



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em Educação

STELA MARIS CARMONA

**EXPRESSIVIDADES MUDIÁTICAS DIGITAIS DE ADOLESCENTES:**  
O caso da oficina visualidades e sons

Brasília, DF  
2010

STELA MARIS CARMONA

**EXPRESSIVIDADES MUDIÁTICAS DIGITAIS DE ADOLESCENTES:**

O caso da oficina visualidades e sons

TESE APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, COMO EXIGÊNCIA PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio França Teles

Brasília, DF

2010

STELA MARIS CARMONA

**EXPRESSIVIDADES MUDIÁTICAS DIGITAIS DE  
ADOLESCENTES:**

O caso da oficina Visualidades e Sons

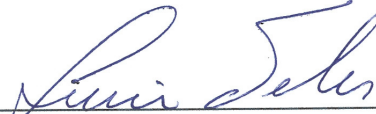
Tese apresentada como requisito parcial do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, submetido à aprovação da Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:



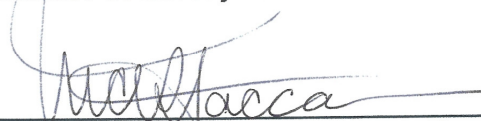
Prof. Examinador – Dr. Antônio Villar Marques de Sá  
Faculdade de Educação - UnB



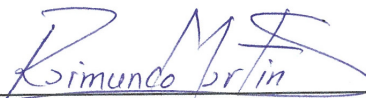
Prof. Examinador – Dr. Fernando Antônio Pinheiro Villar de Queiroz  
Instituto de Artes – UnB



Prof. Orientador – Dr. Lúcio França Teles  
Faculdade de Educação - UnB



Profª Examinadora - Drª. Maria Carmen Villela Rosa Tacca  
Faculdade de Educação – UnB



Prof. Examinador – Raimundo Marins da Silva Filho  
Faculdade de Artes Visuais - UFG

Brasília, 20 de agosto de 2010

Dedico este trabalho ao meu filho e aos alunos do Cean, que me encantaram com suas formas de ver o mundo, e ao meu pai, que, em sua passagem em minha vida, também deixou seu encantamento em meu coração.

## AGRADECIMENTOS

Devo agradecer primeiramente a Deus (esta energia, o acaso que move o universo), pela existência e por estar vivendo este momento de aprendizado. O mais importante que tenho aprendido é que devemos ser humildes, pois somos uma contingência, “um grão de sal no mar...”. Devemos ter calma! Tudo está no seu lugar, somos a medida de todas as coisas.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Lúcio Teles, por ter me acolhido no momento em que mais precisei. Sou-lhe imensamente grata por isso e pela sorte de poder contar com sua competente e cuidadosa ajuda.

Agradeço à minha mãe a segurança e o amor. À Kátia, à Lu e aos meus outros queridos irmãos; ao Ivan, à Ruth, à Marise e aos demais amigos que me suportaram neste momento de total afastamento de mundo; e ao Júlio, pelo auxílio prestado e pela solidariedade.

Agradeço ao meu grande amigo Prof. Fernando Villar, cuja presença foi fundamental durante esse período de reflexões e decisões, e pelo seu trabalho inicial como co-orientador. Aos membros da banca que me acompanham desde a qualificação; suas orientações mostraram que ainda havia caminhos quando me encontrava “fora do meu castelo”. À Ana Paula, à Juliane e à Renísia, do PPGE, pelo apoio recebido.

Agradeço imensamente também ao pessoal do Cean, direção, professores, alunos, funcionários, e à Direção da Escola Parque 308 Sul onde trabalho atualmente, pelo estímulo e apoio, outra grande sorte!

## Epígrafe

*“Os que leem sabem muito, mas os que observam sabem muito mais.”*

(Biscoito da sorte do China in Box)

## RESUMO

Esta tese de doutorado, na área de Educação e Comunicação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, apresenta pesquisa realizada em uma escola pública de ensino médio de Brasília, como recorte de uma sociedade midiática. O objetivo da pesquisa é revelar traços de uma estética contemporânea configurada por expressividades midiáticas. O objeto de estudo é a expressão de adolescentes telemáticos em uma abordagem fenomenológica e ecológica da percepção, evidenciada como manifestação de formas de ver e agir em produções com o uso do computador. As possibilidades ilimitadas das tecnologias digitais e as habilidades e competências dos alunos no uso delas são o meio e a substância de um processo orgânico e dinâmico de percepção que se dá em uma relação ecológica entre sujeito e ambiente. Envolve trocas recíprocas e interações impossíveis de serem delimitadas em suas influências mútuas, mas passíveis de serem analisadas em suas formas expressivas. A Oficina Visualidades e Sons foi o local em que se realizou essa produção. Ela se desenvolveu como estudo de caso em um laboratório de Informática, sendo ao mesmo tempo estratégia pedagógica e campo de pesquisa. Através do método da bricolagem, aplicado à educação, a produção midiática dos adolescentes foi texto revelador de expressividades. As produções evidenciaram, em suas narrativas, traços de uma estética midiática aparentes em suas visualidades e sons. Dessa forma, os processos de criação e a produção midiática desses adolescentes, além de configurar representações de uma estética, em seus elementos de linguagem, apontam formas contemporâneas de aprender e perceber o mundo.

**Palavras-chave:** Expressividades, Adolescentes telemáticos, Estética midiática.

## ABSTRACT

This doctoral thesis in the field of Education and Communications, for the University of Brasília School of Education Postdoctoral Program, focuses on research carried out at a public middle school in Brasília, as an image of a media-oriented society. The purpose of the study was to reveal the features of a contemporary aesthetics configured by media expressivities. The object of the study is the expression of “screenagers” (adolescents in the age of telematics), using a phenomenological and ecological approach to their perception, as manifested in their ways of seeing and acting in computer-aided productions. The unlimited possibilities of digital technologies and the skills and competence of the students in using them are the means and the substance of a dynamic, organic process of perception, which occurs in an ecological relation between the subject and the environment. The process involves reciprocal exchanges and interactions, whose mutual influences are impossible to analyze, although their expressive forms are amenable to analysis. The Visuality and Sounds Workshop was the scenario of the production, which developed as a case study in an informatics laboratory, combining pedagogic strategy and research. Using the bricolage method applied to education, the text of the adolescents’ mediatic production revealed their expressivities. The narratives of the productions showed traits of a mediatic aesthetics apparent in their visualities and sounds. Thus, the creation processes and the mediatic production of the adolescents not only arranged its language elements into representations of an aesthetics, but also pointed to contemporary ways of learning and perceiving the world.

**Keywords:** Expressivities, Screenagers, Mediatic aesthetics.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Alunos em relaxamento no laboratório.....	96
Figura 2: Labinfo 2 – Painéis e janelas.....	96
Figura 3: Área externa da escola - Foto do vídeo <i>Queremos saber</i> .....	106
Figura 4: Sala de aula- Foto do vídeo <i>Queremos saber</i> .....	106
Figura 5: Recreio cultural - Foto do vídeo <i>Queremos saber</i> .....	106
Figura 6: Logomarca do aluno – A27 .....	109
Figura 7: Foto da Catedral de Brasília .....	109
Figura 8: Releitura da Catedral – R78.....	110
Figura: 9 Releitura (Abriram-se as portas do inferno) – R61 .....	110
Figura 10: Autorretrato – A1 .....	111
Figura 11: Autorretrato – A15.....	111
Figura 12: Autorretrato – A30.....	111
Figura 13: Autorretrato – A35.....	112
Figura 14: Autorretrato – A23.....	112
Figura 15: Autorretrato – A25.....	113
Figura 16: Páginas do livro ZOOM de Istvan Banyai.....	118
Figura 17: <i>A bailarina colorida</i> – R1 .....	121
Figura 18: Cidade hiper-real – R41 .....	121
Figura 19: Releitura - R31 .....	121
Figura 20: <i>Inië Tië Mèla</i> – R66 .....	124
Figura 21: Releitura R14 .....	124
Figura 22: @grafite rupestre - R62.....	124
Figura 23: <i>Abaporu</i> – Releitura .....	128
Figura 24: Foto-sequência – S23 .....	131
Figura 25: Foto-sequência – S49.....	132
Figura 26: Fotos da pasta de Foto-sequencia.....	134
Figura 27: Foto-sequência Uma vida a dois – S37.....	135
Figura 28: Fotos não pertencentes à pasta de atividades.....	136

Figura 29: O outro lado de Marylin Monroe – R24 .....	137
Figura 30: Foto-sequência – Seca – S48 .....	139
Figura 31: Foto-sequencia Preservar a natureza – S3.....	140
Figura 32: Apresentação de slides Instalações multimídias – P6.....	159
Figura 33: Fotos da apresentação de slides Instalações multimídias – P6 .....	159
Figura 34: Fotos do vídeo <i>Liberdade - Início</i> .....	161
Figura 35: Fotos do vídeo <i>Liberdade - Final.</i> .....	162
Figura 36:Apresentação de slides Tribos da escola – P26.....	168
Figura 37: Vídeo <i>Batman</i> - Início.....	169
Figura 38: Vídeo <i>Batman</i> - Final.....	170
Figura 39: Vídeo <i>Qualquer coisa</i> .....	173
Figura 40: <i>Frames</i> da animação <i>Iracema</i> . Cenas externas.....	175
Figura 41: <i>Frames</i> da animação <i>Iracema</i> . Cenas interior. ....	175
Figura 42: <i>Frame</i> da animação <i>Iracema</i> . Intervalo comercial.....	176
Figura 43: Vinheta da animação <i>Iracema</i> .....	176
Figura 44: Vídeo <i>Queremos música na escola</i> .....	177
Figura 45: Vídeo <i>Bonito</i> . ....	181
Figura 46 Apresentação de <i>slides</i> – <i>O Olhar</i> . ....	188
Figura 47: <i>Frame</i> do vídeo <i>Dossiê Rádio</i> . ....	206
Figura 48 <i>Frames</i> do vídeo <i>Dossiê Rádio</i> . Abertura e início do vídeo .....	207
Figura 49: Cenas do <i>Dossiê Rádio</i> . Sala da rádio .....	208
Figura 50: Cenas do <i>Dossiê Rádio</i> . Depoimentos dos alunos .....	208
Figura 51: Cenas do <i>Dossiê Rádio</i> .Justificativas .....	209
Figura 52: Cenas do <i>Dossiê Rádio</i> .Créditos finais.....	209
Figura 53: Créditos do vídeo <i>Dossiê Rádio</i> .....	210

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Microestruturas.....	83
Quadro 2: Variedade de domínios.....	85
Quadro 3: Processo de produção midiática. ....	98
Quadro 4: Fase I – exercícios.....	100
Quadro 5: Autorretratos.....	117
Quadro 6: Relação de objetivos e propiciamentos na atividade de releitura .....	120
Quadro 7: Análises de obras e produções.....	126
Quadro 8: Foto-sequências.....	141
Quadro 9: Leituras semióticas.....	152
Quadro 10 Leitura semiótica das produções midiáticas – evidências.....	194
Quadro 11: Intenção comunicativa.....	204
Quadro 12: Expressividades do Dossiê Radio.....	211
Quadro 13: Expressividades midiáticas nas produções de adolescentes telemáticos.....	212

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Computador.....	69
Tabela 2: Moradia dos alunos da escola.....	77
Tabela 3: Uso do PC. ....	78
Tabela 4: Frequência de consumo de TV.....	79
Tabela 5: Consumo de bens culturais. ....	79
Tabela 6: Renda familiar. ....	95
Tabela 7: Atividades.....	96
Tabela 8: Representações de identidade.....	108
Tabela 9: Sentido da imagem.....	114
Tabela 10: Processo de criação.....	115
Tabela 11: Uso do título. ....	120
Tabela 12: Sentido do título.....	120
Tabela 13: Uso da imagem. ....	123
Tabela 14: Sentido da imagem.....	123
Tabela 15: Intervenções formais .....	123
Tabela 16: Sentido construído.....	124
Tabela 17: Uso da palavra. ....	131
Tabela 18: Função da palavra.....	131
Tabela 19: Uso do título. ....	132
Tabela 20: Uso de fotos da pasta.....	136
Tabela 21: Tipos de narrativa.....	140
Tabela 22: Temas das produções.....	140
Tabela 23: Formas de narrativa .....	158
Tabela 24: Uso da palavra .....	163
Tabela 25: Tema nas produções.....	165
Tabela 26: Apelo das produções.....	172
Tabela 27: Uso da referência .....	182

Tabela 28: Citações – vídeos.....	183
Tabela 29: Tipo de imagem. ....	185
Tabela 30:Produção de imagens e sons .....	186
Tabela 31:..Uso do som .....	187
Tabela 32:.. Tipo de música .....	189

## Sumário

1 INTRODUÇÃO .....	15
1.1 A escola em uma sociedade midiaticizada: a problemática.....	17
1.2 Problemas de aprendizagem: novas formas de perceber .....	18
1.3 O problema de pesquisa .....	21
1.4 Objetivos .....	22
1.5 Relevância e originalidade .....	22
1.6 Procedimentos metodológicos .....	24
1.7 Apresentação da pesquisa.....	31
2 SOCIEDADE MUDIÁTICA .....	33
2.1 Tecnologias como mediações sensoriais de uma supermodernidade .....	33
2.2 O poder da informação em uma sociedade midiática .....	35
2.3 A escola e as NTICs .....	36
2.4 As NTICs e um novo sujeito.....	39
3 EXPRESSIVIDADES MUDIÁTICAS: MANIFESTAÇÕES DE UMA NOVA FORMA DE SER TELEMÁTICA.....	41
3.1 A cultura digital.....	43
3.2 A estética midiática .....	46
3.3 Expressividades: representações de percepções .....	49
3.4 As produções midiáticas: expressividades de uma estética contemporânea..	53
4 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE CASO.....	57
4.1 Epistemologia do objeto: a gênese da expressividade midiática na pesquisa	58
4.1.1 A expressão midiática como objeto de estudo .....	61
4.1.2 Construindo o estudo de caso.....	63
4.1.3 A Oficina Visualidades e Sons como estudo de caso .....	66
4.1.4 O adolescente telemático: sujeito da pesquisa .....	77
4.2 Operacionalização .....	80
4.2.1 Sistematizando o processo de expressão na bricolagem .....	80
4.2.2 Propriedades de uma relação midiática entre tecnologias digitais e adolescentes telemáticos .....	92
4.3 Fase I da pesquisa – exercícios.....	100
4.3.1 Revelando indicadores de expressividades nos exercícios com as tecnologias digitais como ferramentas e meios de expressão .....	100

4.3.2 Expressividades midiáticas: latências de propiciamentos das tecnologias digitais e das configurações subjetivas dos adolescentes .....	142
4.4 Fase II da pesquisa – análise semiótica dos trabalhos finais.....	153
4.4.1 Estabelecendo elementos de uma estética midiática na produção dos adolescentes .....	154
4.4.2 Evidências de elementos de linguagem nas produções digitais.....	156
4.4.3 Intenção comunicativa na relação produtor/interator.....	194
4.4.4 Traços culturais: expressividades midiáticas de adolescentes telemáticos na Oficina Visualidades e Sons.....	204
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	214
REFERÊNCIAS .....	224
APÊNDICE 1 – ANOTAÇÕES DE CAMPO.....	230
APÊNDICE 2 – PROGRAMA DA OFICINA VISUALIDADES E SONS .....	240
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO 2008.....	243
APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO.....	246
APÊNDICE 5 – TEXTO DO <i>SITE</i> VISUALIDADES E SONS .....	248
ANEXO 1 – DVD COM PRODUÇÕES MIDIÁTICAS UTILIZADAS COMO MEIO PEDAGÓGICO E PRODUÇÕES DOS ALUNOS NA OFICINA VISUALIDADES E SONS .....	254

# 1 INTRODUÇÃO

Entre mim e minha vida há um vidro tênue.  
Por mais nitidamente que eu veja e compreenda a  
vida, eu não posso lhe tocar.

Fernando Pessoa

O universo da escola é um excelente campo de pesquisa e local de questionamentos de uma sociedade. A escola é espaço de convivência, de construção social do conhecimento e de manifestações de sujeitos em representações histórico-culturais de um tempo. É local por excelência da diversidade e do multiculturalismo, em que as tradições de uma cultura letrada e as mudanças da sociedade convivem e se cruzam em um *continuum* cultural.

Esta pesquisa surgiu de uma experiência em sala de aula em um laboratório de Informática de uma escola pública de ensino médio com três turnos: matutino, vespertino e noturno, perfazendo uma média de mil e duzentos alunos matriculados. Localizada na L2 Norte, na passagem para o campus da UnB, Universidade de Brasília. São 10 turmas em cada turno, com uma média de 40 alunos cada. No turno que realizou-se esta pesquisa os alunos se encontravam na faixa etária entre 14 e 18 anos, com renda familiar, formação acadêmica e nível cultural bem próximos, mas também com variáveis naturais importantes, como as diferenças de acesso à informação.

Nesse centro de ensino, ficou evidente a influência das mídias digitais no comportamento e nas formas de aprender dos alunos: adolescentes de uma geração que convive com a TV, com os jogos eletrônicos, com o computador e com outras mídias digitais desde que nasceram.

Ter um celular para esses adolescentes é como ter uma cédula de identidade. Eles se relacionam em *sites* como Orkut e Facebook, utilizam programas como *skype* e MSN, que funcionam como local de encontro e, ao mesmo tempo, como passaporte para passear pelo mundo. São novas formas de se relacionar muito diferentes das gerações anteriores como a desta professora-pesquisadora, que se informava e se comunicava com mídias mais “frias”.

Na concepção de Mc Luhan (1969) os meios frios são aqueles que fornecem menos informação que os meios quentes, possibilitando, por isso, maior participação e envolvimento do receptor. Em sua época, quando a TV apresentava baixa



resolução, era apontada como a mídia da globalização e ditava formas de se relacionar com o mundo, Mc Luhan (1969) preocupava-se com as questões da participação da mídia na percepção dos sujeitos.

Hoje, com as mídias digitais surgem novas preocupações, e, nesta pesquisa, a preocupação é apontar caminhos para ajustar a cultura escolar ao universo midiático de adolescentes, já que os meios de ensino brasileiros parecem totalmente irrelevantes e pouco sedutores para meninos e meninas da geração atual.

O ensino médio é a fase acadêmica em que o adolescente concretiza uma das principais etapas de seu ser no mundo. Ele projeta sua forma de participação como cidadão e sua consequente contribuição na qualidade de vida da sociedade. Estabelece formas organizativas de sua configuração subjetiva com mais autonomia e independência, construindo e reforçando sua identidade.

Na concepção de Gonzalez Rey (2005), a configuração subjetiva do sujeito seria a manifestação de qualidades organizadas por ele em função de suas relações com o meio, com o outro e consigo mesmo.

Os adolescentes deste centro educacional são seres alegres e cheios de personalidade. São sujeitos multiculturais. Eles viajam pelo interior do corpo humano em simulações de aplicativos de Informática, conquistam continentes através de *sites* sem sair de casa. Muitos não conhecem o mar pessoalmente ou mesmo entraram na catedral de Brasília. Encontram seus amigos diariamente no espaço virtual.

Existe um dinamismo na própria vida. Viver é processo. O ser humano constroi a história. Ao professor cabe o cuidado com as formas de perceber o mundo de seus alunos. Cabe a ele ampliar possibilidades de formação de sujeitos críticos e sensíveis, conectados com o outro, com o tempo e consigo mesmo, promovendo espaços de *autopoieses* (*autós* - por si próprio; *poiesis* - criação, produção) e formas (ou fôrmas) adaptativas, criando encantamentos (NEVES, 1994).

Nas grandes cidades e mesmo na periferia, os adolescentes têm muita informação com as facilidades de acesso possibilitadas pelas tecnologias de informação e comunicação, principalmente da Internet, que vem ocupando o espaço antes dominado pela televisão.

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) propiciam novas percepções em uma sociedade midiática, configurando uma nova estética e novos movimentos sociais. A aldeia global proposta por Mc Luhan (1969) atualmente

se encontra conectada pela World Wide Web. Em qualquer vilarejo distante, pode-se encontrar um ponto plugado ao mundo, mas informação não é conhecimento.

A escola deveria articular melhor suas ações para melhorar a bagagem cultural dos alunos na construção do conhecimento e do ser social. Aprende-se com muito mais facilidade aquilo que é útil, ou melhor, aquilo que encanta. O ser sensível e crítico é um ser encantado. E a escola está perdendo o seu encantamento para outros saberes bem mais encantados.

### **1.1 A escola em uma sociedade midiaticizada: a problemática**

O problema desta pesquisa relaciona-se à falta de encantamento do espaço escolar, marcado pela desarticulação de métodos e estratégias pedagógicas com o universo de sedução das tecnologias digitais.

Somos seres mutantes. O ser humano mutante é cada vez mais complexo em suas constantes e profundas transformações sofridas ao longo da vida, encontrando-se sempre em movimento e ação e em processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Conhecer o aluno adolescente em suas formas de apreender o mundo, com seus canais de comunicação característicos, facilita a conexão entre os professores, os alunos e o conhecimento nos processos de aprendizagem escolar.

O processo educativo é um fluir de informações conectadas com o sentir, o pensar e o fazer. A principal função da escola é promover canais para a relação e a sistematização de informações e estímulos diversos, conectando possibilidades e necessidades do sujeito atual. A educação dos sentidos, o cuidado com o sentir e o pensar, com a formação do ser crítico e sensível, como base para as transformações sociais, podem fazer diferença ao possibilitar processos de aprendizagem na escola, em sintonia com o tempo e o espaço contemporâneos pela via da comunicação. “O sentido deriva do uso que fazemos dos repertórios de que dispomos.” (SPINK, 1999, p. 47, *apud* GONZALEZ REY, 2003, p.129).

As estratégias pedagógicas devem ter como principal objetivo captar a motivação do aluno, provocar emoções pela via do afetivo, para que o pensamento possa entrar em conjunção com novas aprendizagens da forma mais integrada possível. Ensinar implica atingir a estrutura motivacional do aluno nos processos de pensamento (TACCA, 2006, p. 50). Deste modo, atualizar os processos de

comunicação e também ajustar a linguagem pedagógica, criando um ambiente de mediação mais humanizado e profundo, é fundamental para o contexto escolar.

A comunicação é uma forma de persuasão. Em seu sentido original dado por Aristóteles ainda na Antiguidade, é um tipo de convencimento pautado na troca de pensamento em busca da compreensão. Assim como a comunicação se dá na relação com o outro, a aprendizagem também se dá em processos de comunicação e de percepção de mundo com vistas ao entendimento.

## **1.2 Problemas de aprendizagem: novas formas de perceber**

Qualquer aprendizado parte de uma sensação presente, de uma lembrança ou imaginação. Mas para que ele ocorra é necessário que se estabeleça um fio condutor que promova sinapses necessárias para o entendimento, seja ele sensorial, seja cognitivo, seja emocional (eles atuam concomitantemente).

A formação profissional desta pesquisadora como arte-educadora fundamenta-se em uma prática pedagógica voltada para a livre expressão do aluno e, principalmente, para a afetividade como princípios facilitadores de processos de comunicação entre professor, alunos e conhecimento, favorecendo assim a aprendizagem.

Vários autores em diferentes épocas estudaram a aprendizagem dos sujeitos em relação às informações do meio. Vygotski (1995), por exemplo, em seus estudos sobre a aprendizagem humana aponta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como espaço socializador, amplo e difuso, no qual se processa o entendimento, e que não é monopólio da instituição escolar.

No que concerne ao processo de evolução humana, Maturana e Varela (2007, p. 119) consideram que “aprendemos vivendo e vivemos aprendendo”: “[...] cada linhagem é uma circunstância específica de variações sobre o mesmo tema fundamental [...] com manutenção da *autopoieses* e da adaptação”.

Para os autores, somos concebidos como sujeitos em espaços de *autopoieses*, intimamente ligados aos processos internos relacionados ao próprio viver de cada um, a seu momento vivenciado, marcado pelas respectivas percepções de vida, mas também em espaços de adaptações constituídas por latências de uma forma de viver social e histórica que define características específicas de cada geração (MATURANA; VARELA, 2007).

Em sua abordagem sobre a biologia do conhecimento humano, Maturana (2005) considera o entendimento como uma relação estabelecida no campo do amor, e não no campo da competição entre os sujeitos envolvidos no processo. Para ele, toda a evolução humana pautou-se no compartilhar, inclusive constituindo uma linguagem em que a afetividade é elemento primordial no processo de aprendizagem.

Para Bastos e Dayrell (2006, p. 321), a linguagem é “nossa forma integradora no mundo e conosco”; “[...] a linguagem é o modo universal de ser e conhecer”. Em suas aulas defendia a tese de que “quem denomina domina”, numa afirmação do poder da linguagem.

Gonzalez Rey (2005, p. 48) assevera que “parte da informação sobre o sentido vem das emoções que o sujeito demonstra por diferentes vias”. O aprendizado é promovido a partir da motivação. Todo conhecimento precisa de uma representação geral daquilo que deve ser apreendido para que o sujeito possa se posicionar. Para ele, “o sujeito é o indivíduo concreto, atual, interativo, consciente, intencional e emocional” que organiza simultânea e contraditoriamente os processos de sentido e de significação nos espaços sociais e individuais com os quais se relaciona. Ele é ser completo constituído por suas vivências, sonhos, emoções – SER total –, único e em desenvolvimento (GONZALEZ REY, 2006, p. 31).

Maturana e D`Avila (2009) consideram que as experiências de vida são fundadas em um pulsar de percepções e ilusões em relação à apreensão da realidade. Esses autores consideram que as verdades são transitórias e contingentes em função desse pulsar, sempre migrando de uma ilusão infundada para uma percepção elaborada, e a maturidade nada mais é que esta mudança de estados de ilusão para estados de percepção. Da mesma forma se dá o aprendizado. Um novo conhecimento é construído sobre antigas ilusões e percepções, informações vividas, aprendidas ou somente apresentadas em um *continuum* estruturado sobre algo anteriormente concebido.

O professor e seus alunos interagem cotidianamente com diferentes ambientes e situações em seu dia a dia, dentro e fora da escola, onde cada um desses sujeitos possui configuração subjetiva única e original. Além de possuírem filogenia específica, transitam em espaços de *autopoieses* e adaptativos também próprios.

São os diferentes ambientes de que participam, próximos e distantes, que constituem o macrossistema (BRONFENBRENNER, 2002), que, para os jovens de hoje, tem a forte presença de mídias digitais que, por sua vez, participam de sua configuração subjetiva individual e também da sociedade em que vivem.

Essas configurações subjetivas individuais e sociais são construídas no próprio viver, no conviver consigo mesmo e com o outro. Envolvem sujeito e ambiente em processos de transformações integradas e interdependentes.

E foi a partir desta concepção de sociedade e de realidade como construções subjetivas, complexas e integradas entre sujeito e meio é que se recorreu à teoria da ecologia da percepção de Gibson (1974), considerando este espaço e momento de relação como *affordance*.

O termo *affordance*, cunhado por Gibson (1974), é um neologismo na língua inglesa e parte do verbo *to afford*, que significa fornecer, causar, proporcionar, propiciar, ter os meios e os recursos para determinada ação. Traduzido para o português por Van Lier (2000, p. 257, *apud* PAIVA, 2009) como “propiciamento”, representa a relação entre as propriedades do ambiente e o aprendiz ativo.

Por questões filosóficas e metodológicas, esta pesquisadora preferiu manter o termo em inglês, *affordance*, obedecendo a seu sentido original, para designar o estado de ser de uma relação ecológica entre meio e sujeito, e usar a sua tradução – propiciamento – nas análises, como recurso descritivo e metodológico, indicando a ação tanto do meio como do sujeito de propiciar algo, de oferecer-se à percepção.

Uma *affordance* é uma espécie de entendimento da realidade em seu processo dinâmico e integral como organismo que constitui e é constituído em relações individuais e sociais, em manifestações autopoieticas e adaptativas e, principalmente, em um viver total e interdependente entre indivíduo e sociedade; é um constante fazer-se.

Diferentes forças atuam integradas sobre os sujeitos: o meio físico e o meio cultural com suas tecnologias; forças que constituem e são constituídas por cada um ao longo de sua existência e que são como marcas “cravadas” por um viver em cada indivíduo. Somos assim reféns de nossa própria existência.

Nesta pesquisa, serão investigadas essas marcas da realidade “cravadas” nos sujeitos, evidenciadas nas expressividades dos adolescentes, em suas produções midiáticas imagéticas e sonoras, produzidas com o uso do computador.

Os adolescentes desse centro educacional se relacionam em um universo mediado por tecnologias digitais que participam em novas configurações subjetivas com novas percepções de mundo. Assim, é fundamental para um trabalho educativo na escola desvendar indicadores da configuração subjetiva dos alunos, os quais possam nortear estratégias pedagógicas voltadas para a formação do ser crítico e sensível, com vistas à concepção de um ser encantado, atual e atuante no mundo em que vive. Esses indicadores são elementos que fornecem pistas para a construção de sentido dentro de um tecido de informação (GONZALEZ REY, 2005, p. 48).

### **1.3 O problema de pesquisa**

Diante das necessidades de transformações do sistema educacional centradas na aprendizagem dos alunos de ensino médio e das possibilidades de adequação das práticas educativas da escola às configurações subjetivas de adolescentes telemáticos e de uma sociedade midiática, o problema desta pesquisa pode ser assim formulado: como se dá a percepção em um contexto mediado por tecnologias digitais?

Trata-se de um problema de percepção que deve ser investigado como solução para a aprendizagem, que tem nos processos de comunicação e expressão em uma sociedade midiática o viés para a reflexão e a tomada de consciência das questões educacionais relacionadas às NTICs.

Como seriam essas novas formas de perceber e de se expressar desses adolescentes telemáticos com as NTICs? Que tipo de estética estabelecem em suas produções com tecnologias digitais?

O objetivo inicial era descobrir manifestações das influências das NTICs nas formas de se expressar de uma geração de adolescentes que nasceu e cresceu com as mídias digitais. Jovens com o senso estético configurado em função da percepção de uma realidade predominantemente tecnológica e mediada. São adolescentes identificados por esta professora-pesquisadora como *telemáticos*, a partir do termo *screenagers* dado por Kerckhove (2003), para definir uma geração de indivíduos que nasceu e cresceu em frente a uma tela de TV, computador, *videogame*, celular, etc., tecnologias digitais que participam de grande parte das

relações consigo mesmo e com o mundo ao seu redor. São formas mediadas de comunicação.

O sujeito de pesquisa, adolescentes telemáticos, é visto, nesta concepção, como indivíduo que participa e interage com diversas instâncias – família, amigos, trabalho/estágio, escola, cursinho – e, principalmente, com visualidades e sons de naturezas diversas, tendo a mídia como forte componente de sua formação.

O principal enfoque se dará na expressão de adolescentes com o uso de mídias digitais, como manifestação de suas formas de perceber, considerando a influência do consumo da mídia em uma sociedade tecnológica.

## **1.4 Objetivos**

Tendo em vista o problema que se situa na área de educação e comunicação deste programa de pós-graduação, esta pesquisa surge com os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Utilizar o processo e a produção midiática de adolescentes com o uso de tecnologias digitais como meio pedagógico e como instrumento de pesquisa no campo das relações comunicativas e de aprendizagem.

Objetivos específicos:

- Revelar expressividades midiáticas em produções de adolescentes com o uso do computador como ferramenta e como linguagem;
- Identificar elementos expressivos na produção dos alunos que configuram uma estética midiática;
- Investigar evidências de formas de perceber e aprender indicadoras de configurações subjetivas de sujeitos viventes em ambientes mediados por NTICs;

## **1.5 Relevância e originalidade**

A originalidade deste estudo de caso está na estratégia adotada para evidenciar novas formas perceptivas e de aprendizagem diante da forte presença das tecnologias digitais na contemporaneidade.

Utilizar tecnologias digitais na escola é uma forma de promover nos alunos mudanças na postura dos alunos de consumidores de tecnologia para a de produtores de informação e conhecimento.

A produção midiática do aluno favorece o aprendizado com um meio pedagógico adequado a sua forma de entendimento e linguagem, sendo também instrumento para a descoberta de novas formas de aprendizagem com tecnologias digitais.

O sujeito desta pesquisa é o adolescente que vive e convive em uma sociedade midiática, e as tecnologias digitais são mediações que participam de suas representações da realidade. A produção midiática desses adolescentes expressa suas formas de ver e agir no mundo, manifestadas como linguagem. Suas narrativas apontam caminhos para o entendimento de indicadores de suas configurações subjetivas em seus modos de expressão.

Nas mediações com tecnologias digitais, signos e representações são unificadores no domínio da linguagem, imprimindo novas formas de construção de sentido. As NTICs possibilitam formas de entendimento de mundo impossíveis de serem enquadradas em paradigmas ou concepções teóricas rígidas e predeterminadas.

A Oficina Visualidades e Sons atende ao estudo da percepção visual de uma maneira profunda e original ao revelar, através da expressão, formas perceptivas e representações de uma estética midiática, considerando o contexto sociocultural nas relações entre tecnologias e sujeitos nas construções de sentido pelo viés da linguagem. Ela surgiu como campo de pesquisa, constituindo um contexto natural capaz de revelar variados discursos como representações de expressividades dos adolescentes. Nasceu ainda da necessidade da escola de atender aos interesses de sua comunidade escolar quanto ao uso das tecnologias digitais em sua estrutura curricular, como disciplina obrigatória da Parte Diversificada do currículo de ensino médio.

Desta forma, a oficina aparece com duplo objetivo: como local de estudo das mediações entre adolescentes e meios em uma sociedade midiática e como meio pedagógico voltado para o uso das tecnologias digitais na educação.

Essa oficina tinha como proposta a valorização do aprendizado e da experimentação também em seu processo, independentemente do resultado final.



Esse era o parâmetro das avaliações. A nota, neste caso, não era a motivação das produções, e sim a expressão, mesmo que com fins acadêmicos.

A principal motivação que se pretendia promover na oficina era o desejo de produzir, de conhecer e de se expressar com uma linguagem que articula visualidades e sons. Nesse contexto, em que se propunha como *affordance*, a oficina revelou empiricamente, nas produções midiáticas dos adolescentes, evidências de expressividades de uma estética. Essa estética revelada nas produções dos alunos se aproxima das concepções teóricas e formalistas apontadas por Santaella (2008) quanto a seus elementos de linguagem. As práticas pedagógicas adotadas propiciaram a expressão dos alunos com o uso do computador. As suas produções são manifestações de suas formas perceptivas por meio de visualidades e sons.

A percepção para essa pesquisa é atividade complexa e subjetiva, assim como a expressão. Como manifestação de uma linguagem, estabelece pontes que interligam as visões teóricas e empíricas deste objeto de estudo.

A importância deste estudo de caso reside em seu objeto: a expressão de adolescentes telemáticos e a relevância em seu campo de pesquisa – a sala de aula. Apresenta empiricamente possibilidades de entendimento de contextos em seu *continuum* de existência, podendo envolver outros sujeitos em outras situações pedagógicas.

## **1.6 Procedimentos metodológicos**

A temática desta pesquisa encontra-se diretamente relacionada às questões que envolvem as tecnologias digitais como meios de comunicação e expressão e como linguagem em processos de mediação entre sujeitos e contexto.

Visando levantar traços da cultura escolar, intimamente relacionados à cultura midiática, procurou-se descrever, através da produção de adolescentes com o uso do computador, elementos expressivos como manifestação de uma estética.

“A realidade objetiva nunca pode ser capturada. Podemos conhecer algo apenas por meio de suas representações”, que, por sua vez, são mutáveis e ao mesmo tempo interligadas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19). Os objetos devem assim ser pesquisados no lócus em que acontecem como fatos, sob a interpretação

de um sujeito que tenta entender os fenômenos, a partir dos significados que as pessoas a eles concedem.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa centraram-se então em processos pedagógicos desenvolvidos no contexto escolar, especialmente na oficina, e em dados existentes na realidade estudada.

A expressividade humana em um contexto midiático se apresenta com uma subjetividade relacionada ao significado que as pessoas dão às coisas que somente podem ser apreendidas em uma abordagem qualitativa de pesquisa. A sua materialidade e a visualidade digital são passíveis de análise somente em processos descritivos, explicativos e interpretativos, seguindo uma forma indutiva de descobertas e sem a preocupação com a comprovação de hipóteses (ANDRÉ; LUDKE, 2007).

O objeto de estudo, a expressão midiática e seus sujeitos – os adolescentes telemáticos – se encontra intimamente ligado a uma forma de percepção de mundo e a um campo de investigação que se configura, por sua disciplina e prática, como uma “virada narrativa”, tendo por base interpretações de variados tipos de discursos. Sendo assim, a pesquisa apoia-se na epistemologia do “ponto de vista”, fundamentada por Denzin e Lincoln (2007).

A epistemologia do “ponto de vista” é para esses autores uma atividade “situada que localiza o observador no mundo”. Toda pesquisa tem um tempo e espaço estabelecidos, sendo o pesquisador sempre parte integrante dela, participando e construindo o seu objeto de estudo, que é único e constituído como seu lugar de fala (DENZIN; LINCOLN, 2007, p. 17).

Para eles, o pesquisador é um *bricoleur* que utiliza diferentes métodos, técnicas e instrumentos de representação e de interpretação sobre o mesmo objeto, numa espécie de montagem em que diferentes olhares se vão sobrepondo, trazendo uma unidade interpretativa marcada não pela similaridade, mas pela coerência (DENZIN; LINCOLN, 2006).

O conceito do *bricoleur* foi apresentado pelo antropólogo Lévi-Strauss (1989), em seu livro *O pensamento selvagem*. Trabalhar com a bricolagem seria produzir uma obra nova a partir de fragmentos de outras obras, na qual se podem perceber partes ou pedaços de obras anteriores. Assim, o *bricoleur* caracteriza-se pela capacidade de adaptar e utilizar em seu trabalho diferentes materiais. No texto, o

*bricoleur* possibilita o diálogo entre concepções sobre o mesmo objeto na tentativa de possibilitar maior profundidade na visão do fenômeno em questão.

Ao estabelecer indicadores de sentido a partir das leituras semióticas, o método da bricolagem orienta a pesquisa no sentido de tentar incluir todas as possibilidades e contradições em relação aos valores e crenças culturalmente determinados na cultura midiática e no universo escolar. Nesse contexto, o método permite a exposição de visões preconcebidas e o confronto de verdades preestabelecidas e contrastantes, que se manifestaram no campo empírico e teórico deste estudo de caso. Com a utilização do método da bricolagem, buscou-se revelar, nas evidências técnico-formais e nas intenções comunicativas das produções, traços de uma cultura midiática como manifestação de uma estética. Ainda por esse método, também foram levantadas, através de questionários, entrevistas e observações em sala de aula. Esses dados foram complementados com concepções teóricas que abordam a expressão com novas tecnologias.

Na concepção da oficina, consideraram-se variadas narrativas, presentes não apenas nas produções dos alunos, mas em outros contextos entrecortados por textos que tinham como elementos de linguagem gestos, falas, comportamentos, silêncios; olhares configurados como dados em uma subjetividade aparente daquele que percebe e daquele que é percebido em um espaço empírico. Essas evidências foram consideradas tendo como base a relação dos adolescentes com a tecnologia. Como instrumento de pesquisa, a produção midiática dos alunos sinalizou a representação de uma estética, revelada através de um tipo de poesia que traduz pensamentos e emoções em visualidades e sons.

O uso da produção midiática dos alunos possibilitou uma abordagem interdisciplinar aberta a interferências de variados campos de pesquisa, como a arte, a educação e a comunicação. Constituiu-se como objeto orgânico, tendo como eixo de análise a expressão de um sujeito vivente em uma sociedade tecnológica e interator de uma linguagem midiática. Interator é aquele que participa de forma interativa na produção de sentido no universo midiático. É o indivíduo que interage como ator e não apenas espectador.

Esse impacto das tecnologias midiáticas se evidenciou na produção dos alunos com configuração própria, em função das possibilidades técnicas e formais dos aparatos eletrônicos e das habilidades técnicas deles no uso do computador.

Santaella (2007) enquadró a expressão midiática em um tempo e espaço tecnológicos:

[...] as possibilidades de uma linguagem híbrida, intrincada, complexa e rica [...] várias linguagens que compartilham a mesma lógica básica [...] dando origem ao que Manovich batizou de 'estética da remixabilidade' (SANTAELLA, 2007, p. 266).

Cada mídia traz em si uma poética específica. As mídias digitais carregam um tipo de poética funcional que nasce integrada ao sujeito interator e a uma materialidade perceptiva diferenciada, ativando sentidos e propiciando uma maneira própria de perceber.

A produção midiática dos alunos na oficina, como afirmado anteriormente, foi considerada tanto em seu processo como em seus resultados, como expressividades midiáticas e manifestações de sentido: são imagens fixas e em movimento, digitais e analógicas, criadas e editadas como narrativas, envolvendo visualidades e sons, silêncios e fluxos da materialidade digital.

A expressão *visualidades e sons* apresenta um sentido conceitual ao estabelecer a imagem e o som digitais em sua materialidade virtual. Concebe elementos diferenciados de uma forma de representação analógica, determinada e real em sua existência material, inadequada às categorizações preestabelecidas nas concepções das formas artísticas tradicionais. Nas produções contemporâneas e, em especial, nas produções midiáticas dos adolescentes da pesquisa, a imagem e o som digitais são signos que requerem o entendimento de suas qualidades iconográficas e sonoras como estética da "aparição".

Presencia-se na pesquisa qualitativa um momento em que as narrativas se constituem como discurso moral, devendo por isso adotar critérios de avaliação alternativos e críticos que possibilitem um conhecimento fundado em compreensões locais (DENZIN; LINCOLN, 2006). Como foi dito anteriormente, este estudo de caso revela uma contingência de um tempo e lugar e de sujeitos com configuração subjetiva própria, construída com base em suas relações com um meio predominantemente mediado por tecnologias digitais.

Cada prática de pesquisa corrobora uma visibilidade ao mundo, o que exige o emprego de uma tática interpretativa multidisciplinar como garantia de conhecimento cada vez mais amplo e significativo do objeto de estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Esta professora-pesquisadora tentou ser imparcial no tratamento dos dados de um objeto subjetivo e complexo, evitando imprimir valores em um espaço permeado de

emotividades nos processos de produção dos alunos e nas leituras e observações do contexto de sala de aula e do universo escolar.

A significância dos elementos que concorrem como dados na produção midiática dos adolescentes nesta pesquisa só podem ser considerados em sua ocorrência, e não em termos de frequência, ou qualquer tipo de implicação apoiada em visões quantitativas ou outro tipo de rigor empírico.

O material produzido pelos alunos constituiu a amostra aleatória, organizada em função das possibilidades das tecnologias digitais e do trabalho pedagógico na oficina. O armazenamento e o controle das produções dos alunos compuseram a base da coleta de dados, que deve ser utilizada como referência qualitativa em sua relevância expressiva.

Quanto à relevância e à abrangência dos resultados de uma pesquisa, por mais que se tente uma abordagem generalista sobre um fenômeno, esta será sempre reducionista, pois qualquer pesquisa será apenas um recorte de parte de um universo e uma visão guiada por um determinado olhar (DENZIN; LINCOLN, 2006). Toda pesquisa será assim um ponto de vista de parte de um universo, ou melhor, um retrato que enquadra determinada parte de um contexto.

A expressão midiática somente pode ser investigada como uma instância singular, pois é fenômeno de uma realidade multidimensional e historicamente situada, tendo valor intrínseco inadequado às generalizações (ANDRÉ; LUDKE, 2007).

Seguindo a concepção desses autores em relação à pesquisa qualitativa, apresentou-se este estudo de caso múltiplo envolvendo a especificidade de um grupo de sujeitos, adolescentes telemáticos, em um contexto determinado, situado em uma sala de aula de uma escola pública, dotada de tecnologias digitais.

A oficina apresenta um estado de ser dinâmico e transitório, e sua relevância situa-se em sua própria contingência, determinada pelo tempo e espaço em que acontece. Relaciona-se também a tipos de sujeitos únicos e com identidade própria, neste caso, adolescentes que têm acesso às tecnologias digitais e à cultura midiática, sendo, por isso, considerados telemáticos.

Visando a investigar as expressividades evidentes nas múltiplas narrativas apresentadas na oficina, considerou-se não somente a produção midiática dos alunos como base de análises semióticas, mas também o processo envolvendo a criação e a intenção comunicativa que antecederiam as produções. Para tanto,

recorreu-se a observações do comportamento e a outras manifestações dos adolescentes no espaço do laboratório de Informática não só nas aulas da oficina como em outras atividades que aconteciam nesse espaço, envolvendo também outras disciplinas. Essas observações se encontram relatadas nos anexos como anotações de campo e foram elaboradas no decorrer do ano letivo.

As reflexões desta pesquisadora partiram da prática em sala de aula e foram registradas em forma de anotações de campo. Foi estabelecido o perfil socioeconômico e cultural dos alunos a partir de dados de questionários aplicados no início do ano letivo em todas as turmas da escola e, na pesquisa, relaciona-se aos dados do turno matutino, tempo e espaço em que ocorreu a oficina.

Realizaram-se entrevistas com 30 alunos selecionados aleatoriamente e de forma voluntária, após o fechamento dos laboratórios, para complementar os dados quanto às suas formas de criação, impossíveis de serem evidenciadas em suas produções ou mesmo nas observações de sala de aula.

Essas entrevistas foram realizadas em grupos (oito ao todo) em forma de conversa informal, introduzida com explicações sobre o objetivo da pesquisa, seguida das perguntas. Nem todas elas foram respondidas por todos os alunos, mas outras considerações foram por eles apresentadas, fugindo das questões iniciais.

As opiniões dos alunos quanto ao papel da Oficina Visualidades e Sons no laboratório de Informática e sua função pedagógica no contexto escolar foram questionadas em as entrevistas, semiestruturadas e gravadas em MP3, seguindo um roteiro básico com as seguintes questões:

Você fazia vídeo antes da oficina?

Como é seu processo de criação no computador?

Você acha importante a oficina na escola?

O que você aprendeu na oficina?

Continuou produzindo vídeo após o fechamento dos laboratórios?

As expressividades em suas representações formais foram reveladas nas leituras semióticas, estruturadas em duas etapas, como explicado anteriormente: a primeira a partir das produções nos exercícios propostos, utilizando imagens fixas, algumas apresentadas como material de base para as produções e os programas de desenho do *Office* do *Windows* – *Paint* – e *PowerPoint* (PPS). As análises nesta primeira parte da pesquisa obedeceram às concepções de Zhang (2009) quanto às distribuições de *affordances* nas quais se considerou inicialmente a relação entre as

propriedades das tecnologias digitais e as habilidades dos adolescentes telemáticos como invariantes nos processos e nas produções midiáticas.

A segunda parte das análises envolveu as produções dos alunos como trabalhos finais na metodologia de projeto, utilizando programas de produção audiovisual no uso de visualidades e sons: imagens fixas e em movimento, palavras e sons digitais criados ou reproduzidos da Internet. As expressividades reveladas na primeira fase serviram de base para esta fase, sendo utilizadas como propiciamentos das relações entre os adolescentes e as tecnologias digitais.

Esses processos serão mais bem esclarecidos no capítulo referente à metodologia. No primeiro deles, a produção é resultado das relações entre as propriedades do meio e do sujeito e as tecnologias digitais e os adolescentes, sob mediação pedagógica. Aparece nos exercícios dos alunos na oficina como soma de suas propriedades configurando o todo. No segundo, o resultado dessas relações é uma espécie de interseção de partes. O que fica evidente na produção dos adolescentes são determinadas propriedades que se apresentam em suas latências, em uma segunda etapa das análises da produção da oficina, agora independente da mediação pedagógica.

A produção midiática desses adolescentes com o uso do computador na pesquisa revela, em suas narrativas, expressividades de uma estética midiática, apresentadas nas considerações finais e descritas, seguindo cruzamentos de dados de diferentes fontes empíricas e teóricas no método da bricolagem. As leituras semióticas foram primeiramente sistematizadas em função da relação entre as propriedades das tecnologias digitais e as configurações subjetivas dos adolescentes. Acreditando na percepção como resultado da relação entre meio e sujeito, considerou-se como referencial teórico a ecologia da percepção de Gibson (1974) e como abordagem no tratamento de dados as distribuições de *affordances* de Zhang (2009).

A produção dos alunos foi interpretada em suas expressividades, dentro de uma concepção fenomenológica e ecológica, obedecendo a considerações teóricas sobre processos de percepção e expressão e características da estética midiática, concebidas anteriormente, por autores como Santaella (2001, 2007, 2008) e Martins (2007), que apoiaram as reflexões e interpretações apresentadas no referencial teórico.

A estética nesta pesquisa extrapola o seu sentido tradicional de conhecimento sensível relacionado ao universo da arte e à manifestação do belo, sendo aplicada em um sentido contemporâneo como representação de uma forma de ser que se situa além de sua configuração formalista. São representações contemporâneas reveladoras de novas formas de perceber, aprender e de se expressar com as tecnologias digitais e que se encontram listadas na conclusão deste estudo.

## **1.7 Apresentação da pesquisa**

Nos próximos capítulos (2 e 3) será desenvolvido o referencial teórico, seguindo considerações de diferentes autores quanto às mídias digitais que operam com visualidades e sons, são meio de expressão e linguagem e definem formas de mediação.

O termo *visualidades* foi ouvido por esta professora-pesquisadora pela primeira vez no I Colóquio Internacional Visualidades e Educação, promovido pelo Instituto de Artes da UnB, em novembro de 2007, e utilizado como nome na oficina por atender ao seu sentido conceitual. Neste trabalho, empresta de Martins (2007) o seu sentido. Ele é bastante relevante tanto na pesquisa quanto no nome da oficina aqui apresentada. É um conceito que amplia o significado de imagem, limitado a um suporte e a uma existência material, fixa e perene em sua configuração formal. Extrapola ainda concepções estéticas relacionadas ao belo e ao objeto artístico, referindo-se também às produções midiáticas e a objetos da cultura visual.

Os conceitos relacionados ao objeto de estudo – a expressão com tecnologias digitais – foram considerados dentro de uma abordagem filosófica e epistemológica. Esses conceitos foram situados em um contexto mais geral, e sua relevância justificada, considerando a expressão de sujeitos de uma sociedade tecnológica como manifestação de processos de percepção em uma concepção fenomenológica e ecológica defendida principalmente por Merleau-Ponty (2006) e Gibson (1974).

A expressão é o foco deste estudo de caso, e a percepção a matéria-prima de sua manifestação.

A metodologia será desenvolvida no capítulo 4 no qual serão descritos o projeto deste estudo de caso e os procedimentos e métodos de pesquisa adotados



para atender aos objetivos desta tese: revelar expressividades midiáticas digitais de adolescentes como elementos de representações de uma estética.

A metodologia da Oficina Visualidades e Sons como meio pedagógico atendeu à Proposta Triangular de ensino da arte desenvolvida aqui no Brasil por Barbosa (1994).

Como instrumentos para o levantamento de dados de pesquisa, foram utilizados observações de sala de aula, entrevistas, questionários e produções dos alunos. As análises semióticas envolveram as tecnologias digitais como meio pedagógico e de pesquisa no universo escolar, ancoradas em concepções de autores que tratam de questões relacionadas às estéticas midiáticas, principalmente Santaella (2008), Mitchell (2009) e Kerckhove (2003), entre outros.

Para sistematizar as análises, foram utilizadas as distribuições de *affordances* sugeridas por Zhang (2009), concebendo a percepção dentro da visão ecológica proposta por Gibson (1974).

A tese proposta: as produções midiáticas digitais dos adolescentes deste estudo de caso evidenciam sentidos e significações em suas manifestações expressivas que configuram uma estética própria representativa de um tipo de subjetividade específica em relação às tecnologias digitais.

## 2 SOCIEDADE MIDIÁTICA

Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido.  
Eu não: quero é uma verdade inventada.

Clarice Lispector

As tecnologias digitais têm causado verdadeiras revoluções nas formas de expressão e comunicação humanas, alterando formas de perceber e agir no mundo em função de suas possibilidades de produção e mediação de informações. O seu maior impacto sobre a sociedade está no fato de constituir uma nova estética configurada a partir de representações da realidade cuja evidência se dá em uma nova materialidade e sob o efeito de uma nova dimensão de existência no tempo e no espaço.

### 2.1 Tecnologias como mediações sensoriais de uma supermodernidade

No campo da percepção, vive-se hoje um tempo marcado por sensações mediadas; vive-se em um mundo onde a matéria física das sensações cada vez mais deixa de ser um estímulo natural do toque, do cheiro, do gosto, do real presente. Um mundo onde as vivências imediatas com objetos reais são substituídas por formas de existências virtuais, produzidas artificialmente, muitas vezes construídas independentemente da mediação de um objeto “real”.

O real e a verdade das coisas têm sido questionados por filósofos, artistas e cientistas em todas as épocas e lugares; e todos os questionamentos apontam para a transitoriedade de verdades absolutas e para a relatividade do real. As tecnologias digitais atuam diretamente sobre estes valores, a partir de suas possibilidades de alcance e grau de desvelamentos nas ciências e nas comunicações, transformando a realidade.

As manifestações artísticas neste universo ganharam novos valores não somente enquanto bens de consumo, mas principalmente por serem bens culturais, estabelecidos não como objetos, mas em sua forma de produção e recepção.

A maioria dos jovens das grandes cidades conhece as riquezas naturais como imagens pela Internet, pela televisão ou pelo cinema; muitas vezes viajam pelo mundo sem sair de casa. Extravasam suas emoções nos *games*, nos *shoppings* e

em relações virtuais. A sua vivência acontece essencialmente em espaços urbanos, em uma natureza construída e em uma realidade mediada por tecnologias.

Por outro lado e nesse mesmo tempo, existem também comunidades onde o acesso dos adolescentes aos bens culturais é restrito. Longe do asfalto dos grandes centros a sua natureza de vida muitas vezes é de exclusão digital; de uma humanidade esquecida em sua precariedade, com qualidade de vida arcaica e desprovida de desenvolvimento tecnológico, vivente de outro tempo. São realidades instauradas ao longo da história em função dos tipos de relações sociais, políticas, econômicas e educacionais estabelecidas, que criam uma espécie de alienação e exclusão.

A cada dia, as impressões da realidade imediata objetiva, marcadas pela presença dos objetos e da natureza física, no sentido platônico de *physis*, de natureza natural, estão sendo substituídas por uma realidade predominantemente cultural, como simulacros do real, representações da realidade e mediações de sentido.

São novas sensações: imagens digitalizadas, essências aromáticas, extensões humanas e sintetizadas que criam a aparência das coisas; programas e ambientes que geram sensações. São outras formas de construção e apresentação da realidade que, inclusive, transformam percepções no campo da corporeidade.

As imagens de nós mesmos e de nossa subjetividade figuram nos anúncios de TV, e mesmo que não apresentem qualquer conexão com as situações que vivenciamos, criam situações-modelo que determinam tanto o nosso olhar como os objetos que olhamos (AUGÉ, 1994).

Augé (1994, p. 51) considera que o momento atual se encontra marcado pela ficcionalidade e expansão de realidades, momento que denomina “supermodernidade”. Para ele, todas as sociedades viveram no e pelo imaginário, em um sentido também neoplatônico no qual o que se mostra é o mundo da aparência, uma evidência pela imagem, uma realidade que é sempre representação, e não essência de verdade, pois é interpretação.

Vive-se no mundo das ideias, em que a realidade só existe em si mesma como interpretação (BASTOS, 1987). Para que a realidade não seja pura alucinação, precisa ser simbolizada, ou melhor, necessita ser coletivamente representada para que haja entendimento (AUGÉ, 1994); precisa configurar-se em uma linguagem comum, ou em uma “pré-linguagem comum”. O entendimento não se

dá a partir de ideias em comum, mas a partir de uma linguagem comum que não necessita de muitas explicações, e sim de uma conexão sgnica (DELEUZE, 2007).

## 2.2 O poder da informação em uma sociedade midiática

Em todas as épocas, existiu um poder simbólico cravado na sociedade. Na Idade Média, o poder concentrava-se na igreja, e o pensamento era conduzido pela f religiosa. No Renascimento, a f divide espaço com a ciência e a razão. Na última metade do século passado, presenciaram-se mudanças instituídas pelas tecnologias digitais  sociedade, que dialoga com o poder da informação em que a cultura  a matéria desse poder.

As formas culturais são expressões de um contexto. A média e a indústria cultural são manifestações da cultura pós-moderna, com sentidos e significações (tecnológicos, sociológicos e ideológicos) que configuram em si um espaço marcado por conflitos e ajustes de poder, e não simplesmente o reflexo dos contextos social, político, econmico e histórico determinantes como traço distintivo de um tipo de humanidade.

Na opinião de Buarque (2008), a civilização se encontra hoje diante de uma sexta esquina na história social e econmica. A primeira esquina que nos deparamos apareceu quando nos tornamos *homo sapiens*. A segunda, cruzamos ainda na Antiguidade, quando houve uma revolução na agricultura que nos fez seres sedentários, fixados em espaços de terra. Na esquina seguinte, construímos a racionalidade lógica, na Grécia antiga. A quarta esquina foi a primeira Revolução Industrial, que incrementou a produtividade e criou a modernidade (BUARQUE, 2008, p. 25).

No início do século XX, essa Revolução ganhou nova cara e trouxe o consumismo, criando outras demandas econmicas; esta, a quinta esquina, transformou a produção que era voltada para o atendimento às necessidades básicas dos homens em produção para a satisfação de outras necessidades criadas pelo mercado. O avanço técnico, somado às diversas formas de publicidade, criou novas demandas (BUARQUE, 2008, p. 26).

Na sexta esquina, onde nos encontramos agora, poderemos continuar nossa marcha rumo  hipermodernidade ou à modernidade tica.  a "ultracivilizao de uma humanidade evoluída biologicamente por uma mutação induzida pela ciência e

tecnologia, em benefício de apenas uma parcela dos seres humanos atuais” que podem ter acesso às benesses das tecnologias (BUARQUE, 2008, p.147). Entretanto, essa modernidade, induzida pelo consumo, pelo sentimento de dessemelhança entre os homens e pela degradação do ambiente, pode trazer resultados catastróficos, e não apenas ampliação das desigualdades.

A modernidade ética proposta por Buarque (2008) para a virada da sexta esquina seria uma modernidade definida com base em objetivos sociais, e não na produção: o educacionismo, uma revolução pela educação que propõe educação de qualidade para todos – filhos de pobres e ricos –, poderá transformar o local em universal não pela via da igualdade econômico-social, mas principalmente pela igualdade de acesso à educação de qualidade. Na visão de Buarque (2008), a escola representa a única força capaz de alterar a realidade social, transformando-a em uma sociedade mais justa e igualitária.

### **2.3 A escola e as NTICs**

À escola do futuro cabe ampliar e enriquecer formas de perceber as diferentes informações advindas do ambiente em uma relação multilateral, com o professor assumindo a dupla postura de facilitador de novas experiências e percepções e, ao mesmo tempo, de aprendente e pesquisador.

Ao professor cabe aprender sempre e, principalmente, descobrir canais de comunicação com o afetivo e o sensível dos alunos, capazes de ampliar e enriquecer o conhecimento de ambos.

A cultura midiática participa das formas de perceber dos jovens e dos adolescentes de hoje, propiciando visualidades e sons integrados à sua subjetividade individual. As tecnologias digitais promovem formas de percepção e expressão com visualidades e sons que constituem seu repertório e suas bagagens de vida.

A complexidade vivenciada pelo ser humano traz em si um paradoxo em que o uno e o múltiplo convivem em um tecido de acontecimentos com ações, interações, retroações, determinações e acasos imprecisos que constituem o mundo fenomênico (MORIN, 1999).

A homogeneização planetária e a busca por identidades fazem com que culturas e nações reivindiquem sua existência particular: unidade e diversidade

criadas pelos meios de comunicação, que tanto aproximam como também ampliam formas e tipos de relações.

Ao mesmo tempo em que possibilita a expansão dos espaços, o impacto dos avanços tecnológicos esteriliza a visão de desenvolvimento, naturaliza as manifestações de exclusão e cria novas formas de alienação (JAMESON, 1997).

As novas tecnologias de informação e comunicação assim como as tecnologias de outras modernidades possibilitam a automação de grande parte do trabalho e a redução da força humana; trazem a promessa de qualidade de vida, de conforto e também de diminuição do esforço e sofrimento humanos. Mas ao mesmo tempo suas possibilidades técnicas criam novas prisões, alterando desejos e ambições.

O desenvolvimento dos meios de transporte e comunicações na atualidade gera a impressão de aceleração da história e encolhimento do planeta, estabelecendo novas relações de tempo e espaço e substituindo formas de mediação entre os sujeitos e a sociedade.

Os avanços das novas tecnologias constituem redes de informação e comunicação que, ao mesmo tempo em que se ampliam em extensão, individualizam e singularizam as referências: cada um tem sua cosmologia e, ao mesmo tempo, cada um tem sua solidão. As novas técnicas de comunicação, de edição de imagem e de som na construção de sentido e nas formas de mediação tornam a relação com o outro cada vez mais abstrata (AUGÉ, 1994).

A ampliação do acesso às informações em extensão, forma e qualidade, somada à rapidez das emissões e recepções e da variedade de fontes e linguagens, transforma os modos de sentir e pensar, criando invariantes mentais como formas de perceber que geram novas motivações e, em consequência, novos tipos de aprendizagem.

Em tempos de globalização e complexidade, a escolarização tem deixado de ser a garantia de um futuro certo e promissor como foi anos atrás em função da competitividade intelectual especializada. Hoje se tem apenas mitos escatológicos, projeções no escuro de um futuro que tem por princípio o sentido de ficção.

Charles Chaplin (1940), em seu último discurso no filme *O Grande Ditador*, fala sobre a modernidade de seu tempo:

[...] Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-

nos deixado em penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.

Wim Wenders, no documentário *Janela da Alma* (2002), de João Jardim e Walter Carvalho, de, refere-se aos dias de hoje: “Vivemos hoje o excesso. E quando existe o excesso é porque existe a falta. Vivemos em um mundo com excesso de imagens e falta de emoção. [...] Para chamar atenção, a imagem tem que ser um espetáculo”.

Atualmente, nas configurações subjetivas dos adolescentes, concorre uma forma de letramento multimidiático diferenciada em função da presença das NTICs. Kerckhove (2003) considera que o fechamento de sentido no receptor de mídias digitais é mais acelerado e, ao mesmo tempo, mais superficial, uma vez que as representações que lhe são oferecidas já estão processadas fora da “tela da mente”, nas telas dos aparatos tecnológicos. Reforça a posição de Mc Lunhan (1969) no final dos anos 60, em uma época em que a TV era um meio revolucionário, ele antevia “o meio como mensagem” influenciando as formas de percepção.

As tecnologias digitais “[...] sem deixar de serem máquinas dão corpo a um saber técnico introjetado nos seus próprios dispositivos materiais” (SANTAELLA, 2008, p. 39). Da mesma forma, seguindo este mesmo sentido dado por Mc Luhan (1969) aos meios de comunicação em sua época é que, na atualidade, considera-se o computador como máquina semiótica.

Os jovens hoje são bombardeados por informações de variadas fontes. Quando estão na escola recebem mais informação ainda, só que, diferentemente do que acontece além dos muros, a escola desenvolve uma forma de “letramento” no campo do “imediato”, diretamente ligado ao espaço e meio físicos, lidando com o tempo real e em condições materiais controláveis, em que a linguagem verbal e o meio impresso são os principais mediadores das informações no processo de comunicação entre professores e alunos e na construção de conhecimento.

A escola para os jovens tornou-se um espaço enfadonho comparado ao espaço de sedução do mundo lá fora, que mexe com libidos sonoras e visuais, com muita informação que parece dar a ilusão de muito conhecimento. Eles “sabem demais”, porque o sentido de conhecimento para eles também se alterou com o poder da informação.

Descobrir a motivação do aluno sempre foi o grande desafio da educação escolar, pois ela [a motivação] é o combustível da aprendizagem. A motivação ativa as sinapses, as ligações entre o sensível e o cognitivo, participando em conjunto com o corpo, configurado em pensamentos e emoções. O uso de audiovisual e mídias digitais no processo educativo é bem mais adequado para as novas gerações telemáticas, pois mais próximas de seu repertório e formas de sentir e pautadas em narrativas verbo-visuais que participam de sua linguagem.

Atualizar as formas de comunicação e também ajustar a linguagem pedagógica, criando um ambiente de mediação mais humanizado e atual, é fundamental para a educação escolar e o perceber dos adolescentes de hoje.

## **2.4 As NTICs e um novo sujeito**

Toda a história da humanidade baseia-se na história de sua tecnologia. Tanto a arte como a ciência e a filosofia são movidas por transformações tecnológicas que alteram a percepção e as mediações que constroem as sociedades.

No final do século XIX, o mundo ocidental sentiu as transformações da Revolução Industrial, que trouxe com ela o advento da fotografia, tecnologia facilitada pelos avanços das pesquisas no campo da óptica. Movidos por uma atmosfera de modernidade, em que nada é estável ou permanente, os impressionistas propuseram representar cor e luz, baseados em sensações visuais puras. Parece ser o começo das derradeiras vanguardas nas representações da realidade baseadas no tratamento formal das imagens em suas configurações e evidências sem o uso de tecnologias de reprodução. Logo, surgiria o cinema, possibilitando o uso do movimento da imagem.

O impressionismo, em sua época, impôs um novo olhar à representação da realidade ao ser liberado do realismo da fotografia, que passou a ser a nova alteridade na representação da realidade. Até então a arte era o único registro imagético do real, daí a importância histórica.

As experiências quase científicas dos impressionistas, seguidas pelos movimentos modernistas, foram as últimas transformações nas formas de representar a realidade pautadas nas habilidades e competências corporais, físicas e originais dos artistas. Suas formas de perceber e de se expressar através da



materialidade plástica única ainda não estavam contaminadas pela reprodutibilidade técnica tão bem descrita por Benjamin (1930).

Para Benjamin (1930), a era da reprodutibilidade técnica é representada pelo uso de técnicas e meios de produção, reprodução e divulgação mecânica de informação impressa e audiovisual, marcada pela perda da aura do objeto da arte e do artista. A arte, a mídia, a escola, a família, os amigos são instâncias e mediações que compactuam com a construção de sentidos e significados dos sujeitos em determinado tempo e espaço.

Na visão de Martins (2007), vivencia-se hoje na sociedade midiática não apenas um avanço técnico, alterando formas de expressão, mas principalmente o surgimento de nova visualidade e forma de recepção que situa a arte e outros fenômenos visuais no campo da cultura, como sentido coletivo que tem como sujeito uma massa indefinida, em que a imagem é considerada em seu papel social na vida da cultura visual (MARTINS, 2007). Para Santaella (2008) cultura é mediação.

Em entrevista dada a Margarida Rivière, na Espanha, sobre a necessidade de uma revolução na educação, Manuel Castells (2008) *apud* Queiroz (2001,?) ponderou:

[...] as mudanças tecnológicas requerem um nível de consciência e responsabilidade social e individual que hoje não temos ainda [...] O Estado é, às vezes, parte do problema e da solução. Temos que encontrar novos instrumentos na sociedade civil para evitar desigualdades e crises [...].

O estudo das expressividades midiáticas digitais dos adolescentes surge como tentativa de estabelecer este debate sobre tecnologias e novas formas de aprender. Aparece também como proposta de discussão de arranjos sociotécnicos defendida por Callon (2009).

A estética midiática apresenta o potencial dos dispositivos tecnológicos de criar um tipo diferente de plasticidade capaz de capturar sentidos não somente no âmbito das produções artísticas, mas também pela presença, atualmente, em outras visualidades na Internet, na TV, nos *games* e em outros meios de comunicação e informação.

### 3 EXPRESSIVIDADES MUDIÁTICAS: MANIFESTAÇÕES DE UMA NOVA FORMA DE SER TELEMÁTICA

Dei um aperto de saudade no meu tamborim.  
 Molhei o pano da cuíca com as minhas lágrimas...  
 ...Fiz um estandarte com as minhas mágoas  
 Usei como destaque a sua falsidade  
 Do nosso desacerto fiz meu samba-enredo ...

Tristeza, pé no chão  
 Armando Fernandes

O expressionismo e o hiper-realismo vieram para o plano do real no século XX e passaram a ser adotados como modelos para a pós-modernidade, fortalecendo a ênfase emotiva dos fatos (TÁVOLA, 1999) e transformando as possibilidades de um recurso da tecnologia em linguagem.

É a sociedade do espetáculo a que se refere Wim Wenders (p.38), na qual as possibilidades técnicas de edição de imagem e de som congelam, plastificam e materializam a realidade virtual com grande visualidade real e ao mesmo tempo fantástica. São emoções “imediatas” com outro tipo de apelo; de uma aparição que não se fixa no campo reflexivo e da contemplação, mas de sua forma espetacular. Outro tipo de emoção.

Na visão de Maturana (2005, p. 15), as emoções não são o que comumente se chama de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que se conota quando se fala de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que se movem as pessoas.

O sentido da imagem se constrói no campo da emoção. Ao se relacionar externamente com a coisa, a imagem se reporta não à memória cognitiva, mas principalmente à memória sensorial. A imagem é um objeto; “ela possui a estranha propriedade de poder motivar as ações da alma”, provocando sentimentos que não se distinguem da sensação (SARTRE, 2008, p.13).

No conhecimento por imagem, o entendimento é totalmente subjetivo, podendo forjar ideias falsas ou confusas, por apresentar aspectos degradados do pensamento, como a imaginação e a memória. “A imagem é o domínio da aparência, mas de uma aparência à qual nossa condição humana dá uma espécie de substancialidade.” (SARTRE, 2008, p. 19).

A materialidade da imagem é sua forma de aparição, estabelecendo também um sentido estético. No universo midiático e no mundo digital, não permeia simplesmente a sua configuração, mas principalmente o seu sentido simbólico, deixando de representar a “coisa imediata” ao representar uma realidade mediada, como representação da representação da “coisa”. Seria uma representação reelaborada, com sentidos previamente interpretados, como uma “pré-linguagem” na concepção de Maturana e D`avila (2009).

Uma época é sempre um estado de ruptura, pois trata de um tempo e um espaço em movimento. Não existe o devir de uma época. Ela é sempre presente, imprecisa e indeterminada em si mesma. Só se pode compreendê-la em uma postura dialética de diálogo entre sujeito e subjetividade (GONZALEZ REY, 2003).

A subjetividade é um sistema complexo e plurideterminado de produção de sentido, envolvendo relações que caracterizam o desenvolvimento social e exprimem as diferentes formas de realidade em complexas unidades simbólico-emocionais (GONZALEZ REY, 2003, p. 9).

A crescente expansão dos meios audiovisuais, como vídeo, cinema, TV, Internet e outras tecnologias móveis como mediações de formas de representação da realidade, além de contribuir para um aparente encolhimento de formas mais naturais e imediatas de relações com o meio em um tempo e espaço presentes, tem propiciado a aparição de novas visualidades.

Imagens, palavras e sons digitais parecem estimular a formação de homens e mulheres neo-humanos bem mais emocionais e com formas mais autônomas, baseadas em uma realidade primordialmente mediada. E estamos falando de outro tipo de emoção. É uma nova humanidade constituída a partir de novas formas de relações sociais e culturais, com formas de perceber diferenciadas de um tipo de indivíduo que apresenta sentidos talvez mais controláveis, por fazer parte de uma massa menos seletiva e mais heterogênea.

O costume de baixar músicas na Internet, de assistir a filmes piratas e vídeos do YouTube tem contribuído também para alterar o mercado videofonográfico, constituindo uma nova cultura musical e videográfica. Este novo tipo de cultura impossibilita formas de controle de produção, de qualidade e de consumo em que o Google e outros *sites* de busca adquiriram a alteridade das grandes enciclopédias, como substituto ou como alternativa para a cultura impressa, criando um espaço mais democrático e ao mesmo tempo sem controle editorial e autoral.

Tudo pode ser publicado e por qualquer um no espaço virtual, impondo ao usuário novo tipo de discernimento em relação à qualidade e à validade das informações e criando novos canais de formação do ser crítico e sensível.

### **3.1 A cultura digital**

As tecnologias digitais propiciam novas formas de consumo cultural em que o disponível e o descartável constroem demandas simbólicas heterogêneas e efêmeras, ao ditar ritmos frenéticos e descontínuos de percepção e criar um público mais individualizado e atuante. A cultura digital possibilita uma recepção mais seletiva, distinta da cultura de massa das mídias anteriores, como rádio e TV, marcadas pela simultaneidade e uniformidade das emissões (SANTAELLA, 2008).

As diversas eras culturais se sobrepõem e se misturam, criando um hibridismo que, no caso das novas mídias, transforma usuários que aprenderam a se relacionar com as telas, mudando seus hábitos de consumo automático para outros mais autônomos de escolhas próprias e particulares. Esses usuários transformaram-se em produtores e difusores de seus produtos (SANTAELLA, 2008).

Como máquinas semióticas, as tecnologias digitais são linguagens que agem nos sistemas sociais e culturais, criando sentidos que modificam e transformam modos de sentir e pensar, alterando também a forma da sociedade. “É através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural.” (SANTAELLA, 2008, p.127).

Heidegger (1977) considera a arte possuidora da capacidade de criar fendas e despertar a emoção. Hoje os meios eletrônicos e digitais têm assumido a função de criar fendas com o sensível e extrair afectos de perceptos como sua função primordial: ser alegoria.

A arte, por sua vez, desenvolve a percepção, a imaginação e a capacidade crítica em relação à realidade do meio ambiente, permitindo ao indivíduo alterá-lo, tendo como base a realidade percebida (BARBOSA, 1994). Em sua poética, a arte estabelece formas de ver o mundo que se encontram além de sua apresentação, situando a informação em outros campos da percepção pelo canal sensório.

O sensível não é um efeito imediato de um estímulo exterior. A percepção é o fundo sobre o qual os atos se destacam, sendo ela pressuposta por eles em um processo de integração vital em que o “texto do mundo” é constituído, sendo

posterior à experiência dos objetos culturais. A percepção é um juízo sem uma razão preconcebida e se dá como todo e como unidade (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 6).

A cultura midiática constitui-se como linguagem cuja gramática compõe-se de signos que são visualidades e sons, criados, gravados, reproduzidos ou apresentados ao vivo, através de dispositivos analógicos ou digitais, em relações sincrônicas ou assíncronas. As produções midiáticas são também representações de uma estética característica constituída a partir de elementos de linguagem que são luminosidades, fluxos, aparições de uma materialidade que não se realiza em tempo e espaços fixos e configurações marcadas pelo trânsito e por narrativas em movimento (SANTAELLA, 2008).

Esta contingência que afeta a percepção é uma situação não necessariamente física, podendo ser um encantamento, uma música, uma dança, um projeto de *marketing*. As fronteiras entre culturas estão se diluindo com o passar do tempo. Elas são mais fluidas e sem território, reivindicando novos instrumentos conceituais que deem conta de estabelecer qualidades estéticas e formais.

Somos afetados e encantados pelo meio. Sofremos diferentes tipos de afetividades de visualidades e sons que revelam uma forma de ser em sua organização formal e configuram a estética de uma subjetividade específica.

As novas tecnologias de informação e comunicação, como máquinas semióticas, povoaram o mundo de imagens e sons. Com réplicas do visível e do audível, o poder digital transforma a informação, criando uma linguagem universal e uma convergência de mídias. Ao produzirem signos que se incorporam ao imaginário individual, as novas tecnologias expandem a capacidade simbólica humana para fora do corpo, amplificando sua “capacidade sensória e intelectual” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 83).

As novas mídias e mediações acarretam uma mistura de elementos sensoriais, perceptivos e semióticos. Uma mídia é sempre mista. Aparece dentro de outra e estabelece o que Mitchell (2009) chama de “aninhamento” de sentidos que enfatiza o caráter dinâmico e interativo da sensualidade mediada.

O termo *mídias* atualmente se refere a quaisquer meios de comunicação de massa – impressos, audiovisuais, publicitários – ou até mesmo dispositivos, suportes e programas de comunicação (SANTAELLA, 2008).

A expressividade midiática é a manifestação da atualidade em seu estado de imanência como evidência de uma realidade apresentada, revelada em visualidades

e sons como elementos de linguagem. As expressividades dos adolescentes evidenciam seus modos de ver o mundo com uma estética específica.

As produções midiáticas dos alunos com o uso do computador configuram a cultura remixada e liberada do polo de emissão pelo excesso de informação, com a ampliação de acesso e conectividade em relação às mídias de massa anteriores como a TV, possibilitando a reconfiguração de suas práticas comunicacionais.

Callon, em conferência no III Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, em Curitiba (2009), ponderou que a relação entre tecnologia e sociedade deve ser vista de forma integrada, como um “arranjo sociotécnico” que estabelece uma espécie de “tecido sem costura”, que deve ser considerado como local de questionamento.

Para se ter uma visão atualizada desses “arranjos sociotécnicos”, que se concretizam como comunicações e mediações tecnológicas, necessário se faz uma abordagem sobre os meios e substâncias da natureza dessa produção tecnológica. Não existem limites de influências entre estes dois organismos – tecnologias e sociedade –, nem de ação-reação nas formas perceptivas e manifestações expressivas presentes em universo midiático.

As mídias digitais traduzem uma poética relacionada a um novo viver e a uma nova materialidade. Uma poética que traz a virtualidade, a variabilidade e a viabilidade em suas possibilidades de configuração e integração entre a informação e seu usuário (SANTAELLA, 2007).

A estética com as tecnologias digitais se constitui a partir de sistemas dinâmicos complexos que propiciam reações sensitivas e contextuais cada vez mais similares ao pulsar da própria vida. Dispositivos que criam novas realidades e que se conectam às propriedades do corpo, ao pensamento e à emoção, muitas vezes, incorporando comportamentos orgânicos no processo de percepção (SANTAELLA, 2007).

As tecnologias midiáticas possibilitaram o surgimento de um novo *sensorium*, tendo a participação do sujeito como interator, cada vez mais integrado à tecnologia como extensão corporal. O ponto de vista desse interator é assim alterado e se incorpora às representações. As funções de emissor e receptor se misturam na produção de sentido em um processo de complementaridade.

Na estética midiática, a existência de uma capacidade de síntese simbólica e referencial faz com que “o sentir torne-se agora inseparável do sentir-se,

constituindo uma dimensão inédita das estéticas tecnológicas” (SANTAELLA, 2008, p.15).

### 3.2 A estética midiática

A confluência de mediações, a multiplicidade de meios e o tempo tratado em fluxos de signos possibilitam um tipo de conhecimento sensível que não se presta mais a procedimentos estritamente analíticos como acontecia anteriormente no campo da estética, em relação às obras de arte tradicionais e analógicas, com um nível de representação básico da “coisa” representada.

Em concepções da arte moderna da década de 30, como a arte óptica, a *op art*, a intenção de alterar as dimensões de tempo e espaço já estava presente em diversas manifestações. Através de cores e formas, os artistas criavam efeito de ilusão de óptica, dando a impressão de movimento em um espaço e tempo fixos.

Alexander Calder, artista da *op art*, criou móveis que incorporavam essa noção de movimento no espaço, porém ainda situado em um tempo presente e com uma materialidade física.

Posteriormente, a *pop art*, nos anos 50, introduziu a cultura midiática da época nas produções artísticas. Os artistas da *pop art* reproduziam em suas obras imagens da publicidade e da cultura popular: ícones do cinema, como Marilyn Monroe e Elvis Presley, histórias em quadrinhos, produtos como a Coca-cola. Signos de mídias comerciais como elemento de linguagem. Símbolos do consumo de massa como manifestações artísticas.

A *pop art* deu início às concepções da arte pós-moderna que incorporavam o *ready-made* – objetos produzidos industrialmente para o consumo e simbolicamente mediados ao serem utilizados por um artista como obra de arte em instalações e performances.

Na época, Marcel Duchamp, artista francês naturalizado estadunidense, instituiu o termo e utilizou o *ready-made* em suas obras para criticar um consumismo desenfreado, estimulado principalmente pelas mídias publicitárias e suas implicações sociais, que transformaram o mercado de arte e suas concepções estéticas. Com Duchamp, a arte adquire papel conceitual e novo formalismo.

A interação entre público e obra de arte, o conceitual, a realidade mediada e as novas formas de materialidade e interatividade foram introduzidas no campo

artístico nas últimas décadas do século XX. Essas formas de expressão possibilitaram o surgimento de outras existências fundadas nesse novo formalismo e em nova materialidade, marcados por novas dimensões de tempo e espaço. A estética pós-moderna é a representação desses “arranjos sociotécnicos” de uma época em franco desenvolvimento dos meios de comunicação e expansão das NTICs que, integradas às transformações culturais e artísticas, propiciaram justamente essas formas de representação da realidade.

No Renascimento, por exemplo, o uso da perspectiva coloca o olhar contemplativo do sujeito direcionado para um ponto da tela. Com as novas tecnologias digitais, o espectador que contempla a tela se transforma em um interator, que participa da obra em um ciclo dinâmico de ação-reação e leitura-produção.

Além de uma nova materialidade nas expressões artístico-culturais, os arranjos sociotécnicos deste momento possibilitam também transformações sociais em função de uma nova representação de realidade que desconstrói princípios de visualidades.

Cada dia mais, a realidade atual se simboliza como síntese de um tempo acelerado e de um espaço em expansão, com outras interconexões e materialidades artísticas, “reintegrando a arte à matéria vertente da vida” (SANTAELLA; NOTH, 2005, p. 253). Ou seja, como representação, a arte é a manifestação da realidade percebida em sua constituição estética.

As artes visuais incorporam, assim, na atualidade, as tecnologias comunicacionais e migram para o campo da cultura midiática. Esse tipo de cultura rompe as fronteiras da estética artística tradicional, incorporando a estética da cultura do consumo e da informação instantânea. E é esta a cultura vivenciada diariamente por adolescentes telemáticos.

A estética midiática é assimilada e passa a fazer parte da configuração subjetiva individual desses sujeitos. As telas dos aparatos tecnológicos são os templos onde habitam sua poesia e seu sentido sensório-semântico, elaborando o senso ético e estético de seus usuários.

No entendimento da arte, os aspectos materiais de suas manifestações não podem ser desprezados. Seus suportes, dispositivos e recursos em suas representações são meios e linguagens históricas. “Um dos desafios do artista é dar corpo novo para manter acesa a chama dos meios e das linguagens que lhe foram



legados pelo passado” (SANTAELLA, 2005, p. 249). Tanto a arte quanto qualquer outra manifestação cultural ou conhecimento seguem o caminho da reelaboração de valores e sentidos, que se sobrepõem e se substituem no desenrolar do tempo passado, presente e futuro.

Mitchell (2009) considera que nem todas as formas de representação são fundadas no passado. Para ele alguns sentidos são projetados, estabelecendo um devir sensório e semântico, quando, por exemplo, uma mídia incorpora representações de uma estética futurística, incorporando o fantástico, como é o caso de projeções em filmes de ficção científica.

De qualquer forma o referencial se localiza em uma história. É função da escola manter acesa a história e situar o ser no mundo, promovendo o conhecimento sensível e crítico em relação ao momento vivido e às formas de participação na história. O acesso à arte e a outras manifestações expressivas é canal para essa compreensão sensível e crítica.

Uma estética relaciona-se ao potencial dos fenômenos de se apresentarem aos sentidos no processo de percepção. A estética midiática é um tipo de conhecimento através dos sentidos de uma aparição de realidade como evidência de relações midiáticas, integrando sujeitos a diferentes mídias, que por sua vez estabelecem formas de perceber.

A estética midiática se configura já em interfaces e ferramentas de seus meios informacionais, produzindo transformações não apenas nas concepções de tempo e espaço em suas possibilidades de mediações, mas principalmente nos modos de viver, aprender e sentir (SANTAELLA, 2008). A estética midiática presenciada na atualidade altera a afetividade e as formas de encantamento dos sujeitos em suas relações com o meio.

A revolução presenciada hoje, diferentemente daquela promovida por tecnologias que alteraram o modo de produção industrial, interfere agora no ambiente não mais transformando as relações do corpo com o espaço físico, substituindo a força humana, mas como expansão da mente.

Uma das características mais importantes das estéticas digitais, para Santaella (2008), está na absorção e hibridização das estéticas anteriores, que podem ser vistas de dois modos: o diacrônico, que tem na fotografia o seu ponto de partida; e o sincrônico, no qual esta mídia, a fotografia, é índice de uma nova

representação de uma cultura remixada como apropriação. É a representação da representação.

O computador transformou-se em um laboratório experimental, no qual diferentes mídias podem se encontrar, e suas técnicas e estéticas podem se combinar na geração de novas espécies sígnicas (SANTAELLA, 2008).

O sentido de estética que se adotou na pesquisa se refere a um tipo de conhecimento sensível que atua sobre os fenômenos da realidade, apreendendo suas qualidades representativas, como cores, formas, luzes, atmosferas, fluxos, sons, etc., como “formas de representações” que, na atualidade, não se restringem ao âmbito da arte (SANTAELLA, 2008, p.15). Seu conceito se amplia para outros campos, referindo-se também às produções midiáticas distintas das mídias tradicionais e a uma espécie de atitude e relação social.

### **3.3 Expressividades: representações de percepções**

Os adolescentes das grandes cidades convivem hoje com diferentes formas de mediação. Os meios digitais fazem parte de seu cotidiano: celulares, *games*, Internet, DVD, TV, terminais de serviços, etc. O universo em que vivem é marcado pela presença de tecnologias digitais que não apenas facilitam suas vidas, mas, principalmente, interferem em suas relações com o ambiente, possibilitando novas expressividades. Esses adolescentes convivem em um mundo audiovisual com relações fortemente mediadas pela tecnologia.

O consumo e a produção de narrativas com o uso do computador para esses adolescentes é algo bastante natural. O contato diário com essa máquina, além de possibilitar o conhecimento dessa tecnologia em sua linguagem midiática, participa da constituição de sua configuração subjetiva. Ao mesmo tempo amplia e estabelece sentidos, criando espaços de *autopoieses* e adaptações.

Os seres vivos se organizam em unidades autônomas, denominadas autopoieticas, que produzem a si próprios a partir de um modo contínuo e específico de ser vivente. A aprendizagem e o desenvolvimento se realizam a todo o momento no simples viver. “A evolução é uma deriva natural, produto da invariância da *autopoieses* e da adaptação” (MATURANA; VARELA, 2007, p. 131). Os processos de adaptação são latências dessas organizações, são as marcas desta invariância que constituem o ser histórico e social.

A expressão é manifestação de um estado de ser; de um estado ao mesmo tempo emocional, racional, sensório e cognitivo. Ela funciona como representação da existência. Um aperto no peito ou qualquer outra sensação manifestam-se como linguagem, sorriso, gesto, poesia; representações que acontecem ao mesmo tempo em níveis interno (biológico) e externo (cultural) e são afetadas diretamente pela evidência de uma contingência orgânica e sistêmica.

Em seu sentido geral, a expressão é manifestação de símbolos ou de comportamentos simbólicos nos quais se podem conhecer as propriedades da “coisa” expressa. A expressão entra para o domínio da estética com Kant, ao considerá-la como forma de comunicar não apenas conceitos, mas principalmente sensações (ABBAGNANO, 2007, p. 485).

Os sentidos em determinadas situações encontram-se muito além do conceito, em uma dimensão primordial que tem mais a ver com o sensível do que com a medida racional. Sentir implica a presença do corpo ou da imagem, implica o afeto e a tutilidade na construção do conceito (SODRÉ, 2006).

O sentir é o que torna o mundo presente e familiar; e é a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebe devem a sua experiência. O sentir é como um tecido intencional que o conhecimento decompõe por associação às experiências vividas como fenômenos centrais da percepção. Não existe pura sensação, nem mesmo puro pensamento (MERLEAU-PONTY, 2006).

A sociedade humana somente pode ser compreendida como comunidade racional nos países favorecidos que apresentam equilíbrio vital e econômico profundamente enraizado (MERLEAU-PONTY, 2006). A mais simples das sensações já vem carregada de sentido. Até mesmo quando se sente o vermelho, por exemplo, a cor vermelha aparece com o sentido de imagem de uma mancha vermelha em um fundo branco. “A visão já é habitada por um sentido que lhe dá uma função no espetáculo do mundo, assim como em nossa existência.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 83).

A imagem é meio e é substância. Ela é índice de uma linguagem interior que codifica, configura, organiza os sentidos. Não existe uma apreensão pura, um sentido unicamente sensório. Qualquer sentido é afetação da apreensão do universo vivenciado. Os afetos e as afecções participam das formas de apreensão da realidade. Encontram-se intimamente ligados pela emoção no campo do

entendimento e da percepção (SODRÉ, 2006), podendo somente ser descritos em uma visão fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 2006).

A percepção assim como a expressão somente pode ser descrita, pois qualquer entendimento no plano do sensível é uma visão de mundo a partir de uma experiência particular. E é em nós mesmos que encontramos o sentido e a unidade da fenomenologia, e esta é acessível somente ao método fenomenológico

O afeto antecede a racionalidade, pois qualquer tipo de razão se dá pela emoção. O afeto é o exercício de uma ação, a ação de afetar, contendo o significado de emoção como estado de perturbação na consciência, como descarga de tensão que provoca movimento. A afecção, por sua vez, se dá de dentro para fora e antecede a sensação, sendo também um tipo de afetamento que não se mede nem se explica (SODRÉ, 2006).

Sodré (2006) considera que as questões de sentido se relacionam às situações concretas da vida, sendo comunicativamente construído, apresentando-se como sentido estético, quebrando a oposição entre *logos* e *pathos*, ou razão e emoção. Para ele:

Sentir é, no limite, pensar... Nos fenômenos da simpatia, da antipatia, do amor, da paixão, das emoções, mas igualmente nas relações em que os índices predominam sobre os signos com valor semântico, algo passa, transmite-se, comunica-se, sem que nem sempre se saiba muito bem do que se trata (SODRÉ, 2006, p. 33).

Todo conhecimento precisa da ação coordenada dos sentidos, pois age complementarmente com a superposição de significantes que, combinados entre si, vão construindo e reforçando significados já existentes. Seus caminhos são múltiplos, mas seguem basicamente uma trilha: partem do concreto, do sensível, do analógico, do imediato na direção do representacional, do abstrato, do conceitual (MACHADO, 2001).

Maturana (2005) trata da biologia do conhecimento no qual o humano se constitui do entrelaçamento do racional com o emocional na linguagem, fazendo desabar o imperialismo da razão. Sua concepção de vivo é ser dotado de emoções, fenômenos próprios do reino animal.

Na fusão entre vida e tecnologia é evidente a hibridização da técnica com a estética, numa potência emancipatória na dimensão do sensível, do afetivo ou da “desmedida” para além de uma razão instrumental. As tecnologias [midiáticas] criam um novo mundo sensível pela reprodução imaterial das coisas, pelo rompimento

entre forma e matéria (SODRÉ, 2006). Criam um tipo de saber representado como experiência imediata, uma mediação sensorial em uma esfera existencial.

O uso de tecnologias digitais, como o computador, gera expressividades que se configuram em função dos sujeitos e dos meios envolvidos nesse processo comunicativo em que um sofre a ação do outro. São relações que envolvem habilidades e competências dos sujeitos, além de limitações e possibilidades técnico-formais das tecnologias.

A expressão na pesquisa é comportamento simbólico que se manifesta como linguagem, como representação da mediação entre meio e sujeito. E em uma sociedade tecnológica em que as mídias digitais ditam novo paradigma para a construção coletiva de sentidos, novos princípios de compreensão são necessários. Presencia-se com a cultura das mídias uma passagem de era criando tecidos culturais híbridos e cada vez mais densos (SANTAELLA, 2008).

Os espectadores na cultura digital começam a se transformar também em usuários à medida que foram aprendendo a falar com as telas. “Cada um pode tornar-se produtor, criador, compositor, montador, apresentador, difusor de seus próprios produtos.” (SANTAELLA, 2008, p. 82).

Perceber é dar sentido, é dar forma ao que é apreendido, é conceber um senso estético como representação de um tipo de razão fundada no sentir. As expressões são revelações de uma época e de uma sociedade concretizadas por um sujeito como formas de representação.

A expressão é um comportamento simbólico que se manifesta como linguagem. Existem várias formas de expressão, e a arte é uma delas, sendo a manifestação de um estado de ser no tempo e no espaço vivido, apresentando uma configuração poética (ABBAGNANO, 2007).

Como manifestação estética, a arte encontra-se estreitamente vinculada às tecnologias, que possibilitam traduzir modos de ver e agir no mundo como expressões integradas às capacidades técnicas e formais de seus viventes.

Como manifestação do ser e das formas de sentir, pensar e agir, a expressão é mediação que se dá de dentro para fora e entre o meio e consigo mesmo. É a realização de sentidos de uma realidade ao mesmo tempo interna e externa ao indivíduo.

A expressividade midiática é a manifestação da atualidade em seu estado de imanência, como evidência de uma realidade apresentada, revelada em seus

elementos de linguagem. As expressividades são representações que evidenciam modos de ver o mundo com uma estética específica.

### **3.4 As produções midiáticas: expressividades de uma estética contemporânea**

O ser humano é sensível, racional e crítico ao relacionar-se com o ambiente em seu meio e substâncias. É participativo, agindo e interagindo consigo mesmo e com o mundo ao seu redor (GONZALEZ REY, 2005). Transforma estímulos em sensações, seleciona e dá sentidos aos diferentes elementos que constituem sua experiência de vida (MERLEAU-PONTY, 2006).

A subjetividade é um sistema complexo de relações que caracterizam o desenvolvimento social a partir de diferentes eventos que constituem a própria vida e que estabelecem zonas de sentido em função de suas formas organizativas. A construção de sentido envolve complexas unidades simbólico-emocionais constituídas e organizadas de forma única, em seu caráter subjetivo, na história de vida de seus protagonistas. O sentido está associado a um estado estável de emocionalidade que propicia significados de forma dinâmica, e um permanente “sujeitamento” social e opções individuais (GONZALEZ REY, 2005).

O indivíduo depende do ambiente para existir, e é também por ele criado. E o mesmo acontece com o ambiente que existe ao propiciar uma existência. O céu e a terra são a base estrutural do ambiente, que não deve ser separado em natural e artificial, pois qualquer objeto ou artefato que o constitui é produzido a partir de materiais naturais. Também não se pode separá-lo como natural ou cultural, como se houvesse um mundo material e um mental. “Somos criados pelo mundo em que vivemos” (GIBSON, 1983, p. 133).

Gibson (1974) concebe assim a percepção como uma relação ecológica entre sujeito e meio no qual o ambiente se apresenta como estímulo natural à apreensão dos sujeitos, com invariantes de sua natureza, meios e substâncias de sua forma de ser. Esses sujeitos, por sua vez, se apresentam também com seus meios e substâncias orgânicas e perceptivas em uma relação integrada e de trocas recíprocas, constituindo o que ele denomina como *affordance*.

Para Gibson (1983) a percepção é um ato, e não uma resposta; um ato da atenção, não um desencadear de impressões; uma realização, não um reflexo. O

que percebemos no ambiente são seus propiciamentos, não suas qualidades assimiladas a partir de nossa atenção. A sua forma é existência independente de nosso olhar. O objeto oferece o que ele é nos termos de sua ecologia física, apresentando valores e sentidos especificados através de informações do próprio estímulo, numa relação direta. O que é percebido é a informação avaliada em determinado ambiente (GIBSON, 1983).

A consciência e as relações com o mundo são inseparáveis. Não existe a dualidade entre matéria e mente, e entre mente e corpo. “Perceber o mundo é perceber-se a si mesmo.” E isso é válido para todos os animais de uma espécie, que fazem parte do mesmo “nicho”, numa metáfora que indica o “cabimento” de um ser em determinada *affordance* (GIBSON, 1983, p. 141).

Esta interdependência entre meio e sujeito não pode deixar de ser considerada quando se fala de uma estética midiática constituída em uma influência recíproca, e jamais unilateral. Não existe passividade e nem mesmo separação.

O homem pode alterar seu ambiente, mas continuará sendo sempre criatura de uma situação. E, justamente para fundamentar a percepção em um ambiente mediado por tecnologias digitais, foi adotada essa concepção ecológica para estabelecer a expressão como um objeto de estudo vivo e dinâmico, que deve ser considerado como processo que tem em sua base uma relação inseparável entre meio e sujeito.

Como representações dessas relações, as expressividades midiáticas digitais dos adolescentes da pesquisa propostas nesta tese configuram uma estética midiática. Em suas narrativas e formas de comunicação-mediação, a expressão envolve processos de criação de sentido de si e do outro, reveladas em suas qualidades formais nas produções e processos de criação com o computador.

Obedecendo à concepção ecológica defendida por Gibson (1974), no caso da percepção em um ambiente midiático, tanto as propriedades das tecnologias digitais – suas possibilidades técnico-formais – como as capacidades físico-intelectuais dos adolescentes – suas habilidades e competências no uso dessas tecnologias – são invariantes que se integram mutuamente no processo de percepção. Ao mesmo tempo, o sentido de estética na pesquisa tem também cunho histórico-cultural, pois além de possuir natureza física e temporal como representação de uma sociedade urbana, capitalista e midiática em suas formas de comunicação e expressão, traz em

si uma natureza cultural, envolta em visualidades, sons e diversidades de signos analógicos e digitais em suas formas representativas.

Para Bastos e Dayrell (2006), o ser humano constitui sentidos e significados que se manifestam como linguagem, sendo esta o resultado da interpretação, da relação entre homem e mundo. A linguagem não é representação de um mero componente psicológico e mental, mas de uma maneira de manifestar o que foi capturado do real. É a expressão do conhecimento do ser pelo homem, no qual a compreensão é histórica; a linguagem, ontológica ao desvelar do ser das coisas.

O sentido contemporâneo de estética como representação de uma forma de ser e sentir encontra-se diretamente relacionado a uma concepção ecológica de percepção, como processo orgânico e dinamicamente integrado, em que não há fronteiras entre o que é de fora ou de dentro no universo perceptivo, ou mesmo limites entre o que é do meio e o que é do sujeito. Funciona como uma espécie de relação de “afetividade”, no sentido de ser afetado, impossível de estabelecer o limite da “afetação” de um sobre o outro.

A produção midiática dos alunos com o uso do computador foi a maneira encontrada de evidenciar representações de afetos e afecções das tecnologias digitais sobre esses sujeitos que as têm como representações de grande parte de suas vivências. A expressão é evidência de formas de ser, de espaços autopoéticos de participação e criação, ou melhor, uma forma estética de realização.

Em suas produções, os adolescentes revelam traços de expressividade tipicamente midiática e contemporânea, orgânica e autopoética, representativa de um sujeito histórico e social em processos de transformação e adaptação, em desenvolvimento e aprendizagem.

As expressividades midiáticas digitais reveladas nas produções dos alunos representam “o que Mitchell chama de virada pictórica”, que traz uma forma diferenciada de ver o mundo sob um novo olhar marcado pela mediação de tecnologias digitais (MARTINS, 2007, p. 25).

Em 1930, Benjamin designou a sua modernidade como a era da reprodutibilidade técnica, como um tempo em que as possibilidades tecnológicas da Segunda Revolução Industrial romperam com a aura da arte e do artista, quebrando o sentido de tradicional, “original” e único.

Da mesma maneira, Mitchell introduz no tempo da pós-modernidade a sua “virada pictórica” como uma mudança de forma de narrativa, agora marcada por



“fluxos” e incandescências que rompem com padrões de tempo e espaço, com novas dimensões e formas de expressão não mais fixas e perenes (MARTINS, 2007). Alteram ainda o espaço de produção e recepção e as noções de obra de arte, autor e receptor.

São narrativas que envolvem uma materialidade muitas vezes virtual, com uma linguagem que utiliza, além de códigos referenciais tradicionais, fluxos de signos e signos em fluxos, compondo novas visualidades tanto da realidade como de suas representações. Essas narrativas alteram efetivamente as noções de tempo e espaço, constituindo uma das principais características da produção artística na pós-modernidade, além da interatividade e da apropriação.

Situado em um tempo e espaço atuais, o objeto deste estudo – as produções dos adolescentes com tecnologias digitais – constitui o veículo de expressividades atuais e revela representações contemporâneas em um contexto midiático natural.

## 4 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

“[...] A paz sem voz, não é paz, é medo”.  
A minha Alma - Rappa

Toda pesquisa, na opinião de Kincheloe e Berry (2007), deve defender o que afirma saber e o processo por meio do qual este saber foi construído. Sabe-se que as NTICs configuram um ambiente midiático, estabelecendo uma ecologia que atua diretamente na percepção numa relação mútua e integral entre meio e sujeito. A percepção é entendimento de mundo como construção de sentido em forma de linguagem, que, por sua vez, atua nos processos de aprendizagem.

Nas sociedades atuais, com a disseminação de informações possibilitadas pelas tecnologias digitais, o que antes era difícil de determinar torna-se impossível de estabelecer no campo da percepção.

A complexidade e a subjetividade ganharam novas dimensões e profundidade. Somente uma visão fenomenológica e ecológica sobre a percepção pode dar conta de visualizá-la em sua manifestação, como objeto orgânico e dinâmico, e em constante transformação.

Com este princípio, a pesquisa aqui apresentada pretende revelar, nas produções de adolescentes telemáticos, expressividades midiáticas com o uso do computador. Sua problemática permeia assim as questões relacionadas à expressão com mídias digitais por adolescentes consumidores dessas mídias.

Para entender esta problemática procurou-se identificar em um grupo de sujeitos que participam de ambientes próximos e distantes (BRONFENBRENNER, 2002) mediados por tecnologias digitais; que apresentam uma configuração subjetiva (GONZALEZ REY, 2005) parecida quanto à idade, escolaridade, moradia e outros elementos relacionados ao acesso e consumo de mídias digitais; e que convivem em momento tecnológico (GIBSON, 1974).

Para Yin (2010) um estudo de caso pode atender a um sujeito único ou a um grupo, um caso múltiplo envolvendo uma empresa, uma entidade, uma instituição ou até mesmo uma oficina. Neste caso refere-se a sujeitos que participam de relações em ambientes próximos e distantes muito parecidos, tendo as tecnologias digitais integradas aos seus processos de construção de sentido e de subjetividades individuais e sociais.

#### **4.1 Epistemologia do objeto: a gênese da expressividade midiática na pesquisa**

O termo *mídia*, adotado por esta pesquisadora, tem o seu sentido dado por Raymond Willians “como materialização de uma prática social”. Uma mídia é uma manifestação materializada em um suporte ou um meio, através de signos e códigos como linguagem (MITCHELL, 2009, p.171).

No caso das mídias digitais, esse suporte é predominantemente uma tela, e seus signos têm a existência não material do virtual. Suas possibilidades técnicas e formais transformam dados binários em matéria e representação em função de sua flexibilidade e viabilidade.

Qualquer mídia – a pintura, o rádio, o panfleto, os megafones, a TV e etc. – são “mídias mistas” tanto no sentido sensório como no semiótico, pois nenhuma delas carrega um só sentido. As mídias visuais, por exemplo, envolvem também o sentido tátil no processo de percepção e vice-versa.

As noções de mídia e mediação misturam elementos sensoriais, perceptivos e semióticos. As mídias digitais operam com imagens, palavras, sons, ruídos, silêncios, fluxos; diferentes signos e linguagens que são mistos em si (MITCHELL, 2009, p. 171).

Quando se lê um livro, por exemplo, constrói-se o sentido em forma de imagens mentais, acompanhadas de *flashes* de memória e de imaginação. Sente-se, às vezes, até o cheiro das coisas através da leitura, como nos romances de Garcia Marquez. São construções que ativam outros sentidos sensórios além do verbal e do cognitivo.

Do mesmo modo, um texto verbal em uma tela, por exemplo, como uma poesia do poeta e compositor Arnaldo Antunes, com palavras projetadas em movimentos de letras, com certeza, traz outras visualidades da palavra, compondo o

que Mitchell define como “aninhamento” de mídias (*nesting* no original). É a incorporação de outra mídia em seu conteúdo (MITCHELL, 2009, p. 173).

Um exemplo dessa incorporação no campo da Informática é o programa de apresentação de *slides*. Ele simula uma antiga tecnologia de apresentação de imagens: uma cópia fotográfica em um acetato como positivo da imagem era projetada na parede ou em uma tela por um foco de luz de modo a amplificar sua visualidade. Esse tipo de apresentação opera com uma linguagem audiovisual, pois tem como matriz a imagem, o som e a palavra.

Na pesquisa, as mídias digitais, referidas nesta tese, incorporam palavras, ruídos, sons, imagens fixas e em movimento, como elementos de linguagem criados e reproduzidos de fontes analógicas e digitais, como também de fluxos e aparições.

As produções finais dos alunos podem ser definidas como audiovisuais digitais, mas foram consideradas em seu todo, integradas aos exercícios, como produções midiáticas, uma vez que, em sua concepção, nem todos eles atendem à pretensão de audiovisual como linguagem, uma vez que suas matrizes de linguagem não utilizam a seqüência na apresentação e mediação de sentido. Muitas produções constroem narrativas em uma linha do tempo sem apresentar o som como elemento de linguagem.

Como meio de comunicação, as produções midiáticas digitais possuem uma linguagem bem próxima do repertório cultural dos adolescentes telemáticos, facilitando o entendimento e a expressão de suas ideias e pensamentos de maneira natural e espontânea em suas produções.

Existe uma afinidade dos adolescentes com as mídias digitais. A frequência de acesso a essas mídias estabelece uma espécie de sinestesia no processo de mediação como um fenômeno que integra a mídia como linguagem orgânica e total nos processos de percepção.

Mc Luhan (1969) entendia as mídias como “extensões sensoriais”, enfatizando sua “sensualidade mediada” dinâmica e interativa, como fenômenos da realidade que atuam diretamente nas formas de perceber dos sujeitos, estes como operadores semióticos e simbólicos. Para ele, o meio era a mensagem.

Mitchell (2009) considera que esses elementos semióticos e sensoriais das mídias deveriam ser mais bem estudados, tanto no nível empírico como no campo fenomenológico, privilegiando-se o estudo de suas relações. Conforme esse autor, o assunto da “proporção da participação sensorial semiótica” anteriormente levantado

por McLuhan em relação ao tipo de participação do meio e do receptor na construção da mensagem merece maior atenção (MITCHELL, 2009, p. 172).

E é neste sentido que esta pesquisa se encaminha: para uma investigação empírica quanto à participação das mídias digitais nas formas de perceber o mundo de um adolescente que as tem como referência de grande parte das construções de seu repertório cultural. Mas não se pode deixar de enfatizar que os processos de construção de sentidos se dão através de mediações e se encontram relacionados a uma ecologia que envolve meio e sujeito de maneira integral. Também não se pode perder de vista que a proporção da participação das mídias digitais é recurso para fins de pesquisa empírica, mostrando-se totalmente incoerente com a visão da relação do meio e do sujeito como *affordance* no processo de percepção.

O uso da produção midiática como instrumento de pesquisa mostrou-se adequado para este tipo de abordagem da percepção como construção de sentido e significações, principalmente por sua “sensualidade” encontrar-se em simbiose com a libido dos adolescentes telemáticos, facilitando a revelação de formas perceptivas como expressão.

Esta professora-pesquisadora acredita que a expressão midiática pode evidenciar a proporção dessa participação da mídia na percepção ao materializar sentidos perceptivos, sensoriais e semióticos em produções de visualidades e sons.

Não se pretende com a pesquisa medir, categorizar e, muito menos, comparar expressividades, mas, sim, identificá-las a partir de sua ocorrência como evidência de formas de pensar, sentir e agir no mundo.

A intenção não está em ser apocalíptico ou integrado conforme classificação sugerida por Umberto Eco (2001). Os apocalípticos acreditam que a cultura midiática é uma subcultura prejudicial aos sentidos. Já os integrados a consideram um fenômeno da modernidade que possibilitou o acesso do povo às culturas “nobres”, trazendo o enriquecimento pela diversidade e expansão cultural.

Este debate é bem mais profundo e vai muito mais além, e aqui serve somente para situar a posição desta pesquisadora: a presença da mídia é irreversível e, a cada dia, cresce a sua presença, transformando percepções e sentidos e, principalmente, alterando formas de aprender. É um campo que deve ser constantemente revisitado, principalmente porque traz o retorno às questões éticas e morais imbricadas nas considerações relativas à estética midiática desde a

mais antiga das concepções e às questões de aprendizagem principalmente relacionadas aos meios e recursos pedagógicos.

#### 4.1.1 A expressão midiática como objeto de estudo

As relações entre o tipo de humanidade e suas tecnologias sempre foram reciprocamente determinantes na forma de ser e se manifestar em todas as épocas e sociedades. A educação, uma das instâncias responsáveis pela formação social, encontra-se também atrelada a essas relações entre sociedade e tecnologia, compreendendo e participando de suas configurações. Enfim, tentando incansavelmente entender e acompanhar as transformações delas decorrentes.

A influência das NTICs sobre as formas de ser das gerações atuais tem sido tema de pesquisas em diferentes áreas como comunicação, sociologia, psicologia, educação, artes entre outras.

Esta pesquisa é mais uma delas e surgiu da reflexão sobre uma prática educativa em um laboratório de Informática, local onde se desenvolveu este estudo de caso. Os alunos em suas atividades evidenciavam novas formas de aprender, como também formas específicas de se relacionar com as tecnologias digitais. Compreender essas novas formas de aprender para adequar o trabalho pedagógico em função das novas tecnologias passou a ser o grande desafio.

O foco na produção midiática como manifestação de um tipo de percepção fundamenta-se na intenção de revelar a maneira própria de organização de signos a partir de um senso estético. Ele será identificado em função do consumo de mídias digitais e de possibilidades técnico-formais das tecnologias, e não no sentido de avaliar as qualidades artísticas dessas produções.

O referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores fundamenta o objeto de estudo, a expressão midiática como elemento do processo de percepção, situado em um contexto tecnológico e contemporâneo.

Devendo ser entendida como relação ecológica com bases fenomenológicas e como ação em uma dimensão filosófica e cultural, a expressão midiática relaciona-se diretamente a um contexto em que sujeito e meio constroem-se mutuamente de maneira interdependente.

No campo empírico, trata-se de um estudo envolvendo a expressão midiática de alunos de uma escola pública de ensino médio. São adolescentes telemáticos

que integram a Oficina Visualidades e Sons, desenvolvida no laboratório de Informática.

Como método de pesquisa, para atender a seus objetivos, a oficina utilizou a bricolagem e, para isso, recorreu a diferentes instrumentos no trabalho de campo e nas concepções teóricas variadas, como explicado anteriormente, visando a identificar indicadores de expressividades no processo de criação e na produção dos alunos com o uso do computador.

Realizaram-se duas etapas de análises para sistematizar as evidências quanto à participação das mídias digitais e dos adolescentes telemáticos como expressividades. Na primeira delas, a referência utilizada por esta professora-pesquisadora são as distribuições de *affordances* de Zhang (2009). Essas distribuições referem-se às propriedades das tecnologias digitais e às características do perfil socioeconômico e cultural dos alunos como invariantes que participam dos processos de percepção na produção midiática.

Esse processo tem na participação de ambos, tecnologias e adolescentes, uma espécie de soma de propriedades em que as invariantes dos dois se agregam. Envolve ainda a participação da mediação pedagógica e têm como referência os exercícios da oficina.

A produção dos alunos aparece como um todo sensório-semiótico, conexo e integrado em relação às características do meio e do sujeito. As expressividades midiáticas evidenciadas nesta fase da pesquisa são ocorrências consideradas como propiciamentos, que são indicadores de expressividades para a segunda etapa de análises, descritas a partir das produções dos alunos como trabalhos finais.

Na segunda etapa, a participação da mediação pedagógica deixa de ser considerada, uma vez que a produção dos alunos passa a envolver um processo de criação mais livre e extrapola a relação entre as propriedades das tecnologias e o perfil dos adolescentes.

Trata-se agora de um processo de conjunção na visão de Zhang (2009), na qual os indicadores de expressividades que aparecem na produção midiática são manifestações de latências de uma forma expressiva que se encontra em um plano além da mediação pedagógica, como mediações mentais e “sensualidades midiáticas”.

Nas considerações finais há menção às expressividades midiáticas dos adolescentes como revelações dessas latências, as quais configuram uma estética

característica de uma geração de adolescentes que pode ser vista como um macrossistema em sua ecologia e tem na configuração de suas subjetividades individuais marcas da presença de tecnologias digitais.

#### 4.1.2 Construindo o estudo de caso

As questões iniciais desta tese estavam relacionadas à influência do consumo de mídias digitais na percepção dos adolescentes. Pretendia-se cruzar as evidências nas produções consumidas pelos adolescentes com aquelas expressas em suas produções. Mas essa intenção mostrou-se inviável e mesmo desnecessária.

Como apontado no referencial teórico, as mídias digitais se dirigem a um público indefinido e inconstante – a uma massa que tem cada vez mais opções de consumo e é seletiva, sabendo muito bem suas preferências, que são múltiplas, o que torna este trabalho bastante complexo. Diferentemente das pesquisas de audiência das mídias eletrônicas, no universo digital, a extensão e a transitoriedade das publicações é muito maior e acelerada, sendo impossível definir o consumo.

Somente um projeto como estudo de caso único, tendo o foco no conhecimento de um sujeito poderia dar conta de abarcar a influência de mídias no campo das mediações pelo viés do consumo. Trabalho também árduo e extenso e que não leva a lugar algum. Apenas descreveria a forma de perceber de um caso, sem vínculo com outros contextos e sujeitos, uma vez que voltado para a descrição de uma situação específica, única e determinada por variáveis próprias e circunstanciais.

Por outro lado, dificilmente se poderiam analisar todas as variáveis de um tipo de consumo e ainda relacioná-las a uma produção artificialmente conduzida: uma pesquisa com um objetivo pretensioso e, ao mesmo tempo, sem sentido em sua abordagem teórica, porquanto não se pode controlar o consumo e, muito menos, definir formas de produção. Mas se podem descrever processos que apontam para o entendimento.

O interesse na percepção encontrava-se diretamente relacionado às formas de aprender de sujeitos cuja vivência é predominantemente midiática. A qualidade do consumo, bem como a qualidade de suas produções, não era o foco, e sim suas formas diferenciadas de entendimento a partir dessas relações.



E assim se iniciou o projeto de pesquisa, como investigação de formas de entendimento manifestadas como expressão, não mais voltado para evidências de consumo, mas para evidências de produção. Não de um único caso, mas de sujeitos que convivem em universo midiático, em um contexto real de um momento como marca de uma geração. A metodologia do estudo de caso orienta no sentido de estabelecer um recorte de um contexto como ambiente natural determinado por sujeitos, práticas e espaços como campo de estudo.

Os sujeitos da problemática central desta tese apresentam novas formas de aprender em função de um novo tipo de percepção. E percepção não se define, pode ser apenas base de reflexão.

E como se dá a mediação de tecnologias digitais na construção de sentido? Como essa construção de sentido pode ser evidenciada?

As tecnologias são linguagens que trazem em seus elementos a evidência de técnicas e aparatos sensoriais. Suas formas expressivas de representação são manifestação da subjetividade de sujeitos integrada aos processos de entendimento. É evidência do que é significativo no processo de percepção que envolve sujeito e universo mediado.

Objeto complexo, subjetivo e orgânico, a expressão como manifestação de formas perceptivas relaciona-se ao momento de vida que move a ação. É motivação que conduz o aprendizado, que é entendimento.

Se a aprendizagem está ancorada na motivação e concebida em processos de construção de sentido, esse é o problema; e a expressão, a solução. Sua evidência aponta formas de aprender pelo viés da motivação.

Ficou assim definido: a expressão é o objeto; o sujeito, o adolescente telemático. Restou definir o campo de pesquisa, o local onde se poderiam levantar as expressividades desse sujeito, marcadas pela presença das tecnologias digitais.

Recorreu-se então à concepção de Bronfenbrenner (2002) de *macrossistema* como extensão desta relação no plano da subjetividade em que concorrem ambientes também significativos no processo de percepção e formas expressivas.

Bronfenbrenner (2002), em sua teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano, refere-se ao termo *macrossistema* não na concepção econômica da sociedade, mas como um tipo de ambiente constituído de consistências de diversos ambientes inferiores (micro, meso e exo) que participam da percepção em diferentes

níveis tanto no espaço das relações imediatas e próximas aos sujeitos quanto em outras mediações de instâncias distantes e de uma forma indireta e subjetiva.

Essas considerações apresentadas quanto à expressão midiática apontaram para a necessidade de estudá-la em seu contexto natural, no universo vivenciado pelos sujeitos da pesquisa, e não em um contexto concebido como um laboratório, preparado e controlado para fins científicos e desconectado do mundo.

A Oficina Visualidades e Sons surge, assim, como estratégia metodológica para resolver a problemática relacionada ao lugar de pesquisa, como espaço natural integrando os sujeitos, adolescentes telemáticos, a um contexto tecnológico.

Como base para estabelecer esse recorte, utilizou-se a metodologia do estudo de caso, concebendo esse sujeito e local capazes de desvelar o objeto enfocado: uma sala de aula como recorte de uma sociedade tecnológica e o uso de tecnologias digitais como instrumento capaz de revelar a expressão dos adolescentes.

A unidade de análise escolhida: a expressão como produção na sala de aula como manifestação capaz de evidenciar percepções em que os limites de um fenômeno e de um contexto se encontram organicamente imbricados.

Este estudo de caso é um relato dirigido a um público específico. Dirige-se ao universo acadêmico e à avaliação de especialistas em tecnologias da educação e áreas relacionadas às questões de educação e comunicação, mas principalmente à educação de adolescentes.

É uma experiência que sugere a valorização da produção do aluno como estratégia pedagógica para o aprimoramento dos processos de comunicação na escola pelo canal da expressão com tecnologias digitais. Aposta na valorização de um meio e linguagem próximos do repertório cultural dos adolescentes da geração atual como forma de atuar direta e efetivamente no aprimoramento dos processos de percepção com ênfase na afetividade com vistas ao entendimento.

Como campo de pesquisa, este estudo de caso aparece como uma tentativa de conhecer a configuração da subjetividade de sujeitos integrados à suas práticas no universo escolar.

#### 4.1.3 A Oficina Visualidades e Sons como estudo de caso

A Oficina Visualidades e Sons foi criada em razão da necessidade de um espaço na escola para a discussão e o entendimento das questões ligadas às tecnologias e formas de expressão em função da presença da cultura midiática.

Como local de pesquisa, voltou-se para a compreensão das novas formas de perceber dos alunos, acreditando que as tecnologias digitais, com suas variadas possibilidades de mediação, propiciam novas maneiras de ver e sentir o mundo, influenciando também nas formas de aprender dos adolescentes.

A expressão é manifestação de sentido que, na oficina, revelou-se através da produção midiática, compondo narrativas com visualidades e sons digitais. São textos que trazem traços de um senso estético, representações com o uso de tecnologias digitais.

O formato da disciplina como oficina atendeu à valorização da experimentação e da criação dos alunos, em processos de produção com tecnologias digitais, constituindo-se como contexto tecnológico.

Da mesma forma que uma pesquisa científica não pode afirmar verdades definitivas, principalmente quando o seu objeto é humano e dependente de fatores circunstanciais, uma oficina também não deve projetar resultados, e sim promover processos integrando habilidades e competências, técnicas e conhecimentos em novas possibilidades expressivas.

Para operacionalizar o principal objetivo da Oficina Visualidades e Sons – a produção midiática dos alunos com o uso de tecnologias digitais –, adotou-se a metodologia de projetos, tendo um fim específico: o de produzir um texto original com imagens e sons digitais ao final da oficina.

Essa produção poderia ser uma campanha educativa, ou uma apresentação acadêmica de um conteúdo específico, ou uma produção artística. Enfim, deveria ser um experimento com o uso de tecnologias digitais como meio e como linguagem, revelador de formas de ser e agir no mundo.

O aluno deveria ser capaz ao final da oficina de produzir um texto midiático expressando uma ideia de seu interesse, apoiado em exercícios e práticas com o uso de recursos de edição de imagens e sons digitais dos diversos programas que faziam parte do sistema operacional dos computadores do laboratório de Informática.

A oficina se desenvolveu numa concepção dialogal e multiculturalista, para valorizar e respeitar sentidos e identidades dos alunos, tendo as mídias digitais como expressão e como cultura na sala de aula.

Com o foco na produção midiática, buscou-se instrumentalizar os alunos quanto ao uso do computador e, ao mesmo tempo, garantir um espaço de liberdade propício para a criação, experimentação e pesquisa. Como recorte de um contexto midiático, a Oficina Visualidades e Sons aparece como uma espécie de pele, como representação de um macrossistema, um ambiente tecnológico que se oferece à percepção dos sujeitos de forma orgânica.

O macrossistema estabelecido na oficina tem o sentido dado por Bronfenbrenner (2002) como mencionado anteriormente. No caso, a oficina como sala de aula é uma ocorrência de um macrossistema a partir do agrupamento de sujeitos com perfis socioeconômicos e culturais bastante parecidos, com a mesma faixa etária e nível de escolaridade e, principalmente, com acesso e tipo de consumo muito semelhantes em relação às tecnologias digitais.

Esses adolescentes em sua grande maioria possuem computador em suas casas e sabem operar essa tecnologia com facilidade. Eles cresceram em uma época e lugar em que as tecnologias digitais se encontram incorporadas ao viver em sociedade.

Como já foi dito anteriormente, os sujeitos na pesquisa são indivíduos concretos, portadores de personalidade e se caracterizam por serem também atuais, interativos, conscientes, intencionais e emocionais, constituindo histórica e socialmente (GONZALEZ REY, 2003), neste caso, um momento específico de suas vidas, de descobertas e manifestações de uma identidade em constante processo de formação.

Como macrossistema, a Oficina Visualidades e Sons é um retalho de um tecido que tem nas tecnologias digitais a sua trama básica, produzindo formas de pensar, sentir e agir características, como um tipo de *affordance* que atua sobre os sujeitos, participando de suas configurações subjetivas.

Como sala-ambiente, o laboratório de Informática da escola pesquisada foi preparado para receber a oficina na tentativa de quebrar a “frieza das máquinas” e introduzir um espaço de criação capaz de propiciar relações integradas e mais humanizadas entre os adolescentes e o computador.

As atividades desenvolvidas na oficina visavam à expressão de visualidades e sons com tecnologias digitais e, ao mesmo tempo, ao cuidado com o ambiente e com as formas de sentir e pensar dos alunos numa concepção ecológica da percepção.

#### 4.1.3.1 A oficina no contexto escolar

Como estudo de caso, a Oficina Visualidades e Sons é um recorte de uma realidade de certa forma predeterminada por suas condições naturais: adolescentes de ensino médio agrupados em função de elementos comuns e preexistentes de uma configuração subjetiva.

O vídeo *Fazer a diferença* (DVD em anexo), produzido pela pesquisadora e editado por um aluno da oficina, mostra através de imagens e sons uma percepção quanto à estrutura física e humana da escola estudada. Esse vídeo foi utilizado também como meio pedagógico na oficina para sensibilizar os alunos no processo de criação de narrativas imagéticas com o uso do computador.

Essa escola é progressista, avançada, inovadora e democrática que busca em suas ações garantir a sua identidade, como instituição educativa, e a de seus alunos, como cidadãos (Projeto Político Pedagógico, PPP deste centro educacional de 2008). Por diversas vezes foi chamada de “pedreira” pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) por brigar pelos direitos dos alunos e por garantir a participação da comunidade escolar nas decisões e problemas da escola.

A comunidade escolar tem mudado muito a sua configuração. Anteriormente constituída por famílias da comunidade local, que moravam nas quadras circunvizinhas da Asa Norte e pertenciam à classe média. A maioria dos alunos era de filhos de professores, profissionais liberais e funcionários públicos.

O crescimento desordenado da cidade afetou diretamente o sistema de ensino público. No caso dessa escola, acentuou a diversidade dos alunos além da concepção individual de sujeito. Nele estudam adolescentes de diferentes comunidades do DF, sendo uma minoria membro da comunidade local.

Com o objetivo de fazer um levantamento do perfil socioeconômico e cultural da comunidade escolar, no início do ano letivo foram aplicados questionários em todas as turmas e turnos da escola. Esses dados foram utilizados no planejamento

pedagógico das disciplinas e na atualização do PPP da escola (Questionário no Apêndice 3).

Na pesquisa, utilizou-se como referência apenas os dados relativos aos questionários aplicados no turno matutino, no qual a oficina se desenvolveu num total de 284 questionários respondidos

Os dados dos questionários evidenciam a forte presença da Informática na vida dos alunos. Constatou-se que a grande maioria deles tem computador em suas casas (89%), e 79% são conectados à Internet (Tabela 1). Todos os alunos pesquisados no turno matutino sabem usar essa máquina (quando ingressaram no primeiro ano, os alunos que não dominavam essa tecnologia tinham a oportunidade de participar de uma formação básica em Informática); 72,1% a dominam bem, e apenas 27,9% apresentam alguma dificuldade com a Informática. Nenhum aluno manifestou não gostar de usá-la.

COMPUTADOR		
	Quant.	%
TEM PC	254	89%
INTERNET	225	79%

**Tabela 1: Computador.**

**Fonte: Questionários respondidos pelos alunos**

Com base nesses dados, os laboratórios de Informática (Labinfo 1 e 2) no PPP da escola foram concebidos para extrapolar a inclusão digital, uma vez que não existia a exclusão, e promover o uso da Informática como meio e linguagem de comunicação e informação na escola, buscando romper com o uso doméstico do computador, detectado nos questionários.

Foram então sugeridas pelos professores e pela direção, como disciplina obrigatória da Parte Diversificada do currículo. A Oficina *Visualidades e Sons* e a Oficina de *Blog*, atendendo ao perfil sociocultural da comunidade escolar, foram concebidas como estratégia para otimizar do uso dos laboratórios de Informática por alunos e professores.

O Centro Educacional em questão contava com dois laboratórios de Informática, cada um com 20 máquinas e dois coordenadores por turno, o que

possibilitou a adoção dessa estratégia no turno matutino. Nos outros turnos, a mesma estratégia foi utilizada, porém as oficinas eram diferentes, atendendo também às necessidades da comunidade escolar de cada turno.

Oferecidas nos laboratórios de Informática, as oficinas integravam a grade horária da escola como disciplina obrigatória, visando a atender às necessidades educacionais da comunidade escolar, como sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em relação às disciplinas da Parte Diversificada. Atenderam a todos os alunos do período matutino, com uma carga horária de uma hora/aula semanal (operacionalizada na forma de duas horas quinzenais), sob a coordenação de dois professores, um para cada laboratório.

No Labinfo 2, desenvolveu-se a Oficina Visualidades e Sons, sob a orientação desta autora, como professora de Artes Visuais e pesquisadora de tecnologias na Educação. No Labinfo 1, desenvolveu-se, ao mesmo tempo e nos mesmos horários, a Oficina de *Blog*, sob a orientação de um professor de História, especialista em Informática na Educação. Cada oficina trabalhava com metade dos alunos de cada turma. No mesmo horário, também quinzenalmente, aconteciam de forma intercalada outras oficinas da Parte Diversificada, estas oferecidas por outros professores da escola para a livre escolha dos alunos.

As dez turmas de alunos (quatro do 2º ano e seis do 3º) foram divididas nas duas oficinas semestrais e obrigatórias, oferecidas como Parte Diversificada I: Oficina de Visualidades e Sons e Oficina de *Blog*.

Como espaço de experimentação e criação, a Oficina Visualidades e Sons foi, assim, implantada com duplo objetivo: promover a ampliação e aprimoramento do uso da Informática, rompendo com o uso doméstico do computador; e investigar novas formas de aprender e expressar dos alunos com o uso dessa tecnologia em produções midiáticas, mudando a postura de consumidores de tecnologias para a de produtores de conhecimento.

No primeiro momento, houve certa resistência dos alunos, pois estes deixaram de participar da escolha de duas oficinas, como tinha acontecido no ano anterior, sendo obrigados a fazê-las nos laboratórios de Informática, tendo a opção de escolha em apenas uma oficina, esta desenvolvida durante todo o ano letivo. Mas logo depois a aceitação foi quase geral, denotando a afinidade dos alunos com a tecnologia digital. Não houve unanimidade, mas pôde-se comprovar que um número bastante reduzido de alunos demonstrou repudiar essa tecnologia.

As turmas foram divididas obedecendo à posição dos alunos na chamada. Aqueles de números 1 a 20 nas listas ficaram em Visualidades e Sons no primeiro semestre; os outros, de 20 a 40, na Oficina de *Blog*. Houve revezamento dos alunos no segundo semestre. A mudança de turma era possível, desde que obedecesse a um sistema de troca equitativa e mantivesse a obrigatoriedade de passar pelas duas oficinas no decorrer do ano letivo.

As aulas na Oficina Visualidades e Sons se iniciavam com um relaxamento conduzido, ou uma prática de meditação, ou uma técnica de respiração, sempre utilizando um fundo musical. Essas técnicas tinham como objetivo promover maior concentração e sensibilização para as atividades realizadas e foram muito bem aceitas pelos alunos. Isso, de certa forma, causou admiração e surpresa, pois a agitação e a falta de paciência parecem ser um traço característico da adolescência, a princípio incompatível com esse tipo de atividade.

Alguns alunos inclusive reclamavam da falta dessas práticas, quando, por algum motivo, o planejamento da aula ou de outras atividades da escola era alterado, com redução de horário, obrigando a sua supressão pela falta de tempo.

Uma mídia audiovisual era sempre apresentada para apreciação enquanto meio cultural e como linguagem, seguida de um exercício com o conteúdo relacionado e previamente planejado. Paralelamente, o projeto de trabalho final era construído em formulário próprio, para ser desenvolvido no decorrer da oficina, contendo as etapas de produção de um audiovisual.

O laboratório de Informática era palco de apresentações e de pesquisas acadêmicas para as diversas disciplinas, além de ser espaço de convivência e socialização dos alunos nos intervalos das aulas e na ausência de professores de outras disciplinas.

Algumas aulas da oficina se realizavam nos horários vagos dos alunos, geralmente quando faltava algum professor, o que acarretou níveis diferenciados de aprendizagem e de atividades desenvolvidas nas diferentes turmas.

A oficina obedecia à Proposta Triangular de ensino da arte e buscava integrar a produção midiática dos alunos às diversas disciplinas, estimulando e valorizando o trabalho coletivo e interdisciplinar.

O tempo de duração das oficinas, inicialmente proposto para ser semestral, foi reduzido nos dois períodos em que se realizou, em função de alguns percalços



ocorridos que interferiram no funcionamento dos laboratórios e das oficinas da escola no início do ano letivo.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal determinou a remoção dos coordenadores dos laboratórios de Informática e de Ciências, alegando a carência de professores nas salas de aula. Essa decisão acarretou o fechamento dos laboratórios da escola pesquisada, como também dos das demais escolas da rede pública de ensino.

Essa ação interferiu sobremaneira no andamento da oficina, influenciando também as atividades pedagógicas da escola. Envolveu então a mobilização dos alunos e da comunidade local, que não aceitaram a determinação.

Sob o efeito de uma liminar da Justiça garantindo a permanência dos coordenadores, o funcionamento dos laboratórios foi mantido até meados de outubro de 2008, quando os professores foram sumariamente remanejados para outras escolas, e os laboratórios definitivamente fechados. Um dos laboratórios foi desativado e transformado em sala ambiente de língua espanhola e o outro encontra-se fechado no período matutino até o presente momento, agosto de 2010, devido à falta de coordenadores para garantir o seu pleno funcionamento.

O tempo das oficinas mostrou-se, por isso, insuficiente para realizar o processo de avaliação completo e adequado conforme a sua proposta inicial, uma vez que não foi possível dar retorno aos alunos quanto às limitações e as possibilidades expressivas apresentadas em suas produções.

A proposta de avaliação era coletiva e envolvia a participação e o comprometimento do grupo, e foi muitas vezes alterada devido às interrupções não programadas das aulas.

Os trabalhos finais desenvolvidos pelos alunos são representações espontâneas de seus processos, livres de quaisquer interferências avaliativas. A produção da oficina evidencia a representação de estados de ser de um momento político e emocional concebidos em um sistema de ensino em suas formas perceptivas e expressivas.

O estado de luta constante e a insegurança quanto à continuidade do trabalho, com certeza, exerceram influência significativa no desenvolvimento da oficina. Constituída de relações entre sujeitos e ambiente, nesse período, foi palco de momentos bastante emocionais que interferiram no processo pedagógico e de pesquisa.

#### 4.1.3.2 A oficina como meio pedagógico: espaço de produção

O principal objetivo pedagógico da oficina era propiciar aos alunos um “espaço liso” na escola, capaz de acolher as suas necessidades de expressão e de convivência, envolvendo as tecnologias digitais; um espaço onde pudessem expressar seus anseios e necessidades de formação inseridas nesse contexto.

Deleuze e Guattari (2008) propõem a “dualidade primordial” ao contrapor “espaço estriado” a “espaço liso”. Espaço liso, no conceito de desterritorialização elaborado por eles, refere-se aos espaços em que não se identificam marcas ou fronteiras, como o oceano, os polos e o deserto. O espaço estriado revela a ordem e o controle, sendo determinado pelas características do espaço físico. Ao contrário deste, o espaço liso abre-se ao caos e ao performático, às novas sensibilidades e realidades (PAIS, 2006).

No campo social, há dois movimentos não simétricos: um que estria o liso, e outro que institui o liso a partir do estriado. No espaço estriado, fecha-se uma superfície a ser repartida de forma determinada; já no liso distribui-se um espaço aberto, propício aos movimentos e qualidades subjetivas do lugar (DELEUZE; GUATTARI, 2008).

Em relação ao espaço liso, esses autores consideram:

Não só o que povoa um espaço liso é uma multiplicidade que muda de natureza ao dividir-se – é o caso das tribos no deserto: distâncias que se modificam constantemente, mltas que não param de se metamorfosear -, mas o próprio espaço liso, deserto, estepe, mar ou gelo, é uma multiplicidade deste tipo, não métrica, centrada, direcional, etc. (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 192).

Para eles, todo progresso se faz por e no espaço estriado, mas é no espaço liso que se produz todo devir (DELEUZE; GUATTARI, 2008).

Nesta concepção, a escola é um espaço predominantemente estriado, como um microssistema instituído por regras internas e determinações curriculares e de conduta. Muitos jovens encaram a escola como um espaço cerrado, estriado.

Na condição de instituição educativa pública e democrática, apresenta-se com determinadas normas estabelecidas por um sistema de ensino para garantir educação de qualidade não apenas em um plano curricular, mas principalmente em uma formação cidadã, visando inclusive à convivência mais harmônica em relação ao outro e ao bem público.

O laboratório de Informática em seu funcionamento estava integrado às normas da escola, mas ao mesmo tempo encontrava-se aberto a um devir, às mudanças e alterações necessárias e sugeridas a partir da convivência e do uso espacial. Como espaço da oficina, estava aberto a intervenções e a performances criativas e expressivas, como lugar de passagem entre o liso e o estriado.

Embora atendesse a um planejamento e a uma proposta metodológica, a operacionalização da Oficina Visualidades e Sons não se dava da mesma forma em todas as turmas atendidas, nem os recursos e meios pedagógicos utilizados eram os mesmos, pois dependiam também do tipo de envolvimento dos alunos, do grupo e até mesmo da frequência em que as aulas se realizavam.

Na ausência de professores de outras disciplinas, os alunos iam para o laboratório, quando este estava desocupado, sendo utilizado nestes momentos também para a oficina. Lá, assistiam a vídeos curtos, muitos apresentados por eles mesmos – pequenas animações feitas no celular, experiências com programas de imagem trabalhando efeitos de luz –, e relatavam suas impressões sobre as produções apresentadas. Alguns alunos aproveitavam também para fazer as suas filmagens, pesquisas, etc. para seus projetos.

Essas aulas não programadas pareciam fluir mais livres, sendo às vezes até bem mais proveitosas. Foi este o caso de uma turma de 3º ano que tinha um número reduzido de alunos, quase todos novos na escola, a maioria de outros estados e mais velhos que os alunos das outras turmas. Nessa turma em especial, a mediação pedagógica era superproducente, evidenciando diversos “talentos” artísticos. Esse fato comprova a necessidade de maior tempo de duração e menor número de alunos nas oficinas para um trabalho pedagógico ideal.

Na oficina tudo era permitido, desde que não prejudicasse funcionamento e o andamento das aulas e o atendimento dos alunos no laboratório, seguindo um pouco a onda do tropicalismo em que “é proibido proibir!”. As produções dos alunos poderiam ser realizadas em qualquer meio ou linguagem, desde que envolvessem visualidades e sons: filmagens e outras experimentações em celular e câmeras digitais, transparências em retroprojetores, fotos, encenações, enfim, imagens e sons gravados ou ao vivo.

Mesmo tendo liberdade e recursos disponíveis (filmadora em VHS, câmeras fotográficas digitais, retroprojektor, espaço para apresentações, etc.), as produções se concentraram em mídias digitais; somente um grupo de alunos pretendia fazer

uma videoinstalação, que não foi concluída, ficando este trabalho reduzido a imagens de apresentação de *slides*.

A avaliação da oficina priorizou a produção tanto o processo como o resultado final. Não existiram certo ou errado, mas, sim, a valorização da expressão, como forma de ver, pensar e agir no mundo. O objetivo da oficina era metapedagógico: o aprendizado de formas de aprender.

Como metodologia pedagógica, a Oficina Visualidades e Sons adotou a Proposta Triangular de Ensino da Arte adaptada no Brasil por Ana Mae Barbosa (1994), que consiste no desenvolvimento integrado de três processos: apreciação, contextualização e produção artísticas. Esses processos são a estratégia para a compreensão da arte como manifestação cultural envolvendo sujeitos e produções, em construções de sentido diretamente relacionadas às suas tecnologias.

Na proposta original de Barbosa (1994), a apreciação é o processo de leitura da obra de arte em seus elementos formais e constitutivos. Compreende a leitura semiótica de produções artístico-culturais, ou seja, envolve o conhecimento de elementos da gramática, sintaxe e poética das linguagens artísticas expressas em diferentes códigos, suportes e estilos. No caso da oficina se deu com o uso de mídias principalmente audiovisuais, como meio educativo, sendo essas mídias objetos metalinguísticos em que a linguagem audiovisual é referência a si mesma em sua função ilustrativa.

O sentido de audiovisual utilizado aqui e mesmo nas aulas da oficina se situa no que Santaella (2001) discrimina como narrativas verbo-visuais-sonoras em função das três matrizes de linguagem: o som, a palavra e a imagem.

Os audiovisuais têm caráter discursivo, verbal, que sustenta um argumento na medida em que são narrativos ou descritivos naquilo que aparece com som e imagem. Mesmo não sendo audíveis, as narrativas audiovisuais manifestam a semiose da sonoridade nos ritmos de suas imagens (SANTAELLA, 2001).

Essa semiose que integra as três matrizes verbo-visuais-sonoras se encontra bem próxima do sentido de aninhamento sugerido por Mitchell (2009) e que mencionamos anteriormente em relação ao sentido multissensorial das mídias, envolvendo os diferentes sentidos no processo de percepção.

Nos processos de apreciação envolvendo mídias digitais, como foi o caso da oficina, o sujeito apreciador deixa de ser um receptor contemplativo e passa a

assumir a posição de interator em função principalmente das propriedades interativas das tecnologias digitais.

A apreciação envolveu o uso de vídeos, textos imagéticos em apresentações de *slides* no computador, propagandas, imagens e obras de arte, músicas, etc. como meios pedagógicos (Ver DVD Anexo 1). Essas mídias eram utilizadas em função de suas características de linguagem, relacionadas ao tema, técnicas e materiais, sintaxe, ou ao seu contexto de produção, obedecendo a um planejamento que explorava, em um mesmo conteúdo, conceitos, técnicas e experimentações (Ver planejamento – Apêndice 2).

O processo de contextualização na Proposta Triangular refere-se a uma forma de conhecimento interdisciplinar que estabelece relações entre as produções artísticas no espaço e no tempo em que foram concebidas, identificadas com suas tecnologias, técnicas e materiais utilizados em sua produção.

A contextualização relaciona-se com o conhecimento do “lugar de fala” do artista e da obra, ou seja, o contexto sociocultural e econômico em que foi criada, relacionando as tecnologias utilizadas a uma determinada intenção comunicativa do artista situado em uma época e em uma sociedade.

Na oficina, o processo de contextualização envolveu o conhecimento da evolução do audiovisual como linguagem e meio de comunicação e como expressão midiática diretamente relacionada às transformações sociais e avanços tecnológicos.

O conhecimento da linguagem audiovisual, com sua gramática, poética e sintaxe próprias, foi estudado em seus aspectos formais e de sentido, enquanto visualidades e sons de mídias contemporâneas. Desenvolveu-se dentro da concepção histórica relacionada às tecnologias de produção de cada época desde as primeiras experiências de reprodução de imagem nas paredes da caverna e de uso da luz e de sugestões de movimento.

A leitura e a contextualização estabeleciam o enfoque da produção midiática dos alunos; as atividades eram propostas em acordo com o enfoque/conteúdo da aula. A mediação pedagógica exercida nesses processos seguia um princípio pedagógico: a aprendizagem através do fazer.

Por último, o fazer relacionava-se com a produção e o aprimoramento da linguagem artística como forma de expressão; é a manifestação de formas de pensar e sentir através da arte, utilizando seus códigos e linguagens.

Esse processo na oficina se deu através de exercícios e produções com o uso de tecnologias digitais como ferramenta, tendo como objetivo a expressão de uma ideia original em forma de visualidades e sons digitais.

A oficina estimulou a produção midiática nas diversas disciplinas, assim como o uso da imagem pelos alunos, também aperfeiçoando a produção de vídeos digitais e apresentações em *PowerPoint* daqueles que já produziam antes da oficina.

Os alunos apresentavam facilidade em se expressar por meio de visualidades e sons, como também demonstravam bastante prazer e interesse nas atividades propostas. O espaço físico do laboratório de Informática mostrou-se como elemento motivador da produção e da aprendizagem com tecnologias digitais.

#### 4.1.4 O adolescente telemático: sujeito da pesquisa

Atualmente mais da metade dos alunos (61%) do centro educacional pesquisado mora em outras regiões administrativas do DF ou em condomínios das redondezas do Plano Piloto, geograficamente afastadas da escola.

MORADIA DOS ALUNOS		
Asa Norte/Sul	110	39%
Outras	174	61%
TOTAL	284	100%

**Tabela 2: Moradia dos alunos.**

**Fonte: Questionários respondidos pelos alunos**

A Internet e os jogos eletrônicos participam da vida dos adolescentes da pesquisa. Quanto ao computador (Ver tabela 3 na próxima página), a maioria (92,3%) usa em pesquisas e trabalhos escolares; 71,2% para comunicações via *e-mail*; 65,3% para bate-papo; e 61,7% para baixar músicas (muitos alunos fazem todos esses usos concomitantemente).

USO DO PC	TOTAL	%
Pesquisa	205	92,3
Bate-papo	145	65,3
Jogos	93	41,9
<i>E-mail</i>	158	71,2
Baixar música	137	61,7
Baixar filme	55	24,8
Outro	68	30,6

**Tabela 3: Uso do PC.**

**Fonte: Questionário de Autoavaliação Apêndice 4**

As frequências apresentadas e as observações no contexto escolar, como o uso da biblioteca da escola, levam esta professora-pesquisadora a considerar que neste universo estudado o livro impresso tem perdido espaço como material para consultas acadêmicas. Facilitado pelo recurso do Control+C, Control+V, cortar e copiar, como também pela possibilidade de acesso a *sites* de buscas como o Google, tem aumentado o uso da Internet, que substitui cada dia mais outras fontes de pesquisa e antigas formas de comunicação interpessoais pautadas em relações imediatas.

O computador como mídia de comunicação tem ocupado um espaço considerável na vida dos adolescentes. Em suas entrevistas, muitos deles declararam que permanecem a maior parte de seu tempo livre na Internet. Eles preferem até deixar de dormir ou de se alimentar para ficarem conectados. Até no trabalho ou no estágio não “saem” do computador. Ficar afastado do espaço virtual para esses adolescentes é o pior castigo.

Esses jovens têm trocado a TV e o jornal pelo computador (ver Tabela 4 na próxima página). 11% deles assistem à TV raramente, embora apreciem as mídias audiovisuais. Os vídeos disponibilizados no YouTube são a grande febre do momento e são promovidos em propaganda boca a boca. Muitos alunos publicam suas produções nesse espaço.

FREQUÊNCIA DE CONSUMO DE TV		
RARAMENTE	29	11%
ATÉ 2h	56	21%
DE 2 A 4h	99	37%
MAIS 4h	54	20%
FIM SEMANA	11	4%
BRANCO	19	7%
TOTAL	268	100%

**Tabela 4: Frequência de consumo de TV.**

**Fonte: Questionários respondidos pelos alunos – Apêndice 3**

Os dados relativos às mídias audiovisuais digitais não foram levantados nos questionários, mas foram observados no laboratório de Informática e em conversas informais.

Em relação ao rádio ocorre algo parecido. A maioria dos alunos pesquisados (65%) escuta rádio diariamente ou sempre que possível, e apenas 5,5% não gostam desse veículo (não foram contabilizadas as rádios digitais neste quesito). Quanto ao cinema, 74% frequentam as salas dos *shoppings* sempre que podem, e somente 3,2% não gostam dessa mídia.

CONSUMO DE BENS CULTURAIS													
	NÃO	%	RARA.	%	SEMPRE	%	DIA..	%	ESC.	%	BR.	%	TOTAL
CINEMA	0	0%	60	22%	206	76%	0	0	4	1%	2	1%	272
TEATRO	11	5%	139	62%	62	28%	0	0	9	4%	2	1%	223
EXPOSIÇÃO	5	3%	72	43%	49	30%	0	0	28	17%	12	7%	166
RÁDIO	16	6%	68	25%	92	34%	93	35%	0	0	0	0%	269

**Tabela 5: Consumo de bens culturais.**

**Fonte: Questionários respondidos pelos alunos – Apêndice 3**

Nas entrevistas alguns alunos relataram que deixam de frequentar as salas de cinema pelo alto custo tanto do ingresso, mesmo pagando meia entrada, quanto do transporte utilizado para sua locomoção. Achrom muito mais fácil e barato alugar um DVD nas locadoras próximas de suas residências, embora tenham a consciência da diferença no espaço de recepção apresentada nas diferentes mídias.



Quanto ao teatro e às exposições de arte, mídias marcadas pela presença em espaço e em tempos reais, o quadro se inverte. Somente 32% visitam exposições de arte, e 68% deles nunca ou raramente frequentam galerias e outros espaços de exposições. Apenas 27% vão ao teatro sempre que possível, enquanto 73% vão raramente.

Os adolescentes telemáticos da pesquisa correspondem aos *screenagers* de Kerckhove (2003). Eles são de uma geração que tem grande parte de suas relações mediadas por aparatos eletrônicos e digitais. Executam serviços em terminais e via Internet, a maioria das vezes sem sair de casa, interagindo em mediações telemáticas de não presença.

Suas vivências são povoadas por visualidades e sons de diferentes naturezas: analógicas, digitais, naturais, artificiais, culturais, etc. Esses jovens encontram os amigos, conhecem outros novos, batem papo, estudam, se divertem e se informam através de uma tela e em relações virtuais.

## 4.2 Operacionalização

Para tecer o texto composto por narrativas midiáticas dos adolescentes da pesquisa, utilizou-se, como estratégia de sistematização de dados no método da bricolagem, a proposta de distribuição de *affordances* de Zhang (2009), numa concepção gibsoniana de entendimento do ambiente como *affordance* midiática em função da presença de tecnologias digitais.

### 4.2.1 Sistematizando o processo de expressão na bricolagem

A bricolagem como método de pesquisa visa à multidisciplinaridade defendida pelos estudos culturais. Entende a cultura como “[...] processo vivo que molda as formas como vivemos, vemos a nós mesmos e entendemos o mundo ao nosso redor” (BERRY; KINCHELOE, 2007, p. 33).

Na bricolagem, o pesquisador adota diferentes abordagens teóricas, considerando-as todas válidas por serem complementares e enriquecedoras de um campo dinâmico, próprio e, ao mesmo tempo, variável de uma sociedade em constantes transformações.

Berry e Kincheloe (2007, p. 128) sugerem a metáfora do uso de transparências em um retroprojeto para representar a abertura da bricolagem para diferentes leituras a partir da sobreposição de diferentes imagens do mesmo objeto.

Considerando essa metáfora, o objeto dessa pesquisa deve ser visto conceitualmente como manifestação de uma forma de ser telemática diretamente relacionada a uma vivência em um meio midiático. As produções midiáticas dos adolescentes em uma oficina é a manifestação expressiva dessa forma de ser telemática evidenciada no processo e na produção de narrativas com visualidades e sons digitais.

A abordagem adotada fundamenta-se na crença da expressão como manifestação da percepção, como estado de ser que somente pode ser visto em uma relação ecológica entre aquele que percebe e o que é percebido. James Gibson (1974) é a referência nessa visão ecológica da percepção, que, da mesma forma, não pode deixar de ser vista como fenômeno, orgânica e dinâmica nessa relação de troca recíproca e mútua entre meio e sujeito.

Na teoria da ecologia da percepção de Gibson (1974), as informações do ambiente e suas propriedades físico-químicas invariantes são apreendidas diretamente pelos sujeitos. Estes, por sua vez, em movimentos orgânicos e biológicos, com suas qualidades invariantes que constituem seu modo de ser, se interconectam ao ambiente numa relação mútua. Os dois organismos, meio e sujeito, em uma troca autopoiética e de adaptações, produzem o que ele denomina como *affordance*.

Em sua teoria, Gibson especifica apenas as características físicas do meio e dos sujeitos. As invariantes que relaciona em seus estudos são percepções humanas. Numa perspectiva cognitivista, as invariantes dos sujeitos seriam representações. Mas nem sempre essas invariantes são arbitrarias e imediatas. Muitas vezes elas carregam em si sentidos que são internalizados, e suas propriedades deixam de ser basicamente físicas e materiais, existindo não apenas no nível estrutural do organismo (ZHANG, 2009).

Gibson (1974) não aprofundou essas questões, que se estabelecem como mediações imbricadas nas propriedades tanto do ambiente em sua forma de apresentação como nos sujeitos em processos de apreensão. Embora as considerasse integradas à percepção de um modo holístico, suas invariantes são

propriedades relacionadas à realidade imediata e ao meio físico apresentadas aos sentidos de forma direta, automática e inconsciente.

Baseado na teoria da ecologia da percepção de Gibson (1983), Zhang (2009) distribuiu as diferentes *affordances* sugeridas por ele, introduzindo outros elementos para fins de organização e sistematização em seu entendimento.

Partindo de uma variedade de domínios externos e internos ao sujeito e ao meio como referência, Zhang (2009) estabeleceu relações entre as invariantes sugeridas por Gibson (1983), aquelas relacionadas ao plano físico, acrescentando outras invariantes como representações mentais. As invariantes do sujeito e do meio foram distribuídas por ele, relacionando-as em processos de conjunção e disjunção em função de suas variedades de domínios e microestruturas.

Sua intenção foi demonstrar que existem invariantes além de um nível imediato. São microestruturas com uma existência mediada na qualidade de representação, evidentes somente em uma relação e em sua contingência.

As microestruturas das representações externas determinadas por Zhang (2009) relacionam-se aos processos químicos, às configurações físicas, espaciais e temporais e às estruturas simbólicas do meio, com representações correspondentes em um nível interno ao sujeito: mecanismos orgânicos biofisiológicos, sistemas perceptivos e representações cognitivas.

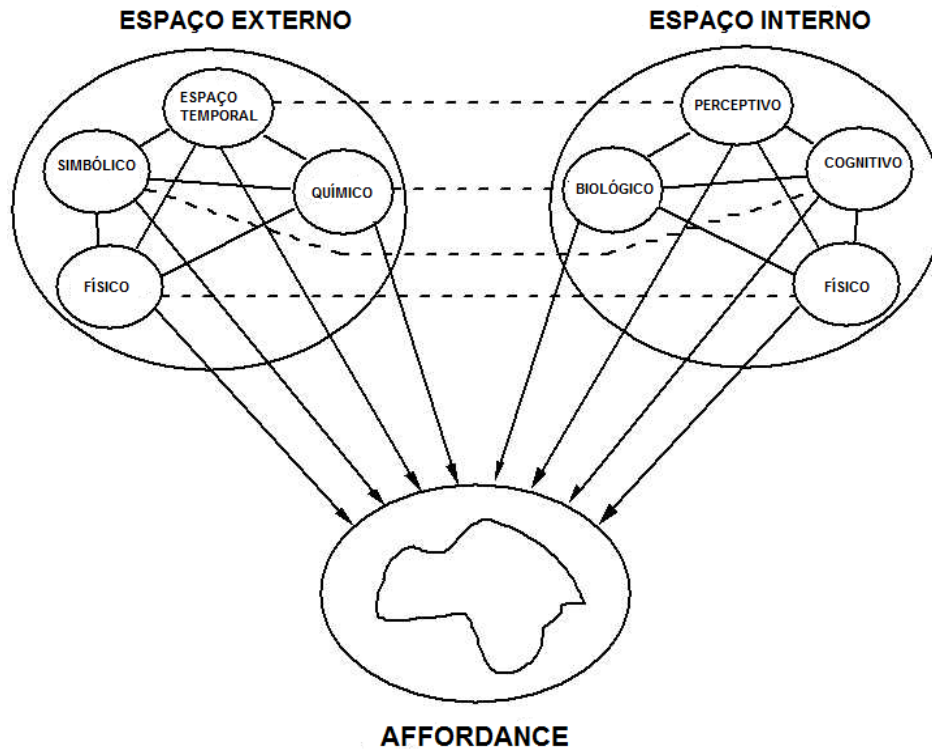
As representações internas do sujeito são aquelas relacionadas à *affordance* biológica do corpo em suas funções orgânicas, às propriedades físicas do meio; a *affordance* cognitiva, basicamente simbólica, relaciona a forma com o meio se apresenta ao sentido na construção de significados; e por último, a *affordance* cultural interligada à Gestalt entre meio e sujeito no campo sensorial.

A Gestalt é conhecida como a Psicologia da Forma, em que a “coisa” percebida se encontra além de sua aparição, sendo mais do que a soma das partes que a constitui, como resultado da organização perceptiva que está presente na mente, construindo o sentido como um símbolo de algo distinto de seus elementos, com a participação de uma configuração no plano sensorial. É uma forma de organização espacial na construção de sentido pela configuração.

As estruturas de ambos, meio e sujeito, ao se relacionarem entre si, possibilitam a configuração de uma estrutura própria e diferenciada, não existindo mais o que é de dentro, interno ao sujeito, e o que é de fora, externo ao meio, mas, sim, uma estrutura única, espacial e integrada (ZHANG, 2009).

Para Zhang (2006), *affordance* é uma espécie de entendimento no plano do que é apreendido pelo indivíduo a partir da apresentação de mundo.

O Quadro 1 abaixo representa as microestruturas do sujeito e do meio em suas invariantes internas e externas, definidas por Zhang (2009).



Quadro 1 – Microestruturas.

Fonte: Zhang, 2009 (traduzido pela autora).

As invariantes do adolescente telemático são características constituídas em uma vivência em determinado macrossistema, seguindo a visão de Bronfenbrenner (2002) da ecologia humana. Envolve a participação de diferentes instâncias, relações próximas e distantes que atuam ativamente no desenvolvimento e no processo de percepção. São as propriedades de suas microestruturas relacionadas à sua condição biológica, social, perceptiva, cognitiva e à sua estrutura física; características que o definem com essa designação.

No processo de percepção, as invariantes do meio e do sujeito se relacionam em processos de disjunção e conjunção. No primeiro deles, as propriedades invariantes de ambos se integram como um todo conexo, em uma unidade que tem como resultado uma soma de partes. As características do meio e do sujeito são,

nesse processo, ampliadas e transformadas, proporcionando novas possibilidades, porém com a manutenção das características de cada um (ZHANG, 2009).

No processo de disjunção sugerido por Zhang (2009), a participação das invariantes do meio e do sujeito é determinante na percepção tanto em sua imanência, ou seja, na forma como se oferece à apreensão, como em sua transcendência, envolvendo processos de apreensão elaborados pelos sujeitos além da “aparição” da realidade apresentada.

De forma diferenciada, no processo de conjunção, determinadas invariantes do meio se integram em suas compatibilidades, ou seja, naquilo que têm em comum, constituindo um encaixe assimétrico entre as partes compatíveis de ambos e propiciando a constituição do todo.

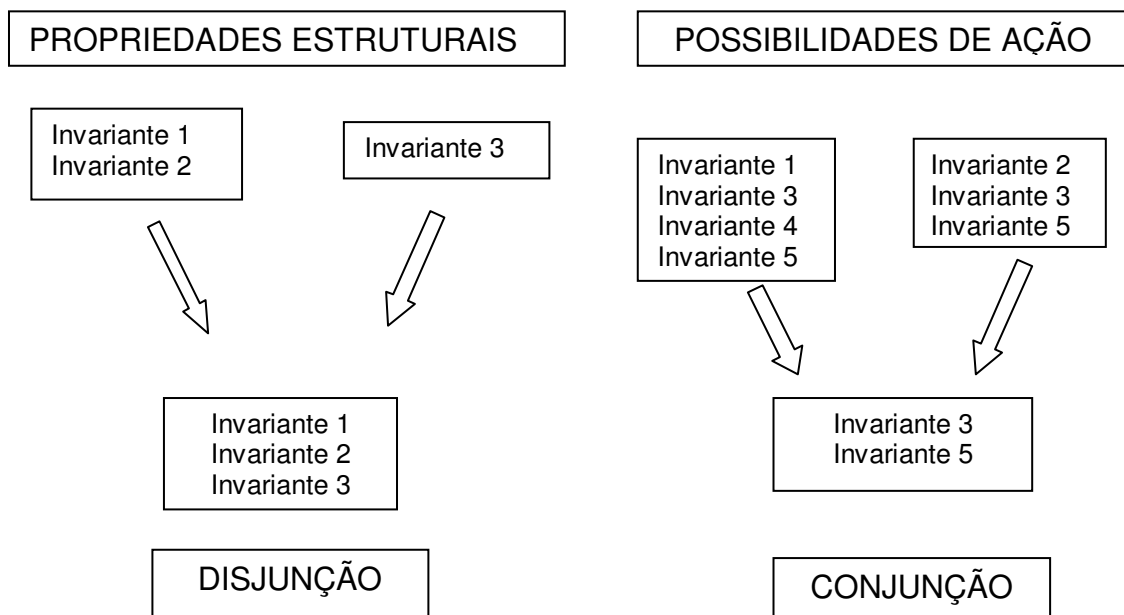
O processo de conjunção aparece como espaço de negociação no qual participam as invariantes do meio e do sujeito em suas possibilidades, a partir de suas ações reativas externas e internas de forma seletiva, não havendo uma ação determinista no nível das estruturas de ambos (ZHANG, 2009).

Essa classificação, quanto aos domínios das representações em processos de conjunção, encontra-se bem próxima da abordagem fenomenológica da percepção de Merleau-Ponty (2006). Nela a percepção se dá em “espaços de negociação” com a participação do meio e do indivíduo em suas propriedades físico-existenciais enquanto presença e das possibilidades de ambos, elaboradas no próprio viver.

A percepção é processo em movimento que seleciona, ou seja, não existe uma estrutura determinante do ambiente e do sujeito, mas, sim, um movimento orgânico (interno) e dinâmico (externo) em que se entrelaçam sujeito e meio. A fenomenologia aboliu do campo da percepção a distinção clássica entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, reconhecendo o caráter relacional, subjetivo e perspectivo de todo conhecimento (MERLEAU-PONTY, 2006).

O objeto, a “coisa em si”, é inacessível, pois este já aparece interpretado em sua aparição. Além disso, é impossível reunir todos os pensamentos originários que contribuem para a percepção ou a convicção do presente. A percepção é sempre parte do espetáculo do mundo e participa da construção de um Eu transcendental que não é um ser em sua complexidade e individualidade, mas uma unidade ou valor (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 96).

Pode-se melhor entender os processos no Quadro 2 (abaixo) proposto por Zhang (2009), no qual as variedades de domínios das propriedades estruturais do ambiente e as possibilidades de ação dos sujeitos são distribuídas como invariantes externas e internas nos processos de conjunção e disjunção.



Quadro 2 – Variedade de domínios.

\*Fonte: Jiajie Zhang (2009). Os termos foram traduzidos procurando obedecer ao sentido dado por ele.

O processo de disjunção transforma enquanto o de conjunção conserva. O primeiro envolve uma relação autopoiética, em que o sujeito e o meio se integram construindo-se mutuamente. O segundo pode corresponder ao que Maturana e Varela (2007) consideram como processos de adaptações em que o meio e o sujeito se configuram em suas latências.

Certas invariantes que participam efetivamente dos processos e das microestruturas do indivíduo e do ambiente, e que aparecem com maior frequência, mantêm determinadas características de uma geração. As latências dessas invariantes são como marcas constituídas pela vivência de um grupo de sujeitos em um determinado macrossistema.

O fato de conviverem em um mesmo ambiente, constituídas por um mesmo tipo de invariantes, faz com que estas se comportem como “instruções” nos

processos de conjunção e disjunção em um determinado contexto que pode ser entendido como a forma de organização que Gonzalez Rey (2005) denomina como subjetividade social.

O social atua como elemento produtor de sentido partindo do lugar do sujeito em seu sistema de relações e da história desse próprio sujeito, que também não representa uma estrutura interna passiva, definitiva de seus comportamentos atuais, e sim uma configuração geradora de sentidos que não podem isolar-se dos sentidos produzidos no curso da experiência do sujeito (GONZALEZ REY, 2005).

Os indivíduos em suas relações sociais se deparam a todo o momento com situações em que se debatem entre formas de “sujeitamento” social e suas escolhas pessoais (GONZALEZ REY, 2005, p. 224).

Na visão de Gibson (1974), as invariantes do meio e do sujeito são propriedades visíveis, aparentes enquanto existência. Propiciam a ação do meio sobre o sujeito e vice-versa. Diferentemente da visão tradicional de causa-efeito, em que o meio seria o estímulo externo causador de uma reação no sujeito. O meio é ativo, e o sujeito passivo.

Em sua teoria um terreno plano, por exemplo, propicia um homem a caminhar sobre ele. Esse homem, por ter duas pernas e saber andar, pode fazer uma caminhada sobre esse plano. Nada impede que ele corra, ou mesmo que se arraste. Está assim formada uma relação recíproca entre meio e sujeito em que um interfere na ação do outro.

Uma *affordance*, como já afirmado, é orgânica e dinâmica, não existindo passividade. O meio se oferece à apreensão dos sujeitos em um processo de percepção interdependente das condições e das propriedades de ambos.

Em uma relação ecológica, as invariantes são fenômenos relacionados a um tipo de entendimento que envolve o sentido enquanto integração do corpo, da mente e da emoção, em um momento de existência único e original. É o próprio viver é existencial. O existencialismo dessa relação está inscrito na liberdade e na contingência, propiciando uma espécie de livre arbítrio.

As invariantes do meio e do sujeito são as propriedades por eles apresentadas que propiciam determinadas ações quando em relação com o outro. No caso da *affordance* midiática proposta nesta tese, as invariantes são as propriedades das tecnologias digitais que se constituem como meio, em relação com

as habilidades e competências dos adolescentes no uso de tecnologias midiáticas. O fato de serem telemáticos é uma invariante dos adolescentes.

A estética midiática envolve, assim, o meio exterior tecnológico como ambiente de vivência onde participam também diferentes invariantes em processos de troca com os sujeitos, ora determinando, ora negociando sentidos no processo de percepção.

Essas invariantes muitas vezes possuem uma materialidade virtual, como é o caso das expressividades midiáticas digitais; outras vezes são mentais e subjetivas em relação aos sujeitos e fazem parte de uma realidade mediada, como os elementos de sua configuração subjetiva, como, por exemplo, as expressões assimiladas a partir do consumo de determinados produtos culturais presentes em *sites* na Internet.

As influências das NTICs nas formas de perceber e de se expressar dos adolescentes rompem os limites do meio como contexto tecnológico e estabelecem possibilidades de mediações entre sujeitos e tecnologia como arranjos sociotécnicos (CALLON, 2009).

Pode-se assim retomar o sentido original de realidade de Platão, em que a existência está na própria ideia como possibilidade de ser, em que a presença da ideia faz a “coisa” ser o que é como um ser permanente que se opõe a um devir (LACOSTE, 1986, p. 10-11). Neste sentido, a existência da natureza está em seu existir. É um “estado de coisa” que se manifesta em sua Gestalt, apresentando uma forma, uma representação e uma estética que possibilitam a constituição de um tipo de configuração subjetiva individual e social. Refere-se, assim, a realidades mediadas, constituídas também por invariantes não materiais, e a sujeitos constituídos por sensações mediadas. “A coisa” passa a ser a “cópia da coisa”, mas não no sentido restrito e menor da arte dado por Platão. A realidade passa a ser a própria representação com sentido subjetivado (pensamento desta pesquisadora interligando Platão, Gibson e Gonzalez Rey).

A produção midiática dos alunos, em suas narrativas, resulta da relação entre invariantes, que são mediações. Carregam [as narrativas] sentidos simbólicos reelaborados como representações e constituem uma estética que não se limita à sua apresentação imediata, uma vez que se encontra inserida em um momento marcado por um novo tipo de materialidade e comportamento.



As diversas categorias de invariantes se encontram interligadas em um mesmo *continuum* como componentes de uma configuração em estados de conjunção e disjunção tanto em domínios de espaços internos e externos, quanto em suas propriedades, que são apreendidas e resultam da combinação de outras combinações.

Um exemplo dessa integração de propriedades é a ação de amarrar o cadarço de um tênis. O cadarço como meio se oferece ao sujeito para a ação de amarrá-lo. A ação acontece em uma conjunção das qualidades físicas do meio e da capacidade cognitiva e semântica do sujeito (ZHANG, 2009). A simples presença de ambos não possibilita a ação. Ela envolve uma propriedade de aprendizagem e a presença de uma motivação.

Vera Paiva (2009) desenvolve o conceito de *affordance* como propiciamento em uma pesquisa sobre a aprendizagem da língua inglesa, tecendo considerações quanto às relações entre os propiciamentos do meio e os dos sujeitos, que podem também ser entendidos como ação. Conclui, por exemplo, que o aprendizado de uma segunda língua no país em que ela é falada é bem mais “propício” que aprendê-la em um cursinho de línguas. O país estrangeiro é a *affordance* mais apropriada para o aprendizado da língua.

Os dois sentidos – *affordance* e invariante – complementam-se como qualidades do meio e do sujeito em seus propiciamentos e atuam como um bloco configurado em representações.

O sentido de bloco foi propositalmente aqui colocado por ser bastante similar e próximo ao sentido de percepção de Deleuze e Guattari (2005) ao conceber a arte como um bloco de afectos e perceptos que se apresentam à percepção.

De uma forma um tanto poética definem percepto:

Os perceptos podem ser telescópicos ou microscópicos, dão aos personagens e às paisagens dimensões de gigantes, como se estivessem repletos de uma vida à qual nenhuma percepção vivida pode atingir [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 222).

Os afectos seriam as percepções que dão sentido e dimensionam os fenômenos da realidade. Os perceptos são as invariantes que participam com seus propiciamentos no processo de entendimento de mundo; e os afectos, as *affordances*, as afecções que, na visão de Sodré (2006), atuam como afetamentos.

E ainda sobre a arte, que para Deleuze e Guattari é a única coisa que se conserva, como uma espécie de congelamento de um instante de existência em sua plenitude de ser, não apenas como matéria:

[...] tornar um momento durável ou fazê-lo existir por si [...] saturar cada átomo, eliminar tudo que é resto e superfluidade, tudo que gruda em nossas percepções correntes e vividas, tudo o que alimenta o **romancista medíocre** (grifo meu), só guardar a saturação que nos dá o percepto [...] incluir no momento o absurdo, os fatos, o sórdido, mas tratados em transparência [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 223).

Uma *affordance* seria então um bloco de invariantes com seus propiciamentos, resultante das relações entre o sujeito e o meio em processos de conjunção e disjunção. Essa relação se dá de forma total e complexa – holística – como parte da poesia da vida; como forma original de construção de sentido.

Para Gonzalez Rey (2005, p. 226), “as construções da consciência são produções de sentido, não construções racionais”, em que os registros das experiências de vida têm lugar especial. A consciência se faz como atividade pensante e reflexiva, não como processo cognitivo, mas em processo de sentido com origens em representações com as quais os sujeitos se identificam.

Seguindo a classificação correspondente a esta visão ecológica e fenomenológica da percepção, estabeleceram-se nesta pesquisa as invariantes do meio e do sujeito. Identificadas como qualidades relacionadas aos seus propiciamentos, como possibilidades manifestadas como expressões midiáticas.

Os fatores relacionados aos espaços internos e externos e às invariantes do meio e do sujeito, no caso, invariantes das tecnologias digitais e dos adolescentes telemáticos, configuram uma estética específica.

Na pesquisa, busca-se compreender a relação entre adolescentes e tecnologias midiáticas em suas formas de expressão, em que tanto o contexto temporal e espacial das aulas no espaço do laboratório quanto os adolescentes telemáticos, com suas configurações subjetivas próprias, influenciam e são influenciados recíproca e mutuamente. A mediação pedagógica nos processos de produção e de aprendizagem é também um elemento que interfere nessa relação com suas invariantes.

Esta mesma relação acontece em outro nível e em outro plano numa sociedade tecnológica, na qual se podem suplantar as influências das NTICs como

percepções autotransformadas e transformadoras, compondo o estado de ficção sugerido por Marc Augé (1994).

Augé (1994) insere o sentido de ficção ao tratar da estética da hipermodernidade. O sentido de ficção dado por ele é muito amplo e chega a extrapolar o sentido formal da representação, contendo também sentido ideológico de uma realidade mediada, ou seja, uma realidade produzida pela cultura midiática, como forma de representação e de mediação entre sujeito e objeto. Na sociedade midiática mudaram as condições de simbolização e de circulação entre o imaginário individual, o imaginário coletivo e a ficção, transformando as relações entre esses três imaginários.

As invariantes dos adolescentes, que, na pesquisa, são suas habilidades e competências em relação às tecnologias digitais, foram consideradas a partir do levantamento do perfil sociocultural construído através dos dados de questionários e observações da professora-pesquisadora quanto ao uso do computador no laboratório de Informática da escola estudada.

Quanto às tecnologias digitais, suas invariantes são propriedades da Informática consideradas em suas capacidades de *hardware* e de *software*, facilmente elencadas a partir do conhecimento das máquinas e dos recursos de Informática do laboratório. São as possibilidades de uso da tecnologia digital como ferramenta e como linguagem.

Tanto as tecnologias quanto os sujeitos se constroem mutuamente, e o conceito de máquina semiótica em relação ao computador é a materialização desse entendimento de integração, em que as duas lógicas se inter-relacionam, construindo signos e linguagens.

As invariantes da mediação pedagógica foram consideradas a partir das condições e motivos que propiciaram a produção dos alunos, apresentada e desenvolvida na oficina com fins pedagógicos e de pesquisa. Essas invariantes se apresentam no Planejamento Pedagógico da oficina em forma de objetivos e atividades, em anexo no final deste trabalho.

As propriedades das tecnologias digitais e as características dos adolescentes telemáticos são invariantes que, ao se relacionarem entre si, orientadas por uma mediação pedagógica, participam com seus propiciamentos nos processos de percepção. Envolvem disjunções e conjunções de invariantes,

consideradas aqui somente para fins de pesquisa, pois na prática são indissociáveis, seguindo a abordagem da ecologia da percepção de Gibson (1974).

Pode-se fazer uma analogia em relação a esses processos de conjunção e disjunção em menor grau de complexidade e extensão se forem usadas como referência e comparação a arte Pré-Colombiana e a arte de povos primitivos da Ásia Menor, onde se reconhecem semelhanças e diferenças nas significações elaboradas a partir da vivência em um mesmo tempo, porém em espaço diverso. Tanto as invariantes como a topografia do ambiente, com propiciamentos, quanto as habilidades e filogenia dos sujeitos participam da construção de sentido e se manifestam em suas expressividades como produções culturais e artísticas.

As semelhanças entre essas formas de manifestações possivelmente se devem ao nível maior de participação dos propiciamentos dos sujeitos, marcados pela constituição biológica e são determinantes, enquanto que as diferenças simbólicas talvez se relacionem em maior grau com os propiciamentos da geografia do meio em processos de negociação.

Outros exemplos clássicos podem ser visitados como, por exemplo, a ação de lavar alimentos por primatas de diferentes locais, comportamento propiciado pelo ambiente natural, que se repete independentemente do processo de aprendizagem. A história da arte mostra parte desses processos “aparentes” nos meios e suportes artísticos em função das tecnologias de cada época.

As narrativas que compõem as produções midiáticas dos adolescentes da pesquisa comportam, em sua trama, vazios e urdiduras estabelecidos em processos orgânicos marcados por tempo e espaço. Expressam sua participação no mundo em acordo com suas formas de perceber.

Considerada na pesquisa como manifestação de formas de sentir e pensar por meio de visualidades e sons digitais, a expressão midiática é, por isso, instrumento de *enação*, apresentando em suas propriedades formais características da estética contemporânea, revelada em narrativas com visualidades e sons e em relatos, questionários e entrevistas com os alunos, apontados como indicadores de expressividades midiáticas.

Gonzalez Rey (2005) define os indicadores como elementos que fornecem pistas para a construção de sentido dentro de um tecido de informação. Para ele parte essencial da informação vem da emoção, e um indicador é uma unidade de significação estabelecida pelo pesquisador no processo de construção teórica.

Como meio pedagógico, a mídia possibilita o aprendizado das linguagens imagética e audiovisual em sua sintaxe e poética, assim como da imagem em seus fluxos, incandescências e aparições. A produção dos alunos é a manifestação de suas intenções e possibilidades comunicativas, sendo o resultado visível da mediação entre linguagem e tecnologia. Suas narrativas como textos são revelações das propriedades formais de representações de um tempo e espaço.

O processo de criação a partir da relação entre tecnologias digitais e adolescentes telemáticos apresenta uma configuração própria em função das possibilidades técnicas e formais dos aparatos eletrônicos e das possibilidades técnicas e de linguagem dos adolescentes. Esses elementos, que são as expressividades midiáticas, definem uma estética envolvendo representações de um universo simbolicamente mediado.

O texto que estabelece essas expressividades funciona como um tipo de mapa com uma trama de fios que tecem as qualidades estético-formais como expressividades midiáticas e são novas invariantes. A produção midiática envolve, assim, um tipo de poesia que configura a percepção da realidade em forma de expressão, traduzindo pensamentos e emoção em visualidades e sons, estabelecendo uma linguagem e uma estética específicas. “Perceber o ambiente é perceber a si mesmo.” (GIBSON, 1986 *apud* ZHANG, 2009).

#### 4.2.2 Propriedades de uma relação midiática entre tecnologias digitais e adolescentes telemáticos

Seguindo a concepção da ecologia da percepção de Gibson (1983) de que o meio se oferece aos sujeitos numa relação de reciprocidade entre as invariantes de ambos, como também as contribuições de Zhang (2009), relativas às distribuições de *affordances*, serão tecidas as considerações quanto às expressividades midiáticas apresentadas na pesquisa.

A produção midiática dos adolescentes traz a evidência de uma realidade em seus signos e códigos como forma de expressão. Suas expressividades são qualidades da linguagem midiática que se manifestam em suas visualidades e sons.

A mediação pedagógica, as tecnologias digitais e os adolescentes telemáticos são as substâncias e os meios que, com suas invariantes, constituem propiciamentos. O termo invariante mantém aqui o mesmo sentido de Gibson (1983),

como substâncias que constituem o meio e o sujeito. No caso do sujeito, as invariantes são as propriedades correspondentes à sua filogenia e ontologia, ou seja, suas características físicas e biológicas, além de suas condições de vida. Essas características encontram-se previamente concebidas e foram elencadas a partir de dados dos questionários e constatações descritivas como parte do perfil socioeconômico e cultural dos alunos, sujeitos desta pesquisa.

Quanto aos propiciamentos, como explicado anteriormente, resultam da relação de invariantes e são utilizados como referência para as análises na segunda etapa da pesquisa, como recurso para sistematizar o trabalho empírico.

Bronfenbrenner (2002), em sua teoria da ecologia do desenvolvimento humano, desenvolve o estudo científico da acomodação progressiva do ser humano em processos de desenvolvimento ante as transformações do ambiente imediato em que se encontra inserido. Para ele a interação da pessoa ao seu meio caracteriza-se pela reciprocidade e pela interconexão entre ambientes.

O primeiro deles, o mais imediato, é o microsistema composto por atividades, papéis e relações interpessoais em um dado ambiente com características físicas e materiais específicas (BRONFENBRENNER, 2002). A oficina seria um destes ambientes. Em seguida aparece o mesossistema, constituído de inter-relações entre outros ambientes em que a pessoa participa ativamente, como, por exemplo, a escola e o universo da Internet no caso desses adolescentes. Logo depois, encontra-se outro nível de ambiente que também o constitui como sujeito:

O exossistema, que se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas onde ocorrem eventos que afetam ou são afetados [...] pelos ambientes onde o sujeito participa (BRONFENBRENNER, 2002, p.18).

Seria, no caso do adolescente da pesquisa, o lugar onde mora, por exemplo, que por questões de segurança o afasta da convivência com os amigos de sua comunidade, lançando-a no universo das relações mediadas. A violência nas grandes cidades tem contribuído para o incremento desse tipo de relação mediada pela tecnologia digital.

Por último, em um nível mais abrangente entre relações de sistemas, aparece o macrossistema, que se refere a:

Consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior que existem ou poderiam existir no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências (BRONFENBRENNER, 2002, p.18).

Seria, assim, uma relação entre diferentes níveis em que participam instâncias diretamente relacionadas com o meio tecnológico e outras mais distantes, como, por exemplo, o sentido dado pelos pais ao uso do computador por seus filhos.

Em sua tese, Bronfenbrenner (2002) considera o ambiente ecologicamente composto de uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra com diversos níveis de sistemas. Para ele, dentro de qualquer cultura, diferentes ambientes tendem a ser muito semelhantes, e a possibilidade de alteração da estrutura de qualquer um deles produz mudanças correspondentes no comportamento e no desenvolvimento social.

Ao considerar o sujeito desta pesquisa, o adolescente telemático, como objeto de reflexão, logo se perceberá que nos diferentes ambientes que integram a sua configuração subjetiva de forma mais imediata (em seu microsistema e mesossistema) como também em um contexto mais amplo – em seu macrosistema – a mídia está presente de forma bastante significativa. Compõe o que Bronfenbrenner (2002) chama de configuração molar e que pode vir a se constituir como indicadores da configuração de uma geração que tem nas relações mediadas a sua forma predominante de perceber a realidade.

Os adolescentes deste caso específico convivem com a modernidade de uma “cidade-monumento” – Brasília – sede do governo federal, urbanisticamente planejada sob uma concepção comunista, tendo a pretensão inicial de promover o encontro e a igualdade de todos os seus cidadãos, e que, no fluir do tempo, no pulsar da cidade e da vida de seus habitantes, contraditoriamente, reforçou as distâncias e promoveu a desigualdade.

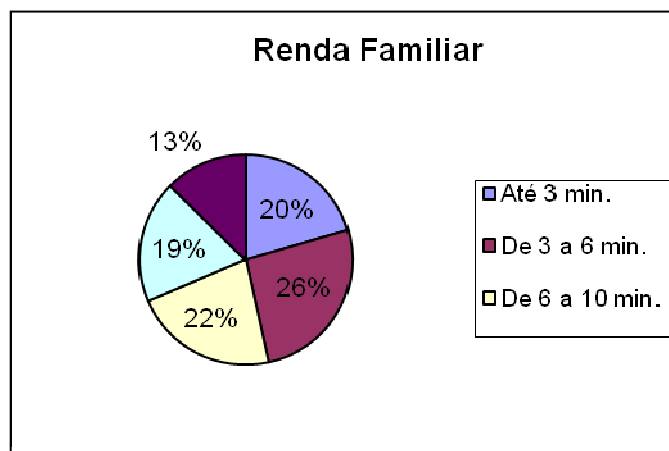
Em Brasília, todos estão separados, “cada um em seu quadrado”, caminhando sobre rodas em espaços urbanos que propiciam relações diferenciadas comparadas com outras cidades não planejadas, em função de sua arquitetura e urbanismo e de sua topografia plana e espacial.

O Centro Educacional onde desenvolveu-se a pesquisa situa-se em um território de passagem de uma cidade “escritório” que tem a comunidade da escola

pública formada por estrangeiros no sentido de estranhos a esse território, “gente de fora” de outras localidades circunvizinhas.

Os adolescentes que constituem essa comunidade escolar moram em localidades distantes, muitos em outras cidades do entorno, e a escola configura-se assim como espaço físico de encontro de diversidades culturais em um campo neutro.

Esses alunos, em sua maioria, são de uma classe social economicamente considerada como média baixa em função de sua moradia e do nível salarial de seus pais ou responsáveis.



**Tabela 6: Renda familiar.**

**Fonte: Questionários respondidos pelos alunos – Apêndice 3**

Os alunos, em sua maioria, participam de um tipo de cultura midiática estabelecida quanto ao acesso a bens culturais. Esses adolescentes possuem computador em casa e sabem operá-lo eficientemente. Passam grande parte de suas vidas em frente a uma tela de TV, computador, *game*, celular, etc. e em relações predominantemente virtuais e mediadas pela tecnologia, aparatos eletrônicos e digitais.

Em sua grande maioria (Ver tabela 7 na próxima página), os adolescentes telemáticos da pesquisa trabalham, fazem cursinho ou estágio (68%), além de frequentarem a escola regularmente. Vale lembrar que esses sujeitos gastam grande parte de seu tempo se locomovendo de ônibus de casa para a escola e da escola para o trabalho ou para o cursinho.



ATIVIDADES		
	QUANT.	%
TRAB./ESTÁG.	194	68%
ESTUDA	83	29%
BRANCO	7	2%
	284	100%

**Tabela 7: Atividades.**

**Fonte: Questionários respondidos pelos alunos – Apêndice 3**

Embora conviva com as NTICs que, como toda tecnologia, traz em si a promessa de diminuição do trabalho e aumento das horas de lazer, esse adolescente não tem tempo. O seu entretenimento restringe-se basicamente às horas que passa “navegando” e se relacionando na Internet. Cabe lembrar que estes dados foram levantados através de questionários dirigidos aos alunos do turno matutino, todos eles alunos da oficina.

As invariantes do meio, no caso as das tecnologias digitais, são as propriedades do computador, qualidades de *hardware* e *software*, além de outras propiciadas pelo laboratório de Informática enquanto sala-ambiente de uma escola pública e espaço de produção dos alunos com o uso do computador.

Em uma visão ecológica da percepção, o laboratório de Informática foi preparado como sala ambiente, buscando amenizar a “dureza das máquinas” com a humanização do espaço. Compreendeu a decoração da sala com pôsteres de imagens de riquezas naturais do Brasil, dispostas nas janelas com tarjas simulando uma película cinematográfica, pretas e perfuradas, acompanhando os lados inferior e superior das janelas, para dar a ideia de um filme passando através delas (Figuras 1 e 2).



**Figura 1: Alunos em relaxamento no laboratório.**



**Figura 2: Painéis e janelas do laboratório**

A parede lateral recebeu desenhos dos alunos emoldurados e, no fundo do laboratório, foi colocado um painel elaborado nas aulas de artes com material de sucata e temática ecológica.

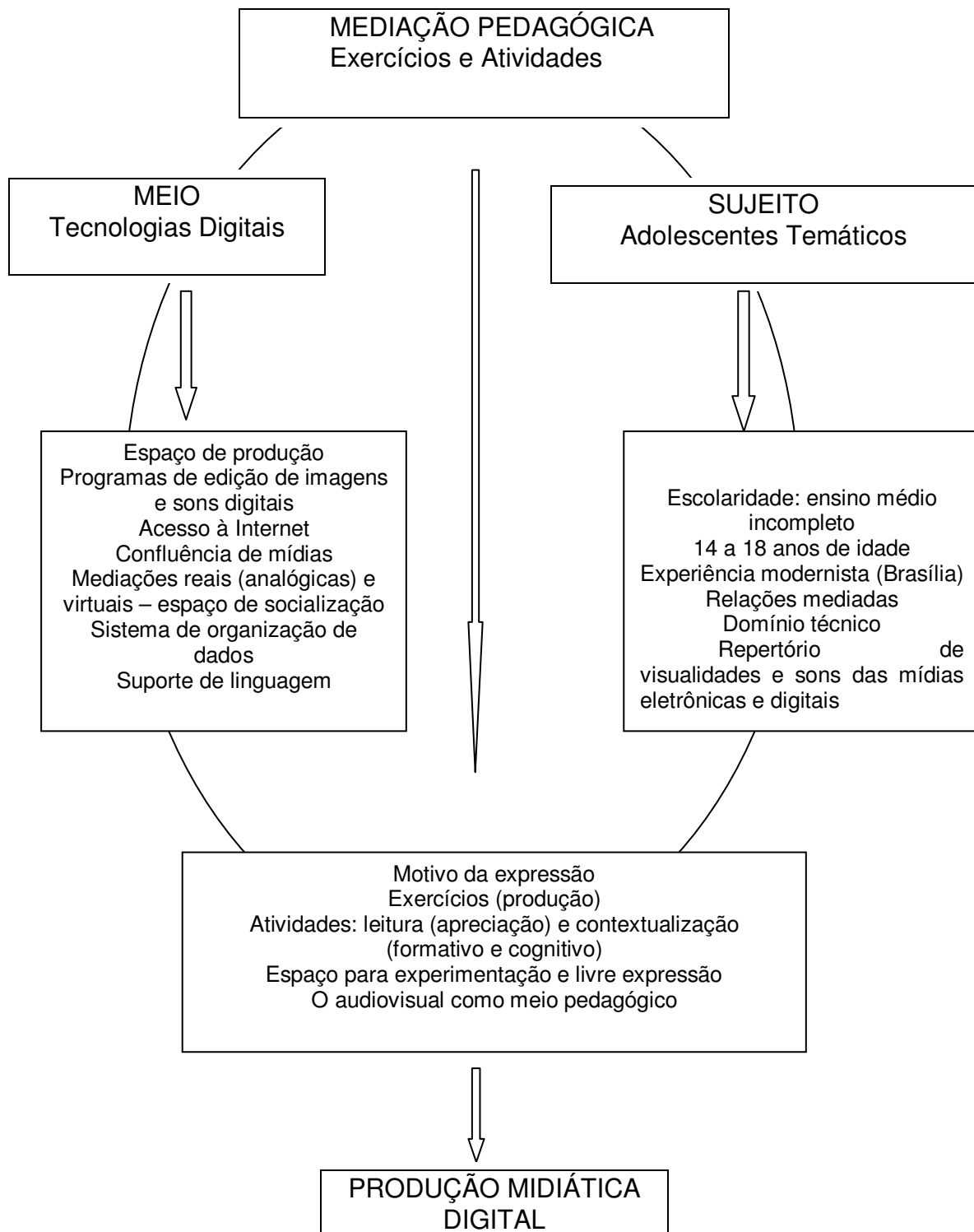
As janelas ficavam preferencialmente abertas aproveitando ao máximo a ventilação e a luz natural em lugar do ar condicionado e da luz artificial. As máquinas eram mantidas sob o cuidado de monitores, alunos da oficina que colocavam em prática seus conhecimentos e habilidades em Informática, ligados aos sistemas de *hardware* como também aos recursos de *software*.

Muitos deles faziam cursos de programação e de técnicas em Informática e podiam colocar em prática seu aprendizado na área. Ser monitor do laboratório representava para esses alunos *status* na escola e era um diferencial de uma identidade; na fala de hoje era “um valor agregado”.

O laboratório, desta forma, foi ecologicamente preparado como espaço de produção dos alunos, para o uso coletivo e como bem público. Contava com 20 máquinas equipadas com microfones, caixas de som, programas do *Office* do Windows e outros programas de edição de imagem e som como *Flash*, *Adobe Photoshop*, *Pinacle*, *Pivot*, dentre outros. Foi equipado com três *scanners*, uma impressora a *laser* e três gravadoras de CD. Contava também com duas câmeras fotográficas digitais, uma filmadora em VHS e um aparelho de *Data Show*.

Todo o equipamento se encontra atualmente desativado devido à falta de coordenadores para garantir o seu funcionamento. Para os professores, é impossível utilizar o laboratório de Informática integrado às atividades de sala de aula sem o acompanhamento de um profissional responsável por esse espaço.

São invariantes da tecnologia digital, características diretamente detectáveis: capacidade operacional do computador; programas de edição e de acesso a imagens e conteúdos em *sites* de busca pela Internet. Essas invariantes apresentam determinados propiciamentos na relação com seus usuários, como, por exemplo, a mediação virtual, dispensando a presença do objeto e a possibilidade de construção de uma existência de “coisa representada” – representação da representação – em outra dimensão espacial e temporal. Além desses propiciamentos, as tecnologias digitais envolvem outras mediações e sujeitos, produtos e elementos de uma cultura midiática (Ver Quadro 3 na próxima página).



Quadro 3 – Processo de produção midiática.

Fonte: A autora (2010)

As formas representativas reveladas a partir da relação entre tecnologia digital e adolescentes telemáticos sob uma mediação pedagógica, que funcionaram

como uma urdidura de um tecido midiático. A urdidura na tecelagem é a trama de fios utilizada como base do tecido; é a estrutura que possibilita a sua confecção. As invariantes sugeridas no Quadro 3 (página anterior) referem-se diretamente aos propiciamentos que participam da relação entre meio e sujeito no processo de produção na oficina como estudo de caso.

As distribuições de *affordances* de Zhang (2009) é a estratégia utilizada para sistematizar aquilo que se mantém e o que se retira do sujeito e do meio no processo de percepção, a partir do levantamento dos indicadores de expressividades que resultam das relações entre as invariantes dos adolescentes telemáticos, da tecnologia digital e da mediação pedagógica em processos de disjunção em que a tecnologia assume o papel de linguagem.

A mediação pedagógica estabelecida na Oficina Visualidades e Sons com suas invariantes e propiciamentos seguiu a Proposta Triangular de Ensino da arte (BARBOSA, 1994), integrando o fazer, o apreciar e a contextualização do audiovisual como manifestação cultural e como forma de expressão, visando a desenvolver habilidades e competências dos alunos, necessárias à produção audiovisual com tecnologias digitais.

As invariantes da mediação pedagógica na oficina estabeleciam “o motivo” na produção midiática dos alunos. A liberdade de produção na oficina propiciou a expressão espontânea, sendo uma invariante fundamental na pesquisa em uma abordagem fenomenológica em que a produção midiática é fenômeno contemporâneo.

As relações entre invariantes, que têm como resultado a produção midiática dos alunos, constituindo propiciamentos que são indicadores de expressividades. Esses indicadores encontram-se elencados no final deste tópico. Aparecem como resultado de processos de disjunção, ou seja, integram as características das tecnologias digitais às dos adolescentes, orientadas por uma mediação pedagógica.

As características das invariantes dos meios, substâncias e sujeitos que se relacionam no processo de produção são vistas como condições determinantes e de negociação na produção dos adolescentes, apresentando-se como uma contingência que integra os propiciamentos dos alunos e do computador na oficina, numa espécie de soma e integração de partes, produzindo um todo conexo e diferenciado que se apresenta como manifestação de formas perceptivas e expressivas.

### 4.3 Fase I da pesquisa – exercícios

Neste primeiro momento, na primeira fase das análises da produção dos alunos, os propiciamentos foram revelados a partir dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela mediação pedagógica nos exercícios propostos na oficina. O Quadro 4 a seguir apresenta as atividades desenvolvidas, os objetivos e os propiciamentos sugeridos como indicadores de expressividades na pesquisa:

FASE I – EXERCÍCIOS			
ATIVIDADE	OBJETIVO	PROPICIAMENTO	
I	AUTORRETRATO	Propiciar expressão e leitura imagética Relacionar palavra/imagem Ter domínio técnico da linguagem Apresentar as produções	Expressão com imagem Tipo de representação
II	RELEITURA	Identificar formas de representação com imagem Usar recursos do <i>Paint</i>	Sentido da imagem Domínio técnico
III	FOTO-SEQUÊNCIA	Construir narrativas Propiciar expressão de formas de ser telemática Armazenar e recuperar informação	Processo de criação Uso do programa Formas de narrativas Organização e salvamento da produção
IV	ANÁLISES	Propiciar leitura crítica e sensível Usar programa de edição de texto Word	Uso da linguagem verbal Formas de leitura

Quadro 4: Fase I – exercícios.

Fonte: A autora (2010)

#### 4.3.1 Revelando indicadores de expressividades nos exercícios com as tecnologias digitais como ferramentas e meios de expressão

Nesta etapa da pesquisa, procurou-se evidenciar indicadores de expressividades midiáticas em função de capacidades e competências dos adolescentes telemáticos no uso do computador como ferramenta e como linguagem na produção de visualidades e sons em uma oficina sob mediação pedagógica. Esses indicadores foram tecidos considerando determinadas características do meio

e dos sujeitos, assimiladas em um tipo de mutualismo expressivo e transformadas em função de uma sintonia entre invariantes.

Uma tela de computador ligada para um adolescente telemático se manifesta como integração entre as possibilidades técnico-formais do computador e as habilidades desse adolescente, propiciadas por suas competências ligadas ao pensamento e à ação, marcadas por suas experiências de vida e aprendizagem. São sabedorias de um tipo de aprendizado formal que constitui a base de grande parte de suas percepções. Sua forma de vida, suas escolhas pessoais são marcas manifestadas de diversas maneiras e linguagens e, neste caso, são manifestações diretamente relacionadas às possibilidades do aparato tecnológico.

O adolescente telemático domina e usa o computador e outras tecnologias digitais regularmente em suas atividades cotidianas. As tecnologias digitais são para ele como extensões de um sentido que se manifesta através de linguagem nos processos comunicativos e de percepção. Perceber é ser percebido. A percepção comporta um ser uno e é isso o que importa: a integração entre o ambiente e o indivíduo. A integração é encantamento que se dá no âmbito da linguagem. É o mostrar-se à apreensão. O entendimento é a conexão entre meio e sujeito pelo canal da linguagem.

E é neste sentido que se pode considerar a tecnologia digital como linguagem. O computador, para Santaella (2008), é uma máquina semiótica justamente por possuir em sua interface a capacidade de existência como linguagem. Machado (2007) também fez essa referência, reassumindo a metáfora do meio como mensagem, proposta por Mc. Luhan (1969) algumas décadas antes, como outro tipo de “aninhamento” de mídias em relação às matrizes de linguagem. O computador se oferece como suporte e meio para variados textos e signos de linguagem; e como meio é compatível com diversas mídias digitais.

O processo de disjunção na pesquisa é evidenciado através de representações nas quais se encontram associadas às propriedades das tecnologias digitais as habilidades e competências dos adolescentes telemáticos. A partir de suas invariantes e sob a mediação pedagógica de uma professora interferindo na natureza desta relação em uma oficina, será levantado o motivo de expressão.

Na análise dos exercícios nesta fase da pesquisa os indicadores de expressividades são representações de um sujeito multifacetado com inúmeras possibilidades de expressão. Apontam a evidência de algo que não é matéria e que,

por isso, será sempre interpretação. As expressividades dos adolescentes são revelações de suas formas de ver o mundo, evidenciando um sentido estético. A estética que se revela é a representação de um sujeito concreto em sua subjetividade. É a revelação da relação do ambiente externo com a configuração da subjetividade individual do adolescente da pesquisa.

A expressão é a manifestação de um agir no mundo e se constrói em um viver. Elabora-se em espaços de autopoieses que diferenciam os sujeitos enquanto seres, em processos de adaptação em um momento histórico como representações de um ser social em determinado tempo vivido.

A imagem fixa utilizada como elemento de expressão nos exercícios da oficina propicia determinadas leituras semióticas fundamentadas em abordagens já feitas anteriormente no campo das artes, em seus aspectos formais de evidência, em seus elementos visuais.

A partir de elementos visíveis de uma representação, considerados em suas formas organizativas e configurações de uma linguagem, alguns teóricos apresentaram categorias e princípios de análises em relação às obras de arte e a produções culturais em um contexto histórico, político, econômico e social contemporâneos.

Em variadas formas interpretativas, as tecnologias disponíveis em cada época foram invariantes importantes das formas expressivas dos sujeitos e da sociedade. As tecnologias sempre são elementos de linguagem, e os sujeitos se expressam sempre em função de suas possibilidades tecnológicas. E é justamente por isso que Giroux (1997) considera toda tecnologia a integração entre técnica e conhecimento em seu sentido primordial.

Uma imagem é a manifestação de uma natureza. É uma forma expressa de uma existência visual como representação de um modo de ser. “A evidência de uma imagem é aparente em sua configuração e depende exclusivamente do que ela mostra” (MARTINS, 2007, p. 32). Ela é o que quer ser.

O sentido da imagem é a evidência de uma situação e não depende de quem a cria ou de quem a aprecie, mas, sim, de um processo de interação. O sentido é construído a partir de interpretações que são formas organizativas dialógicas de perceber a realidade as quais se configuram em função do tipo de apreensão.

Com base em princípios de interpretação não serão estabelecidos caminhos de verdade, ou mesmo apontadas maneiras de verificação da correção ou

adequação das considerações teóricas. Mas se tecerá um pensamento como tentativa de compreensão de um fenômeno. A interpretação não põe à prova uma determinada realidade, simplesmente a “des-oculta” (BASTOS; PORTO, 2006, p. 322).

Des-ocultar uma realidade é a primeira intenção desta pesquisadora ao revelar formas expressivas de adolescentes com o uso de tecnologias digitais. Quando se trata de imagens digitais e de produções midiáticas, as abordagens que tratam a imagem em sua materialidade fixa e perene não dão conta de novas interpretações, pois não conseguem estabelecer parâmetros que expliquem as transformações na percepção dos indivíduos e na visualidade da realidade.

As novas visualidades, instituídas principalmente pelas novas mídias, reforçam o caráter da imagem como texto aberto, e não como discurso fechado, sem relação com seu contexto e sua existência em si. Contrariam toda e qualquer categoria de análise preestabelecida como prática erudita, “desmistificando o rito da contemplação como função individual”. As novas visualidades trazem outras possibilidades de fruição coletiva, integrando a “percepção crítica” e o “prazer estético” (MARTINS, 2007, p. 21), envolvendo gosto e razão.

A cultura midiática envolve uma nova “massa” no espaço da recepção diferenciada em relação às mídias anteriores apoiadas em uma recepção coletivizada, aberta a diversificados tipos de entendimento. O conhecimento é multidisciplinar. Está intimamente ligado às vivências e aos tipos de mediação.

O senso crítico e o estético são sentidos inseparáveis, e é justamente por isso que as interpretações desta pesquisadora quanto às representações imagéticas nos exercícios desta primeira fase de análises semióticas serão feitas no plano de sua configuração, sem querer adentrar em outros campos da percepção. Como manifestações expressivas de uma forma de perceber a realidade apresentada, essas representações ficarão restritas às produções dos alunos, envolvendo a mediação pedagógica e a imagem fixa como elementos de linguagem em suas narrativas visuais.

Os trabalhos finais, os vídeos e outras expressões em apresentações de *slides* serão considerados sob outro enfoque, seguindo outra sistematização. Terão como base os propiciamentos revelados a partir das interpretações em função de invariantes desta fase.



Na segunda fase das leituras semióticas, este trabalho terá como base os propiciamentos de um espaço “transdisciplinar, intertextual e multimidiático [...]” que se manifesta como cultura visual” (MARTINS, 2007, p. 26). E quando é a cultura visual que está em discussão, a imagem deve ser tratada “[...] não apenas pelo seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura” (MARTINS, 2007, p. 26). Neste sentido passa-se a considerar não apenas as configurações formais das produções, mas também outros elementos descolados de sua aparição formalista, uma vez que também constituem uma estética que é a representação de uma forma de ser telemática.

Essas análises são elaborações descritivas de um processo envolvendo propiciamentos resultantes da relação entre invariantes, constituída em outro nível de sentido apresentado, como resultado de uma mediação não mais externa e visível, como foi o caso da manifestação expressiva sob o efeito de propiciamentos da mediação pedagógica, mas de outras mediações internas aos sujeitos, manifestadas como representações mentais. Todos esses propiciamentos aqui considerados têm como referência as tecnologias digitais como meio, linguagem e representações de representações, como elemento de uma cultura visual em expansão.

Na tentativa de compreender o sentido da imagem como expressão de modos de ver de adolescentes telemáticos foi construído um quadro interpretativo a partir das relações das invariantes dos sujeitos e do meio em processos de disjunção sugeridos por Zhang (2009) como estratégia de estudo das relações entre meio e sujeito no processo de percepção. É um recurso metodológico que sistematiza um tipo de influência manifestada como expressão e também como uma forma de ser em maneiras de sentir e agir no mundo.

A evidência formal das representações nas produções midiáticas dos adolescentes nesta primeira fase são formas expressivas de visualidades e sons “descoladas” de uma realidade apresentada.

Nesta pesquisa, os processos de disjunção entre as invariantes dos adolescentes e as invariantes das tecnologias digitais foram observados nos exercícios propostos na oficina: em autorretratos, fotos-sequências e releituras. Essas atividades revelam uma forma de expressão com o uso de tecnologia e signos específicos como manifestação artística que tiveram como referência para produção objetivos pedagógicos.

As análises semióticas, como explicado anteriormente, serão iniciadas com base nos exercícios propostos na oficina, seguindo a sequência em que foram desenvolvidos nas aulas (Quadro 9). Foram consideradas a partir de objetivos de aprendizagem nas atividades desenvolvidas. Esses objetivos foram referência nas análises, operando como uma espécie de guia na sistematização dos dados da pesquisa. As evidências reveladas nos exercícios dos alunos são representações dos propiciamentos da Oficina Visualidades e Sons como estudo de caso.

As formas verbais e imagéticas são construções culturais. A palavra é uma construção social dependente da cultura letrada, enquanto a imagem, por mais imediata que seja, será sempre uma construção individual de uma forma de ver, em que não existe o sentido de certo ou errado, mas apenas o entendimento ou não.

A imagem ativa principalmente a emoção em sua representação mental. Mobiliza, no processo de percepção, elementos da imaginação e da memória. O sentido simbólico na imagem se encontra diretamente ligado a um contexto de significação e se dá como transferência e síntese de sentido. Já a palavra constrói o sentido em bases cognitivas, como código, e não apenas em um nível sógnico. Os exercícios nesta primeira fase da pesquisa visam a evidenciar o processo de percepção em um contexto midiático e, ao mesmo tempo, promover o uso de visualidades e sons como elemento de linguagem.

#### 4.3.1.1 Autorretratos

A atividade de autorretrato foi a primeira atividade desenvolvida na oficina e tinha como objetivo a apresentação do aluno através de uma imagem. Essa imagem poderia ser produzida por ele ou capturada de *sites* da Internet. Deveria representar algum traço de sua forma de ser. O objetivo era mostrar que a imagem possuía uma sintaxe na construção de sentido diferenciada da palavra, sendo esta bem mais fechada às interpretações, porquanto mais objetiva. Mas ao mesmo tempo, o sentido da imagem é mais completo, pois atua como síntese.

O autorretrato envolveu simultaneamente os três processos de aprendizagem da Proposta Triangular: a apreciação, a contextualização e o fazer. Na aula onde o objetivo foi estabelecer a relação entre imagem e palavra em sentidos simbólicos e representativos, a apreciação desenvolveu-se a partir da apresentação do vídeo *Queremos Saber* e, posteriormente, dos autorretratos produzidos pelos alunos.

Nesta atividade que antecedia o exercício de criação, a imagem foi apresentada como elemento de linguagem em seus aspectos formais e de conteúdo, por meio de fotos produzidas e organizadas como texto visual digital.



**Figura 3:** Área externa da escola – Foto do vídeo *Queremos Saber*.



**Figura 4:** Sala de aula. Foto do vídeo *Queremos Saber*.

O vídeo foi utilizado no processo de sensibilização inicial. Enfocava a escola com imagens e sons; fotos dos alunos, professores, funcionários e direção em suas atividades diárias e em seus espaços de convivência, contando em visualidades e sons digitais uma forma de ser como representação. A exibição teve um sentido metapedagógico ao evidenciar, em produção midiática, o poder de síntese da imagem e a sua estrutura sintática diferenciada da palavra na construção do sentido.

O processo de leitura dos autorretratos também encerrou esse mesmo objetivo em um segundo momento da atividade ao constituir-se como dinâmica de apresentação e socialização dos alunos no início da oficina.



**Figura 5:** Recreio cultural – Foto do vídeo *Queremos Saber*.

Os alunos demonstraram grande receptividade ao vídeo, principalmente pelo fato de se verem retratados nele, com seus colegas, em um espaço reconhecido por eles. Este foi o principal apelo no vídeo, acompanhado da música *Queremos Saber* (letra de Gilberto Gil e interpretação de Cássia Eller) também como outro atrativo ativando o canal da afetividade. A letra da música fala de um futuro incerto

possibilitado pelo avanço da ciência e da tecnologia. Os alunos se manifestavam durante a exibição do vídeo, com expressões faciais de contentamento e palavras

soltas, mantendo a atenção no que estavam assistindo. Em todas as turmas o vídeo teve de ser reprisado.

Este mesmo espaço de emoção também se deu na produção das fotos – imagens do dia a dia da escola –, representadas por seus diferentes sujeitos nas atividades diárias, de forma natural e realista e, ao mesmo tempo, barroca em seu simbolismo e encantamento. Selecionar as fotos foi um trabalho árduo como forma representativa de um contexto, sendo também uma forma interpretativa de mundo.

Todos os autorretratos foram apreciados pelos alunos, e em suas interpretações acontecia o entendimento. As leituras relacionavam o sentido das intenções comunicativas dos autores àquele construído pelo receptor em uma relação expressiva em que os alunos eram interatores ao entrarem em uma espécie de simbiose com um tipo de entendimento incorporado na manifestação de uma linguagem.

Os adolescentes não apresentaram dificuldades de expressão através de imagens e em uma tela de computador. Tanto no processo de produção como no de leitura dos autorretratos, eles evidenciaram capacidade de compreensão da imagem em seu sentido de síntese e de transferência. Evidenciaram ainda habilidades técnicas aprimoradas no uso do computador, manifestadas na facilidade de se expressarem com imagens apresentando uma diversidade de estilos e formas de representação.

A interpretação das imagens pelos colegas da turma, em sua maioria, correspondeu às intenções comunicativas dos autores, revelando traços característicos de suas personalidades muitas vezes desconhecidos do grupo, mas que faziam parte de suas identidades. A expressão imagética se mostrou um canal apropriado para a apresentação de formas de ser originais e autopoéticas, significativas naquele contexto de relações sociais e sob uma contingência, uma mediação pedagógica.

A atividade buscou situar a imagem do aluno no contexto de produção, marcado por visualidades e formas subjetivas de expressão, em que o sentido construído depende diretamente do repertório interpretativo tanto do produtor como do receptor. “O significado na linguagem é um momento da subjetividade social e da subjetividade individual, momentos estes em que se expressam permanentemente por meio de uma tensão mútua.” (GONZALEZ REY, 2003, p.229).

Pode-se considerar essa tensão mútua na relação entre o sujeito e o meio no seio da cultura, sendo a linguagem o reflexo de um momento de subjetividade. Os autorretratos dos alunos expressam a integração entre as propriedades das tecnologias digitais e as habilidades e competências dos adolescentes telemáticos sob uma mediação pedagógica.

Talvez pelo fato de os adolescentes conviverem em um universo de visualidades, o uso da imagem se manifesta de forma espontânea, autêntica e clara, evidenciando enorme sintonia entre o processo de apreensão na leitura e na criação de mídias digitais. Reforçam um tipo de sintonia existente entre os adolescentes e o computador como máquina semiótica, propiciada pela facilidade de resgate de imagens da Internet e no uso de recursos de edição.

Embora suas relações sejam predominantemente midiáticas, os adolescentes telemáticos não são frios e distantes como se pensa de um habitante de uma sociedade líquida (BAUMAN, 2001), expressão usada por esse autor para representar a fluidez do mundo contemporâneo. Eles são amorosos e emocionais. Em suas configurações parecem participar qualidades significativas no campo afetivo. Eles são simplesmente diferentes, da mesma forma que todas as gerações anteriores. Esta forma telemática de ser mais adiante será enfocada, quando se discorrerá sobre suas relações sociais.

Nos autorretratos, algumas características dos adolescentes previamente consideradas como invariantes de um sujeito telemático são evidenciadas, corroborando os dados dos questionários. São imagens representativas da fase adolescente predominantemente marcada por fortes emoções e pontuada pela insegurança. Apresentam a identidade de um ser complexo e em formação com uma configuração subjetiva específica dessa geração.

REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADE		
	Quant.	%
Sentimentos	17	38%
Aparência	14	31%
Hobby	11	24%
Logomarca	3	7%
TOTAL	45	100%

**Tabela 8: Representações de identidade.**  
**Fonte: Análise dos autorretratos**

A maioria das imagens utilizadas como autorretratos representa sentimentos (37,7%): indecisão, tristeza, paixão, etc., seguidas de representações de formas de ser determinada tanto na aparência física como nas maneiras como se mostram em seus espaços de relação. (31,1%) delas representam o adolescente como tecnológico, racional, comunicativo, preguiçoso, etc. A identificação com um *hobby* ou atividade que pratica aparece logo depois (24,4%) e se referem na maioria delas à música e ao futebol.

Um número pequeno de alunos utilizou a representação de seu nome como uma espécie de logomarca (6,6%), como foi o caso de um aluno que se apresentou a partir da imagem referencial de seu apelido, o Estado do “Pará”, selecionado com um círculo no mapa do Brasil (ao lado).



**Figura 6: Logomarca do aluno. A27**

Os autorretratos dos alunos são bastante ilustrativos de suas configurações subjetivas, confirmando os dados dos questionários e as observações de sala de aula. Representam principalmente suas emoções e seu modo de ser no mundo como fontes de enação.

A expressão com imagens mostrou-se facilitadora no resgate do sentido pela afetividade, uma vez que as emoções ficam registradas em forma de imagem na memória. Um ambiente de visualidades é um espaço de emoções. E “as emoções evocam expressões simbólicas, da mesma forma que as produções simbólicas evocam emoções” (REY, 2005, p. 38).

Para Donis Dondi (2000), o ser humano expressa e apreende mensagens em três níveis: o representacional, o simbólico e o abstrato. O representacional relaciona-se a um tipo de evidência direta de uma realidade com qualidades representativas de uma experiência imediata, numa relação direta entre “coisa” e representação, apresentando a realidade de forma naturalista ou expressiva. É o caso da foto ao lado, representativa da Catedral de Brasília em sua forma realista. Trata-se de uma fotografia sem



**Figura 7: Foto da Catedral Brasília.**

qualquer intervenção formalista, representando esse monumento arquitetônico como reprodução de sua forma original de apresentação, que fazia parte da pasta do exercício de releitura e foi trabalhada por alguns alunos da oficina.

O sentido abstrato de uma representação é a “qualidade sinestésica de um fato visual”, ou seja, é a representação formal sem um sentido de “coisa” representada, mas com uma sensação visual relativa à forma, cor, textura, espaços, etc. (DONIS, 2000, p. 70), como a releitura, abaixo (Figura 8), baseada também na mesma foto da Catedral de Brasília, porém, perdendo qualquer relação com a “coisa” representada, ou seja, a referência original da Catedral.



**Figura 8: Releitura da Catedral - R78.**



**Figura 9: Releitura (Abriram-se as portas do inferno) - R61**

A imagem simbólica, por sua vez, é uma criação arbitrária de um significado construído no universo da cultura, mas “descolada” do sentido da “coisa” representada (DONIS, 2000). Na releitura da Catedral (Figura 9, acima), por exemplo, aparece o sentido simbólico evidenciado não só na imagem, mas também no título dado pelo aluno: “Abriram-se as portas para o inferno”.

A foto da Catedral de Brasília nas duas releituras feitas da mesma imagem pelos alunos ilustra bem as diferenças de formas de representação da mesma realidade.

Esta forma de representação formal sugerida como imagem referencial expressa uma relação direta com a coisa representada, como representações naturalistas em relação à configuração da realidade, evidenciando um sentido diretamente relacionado à coisa representada.

Por exemplo, a imagem do sujeito telemático (Figura 10), que, mesmo tendo um sentido simbólico de telemático na representação de uma cabeça como tela, na cultura e prática comunicativas dos adolescentes é denotativa quanto ao seu significado. A imagem traz um sentido claro e preciso de fácil assimilação, podendo ser tida como referencial na cultura brasileira. Suscita uma interpretação já interpretada.

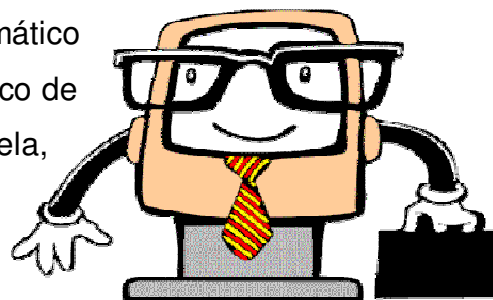


Figura 10: Autorretrato – A1.



Figura 11: Autorretrato – A15.

É o mesmo caso de outro autorretrato (Figura 11). A imagem de uma pessoa “toda olhar”, tendo no lugar de sua cabeça um olho enorme. Da mesma forma que a imagem anterior, passa a ideia de um sujeito dominado pelo olhar, vivente de um mundo visual. A imagem é muito direta, sem oferecer outras interpretações. Manifesta um sentido livre de ambiguidades, mesmo carregado de simbolismo. Embora obedeça a uma síntese bastante apurada, o sentido simbólico também carrega sua subjetividade, dependente de um significado constituído culturalmente, envolvendo no processo de comunicação sentidos do produtor e do apreciador.

Para que haja entendimento, os dois sujeitos necessariamente devem compartilhar a mesma linguagem. É o caso da “evidência” de uma caixa de correio no meio de uma floresta, a qual perde totalmente o seu sentido para quem não tem o sistema de correio como cultura. Gibson (1974) cita algo parecido para exemplificar a *Gestalt* da forma.

Diferentemente da forma referencial, na representação simbólica, além da síntese, ocorre a transferência de significado com a mediação de um signo que passa a atuar como código, como é o caso da imagem (Figura 12) de um átomo usada como autorretrato por uma aluna na oficina, simbolizando a pequenez do ser humano em relação ao universo. Curiosamente essa imagem foi interpretada de maneira diferenciada da intenção de seu autor,



Figura 12: Autoretrato – A30.



enfraquecendo seu simbolismo, ao ser interpretada como representação de um gosto pela área de Química, ou mesmo de um sujeito movido a hormônios, químicas e dinâmicas orgânicas. Enfim, o sentido subjetivo da interpretação se deu, obedecendo a um referencial particular e bastante pessoal.

Nos autorretratos, identificaram-se dois sentidos representativos: um mais direto e denotativo, o referencial, em que a imagem se apresenta em um nível primário de percepção, em um processo de interpretação de sentido imediato, diretamente ligado à coisa representada. Em outros casos, mesmo sendo representacional, apresenta o simbolismo como elemento de linguagem. Pode aparecer “descolado” da coisa representada, sendo a própria coisa no universo, mas apresenta um novo sentido, deixando de ser referencial. Pode-se dar como exemplo de sentido simbólico a imagem de um escudo do time predileto. Embora simbólico, o sentido é denotativo e representa a paixão por um time. Da mesma forma que a imagem da torcida desse mesmo time em um estádio de futebol.

A imagem da boneca *Barbie* (Figura 13, ao lado) também representa o seu referente, mas como autorretrato adquire sentido cultural significando uma adolescente artificialmente produzida no universo da moda, ganhando um novo sentido simbólico de *Barbie*.

A compreensão e o uso da imagem dependem, assim, da bagagem cultural dos sujeitos envolvidos tanto na produção como na recepção. Muitas vezes a evidência no universo da cultura visual transforma o simbólico em representacional, alterando classificações como a oferecida por Dondi (2000), exemplificada com as imagens dos autorretratos citados.



**Figura 13: Autorretrato – A35.**

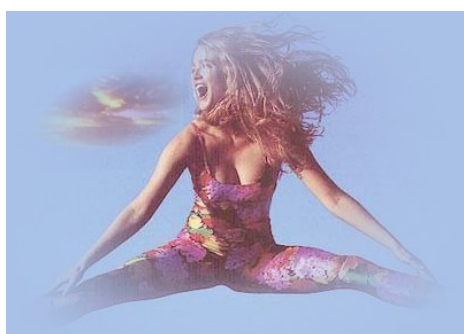


**Figura 14: Autorretrato – A23.**

O sentido simbólico aparece nos autorretratos, representando sentimentos e emoções, talvez por serem mais bem expressados desta maneira. A foto clássica que aparece ao lado (Figura 14), em que um estudante chinês enfrenta tanques de guerra, numa manifestação pela paz e pelos direitos humanos. Na época em que fato aconteceu, foi veiculada nos diversos meios de

comunicação e apresentava um sentido referencial. Utilizada pelo aluno (A23) como autorretrato, adquire novo sentido, representando o sentimento muito presente na adolescência de um sujeito que enfrenta incompreensões e violências do mundo.

Essa leitura apresentou unanimidade em seu entendimento, não dando margem a outras interpretações de sentido. Embora na mídia apresente um sentido referencial predefinido, na atividade, representou não o fato ocorrido ou mesmo a atitude do estudante, mas o sentimento de enfrentamento em uma situação de conflito.



**Figura 15: Autorretrato – A25.**

É o caso também da foto, ao lado, de uma mulher saltando no ar (Figura 15), que tanto pode ter o sentido simbólico de liberdade, como também identificar-se como sentido representacional, com uma significação imediata de uma pessoa em estado de alegria. As ocorrências dessas formas representativas citadas parecem necessitar de algo mais nesta

abordagem. Seguindo as classificações sugeridas, uma foto seria referencial quanto à coisa representada, pois manifesta uma relação direta com a realidade, e não é o caso. A imagem bucólica de uma paisagem da neve representa algo descolado de sua representação formal; neste caso, adquirindo o sentido simbólico de recolhimento e solidão, relacionado ao frio da neve e ao silêncio da situação aparente.

Para fins de análise recorreram-se então a outras classificações como desdobramentos das categorias apresentadas por Dondis (2000). Foram consideradas como referencial as representações imagéticas em seu sentido imediato, diretamente relacionado à coisa representada sem necessidade de interpretações, como os três exemplos citados como autorretratos dos adolescentes: telemático, visual e alegre.

Imagens como a do escudo do time e a da boneca Barbie, embora sejam referenciais em relação à coisa representada, oferecem outro sentido não imediato, assimilado culturalmente a partir de desdobramentos de sentidos, e serão por isso representações simbólicas. Aquelas referentes ao nome ou à aparência dos

adolescentes serão categorizadas como identificadoras, pois apresentam a intenção de nomear ou reproduzir a imagem de seu autor, sem apresentar outra referência.

SENTIDO DA IMAGEM		
	Quant.	%
Identificadora	8	18%
Referencial	12	27%
Simbólica	25	56%
TOTAL	45	100%

**Tabela 9: Sentido da imagem.**  
**Fonte: Análises dos autorretratos**

Seguindo classificação proposta (Tabela 9, acima), a maioria dos autorretratos é simbólica em relação ao sentido dado à imagem (56%), e 27% são referenciais. No primeiro caso, a imagem se mostra com um sentido culturalmente estabelecido, enquanto que no segundo caso o sentido se faz de forma direta e denotativa, não importando aí a sua forma de representação. 18% das imagens apresentadas como autorretratos são identificadoras de seus autores e funcionam como uma espécie de logomarca.

Na estética midiática, simbólico e representacional são representações difíceis e muitas vezes impossíveis de serem discriminadas, uma vez que seus limites se interconectam na construção de sentido. Ao mesmo tempo em que a imagem de um sorriso em forma de *emotion*, por exemplo, é um ícone em sua forma de representação, na expressão midiática, é assimilado como evidência da própria coisa representada: a alegria.

Quanto ao processo de criação, 31% dos autorretratos podem ser considerados “autorais”, pois as imagens foram criadas pelos alunos com o uso de programas de edição de imagem como o *Paint*, com reprodução de fotos e desenho por meio de um *scanner*. 69% das imagens foram capturadas da Internet.

Nos *sites* de busca, como o Google, as imagens aparecem agrupadas conforme o sentido anteriormente concebido em sua organização interna, virtualmente projetadas, seguindo parâmetros de linguagem informacional. O processo de criação migra, assim, para sua seleção e uso como apropriação incorporada como elemento de linguagem, uma referência diretamente relacionada à visão da realidade como representação.

A facilidade de acesso e a variedade de opções oferecidas pela Internet parecem contribuir neste processo de apropriação em detrimento da criação de imagens autorais, que exigem maior elaboração no processo de expressão.

PROCESSO DE CRIAÇÃO		
	Quant.	%
Produzidas	14	31%
Apropriadas	31	69%
TOTAL	45	100%

**Tabela 10: Processo de criação.**  
**Fonte: Análise dos autorretratos**

As formas organizativas de dados propiciadas pela Informática em função de suas invariantes permitem “salvar” imagens e outras informações, como documentos, em locais específicos. As atividades propostas na oficina requeriam dos alunos a ação de “salvar” suas produções em um local definido, em uma pasta compartilhada com todas as outras máquinas do laboratório.

Os autorretratos deveriam ser “salvos” com o nome do aluno, seguido de seu número na lista de chamada, dentro da pasta da turma. Essa forma foi proposta para facilitar o armazenamento de informação para o processo de apreciação e avaliação posterior, bem como para salvaguardar e acompanhar as produções na oficina. Esse procedimento não foi muito respeitado. Muitos alunos salvavam as imagens sem o respectivo nome e em locais indevidos, mesmo conhecendo o processo esperado na atividade, o que parece ser um desapego, ou melhor, um apego ao presente. Por outro lado, enquadra-se totalmente na proposta de oficina como local de experimentação e novas descobertas.

Esse fato indica a necessidade de tipo de reforço ou negociação na aprendizagem desta operação como forma de organização propiciada pela Informática, podendo ser no futuro ampliada para um direcionamento profissional. Existe uma forma de organização propiciada pela informática que deve ser considerada em seu caráter público e universal como ferramenta de trabalho, devendo ser seguida em função do bem coletivo. As empresas e outras instituições trabalham com uma espécie de protocolo que possibilita a mobilidade e a integração de variados dados de informação. A habilidade de registro e sistematização de

dados dos adolescentes parece obedecer a uma lógica diferente da estabelecida pela Informática. No caso, também uma lógica diferente da orientação da professora-pesquisadora.

Embora o salvamento em local determinado, como mencionado anteriormente, seja uma operação básica, neste caso foge à lógica do meio e de seus propiciamentos. As possibilidades de resgate de informações e recriação de dados sem custos operacionais são um desafio para esses adolescentes, pois possibilitam maior liberdade de experimentação. No universo dos alunos, essas possibilidades talvez propiciem uma inversão de valores relacionados à privacidade e à segurança, os quais não são muito considerados pelos alunos. Eles parecem contrapor-los ao imediatismo e desapego voltados para a ação presente.

Mesmo sendo o laboratório um bem público, os alunos parecem não internalizar o uso do computador como bem de uso coletivo. Eles usam as máquinas da escola como se fossem sua propriedade particular. Alteram as configurações (mesmo não sendo uma operação permitida), mudam a imagem do descanso de tela, na maioria das vezes publicando uma foto sua, do seu time ou de sua namorada(o), etc., revelando a necessidade de deixar um tipo de “marca de identidade”, uma pichação virtual. Esse comportamento tem um sentido antropológico ao estabelecer uma nova “marca de território” que pode ser vista também como uma nova espécie de afetividade.

A facilidade e a possibilidade de recuperação da imagem e de outros dados na Informática talvez provoquem um tipo de descompromisso quanto às questões de privacidade e segurança, ao mesmo tempo em que possibilitam maior liberdade de experimentação.

Alguns alunos criam verdadeiros “esconderijos” para guardar seus documentos onde somente eles têm acesso. Muitos destes casos foram detectados e, claro, as produções armazenadas seguindo esse procedimento não fazem parte deste trabalho justamente por estarem em esconderijos, mas foram observados pela professora-pesquisadora nos processos de produção. A Informática neste sentido é autossustentável, é “reciclável”, não apenas em função de suas possibilidades de armazenamento, mas também de experimentação sem prejuízo da matéria original. Uma imagem pode ser reproduzida e manipulada infinitas vezes sem perda de sua qualidade e com custo reduzido e, ao mesmo tempo, ser fluxo, e como tal se desmancha no ar.

O Quadro abaixo representa os objetivos da atividade de autorretrato, os propiciamentos sugeridos e os indicadores de expressividades evidenciados no processo de produção dos alunos com o uso do computador na oficina.

AUTORRETRATOS	Objetivo	Propiciamento	Evidências
Expressão com imagem Apresentação.	Usar a linguagem	Domínio técnico Conhecimento da linguagem	Facilidade de expressão com imagem Domínio técnico da informática Domínio de linguagem (síntese/simbólico)
	Utilizar tipos de representação	Sentimento Aparência Hobby Logomarca	Identidade telemática Emocional
	Expressar o sentido da imagem	Identificador Referencial Simbólico	Naturalista e simbólico Referencial
	Atuar no processo de criação	Autoral Apropriação	Apropriação
	Organizar e salvar informação	Uso de ferramentas e pastas.	Pichação virtual

**Quadro 5: Autorretratos.**

**Fonte: A autora (2010)**

#### 4.3.1.2 Releituras

A atividade de releitura, assim como a de autorretrato, visava a integrar as habilidades dos alunos às técnicas e recursos de edição de imagem e de texto possibilitadas pelo uso do computador. Sob a orientação de uma mediação pedagógica, buscava o debate sobre a relação entre a palavra e a imagem em um contexto comunicativo, reforçando a importância dos locais de leitura e de produção nesse processo.

As releituras seguiram a apreciação de dois textos audiovisuais (considerando que mesmo o silêncio ocupa um espaço), como apresentações de *slides*. O primeiro deles totalmente imagético, extraído do livro *Zoom*, de Istvan Banyai (Imagens na próxima página).



Figura 16: Páginas do livro ZOOM de Istvan Banyai

Esse livro, escaneado e formatado como apresentação de *slides*, foi utilizado para a leitura dos alunos na tela do computador. Nele, o autor expõe imagens que em sua sequência simulam o movimento de *zoom* das câmeras de fotografia e filmadoras. A relação entre o todo e a parte na construção do sentido da imagem é apresentada a partir de enquadramentos que se sucedem, simulando uma operação de *zoom*. A imagem funciona como recorte e é ampliada e distanciada, configurando um novo contexto e ganhando novos sentidos.

O autor enfoca diversas mídias como veículos de comunicação: a embalagem dos brinquedos, o selo dos correios, a TV, o *outdoor*, o cartaz, a revista, o rádio, como também os meios de transporte, como o navio, o avião, a mula, o ônibus. São meios de comunicação que criam e integram culturas.

A segunda apresentação em *slides* é uma narrativa verbal; uma propaganda pela paz, de Washington Olivetto, veiculada nas telas dos cinemas. O texto é totalmente verbal com as palavras na cor preta projetadas sobre um fundo branco e sem som. O apelo está na apresentação do produto que não se vende nem se compra, a paz, que quanto mais você dá e usa, mais você tem. O autor recorre a situações e elementos do universo publicitário para mostrar que a melhor campanha é a paz.

Para o desenvolvimento da atividade de produção, um grupo de imagens de obras de arte e outras manifestações artísticas de diversas épocas, técnicas e estilos (46 imagens) foram apresentados em uma pasta no computador para apreciação e releitura dos alunos. Essas imagens selecionadas pela professora-pesquisadora para um trabalho de intervenção obedeceram à indicação do Programa de Avaliação Seriada da UnB (PAS) para o componente Artes. Foram acrescentadas de outras imagens para propiciar o acesso à variedade de técnicas e

estilos de linguagem na interpretação de diferentes manifestações culturais e, ao mesmo tempo, evidenciar a preferência dos alunos na seleção da imagem.

Os textos audiovisuais apresentados para apreciação dos alunos ilustravam, para fins pedagógicos, a relação entre palavra e imagem no campo das representações mentais, enquanto as imagens das obras do exercício de releitura evidenciavam as relações entre arte e tecnologia.

Deveriam ser primeiramente analisadas pelos alunos com um registro em forma de texto escrito no *Word*, salvas em uma pasta denominada “análise de obras” e, depois, recriadas no *Paint* com um novo sentido, devendo ser salvas também com um novo título, seguido do número do aluno, em local apropriado dentro da pasta da turma.

A atividade de releitura tinha como objetivo a exploração de recursos de edição de imagem de programas básicos do *Windows*, como o *Paint* e o *PowerPoint*: pincéis, colas, tesouras, *spray*, palavras, linhas, espelhamentos, etc., voltados para a construção de um novo sentido da imagem a partir daquele sugerido pela obra original. Foi apresentado um total de 81 releituras.

O Quadro 6 a seguir representa os objetivos envolvidos como mediação pedagógica na relação dos adolescentes com o computador e os propiciamentos evidenciados a partir da manifestação desta relação como representação nas releituras.



RELEITURAS			
	Objetivos	Propiciamento	Evidências
1	Relacionar Imagem/palavra	Título Leitura	Uso como legenda Imagem referencial
2	Intervir na imagem	Significação	Simbólico
3	Realizar leitura /expressão de um contexto	Formas expressivas	Despojamento Tecnologia como linguagem
4	Identificar preferência formal	Uso de imagens	Figura humana Representacional
5	Usar de recursos do <i>Paint</i>	Elementos de representação	Sobreposição Pichação
6	Salvar arquivos	Organização e registro	Despojamento Imediatismo Valorização do processo

Quadro 6: Relação de objetivos e propiciamentos na atividade de releitura.

Fonte: A autora (2010)

A tarefa de salvamento das releituras também foi bastante desrespeitada, corroborando as considerações feitas anteriormente a respeito da atividade de autorretrato e acrescentando outras mais reflexivas: os adolescentes parecem não se preocupar com a operação de registro e documentação de suas produções. Isso reforça o que esta professora-pesquisadora considera como manifestação de uma preocupação centrada no presente e a predominante valorização do processo de produção, princípio também adotado pela oficina. Os alunos tinham ciência de que suas atividades eram observadas e registradas pela professora, o que, de certa forma, pode ter propiciado a despreocupação deles neste sentido.

USO DE TÍTULO		
SIM	53	65%
NÃO	28	35%
TOTAL	81	100%

SENTIDO DO TÍTULO		
LEGENDA	44	71%
COMPLEMENTO	18	29%
TOTAL	62	100%

**Tabela 11: Uso de título.**

**Tabela 12: Sentido do título.**

**Fonte das duas tabelas : Análises das releituras**

O uso do título nas criações evidencia a intenção do aluno na representação. O título, de certa forma, direciona o entendimento para a construção de um determinado contexto, ou seja, situa a imagem em um tempo e um local. Pode

aparecer como legenda, com a preocupação formal de traduzir em palavras o sentido construído na aparição da forma, ou integrado ao sentido da imagem em sua aparição simbólica.

Do total das releituras em que o título aparece (65%), ele é usado como legenda em mais da metade dos casos (71%). É o que acontece nesta releitura da obra de Degàs, *A Bailarina de 14 anos*, abaixo, intitulada pelo aluno como *Bailarina colorida*, que evidencia como legenda a ação de colorir a imagem original. Nas demais, 29%, as legendas participam e complementam o sentido da imagem; o uso da palavra aparece não como legenda, mas como elemento integrado ao texto visual.



Figura 17: *A bailarina colorida* – R1.



Figura 18: *Cidade hiper-real* – R41.

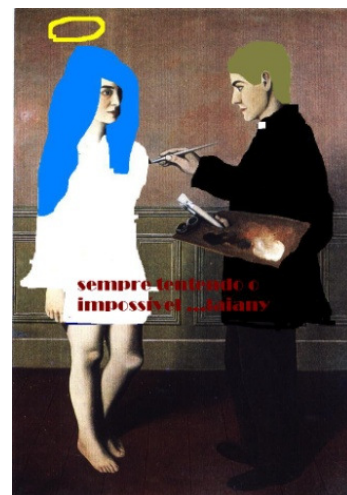


Figura 19: *Releitura* - R31.

A não ocorrência do título na releitura foi interpretada como uma construção não intencional, uma experimentação meramente formal, sem o fechamento de sentido propiciado pela palavra e pela proposta do exercício. Parece demonstrar certa despreocupação em relação à expressão de uma idéia. Uma minoria (35%) das imagens estava sem título (Ver tabela 11, pag.120).

O despojamento manifestado pelos alunos em relação à imagem no processo de produção no computador também aparece nessa atividade. A possibilidade técnica de retorno ao que era antes (a operação de desfazer, a última ação) permite intervenções ousadas e sem grandes conseqüências. A preocupação deixa de ser a intenção comunicativa e passa a ser técnica, evidenciando um novo olhar e uma nova lógica pautada pela tecnologia.

A seleção da imagem para a releitura do aluno a princípio pareceu um indicativo de senso estético relacionado a um tipo de identificação de uma geração por uma determinada expressividade da imagem. Com a intenção de descobrir expressividades como indicativos de senso estético é que esta professora-pesquisadora buscou, através da análise de suas escolhas, traços de configuração representativa de uma manifestação estética. A ordem em que a imagem se apresentava na pasta da atividade a princípio foi sugerida como indicativo de sua escolha.

Teorias empírico-experimentais na área de Comunicação em linhas de pesquisa que estudam a persuasão, seguindo como parâmetro de análise o uso e satisfação quanto ao consumo de bens culturais, principalmente de peças publicitárias e de propaganda institucional, afirmam a não predisposição à valorização e à retenção de uma informação na memória em função da ordem de sua apresentação, apontando para a não uniformidade de efeitos, variáveis de “indivíduo para indivíduo” (WOLF, 1995, p. 30).

A princípio pensou-se na possibilidade de que a ordem na apresentação das fotos da obras pudesse interferir na escolha, o que foi logo descartado. A imagem mais utilizada, *Tentando o impossível*, era a antepenúltima na ordem de aparição, enquanto a pintura de Ensor, *A intriga*, não utilizada para releitura, encontrava-se em terceiro lugar na ordem apresentada na pasta.

Apenas metade das imagens foi utilizada pelos alunos nas releituras (53%) e, curiosamente, também metade destas, utilizadas mais de quatro vezes. Isso aponta a preferência por determinados tipos de fotos: estas fotos se apresentam limpas, diretas, denotativas em relação ao sentido. São em sua maioria referenciais em relação à coisa representada, ou seja, a representação não situa o contexto, e a imagem “é o que ela quer ser” (MARTINS, 2007). As imagens não utilizadas pelos alunos eram aquelas com mais detalhes em sua apresentação; as que apresentavam a coisa representada, como contexto, mais complexas e ao mesmo tempo mais fechadas para uma intervenção.

USO DA IMAGEM		
SIM	3	28%
NÃO	3	28%
TOTAL	6	57%

SENTIDO DA IMAGEM		
	Quant.	%
Identificadora	8	18%
Referencial	12	27%
Simbólica	25	56%
TOTAL	45	100%

**Tabela 13: Uso da imagem.**

**Tabela 14: Sentido da imagem.**

**Fonte das tabelas: Análise das releituras**

A figura humana como elemento principal da imagem, com tratamento mais simplificado quanto aos detalhes na configuração, faz parte do rol de imagens que se oferece mais facilmente a intervenções. São imagens da TV que não se prestam a muitos detalhes e a planos gerais ou panorâmicos, mesmo aquelas produzidas para telas de pequenos formatos. Talvez o hábito de consumo desses meios pelos adolescentes possa ter influenciado na preferência por imagens mais limpas e com enquadramentos recortados na figura.

Em relação às intervenções formais relacionadas aos recursos de edição, 63% delas aparecem com sobreposições de manchas, linhas e outros efeitos sugeridos pela técnica e pela configuração da imagem (Ver Tabela 15 abaixo). São intervenções básicas e primárias em seu caráter formal, não apontando para a intenção de construção do sentido. Somente em 37% das releituras pode-se evidenciar a intenção de alteração tanto de sentido formal quanto de significação na representação. Demonstra a não preocupação em realmente construir nova obra como manifestação expressiva de sentido em sua intenção comunicativa, mas apenas a exploração de recursos em suas possibilidades técnico-formais.

INTERVENÇÕES FORMAIS		
Sobreposição	55	63%
Significação	33	37%
TOTAL	88	100%

**Tabela 15: Intervenções formais.**

**Fonte: Análise das releituras**

As releituras reforçam a evidente afinidade dos adolescentes com a imagem, não havendo qualquer tipo de reverência a ela. A imagem parece ser um elemento

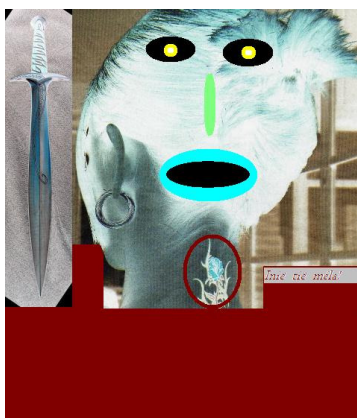
de linguagem corriqueiro em seu mundo. O que seduz esse adolescente é o fluxo, as aparições, e não tanto a imagem em sua evidência formal. As produções que mais o afeta são aquelas carregadas de grau elevado de plasticidade e significação.

SENTIDO CONSTRUÍDO		
FORMAL	8	20%
SIMBÓLICO	4	50%
NÃO INTENCIONAL	6	30%
TOTAL	8	100%

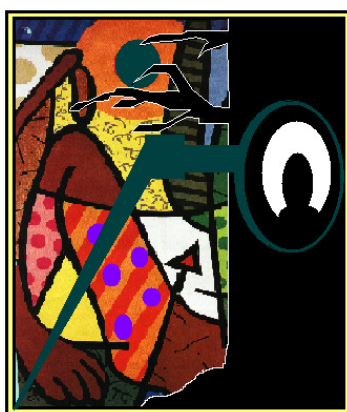
**Tabela 16: Sentido construído.**  
**Fonte: Análise das releituras**

O congelamento da realidade como imagem fixa nos meios eletrônicos e digitais parece situar o seu sentido em uma camada bem próxima da percepção. São imagens de uma realidade aparente e superficial, não necessitando de aprofundamento em detalhes de leitura. O sentido constrói-se no todo apresentado como passagem.

É uma geração predominantemente visual. A palavra e mesmo qualquer imagem para esses jovens parecem vir construídas sem necessidade de maiores reflexões, como também parece haver maior pragmatismo de ação. O sentido situa-se no nível da aparência, no plano da emoção inicial que propicia.



**Figura 20: Inië Tië Mèla – R66.**



**Figura 21 – Releitura – R14.**



**Figura 22:**  
**@grafite rupestre - R62**

Além desse exercício de releitura, como relatado anteriormente, a atividade contava também com a leitura da obra original, acompanhada de seu registro pelo

aluno no programa de edição de texto *Word*. Essa atividade foi denominada “análise das obras”.

#### 4.3.1.3 Análises das obras

O exercício de análise da obra selecionada pelo aluno, além do objetivo pedagógico de promover uma leitura crítica e sensível das obras apresentadas, pretendia também evidenciar, nos processos de produção e apreciação, formas de construção de sentido na expressão em função dos propiciamentos das tecnologias disponíveis e da intenção comunicativa dos produtores em relação à época das obras apresentadas, contrapostas a suas formas de expressão possibilitadas pela tecnologia digital.

O número reduzido de análises das obras confirma o poder de sedução da imagem e dos recursos nas intervenções, sem preocupação com o processo contemplativo da obra, mas principalmente com seu sentido imediato, enquanto sensação. Era evidente o prazer de transfigurar e explorar possibilidades formais, embora fosse esta uma atividade primária para a maioria dos alunos. Porém a ausência de análises escritas não significa a não leitura prévia da imagem. Não se pode fazer essa afirmativa, uma vez que em todas as releituras o sentido da imagem original foi modificado, reforçado pelo uso do título e por intervenções técnico-formais.

O Quadro 7, a seguir, representa os objetivos, os propiciamentos e os indicadores de expressividades evidenciados nas análises realizadas pelos alunos na atividade de releitura:

ANÁLISES DE OBRAS E PRODUÇÕES			
	OBJETIVO	PROPICIAMENTO	EXPRESSIVIDADES
1	Leitura crítica e sensível de manifestações artísticas	Forma de leitura	Não contemplativa
2	Apreciar e contextualizar	Leitura/produção	Relacionada ao fazer
3	Apreciar / produzir	Forma de representação	Senso crítico e estético articulado
4	Expressão verbal	Relação entre linguagem verbal/imagética	Elementos de linguagem (novo tipo de letramento)

Quadro 7 – Análises de obras e produções

Fonte: A autora (2010)

O apreciar no processo de leitura visual é um tipo de prática de percepção que se faz como interpretação da “coisa” apresentada. É o processo de entendimento pela visualidade da representação como signo de linguagem. No caso do exercício proposto na oficina, o objetivo era evidenciar formas de perceber através da leitura e da intervenção dos alunos nas fotos das obras e de outras manifestações que faziam parte da pasta da oficina. Para esses jovens, o apreciar uma imagem parece estar associado à interferência no fazer, como também a prática no processo de produção e no entendimento da linguagem parece ser mais valorizada por eles do que a teoria, o que favorece um tipo de recepção integrada transformando o receptor em interator.

O fazer constrói um tipo de atenção, cria uma espécie de foco que se transforma em intenção. Esses adolescentes não param e estão conectados a infinitas informações que são como “pulsões” integradas ao seu ser e estar no mundo, bem próximo do que Santaella (2008, p. 15) se refere como o “sentir sendo sentir-se”. São pulsões que se configuram como estética e estão evidentes em suas produções. Daí a importância do fazer no processo de leitura. Os alunos aprendem fazendo.

Em entrevista um aluno declara:

[...] eu quando leio não consigo criar a imagem. É mais difícil para mim (sic) associar [...] só se eu ver o processo, se mostrar como se faz, na prática (sic). Se eu vejo alguém fazendo [...] tipo [...] se eu

pego um programa, vou fazendo, se deu um erro vejo como é que se faz (Aluno 17).

Esse fato reforça a preferência por um consumo interativo.

Somente sete análises foram digitadas e salvas adequadamente nas pastas correspondentes, e nem todas faziam parte da atividade de releitura. Algumas delas eram sobre outras produções audiovisuais, porém todas são brilhantes, abordando questões formais e também de sentido das imagens. São apresentadas de forma bastante articulada em relação ao contexto da produção. Demonstram o entendimento da relação entre arte, tecnologia e sociedade. Talvez não por acaso todas elas relacionadas a manifestações artísticas contemporâneas que fazem parte da cultura de massa, próximas do repertório dos alunos. Esta articulação pode ser observada na análise feita por uma aluna do videoclipe *Crazy fog* baixado do YouTube por esta pesquisadora e utilizado para apreciação dos alunos.

No vídeo o personagem representado em animação *Crazy Fog* introduz, no mercado, um novo ritmo que vai contagiando com seu balanço e sua dança. Um executivo, agente cultural, o persegue como quem descobriu um novo talento, uma mina de dinheiro. E a sua música vai sendo dançada e divulgada no universo midiático: rádio, TV, Internet. Todo mundo ligado no mesmo som. As pessoas que aparecem no videoclipe são reais, e a música apresenta um ritmo de balada eletrônica.

A aluna, autora da análise desse videoclipe, é a mesma autora do autorretrato “mulher toda olhar” (título dado por esta pesquisadora à representação), da releitura “estandarte brasileiro” (título dado por ela a uma pequena foto de uma nádega em um grande fundo branco). É dela também um vídeo sobre o Tropicalismo com a narração sua de um depoimento de Hélio Oiticica, com o mesmo ritmo e entonação da época, ditados pelas transmissões radiofônicas. O vídeo mostra fotos dos trabalhos de Oiticica e outras manifestações do movimento em preto e branco, facilmente explicável para a época do Tropicalismo, refletindo uma curiosa coincidência em relação às outras produções da aluna mencionadas anteriormente, também em preto e branco.

Será aqui exposta a análise feita por ela, mantendo a formatação do texto original:



Crazy fog é um sapo que produz sons eletrônicos, dança e consegue ser engraçadinho, apesar da sua pobre vertente eletrônica, comparada a “dance music”

Obteve um sucesso com o seu hit “bram, bram, bram”.

Neste videoclipe o Crazy fog aparece como o mentor de uma “nova onda”, onde as crianças mexem o esqueleto, público atento a novas tendências já que possui os veículos de mídia como melhores amigos. A indústria fonográfica, responsável por ditar estilos e o que grudará como chiclete em nossas cabeças.

Possui um faro atento às novas empreitadas comerciais.

O videoclipe se vale de uma metalinguagem, pois o próprio Crazy fog representa uma mania, apesar de ter no pretérito perfeito representado com mais intensidade. Já que no mundo comercial o ostracismo convive com o sucesso.

Ele é perseguido e imitado. Vira sucesso entre todas as classes. Assim como o magnata constatou e previu.

O termo no “pretérito perfeito” aparece em uma forma irônica característica da linguagem dessa aluna. Ela é bastante politizada. Participava do Grêmio estudantil da escola, fazia parte do grupo “Oceano Verde”, projeto em que trabalhava com as questões ecológicas, e fazia performances pela escola e em outros locais da cidade. Essa aluna é uma representante do sujeito multifacetado e telemático; e embora não goste das tecnologias digitais, como declarou no início da oficina, sabe usá-las com competência dentro de sua conveniência. Outra análise de um aluno, esta sobre a releitura de Romero Brito da obra de Tarsila do Amaral, *Abaporu*, utilizada por ele em sua atividade de releitura, também aponta esse discernimento em relação ao contexto de produção artística.



Figura 23: *Abaporu* – Releitura.

O quadro ao lado é uma releitura do famoso quadro *Abaporu* da tão conhecida, pintora reconhecida do modernismo brasileiro, a qual participou do grupo seletor da Semana de 22, ocorrida em São Paulo. O pintor Romero Brito, ao que parece, costuma pintar coisas do dia a dia, utilizando texturas e cores fortes. Estão explícitos no quadro lado, traços do cubismo, ou seja, as formas ganham contornos geométricos, no que parece ser representado por um ato decorativo, mas que trazem sentimentos de alegria, em vez do estado de sertão expressa no quadro original, que remete a um estado de angústia.

É interessante notar também a transformação da atmosfera em sua releitura (Figura 21, p. 124 - R14), demonstrando que o aluno domina o sentido de releitura como expressão de uma forma sensível e crítica.

Vale ressaltar que esses alunos sofreram as mudanças no sistema educacional em relação à disciplina Artes, que deixou de ser tratada como componente específico nas diferentes linguagens, sendo desenvolvida de forma generalista por um professor com a formação em uma área específica (cênicas, visuais ou musicais). Esse profissional da educação possui uma formação prática e teórica em apenas uma área, tendo que atender ao PAS de forma global. Eles não frequentaram escolas de arte como a Escola Parque, nem participaram de atividades práticas voltadas para a criação artística nas últimas séries do ensino fundamental, o que certamente influenciou a sua forma de expressão através de imagens.

A escola é uma das instâncias que promove o acesso aos bens culturais. O ensino médio público prioriza as habilidades cognitivas, embora os aspectos formativos e a produção sejam supervalorizados pelos Parâmetros Curriculares (PCNs), uma de suas incongruências. Existe outro tipo de fechamento de pensamento na sociedade da informação, ou seja, os processos se interceptam, e o apreciar gera a produção e vice-versa.

#### 4.3.1.4 Foto-sequências

A atividade denominada foto-sequências tinha como principal objetivo a produção de um texto imagético com o uso do programa de apresentação de *slides PowerPoint*. O texto deveria ser construído com fotografias de uma pasta da oficina contendo 85 imagens digitalizadas (no Anexo em DVD). Eram fotos de revistas para serem selecionadas e organizadas de tal forma que comunicassem uma ideia em sua narrativa. Os alunos deveriam utilizar pelo menos uma imagem da pasta, podendo acrescentar outras produzidas por eles ou extraídas da Internet ou de outras fontes.

Vale esclarecer que as fotos da pasta de atividades foram selecionadas e *scaneadas* aleatoriamente em revistas a partir de sua qualidade visual, sem uma intenção prévia quanto ao conteúdo da imagem. O exercício poderia ser realizado individualmente ou em duplas. Os objetivos desta atividade se voltavam para o

estudo do audiovisual quanto à organização dos seus elementos de linguagem na condução de pensamento no processo de expressão e de leitura.

Os exercícios buscavam a aprendizagem do programa e a expressão de uma ideia com o uso de imagens. Constavam ainda da apreciação três vídeos: um predominantemente linear; outro com uma narrativa em forma de montagem; e o terceiro utilizando as duas formas de narrativas.

Considera-se linear a narrativa que segue uma linha de tempo, conduzindo a leitura com início, meio e fim. Já na forma de montagem a narrativa é construída a partir do conteúdo da imagem e de sua ordem de aparição, não existindo um fio temporal, mas uma construção de sentido livre, porém dependente do entendimento integrado do receptor.

O primeiro vídeo, *Era uma vez...*, conta uma história com início, meio e fim. Nele, uma criança faz reflexões sobre o tempo de forma bastante didática. É uma produção de alunos da oficina de audiovisual da Faculdade de Educação da UnB, ministrada por esta professora-pesquisadora.

O segundo vídeo, *Reticências...*, é também uma produção dos alunos desta mesma oficina da UnB e com o mesmo tema, o tempo. Relaciona o sentido de nascimento, vida e morte com uma narrativa construída a partir da interposição de imagens sem o uso da palavra.

O último deles é uma animação da Pixar, que mostra a história de um palhaço aposentado, utilizando as duas formas de narrativas; ou seja, ao mesmo tempo em que o enredo se desenvolve em uma linha de tempo, o sentido é também construído em função da posição das imagens. É um vídeo bastante poético e sem texto verbal, com imagens e música com qualidade técnica apurada. As duas produções dos alunos da UnB foram propositalmente selecionadas para mostrar as possibilidades de produção com os recursos existentes na Oficina Visualidades e Sons.

Os vídeos foram assistidos pelos alunos e em seguida debatidos, tendo como foco os tipos de narrativas imagéticas, com as quais foi apresentado um pouco da história da linguagem audiovisual desde as primeiras experiências com movimento, ainda nos desenhos pré-históricos até a videoarte e as mídias digitais.

Foram produzidas e salvas na pasta da oficina 50 foto-sequências. As análises aqui efetivadas serão introduzidas com base nesta atividade, seguindo uma lógica parecida com a análise dos autorretratos e das releituras dos alunos, começando com o uso da palavra.

O uso da palavra como elemento de linguagem nesta atividade aparece em grande número de seqüências (44% das 50 fotos-sequências). Porém em apenas uma delas (2%) a palavra tem um teor meramente informativo. As demais (98% das produções com o uso da palavra) apresentam função enfática e apelativa no texto, reforçando o plano da emoção na construção do entendimento.

USO DA PALAVRA		
TEXTO VERBAL	22	44%
IMAGÉTICO	28	56%
TOTAL	50	100%

**Tabela 17: Uso da palavra.**  
**Fonte: Análise das foto-sequencias**

FUNÇÃO DA PALAVRA		
Enfática/apelativa	49	98%
Informativo	1	2%
TOTAL	50	100%

**Tabela 18: Função da palavra.**

A palavra, nestes casos, aparece ainda como uma espécie de legenda ou rótulo da imagem, conduzindo a construção de sentido do leitor. A seqüência abaixo é um bom exemplo da situação em que a palavra conduz o texto visual.



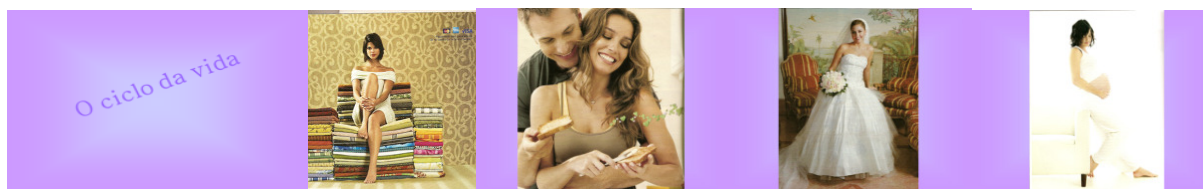
**Figura 24: Foto-sequência – S23.**

A maioria das fotos-sequências se iniciava com um título, embora não fizesse parte do comando da atividade. Somente duas produções não possuíam título (4% das 50 produções).

USO DO TÍTULO		
TÍTULO	48	96%
S/ TÍTULO	2	4%
TOTAL	50	100%

**Tabela 19: Uso do título.**  
**Fonte: Foto-sequencias**

Das produções totalmente imagéticas sem o uso da palavra, (56% do total das produções) a maioria (71%) mostrava de forma linear fases da vida, como crescimento, namoro, casamento, filhos, ou projeções da ação do homem e do tempo. O fio condutor da narrativa é o passar do tempo, como, por exemplo, a floresta, a derrubada de árvores, a seca; narrativas com imagens de um simbolismo direto e incontestável quanto ao direcionamento do entendimento, como este texto imagético protegido das ambiguidades de sentido:



**Figura 25: Foto-sequência – S49.**

A tendência de uso da Internet como fonte de pesquisa evidencia a valorização da informação verbal pelos alunos. Esta constatação é fruto da prática pedagógica de cinco anos no laboratório de Informática. Nesse período, pôde-se observar, no processo de produção, a valorização da palavra pelos adolescentes por sua visualidade, e não como texto verbal. Quando questionados sobre o sentido do texto nas pesquisas e produções de outras disciplinas, eles muitas vezes não sabiam explicar o que haviam lido, e no final da aula apresentavam o trabalho repleto de texto verbal. A leitura verbal dos adolescentes obedece a uma particularidade própria, conduzida por elementos que lhe são significativos, muitas vezes diferenciados daqueles produzidos pelo autor.

A Internet é a nova enciclopédia na qual os adolescentes capturam principalmente textos escritos em seus trabalhos. O uso da imagem nas atividades escolares é meramente decorativo, muitas vezes aparecendo totalmente desvinculado do sentido conduzido pelo texto verbal.

A partir do conteúdo encontrado na Internet, muitos alunos dividem o texto em sua íntegra em vários *slides*, dando em seguida tratamento na forma de apresentação, com efeitos de plano de fundo, previamente concebidos pelo programa.

Nessa forma de produção, o próprio texto informativo conduz a narrativa, não existindo reelaboração de conteúdo pelo aluno. Ele simplesmente se apropria e incorpora aquela mensagem como informação verdadeira e confiável, sem qualquer tipo de reflexão, e a desenvolve como texto pelo programa em sua forma de apresentação.

Mesmo nas apresentações de *slides* das aulas de artes que tratavam da imagem, a palavra era privilegiada pelos alunos, e o texto verbal desenvolvido com as mesmas propriedades do texto impresso, com excesso de informação e sem a mediação da imagem como elemento de linguagem.

Para o professor é muito difícil dar conta de tanta informação. As pesquisas científicas e produções intelectuais têm crescido assustadoramente e, ao mesmo tempo, exigido outras formas de leitura, impossibilitando ao profissional de qualquer área manter-se prontamente atualizado. A questão educativa migra assim para outro território que exige o aprimoramento do ser crítico e sensível em seu processo de formação. O professor do futuro deixa de ser aquele sujeito superinformado e informante, dando lugar a um tipo de ser mais conectado, pesquisador e aberto a novas sensibilidades.

O consumo de produções midiáticas pelos alunos, evidenciado nos dados dos questionários e que os identifica como telemático, aponta para uma prática de relações multimidiáticas no plano cultural. A integração de linguagens na escola é o palco ideal para a convivência da diversidade. Somam-se a isso as possibilidades de visualização dos fenômenos com as novas tecnologias que ampliam e transformam as condições de aprendizagem.

Reafirma-se a necessidade da presença do audiovisual como meio educativo na escola, como estratégia para romper com o uso preferencial da linguagem verbal no texto impresso e ampliar e diversificar o alcance dos meios audiovisuais digitais

como recursos pedagógicos no espaço escolar. Com isso, busca-se introduzir novas formas de leitura, mas respeitando a forma de perceber e a cultura do aluno; promover processos comunicativos pelo canal da linguagem; valorizar novas formas de letramento adequadas a um tipo de sociedade midiática; e, ao mesmo tempo, possibilitar outras formas de mediações sociais.



**Figura 26: Fotos da pasta de foto-sequencias.**

Os alunos apresentam também uma enorme facilidade na construção de narrativas imagéticas, embora alguns ainda recorram à palavra para explicitar melhor seu pensamento. Quando utilizam a palavra como fio condutor do texto, reforçam a valorização da informação escrita como alteridade de sentido e significação na escola. Isso é possivelmente justificável em função do domínio da linguagem verbal em sua visualidade e oralidade em meios como a televisão e a Informática, veículos de comunicação direta e informacional consumidos por esses adolescentes.

Em relação ao uso das 83 fotos da pasta, a maioria (52%) delas não foi utilizada, ao passo que 70% das imagens utilizadas apareceram mais de duas vezes, apontando a preferência por fotos simbólicas ou ecológicas, mas com sentido mais denotativo. As fotos abaixo são exemplos de fotos não utilizadas nas sequências dos alunos, consideradas na pesquisa como fotos poéticas, por apresentarem um apelo em seu formalismo simbólico, como também um sentido mais aberto, conotativo e menos referencial.

A foto de um casal namorando, de uma mulher grávida e de uma noiva foram usadas onze, dez e nove vezes, respectivamente. São imagens simbólicas que representam valores relacionados a sentidos de segurança e solidez contrários à “modernidade líquida” de Bauman (2001).



**Figura 27: Foto-sequência Uma vida a dois – S37**

Para os adolescentes de hoje, a família representa o único porto seguro, muito diferente do sentido de família pregado pelos *hippies* dos anos 60 e das gerações posteriores até a década de 80, quando as questões políticas no Brasil e no mundo, marcadas pela repressão, interferiam diretamente nas prioridades e motivações dos segmentos jovens (VELHO, 2006).

As transformações tecnológicas sofridas pelas sociedades contemporâneas criam uma situação antropológicamente rica e bem mais complexa em função das mudanças nos valores e tipos de interação social (VELHO, 2006).

A vida nas cidades vem sendo marcada pelo aumento da violência e pela competitividade, trazendo novas preocupações e mudanças nas expectativas de estabilidade e segurança (VELHO, 2006). Embora tenha mudado a configuração das células familiares, a família para os alunos da escola estudada parece ser uma forte referência de vida.

Nos questionários, também a família, o pai ou a mãe aparecem em lugar de destaque na vida dos adolescentes. Foram citados por eles quando solicitados a dizer em uma só palavra o que é mais importante em suas vidas.

A maioria das fotos utilizadas (48% das fotos da pasta) era poética (73%) quanto à sua representação formal e, da mesma maneira, as fotos utilizadas mais de uma vez (70%), também poéticas: simbólicas e ecológicas. Todas elas representavam valores relacionados à qualidade de vida, à preocupação com o outro e com o planeta, mas de uma forma de representação referencial e realista. Já as fotos não utilizadas (52%) apresentavam em sua maioria (65%) uma poética bucólica ou um referencial de um contexto distante.



USO DE FOTOS DA PASTA								
UTILIZADAS	40	48%	REFERENCIAL	11	28%			
			POÉTICA	29	73%	ESTÉTICA	4	14%
NÃO UTIL.	43	52%	REFERENCIAL	15	35%			100%
			POÉTICA	28	65%	ESTÉTICA	9	32%
						SIMBÓLICA	19	68%
TOTAL	83	100%						100%

**Tabela 20: Uso de fotos da pasta.**  
**Fonte: Exercício de foto-sequencia**

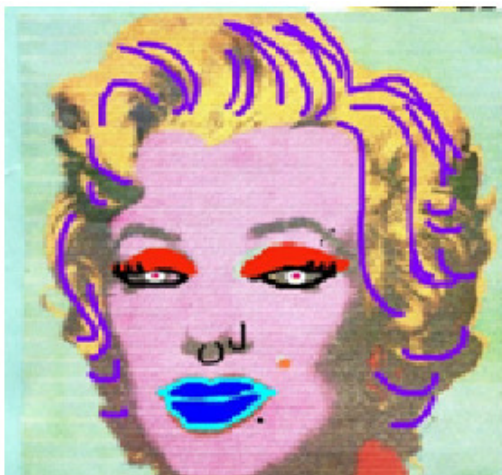
Do total das fotos da pasta, 30,5% eram poéticas. Destas, apenas 34% foram utilizadas nas fotos-sequências, o que parece evidenciar a preferência por imagens referenciais. O tema mais recorrente nas sequências, como família e valores humanos, foi utilizado em 42% das produções. Isso pode sinalizar para a não influência das imagens e da atividade na motivação da temática, uma vez que, como foi relatado anteriormente, apenas 21% das imagens foram utilizadas.



**Figura 28. Fotos não pertencentes à pasta de atividades.**

Um detalhe interessante é o fato de imagens que não faziam parte da pasta de exercícios foram utilizadas mais de três vezes cada uma, como a foto do rosto de um bebê em primeiríssimo plano, predominando os olhinhos azuis sobre um fundo branco enevoado, e do ator Brad Pitt saindo do mar, com a roupa molhada e a camisa aberta no peito. O mesmo caso aconteceu relativamente a uma foto de árvores que não fazia parte da pasta, o que representa a publicidade das imagens no espaço da Internet. Elas foram capturadas desse veículo e incorporadas pelos alunos à pasta original da atividade.

A agenda dos meios de comunicação pautando os temas de discussão, somada à falta de controle sobre a organização de informações nesse espaço de criação, parece contribuir para uma tendência uniformizante nas temáticas e na seleção das imagens.



Em relação às habilidades técnicas dos adolescentes e às possibilidades do programa de apresentação de *slides PowerPoint*, observa-se a mesma facilidade apresentada pelos alunos no uso do programa de edição de texto Word e do programa de desenho *Paint*. Em determinados momentos a tecnologia parece ser determinante como elemento de linguagem como o exemplo a ao lado.

**Figura 29: O outro lado de Marylin Monroe – R24.**

Quanto aos recursos de edição do programa, os alunos subutilizam uma importante ferramenta deste formato de texto audiovisual, o uso de animações e transições de *slides*. Pode-se observar o uso desse recurso de movimento em apenas 18% das produções.

O mesmo acontece com o uso do som e da imagem nas produções dos alunos. As possibilidades de operacionalização de sintonia em narrativas com imagens e sons integradas em tempo e espaços desejados, no programa de apresentação de *slides*, ainda apresentam algumas dificuldades para eles. Isso parece bloquear o uso do som como elemento de linguagem. O uso do som foi pouco evidenciado nas fotos-sequências tanto em narrativas gravadas (apenas uma, mas em formato de vídeo) como com músicas e outros ruídos como possibilidades dos recursos do programa. Contudo, nos trabalhos finais em vídeo, o som aparece em quase todas as produções, evidenciado uma restrição do programa de apresentação de *slides* neste quesito.

Os alunos podiam extrair da Internet e de outros meios de reprodução músicas e outros elementos sonoros, mas somente um aluno utilizou o som como elemento de linguagem neste exercício. As narrativas orais e gravadas através de programas de edição de som abarcam um tipo de manifestação corporal que faz parte de uma identidade; a voz em fase de construção expõe o adolescente.

A grande maioria dos alunos está mudando de voz, e principalmente nos meninos este fenômeno muitas vezes chega a causar certos constrangimentos e inseguranças. Nas poucas gravações com o uso da voz (somente nas produções no formato de vídeo) os alunos exploravam justamente a inconstância e a alteração de timbre, característica dessa fase da adolescência, falando em falsete e fazendo sons guturais e onomatopéicos. Da mesma forma, outros sons exigem maior preparo e domínio técnico quando utilizados como meio de expressão, situados em um campo praticamente restrito a profissionais e especialistas, necessitando de determinadas habilidades e competências bastante específicas.

Produzir sons ocupa um espaço em função do silêncio, como também requer cuidado e respeito ao ambiente de produção no processo de gravação. É muito difícil o controle da audição, e é quase impossível para esses jovens e para qualquer ser humano multifacetado deixarem de escutar, ou mesmo de desligar dos sons.

A oficina era um local aberto a intervenções de diversas naturezas. Ao mesmo tempo os adolescentes são barulhentos e conseguem conviver com diferentes sons ao mesmo tempo. Eles estudam escutando música, muitas vezes até vendo TV. A gravação de sons da realidade imediata, por outro lado, exige ambiente de silêncio e de concentração que a oficina realmente não possuía.

As produções em apresentações de *slides* requerem um tipo de competência em relação ao uso do som que os adolescentes não possuem, mas que podem ser facilmente construídas se houver interesse e motivação por parte deles. Muitos alunos dominam programas com recursos de edição de som, alguns básicos de captura e gravação.

Existem algumas manhas para edição de som, como salvar no mesmo local todas as mídias utilizadas, o que dificulta a operacionalização por um tipo de usuário, no caso este adolescente, que é imediatista e improvisa seu texto o tempo todo. Como dito anteriormente, organizar o trabalho em uma pasta é uma habilidade não valorizada e nada significativa para esses sujeitos, mas para esta operação, neste programa, é de fundamental importância o uso do som, uma vez que se realiza de forma integrada, como um pacote de informações.

A apropriação nesta atividade também fica bem evidente: nenhum aluno produziu suas imagens, e somente em uma produção havia a interferência na configuração da imagem utilizada. Trata-se de uma produção bastante criativa,

porém preconceituosa em relação ao homossexualismo. As interferências são bastante estereotipadas.

Muitos alunos complementaram seus textos imagéticos com imagens da Internet. Em nenhum destes casos a referência a fontes foi mencionada, confirmando mais uma vez o espaço de criação com tecnologias digitais como forma de seleção e de organização do texto, e não como produção em um sentido tradicional de criação original.

As qualidades formais das imagens da pasta, assim como as disponibilizadas pela Internet, parecem carregar em si uma estética compatível com os adolescentes, evidenciando traços de realismo na configuração e sentidos expressionista e emocional, muitas vezes até fantástico, que deformam e superdimensionam o conteúdo da imagem.

Quanto ao tipo de narrativa, 54% delas são em forma de montagem, e 46% predominantemente lineares. A maioria das sequências apresentadas (60%) tinha uma temática reflexiva e ecológica, ligada ao meio ambiente e ao ser humano, sendo predominantemente lineares. Talvez pelo fato de as questões ecológicas estarem diretamente relacionadas à evolução da humanidade e à passagem do tempo, projetando o futuro que, no caso da humanidade atual, parece ser bastante incerto e dependente do cuidado com o presente. A sequência abaixo representa esse tipo de narrativa linear conduzida pela linha do tempo.



**Figura 10: Foto-sequência – Seca – S48.**

Apenas 25% das sequências que usam como apelo o humor (12% do total) é linear, apostando assim na não linearidade como estratégia para fugir do convencional e do predeterminado constituído como passagem do tempo e de um viver.

TIPOS DE NARRATIVA		
LINEAR	24	46%
MONTAGEM	28	54%
TOTAL	52	100%

**Tabela 21: Tipos de narrativa.**  
**Fonte: Exercício de foto-sequencia**

TEMAS DAS PRODUÇÕES		
ECOLÓG.	31	60%
HUMOR	6	11%
FAMÍLIA	15	29%
TOTAL	52	100%

**Tabela 22: Temas das produções.**

As produções dos alunos nesta atividade apontam a sua familiaridade com as publicações hipertextuais da Internet e de narrativas não lineares presentes em produções midiáticas contemporâneas.

Nessa atividade, percebe-se também que os alunos aprendem melhor fazendo. Desenvolvem um tipo de construção de pensamento que possibilita outra forma de aprendizagem. É a aprendizagem da síntese, da construção de blocos de “afectos” e “incandescências” de uma realidade apresentada. Nem melhores, nem piores que as formas das gerações anteriores. Suas expressões não são nem mais superficiais ou mais profundas, são simplesmente diferentes, espontâneas e circunstanciais.



**Figura 31: Foto-sequencias Preservar a natureza – S3**

Nesta primeira fase de análise dos exercícios, pode-se perceber as invariantes do computador como tecnologia digital integradas às invariantes dos adolescentes telemáticos e sob a ação de uma mediação pedagógica voltada para a expressão de visualidades e sons. Essa relação propiciou manifestações expressivas dos alunos na oficina. Alguns propiciamentos apresentados nesta relação fogem às expectativas sugeridas inicialmente, como armazenamento e organização de dados; uso de recursos de edição; e forma emocional e pessoal de expressão.

Os adolescentes subvertem as regras organizativas, criando uma maneira própria de salvaguardar seus dados; e na maioria das vezes, como se afirmou anteriormente, não “salvam” suas produções. Estas contrariam a forma de ser fria e distante sugerida para um tipo de sujeito telemático, marcado por relações mediadas. Contrariam ainda as expectativas, subutilizando os recursos disponíveis nos programas de edição de som e imagem e pontuam para um não determinismo desta relação. O uso de *flashback* e de *flashforward*, como de outros recursos na criação de narrativas não lineares, também não foi evidenciado.

Esses propiciamentos que se confirmam na relação entre invariantes configuram o que Maturana e Varela (2007) denominam como espaços adaptativos, enquanto aqueles que fogem a uma determinação constituem espaços autopoieticos. A estética midiática nas produções dos alunos na oficina é a representação desta integração em um formalismo apresentado como realismo barroco. Realismo na forma como apresenta a realidade e barroco em seu sentido expressionista. O quadro abaixo apresenta os indicadores de expressividades evidenciados em função dos propiciamentos e objetivos da atividade de foto-sequência.

FOTO-SEQUÊNCIAS		
Objetivo	Propiciamento	Expressividades
Construir texto imagético	Formas de narrativa: Linear / montagem	Montagem
	Uso da palavra	Palavra como legenda
Usar do programa de apresentação de <i>slides</i>	Recursos de edição	Subutilização de recursos Não uso do som
Usar expressão com visualidades e sons	Tipo de imagem	Simbólica (família) Realista / barroca
	Tema	Ecologia humana (Preocupação com o outro e com o planeta)
	Processo de criação e produção	Apropriação

Quadro 8 – Foto-sequências  
Fonte: A autora (2010)

#### *4.3.2 Expressividades midiáticas: latências de propiciamentos das tecnologias digitais e das configurações subjetivas dos adolescentes*

Quando se fala de propiciamentos, entra-se no campo das possibilidades de expressão, envolvendo não somente qualidades formais de representação, mas principalmente qualidades de uma representação situada em uma cultura visual, apresentada como discurso em uma narrativa.

Os propiciamentos são representações expressivas, e algumas delas envolvem mediações e imagens mentais da memória e da imaginação em sua produção, as quais não podem ser apreendidas em suas evidências formais, pois seus sentidos estão muito além destas.

As imagens, neste caso, deixam de ser vistas com seu sentido determinado por condições físicas e materiais preestabelecidas por seus efeitos, recortes e enquadramentos. Sua organização formal migra para o campo dos fluxos e aparições das imagens e dos textos visuais em movimento, configurando outros elementos conectivos que trazem vazios e brechas da memória e da imaginação como pulsações de um devir ou de algo que se passou em outro tempo e espaço de existência. Constituem novas visualidades.

Da mesma forma, as imagens de obras nos diapositivos tradicionalmente utilizados nas aulas de artes são destituídas de sua materialidade e alteradas em suas texturas e luminosidades e, principalmente, distorcidas em suas escalas de dimensão (MARTINS, 2007), na tela do computador, da TV, do DVD e de outros dispositivos digitais. Elas sofrem um tipo de tratamento “pasteurizante” em sua forma de aparição, adquirindo valores que estão muito além de suas qualidades formais representativas.

Os audiovisuais produzidos pelos adolescentes exploram a mobilidade com outra dimensão espacial e temporal em sua aparência, construindo novas formas representativas que revelam “pegadas de materialidade”, expressão usada por Martins (2007) para identificar esse novo tipo de aparição da imagem, com novas evidências de realidade situadas em outras formas de apreensão.

A grande questão da imagem em suas aparições digitais é que ela institui e preenche a experiência cotidiana dos adolescentes, com vivências predominantemente mediadas, configurando um sentido neoplatônico, próximo ao

sentido de simulacro. São construções da emoção no campo da fruição as quais participam da constituição dos sentidos.

As emoções representam estados de ativação psíquica e fisiológica, resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico. As emoções são verdadeiras unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito “[...] representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana, o que requer explicitar as possíveis vias de seu caráter subjetivo” (GONZALEZ REY, 2005, p. 242).

Todo agir do sujeito se caracteriza pela emoção. Somos emocionais por natureza, e os adolescentes telemáticos talvez muito mais, embora o senso comum vincule tecnologia a razão, estabelecendo a crença na configuração de um ser telemático distante e calculista. Para Martins (2007), cabe ao educador, além de muitas outras coisas, atuar também como cuidador em seu papel social e formador na cultura visual na escola. Cabe a ele “[...] investigar as visões e versões contemporâneas de cultura, de arte e de imagem buscando desvelar seus modos de operar e formas de mediar valores, juízos sociais e estéticos” (MARTINS, 2007, p. 38). E este é o principal objetivo reafirmado aqui: revelar expressividades midiáticas que configuram uma estética e, através desta, desvelar formas de perceber o mundo. As produções dos adolescentes evidenciam “pegadas da realidade”, como visões e versões de uma estética midiática.

Os propiciamentos resultantes da integração entre as invariantes dos adolescentes telemáticos e das tecnologias digitais evidenciam 24 indicadores de expressividades nas produções dos alunos na oficina. Esses indicadores revelam a facilidade de entendimento e de expressão por meio de imagens, evidenciando um contexto midiático em que a cultura visual integra meio e sujeito. Suas ocorrências serão referendadas nas análises dos trabalhos finais dos adolescentes, a saber:

1. Facilidade de expressão com imagem;
2. Domínio técnico da informática;
3. Domínio de linguagem (síntese/simbólico);
4. Identidade telemática;
5. Emocional;
6. Naturalista e simbólico (referencial);
7. Apropriação;



8. Pichação virtual;
9. Uso da palavra como legenda;
10. Imagem referencial;
11. Despojamento;
12. Tecnologia como linguagem;
13. Sobreposição;
14. Imediatismo;
15. Valorização do processo;
16. Leitura não contemplativa;
17. Apreciação/contextualização/produção;
18. Senso crítico e estético articulado;
19. Novo tipo de letramento;
20. Montagem;
21. Subutilização de recursos;
22. Não uso do som;
23. Representação realista / barroca;
24. Preocupação com o outro e o planeta.

O adolescente possui domínio técnico e familiaridade na operacionalização de programas em função de um formato característico e uma lógica que se repete. Um exemplo dessa lógica é o processo de seleção daquilo que se quer alterar (objeto, signo, espaço, etc.) na produção através de caixas de ferramenta e abas. A simbologia e funcionalidade de quase todos os programas e aplicativos de Informática obedecem a um mesmo princípio tanto no Windows como no Linux e em outros sistemas operacionais. São programas que funcionam como uma espécie de linguagem com códigos comuns que possibilitam a exploração e a experimentação dos usuários. São propiciamentos que dão liberdade e segurança em suas possibilidades de construir e restaurar dados. Esta facilidade permite um autodidatismo introjetado quanto ao uso de dispositivos digitais e eletrônicos com a mesma linguagem operacional.

A variedade de recursos e ferramentas, por sua vez, cria também uma nova lógica de expressão, estabelecendo um novo olhar que se constrói não mais em bases plástico-formais, mas em uma plasticidade com evidência tecnológica.

As possibilidades de criação com o uso das tecnologias estabelecem processos diferenciados em que ferramentas e recursos se integram como signos de uma linguagem. Por exemplo: o programa de apresentação de *slides PowerPoint* propicia a organização dos elementos de linguagem em narrativas com uma estrutura preconcebida na qual os cortes secos ou fusões também são signos. Já outro programa, o *Movie Maker*, traz em seu formato o propiciamento de uma estrutura textual marcada pelo movimento como concepção de sua natureza básica.

Assim como a tela de TV, com seus *pixels* e luminosidades, tem o poder de atração do olhar, a tela do computador convoca a integração do adolescente às suas invariantes: possibilidades de interações na recepção e nas relações pessoais mediadas pela Internet, através de *e-mails*, MSN, Orkut, etc. Para os adolescentes era impossível estar na frente do computador sem “entrar” nele. Passavam grande parte das aulas nesses tipos de relações, mesmo tendo que realizar as atividades propostas. Reproduziam no ambiente escolar as suas relações em outros espaços. Enquanto aguardavam a finalização de uma operação realizavam várias outras ao mesmo tempo.

Os alunos encontram-se “plugados” consigo mesmos e ao mundo, vivenciando diferentes tempos e espaços, consumindo, produzindo e reproduzindo, no mesmo momento, informações e conhecimentos. A Informática, embora pareça ser fria e enclausurada em uma máquina e seus programas, propicia um tipo de afetividade ao se colocar como uma espécie de “outro”, uma espécie de ser numa relação de si para si com seu usuário, um novo tipo de receptor agora interator.

Os adolescentes alteram a tela inicial e outras configurações do computador como se dessa forma estabelecessem suas marcas neste meio, mesmo que seja por pouco tempo. Esta é uma espécie de valorização da identidade e pertencimento no uso deste meio que se configura como uma espécie de identificação, como “pegadas” características de um tipo de uso, deixando de ser um meio frio e impessoal.

Além de máquina semiótica o computador é também espaço de relação e campo de afetividade. Alguns sentidos com as tecnologias digitais já nascem configurados em sua “aparição”. O sentido mediado, configurado como síntese, ao mesmo tempo em que direciona o entendimento, também possibilita novas mediações, ampliando o entendimento. É o caso, por exemplo, de imagens da *op art* apresentadas em um trabalho de artes. Capturadas no Google, eram imagens que

não foram produzidas historicamente nesse movimento, mas que se enquadravam nele por aplicarem a mesma proposta, porém com manifestações atuais, dentro da concepção original.

Nesse paradigma, encaixa-se a obra do artista britânico, Kurt Wernner, que apresenta em pinturas feitas nas ruas, em grande escala e com um tratamento realista com um tipo de perspectiva em uma dimensão espacial que constrói uma realidade meio fantástica, representando crateras, elevações, etc., criando ilusão de ótica em uma espécie de surrealismo contemporâneo. Essa imagem com certeza esclarece a concepção de ilusão de ótica muito mais próxima dos adolescentes que as imagens das obras originais desse movimento artístico (eles adoram o Surrealismo), possibilitando um “gancho” para a discussão de questões relacionadas ao contexto de produção de diferentes épocas e, no caso, do contexto em que se deu o movimento artístico.

As tecnologias digitais permitem a apresentação da imagem como texto e em outro tipo de materialidade, como fluxos em que os sentidos ficam suspensos em aparições que se desprendem da realidade, criando um tipo de envolvimento em uma dimensão não temporal e não espacial de percepção, em um espaço como sensação. A geração de imagens com tecnologias digitais cria uma realidade simulada em relação aos padrões formais de representação do real “imediate” e uma espécie de realismo em função de suas possibilidades técnicas.

As técnicas de visualização são relativas e condicionadas historicamente. A perspectiva no Renascimento, por exemplo, representava o ponto de vista do observador, o homem como o centro, ponto de medida de qualquer coisa (ARANTES, 2008). Com as tecnologias digitais, essa medida se localiza na própria técnica, como manipulação do próprio olhar.

Um exemplo de construções de textos virtuais que independem da presença de um objeto são as animações feitas no *Flash*, em que basta representar o início e o final dos movimentos em uma linha do tempo, e os recursos do programa complementam a ação. O mesmo acontece com as possibilidades de programas de edição de imagem como o *Photoshop*, que subverte, com um realismo preciso, qualquer forma de representação. Essas possibilidades de tratamento de imagem somadas às facilidades de acesso a galerias de imagens criam uma forma de representação característica de uma configuração com sentidos simbólico e referencial.

Mesmo apresentando um caminho direcionado em suas formas de construção, registro e salvamento de dados, a estrutura operacional possibilita outras formas de uso e interferências, sendo explorada em suas possibilidades de programação, despertando o interesse em violar e romper com o convencional e o preestabelecido. Um exemplo do uso criativo de recursos da tecnologia digital que se deu na oficina foi uma animação feita pelos alunos no programa denominado Pivot. Um bonequinho criado por eles, em forma de *stick* (figuras humanas representadas com linhas, em forma de palito), nada, mergulha, salta e caminha, passando de uma tela de computador para outra, em sete máquinas compartilhadas do laboratório.

A movimentação foi programada por eles, para acontecer automaticamente, criando uma animação que foge ao uso convencional do programa. Nessa experimentação, a animação foi produzida quadro a quadro, mas extrapolando noções de espaço e tempos reais. Os adolescentes buscaram alterar as convenções mesmo em um meio que tem uma linguagem binária e uma formatação rígida em seus códigos e configurações.

As tecnologias digitais possibilitam a publicidade tanto do que se cria como daquilo de que se apropria, favorecendo certo despojamento dos adolescentes em relação à aura da imagem digital. O sentido de universalidade devido às suas possibilidades de armazenamento e recuperação estabelece outra forma de relação com visualidades que circulam no ambiente digital.

Diferentemente da quebra de aura sugerida por Benjamin (1993) à época da reprodutibilidade técnica, que rompia com o *status* de único e original das obras de arte tradicionais, as tecnologias com suas possibilidades técnicas extrapolam a materialidade, indo além da reprodução da imagem em suas possibilidades técnicas, agora se manifestando também como expressão.

A facilidade de apropriação no universo midiático cria uma nova forma de autoria. Os processos de produção de visualidades e sons com o uso de tecnologias digitais como meio de produção apresentam baixo custo operacional e alta qualidade formal. Os elementos que se apresentam como realidade “imediata” são mediações que se manifestam como representações de representações; como “coisa em si” são sentidos simbolicamente referenciais. Os *samples* são como os *ready-mades* de Duchamp nas primeiras manifestações pós-modernas; são exemplos de representações de representações.

O termo inglês *sample* significa amostragem. É a apropriação de uma música em sua íntegra ou em parte, um trecho de um fonograma, uma parte de um *frame* (quadros, molduras) de um vídeo ou de uma foto criada por outra pessoa e utilizada em outras obras intelectuais ou artísticas. A partir de uma amostragem, cria-se uma nova obra, totalmente original ou não (BELOTTI, 2009).

Sampler é também um equipamento que armazena sons de arquivos *wav* (os mesmos de um CD) numa memória digital, reproduzindo-os posteriormente um a um ou em conjunto, montando uma reprodução solo ou mesmo o equivalente a uma banda completa. Através dele, os sons podem ser manipulados na criação de novas e complexas melodias ou efeitos numa espécie de releitura musical. É uma tecnologia como recurso de linguagem.

Uma nova forma de apropriação se desloca do processo de criação de informação para um processo de manipulação de dados, atuando como recurso de linguagem; como citação passa a ser o próprio signo ou código. A originalidade migra do objeto para o contexto de produção em um universo sem propriedade e sem limites de apreensão.

A apropriação no campo da arte e da estética introduzida por artistas como Marcell Duchamp manifesta concepções da indústria cultural introduzidas por uma forma de produção de um novo mercado. No universo virtual, a apropriação se configura em outra matéria que tem como elementos fluxos, aparições e outras construções de sentidos, somados à compatibilidade das tecnologias digitais como meio de comunicação e expressão de visualidades e sons virtuais.

Essa apropriação de imagens e textos da Internet e, por outro lado, também “congela” erros tanto no processo de “recortar e colar” (Ctrl C+ Ctrl V), sem qualquer reflexão, como na própria informação sem um controle em relação à sua veracidade e validade. Neste caso, pode-se dar como exemplo a imagem do “Mocuripe” descrita no livro *Iracema*, de José de Alencar, como um morro de areia próximo ao mar. Em vários trabalhos dos alunos de adaptação da literatura para o texto audiovisual, esse morro é ilustrado por uma foto, também do Google, representando uma montanha coberta por uma vegetação de floresta totalmente diferente da descrita pelo autor. Aliás, a imagem do morro do Mocuripe de Fortaleza não aparece no *site* nem como registro da época passada pelo autor, nem também do momento atual.

As facilidades de veiculação de informações no espaço virtual propiciam a expansão do espaço público e democratizam a informação, abrindo as portas para toda sorte de participação e intervenção social.

Umberto Eco (2001) considera que existe um prejuízo da consciência histórica em favor do excesso de informação sobre o presente, propiciado pela democratização da cultura. Primeiramente pela imprensa, seguida das mídias eletrônicas e, atualmente, pelo advento da Internet, remetendo a uma nova situação na qual as pessoas têm acesso às informações de uma história da qual participam em detrimento de informações sobre o passado. Porém pondera que, antes da cultura de massa, boa parte da população não tinha nem mesmo esse tipo de informação. O conhecimento histórico muitas vezes baseava-se em "mitologias tradicionais" (ECO, 2001, p. 44), o que, de certa forma, torna o excesso de informação um ganho em relação à formação cultural. A perda quanto à qualidade e ao alcance da informação deve ser questionada, uma vez que esta nova contingência sugere novas concepções culturais e novas concepções de mundo.

O excesso de informação, a facilidade de acesso e a manipulação de dados, que podem ser resgatados e reproduzidos a qualquer momento e por qualquer um, criam uma espécie de despojamento quanto à aura das produções no espaço virtual. Esse despojamento propicia a experimentação e a criação de novas visualidades em que a originalidade não está em ser único, mas em ser pessoal e expressar uma identidade.

A produção com tecnologias digitais motiva a aprendizagem por um caminho muito mais natural e adequado para os adolescentes telemáticos. Para Deleuze (2008), não é a partir de ideias comuns que se constrói o entendimento, mas a partir de uma linguagem comum, ou de uma "pré-linguagem" em comum.

A intenção comunicativa dos adolescentes evidenciada na produção da oficina dirige-se a um público que se identifica com fortes emoções e com uma estética expressiva em seu conteúdo e, ao mesmo tempo, realista em seu tratamento formal.

Ao manifestar-se com visualidades e sons, o adolescente resgata códigos e signos de uma linguagem que lhe é familiar, criando empatia e, ao mesmo, ampliando seu repertório cultural pelo viés da expressão. Esta se situa no plano pessoal, instituindo uma necessidade individual e sem maiores preocupações quanto ao receptor, que é um sujeito de sua tribo. Sua expressividade é mais

espontânea e natural. Os adolescentes se entendem em seus códigos e simbolismos, não por terem um pensamento comum, mas por se relacionarem na mesma linguagem. A expressão é manifestação de entendimento de mundo, é representação de formas perceptivas.

Os jovens incorporam as tecnologias digitais com suas possibilidades ilimitadas tanto na produção como na divulgação de mensagens, com baixo custo, fácil operacionalização e forte apelo formal. Falta agora o cuidado com o “recheio”.

Para o professor de audiovisual da Faculdade de Comunicação da UnB, Pennington (2006), antes do advento das tecnologias digitais, a preocupação acadêmica se dirigia à formação técnica do aluno. Na época das mídias analógicas e eletrônicas baseadas em processos fotográficos de captação e reprodução de imagem, o audiovisual envolvia uma produção de alto custo operacional e financeiro em função de suas tecnologias. Hoje as facilidades da tecnologia digital permitem a expansão do mercado, em função também de sua qualidade técnica e formal de produção. As tecnologias digitais permitem a produção de efeitos sofisticados com operações simples e baratas (PENNINGTON, 2006).

A produção do aluno é excelente meio educativo, pois conjuga uma linguagem e uma forma de apreensão, motivando pelo canal da emoção. O processo de produção com tecnologias digitais motiva a pesquisa e, particularmente, a expressão. Na cultura escolar, o sistema de notas em que a pontuação é o que motiva a produção do aluno desvia o foco da aprendizagem para o fim da aprovação. A valorização da produção como expressão, e não em função de parâmetros e critérios de avaliação estabelecidos por programas curriculares, volta o foco para a produção integrada ao processo como resultado. Essa mudança de foco gera, além da autossatisfação do aluno, um espaço de expressão e de produção cultural. Atualmente, tanto a cultura e a arte como a estética e a ética se encontram imbricadas em relações que integram a humanidade e se manifestam como forma de perceber-se e de sentir-se. E é neste sentido que a escola deve preparar-se para cuidar de novas sensibilidades e ecologias de percepção.

Na oficina, os alunos não eram avaliados pelos resultados apresentados, mas pelo processo de aprendizagem; por seu desempenho, produção e participação nas aulas e pelo desenvolvimento do seu projeto de trabalho, sendo os parâmetros avaliativos determinados pela produção. Essa forma de avaliação parece ter contribuído para maior valorização dos trabalhos finais pelos alunos em relação às

atividades e exercícios propostos. Havia o desejo de se expressar, e não apenas de receber uma nota e ser aprovado na disciplina. A diversidade das turmas e suas habilidades e competências técnicas, como também a manifestação de seus interesses e motivações, ficaram mais evidentes nessas produções.

As atividades da oficina eram avaliadas e pontuadas em todas as aulas, e a presença dos alunos significava produção. A valorização do processo individual também gerou um descompromisso em relação às formas de registros convencionais. O fato de saber que tudo estava sendo observado e registrado pela professora no processo, de certa forma, contribuiu para o relaxamento dos alunos nas apresentações de suas produções. Muitos trabalhos avaliados nas aulas da oficina não foram salvos, finalizados ou apresentados no momento devido e aparecem como indicadores do imediatismo e da valorização da expressão no processo de produção.

A alta capacidade de fluxo e armazenamento de informação, somada à facilidade de acesso dos usuários às tecnologias digitais, parece propiciar a valorização da quantidade de dados em detrimento da qualidade e do aprofundamento da informação. Ser profundo no universo midiático e virtual se concretiza como expansão horizontal em rede, constituindo outros tipos de rizomas da informação.

A integração e a compatibilidade de mídias digitais em alto grau de funcionalidade e facilidade operacionais possibilitam o desenvolvimento de habilidades multimidiáticas e multissensoriais. As possibilidades de diversidades de ações integradas configuram um tipo de sujeito multimidiático conectado a diferentes espaços e “plugado” a diversas sensações ao mesmo tempo.

As relações entre tecnologia e qualidade de vida estabelecem uma nova forma de valor, dimensionada por suas possibilidades de entretenimento. Ao mesmo tempo motivam uma nova forma de ver o mundo, onde o humor aparece para os adolescentes como parte de uma filosofia de vida. A reflexão adquire uma espécie de ironia ou uma roupagem romantizada.

As possibilidades de integração da palavra e da imagem no mesmo texto situam o verbal em sua visualidade e na visualidade da imagem como significado em seu sentido literal. A expressão com tecnologias digitais apresenta-se com alto grau de plasticidade e significação, e a palavra incorpora-se às emissões, conduzindo sentidos e significações. Como afirmado anteriormente, os adolescentes são sujeitos



de uma sociedade letrada e imagética que têm a base de suas construções de sentido nas linguagens verbal e visual e nas mídias digitais multissensoriais.

O ritmo de leitura e expressão com as tecnologias digitais definem um tipo específico de narrativa, marcada por uma estética predominantemente fragmentada, e não contemplativa, com ritmo acelerado e informações excessivas. Essa estética midiática propicia outras formas de fechamento de pensamento, em que a emoção se sobrepõe aos processos de reflexão, e o “sentir é sentir-se” como referência à estética contemporânea dada por Santaella (2008, p. 15) para o processo de percepção, integrando sentimento e razão.

As representações com as tecnologias digitais são signos que estabelecem linguagens e constroem sentidos com uma gramática e sintaxe próprias. Configuram uma poética específica que não se localiza em si, mas nas formas de recepção em função do repertório cultural do receptor, que passa a ser um interator integrado ao processo de produção.

Seguindo as classificações de Berry e Kincheloe (2007, p. 143), será apresentado o quadro de “leituras semióticas” como guia para a sistematização das análises desta segunda fase. As ocorrências de indicadores de expressividades nas produções midiáticas dos adolescentes telemáticos serão identificadas em sua evidência, intenção comunicativa e traços culturais, como elementos que participam simultânea e integradamente da configuração da estética midiática.

Leitura Semiótica	Apresentação	Instrumento
Evidência	Representação formal: signos e códigos de linguagem.	Produções midiáticas dos alunos.
Intenção comunicativa	Relação produtor/interator	Entrevistas e produção dos alunos
Traços culturais	Elementos da mídia digital – latências de invariantes	Produções midiáticas/Concepções teóricas

**Quadro 9 – Leituras semióticas**

**Fonte: Baseada na tabela de Berry e Kincheloe, 2007, p. 143.**

A evidência da expressão midiática dos adolescentes encontra-se na representação formal das produções com o uso do computador. Apresenta-se em seu sentido simbólico ou referencial como manifestação expressiva de uma dada

circunstância ou contingência tecnológica. Essa evidência configura-se em seus elementos de linguagem, signos e códigos em função de propiciamentos relacionados aos recursos e técnicas das tecnologias digitais.

A intenção comunicativa nessa leitura semiótica relaciona-se à forma de organização interna do texto no processo de produção em função da forma de construção de sentido que conduz e, ao mesmo tempo, integra emissor-interator e receptor-coprodutor.

Os traços culturais apresentados nas leituras semióticas correspondem àquilo que se mantém além do processo subjetivo de produção, constituindo-se como elemento de linguagem. São a manifestação da influência do consumo cultural e da vivência em um determinado momento e local. Também são indicadores de expressividades digitais.

Ao estabelecer premissas a partir das leituras semióticas, o método da bricolagem orienta a pesquisa no sentido de tentar incluir todas as variáveis, possibilidades e contradições em relação aos valores e crenças culturalmente estabelecidos. Nesse contexto, o método permite a exposição de visões preconcebidas e o confronto de verdades preestabelecidas e contrastantes, que se manifestaram neste estudo de caso.

#### **4.4 Fase II da pesquisa – análise semiótica dos trabalhos finais**

Após estabelecer os propiciamentos resultantes da relação integrada entre as invariantes das tecnologias digitais e as invariantes dos adolescentes telemáticos em uma circunstância de mediação pedagógica, como indicadores de expressividades apresentados nos exercícios da oficina, serão feitas as análises dos trabalhos finais desenvolvidos como projetos da oficina. Nesta segunda fase não será considerada a ação da mediação pedagógica como foi feita na primeira, evidenciando agora a participação de outras mediações como formas mentais de construção de sentidos de um sujeito telemático.

Revelar as qualidades dessas mediações é algo complexo e interminável. O que se quer aqui é evidenciar expressividades de uma estética específica como manifestação de um olhar de um sujeito histórico e social. E para isso serão retomadas as produções em suas narrativas, agora em suas visualidades, ausências, silêncios e sons.

Toda afirmação neste trabalho de pesquisa deve ser vista como “ponto de vista”, ou seja, deve ser entendida como verdade aparente em sua forma descritiva e em seus indicadores de expressividades. São insinuações de um objeto dinâmico e transitório em suas aparições, e em suas manifestações causam um tipo de afetamento e identificação sobre o sujeito-pesquisador. São também afetividades de uma forma de perceber com uma formação marcadamente eurocêntrica, porém pretensamente aberta e em construção. Como toda pesquisa, este estudo de caso é uma visão reducionista, pois se trata de uma visão de um sujeito sobre um objeto específico.

Na primeira parte deste trabalho interpretativo, que pretendeu ser descritivo, a imagem é considerada em suas propriedades fixas, embora não perenes como na materialidade das artes tradicionais. No universo da produção digital da oficina, a imagem fixa revela qualidades da evidência de uma realidade como representação em um nível primário de mediação e sobre uma ação pedagógica. O foco desta pesquisa nesta segunda fase de análise semiótica deixa de ser a imagem fixa e o texto verbal escrito e volta-se agora para o que se concretiza não apenas como imagem em si ou sentido verbal, mas como evidência e sonoridade, em um novo tipo de existência, não mais absoluta, mas como registro em forma de aparição.

O processo de fechamento no entendimento da imagem fixa se dá a partir de relações, associações e transferências com espaço e sentido individuais, marcado por seu tempo de contemplação. Nas mídias digitais, esse fechamento passa a ser uma construção coletiva em função das circularidades e recorrências das informações midiáticas, com a presença de signos, que são significações simbólicas. São sentidos mediados em forma de linguagem que constroem a “língua” das massas.

#### *4.4.1 Estabelecendo elementos de uma estética midiática na produção midiática dos adolescentes*

Os indicadores de expressividades elencados anteriormente com base nos exercícios dos alunos são manifestações expressivas das habilidades e competências técnicas e de linguagem dos adolescentes com o uso do computador. A ocorrência desses indicadores nos trabalhos finais dos alunos são a expressão de modos de ser e agir no mundo desses jovens e serão descritas como narrativas. São

manifestações de visualidades digitais: imagens e signos, textos verbais e orais, músicas e ruídos sonoros em forma de fluxos e “aparições” que envolvem os diversos sentidos humanos.

As imagens e sons que se apresentam nas produções dos alunos serão analisados semioticamente em relação ao conteúdo, ao contexto e ao seu poder de síntese e de transferência simbólica. Trata-se de textos mais complexos em relação aos exercícios anteriores e, além de exporem uma representação formal mais elaborada, têm a prerrogativa de serem manifestações espontâneas livres de uma mediação pedagógica mais direta. Incluem como referências elementos imediatos já mediados – representações de representações –, e não matéria física; são construções de sentido de um imaginário de ficção.

Marc Augé (1994) considera a representação desta ficção como uma realidade imediata que se apresenta em uma forma de ser no mundo existente como instante, composta de um ambiente mediado. Constitui uma espécie de simulacro, uma realidade imediata, ilusionista, independente de uma existência material no tempo e no espaço.

A expressividade será descrita, então, com base na representação formal das produções midiáticas digitais dos alunos na oficina e analisada em função de signos e códigos de linguagem como evidências plásticas, interpretadas em função da relação entre produtor/interator nos processos de entendimento como intenção comunicativa.

A evidência de elementos que insistem em aparecer nas produções dos adolescentes são latências de uma linguagem. Serão identificadas como expressividades midiáticas e consideradas como revelações de uma estética que será apresentada nas considerações finais desta pesquisa.

Cabe lembrar que as expressividades descritas são revelações de uma estética em representações das quais participam invariantes das tecnologias digitais e dos adolescentes telemáticos em relações mútuas e trocas recíprocas. Nesta etapa, as evidências da mídia, além de serem levantadas nas produções dos alunos, foram consideradas também em função de intenções comunicativas manifestadas no processo de produção desde a concepção da ideia até a sua realização final ou não. Nas análises, também foram consideradas as produções dos alunos que realizaram os trabalhos, mas não os finalizaram ou os apresentaram, e mesmo assim evidenciaram uma intenção comunicativa ou uma evidência formal no processo de

criação. Esses casos foram analisados tendo como base as observações descritas nas anotações de campo.

Consideraram-se, nas análises, não somente as produções dos alunos, mas também as observações do comportamento deles no processo de criação tanto nas aulas da oficina como em outros momentos no laboratório de Informática, incluindo os dados dos questionários e entrevistas.

Investigaram-se também, nas entrevistas, as intenções comunicativas e o uso de mídias digitais pelos alunos fora do contexto escolar, uma vez que também suas invariantes constituem propiciamentos deste momento e lugar: das produções midiáticas dos adolescentes da escola pesquisada.

Do total de produções consideradas nesta fase da pesquisa, 29 (38%) são apresentações de *slides*, e 48 produções (62%) no formato de vídeo digital. Os dados quantitativos são, por extensão, indicadores de ocorrências e não determinam qualidade. No método da bricolagem, serão contrapostas a outras evidências, outras “falas” que constroem o objeto da pesquisa, a expressão dos adolescentes telemáticos.

#### 4.4.2 *Evidências de elementos de linguagem nas produções digitais*

As evidências de elementos de linguagem apresentadas nas produções midiáticas dos adolescentes são manifestações de uma forma de organização interna de signos e códigos aparentes e significativos na construção da narrativa. Nesta segunda fase da pesquisa, foram considerados em função de formas de narrativa, uso da palavra, tema, apelos de narrativa, apresentação formal, uso de recursos de programas, comportamento telemático. Os elementos de linguagem evidenciados como expressividades midiáticas nas produções dos adolescentes revelam uma forma de ser telemática em uma configuração estética.

##### 4.4.2.1 Formas de narrativa

A segunda fase da pesquisa iniciou-se com a análise das formas de narrativas apresentadas nas produções dos alunos classificadas como:

**Linear** – Discurso em forma de narrativa, sendo a construção de sentido predominantemente conduzida por uma linha do tempo ou outra forma de orientação

objetiva no processo de leitura e entendimento do receptor. Obedece a uma organização com predomínio da estrutura discursiva com início, meio e fim ou outros referenciais de desencadeamento da narrativa preestabelecidos pelo autor.

**Montagem** – Narrativa na qual predomina uma forma de organização em que o sentido do texto se faz a partir do significado dos signos estabelecidos em função de sua posição e de sua lógica interna, dependendo também do receptor/ interator (de seu repertório) na construção da mensagem.

No primeiro caso, a narrativa apresenta um sentido mais direto e fechado, enquanto no segundo a mensagem é mais aberta e subjetiva. Por último, aparece uma organização formal mista em que o entendimento é conduzido pelo autor e, ao mesmo tempo, é livre quanto à sua construção de sentido, obedecendo a uma forma própria e imprevisível. Essa maneira organizativa aparece em vídeos como videoclipes, nos quais o texto é conduzido por uma música como subtexto, que “fecha” o processo de entendimento; e, ao mesmo tempo, as imagens “abrem” o sentido, tornando-o mais subjetivo.

Os textos como produção audiovisual são narrativas em sentido amplo, que em qualquer situação dependem da participação do receptor, e não se pode esquecer disto: em todos os casos o receptor é interator, sendo o entendimento construído em reciprocidade de linguagem. A classificação metodológica adotada cumpre apenas sistematizar um estudo de caso no que diz respeito à construção de sentido pelos sujeitos envolvidos na produção audiovisual digital. Não existe um purismo nessas formas de organização classificadas como linear e como montagem. Por isso, considerou-se o predomínio de uma delas no texto.

As estruturas narrativas, uma vez evidenciadas nas produções dos adolescentes, podem ser incorporadas aos meios pedagógicos, pois parecem ser bem mais sedutoras que os materiais didáticos construídos fora de contexto no que se refere à linguagem e à percepção dos adolescentes telemáticos, beneficiários da educação escolar.

Quanto a essa estrutura de narrativa, os programas de edição de textos de apresentação de *slides* e de vídeo utilizados no laboratório parecem propiciar um tipo de discurso na apresentação de seu formato, relacionado às suas possibilidades e limitações em relação à estrutura de texto. A princípio, pelo fato de trabalhar com imagens quadro a quadro, os programas de apresentação de *slides* parecem propiciar textos predominantemente lineares, enquanto os de edição de vídeo, por

apresentarem recursos mais sofisticados tanto nas transições de imagens quanto nos de som em sintonia com o movimento, ao contrário, sinalizam para a construção de narrativas em forma de montagem. Mas este não foi o caso observado nas produções dos alunos, como se poderá ver a seguir.

Nas produções dos alunos, a organização dos elementos no texto aparece em forma de narrativas predominantemente lineares (57%). Tanto nos formatos de vídeo (50%) como nas apresentações de *slides* (69%) essas narrativas predominaram, com maior frequência no segundo formato, como suposto inicialmente. Naquelas em que os textos seguiram uma estrutura com predomínio da montagem, a construção se deu principalmente pelo apelo à emoção, elemento utilizado na narrativa para conduzir o sentido da imagem ou do som.

FORMAS DE NARRATIVA						
	VIDEOS		POWER		TOTAL	
Narrativa	23	47,9%	20	69,0%	43	55,8%
Montagem	16	33,3%	9	31,0%	25	32,5%
Clipe/Mix	9	18,8%	0	0,0%	9	11,7%
Total	48	100,0%	29	100,0%	77	100,0%

**Tabela 23: Formas de narrativa.**  
**Fonte: Trabalhos finais da oficina**

A civilização tem se desenvolvido sobre formas de entendimento predominantemente lineares, fundamentadas em uma ordem cronológica e cartesiana de compreensão de mundo, com textos didaticamente apresentados sob uma ordem que caminha do simples para o complexo. Parece ser esta a ordem natural adotada na construção do texto audiovisual pelos adolescentes. Essa evidência de narrativas lineares contraria o que foi observado no exercício de foto-sequência, no qual se deu o predomínio da montagem. Neste exercício o trabalho de organização dos elementos da narrativa foi conduzido pela imagem e seu simbolismo, em sua aparição e no processo de leitura. Nas narrativas lineares, a linha do tempo também foi conduzida pelo simbolismo da imagem, mas o simbolismo que representava o próprio tempo.

Como exemplo de narrativa organizada em forma de montagem, pode-se citar a apresentação de *slides* intitulada “Instalações Multimídias”. Esta apresenta 87 *slides*, dez deles com frases curtas escritas com letras em branco sobre as fotos no começo e no final do trabalho em fundo preto. Inicia-se com o texto escrito sobre

uma paisagem: “Apenas, olhe”. Aparecem em seguida imagens de barracos na favela, pôr do sol, iluminação nas cidades, trânsito, prédios, natureza, imagens da mídia, como cartazes, vitrines, propaganda política.



**Figura 32: Apresentação de slides Instalações multimídias – P6.**

No final da apresentação, surgem as frases distribuídas nos *slides*: “Trânsito? Ouça música. Chuva? Sinta. Ônibus lotado? Relaxe. Tem tudo para um dia daqueles e tudo para um dia perfeito”.

É uma produção com fotos de qualidade estética de diversos tipos de natureza urbana, paisagens naturais e pessoas em diferentes situações do dia a dia, marcadas principalmente pela posição das imagens construindo o sentido pelo contraste de significado e também pelo realismo formal e pela beleza estética.



**Figura 33: Fotos – Apresentação de slides Instalações multimídias – P6.**

O texto desenvolve-se com transições automáticas programadas que retornam ao começo quando termina, passando a ideia de que não há início nem fim. Também enfoca a beleza presente em todas as formas: na favela e nos arranha-



céus, na chuva e no pôr do sol. Aqui também são de fácil entendimento, independentemente da palavra, apresentada com sentido apelativo somente no início e no fim da apresentação.

No planejamento inicial do grupo, esse trabalho faria parte de uma instalação no Labinfo, com as imagens projetadas nas telas dos computadores e sons naturais e eletrônicos, gravados e reproduzidos ao mesmo tempo: buzinas, canto de pássaros, cachoeira, serra-elétrica. A intenção do grupo era revelar a beleza e a poesia da vida em situações corriqueiras.

Um exemplo de narrativa predominantemente linear é o vídeo *Liberdade*. Nele se pode constatar que mesmo uma narrativa linear pode conduzir a um espaço de reflexão, embora direcionada para um tipo de entendimento mais objetivo que a forma de montagem. Esse vídeo foi produzido para a aula de Filosofia, e o texto foi construído a partir de abordagens teóricas sobre a liberdade, introduzidas por conceitos clássicos desenvolvidos por filósofos, pela ciência social e pela mitologia, contrapostos ao sentido de liberdade para os adolescentes.

As imagens, fotos de qualidade estética de um realismo formal utilizadas pelo grupo, mostram uma representação permeada por simbolismos e frases de efeito. Foram muito bem selecionadas. O texto convoca o receptor a construir o sentido de liberdade, considerando-o sobre três contingências: os acasos do destino; o livre arbítrio marcado pelas possibilidades de alterar esse destino; e o destino certo e inevitável como a morte. Uma música da cantora Danni Carlo, *Coisas que eu sei*, sucesso nas rádios à época da produção, acompanha visualidades de imagens fixas e frases curtas e diretas que levam à reflexão. A letra versa sobre as indecisões e conflitos de um ser atual, que, pela estética apresentada e pelo texto em primeira pessoa, parece ser jovem e contemporâneo.

A frase “a liberdade lhe permite escolhas” introduz a narrativa, seguida de fotos de sucos e refrigerantes, saladas e um filé com fritas, um bifurcamento na estrada sem qualquer sinalização: imagens que representam múltiplas opções de escolha. Em seguida, o texto aponta para as circunstâncias determinantes da liberdade, “[...] algumas delas estão além de nós”, como o lugar onde a pessoa mora, a sua cor, classe social, sexo, etc. Aparecem fotos de duas crianças nuas se beijando, a menina branca e o menino negro. Índios, japoneses, indianos realçando suas belezas e cores culturais características nas imagens.

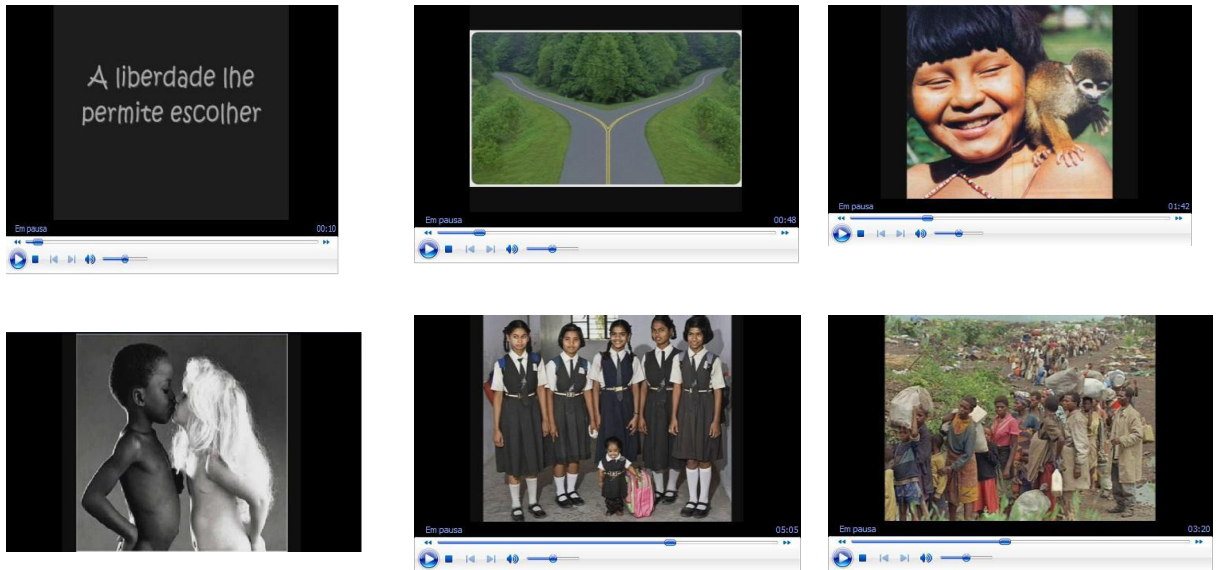


Figura 34: Fotos do vídeo *Liberdade. Início*.

A música no fundo “[...] o medo mora perto das ideias loucas [...] eu imagino casas [...] eu compro aparelhos que eu não sei usar, eu já comprei [...]” aponta situações que podem ser alteradas no viver, pois “podemos mudar nosso destino através das escolhas que fazemos”, inclusive “[...] somos capazes de matar simplesmente para aparecer”.

Entra a música *Up side down*, de Jack Johnson, também das paradas de sucesso das rádios, música-tema de uma novela da TV Globo, também veiculada na mesma época. É uma canção com a letra em inglês que diz: “[...] eu me sinto mudando todo dia [...] eu posso alcançar tudo aquilo que desejar [...]”, e o texto escrito sobreposto às imagens: “[...] O que pode mudar? O clima, o lugar, até a paisagem [...]”.

Mesmo que o receptor/interator não entenda a letra da música, a sua melodia é alegre e animada, passando uma mensagem positiva.

*Liberdade* termina apresentando situações irreversíveis, com imagens de pessoas com as pernas amputadas e, mesmo assim, praticando esportes. Finaliza com a imagem da morte, representada pelo seu arquétipo: a velha senhora com uma foice em uma das mãos. As frases funcionam como legendas das imagens – seriam desnecessárias –, mas são apresentadas talvez em sua função acadêmica; as imagens são ilustrações do texto verbal.

O vídeo, por sua vez, além de evidenciar os diferentes sentidos de liberdade possui uma intenção persuasiva que, no caso, é uma mensagem positiva de otimismo ante o poder da liberdade de mudança e de enfrentamento de situações adversas. Inclusive mostra que, no final das contas, apenas a morte é irreversível, se a pessoa souber fazer uso criativo de sua vida



**Figura 35: Fotos do vídeo *Liberdade. Final*.**

Na apresentação do trabalho, quando questionados em relação a três deusas da mitologia, constantes do vídeo, as quais teciam o destino, tendo a imagem do arquétipo da roda da fortuna como ilustração, os autores do vídeo titubearam na resposta, talvez por serem pegos de surpresa. Antes que eles tentassem uma resposta, a professora interferiu, dizendo que “aquilo” (o vídeo) não valia como trabalho; era pura “enrolação” como seminário e eles deveriam apresentar o conteúdo.

Essa situação exemplifica a facilidade dos adolescentes em apresentar suas ideias com a linguagem audiovisual. O vídeo apresenta o que os adolescentes consideram mais significativo daquele conteúdo: as três questões relacionadas à liberdade – o determinismo do destino, as facetas de uma existência e o livre arbítrio. Essas questões estão implícitas no texto audiovisual e foram muito bem apresentadas por eles tanto na forma verbal como nas imagens, incitando o receptor-interator à reflexão quanto à abordagem do tema.

Pode-se observar nesse vídeo a participação do verbo e da imagem, integrados como elementos de linguagem. Ao mesmo tempo em que a palavra direciona o entendimento, a imagem expande o sentido ao “grudar-se” em imagens da memória e da imaginação. Esse vídeo e a apresentação de *slides Instalações Multimídias*, descrita anteriormente, são exemplos de produções que evidenciam propiciamentos não determinantes de uma forma de discurso. Essas produções utilizam programas de edição de texto audiovisual que favorecem determinadas

possibilidades técnicas, as quais são suplantadas pelas intenções comunicativas dos autores. O primeiro formato propicia narrativas lineares, comprovadas pelo número de produções (69%), enquanto o segundo sugere narrativas em forma de montagem.

#### 4.4.2.2 Uso da palavra

Em relação à palavra (em sua oralidade ou visualidade), o seu uso aparece em 88% das produções dos alunos, mesmo tendo sido proposto na oficina o texto imagético, evitando-se ao máximo o uso da palavra escrita. Em 20%, a palavra aparece somente para orientar o texto, e não como informação fechada. Em excesso, aparece em 35% das apresentações de *slides*.

USO DA PALVRA								
	SIM	%	NÃO	%	Excesso	%	Cond.	%
VÍDEOS	42	88%	6	13%	0	0,0%	11	26%
PPT	26	90%	3	10%	9	35%	9	31%
TOTAL	68	88%	9	12%	9	13%	20	29%

**Tabela 24: Uso da palavra.**  
**Fonte: Trabalhos finais da oficina**

Nos vídeos, o uso da palavra é bem equilibrado. Nas narrativas em forma de montagem, ela é utilizada em um número pequeno das produções (32,5%). Em 11,7% delas, em videoclipes, apresenta-se na letra das músicas; nas demais, aparece como legenda, situando de forma pontual a condução de sentido, já que não obedece a uma linearidade de pensamento. Em 73,5% das narrativas predominantemente lineares, o uso da palavra escrita é evidente. Somente 11,7% das produções lineares não utilizam a palavra escrita na construção do texto. Em seis vídeos (12,5% do total) e quatro apresentações de *slides* (10,3%) ela não aparece nas narrativas. No total de 11,7% das produções o não uso da palavra acontece, o que parece muito pouco para a proposta de trabalho, como propiciamento na oficina mais uma vez rompido. Nela, o uso da palavra se faz bastante evidente, confirmando o poder de uma humanidade letrada diante de uma sociedade midiática.

A escola, marcada pela ordem e pela ambiguidade em seu papel de construir e, ao mesmo tempo, resguardar o conhecimento em forma de cultura, convive com

os desafios impostos por um multiculturalismo cada vez mais evidente em sua diversidade. O entendimento de mundo depende diretamente da história vivida e do pensamento reflexivo. Ele se abre sobre novas descobertas e possibilidades pela convivência com o outro. É no contexto escolar que o acesso às diversidades culturais pode ser desenvolvido e garantido, pois nele as diferenças se evidenciam pela identidade. A escola é o espaço ideal para o desenvolvimento de uma abordagem mais integralista do conhecimento, que ao mesmo tempo garanta o acesso à cultura dominante e promova a reflexão sobre formas de poder, valorizando e ampliando a identidade, que é marcada pela diferença e pelo multiculturalismo.

O uso do audiovisual como meio pedagógico em uma sociedade midiática parece ser o mais apropriado, uma vez que opera com o sentido sensorial da imagem e do som e com o senso crítico estabelecido pelo pensamento. O audiovisual comunica pelo canal da emoção. Diferentemente do que se pensa, o computador tem incrementado o hábito de ler e escrever das novas gerações. São novas leituras e escrituras com outras qualidades formais.

Em relação à TV, acontece também um falseamento ao considerá-la como mídia predominantemente imagética. A palavra escrita nunca esteve tão presente, e a TV é fundada predominantemente no discurso oral (MACHADO, 2001).

Em um de seus livros, Machado (2001) ilustra o predomínio da oralidade no hábito desenvolvido em boa parte da população das grandes cidades, principalmente entre as donas de casa, de ligar a TV logo que chegam a suas residências para preencher o espaço do silêncio enquanto se dedicam a outras tarefas.

No vídeo *Borboletas*, o uso de uma variedade de textos – verbal, imagético e musical – ilustra o pluralismo de vozes das mídias audiovisuais. Trata-se de uma narrativa em que as imagens – fotos belíssimas de borboletas de várias espécies e em situações diversas de pouso e voo – são conduzidas por uma música dos cantores Vítor e Leo e pelo texto de Mário Quintana, de mesmo título, sobreposto às fotografias. Tanto as imagens como a música e a poesia fazem parte da cultura midiática: a música toca muito nas rádios, o texto de Mário Quintana circula na Internet e grande parte das fotos pode ser acessada no Google. O apelo é romântico em sua mensagem: se cuidarmos de nosso jardim as borboletas sempre virão, não precisaremos caçá-las. As imagens, fotos de um realismo fantástico, seduzem em

sua aparência formal; a música, pelo envolvimento da melodia. A originalidade no caso encontra-se na estética da produção e na combinação dos três elementos de linguagem. A autoria da música e do texto é mencionada no final do vídeo, a das imagens não.

#### 4.4.2.3 Tema

Os projetos dos trabalhos finais dos alunos desenvolvidos na oficina tinham como objetivo a apresentação de uma ideia por meio de visualidades e sons digitais. Havia liberdade de escolha de tema nas produções. Os temas das produções traduzem os interesses e preocupações dos adolescentes. Referem-se a uma motivação para a construção de uma mensagem. E estamos supondo uma motivação em função da intenção comunicativa de seu autor.

As temáticas escolhidas pelos alunos foram classificadas em relação ao conteúdo expresso e ao assunto desenvolvido em sua produção audiovisual: **pessoais** quando expressam sentimentos e pensamentos, falam de afinidades e *hobbies*; e **ecológicas** quando o tema explorado evidencia a preocupação com o outro e o ambiente. Em algumas narrativas considera-se o tema como o motivo da produção, e não o assunto do texto. A motivação, nestes casos, é o prazer do autor e do receptor/interator na criação e na leitura da mensagem, envolvendo indiretamente um tema específico, mas estando ele diretamente relacionado a um motivo de criação formal como **entretenimento**. Por fim, aparecem também os temas **acadêmicos**; aqueles selecionados pelos alunos para atender a uma atividade escolar, desenvolvendo o assunto com intenção didática. Estes totalizam 28,6% e têm em seu uso o interesse de atender a uma atividade pedagógica previamente orientada para um conteúdo específico e determinado pelo professor.

TEMAS NAS PRODUÇÕES						
	VÍDEOS	%	PPT	%	Total	%
ECOLOGIA	7	14,6%	2	6,9%	9	11,7%
ACADEMICO	8	16,7%	14	48,3%	22	28,6%
ENTRETEN.	5	10,4%	0	0,0%	5	6,5%
PESSOAL	28	58,3%	13	44,8%	41	53,2%
TOTAL	48	100,0%	29	100,0%	77	100,0%

**Tabela 25: Tema nas produções.**  
**Fonte: Trabalhos finais da oficina**

Essas classificações visam a estabelecer um princípio para entendimento da motivação e do interesse dos alunos. A produção midiática passa então a ser uma forma de enação, ou seja, ao manifestar modos de ver o mundo em suas representações audiovisuais, apresentam uma estética particular que situa as produções dos alunos como um estado de ser estético.

O tema pessoal aparece na maioria das produções (53,2%), como também nos vídeos (58,3%), e expressam um entendimento de mundo ou representam uma atividade ou *hobby* de interesse particular, funcionando como uma espécie de propaganda de uma forma de ser. Na maior parte dos vídeos com esta temática, o assunto era música (25%), enquanto nas apresentações de *slides* a maior parte das produções com temática pessoal era sobre esportes, carro e comida.

Do total de produções, 28,6% era acadêmica. Destas, a maioria (52,4%) era para as aulas de artes e versava sobre os diversos movimentos artísticos. O audiovisual parece bastante apropriado como meio pedagógico na disciplina, por tratar-se de conteúdo diretamente relacionado a visualidades e sons. A maioria das apresentações de *slides* também obedecia a essa temática (48,3%). Os relativos a Geografia e Filosofia, ambos com uma ocorrência de 14,3% entre os acadêmicos, tratavam de assuntos relacionados à natureza e à ecologia humana, como o vídeo *Liberdade*, descrito anteriormente como produção para Filosofia. Atendiam a um dos objetivos da oficina: o trabalho interdisciplinar na escola. Este pode ser mais um propiciamento da produção audiovisual na escola.

Os valores relacionados à família e ao futuro que predominavam como tema nos exercícios foram substituídos por algo que move os adolescentes como sentido de vida: seus interesses e *hobbies*. A motivação dos alunos situava-se em questões relacionadas ao seu momento presente, sua vida, podendo ser esta motivação por um tema, uma referência na concepção de meios pedagógicos voltados para a aprendizagem de adolescentes.

Os professores das disciplinas mencionadas eram os que mais utilizavam o laboratório de Informática, promovendo o uso da linguagem audiovisual e dos meios digitais em suas aulas, nas apresentações de trabalhos e nas pesquisas acadêmicas.

O uso desses recursos como meios pedagógicos pelo professor promove a valorização da produção do aluno, além de funcionar como elemento motivador no uso dessa linguagem. Favorece a construção do conhecimento através do fazer,

envolvendo desde a pesquisa sobre o assunto desenvolvido até a sua organização na apresentação. Explora também habilidades diferenciadas dos alunos, as quais muitas vezes não são evidenciadas em outras atividades.

Nos vídeos, o tema acadêmico não era a maioria (16,7%), como aconteceu nas apresentações de *slides*. Este último formato de apresentação tem-se firmado tanto nos universos escolar e empresarial como em mensagens e em outras informações que circulam na Internet. A frequência de uso e a facilidade de manuseio em sua estrutura linear de apresentação de texto estimulam a produção acadêmica nesse formato. Produzir vídeo, por outro lado, requer habilidades e competências bem mais reflexivas e complexas tanto em relação à técnica como à linguagem.

Será feita agora da análise específica das produções em que o tema foi de livre escolha do aluno, fugindo ao conteúdo específico de uma disciplina como criação espontânea desse aluno. São as narrativas consideradas **personais** (53,2%), **ecológicas** (11,7%) e de **entretenimento** (6,5%) entre as produções. São declarações apelativas com a pretensão de acionar processos de comunicação com o outro e consigo mesmo com vistas ao entendimento pelo viés do conteúdo da informação e pela empatia promovida pela linguagem. Mas não deixam de ser também produções acadêmicas, porquanto elaboradas no universo escolar para atender a uma oficina, porém com sua temática própria.

Alunos da terceira série dessa escola fizeram vídeos sobre suas turmas para serem exibidos na festa de formatura. Quatro deles (entre as seis turmas que produziram os vídeos) fazem parte da lista desta pesquisadora e foram realizados com fotos e textos produzidos por eles. Todos muito bem humorados, com qualidade técnico-formal e forte apelo emocional.

Os adolescentes adoram ser retratados. Eles se fotografam o tempo todo com seus celulares e câmeras digitais. São imagens que apresentam uma estética característica com um tipo de autoenquadramento. O fato de estar vivendo uma etapa de transição em sua vida, quando a referência dos amigos adquire muita importância, parece ter motivado estas produções. No cerimonial de diversos eventos, como no caso da festa de formatura do ensino médio, essas produções também têm sido utilizadas.

O apelo afetivo das produções pessoais aparece também em apresentações de *slides*, como, por exemplo, a de uma aluna, que, mesmo estando de licença



gestante, realizou o seu trabalho final, intitulado *Nada mole vida*. Ela mostra imagens da rotina de seu bebê, com expressões como se fossem dele, sobre seus gostos, descobertas e relações com o seu pequeno mundo.

Os vídeos com temática ecológica (16,7%), em sua maioria, tratavam de ecologia humana, versando principalmente sobre valores e relações. Dentre eles somente um versava sobre o cuidado com os animais. Entre as apresentações de *slides* apenas duas versava sobre este assunto: uma apresentava dados de uma pesquisa realizada pelos alunos sobre as tribos da escola, com enfoque na forma de vestir, no tipo de música que escutam e nos lugares que frequentam na cidade. As imagens foram capturadas da Internet, mas a intenção inicial relatada no projeto era mostrar as características de cada tribo com as fotos dos alunos. Os dados mostrados foram levantados através de questionários que serviram de roteiro para apresentação da pesquisa, com tabelas evidenciando o percentual de alunos de cada tribo. A outra apresentação mostrava uma forma de viver a vida, relatada como exemplo de narrativa em forma de montagem.



**Figura 36: Apresentação de slides Tribo da escola. (P.26)**

O trabalho sobre as tribos da escola e muitos outros evidenciam um grande potencial dos alunos que muitas vezes é relegado por eles, talvez pela falta de tempo em função da prática de deixar tudo para a última hora. Eles muitas vezes finalizam seus trabalhos no dia da entrega e não têm o hábito de guardar suas produções. São imediatistas e mostram total desapego por suas produções, reforçando a cultura do descartável. Os adolescentes não demonstram cuidado em salvar suas produções.

Por último, estavam os vídeos de entretenimento (10,4%), em que a motivação não estava no tema, mas, sim, em estabelecer uma forma particular de comunicação na qual era preponderante a intenção de fugir da normalidade e promover o uso criativo da linguagem. Ao acionar a participação do receptor como

interator na construção do sentido pela via do prazer, os alunos envolvem uma forma de sentido que está além do conteúdo, evidenciando o contexto.

Embora tenham a pretensão de serem criativos, os alunos incorporam, nas formas expressivas de seus vídeos de entretenimento, elementos das mídias comerciais, clichês de programas humorísticos, quadrinhos, séries e vinhetas televisivas. Dentre eles (nenhuma apresentação de *slides* se enquadra nesta classificação), encontram-se duas animações humorísticas feitas por um aluno. São espécies de paródias criadas a partir de gravações de rádio. Uma satiriza os diálogos entre os super-heróis Batman e Robin; a outra, o *Rap do policial*, critica o sistema de segurança pública.

Essas animações são produções feitas quadro a quadro no programa *Flash*. Apresentam alto grau de aprimoramento técnico e domínio de linguagem e foram realizadas pelo aluno fora da escola, em seus horários de lazer. Os desenhos são bastante expressivos, coloridos e cheios de imagens simbólicas, e a articulação entre a imagem e a fala dos personagens é perfeita. Expressam talento nato de um ser telemático.

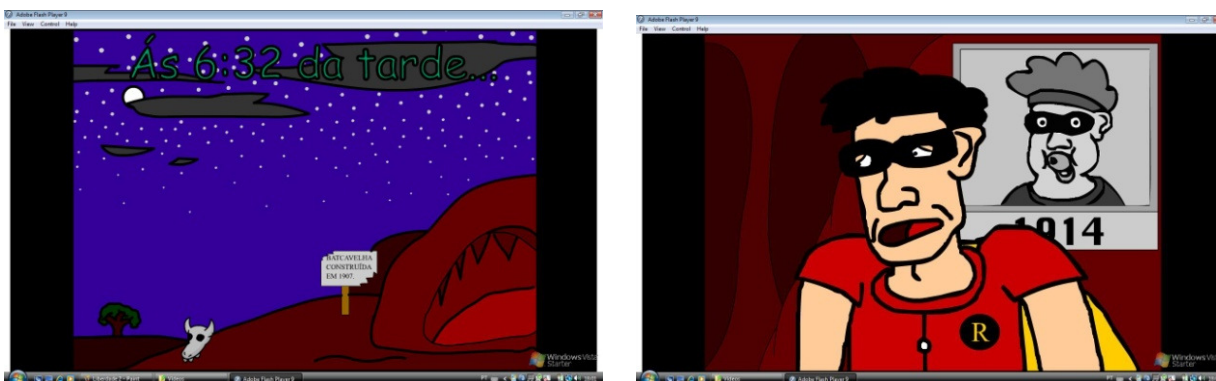


Figura 37: Vídeo *Batman. Início.*

Esse aluno não participava oficialmente da oficina, pois fazia parte de outra turma da Oficina de *Blog* desenvolvida no mesmo horário. Ele é autodidata na produção de animações em função de suas habilidades com a tecnologia digital e era monitor do laboratório de Informática, estando sempre presente nos intervalos e nas aulas vagas. A participação como monitor parece ter valorizado a sua autoestima. Seu comportamento arredo e antissocial na escola foi visivelmente alterado depois de se tornar monitor. Em entrevista, uma aluna refere-se a ele, quando relata a situação da escola após o fechamento dos laboratórios:

Esse espaço faz falta, sim [em relação à oficina], até o [aluno citado] [...] acho que ele era mais sociável, era feliz quando tinha essa aula. Era o espaço onde ele fazia o que gostava [...] cada um tem uma inteligência diferente, cada um vê o mundo de uma forma diferente (E14).

As animações elaboradas por esse aluno fazem referências à mídia, que parece bastante presente em seu repertório. Os créditos, ao final do clipe, imitam a forma de rolagem de texto das grandes produções cinematográficas, porém com palavras aleatórias e sem sentido, simulando uma grande equipe de trabalho. Os enquadramentos em plano americano, as transições de cena, utilizando recursos de *fade-in* e *fade-out* (*fades* efeito de transição de imagem com aparecimento suave), e a posição da câmera nos desenhos imitam as filmagens e gêneros televisivos.



Figura 38: Vídeo *Batman. Final*.

O aluno produziu também uma animação com temática acadêmica muito criativa sobre a escritora Elizabeth Bishop. Nela, a autora fala de sua obra, recita poesias em sua língua, o inglês, com enquadramento em plano americano e com a tradução de sua fala legendada. A narração lembra a forma dos documentários da TV.

Para esse aluno, o laboratório passou a ser um espaço interdisciplinar. Ele pesquisava e produzia os trabalhos de outras disciplinas e também ajudava os colegas nas atividades escolares. O desajuste que antes apresentava na sala de aula deixou de ser manifestado e, nas atividades envolvendo a Informática, ele se sentia à vontade. Era seu meio de expressão.

A presença da oficina na escola promoveu a ampliação do uso do audiovisual não apenas nas apresentações escolares, mas também no espaço extraescolar como manifestação artística. Nos trabalhos finais, os temas predominantes

passaram a ser pessoais, alterando o propiciamento anterior, que parece ter sido influenciado pela mediação pedagógica no uso de imagens no exercício de foto-sequência. Esse fato, por outro lado, evidencia a predisposição dos adolescentes de serem afetados por temáticas familiares e voltadas para a ecologia humana, as quais podem ser exploradas como motivação nos meios pedagógicos.

#### 4.4.2.4 Apelos das narrativas

O apelo das narrativas não foi anteriormente analisado nos exercícios, sendo considerado na análise como fórmulas estrategicamente utilizadas pelos alunos em suas produções para “afetar” o receptor e chamar a sua atenção. Identificaram-se quatro tipos: o **humor**, a **informação**, a **estética** e a **empatia**; todos eles apelos que buscam entendimento nos processos de comunicação.

Somos seres amorosos, e nossa motivação para qualquer tipo de ação se dá no campo afetivo e no da emoção. A comunicação é processo da percepção; envolve a construção de sentido que depende tanto do sujeito da ação (autor/interator) como do meio (signo/informação).

O apelo centrado na empatia, exaltando valores como o amor, a família, a amizade aparecem nas produções dos alunos com diferentes roupagens. Alguns conduzindo a um fechamento diretamente relacionado à qualidade de vida e sobrevivência humanas, outros realçando a importância do amor e da relação com o outro para o ser humano.

Os adolescentes demonstram verdadeira idolatria por imagens chocantes: a da mulher que trocou o rosto em uma cirurgia plástica; a da menina que teve grande parte de seu corpo queimado; as de corpos retalhados em crimes e em acidentes de carro. Admiram o realismo da imagem sem contrastes na forma e com o sentido dramático. E é tanta informação, tanta emoção que parece causar certa “anestesia” naquele que interage com a mensagem.

Na maioria das produções digitais dos alunos, o apelo é estético (39%), assim como nos trabalhos em formato de vídeo (41,7%). A mesma proporção (37,9%) é evidenciada nas apresentações de *slides* com apelo na informação, possivelmente propiciado pela influência desse formato com essa característica em comunicações via Internet e em apresentações profissionais e acadêmicas.

APELO DAS PRODUÇÕES						
	VÍDEOS	%	PPT	%	Total	%
HUMOR	5	10,4%	2	6,9%	7	9,1%
INFORMAÇÃO	17	35,4%	11	37,9%	28	36,4%
ESTÉTICA	20	41,7%	10	34,5%	30	39,0%
EMPATIA	6	12,5%	6	6,0%	12	15,6%
TOTAL	48	100,0%	29	100,0%	77	100,0%

**Tabela 26: Apelo das produções.**  
**Fonte: Trabalhos finais na oficina**

O apelo da informação nessas produções parece que se dá de forma mais atraente que no meio impresso, pelo uso de imagens e de sons projetados em meios digitais. A informação como apelo está presente em 36,4% das produções dos alunos, em 37,9% das apresentações de *slides* e em 35,4% dos vídeos. A maioria dos vídeos com apelo na informação apresenta temática pessoal, expressando uma ideia sobre assunto de interesse particular do aluno.

A estética também é o apelo mais evidenciado nos vídeos (41,7%). Muitos deles apresentam esse apelo e possuem qualidades que podem ser consideradas artísticas. Apresentam em sua maioria imagens realistas em sua representação formal e, ao mesmo tempo, barroca em seu sentido expressivo e emocional. Realista porque aproxima a aparência da imagem à sua evidência real em função de tecnologias de captura e edição de imagens digitais. Barroca porque exalta a emoção não pela expressão da forma ou pelo contraste na relação de luz e sombra, como acontecia nas obras do Movimento Barroco ainda no século XVI, e sim pelo excesso de informação e conteúdo simbólico que se faz além da imagem, resgatando sentidos no campo do imaginário.

Apenas um vídeo com apelo na informação verbal é acadêmico, o que vai contra a valorização da informação estabelecida neste ambiente como afirmado anteriormente, reforçando a possibilidade e a importância do uso de outros apelos nos meios didáticos além da informação. Presencia-se na escola, e mesmo na mídia, uma valorização da informação, como se o simples acesso e a quantidade representassem conhecimento.

Entre os vídeos produzidos com fins acadêmicos para apresentações em outras disciplinas, ou mesmo entre aqueles que fazem referência a este universo, dez (60% deles) evidenciam apelo no humor.

Os vídeos *Qualquer coisa*, *Queremos música na escola* e *Dossiê Rádio* apresentam uma forma característica de expressão, com forte apelo à empatia, trazendo um elemento de uma linguagem particular que propicia a manifestação espontânea e a criação pessoal pelo envolvimento afetivo na produção e, principalmente, pela ausência de preocupação de construir o diálogo com o receptor. Dentro do sentido de diálogo e comunicação desenvolvido por Maturana e D'Avila (2009), em que o entendimento se faz na identidade com o outro no plano da linguagem, e não necessariamente do discurso, como identificação entre os sujeitos do processo comunicativo.

O primeiro deles, *Qualquer Coisa*, apresenta cenas gravadas na escola, onde uma aluna lixa a unha displicentemente, em uma sala de aula vazia, antes de receber a prova de recuperação de Matemática. Para configurar o contexto, a palavra “recuperação” aparece escrita no quadro-negro, e a prova contendo fórmulas matemáticas é mostrada em primeiro plano.



Figura 39: Vídeo *Qualquer coisa*.

A música acompanha um jogo de imagem que passeia pela prova, cheia de cálculos complicados, e pela menina tentando fazer a prova com expressão de quem não sabe nada do assunto. Após um tempo nessa agonia, ela olha para o professor. Ouve-se uma música que transforma a agonia em clima de sedução dos antigos cabarés. A menina entrega a prova cheia de desenhos infantis no lugar das respostas e, com olhar ainda sedutor, dirige-se ao professor e fala: “Eu preciso

muito de nota”. Ele concorda: “De muita nota!”. Ela diz com uma voz melosa: “Professor, eu faço qualquer coisa”. Ele: “É... Qualquer coisa?”. Ela mais derretida ainda: “Qualquer coisa”. Ele, encarando a menina, aproxima-se e fala em seu ouvido: “Estuda!”.

O vídeo começa com a minutagem em contagem regressiva utilizada antigamente nas projeções do cinema mudo e com o uso de tabela de ajustes de cores das televisões antigas, seguida pela vinheta do produtor “CP Corporation”. Apresenta simplicidade e clareza de expressão, como também grande domínio da linguagem videográfica, tanto nas imagens e nas interpretações dos atores quanto nos movimentos de câmera e no uso do som e na construção dos diálogos que acontecem somente no final do vídeo.

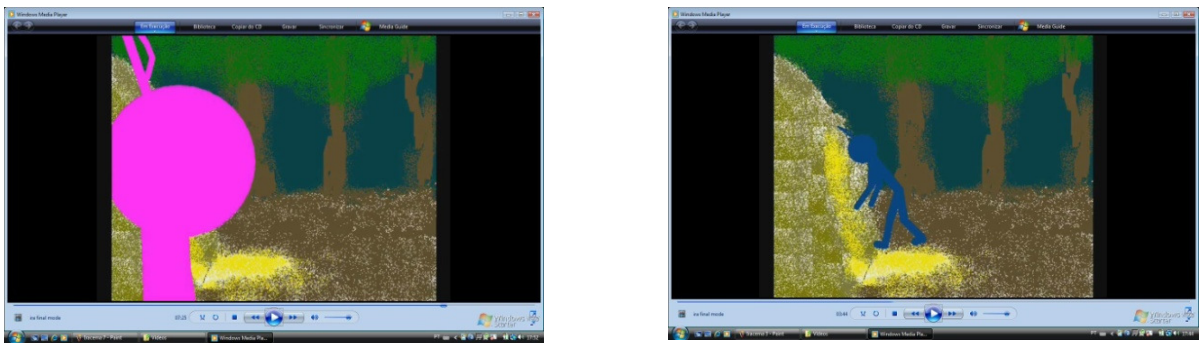
Os créditos são expressividades à parte: apresentam toda a equipe formada basicamente por uma única pessoa com função de ‘assistente de inutilidades’; homenageia o pai desse aluno, também videoasta; agradece às servidoras da escola pelo empréstimo de equipamento: a mesa; fala em política e finaliza com frases como: ‘E o Brasil é penta! E eu não tô nem aí’.

Em um pequeno número de produções, porém significativo (13%), os alunos recorreram ao humor como apelo. Fazer humor requer coragem e um tipo de visão muito próprio, difícil de ser ensinado e aprendido. O humor é quase uma conquista! E mesmo assim esses adolescentes se arriscam nesse gênero. Em 12 vídeos, o humor aparece, demonstrando sua adequação como recurso efetivo para o aprimoramento dos meios pedagógicos em suas formas comunicativas.

O humor como apelo situa-se no campo do lúdico, construindo um sentido que também é pedagógico, principalmente pela via do senso estético e ético. É bastante apreciado pelos adolescentes, sendo cultivado em todas as mídias e em todas as épocas. É um apelo contundente. Quem não gosta de rir e ter prazer? Mas o humor, para ser atrativo, tem de ser ao mesmo tempo sensível, criativo e inteligente.

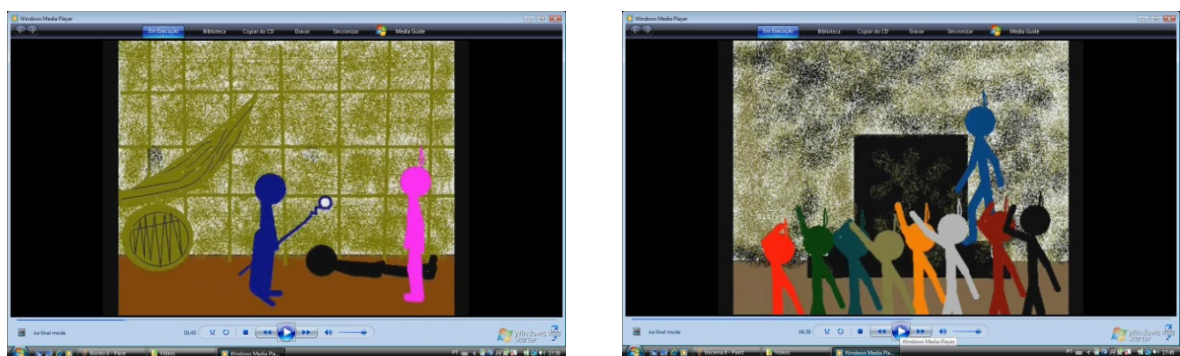
O livro *Iracema*, de José de Alencar, foi adaptado por dois grupos de alunos como trabalho de Literatura: um em animação feita em formato de vídeo, e outro em apresentação de *slides*. Nas duas produções o humor aparece. A primeira delas, *Iracema*, foi adaptada como animação feita no programa de edição de vídeo *Movie Maker* associado ao programa de desenho animado *Pivot*. O texto apresenta estética aprimorada tanto na imagem como no som. O criador dos desenhos é

consumidor de vídeos e filmes de animação, de programas de TV e de jogos de *videogames* e talvez por isso tenha grande domínio de princípios de composição plástica e de linguagem cinematográfica. As cenas, na animação, desenvolvem-se como no cinema, apresentando enquadramentos, movimentos de câmera, focos e transições de verdadeiro requinte. A história é narrada por uma gravação *em off*, intercalada com vinhetas como no cinema mudo. Apresenta também diálogos gravados entre os personagens e onomatopeias sonoras imitando sons da natureza, da floresta e dos índios.



**Figura 40: Frames da animação *Iracema*. Cenas externas.**

São mais de 300 quadros desenhados pelo aluno no computador da escola e de sua casa. Embora apresente simplicidade no traço, o uso de recursos de edição de imagem, somado às habilidades técnico-formais e perceptivas, faz de sua produção uma verdadeira obra de arte.



**Figura 41: Frames da animação *Iracema*. Cenas interior.**

Tanto as imagens e a narração como a estrutura das cenas e a trilha sonora, composta de músicas e ruídos da natureza, apresentam uma harmonia que encanta. Os alunos que participaram da produção, além de atuarem na gravação dos diálogos, criaram as propagandas que aparecem intercaladas nas cenas,



obedecendo ao modelo dos programas de TV, com intervalos comandados por um clímax. As propagandas são de um produto fictício criado por eles, o *Big Sandwich*, que aparece também em outros vídeos como o grande patrocinador das produções desse grupo.



Figura 42: Frame da animação *Iracema*. Intervalo comercial.

Os recursos de imagem e som são utilizados na medida certa. A equipe de produção adota um estilo próprio e realiza variadas animações para trabalhos acadêmicos e outras produções pessoais. Os outros alunos também desenhavam, mas o criador desta animação se destaca dos demais pelo empenho e aprimoramentos técnico e criativo. Esses alunos também eram monitores da oficina; desenvolviam, aprimoravam e ensinavam suas técnicas de animação. Experimentavam novos programas e trocavam informações. Começaram a fazer animação nas aulas das oficinas anteriores, em uma atividade com massa de modelar e filmagem quadro a quadro.

O único problema desta animação são os erros de ortografia facilmente detectáveis nos créditos e vinhetas utilizados, o que, de certa forma, depõe contra a sua qualidade, pois não são vícios de linguagem ou criações propositalmente construídas para causarem determinado efeito.

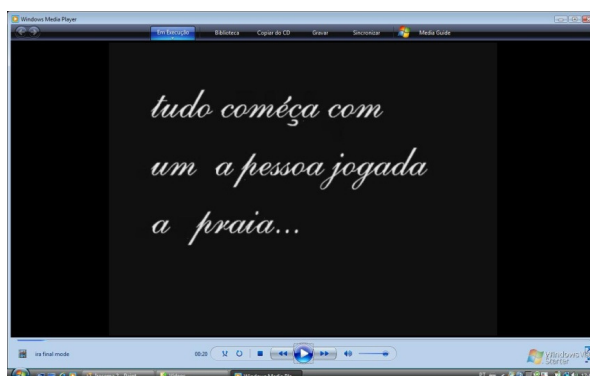


Figura 43: Vinheta da animação *Iracema*.

No segundo vídeo, *Queremos música na escola*, o autor dialoga consigo mesmo sobre a evolução dos equipamentos de som; e este recurso convida o receptor a participar também de um jogo de construção de pensamento. É um vídeo com muito humor e com informações pertinentes sobre o assunto. O título *Queremos música na escola* parece justificar a sua importância no espaço acadêmico.



**Figura 44:** Vídeo *Queremos música na escola*.

A música utilizada é remixagem de uma gravação antiga, “retrô”; o texto é bem descontraído e direto. As imagens não têm qualidade formal tradicional, chegando a ser até meio *trash* (lixo), despojado. É um vídeo didático-reflexivo, contando um pouco da história da tecnologia musical até a música que se faz hoje.

Pode-se descrever também outro vídeo, intitulado *Tropicália*, que utiliza recurso estético com apelo na informação. É uma narração de um depoimento de Hélio Oiticica explicitando seu processo de criação, em que esclarece o sentido do universo, representado em uma instalação do artista. São imagens em preto e branco, referências da época em que foram produzidas. A obra descrita integra as primeiras manifestações do Tropicalismo no Brasil.

A narração gravada pela aluna segue o modelo dos telejornais. Ao final do vídeo, quando se refere à época do militarismo e da repressão política, o áudio silencia, representando a censura. As imagens mostram o presidente Geisel e as

manifestações estudantis da época, e não mais a obra de Oiticica. Essa descrição quanto a intenção comunicativa baseou-se no depoimento da aluna ao ser entrevistada.

#### 4.4.2.5 Processo de elaboração formal

No processo de produção da oficina, é possível detectar arecusa aparente por parte dos alunos em realizar trabalhos mais elaborados. Eles são supercriativos, cheios de ideias, mas na realização são práticos e imediatistas. Projetam suas produções na mente, e são levados pela técnica, ou seja, as sugestões do próprio meio são assimiladas e integradas ao texto numa espécie de improviso.

Os erros de português aparecem em alguns vídeos e passam despercebidos pelos alunos. Nas apresentações não se sentem incomodados com eles e nem se ocupam em fazer correções. Nos programas de edição de vídeo, corrigir um quadro significa refazer todo o trabalho. Para esses adolescentes, os erros de português não parecem ter importância a ponto de merecerem correção. Comunicar-se é o que importa, diferentemente dos professores, aos quais o erro parece agredir. Já nos programas de edição de texto verbal, o corretor ortográfico faz parte das ferramentas, minimizando o erro e muitas vezes funcionando de forma até didática ao indicar a maneira correta de escrever a palavra. O mesmo não acontece nos programas de edição de imagem em que a palavra funciona como elemento visual. Muitas vezes o erro se transforma em experimentação, promovendo novas criações.

O *trash* é um exemplo de aproveitamento de algo fora de contexto como linguagem e aparece nas produções dos alunos como expressão espontânea e representação do real, do pessoal, exposto em caráter autoral e expressivo; da mesma forma os erros de linguagem, muitas vezes, tem o propósito de estabelecer um contexto ou mesmo a identidade de um personagem. Não era esse o caso dos erros citados anteriormente.

Um exemplo do aproveitamento do *trash* e do “descolado” pode ser evidenciado nas produções de um grupo de alunos da segunda série. Eles realizaram três adaptações de livros de literatura indicados pelo PAS, todas elas com um estilo muito próprio, apresentando o *trash* e o inusitado. A primeira delas também de *Iracema* de José de Alencar. Produzida como apresentação de *slides*, o texto narrado pelos alunos acompanha a escrita nos *slides*, com transições e

animação de palavras. As imagens foram capturadas do Google, muitas delas referentes às animações da Walt Disney, como Pocahontas e outras índias de filmes recentes e de desenhos animados. Esse detalhe acrescenta um tom humorístico à apresentação por se tratar de um tipo diferente de indígena e de um contexto diferente da época e do lugar da obra onde se passa a história: no Nordeste brasileiro no final do século XIX.

As outras produções gravadas em vídeo são adaptações das obras *Memórias de um sargento de milícia*, de Manuel Antônio de Almeida, e *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. Nas duas filmagens, o *trash* aparece como elemento de linguagem, e o humor como apelo na narrativa. Na primeira delas, a produção envolve a participação de bonecos de brinquedo como personagens. O sargento é o boneco *Falcon*, e a mocinha é a boneca *Susi*. Os alunos criaram um cenário embaixo do bloco onde moram. As filmagens muitas vezes fogem do quadro; um cachorro cruza a cena sem o menor sentido. Na apresentação deste trabalho, a professora quis interrompê-lo logo no início da projeção, em razão da aparência *trash* do vídeo, mas a reação da platéia foi superfavorável, o que a fez mudar de ideia. Os alunos adoraram o trabalho. Ele é engraçadíssimo e tornou-se referência como meio pedagógico, sendo utilizado nas aulas de outras turmas, assim como a outra adaptação do grupo: o vídeo *O Cortiço*.

Nesse vídeo, a história foi gravada no corredor de um apartamento. O ator que atua como proprietário do cortiço é uma criança, um menino de aproximadamente oito anos, que cruza o corredor de um lado ao outro com um velocípede. O vídeo é hilário pelo realismo simbólico.

Com certeza, as adaptações não sairão da memória dos alunos, produtores e interatores dessas produções midiáticas. Suas adaptações carregam o que, para eles, é mais significativo no texto e na forma literária dos autores originais.

A maioria das produções midiáticas (55,8%) apresenta uma forma que Artur da Távola (1999) denomina como hiper-realismo, marcada por um sentido conotativo como capacidade de julgar antes mesmo de compreender, proveniente da vivência intensa de verdades emotivas. Um hiper-realismo que opera com a carga emotiva contida no real, que [...] “transforma em linguagem o que é recurso [...]. É a mentira da verdade” (TÁVOLA, 1999, p. 46). A maioria das imagens chama a atenção pela beleza. A emoção aparece como encantamento, e não como drama. O uso de

programas de edição interfere na qualidade da imagem e do som, tanto realçando quanto deformando sua natureza.

As animações em vídeo produzidas pelos alunos, seis ao todo, são predominantemente artísticas, evidenciando preocupação estética, marcada pelas possibilidades formais da tecnologia digital e pela expressão poética; formas que expressam emoção pelo canal da fruição.

É o caso da animação *Lineage II*: um balé de *sticks*. Artística desde a concepção da abertura, a animação apresenta símbolos tribais em movimento, simulando o nascer do sol, acompanhado por uma música *new age* bastante profunda e envolvente. Após a abertura, começa uma luta entre dois personagens representados em *sticks* muito próxima do movimento e do ritmo dos jogos de *videogame*. É um balé com voos e piruetas em harmonia com a música. O vídeo termina com os créditos rolando na tela sobre linhas simulando o por do sol no final da animação.

Esta e muitas outras produções dos alunos apresentam o apelo da narrativa na imagem, configurada em um tipo de “realismo barroco” centrado na emoção mencionada há pouco. Mas a sedução da imagem está no impacto de sua perfeição realista e em seu drama pontual, orientado em sentido de síntese predominantemente simbólico.

O vídeo *Bonito* ilustra bem a estética formal realista barroca, centrada agora no impacto da imagem, e não mais em seu encantamento, apelando ao drama. É um videoclipe com imagens fixas em que o fio condutor do texto é a música (em espanhol, mas de fácil compreensão). As imagens, fotos em preto e branco, parecem ter sido selecionadas ironicamente, e não por acaso, como se fizessem parte de um passado de subdesenvolvimento. Trazem em si uma referência histórica, tendo um sentido simbólico na narrativa.

A maioria das imagens desse vídeo é constituída por fotos clássicas que circulam na mídia: a de crianças vietnamitas correndo em desespero, bombardeadas por *napalm*, mostrando uma menina nua em estado de horror; a de uma criança subnutrida da Etiópia; e a de crianças obesas comendo no Mc Donald, contrastes de um desastre social. As imagens param ao término da música, e surge na tela uma interrogação que é a logomarca da banda *Black Eyed Peas*.



**Figura 45: Vídeo *Bonito*.**

O apelo na visualidade, assim como o seu poder de síntese nesse videoclipe, não conduz a um entendimento único e fechado; possibilita a criação de pontes de sentido nos processos de percepção que envolvem a visão da imagem presente integradas às imagens de uma memória histórica e da imaginação tanto do autor da narrativa como do receptor. Envolve diferentes formas de mediação no processo de conhecimento. E é principalmente por isso que a imagem é considerada subjetiva em relação à palavra, esta bem mais direta; sua forma poética estabelece uma gramática própria no processo de entendimento. Provoca um estado de empatia na recepção.

O entendimento de uma imagem, por mais universal que seja seu sentido, será sempre uma interpretação pessoal em nível significante básico, enquanto a palavra carrega um significado construído já em seu contexto linguístico. O videoclipe *Bonito* tem a intenção de chamar à reflexão, com uma narrativa aberta, sem conduzir a um fechamento. É circular em seus elementos imagéticos e na letra da música de Jarabe de Palo:

... Bonito todo me parece bonito  
 Bonita la paz, bonita la vida  
 bonito volver a nacer cada día  
 bonita la verdad cuando no suena a mentira  
 bonita la amistad, bonita la risa  
 bonita la gente cuando hay calidad

bonita la gente que no se arrepiente  
 que gana y que pierde, que habla y no miente  
 bonita la gente por eso yo digo...  
 Bonito, todo me parece bonito  
 Qué bonito que te va cuando te va bonito,  
 qué bonito que te va...

#### 4.4.2.6 O uso de citações

Nas produções dos alunos é evidente a formação midiática dos autores, revelada em expressividades que são citações, pois são representações de representações. É o caso dos créditos que normalmente aparecem nos finais das produções. Em alguns vídeos, além de sua função tradicional de identificar autorias, eles são manifestações de sentidos. Aparecem como elemento de linguagem em 12 vídeos (25% deles). Como exemplos podem-se citar: a referência ao “mar” como o principal autor nos créditos de um vídeo; a frase “Porque é sua inveja que faz a nossa fama”, em forma de *slogan* precedendo a palavra FIM ao término do vídeo; e “a lâmpada” como o responsável pela iluminação, fechando outra apresentação.

O uso da citação, uma referência formal de outra produção, é um recurso utilizado em 57,1% do total de produções: em 41,4% das apresentações de *slides* e em 66,7% dos vídeos.

No primeiro formato, esse uso se refere à influência da própria mídia, ou seja, à estética que pode ser evidenciada nas apresentações de *slides* que circulam na Internet e em outros meios, bem como a outros elementos como modelos de plano de fundo do próprio programa.

Nas seis animações, 12,5% do total de vídeos, os alunos utilizam formato e linguagem também carregados de clichês, referências de mídias audiovisuais, como TV, vídeo e cinema, créditos integrados ao texto como elemento de linguagem, citações de séries e propagandas, entre outras referências.

USO DA REFERÊNCIA				
	SIM	%	NÃO	%
VIDEOS	32	66,7%	16	33,3%
PPT	12	41,4%	17	58,6%
TOTAL	44	57,1%	33	42,9%

**Tabela 27: Uso da referência.**  
**Fonte:Trabalhos finais na oficina**

Nos vídeos, a maior parte das citações reveladas nas produções refere-se ao universo dos adolescentes e é relacionada à moda, comportamento e expressões evidenciados em suas vivências (40,6%). Em 31,3% dos casos relacionam-se a elementos da linguagem televisiva, 25% aos filmes e, por último, 3,1% ao rádio.

CITAÇÕES - VÍDEOS		
FILME	8	25,0%
TV	10	31,3%
RÁDIO	1	3,1%
OUTRAS	13	40,6%
TOTAL	32	100,0%

**Tabela 28: Citações – vídeos.**  
**Fonte: Trabalhos finais na oficina**

Nas apresentações de *slides*, o texto se desenrola em um ritmo de aparição quadro a quadro e, como foi dito antes, está presente em um universo específico, acadêmico, profissional e virtual. Talvez, por isso, configure um tipo de referência que se situa sobre si mesmo. As apresentações de *slides* têm uma forma característica determinada por um tipo de uso.

O formato de vídeo, por sua vez, encontra-se mais próximo da linguagem e do ritmo da TV e do cinema, circulando também na Internet em *sites* como o YouTube. A citação nos vídeos parece ter a intenção de identificá-los com esses meios, funcionando como colagem e uma espécie de apropriação, o que não acontece nas apresentações de *slides*.

No que se refere à apropriação, pode-se confirmar a ocorrência dessa evidência em grande parte das produções midiáticas. Na maioria delas (58,4%), a fonte de pesquisa ou a autoria da produção utilizada como referência ou como citação não foram mencionadas.

Nos vídeos, os créditos dos autores aparecem em 62,5% das produções. Em apenas 27,1% deles as fontes foram citadas; e 54,2% nem mesmo fizeram qualquer referência a autorias. Na maioria dos casos em que figuram, como já foi dito anteriormente, os créditos são elementos de linguagem assimilados talvez em função de suas latências nas produções dos diferentes meios, ou seja, a habitual aparição nos meios audiovisuais, principalmente na TV e no cinema em função da obrigatoriedade legal.



Embora os espectadores não tenham o hábito de ler os créditos finais, são estes as referências que fecham a apresentação. No cinema tem sido comum o uso de elementos-surpresa introduzidos no espaço reservado aos créditos finais como mensagens, erros de filmagens, indicações de continuidade, etc.

Nas apresentações de *slides*, a apropriação se dá de forma mais evidente. Apenas 31% apresentaram os créditos; 65,5% delas não fizeram qualquer menção às fontes de pesquisa e à autoria de produções, confirmando as características do formato no não uso de referências, diferentemente do que foi evidenciado no caso dos vídeos quanto a este elemento.

Na era da reprodutibilidade técnica, a aura da arte e do artista era rompida. Hoje, com as mídias digitais, a aura das produções midiáticas é multiplicada, e a autoria é violada abertamente no universo virtual. Um exemplo curioso esclarece esta reflexão: para os adolescentes, a cópia de uma mídia original é também “original”; “pirata” é a cópia da cópia.

Em relação às produções que circulam na Internet, fica difícil saber a autoria não somente em função do requinte da cópia, mas principalmente pela extensão das possibilidades de origem. Tudo já foi dito ou feito em algum tempo ou espaço; a originalidade da contingência humana contemporânea deve ser vista sobre novo enfoque e sobre outra dimensão em sua materialidade. A impressão material da imagem produzida no cérebro é o que dá a consciência de sua existência. A imagem situa-se no domínio da aparência, e sua substancialidade é dada por aquele que a percebe. “Haverá percepção quando um aparelho sensível encontrar e absorver um desses invólucros [simulacros, ídolos]” (SARTRE, 2008, p. 10). O uso e o contexto parecem situar o princípio desta abordagem que apoia-se principalmente em uma estética da relação.

#### 4.4.2.7 Uso de recursos de programa

Como afirmado anteriormente, embora os adolescentes não sintam dificuldade em se expressar com imagens, no universo acadêmico, a cultura letrada domina, influenciando a necessidade do uso da palavra para conduzir a narrativa com vistas ao entendimento.

Na cultura escolar dos professores, em especial, a linguagem dos adolescentes é muito pouco valorizada. Em entrevista, dois alunos desabafam: “A professora só avaliou porque todo mundo gostou “(referindo-se à adaptação da obra literária *Sargento de Milícia*). “Se fosse só ela [...] A gente tem que adaptar para nossa época [...] Ela até passou para as outras turmas [...] (E. 17)

Quando você faz em grupo [referindo-se à produção audiovisual] a gente adéqua o trabalho para nossa aceitação. Com o que a gente gosta... a professora gostava porque todo mundo gostava. O pessoal via e gostava... se ela estivesse sozinha não ia gostar não (E. 20).

Outro aluno, enquanto produzia seu vídeo no laboratório para outra disciplina, ao ser questionado quanto ao excesso de texto verbal em sua produção esclarece: “Se eu não fizer assim a professora não vai nem olhar”.

Os adolescentes telemáticos desenvolvem uma lógica de expressão devidamente integrada às suas expectativas em função das possibilidades de linguagem da tecnologia digital nos processos de produção. Ao se expressarem com uma linguagem próxima de suas formas de pensar e sentir, tudo fica muito mais fácil tanto para a expressão como para o entendimento. A produção com os recursos do computador confirma uma identidade, e o grau de frustração torna-se mínimo.

As imagens em movimento aparecem em 33,3% dos vídeos em um formato audiovisual que propicia o uso de imagens em movimento, o que parece significativo como linguagem. As imagens fixas aparecem na maioria das produções, em 74% delas, apresentando um simbolismo evidente que se concretiza em um tempo de fruição menos acelerado. Em 6,3% das produções, aparecem nas duas formas. Apenas um vídeo não utiliza imagens. Trata-se de uma música em que a letra em inglês corre na tela como imagem ao ritmo do som, seguida de sua tradução em português. É um novo uso da linguagem audiovisual sugerido pelo aluno, podendo ser utilizado como meio pedagógico nas aulas de inglês.

TIPO DE IMAGEM				
	MOV.	%	FIXA	%
VIDEOS	16	33,3%	28	58,3%
PPT	0	0,0%	29	100,0%
TOTAL	16	20,8%	57	74,0%

**Tabela 29: Tipo de imagem.**  
**Fonte: Trabalhos finais na oficina**

As imagens fixas utilizadas em formato de vídeo apresentam um efeito bastante interessante, flexibilizando uma forma de expressão que independe de uso de filmadoras nas produções audiovisuais, equipamento bem mais caro e menos acessível que as câmeras fotográficas digitais e outros equipamentos de captura de imagem, como os celulares.

O uso de imagens fixas em vídeos é facilitado pelos recursos disponíveis tanto de tratamento de imagem como no de edição de som em relação aos programas de apresentação de *slides*, o que justifica o seu uso nos trabalhos finais dos alunos. Quando se trata de narrativas com imagens fixas, é difícil identificar o programa utilizado, pois apresentam o mesmo efeito como resultado final.

Em apenas duas apresentações de *slides* (6,9% de todas elas), a imagem é o elemento que predomina no texto: uma mostrando carros; outra, a cidade goiana onde a autora nasceu, Pirenópolis, a 150 quilômetros de Brasília. A maioria dos vídeos (87,5%) apresenta um equilíbrio entre imagens, sons e texto verbal.

Quanto à produção das imagens, somente em duas apresentações de *slides* (6,9% do total) as imagens não foram capturadas da Internet. Em contrapartida, as imagens utilizadas nos vídeos também foram em sua maioria (64,6%) capturadas dessa fonte. Somente 31,3% deles continha imagens produzidas pelos alunos: cinco eram filmagens (dois videoclipes, dois documentários e um de ficção) e seis animações (três acadêmicas e três de entretenimento).

PRODUÇÃO DE IMAGENS E SONS				
	SIM	%	NÃO	%
VÍDEOS	15	31,3%	31	64,6%
PPT	2	6,9%	27	93,1%
TOTAL	17	22,1%	58	75,3%

**Tabela 30: Produção de imagens e sons.**  
**Fonte: Trabalhos finais na oficina**

Nos vídeos produzidos com imagens em movimento, o domínio da linguagem audiovisual é evidente no equilíbrio entre visualidades e sons. O processo de produção mostra-se de forma bastante característica, definindo o olhar e a expressão no uso da técnica e no trabalho de edição, e não mais no enquadramento e no momento do fazer, como acontecia antes do vídeo digital.

Quando esses adolescentes fotografam ou filmam um objeto ou cena, não existe preocupação com a representação evidenciada no processo de captura da

imagem. Os adolescentes não dão muita atenção à imagem produzida, uma vez que podem fazer no processo de edição os ajustes necessários para atender às suas intenções estéticas.

Eles filmam com ruídos que podem ser depois eliminados com a adição de efeitos, realces e cortes de edição. A tecnologia parece fazer parte de um pacote que enquadra o olhar na representação do imediato. Até mesmo o trepidar de uma filmagem feita sobre uma moto em movimento eles conseguem minimizar com o auxílio de programas de edição, como também o contrário: acrescentar ruídos para causar mais emoção. A técnica se apresenta com outras habilidades.

Quanto ao uso do som, pode-se confirmar o que foi descrito na primeira fase das análises semióticas: nas apresentações de *slides* ele praticamente não aparece, enquanto que nos vídeos figura como elemento de linguagem em todos eles. Em 29,2% deles, o som é o elemento que conduz o texto. Em apenas quatro apresentações de *slides* (13,8% delas), é utilizado como recurso de linguagem no texto. Em duas delas cria um efeito de vídeo, mesmo com as passagens de imagens seguindo um ritmo quadro a quadro.

USO DO SOM				
	SIM	%	NÃO	%
VIDEOS	14	29,2%	6	12,5%
PPT	4	13,8%	3	10,3%
TOTAL	18	23,4%	9	11,7%

**Tabela 31: Uso do som.**  
**Fonte: Trabalhos finais na oficina**

Na apresentação de *slides Olhar Visual* pode-se evidenciar algo curioso. O silêncio ocupa o lugar do som. Um olho de animal em primeiríssimo plano, em monocromia verde, entra em cena em um movimento giratório. Segue uma imagem de setas que se movimentam e se encaixam em áreas geométricas ao som de uma máquina registradora. É o único som utilizado na apresentação. O movimento continua causando a sensação de continuidade do som, e surgem, na tela, palavras relacionadas ao olhar: “Um olhar MUDA”, com um sincronismo que parece ocupar o espaço do som inicial. Os alunos “brincam” com o tempo de aparição de visualidades, com o peso visual. Jogam com as palavras, criando vida através de movimentos em equilíbrio com a imagem. A palavra “MUDA” tem o sentido de silêncio e transformação. Este audiovisual, mostrado a seguir, é simples e

perfeito esteticamente; envolve todos os sentidos em seu equilíbrio visual. Outro tipo de realismo barroco, que seduz pela pureza da forma.

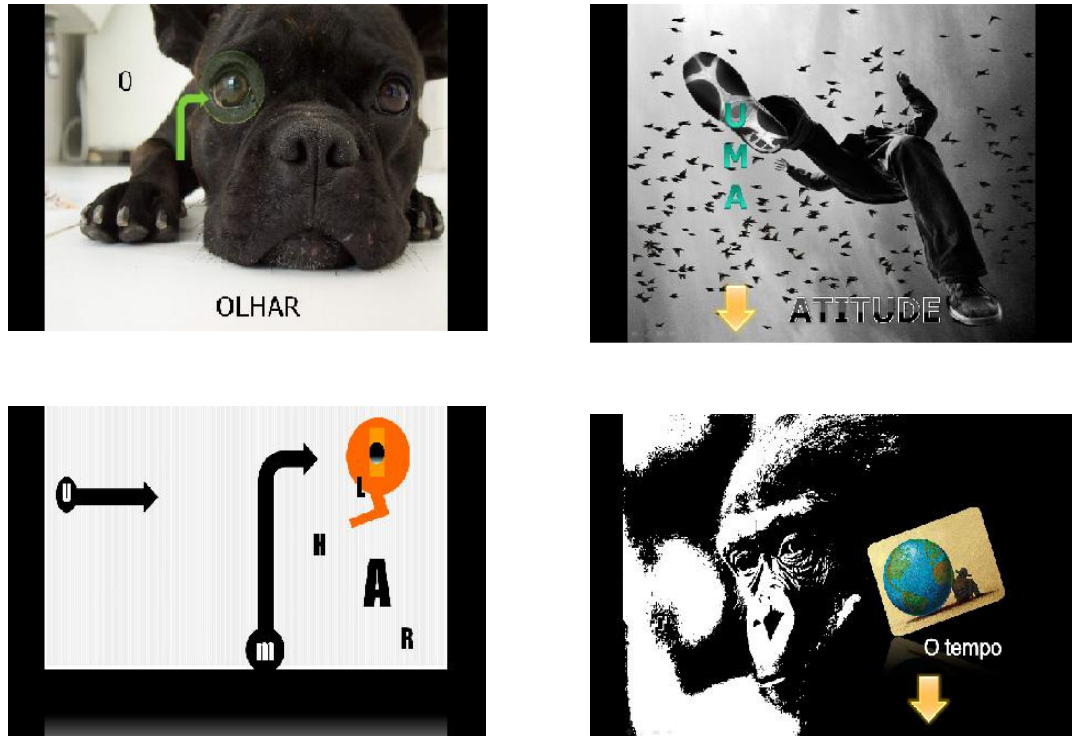


Figura 46: Apresentação de slides – O Olhar.

Esse trabalho ilustra bem as três matrizes que compõem a linguagem audiovisual, já mencionadas, em que a sonoridade se dá independentemente da existência do som em um espaço em que este sentido é preenchido pela visão e por sensações táteis, coincidindo também com o que Mitchell (2009) observa como mídias mistas em relação ao sentido multissensorial.

Quando utilizam o som, os adolescentes demonstram sensibilidade e conhecimento. Eles sabem integrá-lo a visualidades na construção de sentido. Em todas as produções em que aparece, o som agrega e complementa o texto audiovisual de forma harmoniosa.

O som foi produzido pelos alunos em apenas uma apresentação de slides, como narração em *off* que conduzia o texto. Em outras duas ele é reprodução de uma música instrumental acompanhada textos poéticos e uma canção folclórica.

Nos vídeos, mesmo as gravações com falas dos alunos são intercaladas por músicas. Apenas uma animação, intitulada *Elizabeth Bishop*, e um documentário com mensagens dos professores para os alunos formandos são narração sem fundo

musical. Nas gravações sonoras dos vídeos, 42,9% são de músicas estrangeiras; 23,2%, músicas nacionais; 14,3%, instrumentais; e 19,6%, narrações, depoimentos ou diálogos.

Tipo de Música		
Estrang.	24	42,9%
Nacional	13	23,2%
Instrum.	8	14,3%
Narração	11	19,6%
TOTAL	56	100,0%

**Tabela 32: Tipo de música.**  
**Fonte: Trabalhos finais na oficina**

O mesmo trabalho sobre a moda nas passarelas foi produzido como apresentação de *slides* e como vídeo. O primeiro deles sem o uso do som, e o segundo com música eletrônica acompanhando imagens de modelos desfilando. A música tem o estilo desse tipo de evento e cria o clima do universo da moda, além de causar impressão de movimento nas imagens fixas das modelos. Naquele, fica evidente o espaço do som e das visualidades nas produções midiáticas digitais, valorizando as produções. O som como fenômeno imediato envolve produtor/interator em formas sensoriais e, como ocorre com a imagem, desperta sensações de memória e imaginação.

Os programas de apresentações de *slides* e de edição de vídeos apresentam determinadas características específicas que os distinguem e, ao mesmo tempo, os identificam em relação aos recursos de tratamento de som, palavra e imagem, apresentando uma estética também específica justamente em função do uso desses elementos.

Consideram-se para análise das apresentações de *slides* os recursos identificados como de transição de *slides*, animação de imagem e de palavras, de som e tratamento de imagem. Nos vídeos: uso de som, tratamento da imagem/som, *fades* e outras transições.

Das ocorrências de uso dos recursos, a maioria delas se deu no não uso, ou seja, 40% das apresentações de *slides* não utilizaram nenhum recurso de programa, além do uso básico do sistema de *slides* como suporte de imagens e textos, construindo narrativas apresentadas quadro a quadro.

Levando em consideração ainda as ocorrências, o uso de recurso de movimento de texto e de palavras aparece em 25,7% das produções, seguido do uso de recurso de transição (17,1%) e do recurso de movimento de imagem (14,3%). O uso de legenda aparece em apenas uma apresentação (2,9%).

Esses dados contradizem a posição inicial desta pesquisadora quanto aos propiciamentos da tecnologia digital em relação aos recursos do programa. Mesmo sabendo utilizar esses recursos, como é o caso do uso do programa de apresentação de *slides PowerPoint*, experimentado anteriormente pelos alunos nos exercícios da oficina, eles foram muito pouco utilizados.

Os adolescentes parecem acreditar no poder da imagem e da palavra, sem demonstrar necessidade de efeitos mirabolantes para chamar a atenção, como contrariamente se pode observar nas mensagens que circulam na Internet, com as letras das palavras “pingando”, as imagens se desfazendo em retículas, etc. Quando utilizados pelos alunos, os efeitos aparecem em equilíbrio, para acrescentar, e em nenhum caso como excesso ou para preencher um vazio de sentido.

Nos vídeos, chama a atenção o domínio da linguagem audiovisual em relação ao uso de sons e visualidades (imagens e texto escrito). Os alunos usam esses elementos com conhecimento e criatividade, prezando o pragmatismo e a simplicidade da narrativa.

#### 4.4.2.8 Comportamento telemático

Os adolescentes estão a cada dia mais se comunicando pela Internet. Eles encontram-se constantemente “plugados”, construindo novas formas de relação. Muitas amizades são mantidas através de *e-mails*, MSN, Orkut. A Internet tem facilitado as comunicações e possibilitado o surgimento de novas formas de troca. Pode-se citar o caso de dois alunos (uma menina e um menino da mesma turma) que se comunicavam pela Internet, mas não se cumprimentavam quando se encontravam pessoalmente na escola. Uma esquisitice de telemático!

A situação descrita acima do comportamento observado dos adolescentes em uma aula no laboratório somente foi detectada porque havia uma imagem identificando os sujeitos nos dois computadores e que chamou a atenção da professora-pesquisadora pela semelhança. O relacionamento virtual dos dois pode ser comprovado pela aluna em uma abordagem pessoal.

Como campo de pesquisa, era fundamental que a oficina funcionasse também como espaço liso, aberto à livre expressão e ao uso dos alunos. Como dito no início deste trabalho, no Labinfo era permitido tudo aquilo que não fosse proibido (havia regras preestabelecidas e adequadas à proposta pedagógica da escola), funcionando no limite do possível. Essa estratégia também atendia ao objetivo de desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos alunos pela prática da liberdade e da confiança.

Os alunos faziam no Labinfo diferentes atividades ao mesmo tempo: escutavam música, pesquisavam, escreviam, falavam ao celular e também produziam. Além de espaço acadêmico, a oficina era local de convivência. Os adolescentes telemáticos têm pressa. Suas comunicações são alucinadas. O ritmo de percepção é acelerado em relação às formas antigas de apreensão de mundo.

A geração dos anos 80 era mais contemplativa, e suas relações predominantemente imediatas. Os filósofos e escritores do início do século XX ainda se comunicavam por cartas; muitas delas, verdadeiros ensaios filosóficos, tornaram-se célebres publicações. A palavra tem adquirido fluidez e, como elemento de linguagem, parece intensificar uma apreensão mais extensa enquanto informação imediata, porém mais superficial como sentido mediado.

Muitas vezes o imediatismo dos adolescentes telemáticos se confunde com preguiça e descompromisso. Ele é incorporado à percepção, estando muito além da medida de tempo concebida tradicionalmente. A percepção desses adolescentes se dá com outro tipo de fechamento, justamente apresentando poder de síntese no entendimento. Kerckhove (2003) refere-se a esta nova forma de fechamento como um sentido que já vem pronto, midiaticamente simbolizado.

No contexto das comunicações dos adolescentes telemáticos, o ditado “meia palavra basta” acontece. E não é por economia como se pode comprovar ao analisar suas falas. Aqui se está referindo a sujeitos que quando se comunicam pessoalmente introduzem cada fragmento de pensamento (frase) com as expressões: “Carái, véio, falano sério”, e terminam com a expressão “Tá ligado?”. Eles as usam várias vezes em uma única frase.

No universo virtual, os adolescentes personalizam expressões, descrevem sons e estados de emoção, como tristeza, alegria, preocupação, ciúmes. Os adolescentes telemáticos têm facilidade de simbolizar emoções. Em suas



comunicações é comum o uso de elementos, como *emotions*, recursos dos aplicativos de alguns meios digitais.

A ênfase em suas comunicações está na emoção, e o sentido de síntese é uma abstração, uma espécie de leitura que “resignifica”, numa ordem simbólica de entendimento e expressão. Ao mesmo tempo que o simbólico abstrai, ampliando o sentido para o novo e o desconhecido, agrega sentidos da memória e da imaginação.

As falas dos adolescentes são entrecortadas por expressões, como: “Tipo assim, sem noção [...]”, mas não em função de falta de domínio de linguagem, e sim atendendo a uma estética, que, também no uso da palavra se apresenta como síntese. Ao ser questionado como fez seus vídeos sobre motos, um aluno se expressa com esta marca em sua fala:

Fui atrás dos vídeos até achar. Só fui montando, encaixando. Quando achei a música, o ronco que eu queria veio junto no vídeo. Pra quem gosta de máquina dá pra distinguir os barulhos. Procuro barulhos e fico escutando para identificar (E.19).

Um outro aluno complementa o colega sobre a relação entre som e imagem:

É a adaptação [o aluno faz um gesto simétrico com as duas mãos ao lado das orelhas girando como se estivesse acionando um encaixe dentro do cérebro] [...] que faz uma varredura cerebral dos sons [...] a identificação da imagem através do som, como fizeram no festival [Refere-se ao aparelho que transcreve as imagens para portadores de deficiência visual. Este aparelho foi disponibilizado no Festival de Cinema de Brasília em 2008 e utilizado pelo aluno numa analogia ao processo de transcrição que se dá no cérebro, criando imagens a partir de sons]. A audição é mais elaborada que a visão. É muito raro você não identificar o chamado de sua mãe. (E.20)

Os adolescentes são muito articulados em suas formas de expressão verbal quando se trata de assuntos de seu interesse, desde que tenham espaço para se expressar em um campo “amoroso”, ou seja, em um espaço propício a relações que valorizem a participação e a expressão, em espaços favoráveis ao entendimento, em que haja concordância de linguagem, e não necessariamente de ideias.

As produções audiovisuais em vídeos revelam formas criativas e atrativas de abordar temas acadêmicos em um formato que foge à estética tradicional dos meios educativos, predominantemente informativos e com o uso do texto verbal. Apresentam um didatismo não convencional. Já as apresentações de *slides* carregam “vícios”, muitas vezes observados na oficina, que parecem imbricados no processo de produção. Muitos alunos capturam um texto da Internet sobre um

determinado assunto, dividindo-o e anexando os parágrafos nos diversos *slides*, muitas vezes sem qualquer reflexão, nem mesmo acrescentando imagens ilustrativas ao texto, em um meio predominantemente imagético e muito mais atrativo para eles. É um vício que também foge às suas capacidades e competências de uso dessa linguagem.

Esse comportamento também denota o imediatismo mencionado anteriormente. Eles têm pressa, e a maior parte do tempo gostam de fazer atividades mais pessoais no computador, enquanto esperam a finalização de um comando. As atividades acadêmicas ficam sempre para segundo plano e última hora, pois eles se envolvem em outros contextos, porém de forma articulada.

As facilidades de acesso a informações multimidiáticas, somadas às possibilidades técnicas de manipulação de imagens e sons, propiciam um tipo de expressão em que a técnica assume o papel de linguagem com novas preocupações estéticas. O grande “barato” é assinar com a técnica. A tecnologia digital permite a criação de verdadeiras preciosidades de linguagem. As produções dos alunos da oficina são obras de arte digitais e excelentes meios pedagógicos e de comunicação que evidenciam, em sua estética midiática, representações de mundo em formas expressivas.

A imagem digital como elemento de linguagem expressa identidade midiática e integra a configuração subjetiva de sujeitos deste momento social, estando ambos – a imagem, como representação de uma tecnologia, e o adolescente, sujeito telemático –, em constante mutação e desenvolvimento. A expressividade dos adolescentes é manifestação da mediação entre pensamento e emoção, entre sentimento e razão na configuração de uma estética.

O Quadro 10 a seguir apresenta de forma resumida as expressividades reveladas na leitura semiótica das produções midiáticas dos adolescentes em suas evidências como elementos de linguagem relacionados aos propiciamentos da relação entre a tecnologia digital e as habilidades dos adolescentes:

LEITURA SEMIÓTICA DAS PRODUÇÕES MIDIÁTICAS – EVIDÊNCIAS		
PROPICIAMENTOS		EXPRESSIVIDADES
1	Forma de narrativa	Predomínio de narrativas lineares
2	Uso da palavra	A palavra conduz o texto Equilíbrio de imagem/palavra
3	Tema desenvolvido	Interesses e preocupações pessoais
4	Apelo das narrativas	Preocupação estético-formal
5	Processo de elaboração formal	Roteiro mental, <i>trash</i> , inusitado, imediatismo, humor, realismo barroco
6	Uso de citação	Citação de mídias como elemento de linguagem Não uso de referências
7	Comportamento telemático	Plugado, multimidiático, multissensorial, informado, articulado

Quadro 10 – Leitura semiótica das produções midiáticas – evidências  
Fonte: A autora (2010)

#### 4.4.3 *Intenção comunicativa na relação produtor/interator*

A intenção comunicativa antecede e acompanha a produção. Ela participa como motivação do processo de produção, como uma força que impulsiona a ação e que, no caso da oficina, promove a produção. Essa motivação que pode ser detectada nas entrevistas dos alunos e nas produções midiáticas são representações que evidenciam a preocupação com o outro e a intenção de troca comunicativa e expressiva.

A comunicação é algo inerente ao ser humano, sujeito que se faz sujeito na medida do outro. Não existe um “de si para si” (alguém já falou isso!). A existência humana é uma espécie de espelhamento, e a célebre frase “penso, logo existo” (DESCARTES, 2000, p. 19) pode ser substituída pelo pensamento de existir no outro. “O verdadeiro cogito não substitui o próprio mundo pela significação mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, capa).

Será focalizada a intenção comunicativa dos alunos revelada no processo de criação, com base nos projetos apresentados por eles e nas suas falas, recorrendo também a observações de comportamentos, formas de agir e de se relacionar com o outro no espaço do laboratório de Informática. Diferentemente das evidências descritas, a intenção comunicativa é invisível, podendo ser apenas conjecturada, ainda de forma indutiva, intuitiva e reflexiva.

#### 4.4.3.1 Projetos de produção audiovisual

Inicialmente será enfatizada a motivação dos alunos revelada nos projetos como preocupações de se expressarem sobre determinado tema, mesmo que esse tema seja direcionado para uma atividade acadêmica. Esses projetos dos trabalhos finais deveriam ser desenvolvidos em um formulário específico na pasta da oficina, contendo um cabeçalho com o(s) nome(s) e as turmas dos componentes do grupo; título do trabalho; apresentação do assunto e seu desenvolvimento; roteiro ou *storyboard* (descrição das cenas considerando imagens e sons); *briefing* (desenvolvimento escrito da ideia apresentando o enfoque dado ao assunto, o apelo); referências bibliográficas e fontes de pesquisa, que também deveriam constar como créditos nas produções.

Foram apresentados 33 projetos. Na maioria deles, o tema apresentado era pessoal (51,5%), ou seja, relacionava-se a *hobbies* e a atividades de interesse deles; 36,4% estavam diretamente ligados à ecologia humana e à preservação da natureza; e apenas 12,1% eram produções movidas pelo simples desejo de criar, de se expressar através da arte.

Nas entrevistas os alunos revelam algumas de suas motivações:

Escolhi este tema [amor] porque é uma coisa que particularmente vivo diariamente. Sou apaixonada pela vida, motivo pelo qual procuro não fazer intriga com ninguém. Procurei colocar várias coisas, muitas imagens para que as pessoas entendessem sem palavras o motivo pelo qual a gente vive. Procurei uma música romântica e tal... para criar um impacto. Não projetei... penso antes um projeto na mente, depois eu faço ou experimento, se ficou bom eu deixo (E.2).

Eu quis fazer o meu vídeo para mostrar a minha cidade para os meus colegas. Pesquisei as imagens, tirei algumas fotos. Coloquei uma música de fundo que é de lá, a banda de coro... são crianças que tocam [... ] (E.5).

Desses projetos, dois deles seriam vídeos com fotos tiradas para serem trabalhadas na técnica de *stop motion* (movimento parado), quadro a quadro, com efeito de *slow motion* (câmera lenta). No primeiro deles, as fotos representavam um universo microscópico com uma natureza exuberante.

Em entrevista o aluno esclarece sua pretensão:

Eu queria passear pelo universo microscópico... o interior das plantas. Era experimental. Comecei abstrato com stop motion mais complexo; mais fotos por segundo. 24 quadros como uma filmagem antiga, só que, com edição de foto em foto. Tenho que revisar uma a uma. Quero fazer este trabalho também. 'Reanalisar' [...] (E.20).

No segundo projeto, a intenção era a produção quadro a quadro, com movimentos integrados de um boneco, do aluno e de seus desenhos em animação. Os dois projetos são de alunos que têm como *hobby*, respectivamente, fotografia e desenho. São alunos superdedicados à oficina, que a todo tempo ajudavam seus colegas nos trabalhos, porém suas produções foram mostradas na oficina somente em processo.

Não terminei ainda [o primeiro projeto]. Não consigo encontrar uma câmera boa [ele trabalhava com a câmera da oficina] e as fotos estão ficando ruins. Quero finalizar. Vou pegar a câmera que o Ítalo vai ganhar agora e vou concluir (E.20).

Hoje eu tenho a noção de que tudo que você vai fazer tem que planejar; antes eu pegava o material bruto e fazia aleatório. Você precisa de um roteiro, um cronograma para ter um resultado no final. Depois desta experiência [o segundo projeto] meus vídeos ficaram bem melhores. Agora eu sigo essa linha: boto no papel, faço roteiro. Tenho dois vídeos dessa forma, onde eu pego meus desenhos, animo eles, pego os programas de animação e junto tudo e ponho para rodar. Foi bom fazer e é muito pessoal. Fiz a trilha, eu toco gaita, foi a minha cara! (E. 13).

Este aluno muitas vezes era visto desenhando em sua prancheta, ou tocando gaita pela escola. Com certeza continuará trabalhando em suas produções. Ele inclusive pretendia fazer *Web design*.

Dos projetos apresentados, metade deles foi realizada, e destes, também metade parcialmente dentro do previsto: envolviam pesquisa empírica sobre o tema, depoimentos e gravações. Grande parte das produções tratava apenas de imagens de filmes em vídeo e de resultado de pesquisa bibliográfica e material capturado de *sites* de busca da Internet, como o YouTube e o Google. A outra metade dos projetos realizados que mantiveram o proposto estava restrita ao uso de produções midiáticas publicadas na Internet. Apenas 31,2% dos trabalhos finais obedeceram a um projeto elaborado anteriormente. Eles aprenderam com a ferramenta, com o uso da tecnologia, aprenderam a fazer fazendo.

#### 4.4.3.2 Elaboração de roteiro

Em relação à elaboração de roteiro, os alunos parecem não gostar de fazê-lo, ou melhor, pelo menos da forma que foi solicitada na oficina. Entre os que foram entrevistados (30 alunos), somente dois deles, 6,6% afirmaram fazer roteiro antes de

produzir seus vídeos. Em conversa durante entrevista, um grupo de alunos, quando questionados sobre a elaboração de roteiro para produção de vídeo, declarou:

Não faço roteiro. A ideia do vídeo eu já tinha na cabeça. Vou pensando nos vídeos que eu já assisti no cinema, na Internet, Youtube, animação e outras pessoas [...] filmagens, comédia [...] a maioria está na Internet (E.17).

A gente faz o roteiro na cabeça. É isso que a gente faz, cheguei a essa conclusão. Quando você pedia para fazer eu fazia o roteiro, só que na cabeça, não conseguia botar no papel (E.20).

Se você ficou empolgado, não para de pensar nisso, vai pensando, pensando e vai formando as ideias (E.21).

Sem falar que você não faz só um roteiro. Sai de um e vai para outro. Por isso que a história fica meio doida. Vários roteiros juntos. 10 roteiros! (E.18).

Seus roteiros são mentais:

Pego um tema, imagino como um pequeno filme na cabeça e só transcrevo para o computador. Projeto na mente, tipo tentativa e erro. E é assim, vou fazendo (E.2).

[...] eu faço assim: eu olho, tenho minhas ideias... eu quero um começo assim, um meio assim e um final assim, e na hora eu vejo como eu posso encaixar a ideia... na hora vou vendo. Primeiro peguei as imagens [...] essa banda que eu peguei as músicas [You've got a friend – James Taylor]... esse vídeo fala que se você tem um amigo, você não precisa ter medo, porque você não está sozinho. Com ela eu coloquei as imagens, mas acho que as imagens foram mais importantes, tanto as coisas boas como as ruins (E. 8).

Ao mesmo tempo que a ferramenta conduz a criação eles já trazem a narrativa estruturada na cabeça, como declara a seguir:

Peguei a igreja [no vídeo sobre Pirenópolis], as partes de dentro [...] pegava a rua, e tirava uma casa da rua, como se eu estivesse andando. Primeiro eu selecionava as imagens da cidade. Depois eu peguei as festas para mostrar para os colegas. Fui pelas etapas [...] são dois meses de festas: primeiro a folia, depois a chegada, a cavalhada [...] colocava em ordem. Eu já sabia, não precisei pesquisar (E.5)

#### 4.4.3.3 Preocupação com o outro

Nas produções midiáticas dos alunos, podem-se identificar determinadas características que apontam a preocupação com o outro, com um receptor/interator que é da sua tribo, evidenciadas principalmente naquelas em que as referências se

relacionam a elementos de uma estética do universo midiático deles. Essa preocupação ao mesmo tempo é despojada, natural e espontânea.

A expressão dos alunos em suas produções midiáticas encontra a confirmação do receptor/interator no campo do entendimento pela linguagem. Muitas das citações utilizadas por eles, como as descritas anteriormente nas análises, são de programas de TV, filmes e vídeos, jogos e produtos voltados para um público específico: os jovens e adolescentes telemáticos das grandes cidades. São expressões naturais e parecem incorporadas às suas identidades.

O uso dessas citações, bem como de outros recursos como o *trash*, é uma estratégia de aproximação com o receptor pela estética, que passa a se configurar como elemento de linguagem construída no espaço da empatia e da identificação. As imagens realistas e os apelos emocionais na expressão de sentidos corroboram também a afinidade do receptor/interator, que tem percepção de mundo muito parecida.

No dia que a gente decidiu o tema [sobre a África] pegamos as imagens, depois o texto e no final a música. Pegamos uma bem triste. Falamos primeiro das coisas ruins, depois das boas. Pegamos mensagens. Não eram textos. O objetivo não era conhecer a geografia da África. O objetivo era chocar mesmo (E.31).

Além do realismo da imagem criando uma verdade aparente, eles adoram o *making off* e os erros de gravação, talvez pela quebra da magia da imagem e do som. A vida é audiovisual. A linguagem audiovisual carrega em seus elementos uma representação de realidade vivida no campo da emoção, do espaço sensório predominantemente marcado por sensações. Através dos elementos formais, eles resgatam da memória e projetam imaginações. É um tipo de realismo formal que também se encontra próximo da realidade apresentada em seu realismo barroco.

A apresentação didática de ideias facilitando o entendimento do receptor/interator também denota a preocupação com o outro no processo comunicativo. Ao mesmo tempo, a identificação com o outro facilita também o processo de expressão na produção. As produções digitais atendem, assim, a uma mesma lógica de linguagem em que os signos se encontram incorporados na expressão como manifestação de formas de perceber o mundo.

#### 4.4.3.4 Habilidades expressivas e competências comunicativas

Os adolescentes utilizam os programas de informática sem aprendizado formal anterior. Quando questionados se produziam audiovisuais antes da oficina (as apresentações de *slides* estavam incluídas como manifestações desta linguagem, por suas possibilidades de uso integrado de som e imagem), 43,3% responderam sim, enquanto 33,3% declararam ter produzido audiovisuais pela primeira vez na oficina. As entrevistas realizadas após o término da oficina eram semi-estruturadas e abertas, como dito anteriormente, e sete alunos não responderam a essa pergunta.

Não fazia antes. Foi legal! Gostei do assunto. Algumas coisas eu não sabia [o vídeo era sobre os idosos] [..]. descobri [...] mudou minha forma de ver. Quando eu vi o passo-a-passo... O roteiro me ajudou a ver algumas coisas [...] quando vejo uma gravação, uma novela, dá pra perceber a dificuldade em se fazer a edição, a gravação [...] [ela faz a narração do texto em seu vídeo, seguindo o modelo dos documentários na TV] (E1).

Produzir audiovisual envolve habilidades técnico-formais e de linguagem no uso da tecnologia digital, que para os adolescentes telemáticos é natural, da mesma forma que lhe é natural o desejo de se expressar e de comunicar formas de ser. O desejo, assim como a competência técnica de produção, encontra a motivação no campo da linguagem.

#### 4.4.3.5 Aprendizado na Oficina Visualidades e Sons

Diante do autodidatismo e da autonomia dos alunos, cabe à escola “cuidar do recheio” como sugere Pennington (2006). Em relação ao aprendizado na oficina, quando questionados se ela havia mudado algo na forma de produzir ou mesmo de consumir mídias digitais, 42,8% dos alunos responderam afirmativamente a essa pergunta :

Antes eu fazia mas não sabia nada de técnica. Acho que acrescentou e para mim teve essa perda [se refere ao fechamento do laboratório] (E.16).

Eu já fazia vídeo antes. Meu método de fazer vídeo é assim: gravo o máximo que posso, capturo e na hora de edição é que eu faço o roteiro. Filmo no improviso [...] gravo o que dá na telha e na hora de edição seleciono as imagens [...] e sai muita coisa boa. Tenho um vizinho que faz música eletrônica e depois ele faz vídeos com as músicas. Tenho aprendido a sincronizar os movimentos. Se o som tá



mais animado [...] peguei isso vendo ele fazer [...] filme sempre o que faço no dia a dia (E.6).

Nunca tinha feito. Foi fácil. Gostei de fazer. Comecei a me empolgar [...] aí acabou o laboratório e não fiz mais. Eu ia fazer um vídeo mesmo, sobre as reservas de Pirenópolis [...] as cachoeiras, o parque, os animais que tinham lá [...] (E.5).

A gente vê aqueles videozinhos e fala: Ah! Eu aprendi a fazer isso! Agora eu não faço mais. A gente teve a felicidade e não tem mais. Se tivesse espaço a gente continuaria trabalhando. (E.14).

Para eles, o fazer favorece a leitura:

Acrescentou, acrescentou bastante [...] eu já conhecia alguma coisa, os programas, mas ajudou a melhorar as táticas, como da montagem [...] aqueles exercícios que a gente fez com imagens [...] (E.8).

Toda coisa que eu assisto agora na TV ou no cinema procuro identificar a forma como foi feito, o recurso que ele usou [...] igual na novela, eles colocam duas camerazinhas uma de cada lado [...] igual ao jornal, quando eles filmam colocam a cena rolando atrás e o som por baixo, eu sempre percebo. Igual um filme, a gente fica sempre procurando um erro de filmagem, tipo uma mão aparecendo [...] de vez em quando aparece (E. 2).

Por fim, quando questionados em relação ao fechamento da oficina e de seu papel pedagógico na escola, a maioria concorda que o ocorrido significou a perda de importante espaço de criação e expressão do aluno.

A gente precisa deste horário para fazer isso. A gente não tem tempo fora daqui. Tem que ter na grade curricular [...] aprendi a noção de tempo, espaço, a trabalhar a musicalidade, o efeito 3D. É muito importante. Você não dá muita importância antes, mas depois passa a perceber que é essencial (E. 15).

Na sala de aula tem só o básico, a gente aprende mecanicamente. Quem proibiu não tem consciência de como era útil. Perdemos muito (E.6).

Comecei em sua oficina, parei porque comecei a fazer uma peça [...] o único jeito que eu tinha de usar o computador era aqui. Cortaram. Parei de ensaiar, filmar [...] fazer audiovisual era massa. Agora é só peça. É o mesmo estilo do audiovisual. Não é como o professor quer. É como gosto de fazer um trabalho. Para a galera entender (E.22).

Nunca tinha feito vídeo, comecei aqui [fala o nome da escola] o ano passado com você, no laboratório. Esse ano foi uma perda grande, porque era um espaço para expor nossas ideias, nossos pensamentos; expressar com imagens, com figuras. Nas outras matérias a gente usa muito. Aprendi muito. Aprendi audiovisual quando eu vim para cá, deixa esse espaço para fazer como quiser (E.14).

Os alunos que produziam vídeo antes e que continuaram produzindo mesmo após o fechamento dos laboratórios declaram a falta do espaço da oficina, alguns apontando-lhe a função de espaço de socialização.

O legal dessa aula era a socialização. Eu não era muito de me juntar, depois que eu me socializei com a turma [...] eu não era muito de falar, agora eu trabalho em equipe, tem mais amizade (E.15).

Depois que eu passei a fazer vídeo aqui na escola conheci outras pessoas que faziam vídeo também. Pesquisei outros métodos. A gente faz o planejamento pelo Orkut, manda recado para organizar as ideias, como a gente não tem mais este espaço aqui [...] (E.15).

Eu fiz um canal para a turma, tem a gente dançando [...] no Youtube.com.guerrilhaverde. Aí tem um vídeo sobre a turma [...] fizemos um grupo no Orkut para a gente interagir, como a gente tava gravando muita coisa. Na gincana a gente ia colocando no Youtube e no Orkut. Eu fiz na época da oficina, todo mundo interagiu. A gente gravou momentos importantes da turma [...] o chá de bebê da Késsia, o passeio que a gente ganhou (E.27).

Um pouco mais da metade (56,5%) dos alunos entrevistados não fazia vídeo antes de participarem da oficina; e 43% continuam fazendo. A oficina garantia o espaço de expressão do aluno, motivando a produção midiática com tecnologias digitais: “[...] Não fiz mais daquele jeito, tem que ter tempo (E.11). [...] O único jeito era aqui (E.22).

Considerando a opinião dos alunos em relação à oficina, pode-se apontar a necessidade de espaços de criação com mídias digitais no contexto escolar de adolescentes telemáticos.

Eu já tinha conhecimento, mas não tinha feito vídeo antes. Despertou minha vontade de fazer. O vídeo ficou para a turma. Eu tinha feito para te mostrar, mas você saiu... eu esqueci seu e-mail [...] tá lá [refere-se ao Youtube]. A oficina era um lugar para espairer, para se expressar, porque nas outras matérias não dá. É importante pois liberta o aluno daquela coisa cercada, onde tu pode ter um espaço maior. Fizemos outras coisas para as outras disciplinas, nos mesmos moldes, com *powerpoint*, com vídeo não deu mais (E.27).

As expressividades midiáticas são indicadores de formas de entendimento, podendo promover e facilitar os processos de comunicação no contexto escolar se devidamente exploradas.

A gente gosta de fugir do acadêmico [...] porque existem mil maneiras para chegar no mesmo lugar. O que sai no improviso (E.17).

Uma obra de Machado de Assis [...] você vai colocar sua percepção do século XXI, de um jeito mais fácil. O aluno modifica o jeito de

aprender. Ele vai aprender a matéria, mas de um jeito diferente. A galera acha bom, mas a professora não (E. 22).

Eles [os professores] não vão avaliar pelo que a gente faz, o que a gente quer aprender. Eles vão avaliar pelo que eles querem que a gente aprenda, o que eles querem ensinar. Nossos vídeos estavam com aquilo que a gente quer aprender. Eu não ia ter coragem de ler Dom Casmurro. Eu assisti a mini série, é muito louco, me deu vontade de ler (E. 20).

As formas de aprender dos adolescentes são diferenciadas daquela que a escola procura oferecer. As produções midiáticas digitais são formatos bem mais apropriados para os seminários cobrados pelos professores nas disciplinas.

Por exemplo, Iracema, a galera entendeu bem melhor a história. No vídeo a gente lembra a história, fixa bem mais [...] tem gente que usou nosso vídeo. O livro a gente lembra [...] a questão da associação. A associação que a gente tem com o livro é pequena. São formas geométricas dando margem para criar uma imagem, para fixar a ideia, para associar. Eu quando leio não consigo criar a imagem. É mais difícil pra mim associar [...] (E.17).

A produção dos alunos é um excelente meio pedagógico, pois se apresenta integrada às suas formas de aprender. Além disso, promove o aprendizado, porque envolve a construção do conhecimento. O fazer desenvolve o ser sensível e crítico, ao promover o contato com os sentidos e a relação entre informações da realidade imediata e mediações da memória e da imaginação.

Não assisto a TV. Sou muito ligada na Internet, passo o dia na Internet, se precisar eu durmo na Internet. Se eu paro na TV é para ver vídeo, adoro vídeo, adoro mexer com vídeo, fazer montagem, mexer com foto (E.8).

Fico fuçando, aprendendo a fazer programas. Se não tô na escola, se não tô dormindo, se não tô comendo eu tô no computador. Almoço no meio do mato. Às vezes dou uma andada para descansar a vista e volto para o computador (E.6).

Continuo editando os vídeos da minha banda [...] Ontem eu estava meio a toa e a gente fez um videozinho... um efeito bem simples, que qualquer um pode fazer com uma filmadora, um celular pode fazer [...] filma, pausa, a pessoa muda de lugar e volta a aparecer. A gente utiliza vários programas [...] que é bem simples, mas quem não conhece fica de cara (E. 28).

A gente começou a fazer vídeo fazendo (E.20).

Alguns alunos se identificam com a Informática nas áreas de programação e de serviços de rede e também como meio de comunicação. Muitos pretendem a formação profissional nestas áreas. Entre os entrevistados, 24% dos alunos

demonstraram interesse em trabalhar na área de Informática e de Comunicação, mesmo não sendo questionados nesse quesito. A oficina, neste sentido, representou a oportunidade de experimentação e conhecimento de habilidades e competências, auxiliando os alunos em outras áreas e em sua escolha profissional.

É importante [sobre a oficina], para não ficar naquela coisa professor e aluno, para mostrar outras coisas que a gente gosta. Você pode se expressar e mostrar como você é e o que você gosta de fazer (E.25).

É muito importante. Tem gente que gosta, mas não sabe como, nem o que fazer. E a escola tá aqui pra isso, pra mostrar como. É importante porque você tem oportunidade, porque se você não tiver, você tem que pagar para aprender. É a regra do capitalismo, sem dinheiro você não faz nada. É a chance de você aprender o que você gosta. Foi uma perda para escola (E. 13).

A escola aparece como garantia de acesso à cultura e, ao mesmo tempo, espaço de valorização de identidade. Na oficina, no laboratório de Informática, assim como nos demais laboratórios da escola, os alunos podiam vivenciar uma prática muito próxima da realidade do mundo do trabalho em suas áreas específicas. O reconhecimento da ausência desses espaços de criação parece ser bastante significativo no processo de formação dos adolescentes no contexto escolar.

O Quadro 11, na próxima página, é representativo da leitura semiótica do processo de produção na oficina quanto à intenção comunicativa dos adolescentes. Esta foi evidenciada nos projetos, entrevistas e observações no laboratório de Informática e está relacionada a movimentos internos aos sujeitos que movem o processo de criação.

INTENÇÃO COMUNICATIVA		
1	Motivação (tema)	Interesse em temas pessoais
2	Roteiro	Aprendem fazendo Roteiros mentais
3	Mensagem	Identidade – sujeito da tribo
4	Habilidades expressivas e competências comunicativas	Autodidatismo técnico-formal e domínio de linguagem
5	Aprendizado na oficina	Leitura favorece a produção e vice-versa Produção como meio pedagógico Espaço de expressão com tecnologias digitais Valorização da identidade

**Quadro 11 – Intenção comunicativa.**  
**Fonte: A autora (2010)**

#### 4.4.4 Traços culturais: expressividades midiáticas de adolescentes telemáticos na Oficina Visualidades e Sons

A cultura de uma sociedade relaciona-se ao comportamento e costumes de seus sujeitos. Para analisar uma cultura, é necessário delimitar elementos mínimos significantes nas manifestações culturais, os quais podem ser chamados de traços culturais (SANTAELLA, 2008).

Com base nas expressividades midiáticas elencadas anteriormente em função dos propiciamentos da relação entre os adolescentes telemáticos e o computador na oficina e reveladas nos processos de criação e nas produções dos alunos, serão apontados alguns elementos significantes que se apresentam como estética, a partir de suas latências, ou seja, da confirmação da ocorrência de determinados elementos expressivos configurados como traços culturais, ou melhor, a partir de suas evidências tanto na primeira fase das análises dos exercícios como nesta segunda fase das análises dos trabalhos finais.

As ocorrências que se reafirmam como latências são curiosamente detectadas como expressividades midiáticas em um vídeo, *Dossiê Rádio*, produzido por um grupo de alunos como dossiê de um fato ocorrido com eles na escola, envolvendo a queima da aparelhagem de som utilizado na rádio. Tanto em sua intenção comunicativa como em sua evidência formal, esse vídeo, como produção

mediática de adolescentes, pode ser tomado como exemplo representativo de uma forma de expressão com traços culturais característicos dos propiciamentos de um ambiente midiático. Apresenta em seu processo e produção qualidades relacionadas à estética midiática evidenciadas nas leituras semióticas.

A motivação dos alunos na produção do dossiê era a sensibilização dos colegas da escola para a contribuição no pagamento do conserto do equipamento de som. Eles pretendiam cobrar uma taxa simbólica para angariar fundos para o conserto do som da rádio na exibição do vídeo.

A linguagem audiovisual aparece assim como produto cultural, como meio de comunicação e veículo de publicidade e propaganda. Sua escolha como forma de expressão é significativa neste contexto, uma vez que o dossiê em forma de vídeo parece facilitar tanto a expressão dos alunos como o entendimento dos colegas, sendo utilizado como recurso de comunicação e expressão, talvez pela afinidade com a linguagem audiovisual: “Não sei de quem foi a ideia. Vamos fazer um vídeo publicitário? Vamos! Começamos a fazer, e saiu aquilo” (E. 6).

A Rádio, como relatado anteriormente, funcionava sob a coordenação desta professora-pesquisadora e foi implantada na escola com a orientação de estudantes do curso de Comunicação Social da UnB, sendo dirigida pelos alunos como projeto das práticas diversificadas na escola. A rádio fazia parte da animação do recreio cultural e era responsável pela divulgação de informativos da direção e dos professores da escola. Recadinhos dos alunos, manifestações poéticas e musicais faziam parte da programação da rádio, que tinha uma identidade característica desses jovens. Tocava basicamente músicas eletrônicas, “breganejo”, *funk* “erótico” e *reggae*.

O termo *breganejo* é consenso entre os alunos que não apreciavam o estilo musical. O termo *erótico* é da autoria desta professora-pesquisadora, talvez uma rotulação preconceituosa. Mas o estilo musical exprime um tipo de exacerbação da sensualidade juvenil em forma de erotismo, que, na dança e nas letras, explora o corpo como objeto público. Essas músicas apresentam a mesma cadência sonora; batidas com sons que estabelecem uma metáfora sensual – ou sexual? – e criam um ritmo alucinado com uma pulsação envolvente.

O vídeo foi iniciativa dos alunos como atividade extraclasse, uma vez que esse grupo não participava diretamente das atividades da oficina. Essa ocorrência evidencia a inserção do audiovisual no universo escolar a partir da oficina. Neste

grupo, um aluno fazia vídeos anteriormente: filmagens de suas aventuras com uma mobinete (espécie de patinete motorizado) no mato, onde introduzia trilhas musicais em um sincronismo brilhante entre os movimentos de câmera e músicas. Essas filmagens eram publicadas por ele no YouTube. Mas a linguagem não fazia parte de suas produções acadêmicas antes da oficina; eram experiências restritas a seu mundo particular.

Assim como seus colegas, ele não faz roteiro; constrói a narrativa na edição, a partir do material bruto. Valoriza o inusitado, o que está fora de ordem, justamente para quebrar o equilíbrio e chamar a atenção pelo apelo à emoção:

Foi muito mais acidental [...] a gente lembrar da rádio, depois para arrecadar grana, não tínhamos uma ideia, foi como por acidente. Os vídeos que a gente faz normalmente tem uma ideia, alguma coisa. A gente grava, grava, grava [...] e depois sincronizar para fazer o vídeo, o que saísse ficava à cargo do Caio. (E.7)

O vídeo foi gravado em sequência. Por coincidência, enquanto filmavam na sala da rádio, na sala ao lado, a última caixa de som da rádio que estava sendo usada em uma aula queimou, e eles sentiram o cheiro. Correram. No caminho, o *câmeraman* tropeçou, mas registrou tudo: sua queda e os diálogos proferidos na sala ao lado.

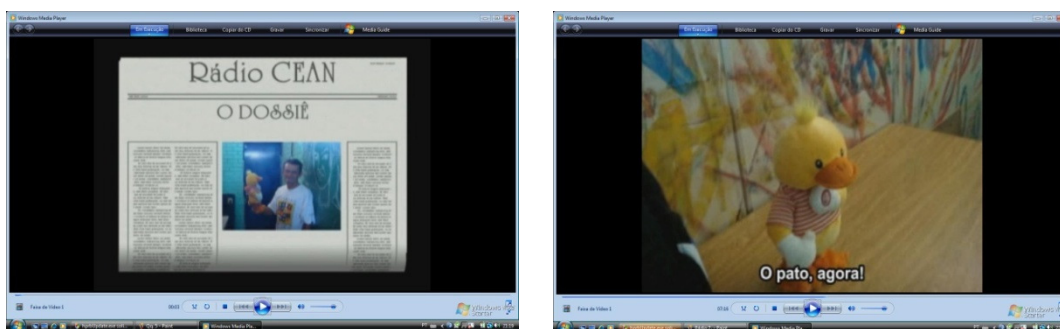
Esses fatos se integraram à narrativa, inclusive funcionando como álibi, pois sinalizaram algo corriqueiro no uso de equipamentos eletrônicos: “Filmamos em um dia. A gente avisou que tava (sic) cheiro de queimado, e o som queimou.” (E.7).



**Figura 47: Frame do vídeo *Dossiê Rádio*.**

O *Dossiê Rádio* começa com a imagem da primeira página de um jornal com a foto de um servidor da escola, Seu Chico, funcionário da escola há 30 anos, segurando um patinho de pelúcia (mascote da rádio). Em seguida, o patinho

aparece dançando e fazendo o som quá-quá-quá. Entram em cena dois alunos sentados à mesa da sala da rádio. Eles dão depoimento sobre o início da rádio até aquele dia, quando se encontrava fechada por falta de equipamento. Expressam-se de maneira bastante informal e espontânea, usando palavrões, cortados com apitos no estilo do *Big Brother*.

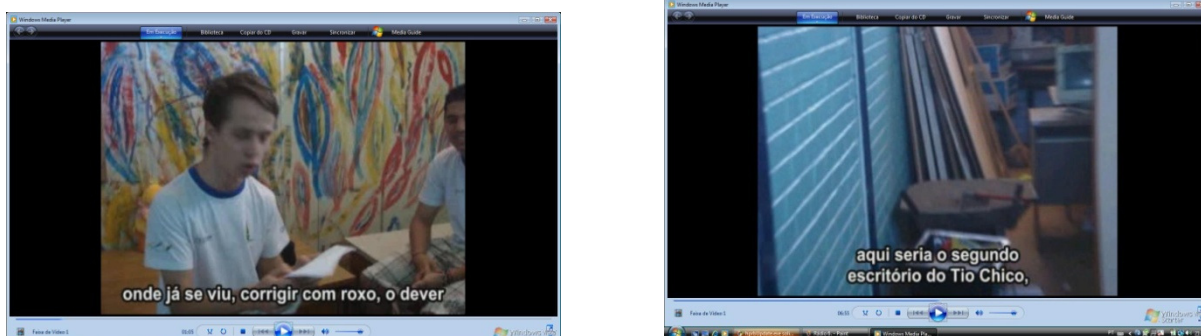


**Figura 48: Frames do Dossiê Rádio. Abertura e início do vídeo.**

Esses clichês e muitas outras citações de mídias eletrônicas e digitais da TV e do cinema são utilizados: uso de *flashback*, repetições de cenas, cortes secos, fragmentação de texto, músicas-tema de séries e programas televisivos.

Enquanto mostram seus depoimentos, entrecortam as falas com um diálogo sobre uma prova que acabaram de receber após serem avaliadas pelo professor. A prova foi corrigida com caneta roxa: “é um absurdo, eu falei anos 70 depois de Cristo, não era 1970!” Eles riem muito e apelam: “Precisamos de recursos [...]” Contam o ocorrido, a queima do equipamento pela diferença de voltagem na rede, explicam didaticamente com base na teoria da eletricidade, mostrando um amperímetro. Falam de Seu Chico, “pau para toda obra”, que autorizou a ligação do equipamento no poste da quadra de esportes. Referem-se a ele com grande reverência: “O que ele diz é lei” – imitam a sua fala – quando sentem o cheiro de queimado.

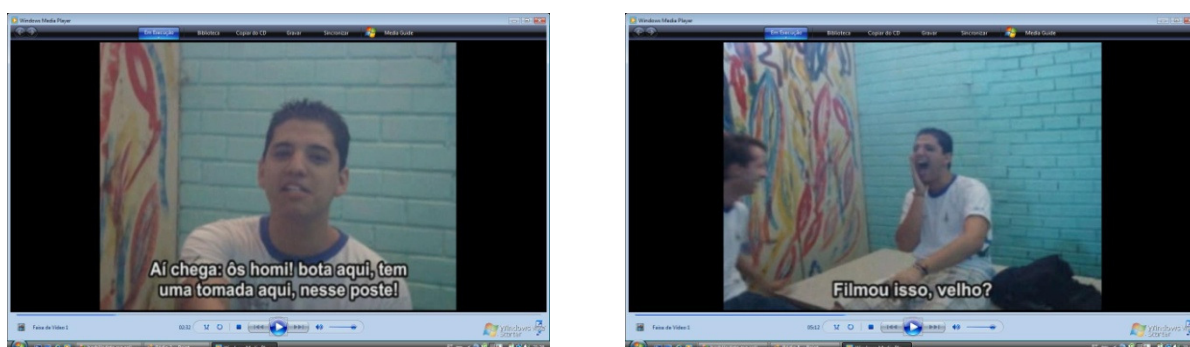




**Figura 49: Cenas do *Dossiê Rádio*. Sala da rádio.**

Apresentam uma forma de narrativa com uma linearidade específica: obedece ao tempo em que se dão os fatos, mas entrecorta-se com outras informações paralelas, criando uma espécie de hipertexto, com um fio condutor predeterminado, uma forma parecida com a novela: um assunto entrecortado por informações diversas, simulando a forma do pensamento.

Embora pareçam frios e distantes das questões imediatas devido à prática de relações mediadas, os alunos revelam sentimentos de amizade e apreço tanto aos membros do grupo quanto ao universo escolar. Eles riem o tempo todo enquanto se dirigem à sala ao lado, de onde vem o cheiro. Quando o aluno tropeça, a imagem se torna desordenada como em câmera subjetiva (a lente como janela do olhar): “Eles queimaram nossa última caixa!”. Filmam os diálogos dos alunos que estão no local.



**Figura 50: Cenas do *Dossiê Rádio*. Depoimentos dos alunos.**

Retornam ao ponto em que pararam: o depoimento sobre o ocorrido. Recomeçam a rir, voltam à cena do tropeço no buraco. Entra uma música sertaneja. “[...] *pqp*, pisa no freio Zé! Veja na frente o tamanho do buraco! [...]”. Volta o depoimento: “Depois de todos estes eventos atrapalhando nossa filmagem [...]”

[Risos] [...] O Caio caiu! (O *cameraman* tem esse nome). Eles repetem a cena várias vezes [Risos]. Um deles bate com o pé na cabeça do outro de tanto rir. Introduzem a música que faz parte da abertura de lutas de boxe na TV com a cena reprisada em câmera lenta. “Filmou isso, velho?”[Risos].

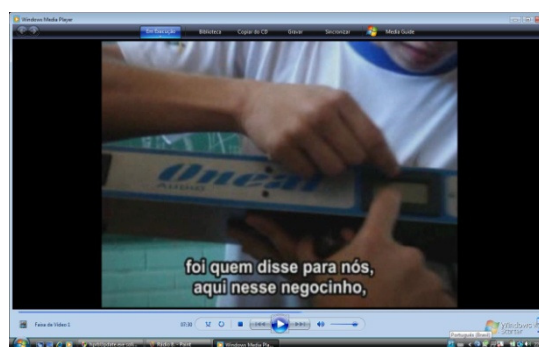
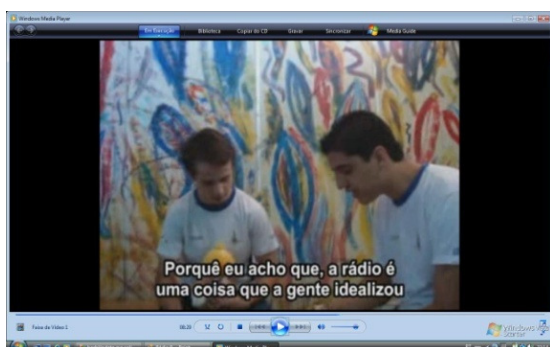


Figura 51: Cenas do *Dossiê Rádio*. *Justificativas*.

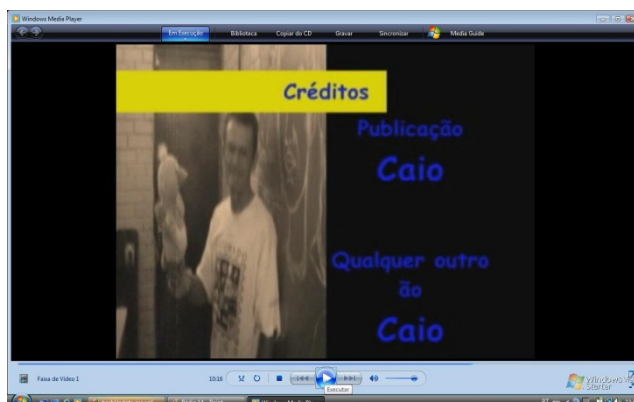
Recomeçam a história do Seu Chico. Mostram a foto dele e a do patinho de pelúcia dançando. “O Caio caiu!” Voltam à cena do buraco. [...] “*pqp*, pisa no freio Zé! [...]”. Sugerem que o Seu Chico é quem manda, porque a direção da escola é ausente. Falam do equipamento, sensibilizam os colegas quanto à importância da rádio na escola, pedem a contribuição dos alunos.



Figura 52: Cenas do *Dossiê Rádio*. *Créditos finais*.

Finalizam o vídeo com os créditos rolando ao som da música sertaneja gravada por Sérgio Reis “[...] esta casa tem goteira, pinga ni (sic) mim [...]” e com o texto na tela: “Nóis pudia tá matano, nóis pudia tá robano [...]” (sic), frases utilizadas por pedintes em paradas de ônibus e sinais de trânsito. Aparecem fotos em preto e branco do grupo, cenas do *making off*, do Seu Chico, do patinho dançando, do ventilador do teto da sala da rádio rodando, com tiras de papel penduradas criando

um clima de um espaço abandonado, fotos em sépia. Surge uma tarja vermelha escrita: “Ficou uma b...!”.



**Figura 53: Créditos do vídeo *Dossiê Rádio*.**

O vídeo foi mostrado primeiro aos professores, em uma reunião de coordenação, como atividade da oficina da palavra que antecedia a pauta de discussões. Eles detestaram o trabalho dos alunos, acharam que era desrespeito: a professora que avaliou a prova com a correção com caneta roxa; a menção à direção, apontada como omissa; os alunos receptores pelo descaso e pelos palavrões. Enfim, acharam que o vídeo deveria ser totalmente refeito, que a rádio deveria acabar, pois para eles era a responsável pela bagunça da escola. (Para os alunos a rádio era a alegria da escola).

Quando abordados em relação às considerações dos professores, os autores do vídeo se recusaram a refazê-lo, pois estavam satisfeitos com o resultado. Para eles, o vídeo somente poderia ser daquele jeito; não tinham a menor intenção de alterá-lo, pois seria outro vídeo. Em contrapartida, tanto a professora citada no caso da prova quanto o diretor e o vice-diretor declararam não se sentirem desrespeitados pelos alunos. O vídeo então foi mostrado depois nas aulas da oficina, como meio pedagógico no processo de apreciação, com a função de introduzir o debate em relação ao ocorrido na rádio, identificando o audiovisual como meio de comunicação com função de publicidade e propaganda. Entretanto, a escola já vivia nessa época momentos de tensão com a retomada do pedido de devolução dos coordenadores dos laboratórios e o fim da liminar da justiça. A campanha da rádio foi esvaziada.

A maioria dos alunos se identificava com a linguagem e achava que aquele formato era o mais apropriado, por ser bem-humorado e representar suas formas de ser. Outros, uma pequena minoria, acreditavam que seria melhor refazê-lo em uma

narrativa mais objetiva e formal, mais apropriada para a sua finalidade de sensibilização.

O *Dossiê Rádio* apresenta, assim, em sua narrativa, evidências de propiciamentos de um ambiente midiático em suas expressividades, configurando uma estética em seus elementos de linguagem como representações de determinados traços culturais:

**Expressividades como evidências de traços culturais:**

Narrativa predominantemente linear, fragmentada e multissensoriais;  
 Uso da palavra como principal elemento do texto;  
 Temática pessoal relacionada à afinidade do autor;  
 Apelo na estética com um realismo barroco na forma (emoção) e no humor;  
 Uso de citações (o recurso do *flashback*, da música da TV e das rádios);  
 Apropriação: créditos como linguagem;  
 Uso da tecnologia para conduzir o texto no trabalho de filmagem e edição;  
 Irreverência, uso do trash e do inusitado como elementos de linguagem;  
 Equilíbrio de visualidades e sons e domínio no uso de programas de edição.  
 Erros de grafia e sintaxe;  
 Som como sensação midiática

**Quanto à intenção comunicativa, o *Dossiê* apresenta:**

**Expressividades como manifestações de intenções comunicativas representativas de uma estética:**

Uso da tecnologia como linguagem e do audiovisual como meio pedagógico;  
 Aprendizagem através do fazer;  
 Ausência de roteiro;  
 Necessidade de expressão e reconhecimento do outro como sujeito de sua tribo a partir da integração produtor/receptor/interator.

**Quadro 12 – Expressividades do *Dossiê Radio*.**

**Fonte: A autora (2010)**

Todas essas visualidades e sons evidentes nas representações dos adolescentes telemáticos, somadas às atitudes, comportamentos e intenções comunicativas manifestados nos processos de produção com o uso de tecnologias digitais, configuram expressividades que revelam traços de uma estética midiática.

São expressividades reveladas em seus propiciamentos que resultam da relação entre as habilidades e competências dos adolescentes telemáticos e as propriedades das tecnologias digitais como ferramenta e linguagem na oficina.

### **1. Formas de ser telemática:**

Entendimento midiático;  
 Afetividade como elemento de expressão e entendimento;  
 Habilidades telemáticas – autodidatismo;  
 Técnica valorizando a autoestima;  
 Formas imediatistas e descartáveis quanto à produção;  
 Relações pessoais mediadas e informações “plugadas”;  
 Olhar tecnológico na expressão e na técnica;  
 Narrativas multissensoriais;  
 Fechamento de síntese e polissemia;  
 Identidade de linguagem;  
 Valorização de informação multimidiática;  
 Identificação do uso da informática como profissão;  
 Integração produtor/receptor/interator no processo de produção/recepção de textos midiáticos;  
 Necessidade de expressão;  
 Violação da autoria.

### **2. Formas de representação midiática:**

Linguagem que promove a interdisciplinaridade;  
 Produções midiáticas como meios pedagógicos;  
 Referências da mídia (citações);  
 Realismo barroco na representação;  
 Uso da palavra em sua visualidade e sentido  
 Créditos como elementos de linguagem;  
 Equilíbrio e domínio de recursos de programas;  
 Equilíbrio entre visualidades e sons  
 Erros de grafia e sintaxe;  
 Uso do *trash* e do inusitado como elemento de linguagem;  
 Apelo na estética e no humor  
 Apropriação  
 Som como sensação imediata.

### **3. Formas de mediação:**

Predomínio da cultura letrada nos universos midiático e acadêmico;  
 Indicadores de formas de aprender;  
 Aprender fazendo  
 Produção favorecendo a leitura;  
 Novas formas de entendimento.

Com base nos traços culturais evidenciados em seus elementos de expressividades será apresentada a conclusão desse estudo de caso, que descreve uma proposta de leitura de uma estética como revelação de uma forma de ser telemática. As produções midiáticas dos alunos configuram uma estética que sugere formas de ver e agir no mundo do adolescente, podendo servir de referência no trabalho pedagógico para o aprimoramento dos canais de comunicação na escola. O uso adequado de elementos de linguagem, no caso da linguagem midiática digital, facilita o entendimento e é fundamental no processo de aprendizagem desses sujeitos telemáticos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de existir computador existia a TV  
Antes de existir TV existia a luz elétrica  
Antes de existir luz elétrica existia bicicleta  
Antes de existir bicicleta existia enciclopédia  
Antes de existir enciclopédia existia alfabeto  
Antes de existir alfabeto existia a voz  
Antes de existir a voz existia o silêncio...

O Silêncio – Carlinhos Brown / Arnaldo Antunes

As expressividades dos adolescentes reveladas como elementos de uma estética configuram traços de uma cultura midiática envolvendo propriedades evidentes das tecnologias digitais e dos adolescentes em representações midiáticas.

Os elementos que se apresentam nessas representações como aparições, fluxos e signos de uma linguagem são revelações das manifestações autopoiéticas dos adolescentes em espaços que se configuram como latências de uma geração.

Na primeira fase, os propiciamentos revelados nos exercícios da oficina foram “provocados” por uma mediação pedagógica e evidenciados a partir das invariantes do perfil dos alunos e das propriedades das tecnologias digitais. A relação entre elas, no processo de produção, revelou capacidades e competências dos adolescentes no uso do computador, visto como ferramenta e linguagem.

No segundo momento, as análises pautaram-se nas intenções comunicativas dos adolescentes em relação ao contexto midiático em que o computador extrapola seu papel de máquina semiótica, participando não apenas na produção de sentido, mas principalmente como máquina produtora de cultura.

O cruzamento desses dois momentos, conduzido por considerações teóricas no campo da arte e da comunicação, foi estratégia utilizada para revelar no método da bricolagem, que ficou desta relação midiática como latência de uma vivência em um ambiente mediado por tecnologias digitais, em trocas recíprocas e integradas, marcadas não apenas por um momento de existência, mas por um *continuum* cultural que participa da configuração de uma estética que tanto forma como transforma meio e sujeito mutuamente.

A produção dos alunos na oficina foi motivada principalmente por um processo interno, por um desejo de se expressarem e de se comunicarem com o outro e consigo mesmo.

Cada geração tem maneiras de se expressar característica de sua época. É uma espécie de identidade datada de sujeitos que nasceram e cresceram em determinado macrossistema constituído por instâncias culturais, sociais, políticas, econômicas estabelecidas a partir de arranjos sociotécnicos que constroem formas de relação e de linguagem. No caso deste objeto de estudo são propiciamentos de um ambiente midiático, identificados por esta professora-pesquisadora como expressividades. São formas representativas de um olhar adolescente que apresenta uma forma característica de ver e sentir o mundo.

Os adolescentes preferem o fazer ao apreciar, e a agenda dos meios de comunicação; e o que está pautado nas mídias é uma referência cultural em sua configuração subjetiva que constrói valores e gera temas de discussões. Elementos da mídia aparecem nas produções dos alunos principalmente como citações, mas também como estilo de linguagem.

Omar Calabrese (1987), na segunda metade dos anos 1980, propõe o conceito de neobarroco para a estética de seu tempo. Utilizou para isso, como material de análise, produções do cinema e da TV. Sua concepção de neobarroco parte da diferenciação proposta por Heinrich Wölfflin, em 1915, para a classificação dos movimentos artísticos que contrapõem a forma barroca de representação à maneira clássica de expressão da realidade. O barroco estaria diretamente relacionado àquilo que é instável, pictórico e fora de ordem. Na pintura, por exemplo, o artista se utiliza de manchas em contrastes de luz e sombra para definir a forma, ao passo que na forma renascentista e clássica, a configuração do objeto representado no quadro se faz com predomínio da linha e obedecendo a uma forma equilibrada, estável e linear de composição.

Para Calabrese (1987), o neobarroco refere-se a uma estética da repetição exaltando a citação e o pastiche, com baixa inventividade e consenso social, tendo a publicidade como vitrine de gêneros e evento cultural. Todo fenômeno barroco surge da degeneração de um sistema organizado, da crise, da dúvida e da experimentação, enquanto o clássico representa a manutenção de um sistema. A poética neobarroca surge, assim, da difusão das comunicações de massa e constitui o sujeito receptor público e também a massa.



Na estética apresentada nas produções dos alunos essas duas formas de representação aparecem – a clássica no realismo formal, equilibrado e simbólico, e a barroca no apelo à emoção justamente em função de seu realismo formal direto e apelativo, às vezes até panfletário.

Os adolescentes apresentam um imediatismo evidente na ausência de reflexão nos processos de leitura e contemplação e também na ação no processo de produção. São leituras de *leads* – parágrafo que introduz o texto e funciona como resumo da matéria nas técnicas de jornalismo. Leituras dinâmicas nas quais o que é percebido é o que é mais significativo para eles. Determinadas palavras que se repetem constroem o contexto, ou mesmo frases apresentadas como “chamadas”, são assimiladas como conteúdo em seu todo. Eles não leem o texto em sua íntegra. O texto é lido na visualidade de seus elementos em uma espécie de leitura transversal.

Um sentido de síntese opera também no campo da linguagem verbal. Os adolescentes se interessam por assuntos específicos. Seus interesses encontram-se na diversidade, no espaço liso de troca, no qual se identificam e “se sentem” de forma integral. Os assuntos de seus interesses são aprofundados também através de sínteses e transferências simbólicas que se dão a todo o momento. É a cultura do Google: sintética em sua sintaxe e matéria. Neste caso, não existe estado contemplativo ou reflexivo. Eles fazem muitas coisas ao mesmo tempo, e seu tempo é distribuído neste ritmo: entrecortado e acelerado. Quanto mais acelerado melhor! O hábito de estar “plugado” propicia multiconexões com o mundo e consigo mesmo; configura a subjetividade dos sujeitos.

O processo de criação é mais valorizado pelos adolescentes que o resultado de suas produções. Talvez pela versatilidade do efêmero, instantâneo e recuperável no universo digital. Ao mesmo tempo, no espaço virtual, as informações são “limpas”; não ocupam espaço no planeta. Criam uma nova ecologia informacional e um novo mundo sustentável. As tecnologias digitais favorecem o descompromisso e a experimentação, configurando o descartável, o desapego e também o não determinismo e a independência em relação à técnica. Propiciam uma forma de aprender fazendo, característica de um tipo de sujeito pragmático e imediatista.

Quanto ao uso do som, a independência e o autodidatismo que aparecem em relação à imagem não se manifestam em função da técnica de edição, por ser esta

bem mais complexa (e menos trabalhada na escola – aula de música é privilégio) no uso de signos e códigos sonoros.

Pode-se observar nas produções midiáticas dos adolescentes uma forma organizativa própria em suas composições verbo-visuais que constituem traços de uma estética em suas representações formalistas:

a) As narrativas explicitam a facilidade de síntese e de representação com imagem, com forte apelo emocional. O computador participa do processo de significação, propiciando no campo da linguagem uma sintonia com a identidade de um sujeito que tem uma bagagem de vida e um repertório também midiático, o que facilita os processos de comunicação. Elas evidenciam ainda a irreverência, a apropriação e a quebra da aura, que aparecem nas formas de agir e no próprio olhar telemático dos adolescentes, como também na valorização da palavra tanto como signo como em seu significado nos processos de leitura e produção. A palavra é valorizada em seu sentido e visualidade, assim como o *trash* como elemento de linguagem.

b) As imagens nas produções dos alunos apresentam um realismo barroco articulado a uma estética contemporânea em que o encantamento se situa na emoção, na forma expressiva de representar a realidade e, ao mesmo tempo, recebendo um tratamento realista, marcado pelas possibilidades de rigor técnico-formal na construção do sentido. Nas expressividades dos alunos, são evidentes esses traços que constituem uma estética e são flutuantes, pois orgânicos. Dependem, como afirmado anteriormente, das relações fenomenológicas e ecológicas das invariantes dos meios e dos sujeitos de forma integral, não existindo assimilação, mas encantamento que constrói um ser único, sensível e crítico ao mesmo tempo.

Esse encantamento se faz evidente através do uso de citações da mídia, das apropriações e dos créditos como elementos de linguagem. O inusitado, o som como sensação imediata e o fechamento de pensamento como síntese e polissemia criam uma identidade na linguagem.

Esse formalismo estético aponta para um tipo de mediação de narrativas multissensoriais e de uma linguagem que promove a interdisciplinaridade, além de favorecer o entendimento pelo canal da afetividade e pela valorização da informação multimidiática. São formas imediatistas e descartáveis de uma necessidade de expressão e de um fazer que aprimoram a leitura. São manifestações de habilidades

telemáticas de um autodidatismo e um olhar tecnológico de um sujeito que se distingue da massa justamente pelo acesso massivo que o identifica como indivíduo cultural.

A estética revelada tem em seu espaço de recepção uma massa diferenciada daquela homogênea a que se referiu Calabrese (1987). Os adolescentes são sujeitos críticos e sensíveis, contrariando o senso comum. Configuram um tipo de público seletivo que sabe o que quer. Seu traço característico é a linguagem. É ela que transforma os espaços de mediação e recepção, como também participa deles de forma integral e característica. São expressividades de uma forma realista-barroca de expressão.

“Sempre que pegamos num objeto cultural qualquer, não o lemos passivamente, mas enriquecemo-nos com ele”. Numa espécie de assimilação integradora compreendemos só a superfície, somos produzidos e ao mesmo tempo produzimos cultura. “Toda a leitura produz cultura, mesmo que diversa da do texto lido” (CALABRESE, 1987, p.165).

### **Considerações sobre a estética midiática contemporânea e a educação**

Tudo leva a crer que esta pesquisa corrobora outros estudos no campo da percepção e da expressão com tecnologias digitais em uma sociedade midiática. Como suposto no início deste trabalho, os adolescentes desta geração, que nasceu e cresceu em relações mediadas por tecnologias digitais, apresentam uma forma de ser telemática com uma estética específica que se encontra além de sua aparência como representação de visualidades. Refere-se ao que Santaella (2008) chama de estética contemporânea, como uma forma de sentir-se e apresenta-se também como comportamento e relação.

Nessa estética, é significativo um elemento de linguagem bastante relevante para os educadores: a apropriação. O *copyleft*, que funciona como um termo adicional de licença, garante que cada usuário tenha liberdade de copiar e modificar um *software*, é substituído por um tipo de prática cultural que tem operado uma mudança não somente nos processos de produção observados na pesquisa, mas também no mercado midiático como um todo e no espaço de recepção. Não existe controle de informação, pois não há parâmetros de qualidade editorial, exigindo um consumidor com um tipo específico de discernimento. A Internet traz muita informação equivocada e constroe novas verdades incorporadas ao *continuum*

cultural. Transforma um receptor anteriormente concebido como passivo e sujeito de uma “massa” em interator ativo e seletivo quanto aos produtos midiáticos que consome, cujos signos se misturam, criando um novo tipo de identidade e linguagem.

A Oficina Visualidades e Sons mostrou-se, desta forma, um excelente campo de pesquisa, além de ser meio pedagógico apropriado à educação em uma sociedade midiática. Apresentou-se como proposta efetiva “ao enfrentamento da interculturalidade, da intercompartimentação da comunicação e da cultura” em nossa contemporaneidade (SANTAELA, 2008, p. 65).

A linguagem midiática dessa geração é a representação de uma *affordance*, dinâmica e orgânica em sua constituição, determinada em suas latências e espaços autopoiéticos de uma sociedade tecnológica que evidencia o “pulsar” de uma cultura midiática e tecnológica pelo canal da linguagem.

Como meio de aprendizagem, as produções na oficina demonstram uma maneira de construir conhecimento em que a mediação entre adolescentes e tecnologias digitais é marcada por interações ativas que alteram a postura de meros consumidores de informações para a de produtores de conhecimento.

O adolescente telemático aprende fazendo. As novas formas de fechamento de pensamento apresentadas por eles criam também um novo tipo de entendimento que traduz uma maneira própria de ser.

Como *espaço liso* na escola, a oficina promoveu a expressão dos alunos e propiciou o trabalho em grupo e a maior socialização e valorização de suas expressividades autênticas e originais de suas múltiplas inteligências e competências multissensoriais.

A percepção é processo de entendimento de mundo que envolve a ecologia do sujeito e do ambiente em relações coparticipativas. A aprendizagem é construção perceptiva e encontra-se integrada ao universo apresentado, presente e imediato, mesmo em sociedades em que tempo e espaços da realidade são primordialmente marcados por mediações tecnológicas.

A produção midiática na escola, além de ser um canal de expressão que evidencia o que é significativo para os alunos como meio de aprendizagem, é interdisciplinar e muito mais apropriada no processo de ensino. O fazer aprimora a leitura da mídia, fugindo das formas tradicionais coercivas e orientadas por sentidos

e valores preconcebidos. Novas formas perceptivas constroem uma nova arquitetura da mente e novas formas de aprender como afirma Kerckhove (2003).

Ver se aprende vendo. Não se ensina a ver. A leitura visual é própria de cada um. A construção de sentido na linguagem audiovisual opera com signos e significações que dependem diretamente da vivência e do campo afetivo, e não de um padrão culturalmente estabelecido.

O sentido visual ativa a memória em primeiríssimo grau que identifica ou rejeita podendo até ser indiferente, mas de fato nenhum ser humano dá conta de identificar ou nomear todas as visualidades apresentadas, elas são específicas e se relacionam a cada momento e lugar.

O sentido simbólico é a representação do mecanismo de transposição e sobreposição de sentidos, construindo um significado cultural. A imagem como signo adquire significado e compõe narrativas que são como frases, sentimentos, emoções. O simbólico nas representações midiáticas dos adolescentes é um elemento estético bastante característico, confirmando o sentido de ficção dado por Augè (1994) em relação ao imaginário nas sociedades contemporâneas; ao mesmo tempo que o simbólico é excesso, ele é síntese.

Ao revelar uma estética em suas expressividades este estudo de caso aponta a necessidade de um espaço de criação com tecnologias digitais na escola como estratégia integradora das práticas acadêmicas às necessidades de uma sociedade tecnológica.

O uso de tecnologias digitais como meio pedagógico e como prática de comunicação e expressão no ensino médio, além de indicar formas de aprender integradas a um tipo de produtor/receptor/interator no processo de produção/recepção de textos midiáticos, favorece a identificação do aluno com uma profissão e com uma forma de manifestação.

As constantes e aceleradas transformações promovidas pelos avanços tecnológicos exigem atenção permanente e atualizada sobre as formas de aprendizagem, uma vez que as configurações das subjetividades individuais e sociais dos sujeitos se dão a todo o momento e de forma integrada no espaço vivenciado e nas diversas mediações.

Pennington (2006) defende a formação audiovisual do aluno desde o ensino médio. A universidade precisa de um aluno mais autônomo e com capacidade de pesquisa nesses novos meios de comunicação, diminuindo a necessidade de salas

de aula para atividades que podem ser feitas *on-line*, redimensionando recursos e investindo em laboratórios. Para ele, é urgente o uso da Internet como meio pedagógico por sua mobilidade geográfica e pela flexibilidade de tempo. O fazer audiovisual, além de estimular a produção, é um poderoso motivador de aprendizagem.

E é neste sentido que se concebe o audiovisual na escola, como elemento motivador da aprendizagem. As aulas de arte no ensino médio deveriam incorporar também outros meios e buscar o poético pela via da afetividade. Em vez de “encantar” o adolescente com uma catedral gótica nas aulas de arte, seria mais adequado despertar uma espécie de desejo gótico pelas catedrais a partir do encantamento dos alunos, por exemplo, pela atmosfera gótica de algumas séries e filmes de um cinema fantástico.

Como já foi dito anteriormente quanto à deformação e às mudanças de escala das imagens em diapositivos, é muito diferente ver o painel de Pablo Picasso, *Guernica*, ou mesmo *A bailarina de 14 anos*, de Dègas, em tamanho natural. As suas fotografias nos livros ou no retroprojeter encontram-se muito distantes do real. É bastante complicado simular o contexto de uma obra, o lugar do artista, afastado do tempo e do espaço de um aluno que vive em uma visualidade totalmente diferente dela.

A força de uma imagem surge quando ela se desprende de seu contexto, quando participa da mediação entre objetos, pensamentos e sujeitos criando “pegadas simbólicas” (BUCK-MORSS, 2005, p. 157 *apud* MARTINS, 2007, p. 28).

Sugere-se a implantação desse tipo de oficina de produção como componente curricular obrigatório no ensino médio de sociedades midiáticas e adolescentes telemáticos. Em sua função educativa, a oficina promoveu a ecologia da percepção ao estimular em suas estratégias pedagógicas o cuidado com o ser sensível e crítico em um tempo em que o objeto artístico, ou mesmo o não objeto, na visão de Ferreira Gullar, se faz presente como encantamento do mundo.

Toda obra de arte verdadeira é um não-objeto e esse nome se aplica, com precisão, àquelas obras que se realizam fora dos limites convencionais da arte e que trazem essa necessidade de deslimite como a intenção fundamental de seu aparecimento (GULLAR, 1975 *apud* SANTAELLA, 2008, p. 324).

Hoje o espaço da arte no ensino público do Distrito Federal, principalmente após as modificações introduzidas pelo PAS, que interferiram na seleção e na

organização dos componentes curriculares da disciplina Artes, resume-se ao estudo de suas concepções teóricas, sendo o fazer artístico relegado ao espaço extraclasse.

Na oficina, pôde-se visualizar a presença um tanto “acanhada” da cultura midiática na escola; ela evidencia o preconceito e, muitas vezes, até do despreparo de alguns profissionais da Educação ante as NTICs no contexto social. Revelaram-se as dicotomias e ambiguidades que sobrevêm em tempos de complexidade e de supermodernidade entre informação e conhecimento, educação e entretenimento, necessidades acadêmicas e pessoais, afetivas e cognitivas, dentre outras.

Causa felicidade a esta professora-pesquisadora ver os vídeos dos alunos da escola publicados no YouTube ou mesmo em mostras de vídeo na TV. Esses trabalhos são frutos cultivados não apenas na Oficina Visualidades e Sons, mas em muitas outras práticas e em momentos vivenciados por ela ao longo de 18 anos em que trabalhou, nessa escola, começando pela oficina de vídeo das professoras Elizabeth Moreira e Clélia, o Oceano Verde, a implantação dos laboratórios de Informática e das oficinas das Práticas Diversificadas do currículo.

Projetos encampados em equipe e garantidos pela direção da escola e, principalmente, envolvendo a participação da comunidade escolar. Essas práticas mostram, mais uma vez, que o desenvolvimento e a aprendizagem humanos se dão no campo do amor e do afetivo como afirmam Maturana e Varela (2007).

Esta professora-pesquisadora defende o cuidado com a percepção na formação do ser crítico e sensível pelo canal do fazer artístico e da expressividade como estratégia para a melhoria das formas comunicativas na escola. Espera ainda que as expressividades reveladas na pesquisa em sua estética possam orientar novas práticas e a produção de meios pedagógicos mais adequados capazes de estabelecer *affordances* com qualidades humanas ecologicamente sustentáveis.

A escola é parte fundamental da sociedade, devendo promover a participação efetiva dos seus alunos como cidadãos. Acredita-se que a oferta da oficina de produção midiática na grade curricular do ensino médio é uma forma de garantir essa participação pela linguagem do entendimento e pela produção, pela via da ecologia da percepção em um tempo e espaço presentes e atuais.

Peirce (1982) *apud* Santaella (2008) entendia por estética estados de coisa admiráveis por si mesmos, sem uma razão ulterior, e não apenas como uma ciência do belo. Da mesma forma, entendia a ética não como a doutrina do bem e do mal,

mas como a tarefa de justificar aquilo que o homem está preparado para aceitar como certo ou errado e que orienta sua vontade de agir.

Em uma sociedade midiática, a estética encontra-se cada vez mais imbricada em questões éticas, programando cérebros e mentes em variedade de ecologias e normas culturais.

A educação pode equipar-nos para mudar a situação em que vivemos e orientar-nos no sentido de uma mudança positiva. Devemos ser humildes em face das limitações biológicas em que funcionamos. Devemos ser igualmente humildes com referência às coerções impostas – e oportunidade permitidas – pela cultura em que nascemos e àquelas que somos expostos como resultado da escolaridade formal e das viagens e contatos informais (GARDNER, 1999, p. 300).

As pesquisas em Educação devem romper cada vez mais os muros da academia e se instalar nas salas de aula, no contexto da educação básica, e fazer do ensino público local de questionamentos quanto aos arranjos sociotécnicos e ao aprimoramento da ordem social.

Nos congressos, encontros e pesquisas em Educação, fala-se muito em dar voz aos alunos. Nós, arte-educadores, devemos abrir olhos e ouvidos às expressões desses jovens telemáticos. Eles expressam o que é evidente em seu mundo, e suas representações são pura emoção! Cabe a nós construir canais pela via da afetividade, que integrem sujeitos e suas tecnologias, conectando o local ao global em sua identidade e cosmovisão, contribuindo para a formação de homens e mulheres muito mais competentes e felizes.



“Ao nascermos, os dedos ainda não têm cérebros, vão-nos formando pouco a pouco com o passar do tempo e do auxílio do que os olhos veem. O auxílio dos olhos é importante, tanto quanto o auxílio daquilo que por eles é visto”

José Saramago – *A caverna* (p. 82).



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 10. ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2007.
- ARANTES, Priscila. Tudo que é sólido derrete: da estética da forma à estética do luxo. In: SANTAELLA, Lucia e ARANTES Priscila (Org.). *Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir*. São Paulo: Educ, 2008.
- AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Travessia do Século).
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- BASTOS, Fernando. *Panorama das ideias no ocidente: de Platão a Kant*. Brasília: Edunb, 1987.
- \_\_\_\_\_; DAYRELL, Sérgio Porto. Análise hermenêutica. In: DUARTE, Jorge e BARROS, Antônio (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2006, p. 1 - 380.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BELOTTI, Jacqueline. *Museu como HUB*. Prefácio: *Sample Right*. Monografia de Doutorado (EBA – UFRJ). Disciplina Semiótica da produção cultural. Maria Cristina Volpi Nassif – 2009.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BERRY, Kathleen S; KINCHELOE, Joe L. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BUARQUE, Cristovam. *O que é educacionismo*. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros passos; 330).
- CALABRESE, Omar. *A idade neobarroca*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- CALLON, Michel. Conferência no III Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade. Curitiba: UFTPR, 10 nov. 2009.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 2).

CHAPLIN, Charles. *O Grande ditador*, 1940, 124 min. P&B.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. *Ecologia da informação: porque só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação*. São Paulo: Futura, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2008. (Coleção Trans).

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARTES, René. *Meditações metafísicas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOMINGUES, Diana. (Org.) *Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade*. São Paulo: UNESP, 2003.

DONDIS, Donis. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FERNANDES, Armando. *Tristeza Pé no chão (Samba)*.

GARDNER, Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GENEREUX, Annie P.; THOMPSON, William A. Lights, camera, reflection! Digital movies: a tool for reflective learning. *Journal of College Science Teaching*, v. 37, n. 6, p. 21-25, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.atomiclearning.com/moviemaker2>>. Acesso em: 29 set. 2009.

GIBSON, James J. *The perception of visual word*. Connecticut: Greenwood Press Publishers, 1974.

\_\_\_\_\_. *The ecological approach to visual perception*. New Jersey: Lawrence Elbaum Associates, 1983.

GONZALEZ REY, Fernando. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006, p. 9-179.

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70, 1977.

JAMESON, Frederic. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Ática: 1997.

JARDIM, João; CARVALHO, Walter. *A Janela da Alma*. Documentário, 2001.

KERCKHOVE, Derrick de. A arquitetura da inteligência: interfaces do corpo, da mente e do mundo. In: DOMINGUES, Diana (Org.). *Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade*. São Paulo: UNESP, 2003, p. 11- 360.

LACOSTE, Jean. *A filosofia da arte*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus, 1989.

MACHADO, Arlindo. *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Senac, 2000.

\_\_\_\_\_. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1996.

\_\_\_\_\_. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. (Coleção N-Imagem).

\_\_\_\_\_. *Pré-cinemas e pós-cinemas*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Campo Imagético).

MAIO, Ana Z. F. *Um modelo de núcleo virtual de aprendizagem sobre percepção visual aplicado às imagens de vídeo: análise e criação*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2005.

MARTIN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MARTINS, Estevão. *Ideologia: fator cultural de poder*. Mimeo. [s.d]

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, das imagens e das práticas de ver. In: OLIVEIRA, Marília (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007, p. 11- 356.

\_\_\_\_\_. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos In: MARTINS, Raimundo (Org.). *Visualidade e educação*. Goiânia: Funape, 2008.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagens na educação e na política*. 4. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_.; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

\_\_\_\_\_ ; D'ÁVILA, Ximena Yanèz. *Habitar o humano em seis ensaios de biologia cultural*. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MC LUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1969.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução. Reginaldo de Pietro. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006.

MITCHELL, W. J. Thomas. *Iconology: image, text, ideology*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

\_\_\_\_\_. Não existem mídias visuais. In: *Arte, ciência e tecnologia: passado, presente e desafios*. DOMINGUES, Diana (Org.). São Paulo: Edumesp, 2009, p. 15-537.

\_\_\_\_\_. *Picture theory: essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

MORA, José F. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORIN, Edgar. *O método 3*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NEVES, Marcelo C. P. *A constitucionalização simbólica*. São Paulo: Acadêmica, 1994.

OROZCO-GOMEZ, Guillermo. Can web e more creative in thinking about how to scale up educational innovation? *Journal of Educational Change*, v. 7, n. 4, dec. p. 339-344, 2006. Disponível em: <<http://www.Springerscience.com/businessmedia/bv>>. Acesso em: 29 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Los estudios de recepcion: de un modo de investigar, a una moda, y de ahí a muchos modos, *Revista InTexto*, ed. 9, 2003. Disponível em: <<http://www.intexto/ppgcom/ufrgs>>. Acesso em: 29 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Mídia, recepção e educação. *Revista Famecos*. Porto Alegre, n. 26, abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos. *Comunicação e Educação*, v. 10, p. 57-68, set/dez. 1997.

PAIS, José M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel M.; EUGENIO, Fernanda (Org.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006, p. 7- 236.

PAIVA, Vera Lúcia M. Oliveira. *Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglês*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/affordance.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2009.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PENNINGTON, David. Desafios do ensino de audiovisual no Brasil. In: MONTORO, Tânia; CALDAS, Ricardo (Org.). *De olho na imagem*. Brasília: Edunb, 2006, p. 17-227.

QUEIROZ, Fernando A. P. V. *Artistic interdisciplinarity and La Fura dels Baus*. Tese (PhD – Artes). Queen Mary College, University of London, 2001.

RAPPA. A minha alma. Rap (2001).

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. *Linguagens Líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

\_\_\_\_\_. *Matrizes da linguagem e do pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

\_\_\_\_\_.; NOTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SARAMAGO, José. *A caverna*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. *A imaginação*. Porto Alegre: L&PM Editores, Tradução: Paulo Neves, 2008.

SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis: Vozes, 2006.

TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

TÁVOLA, Artur. A cultura do hiper-real. In: MONTEIRO, J. R. (Org.). *Meditamente: televisão, cultura e educação*. (Série de estudos/Educação a Distância), p. 41-54, Brasília: MEC, 1999.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Isabel M.; EUGENIO, Fernanda (Org.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006, 7- 236.

VYGOTSKI, Lev. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madri: Visor, 1995.

WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. Lisboa: Editorial Pesença, 1995.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Principles of art history*. New York: Dover, 1950. (Originalmente publicado em alemão em 1915).

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGURY, Tânia. *O adolescente por ele mesmo*: orientação para pais e educadores. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ZHANG, Jiajie. *Categorization of Affordances*. Disponível em: <<http://acad88.sahs.uth.tmc.edu/courses/hi6301/affordance.html>>. Acesso em 29 set. 2009.

## APÊNDICE 1 – ANOTAÇÕES DE CAMPO

Estas anotações aqui apresentadas foram feitas no decorrer da oficina, nos momentos que sobrava algum tempo entre uma aula e outra. Relatadas de forma não sistematizada, resultam de observações também de outras atividades no laboratório, bem como de outros acontecimentos na escola que, de certa forma, participavam de nosso contexto de pesquisa e que foram utilizadas como registro.

Os alunos nas atividades da oficina apresentam grande facilidade no uso da tecnologia demonstrando um fascínio pela técnica no processo de produção. A autoconfiança em relação à técnica gera uma falsa noção de domínio de conteúdo; parece propiciar um sentimento de tudo saber.

Eles não apresentam preocupação no tratamento da imagem na fase de produção, de captura da imagem. Quanto fotografam ou filmam as técnicas e recursos de edição superam o cuidado com a construção da imagem. Nos enquadramentos e movimentos de câmera o aprimoramento da imagem fica relegado para a fase de finalização, ou seja: não se existe um cuidado na produção, uma vez que a imagem pode ser tratada no processo de edição, com o uso de programas que aperfeiçoam sua aparência, eliminam chiados, tremidos, desfocados, etc.

Existe uma resistência quanto à elaboração de roteiro ou *storyboard*, que parece confirmar o imediatismo e certa preguiça no processo de elaboração, levando a adoção de soluções fáceis em detrimento muitas vezes da manutenção da ideia original.

Apresentam enorme dificuldade e resistência para escrever projetos, principalmente na produção audiovisual, que comumente é vista por eles como processo espontâneo e criativo. O seu imediatismo torna desnecessário o planejar.

Além disso, a motivação para a produção é um tipo de manifestação passageira, que se realiza no plano da ideia e parece não necessitar de um fechamento no plano da realização.

Os alunos apresentam ideias brilhantes como projeto, que acabam se perdendo no processo de produção, fato observável nas atividades do laboratório. Eles demonstram certa dificuldade em dar continuidade ao que estavam fazendo, bem como refazer ou elaborar melhor o que foi produzido. O contentamento se realiza no processo.

Nas outras disciplinas isso também acontecia. Em seus relatos nas coordenações ou mesmo em conversas informais os professores consideram seus alunos dispersos e sem motivação em atividades mais elaboradas que envolvam o desenvolvimento de um projeto.

Na oficina o trabalho em grupo foi estimulado não como uma soma de partes como geralmente acontece nos trabalhos em grupo, mas como um todo integrado e coletivo. Os alunos têm o hábito de dividir as tarefas entre os membros, sendo a integração final do grupo realizada de forma espontânea e na maioria das vezes somente na hora de apresentação do trabalho.

A produção audiovisual na oficina mostrou-se assim uma prática favorável ao desenvolvimento do trabalho em equipe, valorizando competências e habilidades para atividades específicas com o uso do computador e ao mesmo tempo promovendo a troca e a integração da produção em suas partes. Muitos alunos que em outras disciplinas apresentam um baixo desempenho, na área de informática são mestres e se realizam mostrando o que sabem fazer de melhor.

A possibilidade de trabalhar com temas livres foi utilizada como estratégia para, através da expressão identificar os desejos, interesses e necessidades que mobilizam os alunos e, independente da proposta acadêmica, detectar inclusive a ausência desses elementos, ou seja, a falta de motivação nas atitudes observáveis nos processos de criação.

Uma primeira e importante consideração que deve ser feita em relação à oficina Visualidades e Sons diz respeito à comprovação da necessidade de espaços de prazer, socialização e de produção no contexto escolar e da afetividade, como elemento decisivo na motivação para o desenvolvimento e produção de qualquer projeto educativo e na relação professor/aluno, marcada pelo processo de troca e de comunicação.

A oportunidade de aprendizado de técnicas e formas de expressão diferenciadas possibilitou romper com o hábito e o uso doméstico do computador, além de valorizar habilidades e competências individuais, compensando limitações com possibilidades.

Muitos alunos a princípio consideravam a proposta dos exercícios básica demais em função da facilidade de uso do computador como ferramenta de produção, mas muitos nunca haviam utilizado os programas de edição de imagens.



O hábito de capturar imagens prontas é algo enraizado em sua relação de uso com o computador. Eles começavam brincando com a imagem, sem qualquer reverência e se empolgavam com o resultado, explorando formas e sentidos. De uma maneira lúdica, produziam sentidos e significações, reconhecendo novas possibilidades do uso do computador em suas produções.

O mesmo comportamento podemos observar em relação ao uso de programas de apresentação de *slides*. A maioria sabia utilizá-lo, porém como suporte de textos predominantemente verbais. Nos trabalhos apresentados anteriormente no laboratório as imagens quase não apareciam, mesmo nas aulas de artes.

O hábito de valorizar o texto verbal em detrimento da imagem mesmo em um veículo audiovisual apresentou-se como algo difícil de ser transformado. A todo momento no laboratório o uso do computador como suporte de visualidades e sons foi reforçado.

Outra questão relevante diz respeito à referência a textos e imagens extraídas da Internet onde existe um hábito profundamente arraigado de citar o “Google” como autor e fonte de conhecimento enciclopédico. Os adolescentes não se preocupam em registrar as fontes de consultadas e citações. Na oficina e em outras atividades do laboratório as técnicas de citação de referências de imagens

A Internet aparece assim confirmando o declínio da aura da imagem e do autor proposto por Walter Benjamin em relação à reprodutibilidade técnica. A imagem é violada em sua forma, autoria e contexto, despudoradamente e sem restrições, passando apenas pelo crivo das possibilidades tecnológicas.

A questão da autoria na produção com tecnologias digitais extrapola a esfera da criação, que parece ter passado para a esfera da originalidade da seleção e organização das imagens e sons.

O sentido de autoria encontra-se pulverizado no campo da informática. Existe uma dependência e fascínio pela Internet e em especial pelas produções publicadas no YouTube, como também uma valorização e exposição da autoimagem.

Os adolescentes registram tudo que acontece em seu dia-a-dia e mesmo a sua autoimagem a todo o momento com suas câmeras e celulares, talvez como forma de reter um tempo que corre de forma acelerada em função da própria tecnologia.

Nas últimas aulas da primeira oficina, promovemos uma pequena mostra dos audiovisuais produzidos; utilizamos também nas atividades de apreciação vídeos produzidos por alunos em oficinas anteriores, o que foi relevante como forma de valorização das habilidades e competências dos alunos, como forma também de estímulo ao apresentar possibilidades reais de produção.

Os vídeos e apresentações de slides foram bem recebidos nos processos de apreciação; muitos alunos chegavam mesmo a duvidar da autoria, achando impossível ter sido produzido por alunos. Conseguimos detectar apenas duas apresentações de slides apropriadas da Internet pelos alunos e apresentadas como trabalhos de sua autoria. Nos dois casos essa apropriação foi negada veementemente, embora tenha sido comprovada. Estes casos parecem não ser significativos como prática na oficina, uma vez que não tinha necessidade em um tipo de avaliação que valorizava o processo.

Quanto ao tempo de duração das aulas e da oficina em relação com as atividades propostas ficou clara a impossibilidade de se estabelecer um padrão ideal.

Para muitos alunos o tempo das aulas era suficiente. Outros adquiriram o hábito de deixar suas atividades para serem feitas em casa, com mais tranquilidade e usavam o tempo na escola para a troca e a socialização; ou faziam as atividades, mas não salvavam com a pretensão de realizarem um trabalho de melhor qualidade, o que quase sempre não acontecia.

As atividades mostraram-se compatíveis nas atividades diárias, mas o processo de produção não pode ser programado: os ritmos e motivações são muito diversificados, como também o grau de complexidade das produções.

Alguns alunos ficam satisfeitos mesmo com resultados elementares evidenciando uma valorização de suas produções. Ao mesmo tempo evidenciam também um novo senso estético em representações digitais.

Muitos alunos têm máquinas poderosas em suas casas e dominam programas de edição bastante complexos, superando as expectativas, trabalhando inclusive em horários extra-classe. Esses alunos foram recrutados como monitores das oficinas, realizando um trabalho significativo e motivador junto àqueles com dificuldades e limitações técnicas, que apresentavam habilidades apenas para pesquisar e se comunicar on-line, desconhecendo programas de produção.

O trabalho pedagógico na produção midiática com o uso do computador não prescinde de uma competência técnica aprimorada do professor, mas principalmente de sua habilidade em promover motivação e a experimentação nos processos de produção.

A valorização das habilidades e competências dos alunos pelo professor foi um elemento facilitador na expressão de ideias e sentimentos, como também motivador da socialização dos alunos nas atividades propostas.

Muitos alunos sabiam muito mais que a professora e este fato foi realçado demonstrando que toda tecnologia é a soma da técnica e do conhecimento, não devendo funcionar sozinha.

A segunda oficina foi interrompida antes mesmo do término do bimestre e as produções dos alunos foram organizadas e entregues à direção da escola para uma futura mostra dos audiovisuais com a proposta de um espaço em forma de ata para os alunos manifestarem a sua opinião quanto a essas produções.

A mostra foi promovida na escola, porém a opinião dos alunos não foi registrada.

Em relação à motivação para a produção não podemos fazer afirmações taxativas, pois existe em toda escola, e não apenas nesta escola estudada, uma cultura da nota promovendo nos alunos um tipo de estímulo indireto marcado pela cobrança de uma pontuação para qualquer ação e não pela auto-satisfação. Podemos considerar que o espaço da oficina, de certa forma, propiciou a oportunidade de produção independente deste desejo de nota.

### **A oficina de Blog**

Durante algum tempo a oficina de Blog desenvolveu-se integrada à de visualidades e sons. Enquanto funcionava sob liminar da justiça o professor que coordenava o Labinfo 2 foi removido para outra escola. Para não quebrar o funcionamento das oficinas e garantir a proposta de trabalho dos alunos, as duas oficinas funcionavam sob a mesma coordenação.

Da mesma forma que a oficina visualidades e sons os temas a serem desenvolvidos nos blogs passaram a ser livres, bem como a sua estética. Os alunos deveriam criar de maneira original as suas apresentações formais.

A produção de blog também se mostrou uma excelente ferramenta para a expressão do aluno, podendo e devendo ser mais bem aproveitada pelos professores das diversas disciplinas como meio educativo.

Quanto à motivação na produção podemos fazer a mesma consideração que fizemos em relação à pontuação dos audiovisuais, ou seja, não podemos afirmar ser a nota causa direta ou indireta da produção, uma vez que disciplina era obrigatória e integrava o sistema de notas da escola. Podemos afirmar que os alunos pareciam bastante envolvidos no processo no decorrer da disciplina.

A exigência de criação de um perfil do aluno no blog como proposta da disciplina apresentou algo inesperado: nenhum aluno construiu seu perfil no espaço específico, mas ao invés disso deixam claro ao receptor/interator este perfil remetendo-o ao próprio blog, indicando ao leitor que o tema desenvolvido fazia parte de seu perfil.

Esse fato demonstra uma abordagem diferenciada que talvez seja a configuração de uma característica de geração. Para a professora-pesquisadora o perfil do autor do blog, com foto e descrevendo suas características pessoais era uma necessidade básica, que foi confrontada na produção dos alunos.

Nos blogs e nos audiovisuais as produções dos alunos são representações de suas formas de ver o mundo. Suas expressões representam sentimentos e pensamentos construídos em um tempo e espaço marcado pela presença de tecnologias digitais.

Outras exigências foram observadas: preocupação com a apresentação estética do *blog*, a relação tema e nome do *blog*, publicação de textos pessoais, referência nos textos de outros autores e principalmente, o uso de imagens correspondentes às matérias publicadas. A visualidade e conteúdo dos blogs seriam avaliados.

Uma consideração importante refere-se à autonomia desenvolvida pelos alunos no aproveitamento da oficina e na produção dos blogs. O trabalho pedagógico da oficina foi acompanhado pelos monitores que surpreenderam em seu desempenho.

Eles eram responsáveis pela chamada e pelo encaminhamento das aulas a partir de minhas orientações. Tinham uma metodologia própria de ensinar fazendo. Talvez não exista forma mais eficiente do que aprender fazendo. Quando se trata de informática esta necessidade é real. Não se aprende informática

teoricamente, pelo menos esta não é a melhor prática para este tipo de aprendizado.

O trabalho integrado entre professora e os monitores foi bastante satisfatório e possibilitou a continuidade das oficinas nos laboratórios, provando mais uma vez que a valorização das capacidades e competências dos alunos é uma excelente fonte de realização.

### **O histórico da oficina no contexto da escola:**

Antes da oficina Visualidades e sons outras experiências foram desenvolvidas envolvendo a produção audiovisual, que apontaram para a identificação de uma estética característica destes adolescentes, evidente no tipo de consumo midiático e em suas formas de produção.

Construída com um duplo objetivo a oficina visava a produção midiática como meio pedagógico e como instrumento de pesquisa capaz de revelar em seu texto formas representativas de um contexto midiático.

A primeira oficina seguiu conforme o planejado até a metade do primeiro semestre, quando a Secretaria de Educação pediu a devolução dos professores que atuavam nos laboratórios da escola. Esta ação causou revolta em toda a comunidade escolar. Alunos, pais e professores sensibilizaram-se com a situação que envolvia não somente a informática, mas também os outros laboratórios de ciências: Física, Química e Biologia.

Foram realizadas várias manifestações de repúdio às medidas adotadas que culminaram na impetração de um Mandato de Segurança contra a SEDF por parte de um advogado contratado pela APAAM – Associação de Pais, Alunos, Auxiliares e Mestres – que garantiu a permanência dos professores até o final do semestre.

O estado emocional dos alunos e professores foi bastante abalado pelo clima de incerteza e de insegurança que instalou-se sendo contagiante. Este estado emocional influenciou o andamento da oficina. Afetou inclusive a sua valorização, uma vez que as medidas adotadas pela SEDF iam contra a necessidade de um coordenador nos laboratórios e o desenvolvimento do PPP -Projeto Político Pedagógico - da escola.

Conseguimos assim terminar o primeiro semestre com muito atropelo, devido às paralisações causadas pelo movimento político gerado com a situação, já sabendo que o próximo semestre seria também de muita luta.

E foi o que aconteceu. Iniciamos o segundo semestre com novos pedidos de devoluções e cinco professores saíram da escola, inclusive o professor que dividia a oficina com a atividade de Blog.

Para não prejudicar os alunos, resolvemos dar continuidade ao projeto dos laboratórios mesmo sem o quadro completo de professores. Firmamos então um compromisso de responsabilidades mútuas, onde as duas oficinas teriam continuidade com a ajuda de alunos monitores na oficina de Blog, que passaria também a desenvolver uma temática de livre escolha dos alunos (anteriormente os temas eram sugeridos pelo professor).

As oficinas passaram a ser de livre escolha dos alunos, podendo eles optarem pela que mais se identificassem, diferente da proposta inicial, onde a passagem pelas duas oficinas era obrigatória. Sendo assim, haveria a possibilidade do aluno produzir blog ou audiovisual.

Formaram-se então dois grupos em cada oficina: o grupo que continuaria suas atividades e o grupo daqueles alunos que desenvolveriam uma nova proposta de trabalho e que participariam dos exercícios e da elaboração de projeto.

As atividades de relaxamento e sensibilização, desenvolvidas com técnicas de respiração (pranayamas) e meditações foram suspensas, pois era impossível à professora atender às duas oficinas ao mesmo tempo, nos dois laboratórios, impossibilitando um melhor acompanhamento dos projetos.

Toda essa situação adversa pôde ser contornada e superada a contento devido ao comprometimento dos alunos, que passaram a perceber o papel da oficina no processo educativo. Com certeza ficou também clara a necessidade de um espaço de criação e expressão na escola, desvinculado de notas e obrigações curriculares.

O trabalho dos monitores comprovou o envolvimento dos alunos em função da valorização e confiança, e o sentido da educação como bem público foi redimensionado em seus direitos e responsabilidades.

As oficinas parecem ter estimulado o uso dos laboratórios de informática tanto para apresentação de trabalhos, como também para a pesquisa e

produção. A produção audiovisual na oficina estimulou o uso desse meio nas apresentações das outras disciplinas. Fazer vídeo passou a ser atividade rotineira no espaço educativo da escola.

Nas aulas de literatura os alunos aproveitaram o vídeo como forma de apresentação das histórias desenvolvidos nos livros adotados no vestibular e no PAS – Programa de Avaliação Seriada da UnB – Universidade de Brasília. Esses vídeos também poderão participar de nossas análises, como também outros desenvolvidos para a disciplina de artes.

Infelizmente as oficinas *Visualidades e Sons* e *Blog* foram interrompidas na metade do terceiro bimestre e os trabalhos entregues posteriormente para o fechamento das avaliações, o que parece demonstrar a valorização das oficinas por parte dos alunos.

Temos então duas realidades a ser analisadas: uma oficina que foi desenvolvida em um semestre, e duas oficinas interrompidas no segundo semestre. Os produtos analisados fazem parte dessas duas realidades e os blogs aparecem como objetos complementares em nossas análises, uma vez que também são produtos audiovisuais.

### **Outras considerações:**

Existe uma falta de estímulo à qualidade na elaboração dos trabalhos causada pela desvalorização de alguns professores à produção audiovisual dos alunos manifesta na falta de atenção do professor; o fato de saber de antemão que o professor nem vai assistir desestimula o maior empenho do aluno. Esse fato foi algumas vezes observado nas apresentações no laboratório, como também relatado pelos alunos.

A visão conservadora e preconceituosa de alguns professores quanto ao audiovisual como meio educativo é bastante evidente; embora o corpo docente seja formado por professores bem informados e politizados, existe uma inabilidade ao avaliar trabalhos em vídeo.

Alguns professores parecem resguardar em seu imaginário as formas tradicionais dos materiais educativos, desconsiderando as novas formas de expressão contemporâneas, marcadas por outros ritmos e insights, onde muitas vezes o despretensioso pode sugerir muito mais seriedade e profundidade.

O trabalho interdisciplinar e da Parte Diversificada do currículo é desconsiderado no desenvolvimento acadêmico da escola por parte dos professores e também por alguns alunos em função da forma como foram implantados no sistema escolar. Mesmo sendo algo avançado em sua concepção filosófica, tanto a interdisciplinaridade como a Parte Diversificada do currículo são processos que mereciam um cuidado maior desde a preparação do professor como também à adequação ao sistema de ensino.

O envolvimento nessa situação dos laboratórios gerou uma maior proximidade entre os professores e alunos, mostrando inclusive um alto grau de maturidade dos alunos quanto à importância de sua formação acadêmica e o seu papel como cidadão.



## APÊNDICE 2 – PROGRAMA DA OFICINA VISUALIDADES E SONS

Turmas: 3º e 2º anos

Duração: Semestral

Profª Stela Carmona

**Ementa:** Oficina voltada para a expressão de visualidades e sons como elementos de linguagem, com o uso do computador como meio de comunicação.

### **Objetivos:**

1. Explorar o uso de imagens e sons na expressão de ideias e sentimentos;
2. Desenvolver uma ideia original e criativa, em forma de projeto, com o uso da linguagem audiovisual;
3. Utilizar os recursos da informática como ferramenta e meio de comunicação e expressão;
4. Aperfeiçoar a leitura de imagens e sons como elementos de sentidos e significações;
5. Promover o trabalho em equipe e a valorização do aluno como ser sensível e participante da realidade que o cerca.

### **Procedimentos:**

A disciplina será desenvolvida em forma de oficina, visando à pesquisa e experimentação com a linguagem audiovisual (imagens e sons), utilizando a metodologia de projeto e a proposta triangular de ensino (Ana Mae Barbosa), que envolve o fazer, o apreciar e a contextualização de objetos audiovisuais.

A parte prático-teórica será desenvolvida através de exercícios voltados para o entendimento da gramática, sintaxe e poética da linguagem audiovisual.

Todas as aulas serão iniciadas com uma dinâmica de sensibilização ou relaxamento visando à melhor concentração e socialização dos alunos.

Paralelamente, o aluno desenvolverá um projeto de trabalho onde apresentará uma ideia em forma de texto audiovisual, utilizando sons e imagens, com recursos eletrônicos e/ou digitais.

Essa oficina será também campo de pesquisa de doutoramento, tendo como objeto de estudo a expressão com tecnologias digitais. O que se quer saber é de que forma o consumo de bens audiovisuais influencia na configuração subjetiva de adolescentes, tendo como foco a sua produção audiovisual.

### **Competências:**

1. Expressar uma ideia com visualidades e sons como elementos de linguagem;
2. Utilizar programas de produção e edição de imagens e sons digitais;
3. Reconhecer e interpretar os elementos da linguagem audiovisual em produções culturais;
4. Desenvolver projetos originais e criativos como produções midiáticas com vistas à expressão e comunicação.

**Habilidades:**

1. Construir textos audiovisuais;
2. Conhecer os elementos da linguagem audiovisual;
3. Selecionar e integrar imagens e sons representativos de ideias na construção de significações;
4. Operar programas de edição e produção de imagens e sons;
5. Fazer referência de textos, imagens e sons conforme as regras estabelecidas pela ABNT;
6. Trabalhar em equipe no desenvolvimento de projeto;

**Planejamento das aulas:**

1. Meditação simples – Dinâmica de apresentação com imagem – Apresentação da disciplina e discussão da ideia do projeto de trabalho.  
Vídeo: Fazer a diferença
2. Respiração e alongamento – Exercício de releitura com programa de edição de imagem  
Título e apresentação do projeto de trabalho.  
*ZOOM* e Propaganda de Washington Olivetto – Relação imagem/palavra.
3. Meditação da floresta – Exercício de foto-sequência com o uso de programa de apresentação de *slides*. Edição de texto imagético (PowerPoint)  
Briefing descrevendo apelo e público do projeto de produção.  
Vídeos: Era uma vez..., Reticências... e animação da Pixel (Formas de narrativa)
4. Respiração Tai-chi-chuan – Texto verdade/mentira (coerência) – Roteiro / pesquisa. Seleção de imagens.  
Desenvolvimento do projeto.  
Vídeo: Como fazer um vídeo
5. Meditação/respiração – Apresentação / avaliação – Finalização projeto.
6. Dinâmica da bola invisível (tempo) – Trabalho final
7. Respiração bilateral – Continuação do projeto
8. Apresentação final – avaliação

**Critérios de avaliação:****1º Bimestre**

1. Frequência / participação – 20%
2. Exercícios – 40%
3. Projeto – 30%
4. Auto-avaliação – 10%

**2º Bimestre**

1. Frequência / participação – 20%
2. Audiovisual – 60%
3. Auto-avaliação – 40%

## APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO 2008

GDF - SEDF - GRE PLANO PILOTO/ CRUZEIRO

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Querid@ alun@, a cada início de ano fazemos um levantamento do perfil sócio-cultural de nossos alunos, objetivando a melhor adequação do trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe de professores. Para tanto, precisamos que você responda a este questionário com a máxima sinceridade e compromisso.

Desde já agradecemos a sua participação.

1. **Tem computador em casa?**  Sim  Não
2. **E impressora?**  Sim  Não
3. **É conectado à Internet?**  Sim  Não
4. **Você sabe utilizar o computador?**
  - Domino bem
  - Tenho algumas dificuldades
  - Não sei utilizar
5. **Como você geralmente utiliza o computador fora da escola?**
  - Pesquisa/trabalhos  Bate-papo  Jogos  E-mail  Baixar música
  - Baixar filmes  Outro
6. **Caso não saiba utilizar o computador, gostaria de fazer o curso básico de informática aqui na escola?**  Sim  Não
7. **Utiliza (ou) os Laboratórios de informática para fazer pesquisa/trabalhos individuais/grupos?**
  - Não  Raramente  Regularmente  Pouco
8. **Os laboratórios de informática são importantes para dar suporte às atividades pedagógicas?**
  - Muito importante
  - Importante
  - Sem relevância
9. **Você trabalha ou faz estágio em alguma empresa?**  Sim  Não  
 Empresa: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_
10. **Pretende fazer estágio este ano?**  Sim  Não
11. **Tem alguma atividade extracurricular (não considere as aulas no CIL)?**  Sim  Não  
 Qual?  Curso de línguas  Pré-vestibular  Academia/esporte  Artes  Outro \_\_\_\_\_
12. **Você gosta de ir ao cinema?**  Sim  Não  
 Com que frequência?  Nunca  Raramente  Sempre que possível  Quando a escola leva
13. **Gosta de teatro?**  Sim  Não  
 Com que frequência?  Nunca  Raramente  Sempre que possível  Quando a escola leva
14. **Gosta de exposições de arte?**  Sim  Não  
 Com que frequência?  Nunca  Raramente  Sempre que possível  Quando a escola leva
15. **Escuta rádio?**
  - Não, mas gosto  Não gosto  Raramente  Sempre que possível  Diariamente
16. **Você gosta de ler?**  Sim  Não  
 Se afirmativo indique o tipo de leitura  
 Revistas  Quadrinhos  Jornais  Livros  Outros \_\_\_\_\_
17. **Gosta de TV?**  Sim  Não **Se afirmativo indique a frequência e o tipo**
  - Raramente  TV aberta
  - Máximo de 2 horas/dia  TV a cabo (assinatura)
  - Entre 2 e 4 horas
  - Mais de 4 horas
  - Somente nos finais de semana
18. **Pratica algum esporte regularmente?**  Não  Sim **Qual?** \_\_\_\_\_
19. **Qual o seu lazer preferido?** \_\_\_\_\_

20. **Você toca algum instrumento?**  Não  Sim **Qual?** \_\_\_\_\_
21. **Em relação aos seus estudos, assinale a alternativa que mais se aproxima de sua prática.**  
 Não gosto de estudar, por isso não estudo  
 Estudo porque sou obrigado  
 Estudo somente quando tem prova  Outra opinião: \_\_\_\_\_  
 Estudo regularmente porque gosta de aprender  
 Não preciso estudar, presto atenção às aulas  
 Gostaria de estudar mais
22. **Por que você escolheu (Nome da escola)?**  
 Telematrícula  
 Moro perto da escola  
 Tive boas referências da escola  
 Perto do trabalho dos pais ou responsável  
 Transferência automática (escola tributária)  
 Falta de opção  Outra opinião \_\_\_\_\_
23. **Sempre estudou em escola pública?**  Sim  Não
24. **Você mora perto da escola?**  Sim  Não
25. **Onde?**  Asa Norte/Sul  Lago Sul/Norte  
 Vila Planalto I  Sobradinho  Outro: \_\_\_\_\_  
 Taguatinga  Planaltina
26. **Qual o seu principal objetivo como aluno aqui na escola?** (marque apenas uma alternativa)  
 Passar no vestibular  
 Ter o diploma para ingressar no mercado de trabalho  
 Formação como cidadão  
 Obrigação de estudar (atender á um desejo dos pais)  
 Outros: \_\_\_\_\_
27. **Pretende participar do PAS?**  Sim  Não
28. **(Nome da escola) é uma das poucas escolas que possui laboratórios de ciências (Biologia, Química e Física). Qual a importância desses laboratórios para o seu aprendizado?**  
 Muito importante  
 Importante  
 Sem relevância
29. **Até o ano passado nossos alunos cursavam língua estrangeira fora (nome da escola), no CIL (Centro Integrado de línguas), respeitando o grau de conhecimento de cada aluno um. Você apóia a continuidade dessa parceria?**  Sim  Não  
 Se você respondeu SIM, marque a sua preferência.  
 Prefiro o CIL na Asa Sul  
 Gostaria que fosse na Asa Norte  
 A localização não faz diferença para mim.
30. **Você mora com:**  Pai e mãe  Mãe  Pai  Avós  Responsável  Sozinho
31. **Qual o grau de instrução de seus pais/ responsáveis?**  
 Pai :  Sem escolaridade  1ª a 4ª série  5ª a 8ª série  Ensino Médio  
 Graduação (superior) **Qual?** \_\_\_\_\_  
 Pós- Graduação
- Mãe:  Sem escolaridade  1ª a 4ª série  5ª a 8ª série  Ensino Médio  
 Graduação (superior) **Qual?** \_\_\_\_\_  
 Pós- Graduação
- Responsável:  Sem escolaridade  1ª a 4ª série  5ª a 8ª série  Ensino Médio  
 Graduação (superior) **Qual?** \_\_\_\_\_  
 Pós- Graduação
32. **Qual a sua renda familiar?**  
 Até 3 salários mínimos  De 3 a 6 salários mínimos  
 De 6 a 10 salários mínimos  Acima de 10 salários mínimos

33. **Em relação a sua cor e etnia, você se considera:**

Branca       Preta       Parda       Indígena       Amarela

34. **Você tem algum problema de saúde?**  Não  Sim **Qual?** \_\_\_\_\_

35. **Participa de algum grupo social ou institucional além da escola (religioso, esportivo, comunitário)?**  Sim  Não **Qual?** \_\_\_\_\_

36. **Qual a sua grande paixão na vida?** (responda com uma palavra ou sentido) \_\_\_\_\_

Dê sua contribuição escrevendo nesse espaço aquilo que gostaria de nos dizer e não teve espaço:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Agradecemos sua participação. Sucesso em 2008!!**

## APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

GDF - SEDF - GRE PLANO PILOTO/ CRUZEIRO

Aluno: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Professora: Stela Carmona

Oficina de Visualidades e Sons.

### AUTO-AVALIAÇÃO

#### 1. Análise de audiovisuais

Após assistir aos audiovisuais: FAZER A DIFERENÇA (com fotos da rotina escolar da escola), ... RETICÊNCIAS (produzido por alunos da UNB) e RED`S DREAMS (animação da PIXAR), faça uma análise dos mesmos, considerando: o diferencial, o atrativo de cada um; o tipo de imagem utilizada e de montagem de cenas; a relação entre som e imagem; o gênero; os recursos utilizados; etc. Dê uma nota para cada um.

FAZER A DIFERENÇA (\_\_\_\_)

---



---



---



---



---

... RETICÊNCIAS (\_\_\_\_)

---



---



---



---



---

RED`S DREAMS (\_\_\_\_)

---



---



---



---



---

## 2. Questionário

Que tipo de filme você gosta?

---



---



---

Com que frequência vai ao cinema?

---

Você assiste TV?  SIM  NÃO

Com que frequência assiste TV?

- Raramente  Sempre que posso  
 Diariamente  Mais de duas horas / dia

Que programas você mais gosta (indique o horário e canal)?

- 1- \_\_\_\_\_  
 2- \_\_\_\_\_  
 3- \_\_\_\_\_

Você gosta de jogar videogame?  SIM  NÃO

Com que frequência você joga videogames?

- Raramente  Sempre que posso  
 Diariamente  Mais de duas horas / dia

Quais jogos você mais gosta (indique o meio/tipo de jogo)?

- 1- \_\_\_\_\_  
 2- \_\_\_\_\_  
 3- \_\_\_\_\_

Avalie seu desempenho na oficina considerando o aprendizado, interesse e participação em relação às atividades propostas:

---



---



---

Nota de 0 a 10 \_\_\_\_\_

Avaliação da professora e da disciplina

\_\_\_\_\_ Nota de 0 a 10 \_\_\_\_\_

Sugestões e propostas:

---



---



---

Obrigada pelas respostas!



## APÊNDICE 5 – TEXTO DO *SITE* VISUALIDADES E SONS

### Textos do *site* com o conteúdo e atividades da oficina

#### Apresentação

##### Óculos



Objeto plural de uso singular.

Lentes que descortinam o universo;

Extensão dos limites da visão.

Visão que se perde com o passar dos anos,  
mas que também se amplia no interior de quem vive.

#### 1ª Aula – A Imagem

Toda imagem é um signo, mas diferente da palavra, possui um **sentido polissêmico**, não seguindo normas ou regras para a sua compreensão, podendo o seu sentido variar conforme o entorno ou contexto de recepção. Uma imagem não apresenta um significado direto e objetivo como a palavra, mas sim um sentido subjetivo, dependendo a sua interpretação do tempo e espaço em que encontra-se inserida.

Quanto à relação com a realidade (coisas, ideias, fatos), uma imagem pode se **figurativa**, (quando apresentar ligação direta com a realidade - sentido isotópico) ou **abstrata** (apresentando uma configuração desvinculada de um referente, sem ligação com a realidade quanto ao seu sentido).

Conforme o seu sentido, uma imagem **representativa** (figurativa) pode ser **naturalista** ou **simbólica**. Naturalista quando seu sentido ligar-se diretamente à realidade apresentada ou simbólica quando este referir-se a um sentido cultural, ou seja, a um outro sentido diferente da coisa representada (por exemplo uma pomba simbolizando paz em algumas culturas). O sentido simbólico pode variar conforme a cultura e a época em que se encontra inserida.

Uma imagem naturalista poderá ser realista ou expressionista conforme o tratamento recebido em sua configuração. **Realista** quando o tratamento recebido aproximar a imagem do real em sua forma (por exemplo uma pintura surrealista, onde a imagem parece uma fotografia, embora seu sentido esteja mais próximo do onírico, ou seja, do sonho e das imagens do inconsciente); **Expressionista** quando o seu produtor altera sua forma, exprimindo emoção e um outro sentido à coisa representada, realçando ou alterando linhas, formas, cores (por exemplo o desenho de uma criança, aumentando o tamanho dos pais para representar, mesmo que inconscientemente, o seu amor para com eles).

Imagem **abstrata**, como foi dito anteriormente, é aquela que não apresenta relação direta com a realidade constituindo-se de traços, cores, texturas aleatórios quanto à um sentido explícito. Poderá ser **geométrica** (com formas predominantemente retas) ou orgânica, havendo o predomínio de formas mais arredondadas e curvas (como se fossem organismos).

Não existe uma boa ou má leitura de uma imagem, ou mesmo uma imagem certa ou errada, já que seu sentido é subjetivo, dependendo do referencial, da bagagem cultural, tanto de seu produtor como do receptor.

**Atividade 1** – Você deverá se apresentar através de uma imagem. Produza sua imagem!! É claro que somos seres complexos, mas com certeza possuímos qualidades que nos diferenciam dos demais, temos determinadas características que são muito nossas. Procure representar-se a partir de uma imagem. Salve essa imagem com o seu nome.

## **Aula 2 – O texto audiovisual**

O audiovisual é um meio de comunicação e é também linguagem que traz em si três matrizes: A verbal, A visual e a sonora em um suporte que reproduz

estes códigos e equipamentos específicos: uma câmera de gravação e um aparelho de reprodução.

O audiovisual possui intenções comunicativas e expressivas com uma semântico-sintática própria, ou seja, um sentido quanto aos seus elementos formais e ao seu conteúdo.

Em seu sentido formal o texto audiovisual possui um plano de expressão onde a representação pictórica e os sons ocupam o lugar de significante, ou seja, representam em sua forma, sensações e aparências de um objeto, fato, ideia, pensamento ou imaginação relacionados à realidade que os cerca.

O conteúdo de uma imagem ocupa o plano de significado e está diretamente ligado às convenções culturais, dependendo do entorno e do contexto de recepção e de produção. Diferentemente da palavra, a imagem possui um sentido subjetivo, um significado mediado que independe do objeto representado. A imagem é uma transcrição da realidade e no caso da imagem digital pode ser criada sem a necessidade de um referente, ou melhor, da presença do objeto ou fato representado. Na concepção de Platão uma imagem sempre será inferior à realidade, pois é uma cópia, um simulacro, uma mentira.

Quanto aos sons verbais ou não verbais, quando acompanhados de imagens adquirem novos sentidos, influenciando e sendo influenciado por elas no processo de percepção.

A história da arte e o desenvolvimento cultural estão intimamente ligados ao desenvolvimento das tecnologias e dos meios de comunicação, possibilitando formas diversificadas de representação da realidade.

**Atividade 2** - Selecione na pasta **imagens** aquela que você considerar mais interessante. Modifique-a no *Paint* (recorte, cole, desenhe por cima, etc.) alterando o seu sentido e salve-a com um novo título em acordo com o novo sentido dado por você.

### **Aula 3 – Edição audiovisual.**

Editar um texto audiovisual é criar uma ordem na apresentação da mensagem visando à construção de um sentido.

Uma edição pode obedecer à forma de **narrativa** ou de **montagem**.

A **narrativa** obedece a uma coerência seqüencial seguindo uma linha de tempo, conduzindo a leitura do receptor. Pode ser linear ou não, quando aparecem tempos diferentes marcados pela lembrança, pensamento, sonho ou imaginação. Existem técnicas e princípios que indicam esses diferentes tempos. O próprio hábito facilita essa interpretação.

Quando assistimos a uma novela na TV ou mesmo a um filme no cinema conseguimos identificar a narrativa a partir de certos referenciais. Identificamos o tempo em que se passa a história pela mudança de cor nas imagens, pelo figurino, cenários e caracterizações dos personagens.

Na forma de **montagem** é o sentido de cada imagem ou cena (quando em movimento) na sua relação, uma após a outra, que conduz a leitura do receptor; dependendo diretamente da configuração subjetiva do receptor, de sua bagagem cultural e de suas experiências de vida.

O processo de edição é a finalização do audiovisual; após a montagem de imagens e cenas, são feitos os ajustes finais na trilha sonora e nos efeitos especiais de mudanças de cenas.

**Atividade 3** – Selecione uma imagem da pasta “Imagem – seqüência”. Crie um texto visual no *PowerPoint* acrescentando uma imagem que anteceda e outra que suceda a que você selecionou. Dê um título a seu texto. Você poderá acrescentar imagens da própria pasta ou pesquisar na Internet. Lembre de citar a referência dessa imagem, o site onde você a encontrou. Acrescente quantas imagens quiser desde que respeite um mínimo de três imagens.

#### **Aula 4 – Projeto de trabalho.**

Pense em um assunto que você gosta muito; um assunto que te mobilize. Apresente esse assunto utilizando imagens e sons. Você poderá apresentar essa ideia em forma de vídeo, *PowerPoint*, edição de imagens no *MovieMaker*, performance com fotos, músicas, etc...

## PROJETO DE TRABALHO

**Componentes:** \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Oficina:** Visualidades e Sons

**Professora:** Stela carmona

**Título:** (Escolha um título bem legal)

**Apresentação:** Apresente o seu projeto para o audiovisual esclarecendo o leitor sobre o assunto e como será apresentado.

**Roteiro ou story board:** Planeje as cenas, as seqüências, textos, fotos, etc. organizando o espaço das imagens e dos sons. O roteiro facilita o trabalho de produção, uma vez que indica o que será necessário como: pesquisas, materiais, cenários, figurinos, etc.

**Briefing** Desenvolvimento escrito da ideia apresentando o enfoque dado ao assunto. É uma espécie de resenha ou resumo, uma sinopse do que vai ser mostrado em seu audiovisual.

### **Referências bibliográficas / fontes de pesquisa**

#### **Aula 5 – Roteiro ou Storyboard**

Antes de produzir um audiovisual vale à pena fazer um roteiro, que é uma forma de organização de suas ideias a partir do *Briefing*. O roteiro é a tradução das ideias em cenas, imagens e sons. Envolve a integração da imagem e do som.

Crie três colunas: Cena – Vídeo – Áudio. Comece pela abertura de seu audiovisual. Descreva o que aparece na cena/imagem em vídeo (enquadramentos e movimentos de câmera, posições dos personagens, tipo de iluminação; e o que acontece com os sons no áudio: falas, ruídos, músicas, silêncio. Indique quando a

fonte sonora está presente (uma pessoa que fala, um instrumento que toca, etc...) ou quando for em “off”, quando a fonte está ausente na cena.

O *Story Board* funciona como um roteiro onde as cenas ou imagens de vídeo são representadas por meio de desenhos; é muito utilizado na produção de filmes de terror e suspense onde os enquadramentos e movimentos de câmera, bem como os efeitos de luz são fundamentais para a criação de um clima todo especial.

**Atividade 5** – Agora termine seu projeto elaborando o seu roteiro e mãos à obra. Boas imagens e sons!!!

**ANEXO 1 – DVD COM PRODUÇÕES MIDIÁTICAS UTILIZADAS  
COMO MEIO PEDAGÓGICO E PRODUÇÕES DOS ALUNOS NA  
OFICINA VISUALIDADES E SONS**

O DVD com as produções midiáticas utilizadas como meio pedagógico, assim como as produções dos alunos da Oficina Visualidades e Sons, está anexo a esta tese.