuação de relações off-line significa comunicar-se com amigos que já se conhece anteriormente (da escola, dos espaços públicos etc.) e continuar a interação com eles no ambiente da internet; ampliação das relações face a face entendida como o estabelecimento de interações on-line com pessoas que o adolescente não conhecia anteriormente ao contato pela internet.

¹⁰⁴ Licoppe e Smoreda (2006) salientam que, apesar de Simmel ter em mente as interações face a face, não há motivo para não utilizar suas ideias para analisar o papel das mídias nas interações sociais.

¹⁰⁵ Sociação é qualquer das diversas formas pelas quais os indivíduos se agrupam para satisfazer seus interesses (interesses esses que formam a base das sociedades humanas) (SIMMEL, 1983). A sociabilidade é, para Simmel (1983), uma entre as diversas formas de sociação.

outros que não o próprio prazer do encontro, sendo apenas nela que a conversação é o legítimo propósito de si mesma (SIMMEL, 1949), ou seja, a interação e a conversação acontecem pelo simples prazer de interagir e conversar, sem a expectativa de ganhos de qualquer outra ordem. Ao contrário de outras formas de sociação em que, “na seriedade da vida, as pessoas conversam por causa de algum conteúdo que querem comunicar ou sobre o qual querem se entender” (SIMMEL, 1983, p. 176)¹⁰⁶, na sociabilidade ela é um fim em si mesma. Nesse sentido, Simmel (1949, p. 256) afirma que quando

uma conexão, iniciada no nível sociável – e não necessariamente um nível superficial ou convencional – finalmente vem a centrar-se em valores [e interesses] pessoais, ela perde a qualidade essencial de sociabilidade e se torna uma associação determinada pelo conteúdo – não diferente de uma relação comercial ou religiosa, para as quais o contato, a troca e a fala são apenas instrumentos para fins posteriores, enquanto que para a sociabilidade eles são o conteúdo e o significado completos do processo social.

Neste capítulo, será apresentado inicialmente um panorama sobre a questão isolamento *versus* sociabilidade nas práticas digitais dos adolescentes e, então, serão discutidas a sociabilidade presencial *ao redor das* práticas digitais (quando, em grupo, eles navegavam no interior das mídias ao mesmo tempo em que conversavam e interagiam com outros pares, que podiam estar ou não navegando as mídias digitais) e a sociabilidade virtual *nas* mídias digitais (quando, por exemplo, sozinhos, em casa, eles navegavam no Facebook, assistiam YouTube ou jogavam Fortnite, enquanto estabeleciam contato on-line com amigos e conhecidos).

4.1 Adolescentes e práticas digitais: isolamento ou sociabilidade?

As coisas mais importantes da vida para mim são a minha família, os meus amigos e o wi-fi! (Luna).

A fala de Luna sintetiza o lugar das práticas digitais (para as quais o wi-fi é extremamente relevante, da perspectiva dos adolescentes) na vida da maioria dos sujeitos da pesquisa: elas não substituíam nem a família, nem os amigos (nem as

¹⁰⁶ De acordo com Simmel (1949), mesmo as formas de sociação que se orientam por necessidades e interesses objetivos (sejam associações econômicas, sociedades de cultura ou bandos de ladrões) são acompanhadas de algum sentimento de satisfação pela interação em si, pela união com outros (sentimento esse que, nessas situações, é secundário em relação à necessidade ou objetivo pelo qual a sociação se deu). Entretanto, é apenas na sociabilidade que esse sentimento é o motivo primeiro e fundamental para a sociação, razão pela qual nenhum resultado fora da sociabilidade é perseguido.

práticas sociais que se realizam em companhia desses) e, provavelmente, a ordem em que Luna anunciou as coisas mais importantes para a sua vida não foi casual.

Turkle (2011) apresenta a ideia de que, na cultura digital, mesmo junto de outras pessoas, estamos sozinhos já que, ao invés de interagirmos com aqueles à nossa volta, nos conectamos virtualmente com outros lugares e pessoas. Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.), entretanto, contradizem essa ideia, tendo em vista a “pouca evidência de que os jovens - ou seus pais - estejam ficando tão obcecados com suas telas pessoais que não tenham mais tempo um para o outro”. Um dos problemas da obra de Turkle é que ela se baseia apenas em entrevistas ou em reflexões sem fundamento empírico, não tendo havido observações significativas de situações naturalísticas, como é o caso da presente pesquisa.

Foi raríssimo, durante o tempo da pesquisa de campo, ver algum adolescente sozinho nos pátios, quadras, corredores e salas da escola, estivessem envolvidos em práticas digitais ou outras práticas, contrariando a ideia de que o uso do celular afasta esses sujeitos do convívio social. Quando, por algum motivo, ficavam sozinhos, geralmente isso costumava ser apenas o desdobramento de uma situação passageira¹⁰⁷, como no caso a seguir:

Várias vezes, nas últimas duas semanas, encontrei Olívia sozinha na escada, com o celular na mão. Eu tenho visto Olívia junto a seus amigos nos momentos de ir para aula, mas sozinha nos recreios e no almoço. Hoje, ela estava navegando no Pinterest (diz que é igual ao Google, mas para fotos...) e me mostrou uma imagem de tintura de cabelo. O grupo que geralmente está com ela (Lécio, Amélia, Ângelo, Águeda, Gerusa) disse que ela fica sozinha simplesmente porque não gosta de brincar como eles [Caderno de campo].

Olívia procurava as práticas digitais como uma forma de preencher o tempo enquanto seus colegas se envolviam em brincadeiras que não eram de seu interesse, ou seja, as práticas digitais eram consequência e não causa do seu afastamento dos amigos em determinadas situações. Depois de algum tempo, entretanto, Olívia voltou a passar os intervalos e almoços em grupo, às vezes com seus amigos mais frequentes, às vezes com outro grupo de colegas.

¹⁰⁷ O único caso de isolamento mais frequente observado na pesquisa de campo foi o de Leonora, aluna do sétimo ano, muito introvertida, que costumava ficar sozinha durante o tempo do almoço porque não pertencia a qualquer grupo de amigos. Ela, entretanto, não se envolvia em práticas digitais nesses momentos.

De outra feita, observei por alguns dias que Agnes estava brigada com seus colegas mais próximos, mas continuava próxima a eles (desejosa de fazer as pazes?), só que com o fone de ouvido, escutando música sozinha, como a dizer: “Não me interessa interagir com vocês até resolvermos nossas diferenças”. Logo que fez as pazes com os colegas, Agnes deixou de usar o fone de ouvido sozinha (agora, quando o utilizava, era em dupla com Jordana), num ato simbólico da sua ‘volta’ ao grupo. Em casos como esse, os celulares e os fones de ouvido conectados a eles não eram as causas para a ausência de interação, eram os meios utilizados propositadamente para dificultar uma interação não desejada.

Em outros momentos, parecia haver adolescentes isolados, mas também eram situações atípicas. Certa vez, por exemplo, encontrei Nina concentrada em seu celular, sozinha, na sala de aula, num horário de recreio, surpreendentemente sem a companhia de sua inseparável amiga, a Suzy. Quando a questioneei sobre o fato, ela me disse: “A Suzy acabou de sair daqui. Ela não teve paciência de me esperar acabar esse jogo [no celular], mas, daqui a pouco, já vou encontrá-la lá embaixo”. Curioso, eu fui ao pátio de baixo, após alguns minutos, e acabei vendo Nina e Suzy juntas novamente, ou seja, a prática digital de Nina desconectou-a de Suzy de forma apenas passageira. Numa outra situação, em pleno carnaval na escola, sem as aulas tradicionais, encontrei Virgínia longe da festa:

Numa das salas de aula, Virgínia se maquiava usando o celular como espelho. Eu achei interessante e me aproximei. Junto dela, Filipa também se maquiava. Eu perguntei a Virgínia se ela não iria se juntar aos colegas para curtir o carnaval e ela respondeu: “Não posso comemorar carnaval, por causa da minha religião, mas eu estou me maquiando só por diversão. Minha religião não comemora carnaval por causa das coisas erradas que as pessoas fazem, coisas carnis, tipo beijar, sexo, essas coisas”. “Mas, e se você não fizer nada de errado, nem assim pode pular carnaval?”, eu perguntei. “Quando eu era mais nova, minha mãe deixava, mas atualmente eu nem gosto também” [Caderno de campo].

Nessa situação, não era a prática digital que afastava a adolescente do convívio com os outros. A prática digital isolada era apenas uma consequência da impossibilidade de curtir um momento com os amigos. Entretanto, um olhar superficial poderia sugerir o celular como causa do afastamento. O mesmo olhar superficial poderia ter interpretado erroneamente a seguinte situação, também presenciada no carnaval:

Enquanto conversava com duas professoras, encontrei alguns alunos do 3º ciclo. Jéssika veio nos cumprimentar e, quando Elizabeth disse que quer ficar

em casa no carnaval, mas que a mãe dela a obrigava a sair de casa, Jéssika afirmou que sofria o mesmo problema em sua casa. “Eu não gosto de sair, mas minha mãe insiste para eu sair. Eu gosto é de ficar em casa”. “E, em casa, você faz o que?”, perguntou uma das professoras. “Durmo, leio, escrevo e converso com minha namorada pela internet”. As professoras voltaram a conversar comigo e Jéssika e Elizabeth se afastaram [Caderno de campo].

Caso a conversa tivesse se encerrado nesse momento, particularmente pela menção de Jéssika à internet, corria-se o risco de interpretar que era o gosto pelo mundo virtual que a mantinha em casa. Intrigado, eu voltei a procurar a Jéssika naquele mesmo dia:

Cerca de trinta minutos depois da primeira conversa, eu vejo Jéssika na biblioteca, vou ao seu encontro e puxo conversa. Ela está com Taciana, colega do 7º ano. “Vocês não vão descer para o carnaval?”. “Eu não gosto de muvuca, professor”. Eu então aproveito a deixa e pergunto: “É verdade mesmo o que você falou de não gostar de sair de casa?”. “Sim, eu tenho fobia social. Tenho preguiça de encontrar outras pessoas” “Nossa! Mas, você parece tão conversada. Há outros alunos aqui que nunca puxam conversa comigo”, digo eu. “É, professor, quando alguém puxa assunto comigo, eu converso numa boa. Minha mãe fala para eu não ser igual a ela. É que ela é antissocial também”. “Não seria legal você procurar uma psicóloga?”, eu questiono. “Eu já estou com uma psicóloga. Faço terapia, tomo remédios e até já parei de roer unha”. “Então, está ajudando você!”. “Sim, a psicóloga falou que, se eu começar a seguir as orientações, eu vou poder parar de tomar remédio”. “Que orientações?”, eu questiono. “Fazer mais atividade física e outras coisas”, ela responde. “E, quando em casa, você faz o que?”. “Leio muito, escrevo minhas histórias. Já tenho 40 publicadas no Spirit Fanfics¹⁰⁸”. “Você lê mais livro ou mais na internet?”. “Mais na internet, no Spirit, mas leio o que estiver à mão”. “E com sua namorada, você não sai?”, eu pergunto. “Não, ela é de outra cidade, do nordeste”. “E como você a conheceu?”. “Eu gostava muito das histórias que ela publicava no Spirit Fanfics, comecei a conversar com ela e começamos a namorar”. “Amanhã, eu vou para a casa da Elizabeth”, ela completou. “Ah, que legal. Está vendo, nada como ter amigas”, eu comentei. Elizabeth disse, então, que iria para a casa da Jéssika, mas que a mãe da Elizabeth não deixou. “Aí, ela deixou a Jéssika dormir lá em casa”. “É, minha mãe não liga para essas coisas”, disse Jéssika. Eu me despedi, então, surpreso com a história de Jéssika, que tinha sido minha aluna por dois anos e cuja dificuldade de interação eu nunca havia conhecido [Caderno de campo].

Essa situação mostra tanto a relevância da observação participante para entender os/as adolescentes quanto o cuidado de não apressar conclusões sobre

¹⁰⁸ Segundo Sá (2002), o meio ambiente por excelência das *fanfics* é o computador, mais precisamente a internet e suas comunidades virtuais.

supostos efeitos das práticas digitais na vida desses sujeitos¹⁰⁹. Jéssika poderia ser mais uma adolescente a engrossar as estatísticas daqueles que preferem as práticas digitais em casa (no caso dela, ler e escrever histórias on-line, paquerar virtualmente etc.) à sociabilidade tradicional. Entretanto, o diálogo deixa evidente que o recolhimento em casa tinha outro motivo (fobia social) e que as práticas digitais eram apenas uma consequência (e não o motivo) desse recolhimento. É mesmo possível que, nesse caso, as práticas digitais ajudassem Jéssika, permitindo-lhe interagir virtualmente com outras pessoas desde sua casa, onde se sentia segura e bem, evitando um completo isolamento social.

Apenas em situações excepcionais, os dispositivos digitais eram a origem de uma limitação para a interação como quando um/a adolescente acessava algo que não deveria ser visto por colegas ou adultos (por medo de ser repreendido ou por se tratar de assunto exclusivamente pessoal). A cena a seguir apresenta uma dessas situações:

Num dia de Jogos Internos, um grupo de meninas, ao lado da quadra, estava vendo uma imagem no celular e, logo que eu me aproximei, elas esconderam a tela do celular, dizendo-se envergonhadas de me deixar ver o conteúdo. Nesse momento, passava o Almeida, que disse para elas não se preocuparem, pois eu não contava nada para os outros. Elas, mesmo assim, não se sentiram à vontade com a minha presença e não me deixaram ver a imagem, envergonhadas (e/ou com medo da minha reação). Eu acabei não insistindo e me afastei delas [Caderno de campo].

Nessa situação, por exemplo, havia interação entre as meninas, ao redor do celular, mas a interação comigo foi evitada, tendo em vista o papel que eu representava ali (adulto, professor), que significava, do ponto de vista delas, risco de repreensão, constrangimento e/ou punição.

Entretanto, na maioria das situações, a observação participante forneceu indícios de que, ao contrário do que insinua Turkle (2011), as práticas digitais mais aproximavam os adolescentes (inclusive e em especial, presencialmente) do que os

¹⁰⁹ Buckingham (2018), numa reflexão sobre pesquisas que relacionam a saúde mental de crianças, adolescentes e jovens ao aumento de tempo de tela, alerta para os problemas associados às pesquisas que buscam entender a imersão de crianças e jovens na cultura digital lançando mão apenas de questionários de autorrelato. O autor argumenta que é mais provável que a depressão leve as pessoas a buscar as mídias sociais do que as mídias sociais causarem depressão (Ibid.).

isolavam¹¹⁰. Os adolescentes que observei e com quem conversei desmentiam essa ideia de desconexão presencial para se conectar à distância, uma vez que as práticas digitais não eram substitutas das relações face a face, mas mediadoras delas. Como salienta Boyd (2014, p. 202),

O que os adolescentes fazem on-line não pode ser separado dos seus interesses, atitudes e valores mais amplos. As relações deles com públicos em rede¹¹¹ assinalam o interesse em ser parte de uma vida pública. Isso não sugere que eles estão tentando viver virtualmente ou que estes estejam usando a tecnologia para escapar da realidade. O envolvimento dos adolescentes com as mídias sociais e outras tecnologias é um modo de engajamento com seu mundo social mais amplo.

Os adolescentes da escola simplesmente amavam encontrar-se presencialmente e interagir face a face, fosse para jogar bola, dançar, almoçar juntos, bater papo, paquerar ou se envolver em práticas digitais, e quase nada, nem mesmo os celulares, os afastava do convívio com os pares ou com os servidores da escola que se dispusessem a conversar com eles, como era o meu caso:

Vejo Sasha, Betina e Moema na escada, cada uma delas com um celular. Mexo com as três assim que me aproximo delas. Elas me acolhem com cumprimentos e sorrisos e começamos a conversar casualmente. Elas me contam porque não foram ao campeonato de esportes coletivos na escola e Moema diz que sua mãe lhe chamou a atenção por ter sido pega com um menino na escola (e levada para a direção por isso, ao contrário das amigas que, segundo ela, fazem o mesmo e nunca são pegadas). A conversa se desenrola, com Betina jogando um jogo no celular, mas participando ativamente da interação. Elas falam das escolas a que desejam ir no ensino médio, contam da festa da Poliana que, segundo Sasha, não terá nada de festa da idade delas, mas será cheia de coisas de adulto (como bebida, de acordo com ela). Elas falam também de como se relacionam em casa com os temas de autonomia e confiança dos pais com relação a bebida, sexualidade e outras questões da adolescência. Toda a interação delas comigo acontece enquanto elas continuam com seus celulares nas mãos [Caderno de campo].

¹¹⁰ Diferentemente do que afirma Simmel (1949), não foram observadas, na escola, dificuldades no âmbito da sociabilidade em função de diferenças socioeconômicas, ainda que essas diferenças existissem. Apesar da diversidade de origens sociais e de portarem celulares com diferenças marcantes (enquanto alguns adolescentes reclamavam da memória de seus dispositivos, da lentidão, da impossibilidade de baixar certos aplicativos, outros exibiam seus iPhones de última geração), o que levava ao desejo de muitos (nem sempre satisfeito) de ter um celular melhor, tais diferenças geralmente não segregavam os adolescentes na escola. Pelo contrário, como destacado em alguns trechos desta tese, não raro havia compartilhamento de celulares entre os adolescentes.

¹¹¹ Segundo Boyd (2014, p. 8), “públicos em rede são públicos reestruturados por tecnologias de rede. Como tal, eles são simultaneamente (1) o espaço construído através de tecnologias em rede e (2) a comunidade imaginada que emerge como resultado da interseção de pessoas, tecnologias e práticas”.

Essa cena é emblemática porque mostra como, mesmo de posse de seus celulares, em meio a práticas digitais de seu interesse, os adolescentes apreciavam a conversa e a contação de casos, inclusive sobre suas relações em casa. Essas e outras cenas são evidências de que os adolescentes não estão abrindo mão de relações presenciais nem se escondendo de outras pessoas por trás de seus dispositivos digitais. Como afirma Braga (2011, p. 97), “mesmo com toda a mediação tecnológica, a interação nos ambientes digitais parece não prescindir do encontro presencial”, sendo as mídias, na maioria das vezes, inspiradoras de uma interação peculiar entre os adolescentes observados: a sociabilidade ao redor das práticas digitais.

4.2 Sociabilidade ao redor das práticas digitais

A literatura acadêmica apresenta considerável discussão sobre a sociabilidade on-line no interior de práticas digitais (NICOLACI-DA-COSTA, 2005), sobre as possíveis relações entre sociabilidade on-line e sociabilidade presencial (REIS, 2014) bem como sobre reconfigurações das relações sociais a partir da emergência das mídias digitais (BRAGA, 2011). Há, ainda, investigações que levam à conclusão de que os dispositivos móveis prejudicam a sociabilidade presencial. As pesquisas de Misra *et al.* (2014) e de Przybylski e Weinstein (2013), com maiores de 18 anos¹¹², afirmam que tecnologias móveis, como os smartphones, podem distrair a atenção das pessoas e/ou orientá-las para outras pessoas e lugares fora do contexto espacial imediato, prejudicando as relações interpessoais presenciais. Entretanto, diferentemente da presente pesquisa, essas duas últimas investigações estudaram apenas interações entre duplas de pessoas, numa circunstância não ‘natural’, isto é, numa situação experimental previamente preparada pelos pesquisadores: a) entre duplas que se encontravam numa cabine preparada especialmente para pesquisa, na presença de apenas um telefone que não pertencia aos participantes da pesquisa (PRZYBYLSKI; WEINSTEIN, 2013) e b) entre duplas em ambientes ‘naturais’, mas

¹¹² Pode-se questionar se a idade das pessoas tem influência sobre a relação entre uso de celular e sociabilidade, uma vez que a minha pesquisa investigou adolescentes de 12 a 15 anos de idade.

num arranjo espacial pré-determinado pelos pesquisadores (MISRA *et al.*, 2014¹¹³). Além disso, uma questão não respondida por essas duas pesquisas é: o uso do celular era a causa ou a consequência da pouca interação entre os sujeitos? Por outro lado, Dwyer, Kuslev e Dunn (2018), num estudo em ambiente ‘real’ (mas, em condições de posse ou não de celular artificialmente determinadas pelos pesquisadores), concluem que o uso de smartphone prejudica o prazer das interações face a face, mas também reconhecem que o efeito encontrado é bastante reduzido, apenas estatisticamente significativo, mas praticamente desprezível.

Na escola observada, não é possível dizer como seriam as interações sem a presença dos dispositivos digitais (uma vez que a escola não proibia sua posse e eles estavam sempre presentes em quaisquer situações), mas a observação participante trouxe indícios de que as práticas digitais não provocavam o afastamento das interações entre os adolescentes. Especialmente, há um aspecto muito pouco explorado no que se refere à relação entre sociabilidade e práticas digitais e que apareceu com destaque na pesquisa de campo: a sociabilidade ao redor das práticas digitais, isto é, as interações presenciais (e, inclusive, corporais) entre pessoas que compartilhavam um mesmo local, algumas das quais envolvidas em práticas digitais.

A figura 15 mostra uma cena comum na escola observada, característica dessa sociabilidade ao redor das práticas digitais: adolescentes reunidos, sentados ou deitados, em contato físico ou próximos uns aos outros, enquanto conversavam, assistiam vídeos, jogavam jogos eletrônicos, acessavam sites de redes sociais, ou seja, sujeitos que faziam questão de estar próximos uns dos outros mesmo quando realizavam práticas digitais. Essa interação mediada pelas mídias digitais criava, na escola, ambientes prazerosos para os adolescentes ou, como afirma Simmel (1949, p. 257), “um mundo sociológico ideal, pois nele [...] o prazer do indivíduo é sempre contingente à alegria dos outros; aqui, por definição, ninguém pode ter sua satisfação às custas de experiências contrárias da parte dos outros” (SIMMEL, 1949, p.257).

Num contexto de intensa participação em práticas digitais, cercados de dispositivos por todos os lados, ao demonstrarem um permanente interesse na busca

¹¹³ Na pesquisa de Misra *et al.* (2014), as pessoas foram assentadas em duas cadeiras, com uma mesa entre elas, situação bastante diferente daquela observada na escola, em que os adolescentes sentavam-se lado a lado, muitas vezes em contato corporal, o que facilitava o compartilhamento das telas e dos conteúdos de seus celulares.

da sociabilidade presencial, como forma lúdica de sociação (SIMMEL, 1949) ou ao se associarem para criar, repudiar, negar ou reafirmar conflitos e trolagens¹¹⁴ que aconteciam também nas mídias digitais, os adolescentes sinalizavam que as suas relações pessoais e o prazer de interagir face a face (seja corporal ou verbalmente), especialmente com os pares, eram extremamente importantes em seu cotidiano. Como destacam Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.), pode-se dizer que a comunicação on-line parece “reforçar (em vez de minar) a importância das relações com família e amigos locais, construídos principalmente por meio da comunicação face a face”.

Figura 15 – Grupo de adolescentes com celulares, no corredor entre as salas de aula e a sala de reuniões



Fonte: Arquivo do autor

A intensa sociabilidade ao redor das práticas digitais, observada quando me juntava aos adolescentes, não era facilmente percebida por observadores desatentos (como alguns servidores, que apenas passavam pelos adolescentes em direção a suas salas, sem se deter na observação). Algumas cenas registradas na pesquisa de campo, quando observadas de longe, davam a impressão inicial de que cada adolescente tinha um celular, console, computador ou tablet à sua frente e que só se importava com seu dispositivo. O comentário de uma servidora da escola, incomodada com as práticas digitais dos adolescentes, exemplifica essa impressão: “Os alunos

¹¹⁴ Trolagens, para os adolescentes, eram brincadeiras (on-line e/ou off-line), especialmente entre amigos, cujo sentido primeiro era o divertimento através de zoação, de criação de situações embaraçosas etc., mas que, às vezes, “davam errado”, quando os alvos das brincadeiras as consideravam ofensivas e não divertidas.

sentam-se ou deitam-se no chão, jogam e usam o celular sem nem ligar para quem está ao seu lado. Eles não interagem mais, ficam apenas nos celulares”. Outro servidor da escola declarou, numa reunião, durante uma discussão sobre a organização dos alunos nos tempos de recreio e almoço: “Um problema [na escola] é a *lan house* que virou, ali, na frente da secretaria. Os alunos ficam lá vidrados no celular, sem qualquer interação”. Tais comentários sintetizam a distância e a incompreensão de alguns adultos diante do que se passava nos grupos de práticas digitais na escola¹¹⁵ e, na verdade, não se aplicam nem mesmo às *lan houses*, pois, articulada ao lazer, a *lan house* é um espaço de intensa sociabilidade tanto virtual quanto presencial entre os jovens (CARVALHO, 2010).

Essa interação estimulada pelos dispositivos digitais também aproximava os adolescentes de mim (e de qualquer adulto que se animasse a conversar com eles, como era o caso, principalmente, dos bolsistas de extensão que trabalhavam na escola). Certo dia, por exemplo, num dos intervalos de vinte minutos entre as aulas, ao me aproximar de um jogo eletrônico de dois adolescentes, Zezinho e William, tive a atenção chamada por dois aspectos: primeiro, como os adolescentes gostam que os adultos se interessem genuinamente por suas práticas digitais (especialmente se não assumem uma atitude de censura) e, segundo, como as mídias digitais podem ajudar a abrir caminhos para que adultos e adolescentes aprofundem suas relações e sua intimidade, mesmo quando seus interesses e competências são diferentes. Ao demonstrar interesse no que eles faziam, fui acolhido pela dupla (algo que se repetiu em encontros com praticamente todos os grupos de práticas digitais): eles me explicaram o que estavam jogando e, percebendo que eu havia ficado curioso com a dinâmica, logo me ofereceram a possibilidade de experimentar o jogo. Esse oferecimento (que significaria a interrupção do jogo deles próprios) indica que eles estavam dispostos a compartilhar sua prática digital, e não ligados a ela de tal forma que não pudessem interrompê-la para interagir com outras pessoas. A percepção de que as práticas digitais permitem a aproximação (e não o afastamento) entre os próprios adolescentes bem como entre adolescentes e adultos repetiu-se em vários momentos da observação participante.

¹¹⁵ Esse problema da visão superficial e equivocada de certos adultos sobre as práticas digitais dos adolescentes reforça ainda mais a necessidade de outras pesquisas que invistam num olhar de perto e de dentro (MAGNANI, 2002) de tais práticas.

Nas próximas seções, são apresentados dados da pesquisa de campo que mostram como acontecia essa intensa sociabilidade entre os adolescentes ao redor de músicas, de filmes, de vídeos, de sites de redes sociais e de jogos eletrônicos¹¹⁶, desconstruindo a ideia de que tais práticas digitais estão afastando os adolescentes das relações sociais face a face.

4.2.1 Sociabilidade ao redor de celulares, músicas e filmes

Em diversas situações observadas na pesquisa de campo, a simples posse de um dispositivo digital expunha seu portador ao contato ou à curiosidade dos colegas, modificando, mas não eliminando as interações sociais. Esse era o caso das relações entre Virginia e Agatha, que estavam frequentemente juntas, sentadas no chão da escola, cada uma com seu celular (e, algumas vezes, também com livros, que elas liam em meio às conversas). Havia instantes em que cada uma estava atenta a seu próprio celular, mas, sistematicamente, elas compartilhavam as telas de seus dispositivos ou contavam o que se passava no mundo virtual (o que era, então, estímulo para ainda mais diálogo entre elas). Várias vezes, eu me sentei ao lado delas e tais momentos foram alguns dos mais interessantes da pesquisa de campo, tantos eram os casos que elas me contavam (não só sobre as práticas digitais, mas também sobre os colegas, os estudos, suas famílias, seus projetos de vida, seus *crushes* etc.). A posse dos celulares não as isolava uma da outra nem de outras pessoas que se interessassem em conversar com elas.

Era quase impossível, entre os adolescentes da pesquisa, isolar-se com um celular nas mãos quando se estava em meio aos pares. Certo dia, conversando com Josie enquanto ela estava reunida com as amigas, perguntei sobre o uso do celular na escola e ela apontou dois lados dessa situação. Segundo ela, “O lado bom é que a gente pode se comunicar [virtualmente] com várias pessoas ao mesmo tempo e o lado ruim é que a comunicação entre as amigas que estão aqui [presencialmente] não acontece”. Entretanto, ao contrário do seu próprio discurso, nesse dia e em várias outras observações, percebi que Josie e suas amigas ficavam no celular, mas, ao mesmo tempo, se comunicavam e compartilhavam animadamente *posts*, fotos, áudios,

¹¹⁶ Vale destacar, mais uma vez, que diversos adolescentes preferiam práticas corporais (como jogar futebol, vôlei, tênis de mesa ou brincar de pegador/pega-pega), em que a sociabilidade também era intensa, mas o foco desta tese são os adolescentes que se envolviam em práticas digitais.

textos, enfim, interagiam intensamente. A curiosidade em relação ao que se passava nos celulares era, via de regra, disparadora de interações entre elas, iniciadas com perguntas tais como: “O que você está jogando?”, “Com quem você está conversando”, “Que música você está ouvindo?”, “O que você está vendo?”, “Do que você está rindo”; “O que você está postando?”, “Posso ver o que você está fazendo?”

Essas perguntas, que invariavelmente surgiam nos diferentes grupos de adolescentes, dificultavam o isolamento de alguém que estivesse mexendo num celular, tablet, console ou computador. Era incomum tais perguntas ficarem sem resposta, ou seja, mesmo envolvidos em práticas digitais, os adolescentes estavam dispostos a interagir e a conversar - a não ser, é claro, com alguém que não fosse considerado/a amigo/a ou que estivesse brigado/a com os colegas, situação em que, aí sim, as práticas digitais eram utilizadas, propositadamente, como barreiras à interação.

O trecho a seguir do caderno de campo descreve outra situação que mostra como a interação entre os adolescentes não se relacionava apenas ao conteúdo dos dispositivos digitais, mas atingia o próprio uso desses aparelhos:

Na hora do almoço, me encontrei com a Debinha, que estava com o celular na mão e comecei a conversar com ela e Neide. De repente, chega a Beth, toma o celular da mão da Debinha e começa a tirar fotos e *selfies*. Eu brinco com a Debinha que ela não devia deixar a Beth tomar o celular e sair usando assim. A própria Beth comentou que tinha essa liberdade porque era amiga da Debinha e, ainda por cima, o celular da Debinha era melhor que o dela. Ela enviou mensagens pelo celular da Debinha, que não pareceu se importar com isso. Depois, a Beth saiu com o celular da Debinha e ficou um bom tempo com ele, enviando mensagens. No dia seguinte, outra vez um fato que mostra como o celular é, para muitos adolescentes, um objeto de uso compartilhado, geralmente entre *crushes* ou amigos íntimos. Nina estava preocupada e, ao me ver, disse que estava ‘ferrada’. Ela tinha ficado o dia todo na escola com o celular do Ramon, e acabara deixando-o cair no chão, trincando a tela. Ela estava com medo da reação do Ramon e estava pensando numa mentira para aliviar a sua barra: “Acho que vou falar para ele que alguém passou correndo e trombou no celular”. Eu sugeri a ela que dissesse a verdade. Logo, o Ramon aparece e Nina diz para ele que tem que conversar sério com ele. Depois de algum tempo, reencontro Nina e ela me diz que o Ramon não tinha ficado com raiva, e que, apesar de ela se comprometer a pagar o conserto, ele tinha dito que não seria necessário, pois a mãe dele já tinha prometido comprar outro para ele, antes do acontecido [Caderno de campo].

Além de sua presença ajudar a provocar interações, observou-se na pesquisa de campo que os dispositivos digitais eram predominantemente objetos de uso compartilhado. Barros (2008, p.1) também destacou em sua pesquisa o caráter compartilhado da utilização das mídias digitais, motivo pelo qual as práticas digitais

dos jovens podiam ser entendidas como “práticas de navegação coletiva [a partir das quais] surgem máquinas coletivas, funcionando em um mundo colaborativo”, em que diferentes usuários se reuniam em torno de um mesmo dispositivo, interagindo incessantemente durante a navegação. Por exemplo, quando assistiam filmes e vídeos na escola, os adolescentes gostavam de fazê-lo em grupos, como na cena a seguir:

Encontro Jade e Brenda ao lado da sala de reuniões. Elas estão assentadas no chão, bem juntinhas e encostadas numa parede, assistindo no celular de uma delas a um filme coreano on-line, com legendas em português. Elas dizem que, segundo um site na internet, este filme levou a banda de música coreana de que elas gostam a chorar e elas estão vendo o filme juntas para saber o que levou esse grupo de K-pop a chorar. Segundo elas, é a história de um pai que, ao ajudar uma outra menina a encontrar um novo livro, numa biblioteca, a vê ter um ataque fulminante. Ao tentar socorrê-la e fazer respiração boca a boca (apesar do que a menina acaba morrendo), ele é acusado de ter estuprado a menina e a assassinado e será julgado por isso. Elas ainda não acabaram de ver o filme (vão gastar mais de um dia para terminar), mas salientam que a história é mesmo muito triste, o que explicaria a reação da banda de K-pop [Caderno de campo].

Tanto Jade quanto Brenda tinham celular, mas, assistindo ao filme juntas, elas podiam comentar, uma com a outra, as cenas enquanto se desenrolavam, o que, provavelmente, tornava a apreciação mais divertida do que se fosse realizada individualmente. Pode-se afirmar que, mais do que necessária, a interação era desejada. Os diversos encontros entre pares, motivados pela curtição de um momento juntos, em meio a práticas digitais, indicavam que o que importava mesmo era a interação “acompanhada por um sentimento, por uma satisfação pelo fato de que se está associado com outros e de que a solidão do indivíduo é convertida em união, união com os outros” (SIMMEL, 1949, p. 255).

Esse sentimento de união e de satisfação era percebido facilmente em ocasiões em que os celulares eram utilizados para disponibilizar e curtir música com os amigos (e não individualmente). Le Breton (2017, p. 114) afirma que, para os adolescentes, “a música, companhia permanente, é uma fonte de troca entre pares”, o que foi observado constantemente na pesquisa de campo. Entretanto, contraditoriamente, esse autor também sentencia que, uma vez que estão ligados nos seus aparelhos ouvindo música de manhã à noite e preenchem “de sons seu universo interior [...], se retirando assim de seu meio ambiente social, os adolescentes mantêm

os outros à distância” (LE BRETON, 2017, p. 114)¹¹⁷. A essa afirmação pode-se contrapor a ideia de Hosokawa (1984, p. 170) que, se referindo a uma mídia bem mais antiga que os atuais celulares, salienta que os “usuários de Walkman não estão necessariamente separados ('alienados' para usar um termo carregado de valor) do ambiente, fechando seus ouvidos”. Esse era o caso de Pierre, que, mesmo com seu inseparável *headphone* sem fio (que impedia a apreciação de música a dois, diferentemente dos *earphones* dos colegas), estava o tempo todo com os amigos, conversando, brincando, antenado e interagindo com tudo que se passava ao seu redor.

O uso dos celulares para ouvir música, nos intervalos entre as aulas e no horário de almoço, era constantemente fonte de trocas presenciais e afetivas entre os adolescentes, como Ingrid e Pilar, que costumavam dançar ao som do celular que Ingrid carregava. Vários adolescentes compartilhavam inclusive os fones de ouvido (como Sabrina e Kiki gostavam de fazer), transformando o ouvir música numa atividade para dois (apesar de que, geralmente, eles preferiam conectar seus celulares às caixas de som das salas de aula ou às que ficavam nos pátios, justamente para transformar a apreciação de música em uma experiência coletiva). Na escola, era constante a relação entre música digital e sociabilidade, trazendo proximidade entre os adolescentes (e não distanciamento), principalmente entre as meninas, como no seguinte relato:

No horário de almoço, passo na sala do 8º ano. Lá, apesar de haver celulares com a maioria dos adolescentes, não há adolescentes com fones de ouvido, de forma a se isolar do resto do grupo: um celular está ligado à caixa de som da sala para que todos possam curtir as músicas. Alguns adolescentes mexem com seus celulares, mas estão conectados ao que acontece na sala de aula e participam ativamente daquele momento de encontro. São vários adolescentes na sala (cerca de quinze meninas e o Tito, envolvidos mais de perto com ouvir e dançar, além de alguns meninos no fundo da sala e de outros próximos à janela). Dandara e Tito me dizem que alguns meninos do fundo só estão ali para ver a bunda e os peitos das meninas e que a Alana até parou de dançar por isso (nas vezes em que estive nessa sala, não foi possível perceber qualquer atitude desrespeitosa dos meninos e, depois, percebi que a maioria das meninas, na verdade, praticamente ignorava a presença deles). Deco entra na sala e se senta numa mesa, próximo a quem dança, para ver o funk (ele parece interessado em dançar, mas com vergonha

¹¹⁷ Essa afirmação de Le Breton talvez se refira (apesar de não ser afirmada, textualmente, pelo autor) aos adolescentes em espaços públicos, quando estão desacompanhados de amigos, e/ou em meios de transporte (onde, além de desacompanhados, podem se sentir entediados ou desconfortáveis), momentos em que é possível que usem a música e os fones de ouvido para se fechar em si mesmos (o que acaba por manter os desconhecidos à distância). Tal afirmação, porém, não se aplica às observações que fiz na escola.

de se misturar aos que dançam). Alana e mais uma menina recomeçam a dançar, junto ao grupo que já estava dançando [Caderno de campo].

O funk era a música preferida e a mais presente nos celulares da maior parte dos adolescentes da escola, mas essa preferência convivia com grupos que se formavam por gostar de música internacional (com destaque para o K-pop) ou música popular brasileira. A destacar a forma como o gosto por música coreana se espalhou, após alguns poucos estudantes começarem a ouvir e ver vídeos na internet de um certo grupo coreano (logo que iniciei a pesquisa de campo, eram poucos os adolescentes interessados nesse gênero musical). Esse gosto por K-pop era uma influência evidente das mídias digitais sobre os interesses dos adolescentes, uma vez que a internet permitia-lhes o contato com suas coreografias, a cultura coreana, as línguas chinesa e coreana (havia um grupo de meninas que estava, inclusive, aprendendo coreano, na internet, para entender e conseguir cantar um pouco melhor as letras das músicas).

A formação de grupos de amigos interessados em curtir música nos celulares era intensificada, dessa maneira, pela possibilidade de compartilhar casos, letras de música, imagens e informações disponíveis na internet, como acontecia na interação de Telma e suas amigas:

Encontro Telma, Eva, Gilmara e Grace dançando K-pop e elas começam a me contar de suas bandas favoritas de K-pop, explicam as diferenças de salários entre chineses, americanos e coreanos que integram as bandas (segundo as adolescentes, os chineses seriam os mais mal pagos e mais exigidos, por terem de divulgar suas músicas na Coreia e na China e, por isso, três deles tinham abandonado um grupo e criado sua própria banda de K-pop). As adolescentes aproveitaram o meu conhecimento da língua chinesa para me perguntar algumas frases básicas em chinês (“Oi”, “Tudo bem?”, “Eu gosto de vocês” etc.) que elas querem enviar para os chineses de uma certa banda de K-pop. Eu falo as frases em chinês e elas têm dificuldade de repetir os sons, mas eu prometo escrevê-las e enviar-lhes depois. Mais tarde, no mesmo dia, duas delas me mostram cadernos com frases em coreano (com a grafia coreana!) que elas estão estudando. O gosto pelo K-pop e o interesse em ouvir nos celulares e pesquisar na internet sobre esse ritmo e seus ídolos foram, segundo elas mesmas, as razões para a aproximação das meninas daquele grupo [Caderno de campo].

Os adolescentes descobriram o K-pop e a internet permitia que eles continuassem a se inteirar das últimas novidades, como no dia em que um grupo coreano ganhou algum prêmio de música. Nesse dia, uma das alunas que gostava de K-pop me mostrou a reportagem no celular dela e disse, toda satisfeita: “Agora, quero

ver esse povo falar que K-pop não é nada”, se referindo a outros adolescentes que criticavam seu gosto.

Em algumas ocasiões, as práticas digitais relacionadas à música levavam ao desenvolvimento de novas amizades, como no dia em que encontrei Deia (do 8º ano), Joana e Heloísa (do 9º) e Cássia (do 6º), no pátio em frente às salas do 1º ciclo, fazendo coreografias ao som do K-pop que tocava no celular de uma delas. Surpreso com a presença de Deia num espaço diferente do que ela costumava ocupar, com colegas diferentes e sem a companhia de suas duas amigas inseparáveis dos últimos meses, pergunto a ela o motivo e ela diz: “É que eu fiz uma nova amizade por causa do K-pop”, se referindo a Cássia. Nessa situação, o celular não apenas possibilitava que as novas amigas (Deia e Cássia) se encontrassem, ouvissem e dançassem uma música que as aproximava, mas também permitia o acesso a informações a respeito de suas bandas preferidas e dos cantores que formavam tais bandas, oferecendo conteúdo suficiente para que meninas de anos diferentes se tornassem amigas e compartilhassem práticas digitais.

Essa aproximação de adolescentes em função da música não é propriamente uma novidade. A portabilidade da música em função dos celulares também não é tão nova assim, uma vez que os ‘Walkman’, há mais de trinta anos, já permitiam o que Hosokawa (1984) chamou de ‘*musica mobilis*’, isto é, a música “cuja fonte se move voluntária ou involuntariamente de um ponto a outro, coordenada pelo transporte corporal do(s) proprietário(s) da fonte”. A novidade talvez esteja na combinação entre portabilidade, facilidade de acesso (possibilitada pelo download para os dispositivos móveis) e alta capacidade de armazenamento. Muitos adolescentes tinham várias músicas previamente baixadas e arquivadas nos celulares para poder curtir seus artistas preferidos em companhia de seus pares, na escola, sem depender da conexão à internet.

O fato é que, por diferentes motivos, a música, os filmes e vídeos e os dispositivos digitais eram, na escola, elementos de estímulo à integração dos adolescentes, comparável (além das brincadeiras e do futebol) às práticas digitais nos sites de redes sociais e nos jogos eletrônicos, cujas formas de relação com a sociabilidade presencial discutimos nas próximas duas seções.

4.2.2 Sociabilidade ao redor dos jogos eletrônicos

Stenros, Paavilainen e Mäyrä (2009), numa reflexão sobre jogos eletrônicos e interações sociais, distinguem entre: a) a sociabilidade virtual no jogo eletrônico em si (interações virtuais no ambiente digital do jogo, entre pessoas, distantes fisicamente, que estão jogando aquele jogo on-line) e b) a sociabilidade ao redor de um jogo digital, entre quem está jogando o jogo e quem, co-localizado, é espectador presencial daquele jogo. No caso da escola observada, chamava a atenção essa sociabilidade presencial ao redor dos jogos eletrônicos.

A atitude de imersão nos jogos eletrônicos combinada com a constante interação com os pares era similar ao envolvimento de adolescentes na escola com uma atividade mais antiga e não digital: os jogos de tabuleiro. Observando alguns alunos que jogavam jogos de tabuleiro tradicionais (xadrez, dama, Monopoly, War etc.) nos intervalos das aulas e no horário de almoço, era possível perceber que tais jogos (assim como os jogos digitais) não reuniam apenas o número de adolescentes que jogavam:

Nas escadas do pátio azul, dois alunos jogavam xadrez. Ao redor deles, estavam outros adolescentes que esperavam sua vez de jogar, apenas observavam o jogo, davam dicas de jogadas (e, às vezes, eram repreendidos por isso, pois favoreciam um dos jogadores) ou conversavam sobre assuntos diversos com os jogadores, não relacionados exclusivamente ao jogo de tabuleiro que se desenrolava (por exemplo, comentavam sobre uma festa que aconteceria no final de semana). Os jogadores de xadrez alternavam entre a concentração em sua próxima jogada e a atenção aos amigos que os cercavam [Caderno de campo].

Os suportes eram distintos (tabuleiro x celular, tablet, console, computador), mas a interação nos jogos eletrônicos entre jogador(es) e espectador(es), fosse o jogo eletrônico coletivo ou individual, não era muito diferente daquela percebida ao redor dos jogos de tabuleiro, como se depreende da situação a seguir:

Eu estava, no horário de almoço, assistindo a um jogo de vôlei no pátio, ao mesmo tempo em que observava práticas digitais dos adolescentes (planejava ficar apenas uns minutos ali e depois sair para observar outros espaços da escola). Logo, chegou o Elias do 9º ano perguntando se eu tinha algum jogo no Ipad (que estava em minhas mãos, naquele momento). Eu disse que tinha apenas Candy Crush e Calculator (um jogo de lógica matemática). O Elias disse que não gostava de Candy Crush e disparou: “Qual é a graça de um jogo de calculadora?”. Eu abri o jogo e mostrei que era um jogo de lógica, bem desafiador. O Messias, colega do Elias, que estava por perto, disse que conhecia o jogo e que também achava legal. Eu desafiei o Elias a jogar a fase em que eu estava (144) e ele começou a jogar e a achar legal. Ele tentava e não conseguia passar de fase, até que chegou o Dirceu

e começou a tentar, conseguindo passar de fase (como se vê, o meu Ipad foi passando de mão em mão, sem que os adolescentes tivessem qualquer dificuldade de deixar o colega experimentar o jogo). Eu e o Dirceu conseguimos passar mais uma fase, jogando juntos, enquanto Elias e Messias viam o jogo. O Demétrio também se aproximou e ficou interessado no jogo, mas bateu o sinal e tivemos que nos despedir [Caderno de campo].

O que era para ser uma volta em toda a escola, para observar práticas digitais dos adolescentes em diferentes lugares, acabou se resumindo a uma observação participante apenas de um local (foram cerca de 40 minutos no pátio com os adolescentes, ao redor desse jogo). É interessante como as práticas digitais acabavam envolvendo não apenas os adolescentes, mas a mim também, que nessa situação nem vi o tempo passar (exatamente como os adolescentes me relatavam perder a noção de tempo quando envolvidos com práticas digitais que lhes interessavam). Pode-se argumentar que os adolescentes teriam interagido comigo apenas porque eu tinha o Ipad e que, portanto, era quem estava proporcionando o divertimento naquele momento. Entretanto, mesmo quando jogavam em seus próprios dispositivos, os adolescentes estavam abertos à interação com quem quer que estivesse ao redor de seus jogos, como na seguinte cena:

No horário do almoço, entrei numa das salas de aula e encontrei Ferreti, Robinho, Edilson. Enquanto eu estive lá, eles ficaram envolvidos num jogo no celular de Ferreti, cujo objetivo era desvendar charadas de frases ou de imagens. Logo que eu entrei na sala, eles estavam tentando se virar com a frase “o que as pessoas fazem antes de dormir” e com a imagem de um machado cortando uma lenha ao meio, com neve ao fundo. Particpei um pouco do jogo com eles. Apesar de apenas o Ferreti ter o jogo no celular dele, Edilson e, principalmente, Robinho, o ajudavam em todas as jogadas. Enquanto jogavam, eles conversavam também sobre outros assuntos: questões das vidas deles relacionadas às imagens e frases que apareciam no jogo, rendimento escolar, outros jogos eletrônicos de que gostavam etc. Egídio chegou um pouco depois e começou a participar também. Apesar de o jogo ser, em princípio, individual, eles o jogavam coletivamente. Num outro dia, quando voltei a visitar a mesma sala de aula, também no horário do almoço, eles continuavam lá com esse jogo, jogando-o do mesmo modo coletivo e colaborativo que eu havia presenciado da primeira vez [Caderno de campo].

Uma vez que esse jogo exigia pensar situações concretas e como havia sempre um tempo ‘morto’ (em que nenhuma ação era exigida do jogador, a não ser pensar ou conversar sobre a resposta) entre o surgimento da frase na tela e a resposta, a ajuda de outras pessoas provavelmente melhorava a performance no jogo. Seria possível imaginar, então, que a interação acontecia apenas nos casos em que era vantajosa para o sucesso do jogador? Esse não era o caso, uma vez que esse padrão de

interação ao redor dos jogos eletrônicos era observado em todos os tipos de jogos, em diferentes dispositivos (celulares, tablets, consoles e computadores). Mesmo no caso de jogos que, supostamente, deveriam provocar uma imersão maior (os jogos para jogar 'com calma', como vimos no capítulo 3), uma vez que exigiam ações ininterruptas e mais longas, a interação com as pessoas ao redor era incessante, como mostra o trecho do caderno de campo abaixo:

Sentei-me junto ao Joaquim, ao James e ao Samir (que jogava um novo jogo eletrônico). Samir me convidou a ver e depois a jogar em seu novo celular, como já tinha feito ano passado quando ainda usava o celular da Suzanne. Ele disse que o Joaquim tinha sugerido esse novo jogo para ele e que o próprio Joaquim (que, assim como o James, estava acompanhando atentamente o jogo de Samir) dava dicas de como jogar. O Samir ficava mostrando seu progresso o tempo todo para o Joaquim, que avaliava as jogadas do Samir e dava sugestões sobre o que fazer. O jogo girava em torno de se proteger do Apocalipse e de zumbis que surgiam na tela do jogo de tempos em tempos (o próximo zumbi a atacar o Samir apareceria em treze horas, como ele próprio me mostrou). Samir me ofereceu o celular para eu pudesse jogar, mas eu declinei, dizendo que gostava mesmo era de vê-los jogar e depois sugerir ideias para meu filho. Eu disse a eles que meu filho também gostava de jogar e que, em casa, eu, da mesma forma, apenas me limitava a assistir aos jogos digitais dele. Samir achou graça, me ofereceu mais uma vez para que eu experimentasse o jogo, mas, diante de minha recusa, voltou a jogar. Alguns dias depois, fiquei sabendo que alguns colegas ficaram chateados com o Samir, porque ele havia deixado os personagens (aos quais haviam sido atribuídos os nomes desses colegas) morrerem, o que o fez desistir daquele jogo [Caderno de campo].

Não só Joaquim (orientando as jogadas de Samir) e James (assistindo ao jogo e torcendo) interagiam presencialmente com Samir, mas também os colegas cujos nomes foram associados aos personagens do jogo (e que, ao 'morrerem' no jogo, fizeram Samir desistir dele!) influenciavam o interesse de seu colega. Ao mesmo tempo, um espectador como eu, que não conhecia o jogo e não o sabia jogar, também não foi desprezado, mesmo não tendo nada a contribuir com a prática de Samir (e ainda fazendo perguntas "sem noção", como eles mesmos diziam). Ao contrário, foi-me oferecida, mais de uma vez, a oportunidade de aprender a jogar.

Interações como a de Samir, James e Joaquim na direção da aprendizagem de um jogo (ou de outros aplicativos), aconteciam não só entre adolescentes da mesma idade, mas também entre alunos de diferentes idades, incluindo as crianças mais novas da escola (como no caso de Mathias, apresentado no capítulo 3, que ensinava crianças de 4^o e 5^o anos a jogar alguns jogos eletrônicos). Também numa *lan house*, Barros (2008, p. 12) percebeu esse tipo de interação, associada à troca de

conhecimentos, nas conversas entre jovens que jogavam jogos eletrônicos em computadores, apontando para o uso coletivo desses dispositivos:

O aprendizado [sobre certos jogos eletrônicos] gira em torno de dicas sobre a lógica geral do jogo, seu passo a passo, as melhores estratégias a serem adotadas, sobre o significado de palavras e expressões em inglês e ainda sobre a melhor forma de manusear o *mouse* e os teclados, a fim de se alcançar maior rapidez nas batalhas. De certo modo, existe aqui um contraponto com a ideia original de “computador pessoal” – nas *lan houses* vemos máquinas coletivas, funcionando em um mundo colaborativo.

As figura 16 e 17 apresentam, por outro lado, situações em que o destaque ao redor dos jogos eletrônicos era menos o conhecimento compartilhado e mais a alegria de estar juntos para jogar ou para assistir ao jogo dos outros, mas em que a ideia de máquinas compartilhadas também aparecia com frequência.

Figura 16 – Grupo de adolescentes ao redor de diferentes jogos eletrônicos



Fonte: Arquivo do autor

Percebe-se que são muitos adolescentes reunidos, alguns com celular, jogando diferentes jogos eletrônicos (figura 16) e Clash Royale (figura 17), e outros, ao redor, com e sem celular. Ao permanecer mais tempo observando tais cenários, foi possível ver que os que jogavam constantemente comentavam e comemoravam suas jogadas bem sucedidas ou perguntavam ao colega que estivesse próximo como estavam se saindo no jogo, solicitavam dicas para vencer algum obstáculo etc. Em alguns

momentos, os adolescentes agiam como duplas, centrando as conversas no celular que estivesse com um dos dois adolescentes, mas em outros momentos eles agiam como um grande grupo, procurando entender o que se passava nos jogos dos colegas mais distantes, cujas telas não se podia ver. Aqueles que apenas assistiam circulavam entre os que jogavam, comentavam as jogadas, davam palpites sobre o que fazer, vibravam com as vitórias e zoavam os erros. Havia também um revezamento entre os que jogavam e os que não jogavam, permitindo que colegas que estavam sem celular pudessem curtir um pouco a prática do jogo.

Figura 17 – Grupo de adolescentes ao redor do jogo Clash Royale



Fonte: Arquivo do autor

Desde o início da pesquisa de campo, durante todo o tempo em que se reuniam para jogar, a conversa e a interação entre os adolescentes eram constantes, isto é, a prática digital era coletiva, não havendo o suposto isolamento social (mergulho no jogo e afastamento das pessoas) a que se referiam alguns pais, mães e servidores/as da escola. A seguinte cena é outro exemplo desses cenários de sociabilidade:

Nas escadas do pátio da frente, quatro meninas do 7º ano (Betinha, Solange, Verinha e Tiana) estão em volta de Mina (atentas ao que ela faz), que está jogando algo (há cinco minutos, ela estava jogando sozinha). Pergunto que jogo é e Mina me mostra um jogo de labirinto, mas diz que há pouco estava jogando um jogo de cirurgia. Ela logo empresta o celular para a Betinha jogar o jogo de labirinto. Peço para Mina me explicar que jogo é esse de cirurgia e ela me diz que o jogo simula um paciente doente e um médico que o opera. “Às vezes, a gente mata o cara”, diz ela. Betinha termina o jogo de labirinto e Solange me mostra o jogo de cirurgia. Verinha diz que tem aflição, mas Tiana explica que as “pessoas” do jogo não se parecem com gente de verdade, pois são desenhos, caricaturas que não lembram tanto o sangue e os órgãos reais. Mina abre o jogo de cirurgia e empresta mais uma vez o celular para Betinha, que experimenta o jogo pela primeira vez. “A Betinha pegou o jeito”, diz Mina. Mas, depois de algum tempo, o jogo mostra que Betinha deixou o paciente morrer. Solange diz que há um outro jogo de celular (e também de computador) de cirurgia que é mais realista. O sinal bate e Mina me pede

licença para não se atrasar para a aula. Todas se despedem de mim e vão para a sala [Caderno de campo].

Para essas adolescentes, esse jogo eletrônico, apesar de individual, não era impeditivo para as relações face a face, mas mediador dessas interações. Essas e outras observações me fizeram, pouco a pouco, não mais me surpreender com as situações em que vários adolescentes faziam questão de compartilhar um mesmo espaço, mesmo quando jogavam jogos individuais. Nessa direção, Stenros, Paavilainen e Mäyrä (2009, p. 84) destacam que,

Apesar de que apenas uma pessoa joga em um jogo individual, é possível que haja numerosas pessoas presentes no momento do jogo. Nessas situações, o jogo pode ter um forte elemento de performance; o jogador está fazendo uma performance para uma audiência. Exemplos cotidianos disso incluem um jogo de console na sala de estar com outras pessoas presentes ou jogar num espaço de diversão eletrônica com uma pequena audiência. A co-localização, mesmo se as pessoas no mesmo espaço não se comunicam e uma delas está jogando, significa, sim, que as pessoas têm pelo menos um potencial para a interação. Essa proximidade física, presença literal, contribui para o sentimento de estar junto, de companheirismo, de compartilhar o tempo juntos. Visto deste ângulo, não há verdadeiramente jogos [eletrônicos] de apenas um jogador [...].

Os celulares dos adolescentes eram máquinas coletivas (BARROS, 2008), fossem utilizados individualmente e cercados por espectadores ou para jogar em grupo, como um jogo de celular cujo nome desconheço e que certa vez acompanhei, no pátio. Era um jogo em que quatro jogadores tocavam a tela simultaneamente. Os adolescentes jogavam juntos e interagiam frequentemente, comemorando os acertos e rindo dos erros de si mesmos e dos colegas. Perguntei que jogo era aquele e eles me explicaram que cada um tinha um personagem para controlar, tocando a tela, para fugir de obstáculos. Zequinha me ofereceu para jogar e eu experimentei um pouco, incentivado pelos alunos, mas rapidamente perdi o controle do bonequinho e acabei desistindo.

Outros exemplos de jogos em grupo na escola eram o futebol no PlayStation (dois jogadores de cada vez) e o Just Dance (que reunia de dois a dez adolescentes simultaneamente). Esses jogos também atraíam espectadores ao seu redor, como mostra a figura 18, na Sala de Videogame, num intervalo entre as aulas. Na foto à esquerda, veem-se duas adolescentes jogando Just Dance, enquanto quatro colegas observam e se divertem com as jogadas e trejeitos das duas jogadoras. Na foto à direita, dois adolescentes jogam futebol no PlayStation II, enquanto três amigos,

sentados próximos à TV (um deles inclusive mais próximo da TV do que os dois que estão jogando), esperam sua vez, observando o jogo e comentando erros e acertos, possibilidades de jogadas e formas de utilizar a manete de jogo.

Figura 18 – Adolescentes ao redor de Just Dance e PlayStation II, na Sala de Videogame



Fonte: arquivo do autor

Em ambas as situações, os adolescentes ao redor do jogo, estivessem esperando sua vez ou apenas assistindo ao jogo, invariavelmente comentavam o que estavam assistindo e eram sempre respondidos seja por quem estivesse jogando ou pelos outros espectadores do jogo. Em momento algum, essas situações eram preenchidas apenas pelo som dos jogos, sendo o som das conversas, comentários e risos mais destacado que aquele vindo das TVs.

Nos locais da escola em que se reuniam adolescentes para jogar (pátios, corredores, Sala de Videogame, salas de aula), havia, sistematicamente, jogadores, espectadores e ‘comentaristas’, ou seja, as cenas de jogo não se resumiam a adolescentes vidrados em seus celulares, alienados e separados de seus pares. Como afirmam Stenros, Paavilainen e Mäyrä (2009), mesmo as relações para-sociais, em que alguém atua mais como espectador para o jogo do outro, são campos frutíferos para a sociabilidade emergir. No caso particular dos jogos eletrônicos, há estudos indicando que tais jogos trazem “muitas oportunidades para a interação social” (DE KORT, IJSSELSTEIJN, POELS, 2007, p. 1), resultante de jogar juntos e de assistir os outros jogarem o que, na experiência dos adolescentes da escola observada, acontecia frequentemente.

Certamente, como já discutido anteriormente, quando jogavam, os adolescentes tinham, em alguns instantes, a atenção mais concentrada nos dispositivos (se não o fizessem, perderiam o jogo, com facilidade, da mesma maneira

que, ao jogar bola ou ler um livro, se mantinham concentrados nessas ações). Entretanto, mesmo com a atenção concentrada nos jogos, a interação com os pares era vigorosa (ainda que, às vezes, fosse necessário para quem estivesse ao redor esperar o colega passar uma fase no jogo para retomar a comunicação direta).

Na escola pesquisada, parafraseando Stenros, Paavilainen e Mäyrä (2009), pode-se afirmar que, uma vez que estavam sempre juntos em seus jogos eletrônicos (individuais ou em grupo), a proximidade física dos adolescentes ao redor dessas práticas contribuía para o sentimento de interação, de camaradagem, de diversão. Por esse motivo, De Kort, Ijsselsteijn e Poels (2007) defendem que os jogos digitais não só oferecem meios e arranjos para a interação com os outros à distância, mas também ampliam e trazem vida à comunicação em situações de co-localização. Para esses autores, os jogos digitais

[...] dão origem a frequentes e significativas interações sociais no mundo real e tangível do jogador. Observações naturalísticas em ambientes caseiros sinalizaram inesperadas instâncias de jogo cooperativo, mesmo ao redor de jogos que podem ser jogados apenas em modo de um jogador [...]. Vários estudos relatam as oportunidades de interação social em jogos eletrônicos e a alegria que resulta tanto de jogar junto quanto de assistir os outros jogarem, apreciando o espetáculo e compartilhando comentários, e o aprimoramento da experiência emocional que vem com a presença de uma multidão [...]. Alguns até mesmo argumentam que são a interação e a participação sociais que, em grande medida, explicam o prazer do jogo (DE KORT, IJSSELSTEIJN E POELS, 2007, p. 1)

A destacar, ainda, o fato de que, ao redor dos jogos eletrônicos dos adolescentes, a sociabilidade e a ludicidade estavam fortemente ancoradas na conversa, pois como enfatiza Braga (2011, p. 99), “na sociabilidade, a conversa é o propósito em si, a conversa é a realização de uma relação lúdica, que só quer ser relação”. Essa conversa nos momentos de prática digital compartilhada, fomentada pelo conteúdo virtual do que se passava nos dispositivos, era tão cheia de vida (e barulhenta) quanto aquela observada na escola em grupos que não tinham os celulares ou tablets como mediadores, como se percebe no incômodo provocado em um servidor:

Encontro vários adolescentes jogando em seus celulares ao lado da secretaria. Eles jogam e conversam entre si, falando coisas sobre o jogo. Após pouco tempo, aparece um servidor queixando-se do barulho que eles estão fazendo, solicitando que eles joguem em outro lugar, uma vez que estão atrapalhando o trabalho na secretaria. Este servidor não se dirige a mim, mas eu fico um pouco constrangido, bem como os adolescentes, afinal o ‘barulho’ era apenas da conversa entre eles (da qual eu participava

animadamente e, provavelmente, também fazendo barulho) e de uma ou outra comemoração por uma jogada bem sucedida. Os adolescentes se deslocam para um local cerca de dez metros adiante, não diretamente em frente à secretaria, e eu, desconcertado com a situação, sem saber se me solidarizo com os adolescentes ou se me desculpo com o servidor, retorno para minha sala [Caderno de campo].

O ‘barulho’ da conversa nos grupos que se envolviam em práticas digitais era a comprovação do vigor da sociabilidade presencial entre os adolescentes. Várias outras vezes, presenciei servidores solicitando que alunos que se reuniam para jogar jogos eletrônicos ou navegar em sites de redes sociais se afastassem de um espaço de trabalho ou de uma sala de professores, uma vez que tal barulho (das conversas entre eles e não dos celulares em si) estaria atrapalhando os seus afazeres.


Isso contrasta com o comentário de uma servidora, em uma reunião: “Os alunos ficam lá [jogando] como zumbis!”, externando sua preocupação com o suposto fato de os adolescentes jogarem em seus celulares e não se comunicarem durante essas práticas, vidrados na telas e provocando a diminuição das interações presenciais entre eles. Ora, adolescentes ‘zumbis’, isolados dos colegas, vidrados exclusivamente em seus celulares não poderiam de forma alguma fazer tanto barulho se não interagissem uns com os outros¹¹⁸. Ao contrário de ‘zumbis’ digitais, eles eram, isso sim, sujeitos apaixonados pela conversação e pela interação presenciais, mesmo quando envolvidos em práticas digitais, fossem elas jogos eletrônicos, músicas ou mídias sociais.


4.2.3 Sociabilidade ao redor das mídias sociais

Curtir, comentar e compartilhar, na cultura digital, são, em geral, imediatamente relacionados às ações virtuais em que, clicando no ícone apropriado nos sites de redes sociais (no Facebook¹¹⁹, no Instagram¹²⁰, no Twitter¹²¹ etc.), se demonstra gostar de alguma postagem, se encaminha um *post* para outras pessoas em sua rede

¹¹⁸ Vale destacar que o barulho de crianças e adolescentes da escola, proveniente de práticas não-digitais (brincadeiras, correria, conversas em voz alta etc.), também era motivo de reclamação por parte de muitos servidores.

¹¹⁹ Ícones no Facebook:  Curtir Comentar Compartilhar.

¹²⁰ Ícones no Instagram: .

¹²¹ Ícones no Twitter:  47 722 1,496

ou se comenta algo por escrito, gerando conversações em rede (RECUERO, 2014). Entretanto, num sentido mais amplo, os adolescentes observados na escola, curtiam, comentavam e compartilhavam de uma outra forma (presencialmente), não nos sites de redes sociais em si, mas ao redor do uso deles, uma vez que faziam questão de navegar sempre acompanhados de seus colegas de escola, como se vê na figura 19.

Figura 19 – Grupos de adolescentes navegando em sites de redes sociais, no corredor entre as salas de aula e a secretaria



Fonte: Arquivo do autor

Essa navegação coletiva foi percebida em diversas situações na minha pesquisa de campo, como ilustrado pela cena abaixo:

Na hora do almoço, encontro Regina, Thalita, Tereza e Georgia cada uma com um celular. Elas estão vendo, compartilhando entre si e comentando *posts* do Shawn Mendes em um site de redes sociais, em que ele estava sem camisa. Elas se dizem apaixonadas por ele, exceto Tereza, que diz gostar de um cantor sertanejo. Regina, ao mesmo tempo, via mensagens no Facebook. Perto delas, Soraia, Cleuza e Verônica felizes por terem wi-fi da UFMG (liberado por causa da semana da Febrat). Pergunto o que elas vão fazer com o wi-fi e Soraia diz que elas vão ver tanquinhos de meninos num site de redes sociais. Cleuza fica super envergonhada, mas junta-se às outras duas para iniciarem a apreciação compartilhada no dispositivo de uma delas [Caderno de campo].

As atividades dessas meninas poderiam ser realizadas individualmente, cada adolescente apreciando imagens em seu próprio celular, isoladamente, mas, ainda assim, elas valorizavam permanecer em grupo e compartilhar as telas com as amigas para curtir e comentar juntas o que se passava nas mídias sociais.

A sociabilidade ao redor dos sites de redes sociais e dos aplicativos de mensagens era provocada de diferentes formas, de acordo com as características de cada site ou aplicativo. Mesmo numa navegação que, originalmente, poderia ser imaginada como individual (como a busca de paqueras on-line num aplicativo de namoro, em que a busca está vinculada exclusivamente a quem está navegando no

site), os adolescentes faziam questão de estar juntos. Esse foi o caso, por exemplo, de Berta que, ao navegar no seu Tinder, era acompanhada por dois amigos que compartilhavam o divertimento da busca:

De longe, percebi Aquiles, Dora e Berta nas escadas. Eles viam algo no celular, comentavam com entusiasmo e, de vez em quando, soltavam gargalhadas. A cena era bastante interessante, à distância, e eu resolvi me aproximar. Sentei-me perto deles (eles não se importaram com a minha presença e me acolheram ao redor do celular) e logo entendi que eles estavam no Tinder. Na verdade, apenas Berta tinha o Tinder aberto no celular, mas a impressão é de que todos estavam envolvidos com o aplicativo, uma vez que cada ação virtual de Berta era acompanhada de perto por Aquiles e Dora. A alegria da Berta com os *matches* chamava a atenção. A cada *match*, Berta gritava de alegria (ao que se seguia a curiosidade instantânea de Aquiles e Dora, a respeito de quem e como era o *match*), enviava mensagens para o *match* quase que imediatamente e vibrava quando o *match* respondia. Ela, então, mostrava as fotos do *match* para Aquiles e Dora, que se divertiam com os 'sucessos' e a euforia de Berta [Caderno de Campo].

Percebe-se que a busca de paqueras trazia consequências objetivas apenas para Berta (encontrar *matches* e se conectar com eles), mas a prática digital envolvia seus dois colegas como curiosos incentivadores, tornando óbvia a ideia de interação ao redor de um aplicativo de rede social. Aquiles e Dora não se beneficiavam daquela prática, a não ser pelo divertimento e pelo compartilhamento da alegria de Berta.

Em outras situações, os sites de redes sociais serviam apenas como um apoio para a conversa, como no uso do Facebook descrito a seguir:

Passo por Jessica, Gerusa, Roberta, Cristina e Fabiane, no corredor da secretaria. Eles estão batendo papo animadamente e, às vezes, uma delas dá uma olhadela no celular. Elas me veem e me perguntam se vou à festa da Verônica. Respondo que não, já que não fui convidado. Péricles vem andando pelo corredor, se aproxima das meninas e elas pedem para ele mostrar a foto de um amigo dele que vai à festa (elas descrevem esse menino, para que Péricles saiba quem é). Ele mostra, no seu celular, fotos de postagens de seu Facebook e as meninas, logo que veem as fotos, reconhecem numa delas o tal menino e comentam, sorrindo, que ele se parece demais com outro amigo delas [Caderno de campo].

Péricles não estava utilizando o celular, nem fazia parte da conversa das meninas, mas o conteúdo de seu Facebook, ao interessar suas colegas, provocou a interação com elas. O Facebook, nesse caso, não era o foco das atenções, mas apenas um meio que oferecia conteúdo (imagens) para o estabelecimento de relações face a face.

Em diversos momentos, o que se observou não foi o isolamento dos adolescentes, mas uma modificação na forma de interação, uma vez que ela era

mediada pelos sites de redes sociais. Entre as modificações nas interações provocadas pelas práticas digitais, podem ser citadas as breves interrupções nas relações presenciais tendo em vista algo que acontecia nos sites de redes sociais (avisos de mensagens de texto, chegada de *posts* etc.). Entretanto, quando os celulares vibravam e alguém respondia uma mensagem ou via uma foto ou um vídeo, a interação entre os adolescentes não era prejudicada nem perdia intensidade. Havia apenas uma curtíssima desconexão presencial com os pares (colocando-os em espera) e o início de uma conexão com o mundo digital (TURKLE, 2011). Essa pequena interrupção, porém, implicava sistematicamente em novos conteúdos (textos, imagens, vídeos, casos) que motivavam a retomada da conexão face a face. Na verdade, muitas vezes, a interação era intensificada por essas conexões virtuais, que despertavam curiosidade e traziam mais conteúdos para as conversas.

Outro exemplo dessa alternância (e da relação) entre virtual e presencial foi o caso descrito por Ellen:

Num dia na escola, depois de Ellen receber, no WhatsApp um pedido de *nudes* de um desconhecido (mais tarde, ela descobriu que uma amiga sua, de zoação, havia passado o seu número de WhatsApp para esse menino), ela, incomodada, mostrou a mensagem para alguns colegas. Os colegas da Ellen viram aquilo e, indignados, começaram, no celular da própria Ellen, a enviar mensagens para esse desconhecido, simulando que eram os pais da Ellen e exigindo que o menino parasse de conversar com ela. Segundo a Ellen, seus colegas postavam mensagens como “Sai fora, seu demônio, para de conversar com minha filha”. O desconhecido ficou com raiva e começou a enviar mensagens ameaçadoras em resposta, até que, enfim, enviou a foto empunhando uma arma. “Nessa hora, eu bloqueei o menino”, disse Ellen, explicando como a ‘briga’ virtual entre seus colegas (utilizando o celular da própria Ellen) e esse desconhecido terminou [Caderno de campo].

Nessa situação, percebe-se que há um vai e vem frequente entre Ellen e seus amigos (interação presencial) e seus amigos e o desconhecido (interação virtual), estando ambas as relações (presencial e virtual) conectadas, isto é, tudo o que acontecia em uma delas repercutia no que acontecia na outra.

Da mesma maneira que uma conversa qualquer (sem a mediação de dispositivos digitais) apresenta pequenas interrupções (por falta de assunto ou para reflexão), também as interações entre os adolescentes ao redor dos sites de redes sociais apresentavam pausas para ler ou publicar um *post*, para conferir uma imagem, para baixar um vídeo ou para responder a um amigo virtual, instantes em que a atenção se voltava exclusivamente para os celulares. Havia momentos de silêncio (quando estavam atentos a seus dispositivos) e momentos de balbúrdia (quando viam

e comentavam *posts* ou mensagens em seus celulares), mas nenhuma situação em que alguém se recusasse a interagir. A alguém que, por acaso, presenciasse apenas essas pausas, não se detendo por mais tempo na observação, pareceria que os adolescentes estavam irremediavelmente desconectados uns dos outros, vidrados em suas mídias sociais. Entretanto, ao acompanhá-los de perto e por mais tempo, era possível notar que, ao redor dessas práticas, havia muita interação, conversa e diversão compartilhada. Assim, as interrupções induzidas pela navegação nas mídias sociais não estiveram associadas, em momento algum da presente pesquisa, ao desejo de desconexão das relações face a face, pois, como destaca Braga (2011, p. 97), “mesmo com toda a mediação tecnológica, a interação nos ambientes digitais parece não prescindir do encontro presencial”.

A sociabilidade ao redor dos sites de redes sociais também se apresentou de outras maneiras, mediadas não por mensagens, mas por imagens dos próprios adolescentes co-localizados, como as interações mediadas por *selfies*:

Encontro alguns alunos, no pátio interno, após a aula, onde acontecem as aulas de um projeto de vôlei. Alana e Gerusa estão se divertindo juntas, tirando várias *selfies* e depois mexendo em alguma coisa no celular. Me aproximo delas e descubro que elas estão utilizando o Snapchat para tirar *selfies* e editar as fotos com orelhas de bicho (várias outras vezes me deparei com essa prática digital, em pequenos e grandes grupos). Eu pergunto às duas qual é a graça daquilo e, antes que elas respondam, Raniel, que estava próximo delas, logo responde: “Ah, é muito divertido!”. Perto desse grupo, Luna, Zélia, Tina (8º) e Amélia (7º) estão ao redor do celular de Zélia. Me aproximo para saber o que é e elas me mostram um aplicativo coreano similar ao Snapchat, segundo elas. Na verdade, só Zélia tem esse aplicativo. Elas dizem que é melhor que o Snapchat porque tem mais ‘coisas’ para enfeitar a cara das pessoas. Elas se juntam comigo para tirar uma foto, usando esse aplicativo coreano. Tirada a foto, enfeitam as caras, inclusive a minha, com focinho de cachorro. Depois, tiram uma foto só minha e da Tina, e a enfeitam com algo que elas afirmam ser mais feminino. Eu brinco que não gostei da foto e elas me zoam [Caderno de campo].

Nesse caso, o aplicativo possibilitava uma prática coletiva (tirar *selfies* e editá-las) que aproximava os sujeitos e proporcionava momentos lúdicos para eles. Isso não quer dizer que, na situação apresentada, na ausência de celulares, não haveria interação entre as adolescentes, mas que a presença dos dispositivos digitais não é um impeditivo dessas interações. Pode-se afirmar que, na cultura digital, as formas de interação (muitas vezes mediadas pelas mídias digitais) se ampliam e, às vezes, se modificam em relação às formas tradicionais de encontro, mas, aos adolescentes, continua não faltando o desejo de estar juntos.

De forma similar, a interação ao redor das práticas digitais foi observada por Boyd (2014, p. 3), como num jogo de futebol americano em uma escola nos Estados Unidos em que, segunda ela, os adolescentes observados

não estavam fazendo chamadas. Eles sacavam seus celulares para tirar fotos [...] e muitos enviavam mensagens freneticamente enquanto tentavam achar uns aos outros na multidão. Logo que eles se conectavam [visualmente], as mensagens frequentemente paravam. [...] os adolescentes não estavam direcionando a maior parte de sua atenção para seus aparelhos. Quando eles olhavam para seus telefones, eles estavam frequentemente compartilhando sua tela com a pessoa ao seu lado, lendo ou vendo algo juntos.

Fica evidente nesta situação presenciada por Boyd¹²², tal como na maioria das cenas que observei na minha pesquisa, que as atenções estavam voltadas para as interações, a comunicação, o divertimento compartilhado entre os adolescentes e não para os dispositivos em si (exceção feita às vezes em que alguém chegava com um celular ou tablet novo, quando algum celular se quebrava ou quando alguém desejava tomar um celular emprestado)¹²³. Nesse sentido, Boyd (2014) aponta que as práticas que emergem quando os adolescentes usam mídias digitais criam nos adultos a falsa impressão de que a sociabilidade deles é radicalmente diferente atualmente.

De modo semelhante ao observado na presente pesquisa, Fornasari (2014), em sua pesquisa de campo, destaca como os adolescentes de um contexto rural também realizavam um uso mais coletivo das mídias digitais já que, no momento de conectar-se a aplicativos de estudo, sites de redes sociais e sites de busca na internet, o faziam em grupo, na presença de pares. Carvalho (2010), encontrou situações similares em sua pesquisa de campo, em uma *lan house*, onde muitos jovens apareciam para ver quem estava por lá, encontrar os amigos, bater um papo, ensinar

¹²² Boyd (2014) insinua que a relação de adolescentes e adultos com seus celulares nas arquibancadas era diferente: enquanto os adolescentes utilizavam os celulares para curtir ainda mais o momento presencialmente, os adultos (talvez porque não estivessem em meio a amigos, nem muito interessados no jogo) pareciam utilizar os celulares para contatos que não se relacionavam com o jogo nem com o ambiente do estádio. Na minha pesquisa, não foi possível estabelecer tal comparação entre adolescentes e adultos, uma vez que não observei atentamente os adultos da escola em suas práticas digitais.

¹²³ Apesar do desejo (não satisfeito por todos, em função das desigualdades socioeconômicas) de ter celulares de melhor qualidade, alguns adolescentes eram pouco cuidadosos com seus dispositivos. Grace, do 7º ano, por exemplo, me contou que quebrou o próprio celular novo em um mês e o celular do namorado cinco dias depois de ele ganhá-lo. Outros adolescentes já me relataram ter deixado o celular cair e quebrar, com uma frequência que me surpreende (como pesquisador, como professor e também como pai), tendo em vista o custo e a importância de tais dispositivos na vida desses sujeitos.

os outros a jogar, fazendo dos computadores pessoais máquinas de uso compartilhado e se envolvendo em interações ao redor de práticas digitais.

Esse movimento de jovens de comentar face a face sobre as práticas digitais também foi percebido por Reis (2014, p.38), em sua pesquisa de campo, ao estudar o entrelaçamento entre as vivências juvenis on-line e off-line, isto é, na internet, no território de moradia, na família e no trabalho:

As dimensões da socialização face a face (ou off-line) são muitas vezes permeadas pela sociabilidade designada como on-line. Não é preciso estar com o [seu próprio] computador ligado para estar on-line. De fato, cada um está sempre ligado à sua rede de relações e falar sobre internet nos encontros face a face é também assunto que mobiliza os sujeitos

Turkle (2011, p. 1) afirma que a tecnologia nos modifica ao nos oferecer substitutos (as mídias sociais) para a conexão face a face e que, dessa maneira, “nossa vida em rede permite que nos escondamos uns dos outros, [e] mesmo quando estamos conectados uns aos outros, nós preferimos enviar textos do que conversar”. Entretanto, situações como as que presenciei na observação participante mostram as mídias sociais não como substitutas de relações sociais, mas como detonadoras de momentos de sociabilidade, refutando essa ideia de Turkle.

Assim, tecnologias, mídias e práticas digitais eram pontos de partida para diversas interações entre os adolescentes da escola, mesmo quando, em certas situações, permitiam criar ou intensificar conflitos entre eles, provocando tensões com as quais eles nem sempre sabiam como lidar, como veremos na próxima seção.

4.2.4 Conflito e sociabilidade ao redor das práticas digitais

Dizer que havia constantes interações entre os adolescentes ao redor das práticas digitais não significa dizer que todas eram tranquilas. Assim como havia conversas, gargalhadas, divertimento, também havia desentendimentos mediados ou intensificados (mas, não necessariamente criados) pelas práticas digitais. Ao mesmo tempo em que viviam uma intensa sociabilidade ao redor das práticas digitais, os adolescentes também relacionavam tais práticas a muitos ‘barracos’¹²⁴ e dramas nos quais eles se envolviam.

¹²⁴ Barraco era uma palavra utilizada pelos adolescentes para se referir a confusões entre eles, tanto on-line quanto off-line.

Como afirmam Marwick e Boyd (2014, p. 1191), o drama pode ser entendido como um “conflito performativo interpessoal que acontece em frente a uma audiência ativa, engajada, frequentemente [mas, não apenas] nas mídias sociais”, como foi o caso do drama de Leila, numa das aulas do GTD de Práticas Digitais, logo que recebeu uma mensagem de áudio de um ex-namorado que dizia ter descoberto que ela o teria traído enquanto estavam juntos. Revoltada com essa fofoca que a atingia, Leila imediatamente gravou uma mensagem de áudio de WhatsApp, que enviou para o ex, na minha presença e de outras colegas, fingindo chorar e dizendo, entre ‘soluços’, que precisava que ele acreditasse nela, pois ela não o havia traído. Assim que terminou de gravar e enviar a mensagem, Leila olhou para nós, esperando um sinal de aprovação, e, sentindo-se vingada, deu gargalhadas, como que elogiando a si mesma pela atuação.

As relações entre adolescentes e docentes também eram fonte de drama relacionado às práticas digitais. Esse foi o caso de Sabrina que, no meio de uma conversa com algumas de suas colegas sobre a relação com diferentes docentes, se disse revoltada com uma professora substituta. “Essa professora não ensina direito e eu vou acabar ficando com conceito C na matéria dela e, aí, meus pais vão me deixar sem celular, porque eles disseram que eu não podia ficar com nenhuma nota abaixo de B. Se isso acontecer, eu vou apelar com essa professora”. O problema para Sabrina não era a nota em si, mas a restrição ao uso do celular que poderia se seguir a um resultado acadêmico ruim.

Boyd (2014) estudou, entre outras, questões relativas ao *bullying* e aos conflitos on-line destacando que, enquanto a sociedade afirma hipocritamente desprezar temas como atenção, fofoca e drama, os adolescentes recebem sinais de que tais assuntos são importantes ao observarem os adultos agirem dessa forma. Na escola pesquisada, dramas, fofocas, intrigas e brigas eram constantes nas relações entre os pares e, via de regra, eram potencializadas pelas práticas digitais, pois, como destacam Marwick e Boyd (2014, p. 1191), “as mídias sociais têm um papel crítico em relação a como o drama é construído na vida adolescente contemporânea”.

Da solidariedade aos que passavam por problemas na escola ou em casa às provocações àqueles que não eram do próprio grupo de amizade, da alegria em compartilhar experiências bem-sucedidas e casos com os pares à raiva quando se era contrariado ou ‘traído’, entre uma situação de normalidade e uma dramatização, a fronteira era extremamente tênue e muitas vezes atravessada pelas práticas digitais.

Por exemplo, certa vez uma servidora da escola me confidenciou sobre um grupo de WhatsApp que havia sido criado pelos adolescentes para combinar o aniversário de um aluno do nono ano e que, sabe-se lá por iniciativa de quem, acabou servindo também de plataforma para criticar uma aluna, a Uyara, que havia brigado com a maioria de seus colegas. Alguns alunos chegaram a *printar* as mensagens em seus celulares e mostrar à própria Uyara, para que ela soubesse o que estava acontecendo, o que só aumentou a raiva dela em relação a vários de seus colegas.

Tais situações eram um modo de afirmar amizades e, também, de destacar os amigos dos inimigos e eram vividas com intensidade e também com muito sofrimento, principalmente por aqueles que eram vítimas de violência simbólica ao mesmo tempo on-line e off-line. Como afirma Le Breton (2012, p.34),

O sofrimento de um adolescente é como um abismo, sem comparação com o de um adulto que tem experiência suficiente para relativizar as provações encontradas, sabendo que o tempo diminui sua intensidade. Ele está frequentemente à flor da pele e suas reações são sem meias-medidas e sem recuos. Um conflito com seus pais ou amigos, uma ruptura amorosa, uma decepção tem para ele contornos de um drama sem tamanho.

Esses dramas/dramatizações não eram características de todos os adolescentes, não eram vividos nem superados homoganeamente, assim como assumiam diferentes formatos, uma vez que tinham relação com a experiência e a situação de vida de cada um (condição socioeconômica, relações com as famílias, com os pares, com a escola, com a religião etc.). Entretanto, tendo em vista a intensa sociabilidade construída na escola, é possível afirmar que a maioria deles acabava se envolvendo nessa teia de dramas, direta ou indiretamente (no mínimo, ouvindo falar dos dramas e comentando-os).

Por exemplo, um desentendimento foi relatado por um grupo de meninas que me disse que a Deise e a Inês haviam brigado e que a Deise havia postado xingamentos para a Inês no Instagram dizendo que ela era uma 'piranha' e que ficava se insinuando para o Hermes (aparentemente, um *crush* da Deise). Segundo as meninas, Deise acabou se arrependendo em pouco tempo, o que motivou a retirada da postagem no mesmo dia, o que, entretanto, não impediu que vários adolescentes tivessem acesso a ela antes que fosse retirada da internet. No dia seguinte, Deise e Inês fizeram as pazes, mas também tiveram que arcar com as consequências (não imaginadas) de publicações em sites de redes sociais, uma vez que alguns colegas haviam visto o *post* antes que ele fosse apagado e o estavam comentando na escola.

Cesar, Athena e Ticiana afirmavam que os sites de redes sociais eram uma grande causa de barracos, principalmente quando alguém estava falando mal de uma pessoa e o amigo dessa pessoa tirava *print* da conversa on-line, mostrando ou enviando esse *print* para a pessoa de quem se estava falando ou para um amigo dela. Isso gerava sempre muita confusão e acontecia com frequência, segundo eles. Ticiana disse que isso acontecia porque se havia alguém falando mal de um amigo, era difícil não contar para ele. O caso relatado por Cássia sintetiza essa ideia:

Cássia me procurou para dizer que estava acontecendo uma confusão entre a Verônica e a Sheila. Ela me contou que viu, no celular da Verônica, uma mensagem da Verônica para a Sheila, dizendo que uma outra colega estava falando coisas ruins da Sheila. Segundo Cássia, a Verônica estava tentando jogar a Sheila contra essa colega. Cássia disse que não queria tomar partido na briga dessas meninas, mas que a situação (ter visto a mensagem) acabava colocando-a no meio da confusão [Caderno de campo].

Numa outra situação, encontrei Sandro e Lia sentados numa das escadas da escola. Lia esbravejava com Sandro. Eu parei e brinquei com eles: “Calma, gente, sem violência”. Lia disse que Sandro tinha cometido um erro grave com ela e que ela estava muito brava por isso. Sandro reconheceu que havia mostrado, para uma amiga da Lia, mensagens da Lia (para ele) falando mal dessa amiga. Segundo Sandro, para mostrar para essa amiga quem era a Lia “de verdade”, ele precisava fazê-la entender que a Lia era uma pessoa na frente dela (só elogios) e outra pessoa pelas costas (o que se confirmaria pela visualização da mensagem recebida por ele). Sandro tentava se justificar afirmando que queria provar para essa amiga que ela precisava ter cuidado com a Lia, uma vez que a Lia falava uma coisa diretamente com ela e outra no WhatsApp. O problema surgiu após a Lia descobrir que o Sandro havia compartilhado sua mensagem, sem autorização, motivo pelo qual tinha ido “tirar satisfação com ele”, pois considerava um absurdo ele ter compartilhado uma mensagem privada, endereçada apenas a ele.

Em um outro momento, fofocas relacionadas a supostas práticas digitais inadequadas de uma menina estavam criando um rebuliço na escola, estremecendo namoros e criando inimizades e antipatias:

Numa conversa com Valéria e Sônia, elas começaram a me contar que estavam com muita raiva de uma amiga (não quiseram me contar quem era) que estaria paquerando e se insinuando para os namorados de algumas meninas. Segundo elas, essa menina tinha inclusive mandado *nudes* para alguns meninos, ou melhor, deixado o celular com os meninos e dito: “Não olha, não, porque tem um *nude* meu aí”. Valéria disse que essa menina

também tinha enviado fotos de sutiã e calcinha para os meninos. Além disso, disseram que ela teria colocado em seu status de WhatsApp “Eu sou talarica¹²⁵ mesmo”. Sônia disse que essa menina ainda “Andava com short super curto e super apertado, só para se mostrar para os meninos”. Depois dessa conversa, eu procurei um outro grupo de meninas, para saber se elas estavam por dentro do assunto da suposta talarica. As meninas desse outro grupo disseram que sabiam do assunto, mas que a tal menina (também não quiseram me falar quem era) não tinha mandado *nudes* e que no seu status de WhatsApp ela teria apenas colocado “Aff pra quem me chama de talarica”. Segundo esse grupo de meninas, na verdade, a suposta talarica estava sendo perseguida por meninas que tinham ciúmes dela e que queriam constrangê-la [Caderno de campo].

Vale destacar que tais conflitos entre adolescentes na escola (fossem eles iniciados virtual ou presencialmente), invariavelmente inflamados pelas suas práticas nos sites de rede social (principalmente, no WhatsApp), apesar de inicialmente significarem uma quebra na ideia de sociabilidade, eram, curiosamente, mais um elemento de intensificação das interações presenciais. Como afirma Simmel (1904, p. 490), “se cada reação entre os homens é uma socialização, naturalmente o conflito também deve contar como uma, uma vez que é um das reações mais intensas”. Esses conflitos repercutiam na sociabilidade seja porque provocavam a reunião de grupos de amigos para discutir como resolver um problema ou para reforçar o sentimento negativo em relação ao grupo ou pessoa com quem se estava brigado, seja porque instigavam o acontecimento de ‘barracos’ diretamente entre os envolvidos. O fato é que os conflitos iniciados ou intensificados virtualmente ampliavam as possibilidades de encontros face a face (mesmo que separassem alguns adolescentes em grupos opostos). Aqui, não há juízo de valor sobre se essa repercussão do conflito sobre a sociabilidade era positiva ou negativa para o bem-estar e a formação desses sujeitos, apesar de ser importante registrar que alguns adolescentes relataram se sentir tristes ou incomodados com esses conflitos. O que se quer destacar é essa consequência concreta dos conflitos na intensificação das interações, uma vez mais refutando a relação de causalidade entre práticas digitais e isolamento social.

Uma outra situação que ilustra a intensidade dos conflitos e suas repercussões sobre a sociabilidade foi a desavença entre praticamente todo o nono ano e um adolescente (ao lado do qual ficaram quase que apenas alunos/as do oitavo ano),

¹²⁵ Na linguagem das adolescentes, talarica se referia a uma menina que paquerava meninos que já tinham namorada.

partindo de um desentendimento supostamente desencadeado numa prática digital e também relacionado a envios de *nudes*:

Hoje conversei com Verônica (do oitavo ano) para tentar entender a confusão com o Jorginho (do nono ano), na semana passada. Segundo ela, o Jorginho disse que ficou muito mal, chegou a ficar um dia sem comer e se cortou com uma gilete, no banheiro de casa, tudo por causa da fofoca (que o Jorginho nega veementemente) de que ele teria enviado *nudes* para a namorada (do oitavo ano) do Valdemar (do nono ano, e muito amigo de Jorginho), desencadeando uma 'guerra' simbólica entre oitavo e nono anos, por causa daquilo. Segundo Verônica, quase todo o oitavo ano teria ficado do lado do Jorginho, mas a maior parte do nono teria se solidarizado com Valdemar, deixando Jorginho totalmente isolado em seu ano escolar e em sua própria sala de aula. A namorada do Jorginho (Kátia, do oitavo ano) sempre desmentia o fato original (o envio de *nudes* por ele), dizendo que era pura invenção [Caderno de campo].

Mesmo com a intervenção da escola, esse conflito perdurou por muito tempo, com desdobramentos no Instagram de Jorginho (que, segundo alguns adolescentes, começou a receber *posts* e mensagens privadas de ódio de alguns colegas de escola), levando a situações em que ele, sua namorada e/ou seus/as amigos/as foram constrangidos ou confrontados com alunos do nono ano. Segundo alguns adolescentes, Jorginho chegou a responder agressivamente a algumas dessas mensagens pelo Instagram (o que ele negava, afirmando que sua conta havia sido *hackeada* e que as mensagens haviam sido respondidas pelo hacker e não por ele - o que não chegou a ser esclarecido). Essas respostas virtuais (fossem de Jorginho ou do suposto hacker) acabaram agravando o conflito. Outro fator de intensificação do conflito foi o acesso de alguns pais e mães (de ambos os lados do conflito) às mensagens de WhatsApp e Instagram dos adolescentes, chegando ao ponto de pais/mães responderem agressivamente, eles mesmos, no celular do/a filho/a, ameaçando os 'inimigos'¹²⁶.

Tal conflito, amplificado pelas práticas digitais, também intensificou relações sociais (positivas e negativas), já que ofereciam material abundante para as conversas (e fofocas) entre os adolescentes, mais uma vez reforçando o argumento de que as práticas sociais não provocavam isolamento social (ainda que, às vezes, como no caso de Jorginho, reduzindo círculos de amizade). Este conflito em particular gerou

¹²⁶ Em setembro de 2018, um ano após esses desentendimentos, que levaram à saída de Jorginho da escola antes do final do ano escolar (apesar de várias intervenções que a escola realizou na tentativa de reaproximar os adolescentes), vi um *post* dele no Facebook ser curtido por Valdemar. Seria um sinal de terem iniciado uma aproximação?

uma ansiedade muita alta e uma certa tristeza em Jorginho (uma vez que ele acabou afastando-se de alguns amigos de quem gostava), que acabou procurando ajuda com os psicólogos da escola. Tal fato ilustra também um dos riscos a que se expunham os sujeitos da pesquisa, derivados da exposição de si e da dificuldade (relacionada ao letramento digital) de lidar com as características de persistência, replicabilidade e audiências invisíveis dos sites de redes sociais (BOYD, 2008) ¹²⁷.

Essas desavenças geravam um reordenamento em alguns grupos de sociabilidade (virtual e presencial) da escola, que perdiam ou ganhavam adolescentes conforme o lado do conflito em que eles se colocavam, mas, em última instância, ampliavam as situações de sociabilidade. Segundo Simmel (2011, p. 568), o conflito é, no final das contas, uma das interações sociais mais vivas até porque não pode ser exercido por um indivíduo sozinho. Além disso o conflito é fundamentalmente distinto da mera indiferença de dois ou mais indivíduos ou grupos, no sentido de que a indiferença significa, invariavelmente, a falta de estímulo para a sociação em geral e para a sociabilidade em particular, enquanto a relação antitética (conflito) é potencializadora da sociabilidade (SIMMEL, 2011).

Por outro lado, também havia conflitos gerados por brincadeiras virtuais que desagradavam alguns adolescentes. Nessas situações, o conflito era iniciado, involuntariamente, por uma brincadeira virtual que tinha apenas a intenção de criar uma situação engraçada, mas que acabava por constranger o alvo dessas brincadeiras. Transgredindo o caráter solidário da sociabilidade de que ninguém pode ter sua satisfação às custas de experiências negativas da parte de outros (SIMMEL, 1983), tais brincadeiras culminavam em decepção, rixas, amizades desfeitas, assédio ou violência simbólica.

Deparamo-nos, em situações assim, com a questão da interpretação do que é lúdico (BROUGÈRE, 1998), uma vez que a ludicidade é dada não pela atividade em si, mas pelo sentido atribuído a ela pelos participantes. O sentido imaginado por quem iniciava uma brincadeira ou trolagem não necessariamente coincidia com o sentido

¹²⁷ Boyd (2008) afirma que os sites de redes sociais apresentam quatro propriedades que não estão presentes nas relações face a face: a) *persistência*: diferentemente da efemeridade da fala off-line, as expressões (escritas, em áudio, foto ou vídeo) ficam gravadas e estendem o período de existência dessa expressão; b) *'buscabilidade'* (*searchability*): ferramentas de busca permitem encontrar registros de qualquer pessoa; c) *replicabilidade*: o que se fala off-line pode ser negado como um mal-entendido, mas expressões gravadas digitalmente podem ser reproduzidas de um meio a outro, levadas de um lugar para outro, literalmente, sendo idênticos o original e a cópia; e d) *audiências invisíveis*: é impossível saber quem, efetivamente, irá acessar nossos registros na internet.

atribuído pelo alvo dessa brincadeira. Ludicidade e violência simbólica estavam, em algumas dessas situações, separadas por um fio, uma vez que, referenciada no brincar, a ludicidade é uma linguagem “marcada pela exaltação dos sentidos e das emoções: mesclando alegria e angústia, prazer e conflito, relaxamento e tensão, satisfação e frustração, liberdade e concessão” (GOMES; ELIZALDE, 2012, p. 82).

Nesses momentos, a diferença de interpretação do que é lúdico no ambiente digital significava repercussão na sociabilidade presencial, como num caso na escola em que o que era para ser uma brincadeira acabou desagradando tanto a quem inventou a brincadeira quanto a quem era o alvo dela:

Vanessa e Pamela do oitavo ano me procuraram para contar uma situação que as estava incomodando, me pedindo para ajudá-las. Vanessa começou falando que a Heidi havia criado um grupo no WhatsApp, com a própria Heidi, a Vanessa e o Heitor (também do oitavo ano), para fazer uma brincadeira com o Heitor. A ideia era Heidi e Vanessa insinuarem para o Heitor, em trocas de mensagens, que a Pamela (que não fazia parte do grupo de WhatsApp) estaria gostando dele. Vanessa e Heidi queriam que o Heitor procurasse a Pamela, criando uma situação engraçada. Heitor acabou tirando um *print* da conversa no grupo e enviou para seus colegas de oitavo ano. A Pamela ficou sabendo por meio de uma amiga e não gostou, pois ficou preocupada com o que os meninos e o próprio Heitor iriam pensar dela. A Vanessa já havia pedido desculpas para a Pamela, mas a Heidi não. Quando eu perguntei a Vanessa e Pamela o que elas queriam que eu fizesse, elas disseram que não sabiam. Eu disse, então, que iria conversar com a Heidi e pedir para ela parar com a brincadeira e explicar tudo para os meninos do oitavo ano. Elas ficaram satisfeitas com a minha proposta. Ao procurar a Heidi, ela disse não saber do que se tratava e que tudo teria sido iniciativa da Vanessa. Eu disse isso para a Vanessa, que resolveu ir conversar diretamente com a Heidi, pois ela não queria assumir tudo sozinha. Depois de alguns dias, a Vanessa me disse que tudo tinha sido resolvido entre ela e a Heidi, e que o caso havia sido esclarecido para os meninos do oitavo ano, fazendo com que Pamela deixasse de se sentir constrangida. Pamela também me contou que tudo tinha sido resolvido a contento [Caderno de campo].

As diversas situações geradoras de conflito indicam que as práticas digitais eram, em determinados momentos, influenciadas pela inabilidade de alguns adolescentes de prever as suas consequências. Como afirmam Herring e Kapidzic (2015, p. 2), “por causa de sua inexperiência, capacidade limitada de autorregulação e suscetibilidade à pressão dos colegas, os adolescentes podem não entender completamente as possíveis repercussões do uso da internet” (e, pode-se acrescentar, das práticas digitais em geral, configurando uma lacuna no letramento digital).

Nesses casos, os adolescentes deixavam explícita a sua dificuldade de fazer um uso cuidadoso (em relação à própria proteção) e respeitoso (em relação aos outros) das mídias digitais. Eles demonstravam dificuldade de lidar com a persistência, a

‘buscabilidade’, a replicabilidade e as audiências invisíveis (BOYD, 2008) dessas mídias digitais, dificuldade essa típica de sujeitos que não se caracterizavam como nativos digitais.

Tais conflitos, causados pela inabilidade no uso crítico das mídias digitais pelos adolescentes, demonstram, mais uma vez, que é preciso enxergar além da dimensão instrumental das mídias e tecnologias e, por isso, a melhor alternativa não é apenas] “equipar de máquinas as escolas [...]. Na verdade, debater e repensar os motivos da educação e da comunicação em uma grande mudança de época como a atual é o que necessitamos continuar fazendo” (OROZCO GOMÉZ, 2006, p. 97).

Nesse sentido, um dos maiores desafios para a formação dos adolescentes para lidar com oportunidades e riscos, interações e conflitos no interior da cultura digital está no desenvolvimento da ainda insuficientemente construída dimensão crítica do letramento digital (BUCKINGHAM; BURN, 2007) desses sujeitos, certamente mais preocupante do que a questão da deterioração da sociabilidade presencial (definitivamente não observada na presente pesquisa).

4.3 Sociabilidade on-line

Paralelamente às interações presenciais ao redor de práticas digitais, foi possível perceber na pesquisa de campo, diferentes nuances da sociabilidade on-line, dependendo de onde ela se manifestava: na sala de aula (no momento das aulas regulares), nos corredores, pátios, quadras e salas de aula (nos intervalos e no horário de almoço) ou em casa.

Nos intervalos entre as aulas e no horário de almoço, a interação virtual com amigos que não estavam na escola também tinha lugar, mas, ao contrário do que me diziam alguns servidores e pais, os adolescentes, não buscavam substituir a sociabilidade tradicional (os encontros presenciais nos intervalos e no almoço) pelas interações virtuais. Mesmo quando, na escola, entravam em contato com amigos/as de fora da escola, as trocas de mensagens entre o adolescente na escola e o/a amigo/a fora da escola não se davam num ambiente isolado, pois também nessas situações eles gostavam de se cercar de amigos da escola.

Enquanto isso, a casa, segundo os adolescentes, era um espaço muitas vezes solitário, um refúgio (não escolhido intencionalmente) de quem não tinha alternativas de encontro com os pares ou de ocupação dos espaços públicos. Era recorrente a

afirmação de que, em casa, a realização de práticas digitais estava atrelada, na maioria vezes, à impossibilidade de sair à rua ou à inexistência de amigos da mesma idade no prédio ou na vizinhança, como pude perceber em falas como as que se veem abaixo:

Beth: “Eu gosto de sair e de brincar com meu cachorro e não deixo de fazer nada por causa de práticas digitais, mas não tenho amigos na região onde moro [se mudou para lá há dois anos] e por isso acabo ficando mais em casa. Em casa, gosto muito de estudar com o apoio da internet e adoro navegar no Instagram”.

Vicente: “Quando meus amigos me chamam para brincar eu vou. Entretanto, às vezes eu não tenho nada para fazer e meu pai fica me enchendo porque eu estou no celular, só que eu não tenho o que fazer”.

Simone: “Eu tenho amigos na minha rua, mas ninguém sai para encontrar. Tem até uma menina que mora no meu prédio, da minha idade, mas eu briguei com ela. Mas, quando eu vou de férias para uma cidade do interior, lá fico o tempo todos com meus amigos. Lá, existe wi-fi, mas é muito ruim, e eu nem ligo para o celular quando estou lá, mas aqui em BH não dá”.

Lídia: “Na minha rua, não dá para sair porque é muito violento e o trânsito é pesado. Se eu tivesse o que fazer, até sairia, mas não tenho. Gostaria que fosse igual na Catequese, pois lá tenho amizades e eu tenho o que fazer”.

Outros adolescentes também salientaram que a rua nem sempre estava ao alcance deles, como no caso de Betinho: “Ah, meu bairro é muito violento e, por isso, minha mãe não me deixa sair para a rua”. Rua e perigo, segundo vários sujeitos investigados (de diferentes classes sociais e vivendo em diferentes bairros da cidade), têm sido uma associação comum nos argumentos dos pais para não permitir que eles fiquem fora de casa.

É importante salientar que, segundo a maioria dos adolescentes, eles não deixavam de aproveitar quando tinham a oportunidade de encontrar seus pares ou de realizar outras práticas de lazer fora de casa. Violeta, por exemplo, dizia ter amigos na rua e que saía muito para brincar com eles de pegador, queimada, rouba-bandeira e que não deixava de fazer nada por causa de celular ou computador. Teles dizia que tinha “muita coisa para fazer na rua. Brincar na rua e tal. Eu prefiro ficar com os amigos do que ficar no celular em casa”. Firmino, por sua vez, afirmava que, quando os amigos o chamavam para fazer alguma coisa de que gostava, ele ia se encontrar com eles, mas, caso fossem fazer algo que não interessasse a ele, ele preferia “ficar nas tecnologias”.

Ao mesmo tempo em que afirmavam preferir sair para brincar, encontrar amigos, passear, os adolescentes salientavam que, em muitas situações, as práticas digitais eram o que lhes restava ao terem limitado o uso do espaço público¹²⁸.

Encontro Wanessa e Cynthia nas escadas e elas começam a conversar comigo. Falam de suas amigadas e contam que no feriado vão ficar no celular. Pergunto se elas não saem de casa, para encontrar amigos na rua. Ambas dizem que não podem sair de casa sozinhas, por determinação dos pais, porque eles consideram a rua perigosa. “Sozinha, só para comprar pão”, diz Wanessa. Cynthia diz que os jovens na sua rua são mais velhos, e por isso ela não tem amigadas na vizinhança. “E meu bairro é um perigo, não posso nem chegar no portão”. Cynthia e Wanessa dizem que só saem para a rua quando uma visita a outra, por que aí, juntas, têm autorização dos pais para sair. “Fora isso, é só no celular”, diz Wanessa [Caderno de campo].

Percebe-se que a conversa virtual de Wanessa e Cynthia não era causadora da ausência delas das ruas, mas, sim, a consequência do impedimento de acesso a espaços públicos. Turkle (2011) chama a atenção para o fato de, na cultura digital, não estarmos mais a sós porque estamos sempre conectados. A presente pesquisa traz evidências de que era justamente para não ficarem a sós em casa que, em grande medida, os adolescentes buscavam as práticas digitais nos seus lares. Um caso emblemático é o de Saul, cuja mãe é muito religiosa¹²⁹. Numa de nossas conversas no GTD de Práticas Digitais, ele disse que o bairro dele era muito violento e que a mãe só o deixava sair de casa para ir à escola ou quando era convidado por alguém da família. Ele disse que a mãe nem o deixava ir a festas por causa de bebida alcoólica que os amigos ingeriam e que até então (no oitavo ano) ele só tinha ido a uma festa dos colegas. Nessas situações, impossibilitado de viver uma sociabilidade presencial, restava a Saul, segundo ele mesmo, se entreter jogando videogames, vendo séries e filmes on-line, assistindo TV ou vivendo sociabilidades on-line, nos sites de redes sociais, práticas que lhe permitiam “matar a vontade de estar junto dos amigos e colegas” e de se divertir.

¹²⁸ A preocupação com a violência urbana é muitas vezes amplificada pela “intensa atuação da mídia tradicional [que] propicia uma ‘cultura do medo’, devido à exposição diária de casos violentos, de forma que todos passam a acreditar que estão inteiramente vulneráveis ao fenômeno da violência urbana na maioria dos locais (RIZZINI; LIMONGI, 2016, p. 34), o que pode, de alguma forma, influenciar na abordagem restritiva dos pais.

¹²⁹ A interferência da religião na vida dos adolescentes foi percebida também em outras situações (não muito numerosas nem frequentes) em que eles eram alijados, pelos pais, por exemplo, da possibilidade de curtir o carnaval ou a festa junina, festas consideradas contrárias à fé religiosa de algumas famílias.

Além da conexão com os pares, as práticas digitais também eram citadas como muito importantes para permitir que os adolescentes se divertissem quando não houvesse o que fazer em casa, como explicou Joana, quando eu perguntei a ela o que faria se a mãe ou o pai dela proibissem o celular em casa: “Aí, eu iria pro computador”. “E se tirar o computador?”, eu questionei. “Eu vou pra TV”. “E se tirar a TV?”, eu continuei. “Aí, eu vou ficar olhando para o teto, sem ter o que fazer...”. De maneira semelhante, Ariel comentou que, sozinho em casa, eram as práticas digitais que o entretinham e que, quando elas cessavam (seja por que um jogo acabava ou um amigo se despedia num site de rede social), ele se via frente a um mundo particular entristecido, pois não havia o que fazer nem amigos disponíveis em casa ou na vizinhança com quem compartilhar conversas, brincadeiras, novidades. Assim, a presente pesquisa não corrobora a suposição de que os adolescentes estejam, por vontade própria, trocando a vida pública pelas práticas digitais.

Nessa mesma direção, Livingstone e Sefton-Green (2016) destacam que, para os adolescentes de 13 a 14 anos de idade, “ficar on-line quando estão em casa para ficar com os amigos no Facebook, Xbox ou algo similar parece ter tomado o lugar de telefonemas longos¹³⁰ ou de passear nas esquinas, atividades típicas da juventude dos seus pais”. Vários dos sujeitos observados relatavam ter menor liberdade de circular pela cidade¹³¹. Tal fato pode implicar em prejuízo a eles, pois, como salienta Magnani (2007, p. 1), é na rua “que ocorrem, preferencialmente, as relações e encontros entre pessoas com experiências, origens e visões diferentes, e é da troca entre elas que resulta, mais rica, a cultura urbana”. As práticas digitais, assim, costumavam ser apropriadas pelos adolescentes como uma das possibilidades de compensar a redução da mobilidade e dos encontros.

Para Magnani (1993, p. 2), a rua é o espaço que “resgata a experiência da diversidade, possibilitando a presença do forasteiro, o encontro entre desconhecidos, a troca entre diferentes, o reconhecimento dos semelhantes”, além da multiplicidade

¹³⁰ Telefonemas longos também já foram motivo de preocupação, como mostra um artigo de jornal de 1958 que trata de um suposto vício de adolescentes que ficavam ao telefone por horas a fio (cf. <https://news.google.com/newspapers?nid=1955&dat=19580928&id=11dWAAAAIBAJ&sjid=KkMNAAAIBAJ&pg=5529,5288482&hl=en>).

¹³¹ Festas, viagens, idas ao shopping ou a estádios de futebol, visitas à casa de amigos e a clubes também faziam parte da vida social dos adolescentes pesquisados, mas, como se limitavam, geralmente, a atividades de fim de semana infrequentes, não satisfaziam seu intenso desejo de convivência com os pares.

de usos e olhares, num espaço público e regulado por normas públicas, opondo-se, em termos de estrutura, àquele do domínio privado, da casa, do parentesco. A rua ou os espaços públicos se constituem, então, e em certo contraste com a casa (lugar da homogeneidade mais do que da diversidade de modos de ser e de pensar o mundo), em lugares de extrema importância para os adolescentes, que, como salienta Boyd (2014), são apaixonados pela ideia de achar seu lugar na sociedade, o que os motiva incessantemente à busca da diversidade da conexão social e da autonomia. Pesquisando as práticas digitais nos Estados Unidos, Boyd (2014, p. 78) aborda essa questão, afirmando que

a cobertura da mídia frequentemente retrata os jovens americanos em quartos escuros com apenas o brilho da tela iluminando seus rostos, dando a entender que há uma geração de viciados em mídia socialmente zumbificados que são incapazes de se libertar das correntes de conteúdo de Facebook, Twitter e Instagram.

Em sua pesquisa de campo, e de forma similar ao que encontrei na escola pesquisada, Boyd observou que, em sua maioria, os adolescentes não são menos sociáveis quando se engajam intensamente com as mídias sociais digitais, mas que, ao contrário, a sua participação nas mídias sociais é altamente social, muitas vezes motivada simplesmente pelo fato de que eles ainda não têm autonomia para se encontrar com os amigos presencialmente em parques, ruas e parques, limitados que estão pela autoridade paterna/materna (BOYD, 2014). Conforme destacam Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.), quanto mais se controlam os espaços off-line (como se percebeu na presente pesquisa), “mais os jovens se voltam para espaços on-line e redes para conduzir seu trabalho de identidade e experimentar com os relacionamentos, alterando (ou ‘remediando’) como suas relações são encenadas off-line”. A esse respeito, Boyd (2014, p. 79) nos chama a atenção de que a vontade quase permanente de estar em contato com os pares (tal como a reação dos pais a ela) não é uma questão nova:

Os pais das gerações anteriores preocupavam-se com as horas que os adolescentes passavam ou conversavam no telefone. Os adolescentes de hoje não estão gastando horas em telefones fixos, mas ainda conversam - atualizando outros em sites de redes sociais, postando fotos e vídeos e enviando mensagens de texto para amigos. Tanto o entretenimento como a socialidade são as principais razões pelas quais os adolescentes investem tanta energia em suas atividades on-line

Nessa direção, Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.) criticam o fato de que, nas discussões sobre os jovens, “as dificuldades de os adolescentes se encontrarem face a face - por causa dos temores dos pais por sua segurança, o custo do transporte público, a falta de ciclovias ou lugares acessíveis para se encontrarem - raramente são mencionados”, havendo um foco equivocado num suposto excesso de práticas digitais causado unilateralmente pelo desejo dos próprios sujeitos.

Couldry e Van Dijck (2015, p. 6) expressam preocupação com um possível deslocamento das relações sociais do espaço público para o ambiente virtual, afirmando que “alguma coisa importante está faltando da versão do ‘social’ agora em oferta no domínio que nós viemos a chamar de ‘mídia social’”. Para eles, usar a palavra ‘social’ para descrever uma conectividade computacionalmente mediada seria um exemplo de reversificação, ou seja, “um processo no qual palavras vêm a ter um significado que é oposto a, ou pelo menos muito diferente de, seus sentidos originais (COULDRY, VAN DIJCK, 2015, p. 3). É importante reconhecer diferenças e especificidades das sociabilidades presencial e virtual, a primeira envolvendo a circulação de pessoas pela cidade e a segunda mediada por algoritmos. Entretanto, a questão central não é, nem mesmo do ponto de vista dos adolescentes, a preferência pelas relações sociais virtuais, mas apenas que, por decisão dos adultos, o desejo por conexão social está sendo limitado aos públicos em rede (BOYD, 2014), o que, para os adolescentes, ainda é preferível à ausência de interações. Segundo relatos deles próprios, os encontros virtuais tinham muito valor para a manutenção de sua sociabilidade presencial com os pares.

Por outro lado, é importante destacar que a cultura humana tem sido pródiga em resignificar (ou ampliar o significado de) palavras e expressões à medida que os contextos se alteram, não sendo essa resignificação uma exclusividade do termo ‘social’. Assim, também parece faltar na análise de Couldry e Van Dijck (2015) a reflexão sobre duas questões. Uma delas é a ideia de que, apesar de os sites de redes sociais atuarem “como suporte para as interações que constituirão as redes sociais, eles não são, por si, redes sociais. Eles [...] são, em si, apenas sistemas. São os atores sociais, que utilizam essas redes, que constituem essas redes” (RECUERO, 2009, p. 103). A segunda questão que escapa a Couldry e Van Dijck é o fato de que a conectividade social on-line nos sites de redes sociais e nos aplicativos de mensagens não substitui, para a maioria das pessoas, o encontro social tradicional nas ruas e em

outros espaços públicos¹³². Do mesmo modo que o telefone fixo e o Walkman não geraram graves problemas familiares nem diminuíram o contato físico com conhecidos e ainda ampliaram as possibilidades de comunicação entre interlocutores pertencentes a uma rede de sociabilidade já existente (NICOLACI-DA-COSTA, 2005), as práticas digitais atuais também não têm se constituído, a não ser em casos excepcionais, em ferramentas de destruição das sociabilidades, nem na escola, nem em casa.

Os próprios adolescentes afirmavam que a maioria dos contatos nas redes sociais digitais provinha das sociabilidades presenciais ou eram amigos virtuais indicados por amigos da escola, da rua, da família. Dessa maneira, a navegação pelos sites de redes sociais tinha íntima relação com os espaços físicos que os adolescentes frequentavam, fazendo com que essas redes sociais on-line fossem predominantemente extensões (e não substitutas) da vida pública tradicional. Exemplo disso foi o caso narrado por Malu e Vaninha, num dos GTDs de Práticas Digitais: “Houve um dia em que ficamos das 7h30min até as 19h30min no WhatsApp”, disse Vaninha. “Dez horas seguidas, conversando?! Haja assunto, hein?”, eu perguntei, surpreso. “Não, professor. Ficamos do mesmo jeito que a gente fica presencialmente. A gente conversava um pouco, depois saía do celular para fazer alguma coisa, comer, depois voltava, e assim foi o dia inteiro. Foi ótimo!”, retrucou Vaninha. “Às vezes, até a gente ficava sem conversar um tempo”, enfatizou Malu. “Mas, na maior parte do tempo, a gente estava conversando”, completou ela. Mais do que o WhatsApp em si, o que atraiu as duas amigas para essa longa interação on-line foi a possibilidade de ‘estar juntas’, mesmo que apenas virtualmente.

Esse uso de diferentes mídias para a comunicação, a continuidade de interações entre pessoas conhecidas, quando não estão co-localizadas, é chamado de ‘manutenção mundana’ de relações e inclui “relatos de comportamento cotidiano (por exemplo, O que você está fazendo?) compartilhados entre parceiros relacionais e tornado possível pelo contato perpétuo da tecnologia” (HALL; BAYM, 2011, p. 320). Intercalado por pausas sem conversação (como também acontece numa conversação

¹³² Em relação à minoria de pessoas que fazem com que as interações virtuais substituam as relações presenciais, é mais provável que fatores como depressão, anteriores à submersão no mundo virtual, sejam causadores desse isolamento do que o contrário. Por exemplo, num estudo de dois anos, com 594 adolescentes, Heffer *et al.* (2019) encontraram que o uso das mídias sociais não previu sintomas depressivos ao longo do tempo para homens e mulheres. No entanto, apenas entre meninas adolescentes, sintomas depressivos maiores previram um uso mais frequente de mídias sociais.

presencial), o longo tempo de encontro virtual entre Vaninha e Malu possibilitou o que, naquele momento, era impossível de acontecer presencialmente: manter contato, rompendo a barreira da distância física.

Como afirma Green (2002, p. 286), as interações prolongadas entre adolescentes “agem para consolidar suas relações com os pares, diferenciá-las das relações com a família e com a casa, e contribuem para um crescente senso de independência (da família) e de coletividade (entre pares)”. Paraphraseando Magnani (2007), sem esse tipo de contato virtual, os adolescentes ficariam, em casa, restritos à solidão ou ao convívio limitado aos parentes, confinados às relações do espaço doméstico.

Carvalho (2010, p. 108), a partir de seus dados de pesquisa, reafirma essa ideia de que as práticas digitais conectam, principalmente, sujeitos que já se conhecem.

É claro que a comunicação com pessoas de diferentes línguas, origens e locais de moradia é muito mais fácil hoje do que na época da predominância da comunicação por telefone. Mas a tendência em se relacionar na rede com pessoas já conhecidas talvez seja ainda dominante. No trabalho de campo, observei que os jovens estão em contato on-line com pessoas com que se relacionam também no mundo off-line, relações construídas na vizinhança, na escola, na família, na igreja e em outros espaços de sociabilidade que frequentam.

Além disso, na escola foi possível observar que encontros originados no ambiente virtual, sem que as pessoas se conhecessem face a face anteriormente, às vezes também se concretizavam em novas amizades off-line, presenciais, como relatavam alguns adolescentes:

Numa conversa com quatro adolescentes (duas meninas e dois meninos) num GTD de Práticas Digitais, eles disseram que não é super comum, mas que a maioria já se encontrou off-line com amigos conhecidos on-line. Eles então comentaram casos de surpresas negativas e positivas (achar o/a menino/a mais bonito/a ou feio/a, mais legal ou não do que on-line). Segundo as meninas, o jeito como as pessoas tiram a foto que colocam no perfil da rede social influencia a aparência delas e acaba por enganar (mesmo que não propositalmente) quem a vê [Caderno de campo].

Mesmo quando jogavam jogos eletrônicos on-line, em casa, os adolescentes afirmavam não ficar a sós: eles conversavam com amigos e com desconhecidos virtualmente, fossem *chats* no próprio jogo (quando jogavam o mesmo jogo on-line com outra pessoa) ou conversas paralelas aos jogos individuais. Stenros, Paavilainen e Mäyrä (2009) destacam que em jogos on-line *multiplayer* (a que muitos alunos da escola faziam referência, especialmente os meninos) a ausência de conversas por

chat on-line no *background* do jogo é extremamente incomum. Por exemplo, Emerson dizia que, jogando Minecraft, conhecia pessoas de diversas idades e entrava em contato com elas pelo Skype: “É muito legal. Eu já conheci gente do mundo inteiro, jogando. Gente da minha idade, mais velha e mais nova”. Tadeu afirmava jogar FIFA on-line, conectado com outros jogadores com os quais conversava virtualmente durante os jogos. Outros comentavam jogar on-line frequentemente com os colegas de escola, como era o caso de Jorginho e Clayton, que constantemente jogavam FIFA on-line um com ou outro, cada um em sua casa.

Os relatos de adolescentes dão indícios de que, mesmo em casa, muitos deles não estão refratários à conversa ou à interação ao redor de suas práticas digitais com seus familiares, pelo menos nas famílias em que é possível uma convivência satisfatória entre eles e seus familiares. Muitos deles afirmavam que a interação com familiares não se deteriorou por causa das suas práticas digitais, mas que havia situações específicas em que eles não queriam compartilhar tais práticas¹³³. Segundo os próprios adolescentes, há interações virtuais (com *crushes* ou relacionadas a certos “babados”, imagens, textos vídeos e fotos considerados íntimos etc.) que eles querem manter privadas, exclusivas deles e de seus grupos de pares, porque imaginam que os adultos não as entenderiam e provavelmente os repreenderiam, como salientou Melissa. Nesse sentido, Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.) argumentam que os adolescentes necessitam de lugares, virtuais ou presenciais, onde se sintam protegidos em sua privacidade e que possam “ser compartilhados com os pares on-line e off-line, ao mesmo tempo em que são mantidos longe do escrutínio parental ou público”, possibilitando não a solidão, mas a evasão das dominantes influências da família e da escola.

Por outro lado, Livingstone (2018b, p. 20) destaca que, no “bagunçado mundo das famílias de verdade”, pode faltar tempo e haver graves conflitos que, por si mesmos, independentemente das práticas digitais, restringem o desejo de

¹³³ Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.) destacam que “muito se tem falado sobre os membros da ‘geração digital’ estarem tão concentrados em seu grupo de colegas que negligenciam sua família, mas [que] esse não era o caso da turma [de adolescentes]” de uma escola observada pelas autoras em sua pesquisa de campo. Por sua vez, Mullan e Chatzitheochari (2019), numa comparação de dados da Inglaterra de 2000 e de 2015, não encontraram qualquer diminuição no tempo que as famílias passam realizando atividades juntas (em refeições, vendo TV, jogando etc.), apesar de ter havido aumento no tempo que crianças e adolescentes passam em atividades isoladas em casa (provavelmente, resultado da diminuição do tempo que se passa fora de casa e do consequente aumento do tempo em práticas digitais).

sociabilidade entre os membros de uma família. Nesse contexto, o que alguns adolescentes insinuam é que a interação (percebida como negativa) de seus pais com eles e com as suas práticas digitais (mais no sentido de proibir, restringir e criticar do que de dialogar) acaba deixando-os inseguros quanto a compartilhar tais práticas com os adultos.

Assim, a desconexão entre filhos e pais se efetivava principalmente em momentos em que os adolescentes desejavam ter privacidade on-line, ao tratar de assuntos que não queriam compartilhar com outros familiares, especialmente com os adultos. Facioli e Prado (2018, p. 177) destacam a preocupação da juventude de restringir contatos que signifiquem controle de suas ações no mundo virtual, procurando “construir relações de segurança, em que possam trocar conteúdos e informações sem intervenção dos pais, dos professores e de instituições como a Igreja, a família e a escola”, bem como de outras pessoas (colegas, contatos exclusivamente virtuais etc.) em quem não se confia plenamente.

Nessa direção, Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.) destacam que adolescentes e jovens “encontram as maiores oportunidades de exercitar sua agência nos interstícios das agendas e espaços controlados pelos adultos”. A ‘presença’ dos adultos nas práticas digitais pode ser problemática, pois às vezes eles pensam entender o que veem on-line “sem considerar como os adolescentes [no exercício de sua autonomia] imaginaram o contexto [de recepção] quando eles originalmente postaram uma foto ou um comentário em especial” (BOYD, 2014, p. 30). Cynthia destacou essa questão ao me contar um caso e comentar que não deixava sua mãe saber o que acontecia em suas práticas nos sites de redes sociais. “Você não deveria esconder as coisas da sua mãe”, eu disse. “Ah, professor, mas ela é brava demais. Qualquer coisa errada que eu conto, ela até me bate, aí não dá para contar as coisas para ela”. Cynthia deu uma pausa, refletiu e, então, emendou, sem muita convicção: “Mas, eu vou começar a contar as coisas para ela”.

Cabe também salientar que alguns adolescentes comentaram que, em casa, seus pais/responsáveis estariam mais vidrados nas práticas digitais que os próprios adolescentes e que seriam as práticas digitais dos adultos algumas vezes, as causadoras da falta de interação no ambiente familiar. Marília, perguntada se se considerava ‘viciada’ em mídias digitais, respondeu que achava que muitos adultos eram mais ‘viciados’ que ela. A esse respeito, Fabinho afirmou: “Muitos adultos é que não tiram os olhos do celular, da TV ou do computador enquanto estão em casa e não

dão atenção aos filhos”. Tendo em vista comentários anteriores desse mesmo adolescente, minha impressão é a de que, apesar de falar de ‘adultos’ genericamente, ele estava se referindo a seu próprio pai. Diferentemente dos adultos que parecem se queixar mais das práticas digitais tendo em vista potenciais riscos a seus filhos, os adolescentes, quando se queixavam das práticas digitais dos pais, o faziam reclamando mais atenção.

Havia, por outro lado, adolescentes que tinham o hábito de compartilhar práticas digitais com seus familiares. Certo dia, por exemplo, encontrei Zequinha rindo muito e mostrando algo no celular para seus colegas. Ele estava vendo um vídeo que o pai dele tinha enviado, com uma pessoa fazendo caretas e imitando os barulhos de um alarme contra ladrão de uma casa. Ele disse que o pai mandava muitos vídeos e *memes* para ele. Em seguida, ele me mostrou um outro vídeo com rimas (de teor sexual), que achou muito engraçadas, sobre as campanhas de outubro rosa e novembro azul. De outra feita, Brigitte me contou sobre uma troca de mensagens e vídeos com sua avó:

Encontro Brigitte, Filomena e Dorinha na escada, na hora do almoço. Brigitte fala que quer me mostrar um vídeo que enviou para sua avó. Era um vídeo de uma cobra entrando numa mochila quando, de repente, aparece uma cobra dando um bote na direção da tela do celular. Eu tomei um susto enorme e quase deixei o celular cair no chão. As três morrem de rir de mim e dizem que todo mundo que vê esse vídeo se assusta daquele jeito. Ela me mostra o áudio de sua avó após ver o vídeo, e diz que a avó reenviou o vídeo para uma parente que também tomou um susto enorme (e foi filmada tomando o susto, o que a Brigitte também me mostra) [Caderno de campo].

Casos como esses eram exemplos de interação virtual que não afastavam, mas aproximam adolescentes e seus familiares. A facilidade técnica de gravar ou compartilhar áudios, imagens e vídeos propiciavam um contato em forma de brincadeira, que superava a postura de que os adolescentes se queixavam, de condenação dos adultos às suas práticas digitais (uma vez que, nessas trocas, os familiares se envolviam com as mídias digitais de forma semelhante aos adolescentes), o que, possivelmente, possibilitava uma relação mais lúdica e dialógica entre eles, ao redor das práticas digitais.

4.3.1 Sociabilidade on-line e pedaços virtuais

Tal como na escola, onde, em meio a cerca de duzentos colegas de terceiro ciclo, os adolescentes selecionavam alguns pares com quem se relacionar com mais intimidade, também no amplo espaço público virtual, eles, muitas vezes, escolhiam limitar suas interações. Por exemplo, Gerusa, Verônica, Rosa e Meire disseram ter perfis privados nos sites de redes sociais para não deixar desconhecidos as *stalkearem* (seguirem-nas on-line, sem que elas soubessem). Como destacam Boyd e Ellison (2013), alguns sites de redes sociais digitais têm permitido que se criem conexões mais limitadas para que os participantes de tais conexões produzam, compartilhem e consumam conteúdo voltado para aquele espaço específico e não para um público aberto e irrestrito. Geralmente, estes espaços privados, segundo relato dos próprios adolescentes, são voltados aos colegas de escola, aos amigos do bairro, aos *crushes*, ou seja, aos contatos mais íntimos e menos relacionados ao parentesco, uma vez que o usuário determina com quem quer se relacionar on-line, quem poderá ver seus *posts* etc.

Algumas meninas me disseram que tinham perfis privados nos sites de redes sociais. Inês diz que tem Instagram aberto e privado. No privado, ela só acrescentava mais chegados, pois tem fotos mais íntimas (“Nada a ver com caráter sexual, mas de intimidade”, ela faz questão de dizer). No aberto, tem amigos que nunca viu presencialmente, mas não dá muito papo para eles, nem conversa sobre intimidades. Nesse momento, Inês me mostrou conversas no Instagram com meninos desconhecidos, em que ela ‘cortava’, sem meias palavras, aqueles que ela considerava indiscretos. A perguntas como “Que idade você tem?”, que, segundo ela, indicavam um menino indiscreto e inconveniente, ela respondia “Não é da sua conta!”, parava a conversa no meio e excluía o menino de suas amizades on-line [Caderno de campo].

Nesses espaços on-line restritos, as sociabilidades virtual e presencial ainda estavam intimamente conectadas, uma vez que o espaço virtual (no Facebook, WhatsApp, Instagram etc.) geralmente se relacionava a interações presenciais previamente estabelecidas (colegas de escola ou amigos). Como se percebe no trecho anterior do caderno de campo, apesar de navegarem numa imensa rede digital de conexões, as meninas afirmavam que o que mais as interessava era o contato com os ‘chegados’, os conhecidos. De forma semelhante, Rebeca me explicou por que tinha uma conta privada no Instagram:

Num horário de recreio, Rebeca me pediu o celular, fez *login* no Instagram dela e comentou que tinha mais de uma conta. “Para que?”, eu perguntei. “Uma conta é aberta, para todo mundo, mas uma conta é privada, não dá para minha mãe ver, senão ela vai brigar comigo. Lá há coisas minhas e de meus amigos. Mas, o meu tio eu deixo ver, por que o meu tio, você sabe, ele... (e faz um gesto insinuando que o tio tem algum problema mental). Para ele eu posso contar as coisas, porque ele se esquece de tudo, aí, no dia seguinte, ele nem lembra o que eu falei para ele” [Caderno de campo].

Esses espaços virtuais restritos, que não eram compartilhados nem com todos os familiares nem com qualquer amigo virtual, mas com os ‘chegados’, e que se configuravam nos grupos privados dos sites de redes sociais (Facebook, Instagram etc.) e nos grupos de aplicativos de mensagens (por exemplo, WhatsApp) podem ser nomeados de pedaços virtuais¹³⁴, uma ressignificação do termo ‘pedaço’ cunhado por Magnani (2007). Os pedaços, referenciados no espaço público tradicional designam, segundo Magnani (2007, n.p.), aqueles lugares intermediários

entre o privado¹³⁵ (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade (MAGNANI, 2007, n.p.)

Utilizando um conceito semelhante (terceira esfera, como espaço distinto da casa e da escola), Livingstone e Sefton-Green (2016) também chamam a atenção para a necessidade de reconhecer lugares e atividades - tanto com foco em si mesmo quanto nos pares - que crianças e adolescentes se esforçam para manter fora do radar da supervisão de adultos, um “lugar intersticial [on-line ou off-line] entre lugares reconhecidos e aprovados (ou seja, gerenciados por adultos)”, em que possam ter certa dose de autonomia.

Espaços de convivência no espaço público tradicional têm sido restringidos a vários adolescentes da presente pesquisa, especialmente pela proibição dos pais. Livingstone (2018c) chama a atenção para esse fato, afirmando que, nos Estados Unidos, à medida que os pais se tornaram mais avessos ao risco na educação de

¹³⁴ Bourdoukan (2007), em capítulo de livro organizado pelo próprio Magnani, inaugura a ideia de pedaços virtuais, refletindo sobre as relações estabelecidas em uma lista de discussão e em um fórum de um grupo gótico.

¹³⁵ Vale salientar a diferença de significado da palavra privado que, para Magnani (2007), se refere ao ambiente doméstico e da mesma palavra no contexto dos sites de redes sociais ou aplicativos de mensagens, em que privado significa uma conversa apenas entre duas pessoas ou num grupo virtual fechado em que fazem parte apenas convidados diretamente pelos usuários.

seus filhos, o smartphone (bem como outros dispositivos digitais, pode-se acrescentar) tem entrado em cena menos como a causa do afastamento dos adolescentes dos espaços públicos e mais como uma solução para os pais manterem os filhos sob supervisão e, por outro lado, para os adolescentes ocuparem seu tempo e manterem contato com os pares quando não são autorizados a sair de casa. Assim, pode-se entender a relevância dos pedaços virtuais para os sujeitos da presente pesquisa, como ambientes on-line que permitem a experimentação de relações sociais com amigos mais próximos, que compõem um círculo de amizades mais significativas. Nessa direção, Boyd (2014, p. 10) afirma que

Adolescentes se envolvem com públicos em rede pelas mesmas razões que sempre apreciaram os públicos; eles querem ser uma parte do mundo mais amplo, conectando-se com outras pessoas e tendo a liberdade de mobilidade. Da mesma forma, muitos adultos temem as tecnologias em rede pelas mesmas razões que os adultos têm sido muito cautelosos com a participação dos adolescentes na vida pública e com a socialização de adolescentes em parques, shoppings e outros locais onde os jovens se congregam. Se eu aprendi uma coisa da minha pesquisa, é isso: serviços de mídia social como Facebook e Twitter estão fornecendo aos adolescentes novas oportunidades para participar da vida pública, e isso, mais do que qualquer outra coisa, é o que preocupa muitos adultos ansiosos.

Vale destacar o lugar dos pedaços, incluindo os públicos em rede, para a formação dos adolescentes, pois, como salienta Magnani (2007, p. 2), eles são espaços privilegiados

para o exercício da sociabilidade. [...] é aí que [crianças e adolescentes] podem iniciar-se, desde cedo, no exercício da cidadania, pois entram em contato com outro ambiente, com outras pessoas [diferentes dos familiares], precisam conhecer novas regras de convivência, entre as quais aprender a compartilhar, ceder, negociar... [e] é no ambiente lúdico que essas regras se internalizam.

A ideia de pedaços virtuais como espaços lúdicos onde se aprende a compartilhar e negociar, entre iguais, chegava, em alguns casos, a se estender até mesmo ao compartilhamento de uma mesma conta de site de redes sociais entre adolescentes que se conheciam do mundo off-line, como me relatou Talita:

Encontrei Talita, no pátio, esperando o horário de início de uma aula e sentei-me ao lado dela. Talita me pediu o celular, para navegar no Instagram enquanto esperava a aula e, enquanto navegava, me contou sobre seu Instagram, dizendo que uma das contas dela, privada, era compartilhada com uma amiga do bairro. Ambas tinham acesso ao *login* e à senha daquela conta e a cada hora uma delas postava. Ela me mostrou algumas fotos dessa conta compartilhada, e reclamou, brincando, que, numa delas, a amiga tinha editado a foto e tampado o próprio rosto com uma estrela para não aparecer,

mas não tinha tampado o rosto da Talita. “Mas, isso de dividir conta não dá problema? Não é perigoso ela postar alguma coisa de que você não goste?”, eu perguntei. “Não, é tranquilo. Ela é minha amiga”, respondeu Talita, sem demonstrar qualquer preocupação com aquele fato [Caderno de campo].

A ideia de pedaços virtuais como espaços compartilhados por iguais, com códigos e linguagens comuns, diferentes de espaços mais formais em que o adolescente não se expressa com tanta liberdade também apareceu nos GTDs de Práticas Digitais na escola, quando criávamos nossos grupos de WhatsApp para comunicação entre uma aula e outra. No primeiro semestre de 2017, logo que criamos o grupo, ainda na sala de aula, Serginho enviou uma mensagem com um palavrão e Helena alertou: “Gente, o professor está no grupo”. Eu tranquilizei a todos, afirmando que queria que aquele grupo de WhatsApp fosse o mais próximo possível do que eles faziam entre eles, num grupo apenas de amigos, e que não repreenderia qualquer deles pela linguagem utilizada. Logo depois, quando enviei minha primeira mensagem, respondendo ao cumprimento virtual de Catarina, escrevendo “Oi, Catarina”, um dos adolescentes retrucou: “Nossa, o professor usa vírgula!!! [no WhatsApp]”. Simone, então, enviou outra mensagem, usando vírgula (achando divertidíssimo usá-la, como se fosse algo de outro mundo) e Serginho respondeu, no aplicativo: “Sai com essa vírgula, que merda! Só o professor pode [usar vírgula]”. Em seguida, os adolescentes começaram a mandar fotos dos próprios colegas no GTD e outras mensagens, mas textos, fotos ou vídeos que pudessem, do ponto de vista deles, me incomodar deixaram de ser enviados, numa atitude de autocensura que provavelmente não existia em seus pedaços virtuais. O envio de mensagens pelos adolescentes, neste grupo de WhatsApp, durou poucos dias, sinal de que aquele não era, para eles, um pedaço virtual, uma vez que não se sentiam à vontade com a minha presença.

Destaca-se, nesse caso, a ideia de que os adolescentes compartilhavam de uma linguagem comum (desafiada pela minha vírgula e pela minha presença no grupo de WhatsApp), assim como percebiam que aquele não era um pedaço virtual deles (daí o medo de enviar palavrões, mensagens, fotos ou vídeos ‘inadequados’), mas apenas um espaço formal (ainda que virtual), complementar à sala de aula. Parafraçando Magnani (2009, p. 138), para um espaço de convivência se tornar um pedaço (virtual ou presencial) é preciso que haja “uma percepção imediata, clara, sem nuanças ou ambiguidades a respeito de quem é ou quem não é do pedaço: é uma

experiência concreta e compartilhada”, o que, como se percebe no exemplo anterior, não se concretizou no caso dos grupos de WhatsApp dos GTDs.

Compreende-se, então, porque, como relatado por Mayara e Nájela, elas frequentemente recusavam pedidos de amizades on-line que não tinham alguma relação com a sociabilidade presencial (condicionando a adição de novos amigos virtuais, por exemplo, a terem sido indicados por outros pares ou a já pertencerem à rede de amigos de seus colegas). Pelos mesmos motivos que Magnani afirma que se vai aos pedaços urbanos, me pareceu que os adolescentes pesquisados vão aos pedaços virtuais (os grupos privados dos sites de redes sociais, os grupos de WhatsApp etc.), ou seja,

para encontrar seus iguais, exercitar-se no uso dos códigos comuns, apreciar os símbolos escolhidos para marcar as diferenças. É bom estar lá, rola um papo legal, fica-se sabendo das coisas... e é assim que a rede vai sendo tecida (MAGNANI, 1992, p. 200-201).

Essa possível similaridade entre o espaço urbano e o virtual, entre pedaços urbanos e digitais (e a relevância dessas pedações digitais para a adolescência), é também destacada por Bourdoukan (2007) que afirma que os pedaços on-line, apesar de virtuais, não implicam em prejuízo ao seu potencial de promoção da sociabilidade. Nesse sentido, o que a presente pesquisa sugere é que os adolescentes, uma vez limitada a circulação pelos espaços públicos, têm construído, na internet (e delimitado, nos perfis privados), pedaços nos quais “são criadas e recriadas relações sociais que envolvem o estabelecimento de códigos de comportamento e de comunicação” (BOURDOUKAN, 2007, p. 76).

Os pedaços virtuais podem ser entendidos como redes em que para "ser do pedaço" é preciso mostrar presença, provar lealdade, exibir manejo do código comum (MAGNANI, 1992, p. 200). Nessa direção, Keyla, por exemplo, afirmava que só tinha Instagram privado, porque não queria que estranhos vissem fotos dela de biquíni ou com as amigas. Dessa maneira, os pedaços virtuais (o privado no Facebook, no Instagram, no Snapchat ou um grupo de amigos no WhatsApp) assumem importância quando os adolescentes, impossibilitados de interagirem presencialmente com os pares, de ocupar pedaços tradicionais no ambiente urbano, buscam a continuidade das relações presenciais com os iguais. Além disso, encontram no ambiente virtual uma possibilidade de se expressar de forma mais livre, íntima e autêntica, sem

constrangimentos e em sua própria linguagem, uma vez que nesses pedaços virtuais não há a vigilância adulta ou a inconveniência de desconhecidos.

Por sua vez, Carvalho (2010) afirma que, pelas práticas sociais e digitais que ali acontecem, *lan houses* e telecentros “podem ser entendidos como *pedaços* (MAGNANI, 1998) de lazer e de sociabilidade de grande importância [em comunidades que] possuem poucos equipamentos culturais e de lazer”. Na presente pesquisa, pude perceber também a relevância para os adolescentes dos pedaços virtuais para a sua sociabilidade e o seu lazer. Assim, parafraseando Magnani (2007), pode-se destacar, com base nos dados da presente pesquisa, o lugar dos pedaços virtuais no fomento da sociabilidade (inclusive presencial) e no lazer dos adolescentes, significando uma reação à redução (não desejada por eles) de sua presença nos pedaços urbanos tradicionais. Como afirmam Facioli e Prado (2018, p. 176), “se existe, de fato, um vício que atravessa a vida dos jovens conectados por redes sociais na internet, não é o vício pela tecnologia em si, mas sim por estarem ligados uns aos outros através de um processo de socialidade”.

A descrição e a análise da sociabilidade ao redor das práticas digitais (incluindo os conflitos que ela envolve) e da sociabilidade on-line no cotidiano dos adolescentes pesquisados nos permitem, agora, retomar e responder à questão apresentada no início deste capítulo: as práticas digitais têm interferido na sociabilidade dos adolescentes?

Segundo Simmel (1983, p. 171), a sociabilidade “não possui um fim definitivo, nem conteúdo e nem resultado fora dela mesma”, sendo o encontro o seu sentido mais importante. Esse era o clima das rodas de práticas digitais, semelhante àquele observado em práticas não mediadas pelas mídias (como o futebol, as brincadeiras, as paqueras, o RPG): a interação e a ludicidade eram os elementos centrais, observando-se a sociabilidade na sua forma pura, sem a busca voluntária de fins posteriores ou resultados fora dela mesma (os adolescentes não se reuniam porque queriam obter algum ganho objetivo com o encontro, mas porque curtiam estar em grupo), em que nada se conquistava além da satisfação do impulso da própria sociabilidade (SIMMEL, 1949). Nessa direção, Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.) destacam que, apesar das mídias digitais, os adolescentes ainda tentam conduzir

suas amizades face a face, presencialmente, sempre que possível, pois isso otimiza a flexibilidade, a autenticidade e a reciprocidade nas relações sociais.

Enfim, as observações e os relatos dos adolescentes da escola mostram que o que os atraía, mais do que as mídias digitais em si, eram questões não tão novas assim, ou seja, o divertimento e “a vida pública que ela [a tecnologia digital] possibilita” (BOYD, 2014, p. 13). Pode-se, então, afirmar categoricamente que as práticas digitais têm interferido na sociabilidade, mas na direção contrária à ideia de isolamento social. Na presente pesquisa, as práticas digitais possibilitavam a construção de novas formas de interação (que coexistiam com formas tradicionais, não mediadas pelos dispositivos digitais), mas, definitivamente, não prejudicavam a sociabilidade dos sujeitos observados.

5 ADOLESCENTES, PRÁTICAS DIGITAIS, PROIBIÇÃO E BURLA

Na pesquisa de campo, foi possível perceber uma série de restrições e proibições às práticas digitais dos adolescentes na escola e em casa. Tais limites estavam, geralmente, associados ao uso das mídias digitais em práticas de lazer, não se observando interdições dos adultos a usos ‘sérios’ dessas mídias (como o estudo). A reação dos adolescentes a essas tentativas de controle de suas práticas digitais era, frequentemente, a mesma: a burla. Como afirma Rojek (1999, p. 34), “a transgressão é o inevitável outro lado do controle”¹³⁶.

Por exemplo, apesar de a criação de perfis em diferentes sites de redes sociais e de paquera virtual ser formalmente permitida apenas a partir de determinadas idades, alguns adolescentes ignoravam tal regra, uma vez que “os controles formais nesses sites não são eficazes a ponto de inibir o acesso de adolescentes e crianças” (ROSADO, TOMÉ, 2015, p. 20). Esse era o caso de Lorraine, que tinha um perfil no Tinder em que afirmava ter 24 anos. Certo dia, ao acompanhar sua prática digital no Tinder, um amigo comentou que ela tinha exagerado na idade, com o que ela concordou: “É, você tem razão. É até melhor baixar minha idade, para dar *match* com caras nem tão mais velhos que eu”. Ela, então, imediatamente, sem qualquer dificuldade, trocou sua idade no aplicativo para 18 anos. Como salientam Livingstone e Third (2017), não obstante as tentativas de controle, a internet é majoritariamente um espaço cego à idade.

Outras normas de utilização dos aplicativos não eram seguidas à risca pelos adolescentes, como no caso de Edilson, que tinha aprendido a *hackear* jogos, como o Pokemon Go. Segundo ele, com um aplicativo não oficial, especialmente desenvolvido para jogadores de Pokemon Go, ele não precisava mais sair de casa para acessar Pokestops ou para caçar Pokemons, como era a proposta original do jogo. De acordo com Edilson, o software não oficial permitia simular virtualmente, no computador de sua casa, a ida a esses lugares. Por sua vez, Richard, tendo em vista

¹³⁶ Rojek (1999) se refere mais às transgressões no interior das práticas de lazer (ou seja, os conteúdos dessas práticas como transgressivos), mas, na presente pesquisa, me refiro também: a) às transgressões para garantir o acesso a práticas de lazer (como *hackear* a senha do wi-fi ou usar um dispositivo digital escondido dos pais); e b) ao acesso dissimulado a práticas de lazer como transgressão da dinâmica de vida ditada por pais e professores (como a navegação em sites de redes sociais no tempo de aula).

o alto preço do DVD de um jogo de lutas, conseguiu uma versão não oficial desse jogo, na internet, que permitia que ele jogasse sem custo. Ele, inclusive, se ofereceu para fazer uma cópia para mim, quando eu mencionei que estava pensando em utilizar aquele jogo nas aulas de lutas¹³⁷. Compartilhando a conversa conosco, nesse dia, Maia revelou que seu irmão era *hacker* como o Richard e que já tinha inclusive participado de um congresso de *hackers* e *crackers*¹³⁸. Segundo ela, “*hackers* são do bem e *crackers* do mal”, insinuando que as transgressões de seus colegas não eram ações mal intencionadas.

Entretanto, mais do que as restrições impostas pelas empresas que criam e administram dispositivos, plataformas, programas e aplicativos digitais, o que chamou a atenção na pesquisa de campo foram as proibições e limitações impostas pelos pais e pela universidade/escola. Nessa direção, Viana (2016, p. 17) afirma que, não apenas nas famílias, mas na sociedade em geral,

existem em curso mecanismos de controle sobre as práticas de lazer na internet, sendo elas lícitas ou ilícitas, permitidas ou proibidas, transitando entre o prescrito e o imprevisto, conforme os interesses de determinados grupos e sendo objeto de disputa cultural, envolvendo relações de poder.

Assim como qualquer atividade em que os adolescentes (ou quaisquer pessoas) se envolvam, certamente há riscos associados às práticas digitais, dos quais eles precisam ser protegidos (ou, numa outra perspectiva, aprender a se proteger). Entretanto, Nejm (2016, p. 29) alerta para o fato de que, muitas vezes, tais riscos são superdimensionados por um “pânico moral que inspira boa parte das abordagens jornalísticas sobre a relação dos adolescentes com a Internet”. Livingstone e Third (2017) apontam para o problema desse discurso midiático universalizante e determinístico (com ênfase exagerada em supostos impactos negativos das mídias digitais na vida de crianças e adolescentes), que tem influenciado a atitude de certos adultos em relação às práticas digitais dos adolescentes.

¹³⁷ Eu optei por recusar a oferta desse aluno, para evitar apoiar, institucionalmente, uma prática não permitida legalmente.

¹³⁸ Segundo Lemos (1998, n.p.), *hacker* é quem “penetra sistemas de informação, sem mexer nos dados alheios [...] [denunciando] a própria racionalidade tecnológica e o poder constituído por grandes empresas e instituições governamentais” enquanto *crackers* seriam a versão negativa dos *hackers*, sujeitos que “pirateiam programas, penetram sistemas com o intuito de quebrar tudo (daí o nome ‘*cracker*’), inserem poderosos e destrutivos vírus de computador. A ideia [dos *crackers*] é romper com a sociedade asséptica da informática e sabotar ao máximo os grandes sistemas de computadores”.

As tentativas dos adultos, a que eram submetidos os adolescentes, de estabelecer restrições às práticas digitais, na escola e em casa, e as reações a tais limitações são os temas centrais deste capítulo.

5.1 Escola, proibição e burla

Formalmente, apesar do desejo da maioria dos docentes e da direção do CP¹³⁹, os adolescentes não tinham permissão para acessar o wi-fi da universidade que é oferecido a todos os servidores (docentes e técnicos) e a estudantes de todas as unidades da UFMG (cada usuário tem *login* e senha individualizados). Ao conversar com um servidor da escola sobre a proibição, ele comentou que, quando o Centro de Computação (CECOM), setor responsável pela infraestrutura da internet na UFMG (e que se localiza fora do espaço do CP), estava avaliando liberar o wi-fi, a navegação de dois alunos em sites pornográficos, no laboratório de informática, teria interrompido a negociação¹⁴⁰. Segundo outro servidor do CP, o CECOM só liberaria a internet com o aval da Procuradoria Jurídica da UFMG, com o argumento de que, uma vez que a universidade oferecia acesso livre à internet, sem filtros de segurança, o fato de os alunos do CP serem menores de idade¹⁴¹ expunha tanto os adolescentes quanto a

¹³⁹ A escola não tinha objeção ao acesso dos alunos à internet, dentro ou fora da sala de aula. No final do ano letivo de 2017, por exemplo, a direção do CP instalou um roteador num dos pátios da escola com *login* e senha liberados a qualquer um. Antes de comunicar o fato aos alunos, a direção me procurou (em função de meu interesse de pesquisa) e solicitou que eu visitasse as salas de terceiro ciclo para informar sobre o roteador e as normas de uso (não fazer download de filmes, por causa do tamanho dos arquivos, não acessar sites pornográficos etc.) e sobre a possibilidade de o roteador ser retirado caso houvesse muitos usos inadequados. Em todas as salas, os alunos se dispuseram a cumprir as normas e perguntaram sobre a 'legalidade' de algumas práticas digitais que eles gostariam de realizar (como sites de redes sociais e jogos eletrônicos, que estariam liberados). Após a minha ida às salas, alguns adolescentes me procuraram, se dispondo a me acompanhar na conversa com colegas que eles mesmos consideravam potenciais problemas. Infelizmente, devido ao elevado número de interessados, o roteador não suportou a grande quantidade de conexões, gerando a necessidade de ser constantemente religado pelo setor de informática do CP, o que acabou inviabilizando seu uso.

¹⁴⁰ Um dos servidores do setor de informática do próprio CP mostrava-se favorável à liberação do wi-fi (contrariamente à posição do CECOM), com o argumento do acesso à internet e do letramento digital como direitos dos alunos, mas não tinha autonomia para tomar tal decisão.

¹⁴¹ Contraditoriamente, quando a escola organizava a FEBRAT e quando eu mesmo organizei um festival de esportes com a participação de outras escolas, o CECOM, atendendo a pedido dos organizadores, liberou o wi-fi durante esses eventos para todos os participantes (crianças e adolescentes do CP e de outras escolas).

universidade a mais riscos. Essa argumentação, entretanto, pode ser considerada incoerente, como destacou um docente do CP:

Por um lado, é uma desigualdade, uma vez que alunos do CP são também alunos da UFMG e o CP é parte histórica desta universidade. Por outro lado, não será porque a Administração teme um uso inadequado por alunos ainda crianças e adolescentes? Mas, de todo modo, se for essa a justificativa para não permitir o acesso, ela me parece pouco sustentável uma vez que pode haver um bom projeto educativo integrado para que os alunos do CP possam aprender a usar adequadamente esse recurso, com acompanhamento docente (Docente 7).

Muitos adolescentes me perguntavam, indignados, sobre o motivo da restrição à internet e, ao saberem (riscos associados às práticas digitais, como a pornografia on-line), questionavam a razão de serem prejudicados pelas práticas inadequadas dos outros (apesar de que alguns desses insatisfeitos também realizavam as mesmas práticas, mas apenas não tinham sido pegos pelo sistema).

Diretamente associado à restrição à internet na escola, um dos efeitos observados foi o constante deslocamento de certos grupos de estudantes em busca de um bom sinal de wi-fi ou de um lugar onde fosse mais fácil *hackear* a internet. Tais deslocamentos eram uma permanente tentativa de burlar a restrição de acesso à internet da escola. Por exemplo, logo que comecei a observação, duas alunas, Lídia e Janaína, costumavam ficar, nos intervalos e na hora do almoço, num corredor perto da sala de professores. Depois de algum tempo, foram para uma escada próxima à secretaria, onde ficaram mais alguns meses (figura 20). Então, se mudaram (por pouco tempo) para um corredor perto do pátio e, por fim, voltaram ao corredor inicial. Nesse trajeto, acessaram inicialmente o wi-fi da universidade, com *login* e senha *hackeados* de um servidor da escola (segundo relato das próprias alunas), depois acessaram (sem que eu soubesse) um roteador que eu levava para eu mesmo acessar a internet. Por fim, após eu colocar senha no meu roteador, em função de solicitação da escola (para evitar a aglomeração de alunos perto das salas de professores), elas voltaram a acessar o wi-fi da universidade com *login* e senha compartilhados por uma estagiária (que elas nunca disseram quem era, visando a protegê-la), num outro lugar, onde eu as encontrei certo dia.

Encontro Lídia e Janaína ao lado da sala de reuniões anexa, acompanhadas da Rebeca (que já está com elas há cerca de uma semana, antes de Lídia e Janaína se 'mudarem' para o novo local). "Mudaram mesmo, hein?", eu as provoco. Elas contam que no lugar antigo a internet tinha sido desativada e

que ali, no novo lugar, havia acesso à internet, o que as motivou a se mudar para lá [Caderno de campo].

Figura 20 – Dupla de adolescentes com celulares, em busca de wi-fi



Fonte: Arquivo do autor

O mesmo tipo de deslocamento foi percebido também em outros grupos de adolescentes, que, pouco interessados em jogar bola ou brincar nos pátios e quadras nos intervalos entre as aulas e no horário de almoço, diziam que o wi-fi era a salvação contra a monotonia desses tempos. Esse foi o caso de alguns alunos que gostavam de jogar Clash Royale on-line juntos, mas que acabaram se dispersando, após bastante tempo, por causa da dificuldade com o wi-fi. Como apenas um desses alunos, Ferreti, tinha 3G, nem ele mesmo continuou com a prática do jogo eletrônico, uma vez que a ‘graça’ dela era justamente o fato de ser compartilhada em grupo, como foi discutido no capítulo 4:

O grupo de Robinho (que, originalmente, tinha cerca de dez adolescentes, no total, jogando e interagindo ao redor de jogos eletrônicos) tinha sumido da frente da secretaria (estive lá durante cerca de um ano, enquanto conseguiam conectar-se ao wi-fi da universidade, com *login* e senha de uma servidora da escola, segundo eles). Depois de perguntar a outros alunos, descobri que, após a perda do acesso ao wi-fi (porque *login* e senha que eles tinham descoberto foram trocados), o grupo havia se dispersado e quatro deles haviam se mudado para a sala de aula, onde os encontrei jogando Monopoly de tabuleiro. Segundo eles, como o wi-fi não estava mais disponível, eles tiveram que abandonar a prática de Clash Royale, que só funciona on-line. Eles pareciam estar se divertindo com o Monopoly. Curiosamente, na mesma sala, Gerusa, Ivy, Lídia e Inês também estavam jogando Monopoly, só que uma outra versão do jogo. Depois de duas semanas, voltei à sala e

eles tinham desistido de jogar Monopoly, porque, segundo eles, o tempo de recreio era insuficiente para terminar o jogo, o que os desestimulava de continuar a trazer o tabuleiro. Naquele dia, eles estavam apenas conversando, sem jogar. Voltei à sala, depois de mais uma semana, e encontrei Robinho e Edilson ao redor de Ferreti, que jogava um jogo de celular on-line [Caderno de campo].

Esses casos mostram como a restrição de navegação na internet exercia influência direta nas práticas de lazer e nas interações dos adolescentes na escola, motivando a união ou a separação de grupos de prática digital. Além disso, outro efeito foi a constante tentativa de *hackear* o *login* e a senha do wi-fi, de diferentes maneiras: usando um dispositivo previamente conectado à rede da universidade (como um laptop que Welinton tinha usado para descobrir a senha e o usuário, quando um docente esqueceu o computador na sala de aula); conseguindo a senha do wi-fi com a ajuda de estagiários/bolsistas que, como estudantes da UFMG, tinham senha e *login* (o que Joana me confidenciou, sem revelar o nome do bolsista); ou em função do descuido de algum servidor que, inadvertidamente, deixava que os alunos vissem seu *login* e senha serem digitados em um dispositivo.

Certa vez, Melissa me perguntou sobre dados que ela tinha recebido de um colega: “Nosso *login* é ‘elv6473’ e a senha é ‘elvira2!’ [ambos *hackeados* pelos alunos], você sabe quem é Elvira?”, ela me perguntou. Eu respondi que não, pois aquele nome não era de uma servidora, bolsista ou estagiária que eu conhecesse (talvez fosse de alguma servidora que tivesse sido removida para outra unidade). De qualquer forma, uma vez de posse de *login* e senha, os adolescentes compartilhavam-nos com outros colegas, motivo pelo qual, na maior parte do tempo da pesquisa, praticamente todos os alunos do terceiro ciclo tinham algum *login*/senha do wi-fi da universidade. Esse fato é paradigmático da tensa relação entre proibições (da escola, dos pais, da sociedade, dos aplicativos) e burlas (dos adolescentes), no âmbito das práticas digitais.

Apesar de saberem que estavam burlando uma norma (ao *hackear login* e senha do wi-fi), os alunos não atribuíam um peso tão grande (‘roubo’, como definiu um servidor da escola) ao *hackeamento*, uma vez que percebiam o acesso à internet como um direito indiscutível. Nessa perspectiva, Viana (2016, p. 17) nos leva a refletir sobre a ideia de que,

nas malhas da rede, *tomar algo* não significa deixar alguém *sem algo*, mas deixar mais um *com*, uma vez que a pirataria no ciberespaço é apoiada na cópia e/ou disponibilidade. Para alguns, este fenômeno das trocas no

ambiente digital constitui-se como uma economia da abundância – caracterizada pela gratuidade, cooperação, partilha e reciprocidade – que é altamente combatida pela produção de escassez artificial pela indústria por meio dos dispositivos legais (direitos autorais, licenças, contratos etc.) a fim de limitar a livre circulação do conhecimento e da cultura.

Esse era o significado atribuído pelos adolescentes ao *hackeamento* do wi-fi (estender a si mesmos um direito garantido aos outros estudantes da UFMG), pois não se conformavam com o fato de que eles eram os únicos sujeitos da universidade sem direito à internet.

O que se destaca nessa situação de limitação de acesso dos adolescentes à internet é a dificuldade da burocracia educacional (no caso, talvez alimentada pelo já comentado ‘pânico moral’ em relação às práticas digitais) em incorporar ou aceitar novas práticas. Essa inércia institucional é especialmente acentuada, “quando atores institucionais, mais do que os educadores, definem o que é legítimo e o que não é” (MCGILLIVRAY *et al.*, 2015, p. 734), como aconteceu na escola, uma vez que a maioria dos professores do terceiro ciclo era favorável à liberação do wi-fi. Superar entraves administrativos, burocráticos, buscando uma solução pedagógica para qualificar as práticas digitais (e o letramento digital) dos adolescentes torna-se um desafio para a escola (ou, nesse caso, mais especificamente para a universidade¹⁴²).

O intuito da universidade de proibir o acesso à internet era principalmente o de proteger as crianças e os adolescentes do CP (e, conseqüentemente, a própria instituição), o que parece louvável à primeira vista. Entretanto, é importante lembrar da Convenção sobre os Direitos da Criança¹⁴³, das Nações Unidas, ratificada pelo governo brasileiro, que preconiza atenção equilibrada aos três “P” (proteção, provisão e participação) (CUNHA, NEJM, 2017). Assim, deve-se tomar tal convenção como marco para pensar formas de, também no que se refere às práticas digitais,

garantir de forma isonômica o direito à **proteção** contra violações, o direito à **provisão**, que atenda às diferentes necessidades de crianças e adolescentes (como, por exemplo, educação para cultura digital, oportunidades de lazer,

¹⁴² Numa reunião com candidatos a reitor e vice da UFMG, eu comentei sobre a questão do wi-fi e eles concordaram que liberar o wi-fi para os alunos é importante para a inovação pedagógica e para a formação dos alunos, e que não há porque bloquear, se não há legislação que impeça (até porque outras escolas públicas liberam wi-fi para seus alunos). Houve o compromisso de, se eleitos (o que veio a acontecer), buscarem soluções para esse problema.

¹⁴³ Em seu artigo 1º, tal convenção considera como criança “todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes”.

saúde, segurança, etc.), e o direito à **participação**, reconhecendo crianças como sujeitos ativos no exercício de sua cidadania, com liberdade de opinião e expressão, que devem ser escutados e participar da tomada de decisões, considerando seu melhor interesse (CUNHA; NEJM, 2017, p. 53, **grifo meu**).

Na presente pesquisa, ficou mais evidente, para a insatisfação dos adolescentes, a ênfase na proteção (inspirada por medos e preocupações dos adultos), resultando na desqualificação de suas competências e das possibilidades de sua formação, sob o pretexto de protegê-los dos 'males' das tais práticas digitais.

Se, por um lado, a ampliação das oportunidades de práticas digitais (garantindo-se os direitos de provisão e participação) pode gerar maior exposição dos adolescentes a riscos, o que obviamente se deseja evitar, "são também os usuários mais experientes e engajados há mais tempo que demonstram maiores habilidades para minimizar possíveis efeitos negativos de situações vivenciadas on-line" (CBGI.BR, 2017, p. 95). A pesquisa de McGillivray *et al.* (2015), por exemplo, apresentou indícios de que uma cultura de abertura, diálogo, confiança e empoderamento por parte da escola (incluindo a permissão para os alunos usarem seus dispositivos digitais e acessar o wi-fi da escola, dentro e fora da sala de aula) tem efeitos positivos sobre a responsabilidade nas práticas digitais e sobre o letramento digital dos alunos.

O questionável efeito das proibições também foi observado quando o wi-fi da universidade deixou de ser 'roubado' (ou conquistado, na perspectiva do direito à apropriação da cultura digital, como o percebiam os alunos), porque diferentes *logins* e senhas que os adolescentes tinham descoberto haviam sido trocados. Esse fato causou, pela primeira vez depois de quase um ano e meio de observação participante, uma quase que generalizada impossibilidade de acesso à internet da UFMG entre os sujeitos observados. Apesar de impedidos de utilizar o wi-fi da universidade, o problema que originou esse impedimento não deixou de estar presente: a pornografia, conforme observei, continuou a ser acessada na escola e apenas mudou do wi-fi de alguns para o 3G/4G de poucos. Certos adolescentes, ao invés de acessarem imagens e vídeos de sua livre escolha no próprio celular, agora o faziam nas telas dos celulares dos colegas privilegiados, como certa vez afirmou Joaquim.

Mesmo indesejado pela universidade, o compartilhamento de pornografia e de fotos sensuais dentro da escola era percebido por vários adolescentes como algo banal, nada extraordinário. A maioria deles agia como se aquilo não fosse um

problema em si (*nudes*, pornografia), havendo preocupação apenas com a possibilidade de que outras pessoas (pais e professores, especialmente) descobrissem as burlas e os punissem. A transgressão significou que essas ações não puderam ser devidamente problematizadas pela universidade ou pela escola junto aos adolescentes, uma vez que aconteciam dissimuladamente (já que essas instituições imaginavam ter erradicado o problema com a proibição de acesso ao wi-fi¹⁴⁴). Um docente salientou essa questão, afirmando que

A escola acaba perdendo a importante função de educar para o uso responsável da internet e endossando a ideia equivocada de que o mundo virtual é terra sem lei. Existem meios de monitorar e restringir o consumo de determinados conteúdos impróprios, estabelecer regras de uso e boa convivência on-line. Acredito que o uso da internet mediado pela escola pode contribuir, inclusive, para diminuir os casos de *cyberbullying* envolvendo nossos alunos (cabe ressaltar que eles aconteceram e acontecem no CP, levando inclusive à saída da escola de estudantes vítimas dessa prática, apesar da proibição do acesso à rede wi-fi) (Docente 4).

Os adolescentes com 3G/4G em seus celulares foram os únicos que continuaram a navegar na internet sem restrições. A proibição, apesar de ser direcionada a todos, indistintamente, acabou por gerar, indiretamente, efeitos diferentes de acordo com o perfil socioeconômico ou familiar dos sujeitos da pesquisa. Nesse contexto, a universidade (e, conseqüentemente, a escola), apesar de não fazer qualquer distinção quanto ao cumprimento das normas, acabava sendo mais um palco “da reprodução social da desigualdade, apesar de professar ‘justiça’” (LIVINGSTONE; SEFTON-GREEN, 2016, n.p.). O privilégio (não concedido pela escola, mas trazido do contexto social mais amplo) incomodava alguns adolescentes, que, entretanto,

¹⁴⁴ No momento em que escrevo a tese, me deparei com dois movimentos políticos em relação à questão das práticas digitais em escolas. Em Minas Gerais, no início de 2018, o governo do Estado vetou integralmente um projeto de lei do Legislativo cuja intenção é limitar o uso de equipamentos tecnológicos em salas de aula, teatros, cinemas, igrejas, bibliotecas e outros locais de estudo, menos nos casos das atividades com fins pedagógicos. Os motivos alegados para o veto foram que a proibição dos celulares nas escolas seria contrária ao interesse público (uma vez que poderiam limitar o uso saudável dos dispositivos digitais em atividades pedagógicas e culturais) e que as próprias escolas e seus projetos político-pedagógicos deveriam se encarregar de tratar esse assunto (DAMÁZIO, 2018). Em junho de 2018, os deputados mineiros derrubaram o veto do governador, o que significa que a lei deverá ser promulgada (provavelmente, tornando-se mais uma das inúteis leis de nosso país). Na França, em julho de 2018, foi aprovada uma lei que “proíbe o uso de qualquer objeto conectado, como celulares, tablets e relógios, em escolas e colégios (crianças de 6 a 14 ou 15 anos). Haverá exceções ‘para uso pedagógico’, que serão apreciadas por cada instituição [...]. Os críticos da medida afirmam que a proibição é inútil e que, além disso, não teria como ser colocada em prática, pois não prevê quaisquer sanções em casos de desobediência” (DEUTSCHE WELLE, 2018). Ambas as leis, em diferentes países, significam o desprezo à autonomia das escolas e às possibilidades de formação humana e de lazer associadas às práticas digitais.

costumavam protestar não contra a universidade (que poderia mitigar a desigualdade, oferecendo a internet sem fio a todos), mas contra seus colegas privilegiados. Esse foi o caso de Inês que reclamou com Luan, depois de descobrir que ele continuava acessando a internet (através do 3G de seu celular), sem compartilhá-la com os colegas: “Ah, então você tem 3G, não é, seu sem-vergonha!?”. Como destacou um docente,

A proibição da utilização do wi-fi contribui para aumentar a exclusão digital de muitos de nossos alunos que não podem pagar pelo acesso via 3G ou 4G, enquanto vários colegas podem usar normalmente seus celulares conectados à internet dentro da escola (Docente 4).

Em suma, as proibições não provocavam os adolescentes a refletir sobre o motivo de a escola (ou a universidade) considerar algumas de suas práticas digitais inadequadas. Tais proibições apenas incentivavam a criação de possibilidades de transgressão, bem como diminuía a quantidade de adolescentes que realizavam práticas diretamente em seus celulares (aumentando, conseqüentemente, o número dos que acompanhavam essas práticas nos dispositivos dos colegas).

A restrição¹⁴⁵ determinada pela universidade contraria o Marco Civil da Internet¹⁴⁶ (BRASIL, 2014) que, em seu artigo 4º, incisos I e II, afirma que a disciplina do uso da internet no Brasil tem por objetivo a promoção “do direito de acesso à internet a todos” e “do acesso à informação, ao conhecimento e à participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos”. Além disso, em seu artigo 26, estipula que

O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 2014).

Esse dever do Estado na formação dos alunos para um uso consciente e responsável da internet contrasta com a ação da universidade que se limitava à

¹⁴⁵ Segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2016, há disparidades entre classes socioeconômicas no acesso à Internet na escola: “enquanto 43% dos usuários de 9 a 17 anos pertencentes às classes AB se conectaram em instituições escolares, essa proporção foi de 28% entre aqueles das classes DE” (CGI.BR, 2017, p. 108).

¹⁴⁶ Marco Civil da Internet (Lei N° 12.965/14) é a lei que regula o uso da Internet no Brasil assim como estipula diretrizes para a atuação do Estado com relação a ela.

proibição de uso do wi-fi. A ação coerente com a exigência da lei, seria, portanto, investir no letramento digital (funcional, crítico e criativo) desses sujeitos, que envolvesse o livre acesso à internet. Esse, inclusive, era o ponto de vista da maioria dos professores do terceiro ciclo da escola, que defendiam a liberação do wi-fi para os adolescentes para garantir um direito deles, qualificar a sua formação para o uso das mídias digitais e viabilizar o uso das mídias digitais em sala de aula:

Acredito que a não liberação do wi-fi restringe a possibilidade de trabalhar a autonomia dos alunos quanto ao uso da internet. Sou a favor da liberação do wi-fi para os estudantes! (Docente 1).

Absolutamente incoerente essa proibição. O acesso poderia, inclusive contribuir durante as aulas em pesquisas rápidas (Docente 2).

Não concordo com a proibição. Acredito que assim não teremos condições de auxiliar e construir junto aos alunos reflexões que possibilitem a eles compreender o seu papel nesse espaço e as possíveis consequências caso eles não cumpram os "combinados". Sou radicalmente contra essa proibição (Docente 3).

Penso que é uma restrição desnecessária e até contraditória, porque estamos, justamente, dentro de um ambiente acadêmico, de pesquisa, de estudo, que precisa estar em consonância com o mundo real, seus avanços, instrumentos e desafios (Docente 5).

Não há motivos plausíveis para tal proibição. Pelo contrário, o que se observa em tal postura é o desfavorecimento de acesso a uma ferramenta extremamente útil na vida cotidiana de quaisquer sujeitos hoje em dia e, mais ainda, a inúmeras possibilidades pedagógicas (Docente 8).

Percebe-se o interesse dos professores na presença e na utilização dessas mídias na escola, como recurso e objeto de ensino e como instrumento para o lazer e a formação cultural dos alunos. Para além do discurso, pude presenciar situações em que os professores sofriam com a limitação de estratégias de ensino e de formação com as mídias digitais, decorrente da proibição de acesso à internet sem fio, como no caso a seguir:

Alunos de uma turma do terceiro ciclo saíram da sala de aula, acompanhados por sua professora, e se dirigiram à quadra (onde eu estava), tentando acessar o wi-fi disponibilizado pela direção. Entretanto, em função do número elevado de usuários, o wi-fi caía a todo momento e não podia ser aproveitado. Ninguém conseguia entrar na internet, exceto uma aluna para quem, segundo ela própria, uma estagiária passou uma senha institucional. Como os alunos precisavam do wi-fi para baixar uma música, a pedido da professora, para fazer um trabalho da disciplina, alguns me pediram a senha do wi-fi da universidade (que eu não pude oferecer), e eu acabei roteando a internet do meu celular (como já fizera em algumas das minhas próprias aulas). Entretanto, por algum motivo, os alunos não conseguiram acessar o meu 4G. A docente, preocupada com a situação, veio me perguntar se estava

atrapalhando a minha aula. Ela comentou a dificuldade de não ter internet para os alunos, ao contrário de várias outras escolas públicas, o que a impedia de realizar algumas atividades on-line. Ela acabou desistindo de continuar tentando o acesso à internet, chamando seus alunos de volta para a sala de aula [Caderno de campo].

Para enfrentar os potenciais riscos decorrentes do acesso livre à internet nas escolas, Mitra e Rana (2001) sugerem, ao contrário da mera restrição, a experimentação de diferentes possibilidades de “educação minimamente invasiva” que mimetizem as práticas e aprendizagens informais de crianças e adolescentes ao mesmo tempo em que permitam acesso (às mídias digitais, à internet) e apoio (dos pares bem como dos adultos). Como sustenta uma das docentes do CP, não se trata de fechar os olhos a potenciais riscos do acesso à internet, mas de confiar no potencial da escola como instituição rica em recursos humanos (que incluem a parceria com as famílias) para lidar com a formação dos adolescentes, inclusive no que se refere a suas práticas digitais:

Penso que a restrição do uso do wi-fi pelos alunos precisa ser avaliada a partir de sua justificativa. Se for uma restrição por questões técnicas, merece atenção da escola no sentido de superá-las, uma vez que a educação não pode abrir mão dos recursos de mídia e das informações que podem ser acessadas a partir deles, sob pena de desvincular-se completamente da realidade do mundo e dos alunos, em especial a partir do segundo ciclo. Por outro lado, se a restrição for por questões de segurança, em relação ao controle do tipo de informação acessada pelos alunos, é preciso superar isso também. Penso que a saída seria tentar conciliar recursos tecnológicos, como bloqueio de conteúdos específicos, com ações educacionais, como conscientização do uso, esclarecimentos quanto aos riscos. [...] Penso também que a disponibilidade e os mecanismos de controle devem ser constantemente discutidos com os pais dos alunos, via Conselho Comunitário, uma vez que os riscos e as responsabilidades não podem ser subestimados (Docente 6).

Dos nove professores do terceiro ciclo que responderam a essa questão da restrição ao wi-fi, apenas um se posicionou a favor da proibição, preocupado com a possibilidade de que “o acesso à internet durante as aulas pudesse atrapalhar as atividades pedagógicas, desviando a atenção dos adolescentes para outras coisas” (Docente 9). O desafio de lidar com celulares e tablets em sala de aula (especialmente no que se refere ao uso não autorizado de redes sociais, jogos eletrônicos e outros aplicativos ligados ao lazer e não ao estudo) parece estar mais relacionado ao inconveniente de gerenciar uma (suposta) dificuldade dos alunos de lidar com a posse

e utilização desses aparelhos do que a uma resistência desse docente às práticas digitais em si.

Esse desafio eu mesmo enfrentei, ao construir um combinado com meus alunos, nas aulas de Educação Física, com o qual eles concordaram (e do qual raramente reclamavam): guardar os celulares em uma bolsa que eu carregava para as aulas, sempre que eles não fossem necessários para contribuir com a aprendizagem do dia (até porque, se os celulares ficassem expostos ao lado do espaço de aula, poderiam ser atingidos por raquetes, bambolês, bolas etc.).

Apesar de um desconforto inicial de alguns de se separar do celular, a maioria acabou aceitando, sem maiores dramas, a ideia de que só fazia sentido ficar com ele se o mesmo fosse utilizado para apropriação do conteúdo da aula, se acostumando a deixá-lo na bolsa antes mesmo que eu solicitasse. Às vezes, alguns adolescentes me pediam para encerrar uma conversa no Facebook, terminar um jogo eletrônico iniciado no recreio e ainda não terminado ou acabar de ouvir alguma música no início da aula ou enquanto colegas terminavam alguma atividade já finalizada pela maioria. Sempre que me garantiam que o tempo que iriam gastar para realizar tais práticas seria menor do que aquele que eu necessitava para organizar os materiais da aula ou para outros colegas terminarem suas atividades da aula, eu permitia que eles continuassem. Nos casos em que tais práticas demandavam um tempo maior, eu solicitava que eles as encerrassem, o que geralmente não rendia mais do que uma expressão de desapontamento que logo desaparecia. Apenas três ou quatro vezes (em três anos de trabalho), houve um desentendimento maior, causado pela insistência de um ou outro aluno em realizar práticas digitais não autorizadas.

Quando os dispositivos digitais eram necessários para alguma pesquisa on-line ou prática digital relacionada ao tema da aula, eu estimulava os adolescentes a usar os próprios celulares para baixar aplicativos ou buscar sites, vídeos, fotos, jogos eletrônicos que, de alguma maneira, contribuíssem com a aprendizagem ou a reflexão sobre o conteúdo das aulas. Às vezes, algum aluno tentava dissimular a navegação em um site de rede social ou um jogo, mas, na maioria das vezes, eles me surpreendiam. Certa vez, por exemplo, ao chamar a atenção de Catarina, que se demorava com o celular mais do que a maioria, imaginando que ela estivesse em alguma prática digital não autorizada, acabei por descobrir, ao ver a tela do celular, que ela ainda estava envolvida na pesquisa do conteúdo da aula.

Destaco, ainda, a esse respeito, o dia em que recebi duas estudantes de Terapia Ocupacional da UFMG, que foram observar uma de minhas aulas para um trabalho acadêmico sobre adolescência (e, como me disseram posteriormente, esperando encontrar sujeitos ‘rebeldes e indisciplinados’, como reza o senso comum). Ao final da aula, elas se disseram surpresas com o modo como os adolescentes, espontaneamente, no início da aula, já entregavam seus celulares para serem guardados ou guardavam os celulares, eles mesmos, na minha bolsa. Também se surpreenderam quando o tema da aula se encerrou cinco minutos antes do início do intervalo e os alunos vieram solicitar autorização (concedida) para utilizar os celulares, ao invés de utilizarem-nos sem comunicação prévia.

Assim, o estabelecimento do hábito de guardar os celulares e o fato de que a maioria dos alunos cumpria os combinados são indícios de que é mais produtivo negociar o uso dos dispositivos digitais do que simplesmente proibi-los. Vale ainda registrar que, no ano em que deixei de ser professor desses adolescentes, muitos deles sugeriram, por iniciativa própria, que o novo professor utilizasse a mesma estratégia que eu havia empregado, de trazer uma bolsa para guardar os celulares.

De acordo com os adolescentes, por outro lado, quando alguns professores apenas comunicavam a proibição, mas não combinavam ou negociavam o uso das mídias digitais abertamente, a sala de aula acabava se tornando um lugar de burlas frequentes, especialmente como possibilidade de interação, via mídias sociais, com colegas da mesma sala, de outras salas ou mesmo de fora da escola. Segundo Gegê, por exemplo, houve um dia de aula (quando combinavam o aniversário de um colega de escola) em que o celular dele, sobre a carteira, não parava de ‘tremer’, tantas eram as mensagens de WhatsApp de colegas da sua e de outras salas. Perguntados se os professores não percebiam esse uso frequente, a maioria dizia que não, enquanto alguns chegavam a me ensinar como usar o celular em sala de aula sem serem importunados, como detalhou Desirée: “O caderno fica em cima da mesa, mas o livro fica apoiado na beira da carteira e no colo. Então, eu coloco o celular encostado no livro e finjo que estou lendo, mas estou mesmo é dando uma olhadinha no Facebook ou passando mensagens de WhatsApp”. Elza dizia que, sempre que a aula estava chata, ela trocava mensagens com algumas amigas e que, quando o professor chamava a sua atenção, ela escondia o celular por alguns minutos, mas, depois que o professor se distraía, voltava a utilizá-lo.

A realização de práticas digitais em sala de aula foi confirmada por Helena, que reconheceu utilizar muito o celular na escola e me mostrou conversas no WhatsApp da turma durante algumas aulas. Numa dessas aulas, vários colegas conversavam virtualmente (é possível ver o horário da conversa, que realmente coincidia com o horário de aula), falando da própria aula e de outros assuntos. Havia mensagens de texto, imagens e fotos (inclusive das salas de aula) sendo trocadas durante as aulas. Segundo Helena, as fotos eram de colegas que se distraiam ou dos próprios professores¹⁴⁷. As mensagens de Valentina, colega de Helena, chamavam a atenção porque havia muito mais palavrões do que nas mensagens da maioria dos colegas, mas Helena afirmou que estavam todos acostumados com esse tipo de linguagem. Como destacam Souza e Banaco (2018), nas salas de aula onde os estudantes já subvertiam as restrições à comunicação com cochichos e papeizinhos, muito antes das mídias digitais, as mensagens de texto (e também as imagens) via celulares assumem esse lugar de comunicação em situações em que os assuntos não são urgentes (apesar de interessantes do ponto de vista dos adolescentes), mas em que se deseja superar o tédio.

Das sete horas que passavam na escola, durante cinco horas e vinte minutos os adolescentes estavam dentro de sala de aula, ambiente que restringia as interações entre eles (pelo menos da forma que a maioria desejava, ou seja, para se divertir, bater papo, paquerar etc.). O desejo de encontro virtual para passar o tempo (como substituto de uma interação presencial interdita) era o que os adolescentes mais citavam como motivo para usar sites de redes sociais e aplicativos de mensagens em sala de aula. Esse desejo foi externado por Lúcia, quando me disse um dia, decepcionada, logo que chegou para a aula:

- Estou muito, muito triste hoje!!!
- O que houve, Lúcia?
- Bloquearam o wi-fi da escola!
- E por que isso é tão triste assim?

¹⁴⁷ Além das interações de interesse dos próprios adolescentes, houve situações em que seus pais também provocaram usos não autorizados das mídias digitais, como o que me foi confidenciado por Ninoca. Segundo ela, a mãe de uma colega, insatisfeita com uma certa situação em sala de aula, havia solicitado à sua filha, sem o conhecimento da escola, que gravasse trechos de aulas para juntar evidências concretas e poder exigir intervenção da escola.

- Uai, como é que eu vou conversar com meus colegas da escola, na hora da aula, sem WhatsApp?

Percebe-se que o drama não era a impossibilidade de acessar o wi-fi em si, mas o impedimento da interação virtual com os pares, distantes fisicamente, uma vez que se separavam amigas em salas diferentes ou se dificultava a conversa entre colegas de uma mesma sala.

Segundo Elza, além do WhatsApp, os colegas haviam começado a utilizar o Snapchat para trocar mensagens, principalmente fotos de quem estivesse distraído, que rendiam mensagens divertidas. Ela comentou que os *snaps* eram trocados entre alunos de todas as salas. A mudança de WhatsApp para Snapchat tinha a ver com o fato de a foto se apagar em segundos, o que dificultava que o professor pegasse quem enviou e quem recebeu com a “prova do crime”, como explicou Elza. Tal mudança significava o desejo de manter a troca de mensagens virtuais em sala, mas diminuindo o risco em relação à sua descoberta e às consequentes punições.

Na presença de wi-fi (ou, na sua ausência, para os poucos que dispunham de 3G), as práticas digitais não só ocupavam o lugar da conhecida prática de trocar bilhetes ou de cochichar com os colegas de sala, mas ampliavam as possibilidades de ressignificar a aula, dissimuladamente (de um modo não aprovado pelos professores). Por exemplo, as mídias digitais abriam a possibilidade de jogar jogos eletrônicos num espaço e num tempo originalmente pensados exclusivamente para o estudo¹⁴⁸. Liana contou que um colega de sala, Deco, utilizava com muita frequência o celular em sala de aula para jogar. De acordo com ela, mesmo quando as luzes eram apagadas para assistir a um filme, ele continuava no jogo, com a luz do celular no próprio rosto, denunciando a burla. Nessas situações, segundo Liana, os próprios colegas alertavam Deco para desligar o celular. A esse respeito, Oscar afirmou que achava que o uso do celular às vezes atrapalhava a realização de atividades de alguns colegas, como no dia em que todos haviam acabado de realizar uma tarefa solicitada pelo professor, enquanto Heitor, envolvido com um jogo no celular, perguntava assustado: “Ahn, o que é pra fazer?”.

¹⁴⁸ Apesar da posse das mídias digitais pelos adolescentes e da realização de práticas digitais em sala de aula, em reuniões na escola, a maioria dos relatos de professores quanto a conflitos em sala de aula, durante o tempo da pesquisa de campo, continuava se relacionando às tradicionais conversas entre os alunos e não às práticas digitais.

As práticas digitais dissimuladas em sala de aula obviamente não se configuravam como práticas de estudo, nem como obrigações. Os adolescentes estavam, assim, com jogos eletrônicos, sites de redes sociais e aplicativos de mensagens, reorganizando um arranjo aparentemente fixo (a dinâmica escolar) e renegociando o significado da escola para que melhor se adaptasse a seus interesses (LIVINGSTONE; SEFTON-GREEN, 2016). As práticas digitais em sala de aula, o *hackeamento* de *logins* e senhas do wi-fi da universidade e a realização de outras práticas digitais não autorizadas (como o acesso à pornografia) eram maneiras de transgredir cujos sentidos eram o divertimento, a interação e a experimentação com a autonomia e a identidade.

Tais burlas expõem dificuldades tanto de alguns adolescentes (por usos dissimulados, que não permitiam o enfrentamento direto dos problemas da relação escola-cultura digital) quanto de certos setores da universidade/escola (por não investirem mais no diálogo com e na formação dos adolescentes para a cultura digital). Por outro lado, o fato é que as burlas se configuravam como práticas de lazer, de uma forma que põe em dúvida o entendimento do lazer como tempo residual, que sobra para o sujeito depois de cumpridas as obrigações. Os adolescentes, bem ou mal, não se contentavam em esperar o dia de escola terminar para se envolver em práticas digitais de lazer, eles criavam brechas de lazer nas aulas, além de superarem a ideia de tempo de recreio e almoço apenas como reposição de forças para as próximas aulas¹⁴⁹. Essas brechas de lazer informalmente constituídas pelos adolescentes em diferentes tempos escolares se manifestavam, no sentido proposto por De Certeau (2003, p. 41), como “procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) [que] jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam a ela a não ser para alterá-los”, se tornando ‘maneiras de fazer’ (maneiras de lazer?) que modificavam, mesmo que apenas temporariamente, o significado imaginado pelos adultos.

Essa inclusão, pelos próprios adolescentes, de práticas de lazer nos tempos escolares (para desagrado de alguns servidores que ansiavam por uma escola mais ordeira, mais previsível e menos barulhenta, inclusive nos tempos de recreio e almoço), em especial nos tempos de aula, provoca a reflexão sobre como o uso de mídias digitais permite aos sujeitos (mesmo que, às vezes, dissimuladamente) borrar as barreiras tradicionais entre (tempo e espaço de) lazer e estudo/trabalho. Sintas, De

¹⁴⁹ Os tempos entre as aulas também eram ressignificados pelas brincadeiras, pelo futebol, pelo namoro e por outras práticas de lazer não digitais.

Francisco e Álvarez (2017, p. 83) chamam a atenção para o fato de que lazer e trabalho costumavam ser associados a espaços e horários convencionais e distintos, mas que, atualmente, este já não é mais o caso, “uma vez que as TIC utilizadas para atividades de lazer permitiram que certas atividades de lazer tivessem lugar nos espaços de trabalho durante o horário de trabalho”. Por sua vez, Magnani (2015, p.12), inspirado por uma aluna que, com um laptop, navegava na internet ao mesmo tempo em que assistia a uma de suas aulas, salienta que, em casos como esse, “embaralham-se duas atitudes: uma diante do tempo ‘obrigatório’, o do estudo, e outra perante o entretenimento, próprio do tempo livre. Onde começa um e termina o outro?”.

Buckingham (2010, p. 39) afirma que “a mídia digital – Internet, telefonia móvel, jogos de computador, televisão interativa – hoje é um aspecto indispensável no tempo de lazer das crianças e dos jovens”. Entretanto, para além de uma atividade *no* tempo de lazer, os adolescentes estavam se apropriando das mídias digitais em *práticas de lazer* (mesmo em tempos e espaços que, supostamente, não seriam considerados de lazer, como os tempos da escola). O lazer, para os adolescentes, não era, portanto, limitado a um tempo fora das obrigações, mas sim uma prática que perpassava diferentes tempos (aula, recreio, almoço, dia de semana, fim de semana, momentos de deslocamento etc.) e diferentes espaços sociais (escola, casa, rua etc.), realizada de forma aberta ou dissimulada, conforme o contexto em que se inserisse.

A escola, local de burlas tão frequentes, constituía-se, também, num local de ‘salvação’ para os adolescentes proibidos de acessar algum conteúdo ou mídia em casa. Alguns deles tinham impedido o acesso aos sites de redes sociais, em casa, em função de proibição dos pais, e recorriam aos celulares dos colegas, na escola, para colocar em dia seus perfis, suas conversas nas redes e seus jogos preferidos. A solução para a privação em casa era contar com a solidariedade dos colegas na escola. Foram observados empréstimos pontuais de celulares, por pouco tempo, e alguns casos em que os celulares eram emprestados durante todo o dia para os colegas. Isso foi o que explicou Amália, ao me contar sobre as práticas digitais de Zoca. “Ele joga o tempo inteiro, até na sala de aula, e o celular nem é dele, é da Rogéria. É que ela gosta muito dele e aí empresta o celular para ele o tempo todo”. O empréstimo era, então, para quem recebia o celular, uma possibilidade criativa de superar proibições ou restrições familiares, sem ser descoberto.

Pode-se afirmar que essas práticas digitais de lazer transgressivas eram uma forma de reação à organização (determinada, não negociada e, por isso, às vezes

desprovida de sentido) do tempo e do espaço pelas técnicas da produção sociocultural (DE CERTEAU, 2003). Essas reações, não desejadas pela escola nem produtivas para os alunos (apesar de apreciadas por eles), podem servir de inspiração para a reflexão sobre a mediação em relação às práticas digitais. Obviamente, não faz sentido simplesmente aceitar as burlas desses sujeitos como parte de um modo “natural” de os adolescentes se relacionarem com a escola. Entretanto, é preciso pensar em outras formas de mediação, que valorizem a autonomia dos adolescentes, tornando-os corresponsáveis pela construção do lugar das práticas digitais na escola e da relação entre escola e cultura digital. Nessa direção, as transgressões dos adolescentes na escola seriam uma oportunidade para a reflexão sobre ética, internet, oportunidades, riscos e consequências de práticas digitais. Essa possibilidade, entretanto, era muitas vezes desperdiçada, seja porque eram poucos os docentes que efetivamente tratavam dessas questões em sala de aula, seja porque o enfrentamento dessa questão pela via da proibição do wi-fi acabava por provocar o abandono de outras intervenções. Como afirmou um dos docentes, a postura proibicionista “impossibilita a necessária alfabetização digital dos educandos e impede trabalhos no interior da escola que abarquem o uso educativo da internet” (Docente 4).

Refletindo sobre o papel da escola diante de questões como essa, McGillivray *et al.* (2015, p. 724) afirmam que

uma agenda para a cidadania digital crítica precisa ser impregnada em narrativas educativas em que os jovens, através da prática, sejam requisitados a ponderar sobre como os públicos mediados digitalmente operam no ambiente escolar e além dele. Integrar ‘o fazer’ e ‘o pensar criticamente’ sobre os benefícios e perigos da mídia digital onipresente dentro e fora da escola é imperativo

Como veremos na próxima seção, a proibição unilateral de práticas digitais sem o correspondente diálogo e a implicação dos adolescentes provoca problemas não só na escola, mas também em casa, em ambos os casos não impedindo completamente tais práticas de acontecer e não estimulando a reflexão com os adolescentes sobre eventuais riscos (e as possibilidades de se proteger deles) nem sobre os motivos da preocupação dos adultos.

5.2 Família, proibição e burla

A liberação dos pais e responsáveis para possuir o primeiro celular, o primeiro pacote de dados e a autorização para o acesso a certos jogos eletrônicos e sites de redes sociais são momentos importantes na gradativa conquista da autonomia de crianças e adolescentes, gerando ao mesmo tempo mais liberdade para a exposição de si e a necessidade de mais responsabilidade sobre as escolhas e suas consequências nos relacionamentos interpessoais mediados por estas tecnologias (NEJM, 2106, p. 27).

Com os dados da presente pesquisa, não é possível inferir todos os detalhes das relações entre os adolescentes e seus pais/responsáveis e de como os adultos gerenciavam, em casa, a ampliação das oportunidades e a maior exposição aos riscos nas práticas digitais de seus filhos. Entretanto, pode-se afirmar que a posse de dispositivos digitais, o tempo de tela e os conteúdos das práticas digitais eram fontes de conflito nas famílias, especialmente quando determinadas formas de mediação parental quanto ao uso das mídias eram empregadas¹⁵⁰.

Segundo Valkenburg *et al.* (2013), as estratégias de mediação dos pais quanto ao uso das mídias digitais podem ser classificadas em: a) mediação restritiva, relacionada ao estabelecimento de regras para restringir o tempo de tela ou para limitar os conteúdos e à aplicação de punições quando os filhos não seguem essas regras; b) mediação ativa, em que se busca explicar os conteúdos das mídias para os filhos e apresentar opiniões sobre tais conteúdos e sobre a importância de evitar certas práticas digitais, certos conteúdos bem como o uso excessivo dos dispositivos digitais; e c) uso compartilhado, em que os pais usam as mídias junto com seus filhos, sem se engajar ativamente na reflexão sobre os conteúdos dessas mídias¹⁵¹. Segundo Clark (2011), as pesquisas sobre mediação parental apresentam indícios de que, entre adolescentes, a mediação restritiva se relaciona a atitudes menos positivas em relação aos pais, a atitudes mais positivas em relação ao conteúdo proibido e a

¹⁵⁰ Mediação parental quanto ao uso das mídias entendida como as práticas nas quais os pais se envolvem para gerenciar, regular e compartilhar as experiências de (e com) seus filhos relacionadas às mídias (CLARK, 2011).

¹⁵¹ Clark (2011) acrescenta uma outra possível estratégia de mediação, chamada por ela de aprendizagem participativa, que se assemelha à mediação ativa, mas com uma ênfase particular na interação e no diálogo iniciados a partir da perspectiva dos adolescentes e das crianças.

uma maior probabilidade de que os adolescentes vejam o conteúdo proibido com seus pares. Valkenburg *et al.* (2013) ainda destacam que as estratégias de mediação podem ser comunicadas em diferentes estilos: a) estilo que valoriza a autonomia e b) estilo inconsistente ou controlador. Há evidências de que o estilo de mediação (para a autonomia ou inconsistente/controlador) utilizado pelos pais é mais determinante do sucesso ou insucesso da mediação do que as estratégias (restritiva ou ativa), assim como o estilo que estimula a autonomia é o mais bem-sucedido, seja na mediação restritiva seja na ativa (VALKENBURG *et al.*, 2013).

Segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2016 (CGI.BR, 2017), a mediação parental ativa foi mais citada do que a mediação restritiva, mas ambas são mencionadas por um número significativo de sujeitos: segundo crianças e adolescentes, 81% dos pais explicam a qualidade de sites que eles acessam, 81% ensinam como se comportar na internet e 76% conversam sobre como usar a internet com segurança (ações de mediação ativa). Ao mesmo tempo, 52% dos pais ou responsáveis de adolescentes entre 13 e 14 anos deixam os filhos sem usar os celulares por algum tempo e 57% estabelecem regras para usar o celular, procedimentos que caracterizam uma mediação restritiva¹⁵².

A observação participante e os relatos dos adolescentes da presente pesquisa mostram que, quando utilizados, os estilos controlador/inconsistente e as estratégias restritivas não eram, muitas vezes, aceitos passivamente, provocando reações que, geralmente, os adultos desconheciam. Como afirma Clark (2011), pais e filhos experimentam emoções contrastantes em relação à mídia: os pais sentem-se ansiosos não apenas pelo conteúdo, mas também pela maior liberdade e, conseqüentemente, maior possibilidade de risco e de conexões com desconhecidos, enquanto os adolescentes sentem-se felizes com a forma como as mídias fornecem tais experiências. Segundo Ling (2005), há uma forte motivação dos adolescentes para se estabelecerem como atores sociais independentes, fora da esfera de ação de seus pais, sendo tal emancipação uma das questões centrais dessa fase da vida. Como parte desse processo de emancipação e do contraste de emoções relacionadas

¹⁵² Os dados da TIC Kids sugerem que muitas famílias brasileiras utilizam uma combinação de estratégias de mediação ativa e restritiva (e, provavelmente, também alternam estilos para a autonomia e controladores/inconsistentes). Assim, pode-se imaginar que os adolescentes da presente pesquisa lidavam, em casa, com diferentes (e, às vezes, contraditórios) estilos e estratégias de mediação. Nesta seção, entretanto, são discutidas apenas as reações dos adolescentes às proibições e restrições de uso das mídias digitais, no sentido de refletir sobre conseqüências não imaginadas (pelos pais) de estratégias de mediação restritiva e de estilos controladores e inconsistentes de mediação.

às mídias, a burla e a dissimulação eram reações habituais dos adolescentes às proibições e restrições.

Por exemplo, Carmen contou que sua mãe, às vezes, tomava o seu celular à noite, para evitar que ela perdesse a noite de sono e para impedi-la de levá-lo para a escola no dia seguinte, mas que outras vezes se esquecia de tomá-lo. Frente a essa inconsistência, sempre que a mãe se esquecia de tomar o celular, Carmen ficava até mais tarde com ele e o levava para a escola. Um caso semelhante foi contado por Luna

No meio do corredor, encontrei a Luna, que estava sem celular (ao contrário da maioria dos dias) e a provoqueei: “Sem celular, hoje?!”. “É, não consegui enganar minha mãe. É que ontem à noite eu estava mexendo muito no celular e minha mãe disse que eu não podia continuar mexendo”. “E aí ela não deixou você trazer hoje?”, eu perguntei. “Ela normalmente não me deixa trazer, mas, quando ela não fala nada de noite, ela se esquece do meu celular, eu o deixo carregando, o pego de manhã, sem ela perceber, e o trago para a escola. Mas, quando ela reclama comigo de noite, ela toma o celular, o esconde e não tem como eu pegá-lo de manhã para trazer” [Caderno de campo].

Em sua pesquisa com adolescentes de 13-14 anos, em uma escola pública inglesa, Livingstone e Sefton-Green também perceberam “mais esforços investidos [pelos pais] no controle do acesso às redes em que os jovens estavam, do que em ampliar seu alcance”. Na direção dos relatos da presente pesquisa, a investigação de Weinstein e Przybylski (2019) apresenta evidências de que a imposição de restrições pelas mães tem mais potencial de provocar o uso dissimulado das mídias digitais do que a limitação de uso que investe no diálogo e na valorização da autonomia de adolescentes.

As restrições inconsistentes e controladoras utilizadas pelos adultos, apesar de certamente bem-intencionadas, muitas vezes transformavam-se em mais um problema, e não na solução para a formação e para a relação dos adolescentes com as mídias. Isso porque os adultos imaginavam impedir uma prática considerada inadequada, mas ignoravam que havia adolescentes que continuavam a acessar as mídias (se não em casa, pelo menos na escola, como já vimos) mesmo quando formalmente proibidas.

Algumas famílias, de forma compreensível, se mostravam bastante preocupadas com o tempo de uso dos celulares e de outros dispositivos digitais e com as práticas digitais até tarde da noite, especialmente quando os adolescentes tinham aula no dia seguinte. Havia alunos que chegavam sonolentos à escola por terem

navegado na internet ou jogado até de madrugada, como Regina. Segundo ela, por volta de oito horas da noite, a mãe ordenava que ela se deitasse, mas, assim que a mãe adormecia, Regina voltava a ficar on-line em sites de redes sociais, até meia noite ou mais.

Uma conversa num dia de GTD de Práticas Digitais na escola, em resposta a uma pergunta minha sobre as preocupações dos pais em relação ao tempo de uso das mídias digitais, apresentada a seguir, mostrou as visões de alguns desses pais (e dos próprios adolescentes) sobre essa questão:

Gegê: “Eu estudo, faço os deveres da escola, aí fico só 20 minutos jogando e minha mãe já fala: ‘Vai estudar, menino!’”.

Péricles: “Eu estou 30 minutos no Xbox e meu pai logo fala alguma coisa como, ‘Oh, meu filho, está na hora do jogo na TV, sai do Xbox’. Eu quase não jogo porque meu pai sempre fala alguma coisa para eu parar de jogar”.

Petrus: “Minha mãe falou que ia deixar eu voltar a jogar jogo eletrônico, quando eu melhorasse as notas, mas agora eu estou super bem, e ela ainda não me deixou voltar a jogar”.

Sheyla: “Minha mãe fica preocupada porque eu fico muito tempo com tecnologia”.

Leila: “Minha mãe fala que eu estou viciada, mas não faz nada”.

Reinaldo: “Minha mãe me vê jogando e...” (faz um gesto com os ombros dando a entender que sua mãe nem liga para o tempo que ele fica jogando).

Como se vê pelos comentários de Leila e Reinaldo, nem todas as famílias controlavam o tempo de tela dos adolescentes, mas, naquelas em que havia tal preocupação, a atitude mais comum era o estabelecimento de regras de tempo de uso. Numa reunião entre pais e professores do terceiro ciclo, vários pais e mães relataram a proibição de celular e outras mídias digitais durante certos dias ou horários da semana, para evitar a dispersão no estudo em casa, enquanto um docente citou um artigo de uma psicóloga num jornal da cidade, alertando para vícios da tecnologia e uma das mães se disse horrorizada com a cena da própria filha deitada no chão do CP, mexendo no celular.

Além de outros motivos, a própria mídia tem ajudado a disseminar, de forma equivocada, ideias supostamente científicas que confirmariam as ideias da dependência e do risco das mídias digitais. Por exemplo, a coluna de Jairo Bouer no

site do Uol¹⁵³ de 17 de novembro de 2017, trouxe a seguinte manchete: “Tempo maior na internet pode explicar aumento de suicídio entre adolescentes”. Uma leitura apressada do título e da coluna pode levar à conclusão de que existe uma relação de causalidade direta, inequívoca, entre tempo de tela e suicídio. Entretanto, consultando a pesquisa citada como fonte pelo colunista, pode-se ler, textualmente: “Naturalmente, sem evidência experimental, nós não podemos ter certeza de que o aumento no tempo de tela das novas mídias é a causa do aumento de problemas de saúde mental após 2011” (TWENGE *et al.*, 2017, p. 12). Tal pesquisa ainda afirma que o uso intenso de mídias sociais por adolescentes combinada com níveis significativos de interações presenciais não apresentou relação com sintomas depressivos. A correlação entre tempo de tela e sintomas de depressão existia apenas entre os usuários intensos de mídias sociais que tinham poucas relações presenciais. Enfim, o que a citada pesquisa aponta é apenas uma correlação (em alguns casos) e não uma relação de causa e efeito, também insinuando (sem comprovar com dados) que o aumento do tempo de tela seria causa da diminuição de atividades como práticas de esportes e atividades físicas¹⁵⁴.

Essa apreensão dos adultos parece ser recorrente na história recente das tecnologias. Harris (1957), num artigo sobre ansiedade ao telefone, há mais de sessenta anos, citava pais que se preocupavam com o uso excessivo do telefone por seus filhos e filhas adolescentes. Já Hosokawa (1984, p. 165) criticava a inquietação causada pela comercialização do Walkman, no início da década de 1980, gerada pela ideia ingênua de que

as pessoas antes viviam felizmente em contato harmonioso com a natureza, mas com a industrialização e urbanização, especialmente em décadas recentes, elas perderam sua relação saudável com o ambiente, tornaram-se alienadas e se transformaram numa [...] ‘multidão solitária’, sofrendo de incomunicabilidade.

¹⁵³ Cf. <https://doutorjairo.blogosfera.uol.com.br/2017/11/17/tempo-maior-na-internet-pode-explicar-aumento-de-suicidio-entre-adolescente/#comentarios>

¹⁵⁴ Estudos e discursos como esse remetem a uma infância ou adolescência de um passado idealizado no qual supostamente crianças e adolescentes dedicavam todo o tempo livre a brincadeiras e atividades ‘saudáveis’. Contrastando com esse discurso saudosista, Santos (1977), já constatava que, em 1975, em bairros de diferentes condições socioeconômicas, na cidade de São Paulo, o número de horas por dia que crianças e adolescentes de 9 a 14 anos despendiam vendo TV (4,1 horas) era maior do que o tempo que gastavam brincando livremente (menos de 1,5 hora).

Orben e Przybylski (2018, p. 1), ao analisar três conjuntos de dados representativos de larga escala de Irlanda, Estados Unidos e Inglaterra (num total de 17.314 sujeitos), encontraram “pouca evidência de associações negativas substanciais entre o envolvimento com tela digital - medido ao longo do dia ou particularmente antes de dormir - e o bem-estar do adolescente”. Além disso, a presente pesquisa traz indícios de que o controle do tempo de uso apresenta dois problemas: a) o tempo de tela em si é, muitas vezes, mais consequência (da ausência de outras oportunidades de lazer e aprendizagem para os adolescentes) do que causa; b) os conteúdos, os contextos e as conexões das práticas digitais têm mais influência sobre as oportunidades e os riscos virtuais do que o tempo de tela a elas dedicado. Nesse sentido, Blum-Ross e Livingstone (2018, p. 185) argumentam que

o apoio para os pais precisa se concentrar em ajudar os pais a entenderem o **conteúdo** do que seus filhos assistem e fazem nas telas, o **contexto** de onde assistem e o que fazem e as **conexões** que criam (ou não criam) enquanto assistem e realizam [práticas digitais]. Estes [conteúdos, contextos e conexões] dão mais insights sobre as ramificações positivas ou negativas do uso de mídia digital do que uma simples medida de tempo [de tela] (**grifo meu**).

A literatura acadêmica também aponta que pais que evitam uma ênfase exagerada nos riscos e perigos das mídias digitais e que usam uma combinação de abordagens de controle, na tentativa de formar atitudes positivas em relação ao digital e envolvendo crianças e adolescentes na definição de limites, têm filhos mais capazes de acessar o potencial e de gerenciar os desafios e riscos apresentados pelas mídias digitais (BLUM-ROSS; LIVINGSTONE, 2016).

Por outro lado, as proibições percebidas na pesquisa de campo não estavam apenas associadas ao medo dos efeitos negativos das práticas digitais sobre os filhos. Muitas proibições se relacionavam à ideia de que, se as práticas digitais são algo de que os adolescentes gostam tanto, elas podem ser utilizadas como objeto de ‘chantagem’ (se você não fizer as coisas corretamente, ficará impedido de usar as mídias digitais) ou de punição (uma vez que você cometeu tal erro, está proibido de utilizar as mídias digitais por tanto tempo). Nesse sentido, Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.) destacam que há pais que, sofrendo com a incessante e difícil tarefa de incorporar as recentes tecnologias na vida familiar, acabam “ligando-as a recompensas e punições”. Blum-Ross e Livingstone (2018), também observaram que, apesar de complicado e nem sempre eficaz, usar o aumento ou a diminuição do tempo

de tela como uma recompensa ou punição motivacional ainda era percebido pelos pais como um auxílio na manutenção da disciplina dos filhos. Apesar dessa percepção dos pais, os resultados desse tipo de controle não são nada animadores.

Élber é um adolescente que relatava conflitos frequentes com o pai. Segundo ele, ultimamente, qualquer coisa tem sido motivo para o pai proibir o uso das mídias digitais: nota baixa, problema de comportamento, não arrumar o quarto etc. Élber dizia que esse castigo não adiantava, pois ele ficava “com raiva” e conseguia superar as restrições jogando na casa de colegas ou acessando o celular de amigos na escola. Ele citou também o exemplo do GTA, que ele não tinha permissão para jogar em casa, por ser considerado violento, mas que acabava jogando na casa de um vizinho, sem que os pais soubessem (apesar de que ele desconfiava de que os pais na verdade sabiam, mas fingiam não saber). De certa forma, pode-se dizer que Élber experimentava o sentimento contraditório de muitos adolescentes que

veem-se muitas vezes presos entre as exigências dos adultos para que se comportem de modo ‘responsável’ e as proibições e os controles dos adultos: eles sofrem cobranças incessantes para serem ‘maduros’, e são ao mesmo tempo lembrados [pelas restrições e controles que sofrem] de que não o são (BUCKINGHAM, 2007, p. 256).

Suely afirmou que sua mãe havia tomado o celular dela em função de duas advertências por mau comportamento na escola num só mês (e só o devolveria quando ela melhorasse). Segundo Suely, desde então, ela estava usando o celular do irmão mais novo, sem que a mãe soubesse, e havia feito um acordo com o irmão (em troca de que, ela não me disse), para ele não contar para a mãe. Ela dizia que entrava no WhatsApp do próprio irmão e chamava os amigos dela para conversar. Suzy também disse que a mãe às vezes tirava o celular dela em função de queda de rendimento na escola. Ela comentou que estava até pensando um jeito de a mãe assinar uma prova (na qual ela não havia se saído bem) sem prestar atenção na nota, com receio de que a restrição de uso do celular fosse ampliada. Segundo ela, uma colega deu a dica de entregar a prova para a mãe assinar à noite, quando estivesse cansada, pois, assim, possivelmente não atentaria para o resultado (o que teria sido bem sucedido com essa amiga). Selminha disse que está com medo de a mãe cortar o celular no fim de semana por causa de uma nota ruim que ela tirou. “Minha mãe pode até me proibir, mas não vou deixá-la ver nada no meu celular”, disse ela. “É um combinado entre nós duas. Eu não olho o celular dela e ela não olha o meu”.

Pietra, Luna e Maia contaram que seus pais haviam proibido o uso de celular e tablet em casa, em função de queda de rendimento na escola. Pietra e Luna (ao contrário de Maia) diziam concordar com a proibição, pois avaliavam que o uso excessivo em casa estava atrapalhando os estudos. Luna afirmou que, após a proibição, havia voltado a ler mais livros (leitura que tornou a diminuir após ter o uso das mídias liberado novamente), mas que não estava estudando mais. Por sua vez, Pietra comentou que, já que não tinha acesso ao celular e ao tablet, ela assistia cerca de cinco horas de televisão por dia (filmes, séries, novelas e realities como Master Chef), o que sua mãe não limitava¹⁵⁵. No fim das contas, Pietra e Luna, apesar de conformadas, insinuavam que a restrição não tinha qualquer efeito sobre o aumento de tempo de estudo (demonstrando a inutilidade da proibição do celular). Maia tinha uma reação mais próxima à de Élber, de rejeitar e se incomodar com tal proibição, rejeição que parecia se relacionar também a alguns conflitos familiares que não se limitavam ao uso das mídias digitais. Cerca de um mês depois de me contar sobre a proibição, aparentemente tendo resolvido os conflitos em casa e melhorado a atitude e o relacionamento com alguns professores, Maia me confidenciou, muito feliz, que a mãe havia permitido que ela voltasse a usar o tablet. Infelizmente, a melhora de Maia na escola não foi duradoura, uma vez que, pouco depois, ela mesma relatou continuar com problemas de rendimento escolar. Teria ela se esforçado apenas para retomar o tablet e não propriamente por ter reconhecido a importância de melhorar o rendimento acadêmico?

Além das restrições já mencionadas (tempo de tela, chantagens, ameaças), os adolescentes também tinham que lidar com a censura dos pais em relação ao conteúdo de suas práticas digitais. Celinha, por exemplo, contou que tinha sido proibida de assistir a algumas séries do Netflix, uma vez que a mãe as considerava inadequadas à sua idade. A proibição veio em forma de restrição parental no Netflix, em que o conteúdo é limitado a uma certa classificação etária. Celinha, entretanto, logo descobriu uma forma de continuar a assistir os seriados de sua escolha: ela passou a acessar o Netflix pelo perfil da tia, que morava na mesma casa, o que lhe

¹⁵⁵ Teria sido interessante entender por que esse uso da televisão não era proibido pela mãe, apesar de impedir os estudos da mesma forma que as práticas no celular, mas não foi possível entrevistá-la. Pelo relato de alguns adolescentes, a TV era vista pelos pais como um mal menor, menos preocupante que celulares, tablets, computadores e videogames, motivo pelo qual ela parecia sofrer menos restrições em casa.

garantia ver qualquer seriado sem deixar rastros da transgressão para sua mãe (que, aparentemente, desconhecia que, em uma mesma conta de Netflix, as restrições estão limitadas a cada perfil, podendo perfis diferentes ter restrições diferentes ou, então, não imaginava que sua filha iria acessar o perfil de outra pessoa). Apesar de todas as boas intenções, tal forma de controle dos pais sobre o uso das mídias digitais ameaça as relações de confiança com seus filhos e, além de não ensinarem valores e normas, aumentam a probabilidade de comportamento dissimulado (ZAMAN; NOUWEN, 2016), como no caso de Celinha.

Em outras situações, os pais proibiam certos tipos de conteúdo, mas os adolescentes acabavam acessando conteúdos similares, acarretando falta de sentido (inconsistência) na restrição. Tal fato aconteceu, por exemplo, no caso relatado por Zeca. Segundo ele, a mãe proibia o irmão mais novo de ver Felipe Neto (um Youtuber), por causa dos palavrões, mas Zeca citava clipes de música que o irmão via no YouTube (como a música “Predador de Perereca”, do MC Jhey¹⁵⁶), que, na avaliação de Zeca, eram cheios de expressões e conteúdos piores que os do Youtuber e que a mãe, entretanto, não restringia. Selena, por sua vez, relatou as restrições que sofreu, depois de seu pai ver algumas de suas conversas no celular:

Professor, eu não vou poder ir à excursão. Meu pai me proibiu, porque ele viu que eu usava palavrões no WhatsApp e ele detesta que eu fale palavrões. Além disso, ele viu uma mensagem em que um amigo meu me pedia *nudes*. Mesmo eu tendo recusado enviar (falando um palavrão para o meu amigo), meu pai ficou chateado porque eu ainda continuei conversando com esse amigo, ao invés de deletá-lo do meu celular, e também por causa do palavrão. Aí, ele me tomou o celular, vendeu o celular que me daria de presente de Natal, me proibiu de ver TV por três meses e ainda disse que vai me tirar da escola e que o celular que eu vou usar de agora em diante será vigiado por ele o tempo todo.

No mesmo dia em que me contou esse caso, eu vi Selena, na escola, com o celular de uma amiga, acessando livremente sites de redes sociais, ou seja, permanecendo em práticas digitais e conteúdos que seu pai imaginava ter proibido e

¹⁵⁶ “Espetacular o sorriso dessa princesa
É de impressionar quando arrasta ela pra treta
Não chama as amigas, só ela dá conta
Para três, ela senta e mais três ela mama, então

Eu, tu, nós bota nela
O bonde chegou, é os predador de perereca
Sapeca, pepeca, divide essa tcheca
Vai, senta com força pros meninos da favela, então [...]”.
(cf. <https://www.letras.mus.br/mc-jhey/predador-de-pererecas/>)

que agora aconteciam longe de sua esfera de controle (entretanto, é possível que a vigilância no celular da própria filha dê ao pai a falsa impressão de que a sua punição surtiu efeito). Tendo em vista situações como essas, não surpreende a atitude dos adolescentes de “desafiar aquilo que percebem como inconsistência, complacência ou hipocrisia por parte dos adultos” (BUCKINGHAM, 2007, p. 256), o que, na presente pesquisa, se apresentou na forma de transgressões às restrições de acesso, de conteúdo e de tempo de tela. Como destacam Livingstone e Third (2017), os adolescentes ameaçam permanentemente (e, muitas vezes, conseguem) exceder os limites pelos quais se tenta discipliná-los.

Alguns adolescentes disseram que, para evitar o acesso dos pais ao conteúdo das mensagens (especialmente de WhatsApp) e a consequente punição, eles utilizavam o recurso da posse permanente dos celulares ou da senha de bloqueio de tela e de aplicativos para impedir tal possibilidade. Leila dizia que, como ela não largava o celular nem mesmo para ir ao banheiro, não temia que sua mãe visse as mensagens, motivo pelo qual mantinha as notificações aparecendo com a tela bloqueada. No caso de Fabrício, que diz receber imagens de mulheres nuas ou de conteúdo sexual num grupo de WhatsApp inicialmente criado por colegas de escola para conversar sobre os jogos eletrônicos de que eles gostam, sua proteção é a senha de acesso ao aplicativo. Fabrício ainda acrescentou que sua mãe nem suspeitava que ele tinha acesso a esse tipo de conteúdo.

Um outro estudo reforça a ideia de que a tentativa de controle unilateral por parte dos adultos não é suficiente para garantir a efetividade das restrições aos adolescentes. Przybylski e Nash (2018) chamam a atenção para um de seus estudos que concluiu não haver evidência de que filtros na internet, ativados pelos pais/responsáveis, eram efetivos para evitar que adolescentes vissem cenas de nudismo, partes íntimas e sexo. Além disso, encontrou-se evidência de que, nos lares com filtros de internet, era mais provável que houvesse adolescentes que relatavam ter visto cenas de pornografia violenta nos seis meses anteriores à pesquisa, do que nas casas em que não havia filtros.

A atitude de dissimular a posse e o uso de mídias digitais que pais e responsáveis proibem apareceu com frequência no discurso dos adolescentes observados, mas também foram encontrados sujeitos que apresentavam uma postura bastante madura e autônoma em relação aos usos e problemas das mídias digitais,

sem haver necessidade de pais e professores restringirem suas práticas digitais, como foi o caso de Glorinha:

- Você tem Facebook, Glorinha?
- Não, eu acabei com a minha conta
- Por quê? Alguém mandou você acabar? Sua mãe?
- Não, eu mesma resolvi acabar com ela. Eu estava viciada. Ficava o dia inteiro, na escola e em casa, só no Facebook. Não estudava, não fazia exercícios da escola em casa, ficava até de noite no Facebook.
- Você não se cansava?
- Não, eu ficava vendo os *posts*. É que eu tinha muitos amigos no Facebook.
- E quando você decidiu a acabar com a conta? Alguém falou alguma coisa?
- Não, eu resolvi sozinha, porque percebi que isso estava me atrapalhando.

Parece que o desafio para alguns pais (e também para a escola) é justamente como formar os filhos (e os alunos) para tomar decisões autônomas como a de Glorinha, uma vez que as restrições impostas unilateralmente não estão surtindo o efeito desejado. Livingstone e Third (2017) alertam para a necessidade de superar o problema de que, na cultura digital, crianças e adolescentes são cada vez mais objetos de discussão dos adultos, mas são pouco ouvidos e, por isso, não costumam se tornar participantes no processo de busca de soluções. Um dos caminhos para superar tal desafio parece ser a opção familiar pela tomada de decisão compartilhada, “em que ambas as partes contribuem para a discussão e/ou têm uma palavra a dizer no resultado final, indicando uma paternidade mais democrática e [...] mais idealmente favorável à autonomia do adolescente” (MCELHANEY, 2009, p. 367)¹⁵⁷.

A partir dos dados da presente pesquisa, não é possível estabelecer, em relação ao gerenciamento do uso das mídias, qual a proporção de estratégias de mediação (ativa ou restritiva) e de estilos de mediação (para a autonomia ou controlador/inconsistente) empregada em cada família. Entretanto, pode-se afirmar que, quando proibições e restrições eram utilizadas, elas assumiam dois sentidos principais: a) moeda de troca para exigir que os adolescentes tivessem determinadas atitudes no cotidiano, nos estudos, nas relações familiares etc. e b) avaliação de que

¹⁵⁷ Provavelmente, diferentes soluções compartilhadas já eram experimentadas por pelo menos uma parcela dos pais da escola observada. Entretanto, como não entrevistei os pais e como os adolescentes não fizeram referência a tais soluções, não é possível, nesse momento, discutir essa questão.

adolescentes de uma certa idade não tem maturidade, responsabilidade e/ou não são críticos no uso das mídias digitais, buscando-se evitar expô-los a conteúdos, situações e riscos com os quais teriam dificuldade de lidar. Em ambos os casos, reforça-se o perigo de os sujeitos se tornarem cada vez mais objetos de fala (e de decisões) dos outros do que pessoas com direito a se expressar e autonomia e responsabilidade para decidir (LIVINGSTONE; THIRD, 2017).

No primeiro caso (práticas digitais como moeda de troca), percebe-se uma forma de educar que busca assegurar certos valores, atitudes e comportamentos através de chantagem ou ameaça e não da construção de sentido sobre o que se deve ou não fazer, em oposição à construção de autonomia no adolescente. Nessa direção, Gomes (2015) faz uma crítica à utilização de práticas de lazer (em nosso caso, práticas digitais de lazer) apenas como um prêmio por bom comportamento, o que as esvazia de seu potencial lúdico, educativo e reflexivo.

No segundo caso (avaliação de imaturidade), a proibição não resolve o problema original¹⁵⁸ (suposta ausência de competência ou de maturidade), uma vez que, ao (imaginar) proibir o acesso a certos conteúdos e dispositivos, impede-se que os adolescentes reflitam, com o apoio dos adultos, sobre a qualidade, o sentido e as consequências de suas práticas digitais. Essa abordagem reproduz a postura enviesada de “uma sociedade que ameaça sonhos, nega autonomia e aponta incompetências” dos adolescentes (DEBORTOLI, 2009, p. 34).

O fato é que muitas práticas digitais que os adultos imaginavam proibir ou restringir continuavam a ser realizadas, de maneira dissimulada, pelos adolescentes, na casa de um amigo, no celular de um colega ou de um irmão, no wi-fi hackeado, em casa e na escola. Livingstone e Sefton-Green (2016, n.p.) destacam que, frente ao

¹⁵⁸ Um exemplo interessante de proibição malsucedida não ancorada em dados de pesquisa, mas, mesmo assim, concretizada em vontade política, é o caso discutido por Buckingham (2018) em que ele afirma que o governo inglês propõe a ampliação da proibição de propaganda na TV de comida rica em gordura, sal e açúcar para atacar o problema da obesidade infantil. Entretanto, segundo este autor, apesar de parecer fazer sentido, uma vez que há muita propaganda desse tipo de comida em horários em que as crianças veem TV, as estatísticas do próprio governo inglês indicam que a obesidade infantil se manteve inalterada nos últimos dez anos, mesmo já existindo uma proibição dessa propaganda nos programas infantis. Em suma, não há qualquer evidência de relação direta entre (proibição de) propaganda desse tipo de comida e obesidade infantil (Ibid.). Curiosamente, aponta o autor, a proibição desse tipo de propaganda nos programas infantis teve, isso sim, o efeito de reduzir a produção de programas para crianças na Inglaterra. Além disso, o autor afirma que a discussão superficial de um problema tão complexo pode desviar o foco de outros fatores importantes, como a relação entre pobreza e obesidade (segundo as mesmas estatísticas oficiais, a obesidade tem crescido entre a população mais pobre e diminuído nas classes mais ricas).

poder da escola e da família de determinar as principais estruturas em que os adolescentes vivem, estes inventam táticas¹⁵⁹ para “fugir, contornar ou mesmo resistir às maneiras pelas quais pais e professores administram os espaços e os horários de suas vidas cotidianas”, apesar dessa resistência ao poder do adulto raramente possibilitar uma autoridade mais estratégica dos adolescentes sobre suas próprias vidas.

Aos olhos dos próprios adolescentes não fazia sentido proibir quaisquer práticas digitais, já que a maioria deles não admitia se deixar influenciar negativamente por elas. Para os adolescentes, as tecnologias e mídias digitais “e as propriedades que vem com elas - são apenas uma parte óbvia da vida em uma era conectada, enquanto que para muitos adultos essas propriedades revelam mudanças que são profundamente desconcertantes” (BOYD, 2010, p. 14), com as quais alguns adultos têm demonstrado dificuldade de lidar. A proibição associada à ausência de diálogo se mostrou uma solução (aparentemente) fácil, mas, ao mesmo tempo, extremamente frágil para lidar com essa inquietação dos adultos.

Adolescentes que burlam proibições e continuam a acessar certos conteúdos e dispositivos, sem que seus pais o saibam, permanecem expostos aos riscos e, ao mesmo tempo, não se aproveitam da interação com os adultos para refletir sobre o que se acessa (uma vez que esses adultos desconhecem ou fingem desconhecer a transgressão). É importante reconhecer que a rápida aceitação da mídia digital apresenta uma série de novos riscos para os adolescentes, incluindo aqueles relacionados à apropriação de dados pessoais por sites e aplicativos, o que impede que pais, escolas e políticas públicas desprezem a agenda de segurança (LIVINGSTONE; THIRD, 2017). Assim, não se defende que os pais estejam ausentes no acompanhamento das práticas digitais dos filhos. Por outro lado, medidas controladoras e restritivas não conseguem atingir o objetivo de ajudar crianças e adolescentes a construir maior resiliência para lidar com os riscos on-line (ZAMAN; NOUWE, 2016). Além disso, como destacam Ito *et al.* (2009), proibições simples,

¹⁵⁹ Aqui, Livingstone e Sefton-Green (2016) se utilizam dos conceitos de tática e de estratégia de De Certeau (2003, p. 99), segundo o qual, estratégia é o lugar dos dominantes, é o “cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) é isolado de um ambiente”. Em oposição a estratégia, tática é uma reação dos dominados, uma “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática não tem por lugar senão o do outro [...] é movimento dentro do campo de visão do inimigo [...] e no lugar por ele controlado” (Ibid., p. 100).

barreiras técnicas ou limites de tempo de uso são instrumentos inapropriados para lidar com a ansiedade dos adultos em relação às práticas digitais e os adolescentes percebem tais restrições como exercícios mal informados de poder bruto, autoritário, sem sentido, o que ajuda a entender as transgressões observadas na presente pesquisa.

Nesse sentido, Helsper, Van Deursen e Eynon (2015) afirmam que, uma vez que se ignoram os resultados do uso efetivo das mídias digitais (por exemplo, ao se supor, erroneamente, que as proibições realmente restringem certas práticas digitais), o modo como muitas proibições e restrições têm sido aplicadas aos sujeitos tem dificultado o processo de letramento digital, de formação crítica, importante para a autoproteção dos adolescentes na cultura digital.

Obviamente, não se está aqui defendendo o uso dissimulado de dispositivos digitais em sala de aula ou em casa, nem o oferecimento indiscriminado de sites pornográficos, nem o estímulo gratuito aos *nudes*, aos jogos ditos violentos ou a quaisquer outras práticas que contrariem a legislação ou prejudiquem a formação dos adolescentes, mas, sim, provocando a reflexão sobre a seguinte questão: uma vez que os adolescentes continuam usando sites de redes sociais em sala de aula, acessando sites pornográficos, trocando imagens de sexo ou *nudes*, jogando jogos violentos, enfim, burlando as tentativas de controle de seu lazer digital, parece mais eficaz educá-los para o uso autônomo, crítico e responsável das mídias digitais, investindo no seu letramento digital, do que simplesmente proibir (e acreditar que isso é suficiente), sabendo que as proibições não tem alcançado o efeito desejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as considerações finais, vale retomar as perguntas orientadoras desta tese (“Quais são as práticas digitais em celulares, tablets, consoles, computadores de adolescentes de 12 a 15 anos de idade?” e “Qual é o lugar das práticas digitais na vida desses adolescentes do ensino fundamental?”) bem como o seu objetivo (“Compreender usos, sentidos e relações sociais que emergem de práticas mediadas pelas mídias digitais no cotidiano de adolescentes do terceiro ciclo de uma escola pública de ensino fundamental de tempo integral”).

Quanto às práticas digitais dos adolescentes observados, a maioria delas era banal (não no sentido pejorativo, mas na perspectiva de práticas corriqueiras, não espetaculares nem complexas) e envolvia principalmente os sites de redes sociais, os aplicativos de mensagens, a música, os jogos eletrônicos, os vídeos e as séries online. Ainda vale lembrar que a qualidade das práticas digitais de cada um dos adolescentes era, em certas situações, diretamente influenciada pelas diferenças socioeconômicas entre esses sujeitos (que resultavam em posse ou não de dispositivos de melhor qualidade, acesso ou não a 3G/4G etc.).

Tendo em vista essa banalidade das práticas digitais e as habilidades nada extraordinárias da maioria dos adolescentes observados, a definição desses sujeitos como nativos digitais, como se fossem todos naturais e especialmente competentes e sujeitos a iguais oportunidades, não se sustenta. Assim, pode-se questionar a ideia de que, simplesmente por terem nascido em meio à cultura digital, todos os adolescentes estejam se tornando especialistas, críticos e criativos em tudo o que diz respeito às mídias digitais. Os dados da presente pesquisa trazem evidências de que a popular noção de ‘nativos digitais’ não descreve a diversidade e a desigualdade de experiências e habilidades entre os adolescentes. Pelos riscos e obstáculos que encontravam em suas práticas digitais (e com os quais lidavam com dificuldade), os adolescentes estão demandando, da escola e das famílias, uma formação com as mídias digitais que lhes possibilite melhorar, especialmente, suas habilidades críticas e criativas diante dessas mídias. Nem nativos, nem viciados (ou zumbis) digitais, os adolescentes eram simplesmente sujeitos que, nascidos numa cultura saturada de mídias digitais, mostravam-se apaixonados por elas, mas que, ainda assim, precisam aprender (com os pares, com as próprias mídias e com os adultos) a navegar nessa cultura.

Além de banais, as práticas digitais dos adolescentes da escola pesquisada tinham, predominantemente, os sentidos de manutenção e ampliação da sociabilidade (incluindo experiências de conflito e drama), de entretenimento, de experimentação de identidades, ou seja, elas se configuravam como manifestações de lazer, de comunicação e de autoapresentação muito mais do que como usos “sérios” valorizados pelos adultos, relacionados à inovação ou à aprendizagem formal.

As práticas digitais, por outro lado, nem sempre eram harmoniosas. Havia conflitos nas e por causa das práticas digitais (negação de 3G/4G a colegas, publicização de *posts* privados, grupos de Whatsapp para criticar colegas, compartilhamento não autorizado de fotos e *nudes* etc.), similares a desavenças observadas cotidianamente em suas práticas não digitais (como as brigas no futebol, os ciúmes por desejo de exclusividade nas amizades, as tensões em diálogos sobre política etc.). Tais conflitos, associados aos riscos das práticas digitais (potencializados pelo contexto capitalista da cultura digital), eram geralmente sinais da dificuldade de muitos adolescentes de lidar com características, em especial, das mídias sociais (as audiências invisíveis, a replicabilidade, a persistência e a ‘buscabilidade’) e se constituíam em mais uma evidência de que esses sujeitos não são nativos digitais.

Uma vez que as práticas digitais e seus sentidos eram ditados muito mais pelos próprios adolescentes do que pelos adultos, as experimentações virtuais com a idade, o gênero, a sexualidade, a exposição de si mostraram-se bastante significativas para esses sujeitos, particularmente na sua relação com os pares. Vivendo dilemas relativos à organização de informações em seus perfis on-line, à abertura ou restrição desses perfis, à relação com amigos e paqueras de idades diferentes on-line e offline, à identificação (pelas empresas produtoras de mídias) de algumas práticas digitais com públicos restritos (masculino, feminino, adulto, jovem etc.), à escolha de expor ou não seus corpos on-line, entre outros, os adolescentes tomavam decisões em suas práticas digitais que influenciavam como os outros os viam e como eles próprios gostariam de ser vistos. Apesar das dúvidas, dos conflitos e dos dramas que esses processos de autodefinição e autoexpressão provocavam, as práticas digitais ocupavam um lugar de destaque na teia de experiências dos adolescentes pesquisados, se mostrando importantes para o processo de construção de autonomia e identidade.

Nesse sentido, é importante que pais, escola e sociedade em geral reconheçam as práticas digitais como parte do modo de ser adolescente contemporâneo. Tal reconhecimento pode ser o ponto de partida para se investir mais na valorização das oportunidades e dos direitos digitais (de proteção, e, principalmente, de provisão e de participação), do que num modelo negativo de abordagem que insiste apenas na condenação de certas práticas e escolhas digitais dos adolescentes (como aquelas relacionadas à experimentação com a sexualidade virtual).

A ideia de que, em sua maioria, os adolescentes não são menos sociáveis (nem se divertem menos) quando se engajam intensamente com as mídias digitais foi confirmada pelo predomínio do interesse pela conversa, pela proximidade física e pela diversão sempre em grupos. A presença dos celulares nas mãos ou nos bolsos de muitos alunos, praticamente o tempo todo que passavam na escola, não inibia a aproximação entre eles. Ao contrário, os adolescentes observados incorporavam as mídias digitais em experiências de muita interação on-line e off-line, recheada de conversas, risos, contatos corporais, descontração, contradizendo a ideia de que as práticas digitais estão prejudicando a sua sociabilidade presencial. A maioria dos adolescentes pesquisados priorizava a comunicação face a face como um meio de se conectar com os outros, assim como era bastante cautelosa e sensata na construção de amizades on-line. Mesmo entre aqueles que tinham muitos contatos em sites de redes sociais, os amigos com quem se comunicavam com mais frequência eram geralmente pessoas conhecidas inicialmente face a face.

Na escola, destacava-se um tipo particular de sociabilidade, ou seja, aquela ao redor das práticas digitais, em que os adolescentes: compartilhavam a tela de um celular (um celular para dois ou mais colegas) num jogo, com amigos 'espectadores' que quase jogavam junto (comentando, face a face, as jogadas, dando dicas, torcendo, vibrando ou lamentando); jogavam no celular de um colega, para ajudá-lo a passar de nível; compartilhavam a visualização, num mesmo celular, de postagens enviadas ou recebidas, comentando sobre o que se via; emprestavam o próprio celular, para que um amigo pudesse entrar num site de redes sociais ou jogar um jogo indisponível no celular dele (ou em função de o colega não ter ou não trazer celular para a escola); compartilhavam o 3G/4G (deixando um colega 'sem internet' utilizar a internet de seu celular); curtiam, e comentavam, *in loco*, a visualização de uma foto; viam juntos uma série no Netflix; compartilhavam os fones de ouvidos (ou compartilhavam a música

dos celulares em caixas de som), curtindo e, às vezes, dançando, uma música coreana ou um funk; vibravam com os *matches* nos sites de namoro dos colegas.

Na presença de amigos e colegas, a centralidade das práticas digitais dos adolescentes estava no lazer e na sociabilidade, e não nas mídias digitais (lembrando que a combinação simultânea de estar com os pares e realizar práticas digitais era especialmente apreciada por eles). Quanto à possibilidade de as interações mediadas por dispositivos digitais, observadas na escola, serem mais ou menos intensas do que as interações nessa mesma escola se retirássemos as mídias digitais, essa é uma questão impossível de se responder. O que parece interessar é o fato de que as interações presenciais entre os adolescentes, mesmo em meio aos dispositivos e práticas digitais, permaneciam frequentes, intensas, cheias de vida e permanentemente desejadas por eles.

De forma semelhante, as práticas digitais on-line individuais em casa não se manifestavam como um desejo dos adolescentes de isolamento no mundo virtual e de afastamento das relações presenciais. Em casa, o que impedia a sociabilidade tradicional (na rua, nos espaços públicos etc.) eram as restrições de pais e responsáveis à circulação pela cidade, tendo em vista o medo em relação à violência e às drogas. As práticas digitais em casa eram, então, muito mais o que restava após a restrição de acesso ao espaço público do que uma primeira escolha da maioria dos sujeitos.

Na impossibilidade de constituir pedaços de interação social no ambiente urbano, onde pudessem interagir com os amigos, os adolescentes investiam, em casa, na sociabilidade virtual dos pedaços on-line (que desempenhavam um papel importante na manutenção de relações quando os amigos estavam inacessíveis presencialmente), tendo em vista a relevância, na experiência da adolescência, da interação com os grupos de pares. Assim, a solução para o confinamento desses adolescentes ao ambiente doméstico não está na proibição de acesso às mídias digitais, mas na facilitação da reapropriação dos espaços públicos por eles, o que depende menos do desejo deles e mais das famílias, da sociedade e das políticas públicas.

Por outro lado, apesar de as práticas digitais aparecerem como uma possibilidade destacada de lazer na pesquisa de campo, a observação participante não me permite concordar com alguns adultos (certos familiares e servidores da escola pesquisada) que afirmavam que os adolescentes estavam abandonando

outras práticas de lazer, como as práticas corporais, em favor das práticas digitais. No contexto da pesquisa, os adolescentes curtiam seu lazer (nos intervalos entre as aulas, na hora do almoço e nos horários de aula) em práticas digitais, mas também em diversas outras práticas. Havia muitos que preferiam jogar futebol, vôlei, paredão, tênis de mesa, brincar de pega-pega, e que só recorriam a práticas digitais quando não dispunham de espaços (quadra ou pátio) ou materiais (bolas, raquetes etc.) para práticas corporais. Da mesma forma, eventos escolares que quebravam a rotina diária (Dia da Criança, FEBRAT, Jogos Internos, Teatro etc.) mostravam adolescentes mais interessados em interagir com colegas e com estudantes de outras escolas do que em ficar nos celulares.

Quanto aos supostos riscos do “vício”, da violência das práticas digitais e da criação de zumbis digitais, havia, por parte de alguns pais e servidores, a construção apressada de uma visão apocalíptica das mídias digitais. Tal visão era fruto tanto de uma observação pouco cuidadosa das práticas digitais dos adolescentes quanto de uma possível concepção idealizada de escola, de família e de espaços públicos. Era como se alguns adultos considerassem esses espaços, sujeitos e instituições necessariamente acolhedores, não opressores, não violentos e invariavelmente positivos (e sempre melhores do que as práticas digitais) para os adolescentes. Nessa concepção idealizada, desconsiderando-se o contexto social mais amplo, a mídia era muitas vezes responsabilizada pela ruptura das relações entre adolescentes, adultos e instituições e pelo adoecimento dos adolescentes. Entretanto, essa suposição de dano inevitável das mídias digitais para os adolescentes não encontra amparo nos dados da presente pesquisa nem na evidência científica dos efeitos das mídias sociais e das telas digitais sobre a saúde e o bem-estar dos adolescentes (HCSTC, 2019).

A observada ‘invasão’ das aulas por práticas digitais, por sua vez, chamava a atenção, não pela incorporação de mídias digitais no ensino por iniciativa de professores (apesar de que isso também acontecia), mas pela fruição (na maioria das vezes, não autorizada) de práticas digitais de lazer pelos alunos na escola e, em especial, durante as aulas. Nesse sentido, pode-se afirmar que, mais do que práticas *no tempo do lazer*, as práticas digitais dos adolescentes observados se configuravam como *práticas de lazer* em diferentes tempos e espaços. Mesmo em períodos originalmente pensados pelos adultos apenas como obrigação (como o tempo da escola e, particularmente, os horários de aula), os adolescentes criavam brechas de lazer em meio às horas de estudo formal, em que realizavam práticas digitais lúdicas.

Parafraseando Sintas, De Francisco e Álvarez (2017), as mídias digitais parecem facilitar a contaminação do espaço de estudo pelo lazer, ainda que este lazer, no contexto da sala de aula, seja caracterizado por um tempo fragmentado e reduzido. Essa atitude de transgressão (adolescentes, sem o consentimento formal da escola/do professor, acessando wi-fi, sites de redes sociais ou jogando) precisa ser enfrentada não como consequência natural da posse de mídias digitais, mas como um possível resultado do insuficiente diálogo com os adolescentes sobre o lugar dessas mídias e do lazer na escola, da distância entre a escola e a cultura digital, e do desejo dos adolescentes (presente, mesmo antes do surgimento das mídias digitais) de encontrar soluções para passar o tempo quando as aulas tornam-se monótonas.

Além dos usos dissimulados em brechas de lazer na escola, os casos de adolescentes da escola que diziam acessar imagens pornográficas, que enviavam *nudes*, que ofendiam colegas nos sites de redes sociais, que burlavam ordens de pais e professores, enfim, os diferentes conflitos e burlas relacionados às práticas digitais percebidos na pesquisa podem significar, para alguns, a prova cabal de que a cultura digital representa apenas uma ameaça para esses sujeitos. Entretanto, da mesma forma que a visão ingênua dos adolescentes como nativos digitais não se sustenta, uma perspectiva exclusivamente catastrófica das mídias digitais também precisa ser superada. Como destacam Ito *et al.* (2009), não há motivo para temer o colapso da cultura e dos valores comuns e, por isso, é preciso algo mais do que regras complicadas, restrições pesadas e controle (que não estão funcionando, no caso dos sujeitos da presente pesquisa), até porque não há como evitar completamente que os adolescentes realizem práticas digitais e se deparem com riscos on-line e off-line.

Assim como na escola, a mediação controladora e inconsistente de algumas famílias, em casa, contribuía pouco para qualificar (e tirar das sombras) as práticas digitais dos adolescentes, ao investir pouco no potencial do diálogo para a construção da autonomia, do conhecimento e da responsabilidade desses sujeitos. Restrições por receio quanto ao excesso de tempo de tela, proibições em relação à inadequação de certas práticas e normas em forma de chantagem ou ameaça eram solenemente ignoradas por vários adolescentes, das mais diversas formas. Não se nega, aqui, a relevância do acompanhamento do adulto nem a possibilidade de riscos relacionados ao uso da internet, em casa, nas escolas ou em quaisquer outros tempos e espaços. Entretanto, a solução não está nas (malsucedidas) tentativas de controle das mídias

a que os adolescentes têm acesso e, sim, na reflexão e nas decisões, compartilhadas com eles, sobre as oportunidades e os riscos, sobre as conexões, os contextos e os conteúdos das suas práticas digitais.

O letramento digital (funcional, crítico e criativo) e a aprendizagem participativa com as mídias digitais obviamente são tensionados por uma complexa trama de fatores (políticos, econômicos, sociais, epistemológicos etc.) que os influenciam e que dificultam sua concretização. Entretanto, mais do que o controle, eles parecem ser a saída (paralelamente a políticas de proteção digital a crianças e adolescentes) para escolas e famílias ajudarem a formar cidadãos que, ao mesmo tempo em que se apropriam lúdica, criativa e criticamente das mídias digitais em práticas de lazer, de estudo e/ou de formação, também ampliam as oportunidades e reduzem os riscos associados a tais práticas.

O intenso envolvimento dos adolescentes observados com as mídias digitais resulta em modificações na maneira como eles se relacionam com o lazer, com a aprendizagem e com as pessoas e instituições, se tornando, às vezes, fonte de ansiedade e de luta entre gerações. Entretanto, por mais difícil que seja para as famílias, para a escola e para a sociedade (incluídas aí as políticas públicas) lidar com as práticas digitais, simplesmente condenar, proibir, censurar ou demonizá-las não vai afastar delas os adolescentes, nem ajudá-los a navegar mais crítica e competentemente na cultura digital e no mundo contemporâneo.

A imersão dos adolescentes na cultura digital é um campo de investigação extremamente relevante para a compreensão de fenômenos relacionados ao lazer na vida desses sujeitos. Nesse sentido vale destacar algumas possibilidades de pesquisa, não contempladas na presente tese, e que poderiam inspirar outras investigações de cunho qualitativo.

Um dessas possibilidades é estudar mais detalhadamente as práticas digitais dos adolescentes e de seus familiares, acompanhando-os em suas próprias casas, para uma melhor compreensão das diferenças e desigualdades de acesso e participação na cultura digital, da influência dessas condições no letramento digital, nas oportunidades e nos riscos a que os adolescentes estão submetidos. Tal abordagem também permitiria entender melhor como as relações familiares se desenrolam ao redor das práticas digitais.

Outro possível desdobramento é a pesquisa das estratégias (ativa, restritiva, aprendizagem participativa) e estilos (para a autonomia, inconsistente, controlador) de mediação parental em relação às práticas digitais de lazer e de estudo dos adolescentes. Numa investigação como essa, seria interessante compreender não apenas quais são as estratégias e os estilos empregados pelos pais, mas também as diferenças de percepção, entre pais e filhos, sobre a necessidade, o sentido e os resultados concretos dessas tentativas de controle, proteção e/ou construção de autonomia frente às práticas digitais.

Da mesma forma, parece relevante pesquisar qual tem sido o olhar para o letramento digital de adolescentes (principalmente em suas dimensões crítica e criativa) em escolas de ensino fundamental, o que inclui a alternativa da pesquisa-ação, no caso de escolas que ainda não investem nesse tipo de formação. Estudos nessa direção podem, ainda, tentar compreender se e como as escolas têm estabelecido interlocução com as famílias para buscar soluções compartilhadas para os dilemas que envolvem a formação de adolescentes na cultura digital, tendo em vista a íntima relação entre as práticas digitais em que esses sujeitos se envolvem em casa e na escola.

Enfim, espera-se que a presente tese possa inspirar outros pesquisadores a se interessar pela complexa (e interessante) vida dos adolescentes de hoje, intensa e inevitavelmente envolvidos em diversas práticas digitais de informação, comunicação e lazer.

REFERÊNCIAS

ALBURY, Kath. Just because it's public doesn't mean it's any of your business: adults' and children's sexual rights in digitally mediated spaces. **New Media and Society**, v. 1, n. 13, 2017. Disponível em: <http://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177/1461444816686322>. Acesso em: 4 mar 2018.

ALVES, Lynn. Jogos eletrônicos e violência: um caleidoscópio de imagens. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, p. 365, 2004.

ALVES, Lynn *et al.* Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria *et al.* (orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

AMÁ, Vitória Prieto; SILVA, Gabriella Lima. Febre k-pop: a temperatura do conteúdo jornalístico produzido no Brasil sobre música pop coreana. **Anagrama**, v. 12, n. 1, 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARDEVOL, Elisenda; LANZENI, Débora. Visualidades y materialidades de lo digital: caminos desde la antropología. **Revista Anthropologica**, v. 32, n. 33, p. 11-38, 2015. Disponível em: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/11324>. Acesso em 07 abr. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério de Classificação Econômica Brasil 2015**. Disponível em: <http://www.abep.org/>. Acesso em: 4 mar 2018.

BARROS, Carla. *Games e redes sociais em lan houses populares: um olhar antropológico sobre usos coletivos e sociabilidade no 'clube local'*. In: Simpósio Internacional de Administração e Marketing, 3, Congresso de Administração da ESPM, 5, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ESPM, 2008. Disponível em: <http://ocs.espm.br/index.php/simposio2008/2008/schedConf/presentations>. Acesso em 17 ago 2018.

BIRD, S. Elizabeth. **The Audience in everyday life: living in a media world**. London: Routledge, 2003.

_____. From fan practice to mediated moments: The value of practice theory in the understanding of media audiences. In: BRÄUCHLER, Birgit; POSTILL, John (Ed.). **Theorising media and practice**. New York: Berghahn Books, 2010.

BLANCO, Ana Viñals. Las redes sociales virtuales como espacios de ocio digital. **Fonseca Journal of Communication**, n. 6, p. 155-182, 2013.

BLUM-ROSS, Alicia; LIVINGSTONE, Sonia. **Families and screen time: Current advice and emerging research**. Media Policy Brief 17. London: Media Policy Project, London School of Economics and Political Science, 2016. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/66927/1/Policy%20Brief%2017-%20Families%20%20Screen%20Time.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

_____. The Trouble with “Screen Time” Rules. In: MASCHERONI, Giovanna; PONTE, Cristina; JORGE, Ana (eds.) **Digital Parenting: The Challenges for Families in the Digital Age**. Göteborg: Nordicom, 2018. Disponível em: https://nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/16_blum-ross_livingstone.pdf. Acesso em: 01 mar. 2019.

BOURDOUKAN, Adla Youssef. Carpe Noctem-Góticos na Internet. In: MAGNANI, José Guilherme C.; DE SOUZA, Brigitte Mantese (orgs.). **Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

BOYD, Danah. Why youth (heart) social network sites: the role of networked publics in teenage social life. In: BUCKINGHAM, David (ed.). **Youth, Identity, and Digital Media**. Cambridge: The MIT Press, 2008.

_____. Social network sites as networked publics: affordances, dynamics, and implications. In: PAPACHARISSI, Zizi (ed.). **A networked self**. Routledge, 2010. p. 47-66. Disponível em: <https://www.danah.org/papers/2010/SNSasNetworkedPublics.pdf>. Acesso em 30 ago 2018.

_____. **It's complicated: the social lives of networked teens**. New Haven: Yale University Press, 2014.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES/CEFED, 1997.

BRAGA, Adriana. Sociabilidades digitais e a reconfiguração das relações sociais. **Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 95-104, 2011.

BRASIL. Lei 12.965 de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Dário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 abr. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO; Paulo Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre In: Brasil. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008

BRYCE, Jo; RUTTER, Jason. Digital games and the violence debate. In: BRYCE, Jo; RUTTER, Jason. **Understanding digital games**. London: Sage, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jo_Bryce/publication/200795935_Digital_Games_and_the_Violence_Debate/links/54b791b00cf24eb34f6eb7a9.pdf. Acesso em: 22 out. 2018.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

_____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. Introducing identity. In: BUCKINGHAM, David (org). **Youth, identity, and digital media**. Cambridge: The MIT Press, 2008.

_____. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

_____. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. **MATRIZES**, v. 5, n. 2, p. 93-121, 2012.

_____. **Objectionable content?** Young people, censorship and pornography. Londres: [s.n.], 2014. Não publicado. Disponível em: https://http://www.academia.edu/7453955/Objectionable_content_Young_people_censorship_and_pornography. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. Defining digital literacy. **Nordic Journal of Digital Literacy** Special Issue, p. 21–34, 2015. Disponível em: https://www.idunn.no/dk/2006/04/defining_digital_literacy_-_what_do_young_people_need_to_know_about_digital. Acesso em: 10 set 2018.

_____. **Child obesity and TV advertising**: another case of symbolic politics. 2018. Disponível em: <https://davidbuckingham.net/2018/06/27/child-obesity-and-tv-advertising-another-case-of-symbolic-politics/>. Acesso em: 03 jul. 2018

BUCKINGHAM, David; BURN, Andrew. Game literacy in theory and practice. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 16, n. 3, p. 323, 2007.

CARNEIRO, Cristiana; RIBEIRO, Leila Maria Amaral; IPPOLITO, Rita. Adolescência, modernidade e a cultura dos direitos. **INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 176-191, 2015.

CARNICELLI, Sandro *et al.* **Digital leisure cultures: critical perspectives**. New York: Routledge, 2017.

CARVALHO, Olívia Bandeira de Melo. **Jogar, encontrar amigos ou espalhar o currículo por aí: uma etnografia na Lan house e no Telecentro**. 180 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

CENTRO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL DA UFMG. **Planejamento Pedagógico do Convênio** – Programa Segundo Tempo. Belo Horizonte: Centro Pedagógico, 2016

CLARK, Lynn S. Parental Mediation Theory for the Digital Age. **Communication Theory**, v.21, n.4, p. 323–343, 2011. Disponível em: <http://10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>. acesso em: 27 mar. 2019

COLEMAN, Gabriella. Ethnographic approaches to digital media. **Annu. Rev. Anthropol.** v. 39, p. 487-505, 2010. Disponível em: www.annualreviews.org. Acesso em: 24 mai. 2016.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **TIC Domicílios 2015: pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

_____. **TIC Kids Online Brasil 2016: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil** [livro eletrônico]. São Paulo: CGI.br, 2017.

COULDRY, Nick. Theorizing media as practice. **Social Semiotics**, v. 14, n. 2, p. 115-132, ago. 2004. Disponível em: <http://www.surfacenoise.info/neu/globalmediasummer16/readings/CouldryMediaasPractice.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

COULDRY, Nick; MEJIAS, Ulises. Data colonialism: rethinking big data's relation to the contemporary subject. **Television and New Media**, 2018. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/89511/1/Couldry_Data-colonialism_Accepted.pdf. Acesso em: 05 set 2018.

COULDRY, Nick; VAN DIJCK, José. Researching social media as if the social mattered. **Social Media+ Society**, v. 1, n. 2, p. 1-7, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Van_Dijck/publication/282517949_Researching_Social_Media_as_if_the_Social_Mattered/links/57712d4408ae10de639dc7cd/Researching-Social-Media-as-if-the-Social-Mattered.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

COULDRY, Nick; YU, Jun. Deconstructing datafication's brave new world. **New Media & Society**, p. 1-50, mai. 2018. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/87640/1/Couldry_Deconstructing%20Datafication%27s%20Brave%20New%20World.pdf. Acesso em: 27 set 2018

CUNHA, Juliana; NEJM, Rodrigo. “Manda *nudes*”: oportunidades e riscos relacionados aos direitos sexuais de crianças e adolescentes na internet. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **TIC Kids Online Brasil 2016: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: [livro eletrônico]**. São Paulo: CGI.br, 2017

DAMÁZIO, Malu. **Governador veta projeto que proibia uso de celulares em salas de aula, teatros e cinemas**. 2018. Disponível em: <http://hojeemdia.com.br/horizontes/educa%C3%A7%C3%A3o/governador-veta-projeto-que-proibia-uso-de-celulares-em-salas-de-aula-teatros-e-cinemas-1.587446>. Acesso em 07 ago. 2018.

DANTAS, Marcos. Mais-valia 2.0: produção e apropriação de valor nas redes do capital. **Revista Eptic Online**, v. 16, n. 2, p. 85-108, 2014.

DAYRELL, Juarez T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 24, p. 40-52, 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DE BARROS, Suzana da Conceição; RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. Sexting na adolescência: problematizando seus efeitos no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1185-1204, 2015.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

DE KORT, Yvonne AW; IJSSELSTEIJN, Wijnand A.; POELS, Karolien. Digital games as social presence technology: Development of the Social Presence in Gaming Questionnaire (SPGQ). **Proceedings of Presence**, v. 195203, 2007. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.483.4786&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DEBORTOLI, José Alfredo O. Adolescência(s): identidade e formação humana. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES (orgs.). **Adolescência**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DEUTSCHE WELLE. **França bane celulares das escolas**. 2018. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/fran%C3%A7a-bane-celulares-das-escolas/a-44899031>. Acesso em: 31 jul. 2018.

DORES, António Pedro. **Proibicionismo e anomia**: uma apresentação do conceito (Prova de Agregação). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2003. Disponível em: <https://repositorio.iscte.pt/handle/10071/6799>. Acesso em 28 abr. 2018.

DRUMMOND, Victor. **Internet, privacidade e dados pessoais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

DWYER, Ryan J.; KUSHLEV, Kostadin; DUNN, Elizabeth W. Smartphone use undermines enjoyment of face-to-face social interactions. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 78, p. 233-239, 2018. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/57a40c19414fb54f51f8095f/t/5a57cfe70d92975070d73bf5/1515704296209/Dwyer+Kushlev+Dunn+JESP.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

ELLISON, N. B; BOYD, D. Sociality through Social Network Sites. In: DUTTON, W. H. (ed.). **The Oxford Handbook of Internet Studies**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

FACIOLI, Lara Rodrigues; PRADO, Juliana do. Usando bem, que problema tem? Pânicos morais, mídias digitais e juventude no Brasil. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 158-183, 2018.

FARIA, Fernanda Cupolillo Miana de; ARAÚJO, Júlia Silveira de; JORGE, Marianna Ferreira. Caiu na rede é porn: pornografia de vingança, violência de gênero e exibição da "intimidade". **Contemporanea - Revista de Comunicação e Cultura**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 659-677, 2016.

FELINTO, Erick. Cibercultura: ascensão e declínio de uma palavra quase mágica. **E-compós**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2011.

FORNASARI, Maria Elisa. Los jóvenes de contextos rurales y su relación con las TIC en San Luis, Argentina. **Chasqui**, n. 125, p. 76-84, 2014. Disponível em: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/13357/1/REXTN-Ch125-09-Fornasari.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.

GEBREMARIAM, Mekdes K. *et al.* Are screen-based sedentary behaviors longitudinally associated with dietary behaviors and leisure-time physical activity in the transition into adolescence?. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 10, n. 1, p. 9, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Adriana *et al.* ¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital [artigo on-line]. **Revista Online da Universitat Oberta de Catalunya**. s.v., s.n., 2003. Disponível em: <http://www.uoc.edu/dt/20347/index.html>. Acesso em 26 out. 2015.

GITLIN, Todd. **Mídias sem limite: como a torrente de imagens e sons domina nossa vida**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GOMES, Christianne L. O direito ao lazer de crianças e adolescentes: problematização e desafios. In: SILVA, Fernando; GUIMARÃES, Beatriz (orgs.). **Nas trilhas da proteção integral: 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Recife: Instituto Brasileiro Pró-Cidadania, 2015.

GOMES, Christianne L.; ELIZALDE, Rodrigo. **Horizontes latino-americanos do lazer**. Belo Horizonte: Editoria da UFMG, 2012. Disponível em: http://grupootium.files.Wordpress.com/2012/06/horizontes_latino_americanos_lazer_jun_ho_20123.pdf. Acesso em: 28 set. 2018

GÓMEZ, Guillermo Orozco. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Dênis de (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

GONÇALVES, Betânia Diniz; GODOI, Claudia Mayorga Borges de. Sexualidade e afetividade In: CARVALHO, A; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. **Adolescência**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

GREEN, Nicola. On the move: Technology, mobility, and the mediation of social time and space. **The information society**, v. 18, n. 4, p. 281-292, 2002. Disponível em: <https://sci-hub.se/10.1080/01972240290075129>. Acesso em 20 fev. 2019.

HALE, Lauren; GUAN, Stanford. Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: a systematic literature review. **Sleep Medicine Reviews**, v. 21, p.

50-58, 2015. Disponível em: <http://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.07.007>. Acesso em 01 out. 2018.

HALL, Jeffrey A.; BAYM, Nancy K. Calling and texting (too much): Mobile maintenance expectations, (over) dependence, entrapment, and friendship satisfaction. **New Media & Society**, v. 14, n. 2, p. 316-331, 2011. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444811415047>. Acesso em: 04 out. 2018.

HARRIS, Herbert I. Telephone anxiety. **Journal of the American Psychoanalytic Association**, v. 5, n. 2, p. 342-348, 1957.

HASEBRINK, Uwe *et al.* **Comparing Children's On-line Opportunities and Risks across Europe: Cross-national Comparisons for EU Kids Online**. London: LSE-EU Kids Online, 2009. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/24368/1/D3.2_Report-Cross_national_comparisons-2nd-edition.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

HAUG, Severin *et al.* Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. **Journal of Behavioral Addictions**, v. 4, n. 4, p. 299-307, 2015. Disponível em: <https://akademai.com/doi/pdf/10.1556/2006.4.2015.037>. Acesso em: 13 fev. 2019.

HEFFER, T *et al.* The Longitudinal Association Between Social-Media Use and Depressive Symptoms Among Adolescents and Young Adults: An Empirical Reply to Twenge *et al.* **Clinical Psychological Science**, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2167702618812727>. Acesso em: 12 fev. 2019.

HELSPER, Ellen; VAN DEURSEN, Alexander J.; EYNON, Rebecca. **Tangible outcomes of Internet use: from digital skills to tangible outcome**. Relatório de Projeto. 2015. Disponível em: www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112. Acesso em: 15 mar. 2018.

HERRING, Susan C.; KAPIDZIC, Sanja. Teens, gender, and self-presentation in social media. In: WRIGHT, J. D. (Ed.). **International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences**. Oxford: Elsevier, 2015. Disponível em: <http://info.ils.indiana.edu/~herring/teens.gender.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

HORST, Heather A.; HERR-STEPHENSON, Becky; ROBINSON, Laura. Media ecologies. In: ITO, Mizuko *et al.* **Hanging out, messing around, geeking out: kids living and learning with new media**. Cambridge: The MIT Press, 2010.

HOSOKAWA, Shuhei. The Walkman effect. **Popular Music**, v. 4, p. 165-180, 1984. Disponível em: <http://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1017/S0261143000006218>. Acesso em: 05 out. 2018.

HOUSE OF COMMONS SCIENCE AND TECHNOLOGY COMMITTEE (HCSTC). **Impact of social media and scree-use on young people's health. Fourteenth report of session 2017-19.** London: House of Commons, 2019. Disponível em: <https://publications.parliament.uk/pa/cm201719/cmselect/cmsstech/822/82202.htm>. Acesso em: 08 fev. 2019.

HUNDLEY, Heather L.; SHYLES, Leonard. US teenagers' perceptions and awareness of digital technology: a focus group approach. **New Media Society**, v. 12, n.3, p. 417-433. Disponível em: <http://nms.sagepub.com/content/12/3/417>. Acesso em: 11 jan. 2015.

INFANTES, Anastasia Téllez. El análisis de la adolescencia desde la antropología y la perspectiva de género. **Interacções**, Santarém, v. 9, n. 25, 2013.

INGOLD, Tim. That's enough about ethnography! **Hau: Journal of Ethnographic Theory**, vol 4, n. 1, p. 383–395, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013.** Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2013/default_xls_2013.shtm. Acesso em 18 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080. Acesso em 12 mar. 2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil.** Instituto Pró-Livro: São Paulo, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/>. Acesso em 22 ago. 2018.

ITO, Mizuko *et al.* **Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media.** Cambridge: MIT Press, 2009.

JONES, Chris. Students, the Net Generation and Digital Natives: accounting for educational change. In: THOMAS, Michael. **Deconstructing Digital Natives: young people, technology and the new literacies.** Abingdon: Routledge, 2011.

KASAP, Cagri B. Comparing the similarities and differences between all versions of Grand Theft Auto. **Journal of Software Engineering and Applications**, 11, 89-109. Disponível em: <https://doi.org/10.4236/jsea.2018.112005>. Acesso em 07 abr. 2019.

KHOURY, Julia Machado. **Caracterização dos aspectos neuropsicológicos e fisiológicos da dependência de smartphone**. 2018. Tese (Doutorado em Medicina) – Programa de Pós-Graduação em Medicina Molecular, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018

KIRSCHNER, Paul A.; DE BRUYCKERE, Pedro. The myths of the digital native and the multitasker. **Teaching and Teacher Education**, v. 67, p. 135-142, 2017.

KRUGER, Fernando Luiz; CRUZ, Dulce Maria. Os jogos eletrônicos de simulação e a criança. **Revista Fronteiras Estudos Midiáticos**, São Leopoldo-RS, p. 65-80, v. 4, n.1, 2002.

LE MOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003.

_____. Ciber-rebeldes. **Jornal A Tarde**, 08 mai. 1998. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/rebelde.html>. Acesso em: 25 out.. 2018.

LE MOS, André; LEVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2014.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LE BRETON, David. O risco deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 37, 2012.

_____. **Uma breve história da adolescência**. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2017.

LICOPPE, Christian; SMOREDA, Zbigniew. Rhythms and ties: towards a pragmatics of technologically-mediated sociability. In: KRAUT, Robert; BRYNIN, Malcolm; KIESLER, Sara (Ed.). **Computers, phones, and the Internet: Domesticating information technology**. Oxford University Press, 2006. Disponível em: http://ses-perso.telecom-paristech.fr/licoppe/documents/Recherche/Ch20-Licoppe_rhythms.pdf Acesso em 21 set 2018.

LING, Rich. Mobile communications vis-à-vis teen emancipation, peer group integration and deviance. In: HARPER, R; TAYLOR, A; PALEN, L. (eds). **The Inside Text: Social perspectives on SMS in the mobile age**. London: Kluwer, 2005.

LIVINGSTONE, Sonia. On the mediation of everything: ICA presidential address 2008. **Journal of Communication**, 2009, vol. 59, no 1, p. 1-18. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/21420/1/On_the_mediation_of_everything_%28LSERO%29.pdf. Acesso em: 18 fev. 2019.

_____. The class: living and learning in the digital age. In: TOSONI, Simone *et al.* (Eds.). **Present scenarios of media production and engagement**. Bremen: Lumière, 2017. p. 55-66. Disponível em: http://www.researchingcommunication.eu/book12chapters/C04_LIVINGSTONE201617.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

LIVINGSTONE, Sonia; SEFTON-GREEN Julian. **The Class: Living and Learning in the Digital Age**. New York: New York University Press, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2333.1/73n5tfjs>. Acesso em: 8 nov. 2018.

LIVINGSTONE, Sonia; THIRD, Amanda. Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. **New Media & Society**. vol. 19, n. 5, p. 657–670, 2017.

LIVINGSTONE, Sonia; HELSPER, Ellen. Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of on-line skills and internet self-efficacy. **New Media & Society**, v. 12, n. 2, p. 309-329, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MCELHANEY, Kathleen Boykin *et al.* Attachment and autonomy during adolescence. Handbook of adolescent psychology. In: LERNER, Richard M.; STEINBERG, Laurence (ed). **Handbook of Adolescent Psychology**. New Jersey: John Wiley & Sons Inc., 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9780470479193.adlpsy001012>. Acesso em: 22 mar. 2019.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Da periferia ao centro: pedaços e trajetos. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 35, 1992, p. 191-203.

_____. Rua, símbolo e suporte da experiência urbana. **Cadernos de História de São Paulo**, São Paulo, v. 2, 1993. Disponível em: http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/rua_simbolo%20e%20suporte%20da%20experiencia%20-%20magnani.pdf. Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17 n. 49, jun. 2002.

_____. O pedaço das crianças. **Revista SESC**. São Paulo, s. n., n. p., 2007. Disponível em: http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/pedaco_crianças.pdf. Acesso em 18 maio 2017.

_____. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, 2009.

_____. O direito social ao lazer na cidade do nosso tempo. In: GOMES, Christianne Luce; ISAYAMA, Hélder Ferreira, (Org.). **O direito social ao lazer no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2015

MAIDEL, Simone. Cyberbullying: um novo risco advindo das tecnologias digitais. **Revista electrónica de investigación y docencia**, n. 2, p. 113-126, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidade, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis de (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes e redes**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MATHEUS, Tiago Corbisier. Quando a adolescência não depende da puberdade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 616-625, 2008.

MARWICK, Alice; BOYD, Danah. 'It's just drama': teen perspectives on conflict and aggression in a networked era. **Journal of Youth Studies**, v. 17, n. 9, p. 1187-1204, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13676261.2014.901493>. Acesso em: 24 set. 2018.

MCGILLIVRAY, David *et al.* Young people, digital media making and critical digital citizenship. **Leisure Studies**, v. 35, n. 6, p. 724-738, 2015. Disponível em: <https://www.tandfon-line.com/doi/abs/10.1080/02614367.2015.1062041>. Acesso em: 24 set. 2018.

MCLELLAND, Mark. 'Not in front of the parents!': young people, sexual literacies and intimate citizenship in the internet age. **Sexualities**, v. 20, n. 1-2, p. 234-254, 2017. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1363460716645791>. Acesso em: 18 out. 2018.

MISRA, Shalini *et al.* The iPhone Effect: The Quality of In-Person Social Interactions in the Presence of Mobile Devices. **Environment and Behavior**, v. 1, n. 24, 2014. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013916514539755>. Acesso em: 24 set. 2018.

MORAES, Dênis de. A tirania do fugaz: mercantilização cultural e saturação midiática. In: MORAES, Dênis de (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

MITRA, Sugata; RANA, Vivek. Children and the Internet: experiments with minimally invasive education in India. **British Journal of Educational Technology**, v. 32, n. 2, p. 221-232, 2001.

MULLAN, Killian; CHATZITHEOCHARI, Stella. Changing Times Together? A Time-Diary Analysis of Family Time in the Digital Age in the United Kingdom, **Journal of Marriage and Family**, s.n., p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jomf.12564>. Acesso em: 14 mr. 2019.

NEJM, Rodrigo. **Exposição de si e gerenciamento da privacidade de adolescentes nos contextos digitais**. 2016, 266 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

NÍ BHROIN, Niamh. and REHDER, Mads Middelboe **Digital Natives or Naïve Experts?** Exploring how Norwegian children (aged 9-15) understand the Internet. Oslo: EU Kids Online, 2018. Disponível em: <http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/norway-report.pdf>. Acesso em 04/02/2019.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Sociabilidade virtual: separando o joio do trigo. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, 2005.

ORBEN, Amy; PRZYBYLSKI, Andrew K. Screens, teens and psychological well-being: evidence from three time-use diary studies. **Psychological Science**, nov. 2018. Disponível em: <https://ora.ox.ac.uk/objects/pubs:944845>. Acesso em 04/02/2019.

PALFREY, John. Digital natives and the three divides to bridge. In: UNICEF. **The state of the world's children**. Adolescence: an age of opportunity. New York: UNICEF, 2011. Disponível em: www.unicef.org. Acesso em 23/10/2016.

PANOVA, Tayana; CARBONELL, Xavier. Is smartphone addiction really an addiction?. **Journal of behavioral addictions**, v. 7, n. 2, p. 252-259, 2018.

PAPP, Ana Carolina. **Publicou; 3; 2; 1...sumiu!** O Estado de São Paulo, 13 jan. 2013.

PARRY, Diana C.; PENNY LIGHT, Tracy. Sexual desire in the digital leisure sphere: women's consumption of sexually explicit material In. CARNICELLI, Sandro *et al.* **Digital leisure cultures: critical perspectives**. New York: Routledge, 2017.

PASSARELLI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antonio Helio; ANGELUCI, Alan César Belo. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. **Matrizes**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2014.

PONTE, Cristina. Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 65, p. 31-50, 2011.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já!. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: Edufba, 2008.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016

PINK, Sarah; MACKLEY, Kerstin. Saturated and situated: Expanding the meaning of media in the routines of everyday life. **Media, Culture & Society**, v. 35, n. 6, p. 677-691, 2013. Disponível em: <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/13281/3/Sarah%20Pink%20MCS%202013.pdf>. Acesso em 13 dez. 2018.

PRUDENTE, Paola L. G. A dança na perspectiva de um jogo digital. **Licere**, Belo Horizonte, v. 21, n.3, p. 386-409, 2018.

PRZYBYLSKI, Andrew K.; NASH, Victoria. Internet filtering and adolescent exposure to online sexual material. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, v. 21, n. 7, p. 405-410, 2018. Disponível em: <https://www.liebertpub.com/doi/pdf/10.1089/cyber.2017.0466>. Acesso em: 04 jan. 2019.

PRZYBYLSKI, Andrew K.; WEINSTEIN, Netta. Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. **Journal of Social and Personal Relationships**, v. 30, n. 3, p. 237-246, 2013.

_____. Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: evidence from a registered report. **Royal Society Open Science**, v. 6, n. 2, p. 1-16, 2019. Disponível em:

<https://royalsocietypublishing.org/doi/pdf/10.1098/rsos.171474>. Acesso em: 25 fev. 2019.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants: Part 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, set/out 2001a.

_____. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do they really think differently? **On the Horizon**, v. 9, n. 6, p. 1-9, dez 2001b.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. **Verso e Reverso**, v. 28, n. 68, p. 117-127, 2014.

REDE social Tumblr irá banir conteúdo adulto. **G1**. 03 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2018/12/03/rede-social-tumblr-ira-banir-conteudo-adulto.ghtml>. Acesso em: 6 dez. 2018.

REIS, Juliana Batista dos. **Transversalidade nos modos de socialização e individuação**: experiências juvenis em rede. 2014, 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RODE, Jennifer A. Reflexivity in Digital Anthropology. In: SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 2011, Vancouver. **Anais...** Vancouver: ACM, 2011, p. 123-132. Disponível em: . Acesso em: 30 out. 2018.

RICCI, Cláudia. Juntar saber com saber: reflexões sobre o Programa Residência Docente. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.1, p.31-52, jan./abr. 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia Digital. In: CEALE. **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2017. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>. Acesso: em 21 fev. 2017.

RIZZINI, Irene; LIMONGI, Natalia da Silva. Percepções sobre violência no cotidiano de vida de jovens. **Revista Katálysis**, v. 19, n. 1, p. 33-42, 2016.

ROJEK, Chris. Abnormal Leisure: Invasive, Mephitic and Wild Forms. **Society and Leisure**, v. 22, n. 1, p. 21-37, 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/07053436.1999.10715574>. Acesso em: 07 mar. 2019.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TOMÉ, Vitor Manuel Nabais. As redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, 2015.

SÁ, Simone Pereira de. Fanfictions, Comunidades Virtuais e Cultura das Interfaces. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: INTERCOM, 2002. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/dc3d19659387a020b429d27cf2e49895.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

SAMPAIO, Tania M. V. Lazer e gênero: um binômio instigante. In. MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Sociedade: múltiplas relações**. Campinas: Alínea, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

SANTOS, Luís Afonso; DEBORTOLI, Marcos. O ensino do futebol na proposta teórico-metodológica crítico superadora por meio dos jogos eletrônicos. **Kinesis**, Santa Maria, v. 35, n. 1, 2017.

SANTOS, Silvio de Oliveira. **O escolar e a televisão**. 1977. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

SCHLEGEL, Alice; HEWLETT, Bonnie L. Contributions of anthropology to the study of adolescence. **Journal of Research on Adolescence**, v. 21, n. 1, p. 281-289, 2011.

SCOTT, Jean. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros?. **Matrizes**, v. 5, n. 2, p. 195-211, 2012.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 87-106, jul.-dez. 2009.

SILVA, Rodrigo Lage Pereira. **O jogo Counter Strike: interações entre entusiastas por comentários em websites**. 2017. Dissertação (Mestrado em Lazer) - Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da EEEFTO da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SIMMEL, Georg. The sociology of conflict. I. **American Journal of Sociology**, v. 9, n. 4, p. 490-525, 1904.

_____. The sociology of sociability. **American Journal of Sociology**, v. 55, n. 3, p. 254-261, 1949.

_____. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, E. (Org.). **Georg Simmel: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. O conflito como sociação. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, João Pessoa, v. 10, n. 30, p. 568-573, 2011.

SINTAS, Jordi López; DE FRANCISCO, Laura Rojas; ÁLVAREZ, Ercilila García. The Nature of Leisure Revisited, **Journal of Leisure Research**, 47:1, 79-101, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00222216.2015.11950352>. Acesso em 20 fev. 2019.

SOUZA, Raone Ferreira de. O podcast no ensino de história e as demandas do tempo presente: que possibilidades?. **Revista TransVersos**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 42-62, 2017.

SOUZA, Fabricio de; BANACO, Roberto Alves. A Prática Cultural do Sexting entre Adolescentes: Notas para a Delimitação do Objeto de Estudo. **Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento**, v. 26, n. 1, 2018.

SPRACKLEN, Karl. **Digital leisure, the internet and popular culture: communities and identities in a digital age**. New York: Palgrave MacMillan, 2015.

SPRECHER, Susan; HAMPTON, Adam J. Liking and Other Reactions After a Get-Acquainted Interaction: a Comparison of Continuous Face-to-Face Interaction versus Interaction that Progresses from Text Messages to Face-to-Face. **Communication Quarterly**, v. 65, n. 3, p. 333-353, 2017.

STEINBERG, Laurence. We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. **Journal of research on adolescence**, v. 11, n. 1, p. 1-19, 2001. Disponível em: http://ss1.spletnik.si/4_4/000/000/349/967/steinberg-2001.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

STEINBERG, L.; SILK, J. S. Parenting adolescents. In: BORNSTEIN, M. H. (ed.). **Handbook of parenting: Children and parenting**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

STENROS, Jaakko; PAAVILAINEN, Janne; MÄYRÄ, Frans. The many faces of sociability and social play in games. In: 13th International MindTrek Conference: Everyday Life in the Ubiquitous Era, 2009, Tampere. **Proceedings...** New York: ACM, 2009. p. 82-89. Disponível em: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=1621857> . Acesso em: 24 set. 2018.

STERNE, Jonathan. The computer race goes to class: how computers in schools helped shape the racial topography of the Internet. In: KOLKO, Beth E.; NAKAMURA, Lisa; RODMAN, Gilbert B. (eds.) **Race in Cyberspace**. New York: Routledge, 2000.

SWIST, Teresa; COLLIN, Philippa. Platforms, data and children's rights: Introducing a 'networked capability approach'. **New Media & Society**. v. 19, n. 5, p. 671–685, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1461444816686319>. Acesso em: 08 mar. 2019.

THE digital native is a myth. [Editorial]. **Nature**, v. 547, n. 7664, jul. 2017. Disponível em: <https://www.nature.com/news/the-digital-native-is-a-myth-1.22363>. Acesso em: 13 jul. 2018.

TURKLE, Sherry. **Alone Together**: why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books, 2011.

TWENGE, Jean M. *et al.* Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among US adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. **Clinical Psychological Science**, p. 1-15, 2017.

UNICEF. **The state of the world's children**. Adolescence: an age of opportunity. New York: Unicef, 2011. Disponível em: www.unicef.org. Acesso em 23 out. 2016.

VALKENBURG, Patti M. *et al.* Developing and validating the perceived parental media mediation scale: a self-determination perspective. **Human Communication Research**, v. 39, n. 4, p. 445-469, 2013.

VAZ, Ana Cristina Ribeiro *et al.* O uso dos aplicativos de estudo como incremento da aprendizagem para alunos do nono ano do ensino fundamental. In: FEIRA BRASILEIRA DE COLÉGIOS DE APLICAÇÃO E ESCOLAS TÉCNICAS, 2017, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Centro Pedagógico, 2017.

VELHO, Otávio. Trabalhos de campo, antinomias e estradas de ferro. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 09-26, jul. 2006.

_____. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de oliveira (org.) **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VIANA, Juliana de Alencar. **Ascensão e queda: o download de música na internet nos discursos do Portal G1 (2006 - 2013)**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

VIOLA, Daniela Teixeira Dutra *et al.* Adolescência e saber no contexto das tecnologias digitais: há transmissão possível? In.: LAGUÁRDIA, Nádía *et al.* (orgs.). **Juventude e cultura digital**: diálogos interdisciplinares. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2017.

WEINSTEIN, N; PRZYBYLSKI, A.K. The impacts of motivational framing of technology restrictions on adolescent concealment: evidence from a preregistered experimental study. **Computers in Human Behavior**, v. 90, p. 170-180, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756321830428X>. Acesso em: 25/10/2018.

WILLIAMS, D. Bridging the methodological divide in game research. **Simulation & Gaming**, v. 36, n. 4, p. 447-463, 2005. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878105282275>. Acesso em: 25 out. 2018.

WOLFE, David A.; MENDES, Maria G.; FACTOR, David. A parent-administered program to reduce children's television viewing. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 17, n. 2, p. 267-272, 1984. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1307939/>. Acesso em: 25 out. 2017.

YOUNG, Garry. Violent video games and morality: A meta-ethical approach. **Ethics and Information Technology**, v. 17, n. 4, p. 311-321, 2015.

ZAMAN, Bieke; NOUWEN, Marije. **Parental controls**: advice for parents, researchers and industry. London: EU Kids Online, 2016. Disponível em: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOn-line/Home.aspx>. Acesso em: 23 nov. 2018

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS/RESPONSÁVEIS

PESQUISA: Entre celulares, tablets, computadores e consoles: usos e sentidos de práticas digitais no cotidiano de adolescentes

Prezado/a pai/mãe, seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar do presente estudo. O texto abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa. Caso tenha dúvidas, teremos prazer em esclarecê-las. Se concordar, sua colaboração será muito importante para nós. Mas, se não quiser que seu (sua) filho (a) participe ou se quiser desistir a qualquer momento, isto não causará qualquer prejuízo, nem a você, nem a seu (sua) filho (a).

Informações sobre a pesquisa

Objetivo da Pesquisa: Investigar os usos, motivações e sentidos atribuídos por adolescentes do Centro Pedagógico às suas práticas digitais em celulares, tablets, computadores e consoles de videogames.

1. Serão realizadas;
 - a. Observação das atividades dos alunos do terceiro ciclo do CP que envolvem equipamentos digitais (celulares, tablets, computadores e jogos eletrônicos).
 - b. Aplicação de questionário ao (à) seu (sua) filho (a), perguntando sobre o uso equipamentos digitais (celulares, tablets, computadores, jogos eletrônicos etc.) no cotidiano dele 9^a).
 - c. Entrevista com seu (sua) filho (a), em que o pesquisador irá conversar sobre algumas respostas dos adolescentes ao questionário, tentando entender em mais detalhes o que eles responderam.
 - d. Anotações, por seu (sua) filho (a), em um diário, das atividades, fora da escola, com celulares, tablets, computadores e jogos eletrônicos.
2. As entrevistas durarão cerca de 60 minutos e não serão gravadas, fazendo o pesquisador apenas anotações da conversa durante o tempo da entrevista;
3. Os riscos da participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa são os seguintes: a observação dos sujeitos, a exposição da imagem, a exposição de informações pessoais, o ato de responder a um questionário ou de ser abordado em uma entrevista poderão causar constrangimentos a eles ou trazer à memória deles experiências ou situações vividas que causem sofrimento psíquico.

4. Caso seu (sua) filho (a) se sinta constrangido nas observações ou no momento da entrevista ou ao responder ao questionário, ele (a) poderá interromper a participação a qualquer hora.
5. Seu (sua) filho (a) tem a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de dar qualquer explicação;
6. A desistência não causará nenhum prejuízo a você, nem (a) seu (sua) filho (a);
7. A participação neste estudo não terá custo algum para você nem para seu (sua) filho (a);
8. Seu (sua) filho (a) a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de dar qualquer explicação;
9. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, nos arquivos do Centro Pedagógico, sendo divulgados em publicações científicas, nas quais nunca serão mencionados nem o seu nome, nem o de seu filho;
10. Caso você se interesse, podemos fornecer os resultados ao final deste estudo para seu conhecimento;
11. Você poderá contactar Guilherme Silveira (pesquisador responsável - guilhermecfs@oi.com.br, 3504-9699) ou a Comissão de Ética da UFMG (COEP: coep@prporque.ufmg.br, 3409-4592, Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte/MG, CEP 31270-901), para qualquer assunto relacionado ao presente estudo.
12. O COEP/UFMG deverá ser procurado apenas se houver alguma dúvida de conteúdo ético em relação à pesquisa.
13. Você está recebendo uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade que meu (minha) filho (a) _____, nascido (a) em ___/___/____, seja voluntário (a) deste estudo. Declaro que obtive todas as informações necessárias e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2016

Responsável _____

Testemunha: _____

Pesquisador: Guilherme Carvalho Franco da Silveira

APÊNDICE 2

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS/AS

PESQUISA: Entre celulares, tablets, computadores e consoles: usos e sentidos de práticas digitais no cotidiano de adolescentes

Caro/a aluno/a, você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O texto abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa. Leia atentamente. Caso tenha dúvidas, teremos prazer em esclarecê-las. Se concordar, sua colaboração será muito importante para nós. Mas, se não quiser participar ou se quiser desistir a qualquer momento, isto não causará qualquer prejuízo a você.

Informações sobre a pesquisa

Objetivo da Pesquisa: Investigar os usos que os adolescentes do Centro Pedagógico fazem de celulares, tablets, computadores e consoles de videogames.

Serão realizadas:

- a. Observação das atividades dos alunos do terceiro ciclo do CP que envolvem equipamentos digitais (celulares, tablets, computadores e jogos eletrônicos).
 - b. Aplicação de questionário, perguntando sobre o uso equipamentos digitais (celulares, tablets, computadores, jogos eletrônicos etc.) no seu dia-a-dia.
 - c. Entrevista com você, em que o pesquisador irá conversar sobre algumas respostas suas ao questionário, tentando entender em mais detalhes o que você respondeu.
 - d. Anotações, em um diário, das suas atividades, fora da escola, com celulares, tablets, computadores e jogos eletrônicos.
- ✓ As observações somente serão utilizadas para a pesquisa e nunca serão utilizadas para prejudicar você e seus colegas com relação ao uso dos equipamentos digitais.
 - ✓ As entrevistas durarão cerca de 60 minutos e não serão gravadas, fazendo o pesquisador apenas anotações da conversa durante o tempo da entrevista;
 - ✓ Os riscos da sua participação na pesquisa são os seguintes: ser observado, ter sua imagem ou de informações pessoais expostas, responder a um questionário ou ser abordado (a) em uma entrevista poderão causar constrangimentos a você ou trazer à sua memória experiências ou situações vividas que causem sofrimento psíquico.

- ✓ Caso você não se sinta bem nem à vontade ao ser observado ou na entrevista ou ao responder ao questionário, você poderá desistir da participação a qualquer hora.
- ✓ Você pode desistir ou interromper a participação neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de dar qualquer explicação;
- ✓ A desistência não causará nenhum prejuízo a você;
- ✓ A participação neste estudo não terá custo algum para você;
- ✓ As entrevistas, os questionários e as informações coletadas nas observações serão mantidos em sigilo, nos arquivos do Centro Pedagógico, sendo divulgados em publicações científicas, nas quais nunca será mencionado o seu nome;
- ✓ Caso você se interesse, podemos fornecer os resultados ao final deste estudo para seu conhecimento;
- ✓ Você poderá contactar Guilherme Silveira (pesquisador responsável - guilhermecfs@oi.com.br, 3504-9699) ou a Comissão de Ética da UFMG (COEP: coep@prporque.ufmg.br, 3409-4592, Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte/MG, CEP 31270-901), para qualquer assunto relacionado ao presente estudo.
- ✓ O COEP/UFMG deverá ser procurado apenas se houver alguma dúvida de conteúdo ético em relação à pesquisa.
- ✓ Você está recebendo uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu, _____ ,
RG _____ , abaixo assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade em ser voluntário (a) deste estudo. Entendi que posso desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízo para mim. Declaro que obtive todas as informações necessárias e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2016

Responsável _____

Testemunha: _____

Pesquisador: Guilherme Carvalho Franco da Silveira

APÊNDICE 3
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ON-LINE
QUESTIONÁRIO ON-LINE PARA PROFESSORES DO TERCEIRO CICLO
(<https://goo.gl/forms/sKrO1Agxr8phAEzK2>)

PESQUISA: Entre celulares, tablets, computadores e consoles: usos e sentidos de práticas digitais no cotidiano de adolescentes

Prezado/a professor/a

Você está sendo convidado a participar do presente estudo, que considero importante para entender melhor os/as estudantes do Centro Pedagógico. O texto abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa. Caso tenha dúvidas, teremos prazer em esclarecê-las. Se concordar, responda ao questionário on-line que se segue. Sua colaboração será muito importante uma vez que você tem contato permanente com os (as) alunos (as) investigados (as). Mas, se quiser desistir a qualquer momento, isto não causará qualquer prejuízo, nem a você, nem ao (à) seu (sua) aluno (a).

Informações sobre a pesquisa

Objetivo da Pesquisa: Investigar os usos, motivações e sentidos atribuídos por adolescentes do Centro Pedagógico às suas práticas digitais em celulares, tablets, computadores e consoles de videogames.

- ✓ Sua participação consistirá em responder a um questionário on-line, em que você não precisa se identificar, constando da seguinte pergunta: "Atualmente, a UFMG não permite que os alunos do CP tenham acesso ao wi-fi que atende a universitários e servidores da UFMG. O que você pensa sobre esta restrição?"
- ✓ Risco da sua participação na pesquisa são os seguintes: o questionário poderá trazer à memória experiências ou situações vividas que causem sofrimento psíquico.
- ✓ Caso você se sinta constrangido no momento de responder ao questionário, poderá interromper sua participação a qualquer hora, sem necessidade de dar qualquer explicação;.

- ✓ A participação neste estudo não terá custo algum para você nem para seus (suas) alunos (as);
- ✓ Os dados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, nos arquivos do Centro Pedagógico, sendo divulgados em publicações científicas, nas quais nunca serão mencionados nem o seu nome, nem o de seus (suas) alunos (as);
- ✓ Caso você se interesse, podemos fornecer os resultados ao final deste estudo para seu conhecimento;
- ✓ Você poderá contactar Guilherme Silveira (pesquisador responsável - guilhermecfs@oi.com.br, 3504-9699) ou a Comissão de Ética da UFMG (COEP: coep@prporque.ufmg.br, 3409-4592, Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte/MG, CEP 31270-901), para qualquer assunto relacionado ao presente estudo.
- ✓ O COEP/UFMG deverá ser procurado apenas se houver alguma dúvida de conteúdo ético em relação à pesquisa