



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO

**A produção de conteúdos midiáticos realizada por jovens e suas possibilidades
educativas**

Joana D'Arc Silvia Goudinho Arrelaro

Brasília - DF
2016

JOANA D'ARC SILVIA GOUDINHO ARRELARO

**A produção de conteúdos midiáticos realizada por jovens e suas possibilidades
educativas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no eixo de Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC), linha Mídias e Mediações Pedagógicas, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Vânia Lúcia Quintão Carneiro

Brasília/DF

2016

AAR774 Arrelaro, Joana D Arc Silvia Goudinho
p A produção de conteúdos midiáticos realizada por
jovens e suas possibilidades educativas / Joana D
Arc Silvia Goudinho Arrelaro; orientador Vânia Lúcia
Quintão Carneiro. -- Brasília, 2016.
138 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Produção de conteúdo. . 2. Internet.. 3.
Jovens. . 4. Mídias.. 5. Tecnologias. I. Carneiro,
Vânia Lúcia Quintão, orient. II. Título.

A produção de conteúdos midiáticos realizada por jovens e suas possibilidades educativas

JOANA D'ARC SILVIA GOUDINHO ARRELARO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Eixo Educação, Tecnologias e Comunicação, linha Mídias e Mediações como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação,

Defendida e aprovada em 31 de março de 2016.

Banca de examinadores formada pelos professores:

Prof^a. Dra. Vânia Lúcia Quintão Carneiro (FE/UnB)

Orientadora

Prof^o. Dr. Viktor Henrique Carneiro de Souza Chagas (UFF)

Membro externo

Prof^a Dra. Tânia Siqueira Montoro (FAC/UnB)

Membro interno

Prof^a. Dra. Otilia Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas (FE/UnB)

Membro suplente

À minha mãe, meu exemplo, minha fortaleza.

AGRADECIMENTOS

Este caminho de descobertas e aprendizagens, não trilhei sozinha, estiveram comigo pessoas a quem deixo meus mais sinceros agradecimentos.

A Deus, pela vida, pelas conquistas e oportunidades.

À minha família, pelo incentivo e minhas desculpas pelas ausências e distanciamento neste período.

À minha orientadora, Professora Dra. Vânia Lúcia Quintão Carneiro, pela orientação e direcionamentos, pela paciência e delicadeza.

Aos professores da banca examinadora, Professores Viktor Chagas e Tânia Montoro pelas relevantes contribuições na qualificação e por aceitarem novamente participar da defesa.

Aos professores Marcelo Húngaro, Dulce Almeida, Claudia Pato, pelas significativas contribuições em minha formação.

À Professora Ingrid Wiggers e aos componentes do grupo Imagem, pela minha iniciação na vida acadêmica, pelos congressos e parcerias que se tornaram amizades profundas.

À Sheila Machado, amiga de todas as horas, minha coautora predileta e companheira de viagens e de confidências.

À Geusiane Tocantins, amiga de longa data, grande incentivadora. Nossos caminhos se cruzaram novamente e se fortaleceram neste período.

À Keila Toledo, uma amizade que começou na seleção do mestrado, que cresceu e se fortificou nas angústias e ansiedade do período.

À Noeli Batista, pela leitura e contribuições em uma fase crítica deste trabalho.

Às amigas Katia Rosa, Zenia Ferreira, Mara Schweikert e Sandra Campelo pelas revisões.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal meu agradecimento pelo afastamento no período do mestrado.

Àqueles que esqueci de mencionar, minhas desculpas e agradecimentos.

Pela Internet

*Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje*

*Que veleje nesse informar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé*

*Um barco que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve meu e-mail até Calcutá
Depois de um hot-link
Num site de Helsinque
Para abastecer*

*Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut*

*De Connecticut de acessar
O chefe da Mac Milícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus para atacar os programas no Japão*

*Eu quero entrar na rede para contatar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
Que lá na praça Onze
Tem um videopôquer para se jogar*

Gilberto Gil

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar a produção de conteúdo midiático, realizada por jovens de uma escola pública do Distrito Federal. Para tanto, identificou os hábitos dos jovens na rede mundial de computadores, de modo a desvelar o que produziam e compartilhavam, bem como as motivações para suas produções. Fez uma descrição das produções realizadas por jovens em redes sociais e/ou mídias digitais, que foram disponibilizadas por eles como parte do acervo de dados visuais para compor este estudo. Além disso, buscou tecer reflexões sobre a dimensão educativa com base nas produções realizadas pelos jovens e suas contribuições na pesquisa. Utilizou uma abordagem de método misto que iniciou-se com a abordagem quantitativa por meio de aplicação de um questionário *on line*, denominado “Jovens, consumo e produção na internet”. Participaram da fase quantitativa cento e cinquenta e oito jovens, com idades entre quinze e vinte anos, seguida de abordagem qualitativa, com a participação de nove jovens com idades entre dezesseis e dezessete anos. A fase qualitativa da pesquisa utilizou a técnica de Grupo Focal e conversas informais pelo aplicativo *Whatsapp*. Os dados coletados na fase quantitativa foram analisados com o apoio de *software* SPSS e os dados da fase qualitativa analisados por meio de categorias de codificação, análise do material visual produzido pelos jovens e triangulação dos dados coletados nas duas fases da pesquisa. Os resultados apontam que os hábitos dos jovens na internet se focam prioritariamente em atividades de comunicação e entretenimento. Grande parte dos jovens permanecem conectados na web, principalmente por meio de *wi-fi*, mas apenas uma parcela desses jovens tem uma produção de conteúdos midiáticos. Com as produções compartilhadas pelos jovens e que compõem os dados visuais desta pesquisa é possível compreender os interesses e motivações desta geração que nasceu e cresceu em uma sociedade permeada por tecnologias e pelas mídias digitais. Observou-se também uma capacidade de buscar informações em diversos suportes quando têm interesse em alguma aprendizagem específica.

Palavras – chave: Produção de conteúdo. Internet. Jovens. Mídias. Tecnologias.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the mediatic content production fulfilled by the young people of a public school in the Distrito Federal. Therefore, were identified the habits of youths on the world wide web were in order to reveal what they produced and shared, as well as the motivations for their productions. Was made a description of the productions by these young people in social and/or digital media networks, which was available by them as part of the visual data collection, to compose this study. Furthermore, these findings sought to merge reflections about the educational dimension based on the productions performed by these young people and their contributions to the research. A mixed method approach was used, which began with the quantitative approach through application of an online questionnaire entitled “ Youths, Consumption and Production on the internet”. One hundred fifty eight kids, aged between fifteen and twenty years old, participated in the quantitative phase, followed by the qualitative phase approach, which had a participation of nine kids, aged between sixteen and seventeen years old. The qualitative phase of the research used the Focus Group technique and informal talks using the Whatsapp application. The data collected in the quantitative phase were analyzed with SPSS software support and the data of the qualitative phase were analyzed using coding categories, analysis of visual material produced by these young people and triangulation of data collected in both phases of the research. The results show that the habits of young people on the Internet are focused primarily on communication and entertainment activities. Most young people stay connected to the web, mainly through wi-fi, but only a portion of these young people have a production of media content. With these productions shared by these young people and that make up the visual data of this research, it is possible to comprehend the interests and motivations of this generation that was born and raised in a society spread through technologies and digital medias. It was also noted a capability to search for information in various places when they have interest in any kind of specific knowledge.

Keywords: Content production. Internet. Youths. Media. Technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Meme.....	81
Imagem 2 - Produção de Anastácia - Site de Fã.....	84
Imagem 3 - Produção de CVF - Vídeo de Vines.....	86
Imagem 4 - Produção de Cherry Bomb -Cover de Banda Musical.....	87
Imagem 5 - Produção de Cherry Bomb - Cover de Banda Musical.....	88
Imagem 6 - Produção de Cherry Bomb - Cover de Banda Musical.....	88
Imagem 7 - Produção de High - Fragmovie.....	89
Imagem 8 - Produção de Júlia - Canal de culinária.....	90
Imagem 9 - Produção de Pão - Vlog.....	91
Imagem 10 - Produção de Juliette - Fotografia 1.....	92
Imagem 11 - Produção de Juliette - Fotografia 2.....	93
Imagem 12 - Produção de Juliette – Vídeo.....	94
Imagem 13 - Produção de Dams - Álbum do Facebook.....	96
Imagem 14 - Produção de Dams - Fotografia original e editada.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos respondentes por faixa etária	54
Quadro 2- Frequência de acesso à internet.	61
Quadro 3 - Dispositivo que utiliza para acessar à internet.	62
Quadro 4- Acesso à redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, etc).....	62
Quadro 5 - Verificação de email.	63
Quadro 6- Conversas em aplicativos de mensagens instantâneas (Whatsapp, Messenger, skype, etc).....	63
Quadro 7 – Criação e/ou atualização páginas e blogs pessoais,.....	64
Quadro 8 - Assistir filmes, séries, programas de televisão, ouvir música (youtube, Vimeo, Netflix etc.).....	65
Quadro 9 - Baixar conteúdo da Internet (download de música, filmes, vídeo, texto e jogos etc.	65
Quadro 10 - Acessar site de revistas de interesse.	66
Quadro 11 - Acessar sites de notícias.	66
Quadro 12 - Baixar e instalar softwares/ programas de computador	67
Quadro 13 - Leitura de livros digitais (ebooks, eReaders etc.....	67
Quadro 14 - Participação de jogos em rede/Jogos on line.....	68
Quadro 15 - Fazer pesquisas na web sobre informações em geral.....	69
Quadro 16 - Utilizar serviços de localização (mapas, navegação, pesquisa de local etc.	69
Quadro 17 – Acompanhamento de blogs (jogos, moda, decoração etc.....	70
Quadro 18 – Utilização de serviços online (pagamento de contas, compras on line, etc.....	70
Quadro 19 - Fazer pesquisa na web para realizar trabalhos escolares.....	71
Quadro 20 - Fazer curso à distância ou curso on line.....	72
Quadro 21 - Pesquisar informações sobre cursos.....	72
Quadro 22 - Assistir vídeos com tutoriais para alguma aprendizagem específica.	73
Quadro 23 - Fazer pesquisa na web para aprofundar algum tópico abordado na escola.....	73
Quadro 24 -Utilizar a web para aprender algum conceito que não ficou claro na escola.	74
Quadro 25 - Participar de grupos do whatsapp ou facebook com fins educacionais.	74
Quadro 26 - Produzir e compartilhar vídeos.	76
Quadro 27 - Produzir e compartilhar imagens com recursos digitais.....	76
Quadro 28 - Produzir tutoriais.	77

Quadro 29 - Criação de jogos digitais.	77
Quadro 30 - Produção de textos em blogs, sites, etc.	77
Quadro 31 - Criação de outros conteúdos digitais.....	78
Quadro 32 - Símbolos e abreviações	79

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS –

AC	Atividades de comunicação
AET	Atividades de educação e treinamento
AL	Atividades de lazer
BDTD	Biblioteca digital de teses e dissertações
BIS	Busca por informações e serviços
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
IBICT	Instituto brasileiro de ciência e tecnologia.
SEEDF	Secretaria de estado de educação do distrito federal.
PC	Produção e compartilhamento
RA	Região administrativa
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido.
TA	Termo de assentimento
TIC	Tecnologias de informação e comunicação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PRIMEIROS PASSOS.....	15
Capítulo 1 – NOS CAMINHOS DA PESQUISA OU CONTEXTUALIZAÇÃO.....	20
Capítulo 2 – OS GUIAS DO PERCURSO OU REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 A cultura participativa e a ascensão da mídia.....	26
2.1.1 Interação, participação e conectividade	27
2.2 O conceito de cultura	28
2.2.1 Cultura digital.....	29
2.2.2 A cultura digital e a Internet.....	30
2.3 As intersecções entre Comunicação e Educação.	31
2.4 Competências midiáticas	32
2.4.1 Linguagens	33
2.4.2 Tecnologias	34
2.4.3 Processos de produção e difusão.....	34
2.4.4 Estética	35
2.5 Tecnologias móveis e redes sociais	35
2.6 Jovens e cultura.....	37
2.7 As imagens no campo da cultura Visual.....	39
2.8 A escola e as tecnologias	40
Capítulo 3 – O PERCURSO METODOLÓGICO OU METODOLOGIA.....	47
3.1 Fase quantitativa	48
3.2 Fase qualitativa	49
3.3 O campo da pesquisa	50
3.4 Os sujeitos da pesquisa	53
3.5 Procedimentos de coleta de dados	55
3.6 Considerações éticas	58
Capítulo 4 – AS PAISAGENS DO PERCURSO OU APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	60
4.1 Dados quantitativos.....	60
4.2 Dados qualitativos.....	78
4.3 Dados visuais	79

4.3.1 Narrativas imagéticas: a imagem como linguagem	80
4.3.2 Fan site	83
4.3.3 Canais do youtube	85
4.3.3.1 Vídeo de Vines	85
4.3.3.2 Cover de Banda musical	86
4.3.3.3 Fragmovie	89
4.3.3.4 Vídeo de culinária.....	90
4.3.3.5 Vlog	90
4.3.4 Álbum do Instagram.....	91
4.3.5 Álbum do Facebook	95
4.4 Reflexões sobre as imagens	97
4.4.1 Narrativas de si.....	102
4.4.2 Narrativas corporais	104
4.4.3 Motivações	106
4.5 Ideologia, valores e processos de interação	107
4.6 Protagonistas de sua aprendizagem	108
4.7 Por uma escola com Educação dinâmica e espaço de expressão.....	111
4.8 Aprendizagem ubíqua	118
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A - Questionário.....	130
APÊNDICE B – Termo de consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	134
APÊNDICE C – Termo de assentimento.....	136
APÊNDICE D – Roteiro do grupo focal.....	137
ANEXO A – Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa.....	138

INTRODUÇÃO PRIMEIROS PASSOS

O acesso a modernos aparatos tecnológicos e a conexão quase permanente em redes sociais e mídias digitais têm proporcionado à grande parte dos jovens, novas formas de relacionar-se, de participar, de interagir e de aprender na sociedade contemporânea. Integrantes de uma geração, denominadas por alguns autores como nativos digitais, os jovens utilizam diferentes linguagens: imagética, escrita, audiovisual e musical como uma forma de comunicarem-se com seus pares e de constituírem-se como sujeitos de sua cultura.

Ao nos depararmos, todos os dias, com uma infinidade de imagens, sejam elas fotografias, vídeos, memes ou material publicitário circulando na web podemos presumir que parte dessas produções sejam realizadas por jovens que são icônicos e que fazem parte da geração, denominada por Tapscott (2010), de Geração Digital. Alia-se a essa crença o fato de que em muitas dessas imagens encontramos diversas referências à linguagem televisiva presente em filmes, desenhos animados e em jogos e quadrinhos que fazem parte da cultura de crianças e jovens

Entre as diversas denominações atribuídas a esses jovens e suas relações com as tecnologias, encontra-se o conceito de geração digital, defendido por Tapscott (2010). Situando-os em um contexto histórico e cultural, Tapscott apresenta a *Geração Baby Boom* (ou geração TV), que compreende os nascidos de janeiro de 1965 até dezembro de 1976; *Geração Internet* (Y ou digital), nascidos de janeiro de 1977 até dezembro de 1997. Geração Next (ou geração Z) nascidos de janeiro de 1998 até o presente.

Com o surgimento da Web 2.0 e as novas interfaces gráficas é possível, não só visitar páginas, mas produzir, compartilhar, comentar. Deste modo, para criar um blog, editar imagens e compartilhá-las nos mais diversos espaços virtuais, não é necessário dominar conhecimentos específicos da linguagem de programação.

Nesta perspectiva, qualquer notícia, fato ou evento pode ter uma repercussão imediata na internet ao ser alimentada por conteúdos produzidos, compartilhados e replicados em uma velocidade surpreendente. Conhecidos como conteúdos virais, se espalham nas diversas redes sociais, como *Twitter*, *Facebook*, *Whatsapp*, entre outras. Tais conteúdos podem ser produzidos tanto por grandes corporações de mídias, quanto por usuários anônimos.

Ao abordar o contexto da internet, conteúdo pode ser conceituado como: “todas as informações utilizáveis pelo usuário que passam pela internet. São conteúdos, por exemplo, as

home pages, as mensagens e os endereços de correio eletrônico, os acervos das bibliotecas digitais, etc” (TAKAHASHI, 2000, p.167).

Desta maneira a criação de conteúdos para a internet possibilita ao autor acumular diversos papéis. “Ele pode ser seu próprio editor e distribuidor, alterar ou atualizar as suas obras sem custo adicional, divulgar e debater o que produz por correio eletrônico, em *homepages*, listas de discussão, fóruns, *chats*, oficinas de criação *on line* e *workshops*.” (MORAES, 2001, p.107).

Imbricados nas relações dos jovens, das tecnologias e da internet, está o conceito de mídias sociais, que Andreas Kaplan e Michael Haenlein (2010) definem como sendo “um grupo de aplicações baseadas na Web que representam as fundações tecnológicas e ideológicas da Web 2.0, permitindo a criação e compartilhamento de conteúdo gerado pelo usuário”.

Há uma forte identificação da “cultura tecnológica” com a “cultura juvenil” (FREIRE FILHO; LEMOS, 2008). Esta identificação, de acordo com os autores iniciou-se na década de 1980, quando surgiram os primeiros computadores pessoais, os videogames e a internet. Entre os principais criadores dessas tecnologias estavam estudantes como Bill Gates (que fundou a Microsoft com 19 anos) e Steve Jobs (que fundou a Apple aos 21 anos). Estudantes que nem haviam terminado sua graduação, “tornaram-se famosos por descobertas que influenciariam a indústria tecnológica mundial, passaram a administrar grandes corporações que levam seus nomes ou que se tornaram intimamente relacionadas a eles” (FREIRE FILHO; LEMOS, 2008, p. 18 e 19).

Diante disso, consideramos relevante conhecer o que os jovens têm produzido, conhecer suas potencialidades e limites e desta forma refletir sobre o que essas produções representam no âmbito da educação, no contexto atual. Ao conhecer os hábitos dos jovens quanto ao consumo e produção, identificar o que produzem e compartilham em suas redes, tanto de maneira independente, quanto em produções mediadas pelos professores, podemos refletir e planejar ações e projetos escolares que sejam carregados de sentidos para os jovens.

Identificar o que esses jovens produzem é relevante não apenas para entender esta geração, mas torna-se também imprescindível para se pensar em uma educação contextualizada com o momento em que ocorrem transformações importantes na maneira como nos relacionamos uns com os outros, como nos comunicamos, como aprendemos e ensinamos.

Ao navegarmos por alguns ambientes virtuais é possível perceber como é considerável o número de postagens em sites de compartilhamento como o Youtube e em redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, de produções realizadas por jovens.

No contexto de produções audiovisuais, Carneiro (2005) argumenta que quando crianças e adolescentes tem acesso a condições materiais para realizá-las, desempenham diversos papéis, pois podem escrever histórias, desenhar cenas, atuarem como atores, apresentadores, críticos, produtores culturais, autores, além do papel de telespectadores.

A partir dessas considerações, propomos a seguinte questão norteadora para este estudo: **O que os jovens de uma escola pública do Distrito Federal produzem e compartilham na rede mundial de computadores e de que forma tais produções contribuem para pensar em uma educação voltada aos interesses desses jovens no contexto escolar?** Seguidas das seguintes questões complementares:

- Quais os hábitos dos jovens quanto à utilização, consumo e produção na internet?
- O que os jovens produzem de conteúdo midiático?
- Que possibilidades educativas podemos reconhecer a partir das produções realizadas pelos jovens?

Para nos auxiliar a responder essas questões estabelecemos como objetivo geral: **Investigar a produção de conteúdo midiático, realizada por jovens em uma escola pública** e elencamos três objetivos específicos:

- Analisar os hábitos dos jovens quanto a utilização e produção em mídias digitais e redes sociais;
- Descrever a produção de conteúdo midiático realizadas por jovens;
- Refletir sobre a dimensão educativa baseada na produção de conteúdos midiáticos realizadas pelos jovens.

Com os objetivos definidos, para iniciarmos a composição da estrutura desta dissertação recorreremos a palavras inspiradoras de letras de músicas, trechos de livros, citações e poesias de alguns autores que colocamos em epígrafes, ao início de cada capítulo.

Escolhemos primeiramente a letra da música *Pela Internet*, de Gilberto Gil, uma composição de 1994 e que vinte e dois anos depois se mantém muito atual em relação as possibilidades da internet. Fazem parte ainda do acervo das epígrafes, palavras de Burrhus Frederic Skinner, Isaac Newton, um trecho de *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carol, trecho de uma poesia de Cora Coralina, uma frase de Wim Wenders e um trecho de *O nome da Rosa* de Umberto Eco.

Consoante a distribuição e estrutura dos capítulos, tecemos nesta introdução, como primeiros passos, a definição do tema, uma primeira aproximação com autores que nos auxiliam a entender a temática, apresentamos a definição de alguns termos, a explicitação das questões de pesquisa e os objetivos que nos orientam na elucidação dessas questões.

No primeiro capítulo, denominado “Nos caminhos da pesquisa”, apresentamos uma contextualização sobre o objeto de estudo, em que apontamos e justificamos a escolha do tema de produção de conteúdos midiáticos realizado por jovens, bem como detalhamos alguns trabalhos encontrados em um levantamento bibliográfico com um recorte temporal de 2008 a 2014. Este levantamento teve o propósito de auxiliar-nos em reflexões sobre o tema, as metodologias utilizadas em estudos precedentes e no embasamento teórico para a pesquisa.

No segundo capítulo encontram-se “Os guias do percurso”, os teóricos que balizam nossas escolhas, as definições de termos importantes para a condução do estudo.

O terceiro capítulo, intitulado “O percurso metodológico” detalhamos a metodologia do estudo, com os passos que seguimos para atingir os objetivos que nos propomos, descrevemos o campo e apresentamos os participantes do estudo. Detalhamos os procedimentos de coleta de dados e as considerações éticas da pesquisa.

Em “As paisagens do percurso”, título do quarto capítulo, apresentamos e analisamos os dados quantitativos e qualitativos, permeados pelas produções realizadas pelos jovens, pelas falas e interações do grupo focal e do grupo do Whatsapp e pelos autores que nos auxiliam a compreender os achados da pesquisa.

Em “Últimos passos” tecemos as considerações finais do estudo.

*"Há em um pôr-do-sol,
em uma tempestade no mar,
em um talo de grama
ou em uma peça musical,
mais do que é sonhado pela filosofia
ou explicado pela ciência."*

Burrhus Frederic Skinner

CAPÍTULO 1 – NOS CAMINHOS DA PESQUISA OU CONTEXTUALIZAÇÃO

Definir um objeto de estudo não é uma tarefa aleatória, pois estão imbricados nesta definição os interesses do pesquisador, além de aspectos que norteiam sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica, além das questões teóricas. Fios entrelaçados de forma a apresentar um estudo que seja coerente com as perspectivas teóricas que o fundamentam, bem como as convicções do pesquisador.

Sob este prisma, ao refletir sobre a escolha do tema de produção de conteúdos midiáticos vislumbro as tessituras que englobam, inclusive, minha trajetória como professora de Educação Física, junto à a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Incorporei em minha prática docente, além do ensino de atividades físicas, esportivas e de práticas corporais, o desenvolvimento de projetos para o uso das tecnologias, das mídias e de produção audiovisual. Desta forma as indagações, reflexões e experiência no trato com jovens durante anos de docência junto ao Ensino Médio, e as lacunas observadas na literatura foram motivadoras para escolher este objeto deste estudo.

Sob esta perspectiva corroboramos com o pensamento de Lüdke (2011) que ao pesquisador em educação, a abertura de novas visões permite que se aproxime mais de seu objeto de investigação, escapando das limitações impostas pelos pressupostos epistemológicos que regem a construção do conhecimento nas áreas tradicionalmente conhecidas como científicas.

Com o propósito de levantar os estudos que abordam a temática de produção de conteúdo midiático realizada por jovens, iniciamos uma pesquisa bibliográfica utilizando as bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), do Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), bem como do Google Acadêmico. A busca delineou-se com a utilização de palavras-chave como: “jovens”, “produção de conteúdo”, “internet” (ou a variante web) e “protagonismo”.

Com o resultado da busca nas bases de dados, empreendemos a leitura dos títulos e resumos com o objetivo de selecionar os trabalhos pertinentes para nosso estudo. Interessávamos os achados que evidenciassem o protagonismo juvenil em produções autorais, tais como vídeos, fotografias, produção e edição de imagens. Nesta etapa selecionamos o total de quatorze

trabalhos, entre eles uma tese de doutorado, três dissertações de Mestrado, e dez trabalhos publicados em diferentes periódicos, anais de congressos e simpósios.

Julgamos relevante analisar apenas trabalhos mais recentes e desta forma fizemos um recorte temporal de 2008 a 2014. Importante ressaltar que esta revisão foi realizada no segundo semestre de 2014, ano em foi encontrado apenas um trabalho publicado em simpósio.

Buscamos identificar nessas pesquisas apontamentos de diversos autores em torno das produções realizadas por jovens. Aproveitamos trabalhos que fizeram menções ao protagonismo dos jovens e os que retratavam produções características de manifestação da cultura juvenil. Desta forma, tentamos delinear pontos de reflexão que pudessem nos ajudar a compreender nosso objeto de estudo.

Entre os trabalhos analisados, os registros de Campos (2011) retratam a relação entre juventude e imagem. O autor considera de crucial importância a forma como esta categoria etária tem sido socialmente representada nas sociedades industrializadas ao longo de décadas. O autor conclui que a imagem parece exercer uma dupla função retórica e simbólica: serve tanto como instrumento de identificação e catalogação da juventude por parte de diferentes instâncias, quanto para os jovens comunicarem algo sobre si, distinguindo-se, desta forma, dos seus pares e da sociedade adulta.

Miranda et al (2013) apresenta resultados de pesquisa quantitativa realizada com estudantes de escolas públicas em Fortaleza, nordeste brasileiro, nos anos de 2010 e 2011. O estudo teve como objetivo discutir a relação juventude e mídia, analisando acesso/consumo e apropriação/produção, com ênfase no ambiente da escola pública, fundamentados nos princípios da mídia-educação e da inclusão digital. Por meio de um questionário autoaplicável com 77 itens, abordou temas como: família, educação, trabalho, lazer, saúde e mídia. A amostra foi composta 1140 sujeitos, entre 14 e 24 anos, de ambos os sexos, estudantes de 43 escolas públicas. Acerca da produção, 63,7% dos respondentes disseram nunca ter produzido mídia. Dentre os que criaram, em sua maioria vídeos e sites, poucos tiveram a escola como local de produção. Todavia, entre quem já produziu jornal ou revista, 79,1% o fez em instituição de ensino.

Luna et al (2014) apresentaram um estudo que envolve os estudantes e as tecnologias presentes em seu cotidiano, tendo em vista os diferentes tipos de relações e interações entre os sujeitos e os objetos. Fez parte do trabalho o oferecimento de uma Oficina de desinibição, desenvolvida em um projeto piloto denominado “Ciências na Tela”, desenvolvida em 2012, no âmbito do projeto Mais Educação. As oficinas ocorreram em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Pelotas, com alunos entre 8 e 15 anos que desenvolveram uma foto vídeo e um

vídeo com recursos próprios. Teve como objetivo verificar as contribuições nos processos de aprendizagem da utilização da tecnologia, bem como aliar tarefas cotidianas aos conceitos de Ciências que normalmente são abordados de maneira descontextualizada durante as aulas.

Freire Filho e Lemos (2008) analisaram os emblemas geracionais creditados aos jovens em relação as tecnologias, como: “Geração Digital” ou denominações alternativas como “Geração On-Line”, “Geração Internet”, “Geração Conectada”, “Geração Z” ou “Geração Pontocom, por meio de publicações na imprensa escrita. Para os autores, desde o final do século passado, uma série de discursos acadêmicos, midiáticos e mercadológicos procuram realçar a relação entre os jovens e as novas tecnologias da comunicação e da informação. Os autores relataram que as reportagens por eles analisadas, não se cansam de frisar que a “Geração Digital” estabeleceu, desde muito cedo, o convívio com os aparatos tecnológicos e que isto contribui na produção de uma vida diferenciada das gerações anteriores.

Seguindo por esse caminho Giraffa (2013) apresenta reflexões acerca da questão da formação docente e uso de Tecnologias Digitais integradas no espaço presencial e virtual buscando discutir aspectos do estereótipo relacionado aos alunos nativos digitais e professores imigrantes digitais. A autora apresenta a visão de Prensky (2001) sobre os alunos nascidos após o advento da Internet e imersos na cultura digital que deveriam ser denominados de “nativos digitais” e, por consequência seus professores seriam os “imigrantes digitais”, o que causou um certo desconfortos nas discussões e pesquisas relacionadas ao tema.

Acerca de os alunos conviverem e utilizarem suportes midiáticos Marinho et all (2009), ponderam que, enquanto para os estudantes, imagem, movimento, cor, som e texto convergem em linguagens, a escola insiste na monotonia e monofonia do quadro de giz e da voz do professor. Para os autores, continuamos no século XXI a fazer uma educação do século XIX. Os autores argumentam ainda que a Web 2.0 é a rede no tempo de uma Sociedade da Autoria, onde cada internauta se torna, além de (co)autor ou (co)produtor, distribuidor de conteúdo, compartilhando a sua produção com os demais indivíduos imersos em uma cibercultura. Além disso:

O internauta deixa de ser apenas um leitor isolado ou tão-somente um coletor de informações. Ele agora passa a colaborar na criação de grandes repositórios de informações, tornam-se também semeador e contribuindo para que uma riqueza cognitiva se estabeleça e se expanda em um espaço cujo acesso é amplo, em tese possível a todos (MARINHO et al, 2009, p. 08).

Em seu estudo Pando (2012) realizou experiência pedagógica de produção de conteúdo em audiovisual digital. Tinha como objetivo a produção e distribuição de novos conhecimentos

de forma interativa e de construir novas narrativas a partir de interesses comuns. Para a autora a utilização da televisão digital conectada à internet possibilita o acesso a uma variedade de produtos audiovisuais informativos, com capacidade de amplificar a aquisição de conteúdos curriculares, em uma velocidade cada vez maior e de forma cada vez mais compartilhada. Pando argumenta ainda que associar a produção de narrativas por jovens empreendedores, associando os dispositivos móveis à TV digital vem ao encontro dos anseios dos estudantes.

Traçando uma perspectiva histórica de 1960 a 2000, Borelli e Oliveira (2010) mapearam as produções acadêmicas sobre o comportamento de jovens, por meio de acontecimentos estéticos-culturais protagonizados por jovens, ou que impactaram a juventude nas referidas décadas. As autoras consideram que, esses aspectos são centrais para o entendimento do jovem contemporâneo e dos processos de constituição do protagonismo nas culturas juvenis.

Pereira (2011) nos traz resultado de investigação que tinha como objetivo compreender como traços da cultura das mídias, vivenciados por jovens estudantes de ensino médio se expressam no ambiente escolar. A pesquisa foi realizada com 51 estudantes, de idade entre 15 a 18 anos, em uma escola pública do Núcleo Bandeirante, Distrito Federal. Os dados revelaram que os pesquisados são assíduos consumidores de produtos da cultura da mídia, ao mesmo tempo em que assumem uma postura crítica dos meios, das mensagens e dos bens culturais a que tem acesso.

O estudo de Keling (2012) aborda o conjunto de transformações que ultrapassam a perspectiva da interatividade ou da interação entre sujeitos sociais no processo comunicativo, proporcionado pela convergência das mídias. Observa que na produção dos conteúdos audiovisuais digitais é possível perceber uma atualização dos papéis narrativos nestes textos. O autor reúne em seu artigo algumas observações realizadas em experimentos verificados na Espanha e, especialmente, no âmbito de uma pesquisa sobre conteúdos digitais na Universidade Católica de Brasília, Brasil.

Barcelos (2010) se propôs a investigar os papéis da nova mídia, que ele define como internet e suas aplicações, o telefone celular e os jogos, desempenham na socialização dos jovens. O pesquisador realizou uma pesquisa exploratória com 45 jovens, da faixa etária de 13 a 17 anos. O estudo revelou que as principais motivações na apropriação da nova mídia são: a conectividade, o entretenimento, a autoexpressão e a construção da imagem.

Corroborando com as pesquisas que apresentam uma visão dos jovens frente as tecnologias, Parnaíba e Gobbi (2010) desenvolveram um estudo que teve como principal objetivo investigar de que forma os jovens utilizam as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) para obter conhecimento. Resultado de uma revisão bibliográfica sobre

os assuntos que norteiam o tema e uma pesquisa de campo com alunos e professores do Ensino Médio, as autoras apontam que com o advento das TICs surge uma nova “modalidade” de jovem, acostumado a interagir e explorar. As autoras ponderam que a sociedade, e neste contexto incluem a escola, não está preparada para receber esse novo sujeito e apontam a necessidade de algumas adaptações, não apenas infraestruturais, mas principalmente, nos paradigmas que norteiam as formas de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma Camacho (2013) se propõe a desvelar o sentido da internet e das redes sociais para a juventude. Após ponderar que a sociedade do século XXI é a sociedade rede, que tem na internet e nos dispositivos de conexão móvel, a sua materialização, o pesquisador aponta como objetivo de seu estudo: entender a construção deste novo padrão de sociabilidade, especialmente para os jovens.

Estas primeiras leituras possibilitaram reflexões e amadurecimento do objeto e suscitaram a necessidade de buscar outros autores que serão apresentados no decorrer do estudo.

Se enxerguei mais longe, foi porque estava sobre os ombros de gigantes.

Isaac Newton

CAPÍTULO 2 – OS GUIAS DO PERCURSO OU REFERENCIAL TEÓRICO

A temática de produção de conteúdos midiáticos realizadas por jovens de uma escola pública se insere em estudos que abrangem uma diversidade de saberes de diferentes campos, entre os quais citamos a Educação, a Comunicação, a Sociologia e a Antropologia. Deste modo faz-se necessário abordagem de algumas facetas desses campos, que são fundamentais ao nosso estudo.

2.1 A cultura participativa e a ascensão da mídia

Ao ponderar que as mais diversas formas de comunicação envolvem aspectos tais como a produção, a circulação e distribuição de mensagens de conteúdo simbólico, atentamos para o desenvolvimento dos meios de comunicação e do modo de comunicar-se na sociedade contemporânea.

Sob esta perspectiva Jenkins, Green e Ford (2014), sinalizam que as mudanças ocorridas nos sistemas de distribuição e circulação de conteúdo de mídia estão remodelando um sistema mais participativo de cultura. Os autores abordam as múltiplas maneiras de propagação na atualidade e afirmam que se algo não se propaga, está morto. Para eles o surgimento de uma variedade de ferramentas que facilitam o compartilhamento informal e instantâneo, faz com que sejam oferecidos os meios para que pessoas produzam artefatos de mídia e os façam circular.

Em sua abordagem, os autores enfatizam que não supõem que as novas plataformas liberem as pessoas das velhas limitações, mas, em vez disso, sugerem que as facilidades da mídia digital funcionam como catalizadores para a reconceituação de outros aspectos da cultura, exigindo que sejam repensadas as relações sociais e que imaginemos de outro modo a participação cultural.

A ascensão da mídia transformou a produção e o intercâmbio das mensagens. Assim, de acordo com o pensamento de Thompson (2011) é necessário atribuir um papel central à mídia no desenvolvimento das sociedades modernas. O autor enfatiza que para compreender a sociedade atual e suas particularidades, é necessário dar ênfase a este processo e ao impacto por ele produzido.

Thompson enfatiza a necessidade de reconhecer que:

Os meios de comunicação não são apenas transmissores neutros que transmitem informações ou conteúdos simbólicos de um indivíduo (ou grupo de indivíduos) para outro – uma espécie de esteiras transportadoras de significado, por assim dizer; ao contrário, quando novos meios de comunicação são desenvolvidos e introduzidos, eles mudam as maneiras pelas quais os indivíduos se relacionam uns com os outros e com eles próprios (THOMPSON, 2011, p. 9).

No prefácio da 12ª brasileira, Thompson esclarece que a obra “A mídia e a modernidade” foi escrita nos anos 90, quando a internet estava engatinhando e se fosse reescreve-la no contexto atual, as formas de comunicação baseadas na internet ganhariam um destaque especial. O autor argumenta ainda que em sua “teoria social da mídia os meios de comunicação são inextricavelmente ligados às formas de ação e interação que os indivíduos criam e das quais participam ao usar esses meios” (Idem, p. 11). Sob esse aspecto, para o autor, nada ilustra melhor as múltiplas formas de ação e interação que foram criadas ou expandidas e amplificadas, pela comunicação mediada pelo computador *on line*.

2.1.1 Interação, participação e conectividade

A sociedade contemporânea está marcada, cada vez mais, por um espaço de interação, participação e conectividade, em que os meios de comunicação como a televisão, jornais e rádios articulam-se com a internet. Deste modo, atribuímos “papéis sociais de informação, entretenimento, ação e organização a cada mídia que desenhamos às redes de interligação entre elas” (CARDOSO, 2007, p. 16). Para este autor, o sistema de mídia que temos hoje é resultado direto de transformações ocasionadas pelo fenômeno informacional em seus mais variados aspectos: social, econômico, político e cultural, no qual a chamada era da informação atua diretamente na formação da mídia.

Martino e Menezes (2012), enfatizam que a polissemia dos termos e o uso de conceitos no campo da comunicação muitas vezes podem demandar um grande problema, pois há necessidade não só de traduzir, como de atentar para as raízes etimológicas e a arqueológica das palavras. Nesse sentido o próprio termo “media”, traduzido para o português brasileiro como “mídia” atende mais a preceitos fonéticos do que acadêmicos, considerando que em português de Portugal “os media” ou mesmo “os médias” é utilizado, em consonância com as origens latinas da palavra como plural de “médiu”, meio.

Soma-se a esta problemática a tentativa de uma tradução de *media literacy*, que para alguns autores remete a “alfabetização midiática” e para outros como “letramento midiático”. Ambas as traduções remetem a aquisição do domínio da escrita, na perspectiva do alfabeto ou

das letras. Para Martino e Menezes (2012), esta aproximação não deixa de estar correta ao se pensar na escrita como uma tecnologia de comunicação. Sob este aspecto os autores esclarecem que “o processo de alfabetização, ou a aquisição das primeiras letras pela criança, não deixa de ser uma forma de preparação para a articulação com uma mídia na constituição de um novo ambiente de comunicação” (MARTINO; MENEZES, 2012, p. 12). Para os autores mesmo que se interprete o conceito de *literacy*, com uma concepção fechada de letramento, se manifesta, sob esta perspectiva, sua importância para pensar as articulações do humano com as tecnologias.

No âmbito deste estudo a produção de conteúdos midiáticos está relacionada à produção autoral e protagonista, realizada por jovens e suas publicações e compartilhamentos em redes sociais e plataformas de mídias digitais. Observando-se que essas produções revelam traços da cultura juvenil, da cultura visual e da cultura digital em que estão inseridos, faz-se necessário abordar o aspecto cultural das interações, das produções e compartilhamentos que acontecem na rede.

2.2 O conceito de cultura

Partimos com o conceito de Cultura apresentado por Geertz (2008), como códigos compartilhados por grupos sociais, que podem ser constantemente apreendidos e reinventados. Nos apropriamos desse conceito de Cultura, que para o autor pode ser entendido como um conjunto de significados transmitidos historicamente, ou seja, incorporados através de símbolos que se materializam em comportamentos. Para o autor a cultura é um contexto dentro do qual os acontecimentos sociais, as instituições e os comportamentos podem ser descritos com densidade e que consistem em estruturas de significado que são socialmente estabelecidas.

De ademão, estamos cientes que a definição de Clifford Geertz se insere primordialmente nos estudos antropológicos e etnográficos, mas ao nos depararmos com as produções realizadas por jovens, e compartilhadas no contexto da internet, esta primeira aproximação com o conceito nos auxilia nas diversas interfaces que este estudo abarca, como a cultura participativa de Jenkins (2009, 2014), a cultura juvenil, a cultura digital e a cultura visual. Conscientes de que definir termos é sempre uma tarefa árdua, pois qualquer definição nunca será definitiva, mas ensaja em seu percurso apropriações e entendimentos de diferentes autores, com abordagens em comum e outras discrepantes, bem como do entendimento do pesquisador nas teias que ele tece.

Para apresentar os intentos da Cultura da conexão, Mauricio Mota ¹, sinaliza que novas formas de interação entre público, produtores, canais e conteúdos estão sendo reconfigurados na atualidade, e que as regras e papéis mudaram, sejam para os fãs de memes, de vídeos de canal do Youtube, de executivos de canais de TV. Sob esta perspectiva, acrescentamos os produtores de conteúdos midiáticos de nossa pesquisa.

Desta forma, os apontamentos de Jenkins (2009), de que no mundo da convergência das mídias, toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplos suportes de mídia, nos incitam a pensar em interlocuções entre as mídias, as tecnologias e o fazer pedagógico voltado o público jovem.

O autor assevera que a expressão cultura participativa contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Considera também, que produtores e consumidores de mídia não são mais ocupantes de papéis separados, mas podem ser qualificados como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras. Em nosso entender, para os jovens tornar-se componente desta cultura de convergência faz parte de um processo natural de consumo, produção e apropriação.

2.2.1 Cultura digital

Ao associarmos os termos “cultura” e “digital” uma ampla gama de possibilidades se abrem frente as tecnologias, as mídias e ao consumo de bens culturais. Lucena (2014) chama de cultura digital as novas formas culturais potencializadas pelas tecnologias conectadas em rede. Para Lucena as mídias e os dispositivos tecnológicos têm potencializado outras formas de processamento e de produção do que ela chama de artefatos culturais. A autora argumenta, ainda, que a manipulação, o tratamento e a socialização de produtos e informações adquirem novas potencialidades:

[...] pois a essas tarefas quase sempre podemos atrelar o uso de dispositivos tecnológicos, especialmente os móveis, cujo crescimento tem se ampliado no mundo, modificando não somente as formas de produção, mas também sua veiculação, interpretação e distribuição (LUCENA, 2014, p. 11).

De acordo com a autora a conceituação de “cultura digital” não é simples, pois seu sentido é amplo, complexo e muitas vezes ambíguo e, nesse sentido, apresenta a visão de Castells de que vivemos atualmente em uma cultura caracterizada pela globalização e

¹ No prefácio do livro Cultura da conexão de Henry Jenkins, Joshua Green e Sam Ford (2014)

digitalização, que neste sentido insere a internet em um cenário profícuo para as mais diferentes manifestações.

Neste contexto é pertinente acrescentar as reflexões de Cannito (2010) sobre o termo “digital”. Embora as reflexões do autor se faça no contexto da televisão digital, compreender que o processo de converter todos os objetos da “nova mídia” em representação numérica, e, desta forma possibilitar que tudo pode ser transformado, programado e manipulado de diferentes maneiras, é necessário para refletir sobre as produções realizadas pelos jovens, no caso do nosso estudo. Sob esta perspectiva, para Cannito, uma infinidade de recursos, produtos e interfaces faz com que o autor conceitue “mídia digital” como o processo de produção, distribuição e consumo de produtos audiovisuais.

2.2.2 A cultura digital e a Internet

Ao abordar a “cultura digital”, a internet e as tecnologias de comunicação e informação despontam como vertentes que devam ser exploradas, pois estamos vivendo nas últimas décadas, de acordo com Castells (1999), a Era Informacional, caracterizada pela rapidez com que o conhecimento é propagado e pela facilidade de acesso à informação e a comunicação. Para este autor, na revolução das TICs, “a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo” (CASTELLS, 1999, p. 51).

Castells (2013) afirma ainda que a internet é uma tecnologia antiga, que teve seu início em 1969, e sua difusão em larga escala só aconteceu 20 anos depois, devido as mudanças regulatórias, a difusão de computadores pessoais a simplificação de alguns softwares, entre outros fatores. O autor salienta que a partir de 1990 ocorreu uma revolução nas comunicações em todo mundo com a explosão das comunicações sem fio, com uma capacidade crescente de conectividade e largura de banda em gerações sucessivas de telefones celulares.

Em uma contextualização histórica o autor compara em dados coletados em 2008, que em 1991 havia cerca de 16 milhões de contratos de serviços telefônicos sem fio no mundo e que em 2008 esse número já havia ultrapassado 3,4 bilhões, o que correspondia a 52% da população. Na década de 2000 observamos “a crescente convergência tecnológica entre internet, comunicação sem fio e várias aplicações que distribuem capacidade comunicativa pelas redes sem fio, multiplicando, assim, os pontos de acesso à internet (CASTELLS, 2013, p. X).

Ainda de acordo com Castells (2013b), a internet é uma rede que extrapola a simples instrumentalidade ao proporcionar que pessoas, grupos, organizações e comunidades se comuniquem, criem, compartilhem e colaborem umas com a outras.

Considerando que durante muito tempo a internet foi utilizada apenas para troca de mensagens por meio de conexão entre computadores, a criação do WWW (*World Wide Web*) por Tim Berners-Lee, na década de 90, permitiu que imagens, sons, animações e gráficos pudessem ser indexados e enviados de uma máquina para outra (COSTA, 2013). A invenção de Berners-Lee, do sistema que possibilitou um computador conectar-se a outro foi tão relevante, a ponto da palavra *web* presente no protocolo criado por ele virar sinônimo de internet.

Estamos, portanto, vivendo em uma sociedade que está constantemente conectada, que consome, que produz e se relaciona por meio de dispositivos como telefones celulares, computadores e tablets. Para Santaella (2013) as tecnologias de informação e comunicação e de todas as comunidades culturais a que elas dão origem e nelas se desenvolvem pode ser entendida na expressão “ecologia das mídias” usada correntemente quando se refere a uma sociedade mediatizada e midiaticizada. A autora faz a distinção entre os dois termos ao argumentar que “mediaticizada vem de mediação, um conceito epistemológico que se traduz por signos de todas as naturezas – verbais, visuais, sonoros e todas as suas misturas – que se encarnam, circulam e são difundidas pela midiaticização” (SANTAELLA, 2013, p. 13).

Sob esse aspecto, é salutar refletir que o uso de tais dispositivos em ambiente escolar pode facilitar a inclusão digital, assim como contribuir para a construção de conhecimento. Desvelar e analisar o que os jovens produzem, como produzem e o que compartilham na internet, pode auxiliar em práticas educativas críticas, criativas e contextualizadas.

2.3 As intersecções entre Comunicação e Educação.

Nas intersecções entre a comunicação e a educação Bévort e Belonni (2009) trazem contribuições ao conceituar mídia-educação e traçam um panorama com conceitos, história e perspectivas desde sua fase pioneira nos anos 1950/1960, onde havia uma preocupação com os aspectos políticos e ideológicos.

Sob a perspectiva conceitual as autoras afirmam que a questão mais importante é a integração de dispositivos técnicos aos processos educacionais e comunicacionais. Por outro lado, salientam as desigualdades inerentes a esta integração, que tendem a ocorrer de maneira

acelerada nos processos de comunicação, ocasionados principalmente pelas lógicas de mercado, e de maneira lenta e desigual nos processos educacionais em decorrência das características institucionais e estruturais.

As autoras asseveram a importância do engajamento de todos os envolvidos com a socialização de jovens e crianças, como a família, os professores, os comunicadores, e os responsáveis políticos e econômicos, com o intuito de promover um engajamento no uso e apropriações das mídias e tecnologias.

Como perspectiva futuras as autoras apresentam a “Carta de Paris”, documento elaborado por pesquisadores da área em que apontam doze recomendações de ações prioritárias para prover a mídia educação entre as quais destacamos:

Adotar uma definição inclusiva da mídia-educação que vá além da simples distinção entre educação pelas mídias e educação para as mídias e considere as mutações trazidas pelo desenvolvimento das TIC: novas competências, novos modos de aprender, ligados ao domínio da informação e a comunicação interativa, ou seja, à apropriação crítica e criativa das tecnologias e seus usos como meio de expressão (BEVORT; BELONNI, 2009, p. 11).

No contexto da Internet no Brasil é primordial tecer algumas considerações sobre o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), que desde 2005, juntamente com o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) produzem dados estatísticos sobre o acesso e uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em diversos segmentos da sociedade. Essas pesquisas tornaram-se uma importante fonte de dados estatísticos sobre as TICs. Entre as diversas pesquisas conduzidas pelo Cetic.br está a TIC Kids Online Brasil. (CGI.br, 2015), que traz alguns dados que podem ser comparados aos encontrados em nossa pesquisa.

2.4 Competências midiáticas

As mudanças ocasionadas com o aparecimento de novos dispositivos tecnológicos e novas práticas comunicativas nos últimos anos, nos impele a conjecturar sobre possibilidades de uma educação midiática ou mídia-educação. Ferrés e Piscitelli (2012) apresentam novos parâmetros e indicadores para o que chamam de competência midiática. Para definir esses parâmetros os autores recorrem as contribuições de 50 especialistas espanhóis e estrangeiros para apresentar as capacidades que devam ser trabalhadas para o desenvolvimento dessas competências.

Para tanto definem competência como a combinação de conhecimentos, destrezas e atitudes necessários em determinados contextos. Sob essa perspectiva, os autores entendem que

a competência midiática pode contribuir com o desenvolvimento da autonomia pessoal dos cidadãos, assim como seu compromisso social e cultural. Argumentam que não apenas no fenômeno da comunicação, mas também em todos os fenômenos humanos, entre os quais destacamos o educativo.

Os autores definem que as competências midiáticas se estabelecem em seis dimensões a saber: (1) as linguagens; (2) as tecnologias; (3) os processos de interação; (4) os processos de produção e difusão; (5) as ideologias e valores e (6) a estética. As dimensões são categorizadas, ainda, em dois âmbitos: o de análise e da expressão.

Ferrés e Piscitelli (2012) argumentam, que não se pode entender uma dimensão sem levar em consideração as demais no fenômeno da comunicação midiática. Não obstante, embora na prática pedagógica haja aproximações com a dimensão das tecnologias, muitas vezes a dimensão das linguagens é relegando a segundo plano. Nesse sentido é relevante a afirmação dos autores quanto às dimensões:

É dizer que atendam a dimensão das linguagens, mas deixam à margem as ideologias e os valores. Que atendam esta e esqueçam a dimensão estética. É para evitar estas aproximações reducionistas que a proposta destaca seis dimensões diferenciadas. (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p.77, tradução nossa²).

Embora os autores destaquem a importância das seis dimensões, fazemos um recorte com os conhecimentos e capacidades apresentados pelos autores, apenas com quatro, das seis dimensões. E dentro dessas quatro dimensões, limitados ao âmbito de expressão. Desta forma apresentamos as dimensões de linguagens, de tecnologias, de processos de produção e estética, por observar que estas dimensões se apresentam mais claramente nas produções realizadas pelos sujeitos de nossa pesquisa.

Listamos abaixo os conhecimentos e capacidade das dimensões levantadas por Ferrés e Piscitelli (2012) para o desenvolvimento das competências midiáticas:

2.4.1 Linguagens

- Capacidade de expressar-se mediante uma ampla gama de sistemas de representação e de significação.

² Do original em espanhol: Es decir, que atienden la dimensión de los lenguajes, pero marginan la de la ideología y los valores. O que atienden ésta y olvidan la dimensión estética. Es para evitar estas aproximaciones reducionistas por lo que en la propuesta se destacan seis dimensiones diferenciadas.

- Capacidade de escolher entre distintos sistemas de representação e distintos estilos em função da situação comunicativa, do tipo de conteúdo que tem que transmitir e do tipo de interlocutor.
- Capacidade de modificar produtos existentes, conferindo-lhes um novo sentido e valor.

2.4.2 Tecnologias

- Capacidade de manejar corretamente ferramentas comunicativas em seu entorno multimedial e multimodal.
- Capacidade de adequar as ferramentas tecnológicas aos objetivos comunicativos que se busca.
- Capacidade de elaborar e de manipular imagens e sons com a consciência de como se constroem as representações da realidade.

2.4.3 Processos de produção e difusão

- Conhecimento das fases dos processos de produção e da infraestrutura necessária para produções de carácter pessoal, grupal ou corporativo.
- Capacidade de trabalhar, de maneira colaborativa, na elaboração dos produtos multimídia o multimodal.
- Capacidade de selecionar mensagens significativas, apropriar-se deles e transformá-las para produzir novos significados.
- Capacidade de compartilhar e disseminar informações através das mídias tradicionais e das redes sociais, incrementando a visibilidade das mensagens, em interação com comunidades cada vez mais amplas.
- Capacidade de manejar a própria identidade on line/off line e atitude responsável ante o controle de dados privados, próprios ou outros.
- Capacidade de gerir o conceito de autoria individual ou coletiva, atitude responsável ante os direitos de propriedade intelectual e habilidade para aproveitar-se de recursos como os «creative commons».
- Capacidade de gerar redes de colaboração e de retroalimentá-las, e atitude comprometida ante elas.

2.4.4 Estética

- Capacidade de produzir mensagens elementares que sejam compreensíveis e que contribuam para incrementar os níveis pessoais e coletivos de criatividade, originalidade.
- Capacidade de apropriar-se e de transformar produções artísticas, potencializando a criatividade, a inovação, a experimentação e a sensibilidade estética.

2.5 Tecnologias móveis e redes sociais

As redes sociais vem assumindo um papel de destaque como suporte comunicacional e de construção de identidade para os jovens. São redes que interligam pessoas, organizações, instituições e empresas no mundo inteiro, numa lógica não linear que se inter-relacionam por afinidades e interesse em comum (LUCENA; VALE, 2014). Para Mattar (2013):

Redes sociais existem na verdade desde que os seres humanos começaram a se relacionar. Entretanto, o desenvolvimento da internet permitiu que as pessoas se conectassem online de novas e diversas maneiras. Redes sociais na web seriam caracterizadas, portanto, pelas conexões entre pessoas em ambientes virtuais. Esses ambientes virtuais são o que muitos autores chamam de softwares de redes sociais, uma tecnologia da Web 2.0. (MATTAR, 2013, p. 28).

Nos espaços de convivência das mídias sociais, dentro das quais se inserem as redes sociais, é possível manter contatos com pessoas que possuam os mesmos interesses, potencializando as relações de amizade, embora muitas delas sejam efêmeras. Para Santaella (2013) além de favorecer a circulação, as mídias sociais abrem espaço para a criação de convivência instantânea entre as pessoas, o que instaura uma cultura participativa e integrativa em que seus membros creem que suas contribuições importam para o grupo. Com isso consideram relevante o que os demais pensam e criam.

Martha Gabriel (2010), agrupa algumas redes sociais por suas características. Com base no quadro apresentado pela pesquisadora, elencamos algumas redes que estão em evidência. No entanto, convém ressaltar que essas redes passam por processo contínuo de utilização e esquecimento pelos mais diferentes públicos, umas mais conhecidas e utilizadas que outras, algumas mais efêmeras que outras. Deste modo podemos categorizá-las em redes de:

- Relacionamentos: Facebook (facebook.com); Twitter (twitter.com) e Google+ (plus.google.com).
- Vídeos: Youtube (youtube.com); Vimeo (vimeo.com); Vine (vine.com.).
- Imagens: Instagram (instagram.com); Flickr (flickr.com); Pinterest (pinterest.com).
- Conversação: Whatsapp (whatsapp.com); Skype (skype.com); Snapchat (snapchat.com).
- Música: Last.fm (last.fm); Spotify (spotify.com).
- Geolocalização: Foursquare (foursquare.com); Waze (waze.com).
- Educação: Brainly (brainly.com.br); Mendeley (mendeley.com).
- Aprendizado de idiomas: LiveMocha (livemocha.com); Duolingo (duolingo.com); Busuu (busuu.com).

Apresentamos sucintamente algumas redes que apareceram em nosso estudo, com base em pesquisas nos sites da referidas redes e em apontamentos de Lucena e Vale (2014) e Campêlo (2014):

O *Facebook*, criado por Mark Zuckerberg em 2004 enquanto era aluno de Harvard, tinha como objetivo estabelecer uma rede de relacionamento entre os jovens universitários. No início destinava-se apenas a estudantes daquela instituição, mas com o passar do tempo foi liberado para outras pessoas. Para fazer parte é necessário criar um perfil, com possibilidade também de criar páginas e grupos. É uma plataforma gratuita que permite postagens de mensagens, fotografias, vídeos, entre outras. Na página inicial há o "*feed* de notícias", onde é possível visualizar as atualizações de sua rede de amigos e acompanhar páginas de empresas e pessoas. Ao visualizar as postagens é possível "Curtir", "Comentar" e/ou "Compartilhar".

O *Twitter* é uma rede social que permite enviar e receber mensagens de até 140 caracteres, chamadas de *tweets* (tuites). A palavra *Twitter* tem sua origem no verbo em inglês *to twit* que em português significa o ato das aves de gorjear, cantar notas rápidas e tem como símbolo um pássaro. A ação de publicar tuites é conhecida como tuitar e a replicação de uma mensagem em sua lista de seguidores é o retuíte. A rede é constituída por seguidores (*followers*) e pelas pessoas a seguir (*following*). É possível mencionar um usuário com o uso do Arroba (@) antes do nome que se deseja mencionar e criar palavras-chaves por meio das *hashtags*, (#) símbolo que é utilizado para classificar assuntos em cada tuite.

O *Instagram* foi lançado em 2010 e tem como principais funções fotografar, aplicar filtros e publicar em um perfil na rede ou em outras redes sociais da Internet (RSI) como Facebook, Twitter, Tumblr, dentre outros. Assim como no Facebook, os usuários do Instagram,

podem curtir e comentar as fotos postadas. O uso de hastags (#) permite o rastreamento de imagens relacionadas a um mesmo tema.

O *Whatsapp* é um aplicativo gratuito de mensagens instantâneas utilizado em telefones celulares. Permite envio de mensagens, imagens, vídeo, geo-localização, conversas telefônicas por meio de conexão com internet. Para compartilhar informações é necessário instalar o aplicativo no celular. Há possibilidade de adicionar símbolos, denominados *emoticons*, bem como criação de grupos, o que possibilita reunir familiares e amigos, com o limite de até 100 usuários por grupo.

O *Youtube* foi criado em 2005 como uma rede social de compartilhamento de vídeos. Na plataforma é possível assistir e pesquisar vídeos diversos, publicar vídeos autorais, assinar canais de preferência; compartilhar em diversas redes sociais, incorporar vídeos em sites ou blogs; criar playlist, fazer comentários em outros vídeos, sinalizar se gostou ou não dos vídeos assistidos, entre outros.

O *Vine* é um aplicativo para celular, que foi inicialmente desenvolvido apenas para dispositivos móveis. Ainda estava em fase de teste e antes que fosse lançado oficialmente, foi descoberto pelo Twitter, que adquiriu a ferramenta em 2012. Porém, foi só 2013 que o Vine foi lançado e logo recebeu inúmeras inscrições de usuários. É um aplicativo de criação e edição de vídeos curtos, de apenas seis segundos, que permite a publicação em outras redes sociais.

O *Snapchat* é um aplicativo criado em 2011. Uma característica do aplicativo é possibilidade de tirar fotos, fazer vídeos, acrescentar textos e desenhos às imagens e escolher o tempo que a publicação ficará disponível para visualização, que pode ser no máximo por dez segundos. Após este tempo a imagem é excluída do dispositivo.

2.6 Jovens e cultura

Ao abordarmos os conceitos de juventude temos vários caminhos possíveis: entre eles o geracional, o de categoria social, o etário e o biológico, o que nos impele a conjecturar que qualquer definição simplista corre o risco de não abarcar todos os aspectos que envolve um estudo com jovens.

Ao longo desta pesquisa nos referimos aos participantes como jovens, por sua condição etária e social e estudantes por tratar-se de uma pesquisa realizada no âmbito de uma escola, mas as discussões apontadas a seguir cabem na contextualização dos sujeitos da pesquisa.

A entrada na juventude se dá pela fase que chamamos de adolescência, que é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. A palavra adolescência, em

termos etimológicos deriva do latim *adolescentia*, e corresponde ao período da vida que sucede à infância. Sob o aspecto legal, são regidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para o qual a adolescência compreende a faixa etária dos 12 até os 18 anos de idade completos. Essa referência temporal no ECA serve de parâmetros para criação de leis e programas que asseguram os direitos desta população que configura como “um período de passagem para a fase adulta, caracterizando-se pelas mudanças e adaptações das capacidades no âmbito produtivo e reprodutivo”, como aponta Conti (2008, p. 241).

Os estudos sobre juventude vêm ganhando importância desde o século passado, com os primeiros estudos de Karl Mannheim (WELLER, 2010). Em seus apontamentos, a pesquisadora desponta como uma de suas intérpretes e constata que poucas traduções da obra do pensador encontram-se disponíveis. O conceito de gerações, retomado em algumas análises sociológicas, “apontam não somente para as diferenças de classe, mas também para as desigualdades de gênero, étnico-raciais, culturais e geracionais” (WELLER, 2010, p. 205). A autora acredita ainda, que o conceito de gerações de Mannheim represente, para muitos autores, a mais completa tentativa de explicação do tema, mas acredita que há muito a ser explorado ainda.

Weller afirma que ao analisar a especificidade do convívio dos indivíduos interligados pela unidade geracional, Mannheim chama a atenção para o fato de que a unidade de uma geração não consiste em uma adesão voltada para a criação de grupos concretos, mas sim, estão preocupados em constituir uma coesão social e embora, ocasionalmente, algumas unidades geracionais possam vir a constituir grupos concretos e cita como exemplo os movimentos juvenis (WELLER, 2010, p. 210).

Ao citar Mannheim, Weller revela que a posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico seria a “potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante” ((WELLER, 2010, p. 212).

De modo semelhante, Sposito (2000) afirma que a categoria “juventude” é conceitualmente imprecisa, pois abarca situações e contextos com poucos elementos comuns entre si. Ao definir os jovens como categoria social que se constituem como sujeitos históricos e culturais damos indícios que uma ou mais correntes de pensamentos desta definição podem ser aglutinadas.

O conceito de juventude conforme discutido por Dayrell (2003) postula que a juventude não pode mais ser analisada segundo critérios rígidos, como uma etapa com fim predeterminado. Para o autor, no conceito de juventude está imbricado tanto a condição social, como suas representações, portanto, é muito variada a maneira como cada sociedade e como

cada grupo social lida com os jovens, mas ao mesmo tempo a construção social da juventude pode se dar de forma muito variada nas diferentes sociedades e em diferentes momentos históricos.

Para Veloso e Barbosa (2012) há uma certa dificuldade para a literatura sociológica brasileira em conceituar o termo juventude e que, portanto, é comum o emprego de juventudes (no plural), como forma de enfatizar tratar-se de jovens em uma realidade plural e multifacetada, justamente porque os jovens, assim como outros sujeitos sociais, devem ser entendidos sob múltiplas dimensões: “gêneros, grupos étnicos, cor da pele, classe, local de moradia, cotidianos e projetos de futuro, entre outros” (VELOSO e BARBOSA, 2012, p. 21).

2.7 As imagens no campo da cultura Visual

O termo imagem evoca uma variedade de significados que qualquer tentativa de definição incorrerá em não abarcar todas as possibilidades. Joly (1996) se questiona sobre o que há de comum entre um desenho infantil, um filme, uma pintura mural ou impressionista, grafites, uma imagem mental, um logotipo.

Para a autora, o que mais impressiona é justamente que, apesar da polissemia do termo, consigamos compreendê-lo, pois “Compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (JOLY, 1996, p. 13). Joly enfatiza que, seja contemplando ou fabricando imagens, todos os dias somos levados a utilizá-las, decifrá-las e interpretá-las.

Nesse sentido as imagens se inserem no campo da Cultura Visual, que tem suas bases epistemológicas na Antropologia Visual. A invenção da fotografia e, posteriormente do cinema contribuíram para alicerçar este campo. De acordo com Campos (2013) esses apetrechos foram fundamentais para uma mediação visual do mundo. O autor discorre sobre as formas como as imagens são acolhidas nas Ciências Sociais. Primeiro como um meio auxiliar da pesquisa, que tem nos vídeos e fotografias produzidas pelo pesquisador como dados analíticos. E em segundo com a imagem tomada como objeto de estudo. Para o pesquisador os processos de comunicação não verbal, a produção e o consumo de artefatos materiais, de bens visuais e audiovisuais são alguns exemplos de tópicos estudados nesta perspectiva.

Campos aponta, ainda, que apesar de fortes resistências e divergências quanto ao uso de imagens nas pesquisas, diferentes roteiros metodológicos foram sendo aperfeiçoados nas últimas décadas, o que enriqueceu o estudo das produções visuais, com utilidade não apenas

para as Ciências Sociais, mas também para a Psicologia, os Estudos Culturais, a Comunicação e neste contexto acrescentamos a sua importância para a Educação.

Para Victorio Filho e Correia (2013) a Cultura Visual engloba todo tipo de produção visual que caracteriza o grupo social que a produz ou a consome. Os autores apontam que a pesquisa neste campo visa elucidar questões quanto ao uso, interação, criação e demais relações com as imagens visuais. Contudo enfatizam a necessidade de não utilizar métodos que domesticuem o olhar do investigador, pois o estudo da imagem requer um percurso que seja livre e afeito às subjetividades e, às idiossincrasias e às interpretações pessoais.

Sobre os estudos no campo da Cultura Visual, Aguirre (2013) afirma que ainda não há um consenso sobre a sua sistematização, fazendo com que cada pesquisador se encontre “ante um terreno em modificação, fragmentado e em meio a sistematização, que tem dificuldade em gerar genealogias ou afiliações” (AGUIRRE, 2013, p. 292). Neste sentido o pesquisador se questiona se pesquisar em cultura visual é o mesmo que pesquisar com/sobre imagens.

Para Aguirre esse questionamento sucedeu enquanto manteve contato com alguns jovens com o propósito de que colaborassem com a validação do questionário que seria aplicado em sua pesquisa e no qual os próprios jovens sugeriram a mudança do termo “cultura visual” para “imagens”. O pesquisador aponta para a necessidade de manter uma relação flexível entre o rigor terminológico e a pesquisa, principalmente se tratando de jovens, além de argumentar que os termos são quase sempre intercambiáveis. Deste modo:

Estudar a produção de cultura visual é pôr o olhar nos lugares onde são gerados saberes que põem em jogo aos jovens produtores, o papel da tecnologia em sua configuração ou à forma como tais saberes se transmitem. Os novos meios digitais, cada vez mais acessíveis a um maior número de jovens, abrem a cada dia novas vias para criar conteúdos. (AGUIRRE, 2013, p. 305).

Embora o campo da cultura visual seja ainda emergente nas pesquisas, são promissoras as perspectivas futuras tendo em vista o espaço que as produções imagéticas vêm ganhando na atualidade.

2.8 A escola e as tecnologias

A utilização de Tecnologias de Informação e comunicação (TIC's) nas escolas públicas do Distrito Federal possui um cenário favorável, uma vez que grande parte das escolas possuem laboratórios equipados, com acesso à internet, por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), um programa do Governo Federal em que as escolas recebem

equipamentos que devem ser instalados e mantidos pelas Secretarias de Educação dos estados, Distrito Federal e municípios.

O ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pelo Ministério da Educação, através da portaria nº 522 em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. [...] A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do decreto nº 6.300, o ProInfo passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2012, p. 1).

Além disso, faz parte do organograma da SEEDF a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (Eape) que promove formação continuada aos professores da rede. Muitos desses cursos relacionados ao uso pedagógico das tecnologias em sala de aula.

No entanto, embora seja um desafio aos professores considerar o comportamento multiconectado dos jovens, inserir no contexto escolar atividades mediadas pelas tecnologias são iniciativas tímidas e esporádicas.

Como considera Buckingham (2005), a produção dos estudantes tem importância significativa, pois é o momento em que suas vozes são ouvidas. O autor considera que a mídia é um espaço fornecedor de canais por meio dos quais as representações e imagens do mundo são comunicadas indiretamente, classificando por "mídia" todos os modernos meios de comunicação – televisão, cinema, vídeo, fotografia, rádio, publicidade, jornal e revistas, CDs, jogos de computador e Internet, além de incluir também o livro, por tratar-se de uma "mídia" que nos dá uma versão ou representação do mundo.

Belloni (2010) acredita que fazer da escola um espaço de descoberta e formação de crianças e jovens para exercerem sua cidadania e sua criatividade na “sociedade digital” pode compensar as profundas desigualdades existentes no Brasil quanto ao acesso a esses meios. A autora aponta para a necessidade, não apenas, de alocar recursos materiais, mas também ter pessoal qualificado e de reinventar a pedagogia.

Nesta perspectiva Moran (2005) acredita que há uma grande dificuldade de comunicação entre o professor adulto e as crianças e jovens. Para o pesquisador:

A forma de organizar a informação e de transmiti-la do professor é mais sequencial, abstrata, erudita. Crianças e jovens, que navegam intensamente pela Internet, vêem muita TV e participam de contínuos jogos eletrônicos, pensam de uma forma mais sensorial, concreta, plástica, multimídica, "linkada", coloquial. Eles se expressam com muita intensidade emocional e pouca riqueza verbal erudita. [...] Temos de aproximar ao máximo nossa

linguagem da dos alunos, nossa abordagem da deles, nossas vivências das deles. Mas sempre haverá uma diferença enorme de percepção e formas de expressão. (MORAN, 2005, p.98)

Ao refletirmos sobre o uso da internet e de aparatos tecnológicos na educação um dos fatores que preocupam professores e gestores é a possibilidade de distração e de navegação em sites considerados inapropriados. Sobre este aspecto, ponderamos sobre a noção de labirinto, frequentemente análogos aos sistemas hipermediáticos (LEÃO, 1999). Nesses espaços os viajantes (navegantes? exploradores?) constroem passagens tortuosas, alterando seu rumo inicial, descobrindo outros caminhos. Este exemplo parece exemplificar o receio de grande parte de professores que se apoiam nos moldes da educação tradicional. Se para o estudante se perder (ou se encontrar) no labirinto em busca de conhecimento é uma aventura, já para o professor é um risco, pois pode implicar sair do conhecido. Nesse sentido, há poucos estudos e propostas para fundamentar novas práticas pedagógicas.

Os professores, preocupados em transmitir os conhecimentos específicos de sua disciplina, trilham um caminho sem bívios nem encruzilhadas, como sugere Leão (1999, p. 82). Para a autora, neste tipo de labirinto, é possível apenas seguir em frente, sem curvas ou rodeios, onde o fio de Ariadne³ se torna desnecessário. A autora aponta que a imagem dos labirintos fornece uma boa representação dos sistemas hipermediáticos, formado por caminhos tortuosos e complexos, que permite ao viajante descobrir passagens e recantos desconhecidos.

Embora, nesta perspectiva, Leão nos forneça uma visão matematizada, tecnicista e cartesiana do labirinto, em que o espaço deve ser bem organizado, mostrando a necessidade de sempre utilizar marcadores para não se perder, ou utilizar portas em que seja possível refazer o caminho, marcando como de fundamental importância a possibilidade de recuperar o trajeto, podemos inferir sobre o processo de ensino e aprendizagem, no sentidos das descobertas, das possibilidades, de aventurar-se por caminhos diferentes.

Nesse sentido a utilização de estratégias de compartilhamento, da cultura participativa pode aproximar o estudante a uma educação que acontece um processo dialógico e de descobertas, com a utilização de várias linguagens, assumindo características de parceria. De um lado o jovem que assume um papel protagonista de sua aprendizagem e de outro o professor, um colaborador deste processo.

Sob esta perspectiva as aproximações dos campos da Educação e da Comunicação pode se apresentar com uma possibilidade frutífera. Na visão de Ferrés (2000) o educador como

³ A autora, ao refletir sobre o ambiente hiper-midiático, faz uma alusão ao Labirinto do Minotauro, em que Ariadne entrega a Teseu um fio para que ele possa guiar-se.

comunicador é um mediador entre os conteúdos e os estudantes, que deve dominar conteúdos, conhecer seus estudantes (suas capacidades e limitações, suas preocupações, interesses e desejos, seu nível de desenvolvimento mental e sua sensibilidade) para poder conectá-los. O docente com uma comunicação eficaz, com estratégias pedagógicas e didáticas, será capaz de unir os conteúdos curriculares e os interesses das novas gerações de maneira reflexiva.

Sob este prisma, Martín-Barbero (1999) acredita que falta, no campo da educação, integrar a reflexão entre comunicação e cultura. De acordo com o autor a empatia dos jovens com as novas tecnologias é uma empatia cognitiva, que permite novos modos de relação com o saber que passam por essas tecnologias e que permite uma expressividade, novos modos de dizer e novos modos de narrar.

Outrossim, é necessário que a escola exercite novas linguagens que motivem os estudantes, com formatos atuais, em que possam se expressar em formatos e códigos mais próximos de sua sensibilidade (MORAN, 2007). Para isso é necessário que os professores estejam acessíveis em considerar as possibilidades inerentes à cultura digital, bem como avaliar como as mídias digitais e redes sociais podem contribuir com a educação em espaços formais e não formais.

Neste aspecto é salutar observar a facilidade com que os jovens da sociedade contemporânea utilizam equipamentos eletrônicos e experimentam diversos aparatos tecnológicos. Do mesmo modo, a capacidade de manterem-se conectados em múltiplos suportes de mídias ao mesmo tempo em que realizam diversas tarefas.

Pierre Lévy (1999) ao definir o termo Cibercultura se considera otimista, mas não a ponto de julgar a internet como solução para todos os problemas culturais e sociais. O autor reconhece que o crescimento do ciberespaço atende uma necessidade da juventude de buscar novas formas de comunicação de forma coletiva.

Levy (1999) faz algumas comparações em relação ao surgimento do cinema e as implicações negativas advindas de uma cultura de massa, e argumenta que é necessário que reconheçamos as mudanças qualitativas em relação às novidades. Faz-se necessário a definição do autor para os termos “ciberespaço” e “cibercultura”;

O ciberespaço, também chamado de “rede” é o novo meio de comunicação que surge da intercomunicação mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas de atitudes, de modos de pensamento e de valores

que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17)

Ao refletir sobre as previsões apocalípticas que sempre despontam quando surge uma nova mídia, decretando a “morte” da antecessora, Jenkins (2009) observa que o surgimento de uma não implica no desaparecimento de outra. Para ele o que muda são os mecanismos de transmissão, mas a mídia em sua definição mais ampla sobrevive e continua presente em nossa cultura.

De modo semelhante incentivar, na prática educativa, a utilização de inovações tecnológicas, não significa decretar a morte das pedagogias tradicionais. Ao contrário elas podem coexistir.

Para Jenkins *et all* (2009) a escola, como instituição, tem sido lenta em reagir ao surgimento desta cultura participativa e as melhores oportunidades de observar o fenômeno encontram-se em programas fora da escola e em comunidades de educação informal. Para o autor tanto as instituições escolares como não escolares devem atentar e fomentar o que chamam de novos letramentos midiáticos: um conjunto de competências culturais e habilidades sociais que os jovens necessitam neste novo entorno midiático.

Na cultura participativa (JENKINS et all, 2009) o foco da expressão individual é deslocado para o envolvimento comunitário. Os letramentos envolvem habilidades sociais desenvolvidas através da colaboração e trabalho em rede. Sob este aspecto o autor aponta doze habilidades que devem ser estimuladas pela escola, pela família e por programas extraescolares. São eles:

Habilidade de jogo: é a capacidade de experimentar com o ambiente uma forma de resolução de problemas.

Desempenho: a capacidade de adotar identidades alternativas com a finalidade de improvisação e descoberta.

Simulação: A capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos do mundo real.

Apropriação: A capacidade de remixar os conteúdos de mídia.

Multitarefa: A capacidade de analisar o ambiente e mudar o foco para detalhes salientes.

Cognição distribuída: A capacidade de interagir significativamente com ferramentas que ampliam as capacidades mentais.

Inteligência coletiva: A capacidade de reunir conhecimentos e compará-los com outros em direção a um objetivo comum.

Julgamento: Capacidade de avaliar a confiabilidade

Navegação transmídia: Habilidade de seguir o fluxo de informações e histórias através de várias modalidades.

Trabalho em rede: A capacidade de pesquisar, sintetizar e disseminar informações em rede.

Negociação: A capacidade de viajar através de diversas comunidades, discernir e respeitar as múltiplas perspectivas, segurando e seguindo normas alternativas.

De acordo com os autores, promover tais habilidades sociais e competências culturais requer uma abordagem sistêmica na educação para as mídias e todos os envolvidos na preparação dos jovens para enfrentar o mundo tem contribuições valiosas para ajudar os estudantes a adquirir as habilidades necessárias para se tornarem participantes plenos na sociedade.

_Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?

_Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato/

_Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice

_Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.”

Lewis Carol

Alice no país das maravilhas

CAPÍTULO 3 – O PERCURSO METODOLÓGICO OU METODOLOGIA

O diálogo entre Alice e o gato em *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carol, à epígrafe deste capítulo reflete muito bem o processo de escolha metodológica para uma pesquisa. Somente com as escolhas certas dos caminhos a percorrer, que atingiremos os objetivos que nos propomos a desvelar. Nesta perspectiva ao refletir sobre a metodologia para este estudo trazemos as contribuições de Victorio Filho e Correia (2013) para quem a palavra método:

Reporta a aplicação de modos de realização de algo formulado a partir, da experimentação ou não, de meios de suposto sucesso ou de alcance de determinados objetivos. Assim haveria para cada objetivo de toda pesquisa um método adequado ou mais indicado. A pesquisa, sendo a busca pela elucidação de uma questão qualquer, demandaria um caminho seguro, garantido e, na medida do possível, econômico, no tempo e demais recursos, ou seja, um procedimento que se entende por metodologia (VICTORIO FILHO; CORREIA, 2013, p. 50).

Com as indagações que nos instigam e para responder as questões deste estudo escolhemos o método misto, ou multimétodo, que de acordo com Creswell (2010) é a abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa, de modo que, a força geral de um estudo seja maior do que as abordagens qualitativa ou quantitativa pesquisadas de forma isolada.

Consideramos complexo o fenômeno de produção de conteúdos midiáticos que envolvem aspectos da cultura juvenil, da cultura digital e da cultura visual. Desta forma optamos por compor uma pesquisa de concepção pragmática. Neste tipo de abordagem os pesquisadores, em vez de se concentrarem nos métodos, enfatizam os problemas da pesquisa e utilizam todas as abordagens para enfrentá-lo.

Creswell enfatiza que o pragmatismo não está comprometido com nenhum sistema de filosofia e de realidade, mas baseia-se tanto em suposições quantitativas quanto qualitativas. Os pesquisadores pragmáticos olham para “o que” e “como” pesquisar, baseados nas consequências pretendidas.

Há necessidade de estabelecer um propósito para sua combinação, as razões pelas quais os dados quantitativos e qualitativos precisam ser combinados. (CRESWELL, 2010 p. 34). Nesta perspectiva a combinação se deu para entender o contexto em que encontramos jovens

produtores, tomando como base a população de estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola.

Ao identificar estudantes que exercem um protagonismo na produção de conteúdos para a internet e identificarmos suas produções, podemos refletir sobre possibilidades educativas baseadas nessas produções. Desta forma, esta pesquisa tem como escopo recorrer à produção e ao olhar dos jovens na composição do fazer científico, de modo a reconhecê-los como participantes da pesquisa.

Diante do exposto, desenhamos a metodologia de maneira sequencial, iniciando com uma abordagem quantitativa, por meio de aplicação de questionário *on line*, que teve como propósito traçar o perfil dos jovens participantes da pesquisa, identificar o quantitativo de estudantes que possuem um perfil de produtores e selecionar os participantes para a segunda fase. Ao adotar uma combinação de dados quantitativos e dados qualitativos, acreditamos conseguir uma melhor compreensão do problema. Desta maneira pode ser realizada uma triangulação de tendências numéricas da pesquisa quantitativa com os detalhes da pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2010, p.153).

3.1 Fase quantitativa

A proposta da fase quantitativa é de um levantamento, que apresenta descrição numérica de tendências, atitudes e hábitos dos estudantes de uma população. O intento de uma pesquisa de levantamento é generalizar a partir de uma amostra para uma população, para que possam ser feitas inferências sobre algumas características, atitudes ou comportamentos dessa população (CRESWELL, p. 178). O levantamento se constitui de corte transversal, ou seja, com os dados coletados em um determinado momento do tempo.

A escolha da amostragem refere-se a uma amostra de conveniência e disponibilidade, por tratar-se de uma escola com a qual já foi estabelecido contato. A população estratificada quanto ao sexo, uma vez que as turmas são mistas (masculino e feminino), já estão formadas e possuem o mesmo nível de educação, ou seja, todos estão cursando o terceiro ano do ensino médio.

O instrumento, um questionário *on line*, denominado “Jovens, internet e produção de conteúdo”, foi elaborado com base em uma pesquisa realizada pela Fundação Telefônica, denominada “Juventude conectada”, publicada em forma de e-book em 2014. As adaptações referem-se, exclusivamente, às partes do questionário que abordam o uso da internet quanto a atividades de comunicação e lazer, uso para fins educacionais e/ou de treinamento.

Acrescentou-se no questionário itens sobre produção e compartilhamento na internet e uma questão aberta para a descrição das produções, bem como contato para a seleção da fase seguinte da pesquisa. Foram tomados cuidados ético quanto a solicitação, por correio eletrônico, de autorização para adaptação e utilização do questionário, aos responsáveis científicos da pesquisa realizada pela Fundação Telefônica em parceria com a Escola do Futuro da Universidade de São Paulo.

O questionário foi planejado por meio de ferramenta do Google Drive, que pode ser criado rapidamente com interfaces personalizáveis e disponibilizados aos respondentes por meio de links, para que os participantes da pesquisa preencham e enviem suas respostas. O Google Drive disponibiliza também os resultados por meio de uma planilha eletrônica e informações em gráficos.

O questionário apresenta itens demográficos de sexo e idade e utiliza escalas contínua de frequência, com as opções de “Mais de uma vez ao dia”; “Todos os dias, ou quase todos os dias”; “Pelo menos uma vez por semana”; “Pelo menos uma vez por mês” e “Não faz” em relação ao uso da internet para atividades de Lazer, de Comunicação, Educacionais e de Treinamento e de Produção e Compartilhamento.

Com a inclusão de uma questão aberta, em que consulta se os estudantes realizam atividades de produção de conteúdo para internet, tais como: produção e edição de imagens, criação de *gifs*, memes, produção de vídeos, produção de tutoriais, etc, manifestamos o interesse em selecionar participantes para a segunda fase da pesquisa e os convidamos a deixarem seus contatos (que poderia ser o *email*, telefone, contatos em redes sociais, etc). Além disso, solicitou-se que os participantes relatassem o que produziam e em que plataforma compartilhavam suas produções.

3.2 Fase qualitativa

A ideia por trás da pesquisa qualitativa é selecionar propositalmente participantes ou locais mais indicados para ajudar o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa”. De acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 8):

[...] a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Diante disso, a segunda fase da pesquisa delineou-se por meio de realização de Grupo Focal, com os participantes que efetivamente possuíam uma produção de conteúdo para internet e compartilhamento em mídias digitais e redes sociais. O agendamento para o encontro se deu de acordo com a disponibilidade dos participantes em horários e locais convenientes para todos.

Para Flick (2009) o uso de grupos focais tornou-se uma importante abordagem nas pesquisas qualitativas em diferentes áreas, que podem ser usados tanto como um método único, quanto integrados em modelo de múltiplos métodos. Flick aponta como vantagem, que os grupos focais permitem análises de declarações e relatos sobre experiência e eventos, mas também o contexto interacional em que essas declarações e relatos são produzidos.

Barbour (2009) aponta para contradições quanto a definição do que se constitui o grupo focal. A autora salienta que termos como “entrevista em grupo”, “entrevista de grupo focal” e “discussões de grupo focal” as vezes são utilizados de forma intercambiável, mas pondera que para ela a “entrevista de grupo focal” é um termo híbrido que visa entrevistar um grupo, que é visto como detentor de uma visão consensual, em vez de ser o processo de criar o consenso pela interação no grupo.

A fim de evitar o risco que a definição de um termo acarreta, Barbour propõe uma, que em seu ponto de vista pode abarcar outros conceitos aplicados sobre o que seja um grupo focal: “Qualquer discussão em grupo pode ser chamada de grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo” (BARBOUR, 2009, p. 21)

Para a autora o grupo focal se caracteriza por uma atividade coletiva que deve ser composto por 8 a 12 participantes que são estimuladas a discutir um tema específico. Além disso, possui a qualidade de possibilitar a produção de dados que seriam menos acessíveis sem a interação observada em um grupo.

A escolha da entrevista de grupo focal se baseia na premissa de que os jovens participantes possuem uma produção de conteúdos diversificada, que permite interações quanto aos diferentes meios utilizados em suas produções e quanto aos diferentes propósitos que os orientam em suas práticas.

3.3 O campo da pesquisa

Embora tenha atuado na escola em que foi realizada a pesquisa, no período de 2002 a 2013, a escolha dessa unidade de ensino justifica-se pela certeza que o ambiente reúne elementos essenciais para a condução do estudo. A escola possui um laboratório de informática com equipamentos suficientes para a aplicação do questionário *on line*. Além disso, existem

professores que desenvolvem projetos diversos para as mídias e tecnologias, como blogs educacionais, grupos de trabalho no *Facebook* e *Whatsapp*, o que possibilita aos estudantes o desenvolvimento de projetos independentes, bem como projetos orientados por seus professores

Ao delinear como objeto de estudo a produção de conteúdo midiático realizada por jovens, escolhemos fazer todas as aproximações no ambiente escolar. Embora fosse possível escolher produções que estivessem disponíveis na web, nos interessava observar tanto as produções realizadas na escola quanto as criadas pelos estudantes sem mediação pedagógica.

Pode-se considerar que a entrada em campo ocorreu a partir do momento que houve uma visita à escola para o recolhimento das autorizações necessárias junto à equipe gestora para dar início à pesquisa. Embora o ambiente escolar me seja familiar, adentrar seus muros com o propósito da pesquisa suscita posicionamento diferentes: não é a professora que vem ao trabalho, mas a pesquisadora que se aproxima de seu *lócus*.

Foi necessário uma aproximação e apresentação para a nova equipe de direção (que é diferente da equipe que ocupava o cargo quando solicitei o afastamento para os estudos no mestrado), com intuito de explicar os objetivos da pesquisa e levantar informações que nos permitissem descrever o campo.

Diante disso, após a sinalização positiva da equipe gestora solicitei o Projeto Político Pedagógico (PPP) com o propósito de obter informações sobre a unidade de Ensino, bem como autorização para fotografar as dependências da escola para descrição e ilustração do campo.

O Distrito Federal é uma unidade Federativa do Brasil que não possui municípios, mas sim Regiões Administrativas (RAs). Embora as RAs funcionem como cidade, sua organização política difere dos outros municípios da Federação pois não possuem prefeito, mas sim Administradores Regionais, que são nomeados pelo Governador do Distrito Federal. Desta forma a unidade de ensino escolhida para a realização de nossa pesquisa situa-se na Região Administrativa do Guará, Brasília, Distrito Federal.

As RAs possuem características muito diferentes entre si em seus aspectos econômicos e sociais, portanto, cumpre destacar que o Guará, construído inicialmente sob regime de mutirão, em 1967, tinha por finalidade conceder moradias aos funcionários da Novacap, empresa de economia mista, responsável pela construção e urbanização de Brasília.

Durante muito tempo o Guará foi considerado um reduto de classe média, entretanto atualmente possui uma população de classes econômicas bem diversificadas, compostas por funcionários públicos, pequenos e médios empresários, prestadores de serviços gerais, bem como beneficiários de programas sociais do Governo Federal.

Fazem parte do quadro de escolas públicas do Guará, uma escola de Educao Infantil, dezessete escolas de Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, quatro escolas de Ensino Médio, da qual uma delas refere-se ao nosso campo de estudo, um centro de línguas e um centro de Ensino especial, dez escolas de Ensino Fundamental séries finais (6o ao 9o ano), quatro Escolas Classes, que atendem Educao infantil e Ensino Fundamental, séries iniciais (1o ao 5o ano), e uma escola que atende somente educao infantil (crianças com 4 e 5 anos).

A escola em que foi realizada a pesquisa foi criada pelo decreto não 1306 do Governo do Distrito Federal, teve seu prédio construído em 1969 e sua inaugurao ocorreu em 1970.

O estabelecimento de ensino está vinculado, administrativa e pedagogicamente,  Coordenao Regional de ensino do Guará (CRE/GUARÁ) e integra a estrutura da Secretaria de Estado de Educao do Distrito Federal (SEEDF). Atende um público, em sua maioria residentes das proximidades, mas também residentes de outras localidades como Cidade Estrutural, Vicente Pires, guas Claras, entre outras, razão pela qual podemos considerar que possui um público diversificado social e economicamente.

Estrategicamente situada próxima a bancos, hospital, corpo de Bombeiros, supermercados, cartório, agência de correios, postos de combustíveis e igreja, a escola possui fácil acesso  populao.

Recebe alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, distribuídos em três turnos, sendo 536 no matutino, 493 no vespertino e 147 no noturno. O turno noturno atende basicamente estudantes jovens e adultos trabalhadores. Nossa pesquisa realizou-se apenas com estudantes do terceiro ano do turno matutino, pois o turno vespertino  composto por primeiros e segundos ano e o noturno composto prioritariamente por adultos trabalhadores, o que foge aos interesses de nossa pesquisa.

O horário das aulas se estende de 7:20 às 12:10 pela manhã, de 13:00 às 17:50 no vespertino e 19:00 às 23:00 no noturno.

Conta com funcionários efetivos da Secretaria de Educao, e funcionários terceirizados que prestam serviços de limpeza e conservao. Os professores trabalham, em sua maioria, em regime de 40 horas semanais, das quais até 30 horas em horário de regência, 10 horas em coordenao pedagógica, que são realizadas no turno contrário. Além disso compõem o quadro de funcionários, uma diretora, um vice-diretor, coordenadores pedagógicos, assistente administrativo, secretário escolar, e vigias, que alternam os dias de trabalho.

O prédio da escola dispõe de 04 blocos. O primeiro composto pela secretaria, laboratório de informática, sala da direo, salas dos professores, de coordenao e mecanografia. Com

dois blocos de sala de aula, sendo uma destinada a um cineclube. Os professores são distribuídos em dezessete salas no sistema de sala ambiente.

A escola conta ainda com um pátio interno, uma área de educação física, com duas quadras poliesportivas, sendo uma coberta, um galpão coberto, uma pista de atletismo e uma piscina semiolímpica. O espaço físico da escola é grande, bem distribuído e composto por áreas de convivência formado por bancos, mesas de pingue-pongue construídas em alvenaria e mesas com tabuleiros pintados para xadrez ou dama.

A escola possui um laboratório de informática que dispõe de 30 equipamentos ligados em rede, compartilhando recursos de internet, uma impressora e dois servidores. O sistema operacional é da modalidade software livre, Linux Educacional 3.0.

Os estudantes têm acesso à internet da escola apenas quando estão realizando atividades dentro do laboratório de informática.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, do turno matutino, com situação econômica variável. Para fins de definição da amostra foram convidados todos os estudantes do terceiro ano, que são distribuídos em seis turmas. Foi considerada amostra apenas os que efetivamente tiveram a resposta computada no questionário *on line* da primeira fase da pesquisa.

A justificativa para a escolha deste nível de ensino se orienta na asserção de que, por se encontrarem na última etapa da educação básica, presume-se que possuam um nível de maturidade capaz de opinar sobre as questões da pesquisa, além da possibilidade de terem vivenciado, em algum momento de sua formação escolar, projetos que envolvam a produção de conteúdos midiáticos para internet, considerando que na escola existem alguns projetos que inserem o uso das tecnologias e das mídias digitais tais como blogs de professores, grupos do *Facebook*. Portanto, em sua maioria, os estudantes já tiveram oportunidade de vivenciar experiências, tanto na escola, como por suas próprias iniciativas.

Participaram da fase quantitativa cento e cinquenta e oito jovens, setenta e seis do sexo masculino e oitenta e dois do sexo feminino, com idades entre quinze e vinte anos, com a frequência maior concentrada na faixa de 17 anos, onde há um total de 84 estudantes, conforme podemos observar no quadro de distribuição por faixa etária (Quadro 1).

Quadro 1 - Distribuição dos respondentes por faixa etária

Idade	Número de ocorrências	Percentual %
15	1	,6
16	31	19,6
17	84	53,2
18	31	19,6
19	10	6,3
20	1	,6
Total	158	100,0

Fonte: SPSS com adaptações.

Posteriormente participaram da segunda fase, que se delineou com a realização de um Grupo focal, nove jovens com idades de dezesseis e dezessete anos, sendo três do sexo masculino e seis do sexo feminino. A distribuição desigual entre os sexos foi aleatória, pois a formação do grupo se deu por terem uma produção de conteúdo midiático, disposição em participar da segunda fase da pesquisa, e disponibilidade de horário para participar do encontro.

Os nomes que figuram nos registros são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes durante a entrevista do Grupo focal. Tal procedimento teve a finalidade de preservar suas identidades, e, ao mesmo tempo, que se reconhecessem na pesquisa pelos pseudônimos escolhidos por eles. Todavia informamos aos participantes que o anonimato não poderia ser garantido com maior eficácia, conforme orienta o comitê de ética em pesquisa, devido a possibilidade de identificação por meio suas produções e imagens, que já se encontravam disponibilizadas na internet. Todos os participantes da segunda fase manifestaram concordância e não se opuseram à divulgação de suas imagens.

Para facilitar a identificação atribuímos uma característica para cada nome escolhido, de acordo com suas produções e/ou seus interesses. Desse modo temos:

Anastácia (a Fã) tem dezesseis anos, sexo feminino, colabora fazendo edição de fotos e tradução de matérias para um *fan site* de ator irlandês.

C.V.F. (o Viner) tem dezessete anos, sexo masculino, produz *vine* e iniciou recentemente um canal do Youtube.

Cherry Bomb (a Cinegrafista) tem dezessete anos, sexo feminino, adora fazer fotografias e filmagens. Produziu o cover de uma banda formada pelo irmão, a cunhada e amigos.

Dams (a Desenhista) tem dezesseis anos, sexo feminino, faz edição de fotografias, fotografa e publica desenhos de sua autoria em redes sociais. Enviou para o estudo fotografias produzidas e remixadas por ela e seu grupo, utilizadas em um trabalho escolar para a disciplina de Artes.

High (o Jogador) tem dezesseis anos, sexo masculino produz vídeos para o Youtube em que demonstra sua habilidade em jogos.

Júlia (a Culinarista) tem dezesseis anos, sexo feminino, produz vídeos de culinária para seu canal no Youtube.

Júlia⁴ (a Modelo) tem dezesseis anos, sexo feminino, é modelo e auxilia amigos fotógrafos na edição de suas fotos.

Juliette (a Fotógrafa e musicista) tem dezesseis anos, sexo feminino, fotografa amadoramente com uma câmera Nikon semi-profissional. Enviou para o estudo um vídeo e duas fotografias publicadas em sua conta no Instagram

Pão (o Ator) tem dezesseis anos, sexo masculino, produz material para o *Snapchat*, vídeos para canal do Youtube, fotografa e edita suas próprias fotos para redes sociais.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Optamos por utilizar inicialmente a aplicação de questionário *on line*, com o propósito de traçar um perfil dos jovens participantes. Destacamos a necessidade de conhecê-los por meio de questões sobre a utilização da internet quanto: a frequência de uso; atividades de comunicação e relacionamento social; atividades de lazer; busca de informações; treinamentos; produção e compartilhamento.

Posteriormente, entre os respondentes do questionário que alegaram possuir produções de conteúdos midiáticos e que sinalizaram interesse em participar da fase qualitativa, encontramos produtores que foram contatados e convidados a participar de uma entrevista de Grupo Focal.

Para o início da pesquisa, planejamos e agendamos o acompanhamento de uma professora da escola, que aceitou nos receber junto às suas turmas de terceiro ano. Deste modo faríamos, no decorrer de uma semana, a apresentação dos objetivos do estudo para os estudantes nos momentos iniciais da aula desta professora. Seria entregue também, os termos de consentimento e assentimento. Na semana seguinte, também acompanhada da mesma

⁴ Embora duas participantes tenham escolhido o mesmo nome para figurar nos registros, sempre que utilizarmos apenas o nome Júlia estaremos nos referindo à culinarista, tendo em vista que a modelo teve uma participação ínfima no grupo focal, não enviou sua produção e saiu do grupo do Whatsapp após a realização da entrevista do grupo focal.

professora, nos dirigiríamos ao laboratório de Informática para aplicação do questionário. O planejamento, desta maneira, teve como finalidade não impactar a rotina da escola com a presença da pesquisadora, portanto, apenas a professora colaboradora teria sua rotina modificada em alguns minutos iniciais de sua aula, tanto para a explicação dos objetivos quanto para a aplicação do questionário.

No entanto, ao chegar à escola houve necessidade de fazermos alterações neste planejamento. Fomos informados pela professora que nos acompanharia que o laboratório já estava agendado para outra professora, nos dias previstos. Diante disso, o coordenador pedagógico sugeriu aplicarmos todos os questionários em um único dia, em que haveria um outro evento na escola e, portanto, já estaria com sua rotina alterada.

Esta alteração no planejamento embora tenha acelerado o processo de coleta de dados, não garantiu a participação de um número mais expressivo dos respondentes, tendo em vista que ocorreu em um dia de rotina alterada, em que muitos estudantes faltaram ou estavam dispersos pelos espaços da escola.

No questionário havia uma questão aberta para o preenchimento com a descrição sobre o que cada estudante produzia, bem como o contato para os interessados em participarem da segunda fase da pesquisa. Vinte e seis participantes preencheram esta questão aberta com seus contatos, porém apenas dois informaram o que produziam.

O número de estudantes que manifestaram interesse em participar da segunda fase nos levou a acreditar que seria possível a realização de até três grupos focais, compatíveis com o planejamento do estudo na fase de qualificação. Contudo nas conversas que se seguiram após a aplicação do questionário foram declinados da amostra os jovens que apenas editavam suas fotografias para as redes sociais e os que não tinham horários disponíveis para a realização do Grupo Focal. Diante disso, conseguimos formar apenas um grupo.

Solicitados a deixarem informações para contato, tais como email, telefone ou página pessoal, o primeiro contato foi realizado por meio do endereço eletrônico deixados por vinte e dois, dos vinte seis participantes. Todavia apenas dois estudantes responderam ao email. Iniciou-se então o contato por telefone, mas também houve contratemplos, pois muitos não atenderam à chamada. Ao enviar mensagem pelo aplicativo Whatsapp, as respostas foram quase que imediatas. Desta maneira o agendamento foi realizado por meio de criação de um grupo no aplicativo, formado com os estudantes contatados que responderam a mensagem, que tinham interesse em participar da segunda fase e que atendiam aos critérios para a participação na pesquisa.

Houve uma grande dificuldade para conciliar os horários de todos os componentes do grupo. A entrevista, a princípio planejada para ser realizada no contra-turno escolar (novamente com a finalidade de não atrapalhar a rotina escolar) não foi possível, pois alguns participantes se mostraram contrários em decorrência de estágios, cursos pré-vestibulares e outros compromissos. Ao descobrir que em determinado dia haveria uma atividade avaliativa e os estudantes seriam dispensados após a realização desta atividade, sugeri então que fizéssemos o encontro após esta atividade avaliativa, o que foi aceito por todos.

O agendamento foi realizado com dez componentes, mas apenas oito compareceram no horário combinado. Uma das participantes chegou atrasada e suas contribuições na atividade em grupo não foram consideradas, apesar de aceitarmos sua produção.

Foi providenciado um roteiro para a condução do Grupo Focal que, neste contexto, mostrou-se como uma técnica útil na captação das especificidades do grupo ao permitir encontro com participantes que tinham em comum a produção de conteúdo para internet, bem como para observar suas interações durante a entrevista.

A entrevista ocorreu em uma sala que se encontrava vazia por ocasião da dispensa dos estudantes após a atividade avaliativa. Poucas pessoas circulavam pela escola, tendo em vista a dispensa anteriormente mencionada, o que resultou em um encontro sem interferências nem ruídos que pudessem prejudicar o andamento.

Os participantes foram informados que durante a realização do Grupo Focal, a atividade seria filmada e teria o áudio gravado para melhor captação das falas e interações. Como parte do roteiro, os participantes foram convidados a responder questionamentos sobre suas produções e manifestarem opiniões sobre possibilidades educativas com base nas produções que eles realizavam e que foram enviadas posteriormente como parte dos dados para este estudo.

Distribuídos em um semicírculo, os jovens se posicionaram em um ângulo que pudessem ser filmados para captar suas expressões e interações durante a entrevista. A princípio com sorrisos tímidos que demonstravam um certo desconforto, aos poucos se mostraram à vontade durante a sessão, que durou cerca de uma hora e dez minutos.

Dois participantes apresentaram tendências a monopolizar as falas, o que demandou a necessidade de uma mediação por parte da pesquisadora, de maneira que todos tivessem oportunidade de participar. De modo semelhante, alguns precisavam ser estimulados a contribuir com as discussões.

Ressalta-se que para a condução do grupo focal em uma pesquisa, seria ideal estar acompanhado de colaboradores que pudessem auxiliar em atividades, tais como: coleta dos

TCLE e autorização para uso das imagens, manuseio de equipamentos eletrônicos para captação de vídeo e áudio durante a entrevista, deixando a cargo do pesquisador a condução e mediação da entrevista. No caso de nossa pesquisa, todas as atividades foram realizadas apenas pela pesquisadora.

3.6 Considerações éticas

Em decorrência da necessidade de alguns cuidados em relação ao rigor metodológico no que diz respeito, principalmente a proximidade entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, fez-se necessário o distanciamento ao objeto de estudo. Portanto o afastamento da escola, no período do mestrado, na função de professora, e o retorno posterior, na condição de pesquisadora foi fundamental para possibilitar um distanciamento necessário, mas com uma visão privilegiada do campo.

Ressalta-se, ainda, que este estudo seguiu as normas que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos e foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Como parte das recomendações éticas, providenciamos documentos que salvaguardam a pesquisa segundo o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, onde esta pesquisa foi submetida à apreciação.

A Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 prevê aspectos éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos quanto ao respeito a sua dignidade e especial proteção, dentre os quais destacam-se:

a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;

b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos riscos;

c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e

d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária.

Com essas considerações, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e um Termo de Assentimento, explicitando os objetivos desta pesquisa, que foram entregues aos estudantes e aos responsáveis legais, para assinatura e concordância em participar da pesquisa.

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.

Caminhando e semeando,

no fim terás o que colher.

Cora Coralina

CAPÍTULO 4 – AS PAISAGENS DO PERCURSO OU APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A analogia que fazemos com o título “As paisagens do percurso” para o capítulo de análise e interpretação dos dados referem-se aos achados que a pesquisa proporcionou. Os objetos de análises foram constituídos pelas respostas de cento e cinquenta e oito jovens ao questionário *on line*, a transcrição da entrevista do grupo focal realizada com nove jovens, conversas informais realizadas por meio do aplicativo *Whatsapp* e o material visual produzido e enviados por oito desses jovens.

4.1 Dados quantitativos

Na fase quantitativa apresentamos uma análise descritiva de dados gerados com as respostas do questionário *on line*. Permeiam as análises comparações de alguns itens aos dados do Comitê Gestor da Internet, bem como inferências com achados da fase qualitativa.

A amostra na abordagem inicial foi composta por 158 jovens, com idades entre 15 e 20 anos, sendo 51,9% do sexo feminino e 48,1% do sexo masculino. Para traçar o perfil dos participantes utilizamos um questionário que apresenta uma questão sobre a frequência de acesso à internet e outra sobre os tipos de equipamentos utilizados para acessar. A seguir há itens em uma escala de frequência compostos por quatro blocos de atividades à saber: Atividades de Comunicação (AC); Atividades de Lazer (AL); Busca por Informações e serviços (BIS); Atividades de Educação e Treinamento (AET) e Produção e compartilhamento (PC).

Para cada um dos itens que compõem os quatro blocos, as opções de respostas se configuraram em uma escala de frequência, tipo Likert, de cinco pontos. As frequências se ancoram em utilizações diárias, semanais, mensais, assim redigidos: “Mais de uma vez ao dia”, “Todos os dias ou quase todos os dias”, “Pelo menos uma vez por semana”, “Pelo menos uma vez por mês” e por último a opção “Não faz” para aqueles não realizam os itens propostos.

Por fim compõe o questionário duas questões demográficas: uma sobre o sexo e outra sobre a idade do participante.

O bloco inicial com quatro itens correspondentes a atividades de Comunicação (AC) procurou verificar a frequência de uso para os itens abaixo relacionados:

- AC1 – Acesso à redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, etc)
- AC2 -Verificação email.

- AC3 -Conversas em aplicativos de mensagens instantâneas (Whatsapp, Messenger, skype, etc).
- AC4 - Criação e/ou atualização de páginas e blogs pessoais.

Apresentamos a seguir alguns dados provenientes da análise descritiva, bem como as tabelas disponibilizadas pelo software SPSS, com adaptações realizadas pela pesquisadora, para efeito de ilustração dos dados.

Considerando que o Comitê Gestor da Internet apresenta a pesquisa *Tic Kids on line* 2014 (CGI.Br 2015) com dados estatísticos recentes, aproveitamos para fazer uma análise comparativa entre alguns itens, comuns às duas pesquisas. Com a ressalva de que a abrangência muito maior da pesquisa Tic Kids não permite generalizações com a nossa pesquisa, mas que muitos fatores devem ser considerados, para entender o contexto da nossa. Um exemplo é que embora Brasília se encontre na região Centro-oeste, alguns dados se aproximam mais dos resultados das regiões Sul e Sudeste.

As respostas ao questionário revelam que um percentual significativo de 98,1 dos participantes da pesquisa acessam a internet todos os dias mais de uma vez ou pelo menos uma vez ao dia (percentual acumulado). Uma diferença de 11,1 pontos percentuais em relação à pesquisa Tic Kid 2014 que apresenta 87%, para a mesma faixa etária.

Apenas três respondentes (1,9%) assinalam que o fazem pelo menos uma vez por semana. Nenhum dos respondentes assinalou que raramente acessa a internet, ou que o faz pelo menos uma vez ao mês (Quadro 2).

Quadro 2- Frequência de acesso à internet.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Todos os dias, mais de uma vez	132	83,5	83,5	83,5
Todos os dias, pelo menos uma vez	23	14,6	14,6	98,1
Pelo menos 1 vez por semana	3	1,9	1,9	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Quanto ao dispositivo em que acessam a internet é também significativo o uso de telefone celular seja com pacote de dados (26,6%) ou por meio de *wi fi* (58,9). O percentual acumulado é bem próximo ao da pesquisa *Tic Kids on line* Brasil 2014, realizada pelo Comitê

Gestor da Internet (CGI.Br 2015), que apresentou um índice de 82% em 2014. Em nosso estudo apenas um dos respondentes utiliza o *tablet*, oito fazem uso do notebook e quatorze utilizam o computador da residência. As opções “computador em casa de amigos ou parentes” ou “computador em *lan house*” não foram assinaladas (Quadro 3).

Quadro 3 - Dispositivo que utiliza para acessar à internet.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Telefone celular com pacote de dados	42	26,6	26,6	26,6
Telefone celular por meio de wi-fi	93	58,9	58,9	85,4
Tablet	1	,6	,6	86,1
Notebook	8	5,1	5,1	91,1
Computador em minha residência	14	8,9	8,9	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

No item relacionado ao uso das redes sociais (Quadro 4), 91,8% dos participantes se situaram entre as duas primeiras opções de frequência. No entanto sete dos participantes alegaram não fazer uso. As menores frequências se situaram nas opções semanal e mensal.

Quadro 4- Acesso à redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, etc).

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	111	70,3	70,3	70,3
Todos os dias ou quase todos os dias	34	21,5	21,5	91,8
Pelo menos uma vez por semana	5	3,2	3,2	94,9
Pelo menos uma vez por mês	1	,6	,6	95,6
Não faz	7	4,4	4,4	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Em relação a verificação de e-mails (Quadro 5), as respostas se distribuíram entre todas as opções, com um número ligeiramente maior na frequência semanal. Deste modo temos:

Quadro 5 - Verificação de email.

	Frequência	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Mais de uma vez ao dia	22	13,9	13,9	13,9
Todos os dias ou quase todos os dias	31	19,6	19,6	33,5
Pelo menos uma vez por semana	48	30,4	30,4	63,9
Pelo menos uma vez por mês	38	24,1	24,1	88,0
Não faz	19	12,0	12,0	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

O mesmo não se verificou em relação às conversas em aplicativos de mensagens instantâneas (Quadro 6), onde a maioria (86,1%) faz uso na frequência diária, mais de uma vez. No extremo oposto, apenas um participante não faz uso desses aplicativos.

Quadro 6- Conversas em aplicativos de mensagens instantâneas (Whatsapp, Messenger, Skype, etc).

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	136	86,1	86,1	86,1
Todos os dias ou quase todos os dias	20	12,7	12,7	98,7
Pelo menos uma vez por mês	1	,6	,6	99,4
Não faz	1	,6	,6	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Ressalta-se que 62,7 não criam nem atualizam blogs nem páginas pessoais (Quadro 7). Dentre os que o fazem, o maior percentual (13,9) aponta para frequência mensal para a realização desta atividade.

Quadro 7 – Criação e/ou atualização páginas e blogs pessoais,

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	8	5,1	5,1	5,1
Todos os dias ou quase todos os dia	11	7,0	7,0	12,0
Pelo menos uma vez por semana	18	11,4	11,4	23,4
Pelo menos uma vez por mês	22	13,9	13,9	37,3
Não faz	99	62,7	62,7	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

O bloco Atividades de Lazer (AL) foram distribuídos em sete itens que reproduzimos abaixo, com os mesmos marcadores de frequência.

- AL1 - Assistir filmes, séries, programas de televisão, ouvir música (Youtube, Vimeo, Netflix etc.).
- AL2 - Baixar conteúdo da Internet (download de música, filmes, vídeo, texto e jogos etc.
- AL3 - Acesso site de revistas de seu interesse.
- AL4 - Acesso sites de notícias.
- AL5 - Baixar e instalar softwares/ programas de computador.
- AL6 – Ler livros digitais (ebooks, eReaders etc.
- AL7 - Participar de jogos em rede/Jogos on line.

O acesso a canais de vídeos e filmes são realizados por 70,3% dos participantes nas duas opções de frequências diárias. Enquanto 21,5% o fazem na frequência semanal, três participantes não realizam este tipo de atividade (Quadro 8).

Quadro 8 - Assistir filmes, séries, programas de televisão, ouvir música (Youtube, Vimeo, Netflix etc.)

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	57	36,1	36,1	36,1
Todos os dias ou quase todos os dias	54	34,2	34,2	70,3
Pelo menos uma vez por semana	34	21,5	21,5	91,8
Pelo menos uma vez por mês	10	6,3	6,3	98,1
Não faz	3	1,9	1,9	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Baixar conteúdo da internet (Quadro 9) apresentou os maiores índices distribuídos nas frequências “Todos os dias ou quase todos os dias” com 31,6%; “Pelo menos uma vez por semana” com 25,9% e “Pelo menos uma vez por mês com 20,3%.

Quadro 9 - Baixar conteúdo da Internet (download de música, filmes, vídeo, texto e jogos etc.)

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez por dia	27	17,1	17,1	17,1
Todos os dias ou quase todos os dias	50	31,6	31,6	48,7
Pelo menos uma vez por semana	41	25,9	25,9	74,7
Pelo menos uma vez por mês	32	20,3	20,3	94,9
Não faz	8	5,1	5,1	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Interessante observar que o acesso a sites de revista de interesse dos respondentes (Quadro 10) não é realizado por 29,1% e entre os que acessam, a frequência maior está na opção semanal com 25,9%.

Quadro 10 - Acessar site de revistas de interesse.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	17	10,8	10,8	10,8
Todos os dias ou quase todos os dias	30	19,0	19,0	29,7
Pelo menos uma vez por semana	41	25,9	25,9	55,7
Pelo menos uma vez por mês	24	15,2	15,2	70,9
Não faz	46	29,1	29,1	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Por outro lado, o acesso a sites de notícias (Quadro 11) é reportado por 30,4% todos os dias ou quase todos os dias, seguido da frequência semanal com 25,3% e 16,5% que o fazem mais de uma vez ao dia.

Quadro 11 - Acessar sites de notícias.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	26	16,5	16,5	16,5
Todos os dias ou quase todos os dias	48	30,4	30,4	46,8
Pelo menos uma vez por semana	40	25,3	25,3	72,2
Pelo menos uma vez por mês	21	13,3	13,3	85,4
Não faz	23	14,6	14,6	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Quanto a baixar e instalar *softwares* (Quadro 12) a porcentagem maior ficou com respondentes que não o fazem (44,3%) seguida dos que o fazem pelo menos uma vez por mês com 28,5%.

Quadro 12 - Baixar e instalar softwares/ programas de computador

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	7	4,4	4,4	4,4
Todos os dias ou quase todos os dias	9	5,7	5,7	10,1
Pelo menos uma vez por semana	27	17,1	17,1	27,2
Pelo menos uma vez por mês	45	28,5	28,5	55,7
Não faz	70	44,3	44,3	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

De modo semelhante 44,9% alegam não ler livros digitais e entre os que o fazem o maior percentual está em 18,4% na frequência mensal (Quadro 13).

Quadro 13 - Leitura de livros digitais (ebooks, eReaders etc.)

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	20	12,7	12,7	12,7
Todos os dias ou quase todos os dias	21	13,3	13,3	25,9
Pelo menos uma vez por semana	17	10,8	10,8	36,7
Pelo menos uma vez por mês	29	18,4	18,4	55,1
Não faz	71	44,9	44,9	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Surpreendeu-nos a frequência elevada de jovens que não participam de jogos *on line* (Quadro 14) com 53,2%, mas entre os que participam o maior percentual está em mais de uma vez ao dia, com 20,3%.

Quadro 14 - Participação de jogos em rede/Jogos on line.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	32	20,3	20,3	20,3
Todos os dias ou quase todos os dias	12	7,6	7,6	27,8
Pelo menos uma vez por semana	15	9,5	9,5	37,3
Pelo menos uma vez por mês	15	9,5	9,5	46,8
Não faz	84	53,2	53,2	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

No bloco correspondente às atividades de Busca de Informações e Serviços (BIS) relacionamos quatro itens:

- BIS1 - Faz pesquisas na web sobre informações em geral.
- BIS2 - Utiliza serviços de localização (mapas, navegação, pesquisa de local etc).
- BIS3 - Acompanha blogs (jogos, moda, decoração etc).
- BIS4 - Utiliza serviços online (pagamento de contas, compras on line, etc).

Pesquisas na *web* (Quadro 15) teve uma frequência bem distribuída entre as duas opções diárias e a semanal, com 31,6%; 30,4% e 24,7% respectivamente, enquanto que a utilização de serviços de geolocalização (Quadro 16) apresentam o maior índice em “Pelo menos uma vez por semana” com 28,5%, seguida de “Pelo menos uma vez por mês” com 23,4% e “Todos os dias ou quase todos os dias” com 21,5%.

Quadro 15 - Fazer pesquisas na web sobre informações em geral.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dias	50	31,6	31,6	31,6
Todos os dias ou quase todos os dias	48	30,4	30,4	62,0
Pelo menos uma vez por semana	39	24,7	24,7	86,7
Pelo menos uma vez por mês	15	9,5	9,5	96,2
Não faz	6	3,8	3,8	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Quadro 16 - Utilizar serviços de localização (mapas, navegação, pesquisa de local etc).

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	12	7,6	7,6	7,6
Todos os dias ou quase todos os dias	34	21,5	21,5	29,1
Pelo menos uma vez por semana	45	28,5	28,5	57,6
Pelo menos uma vez por mês	37	23,4	23,4	81,0
Não faz	30	19,0	19,0	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

O acompanhamento de blogs (Quadro 17) não é realizado por 27,2% dos participantes, mas 22,2% o fazem pelo menos uma vez por semana e 21,5% acompanha mais de uma vez ao dia.

Quadro 17 – Acompanhamento de blogs (jogos, moda, decoração etc).

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dias	34	21,5	21,5	21,5
Todos os dias ou quase todos os dias	25	15,8	15,8	37,3
Pelo menos uma vez por semana	35	22,2	22,2	59,5
Pelo menos uma vez por mês	21	13,3	13,3	72,8
Não faz	43	27,2	27,2	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Serviços *on line* como pagamento de contas e compras (Quadro 18) não são realizados por 45,6% dos participantes, mas o percentual acumulado, distribuído entre as frequências diárias, semanal e mensal situa-se em 54,4%.

Quadro 18 – Utilização de serviços online (pagamento de contas, compras on line, etc).

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	5	3,2	3,2	3,2
todos os dias ou quase todos os dias	14	8,9	8,9	12,0
Pelo menos uma vez por semana	12	7,6	7,6	19,6
Pelo menos uma vez por mês	55	34,8	34,8	54,4
Não faz	72	45,6	45,6	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

As Atividades de Educação e Treinamento (AET) são compostas pelos sete itens abaixo relacionados:

- AET1 - Fazer pesquisa na *web* para realizar trabalhos escolares.
- AET2 - Fazer curso a distância ou curso *on line*.
- AET3 - Pesquisar informações sobre cursos.

- AET4 - Assistir vídeos com tutoriais para alguma aprendizagem específica.
- AET5 - Fazer pesquisa na *web* para aprofundar algum tópico abordado na escola.
- AET6 - Utilizar a web para aprender algum conceito que não ficou claro na escola.
- AET7 - Participar de grupos do *Whatsapp* ou *Facebook* com fins educacionais.

Os maiores percentuais para a atividade de fazer pesquisa na *web* (Quadro 19) situaram-se na frequência de “Todos os dias ou quase todos os dias” com 36,7%; seguido de “Pelo menos uma vez por semana com” 29,1 e “Mais de uma vez ao dia” com 24,7%

Quadro 19 - Fazer pesquisa na web para realizar trabalhos escolares.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma ao dia	39	24,7	24,7	24,7
Todos os dias ou quase todos os dias	58	36,7	36,7	61,4
Pelo menos uma vez por semana	46	29,1	29,1	90,5
Pelo menos uma vez por mês	15	9,5	9,5	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

79,1% dos participantes não fazem curso a distância (Quadro 20) e a variação entre os que fazem se distribui entre 3,2% na menor frequência e 7,6% na maior. A frequência acumulada entre as quatro opções está em 20,9%.

Quadro 20 - Fazer curso à distância ou curso on line

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	5	3,2	3,2	3,2
Todos os dias ou quase todos os dias	12	7,6	7,6	10,8
Pelo menos uma vez por semana	10	6,3	6,3	17,1
Pelo menos uma vez por mês	6	3,8	3,8	20,9
Não faz	125	79,1	79,1	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Por outro lado, pesquisar sobre cursos (Quadro 21) se distribui sem grandes variações entre todas as opções de frequência, conforme quadro abaixo:

Quadro 21 - Pesquisar informações sobre cursos.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	18	11,4	11,4	11,4
Todos os dias ou quase todos os dias	26	16,5	16,5	27,8
Pelo menos uma vez por semana	34	21,5	21,5	49,4
Pelo menos uma vez por mês	49	31,0	31,0	80,4
Não faz	31	19,6	19,6	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Mais de metade dos participantes alegam assistir vídeos com tutoriais para alguma aprendizagem específica (Quadro 22) pelo menos uma vez por semana (27,2%) ou quase todos os dias (25,3%).

Quadro 22 - Assistir vídeos com tutoriais para alguma aprendizagem específica.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	31	19,6	19,6	19,6
Todos os dias ou quase todos os dias	40	25,3	25,3	44,9
Pelo menos uma vez por semana	43	27,2	27,2	72,2
Pelo menos uma vez por mês	31	19,6	19,6	91,8
Não faz	13	8,2	8,2	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Enquanto 30,4% procuram aprofundar algum tópico abordado na escola (Quadro 23) pelo menos uma vez por semana. O mesmo percentual e mesma frequência é observado para os que utilizam a *web* para aprender algum conceito que não ficou claro durante as aulas (Quadro 24).

Quadro 23 - Fazer pesquisa na web para aprofundar algum tópico abordado na escola.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	35	22,2	22,2	22,2
Todos os dias ou quase todos os dias	32	20,3	20,3	42,4
Pelo menos uma vez por semana	48	30,4	30,4	72,8
Pelo menos uma vez por mês	31	19,6	19,6	92,4
Não faz	12	7,6	7,6	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Quadro 24 -Utilizar a web para aprender algum conceito que não ficou claro na escola.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	34	21,5	21,5	21,5
Todos os dias ou quase todos os dias	40	25,3	25,3	46,8
Pelo menos uma vez por semana	48	30,4	30,4	77,2
Pelo menos uma vez por mês	20	12,7	12,7	89,9
Não faz	16	10,1	10,1	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Merece destaque o fato de que alguns professores da escola pesquisada fazem parte de grupos no *Whatsapp* e Facebook com os estudantes da escola, portanto é significativo o percentual de jovens que acessam o aplicativo para fins escolares (Quadro 25), totalizando 84,8% da frequência diária, distribuídos em 60,8% mais de uma vez ao dia e 24,1% todos os dias ou quase todos os dias. Por outro lado, mesmo tendo este recurso disponível, 5,7%, ou seja, nove estudantes não acessam a rede para este fim.

Quadro 25 - Participar de grupos do whatsapp ou facebook com fins educacionais.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	96	60,8	60,8	60,8
Todos os dias ou quase todos os dias	38	24,1	24,1	84,8
Pelo menos uma vez por semana	8	5,1	5,1	89,9
Pelo menos uma vez por mês	7	4,4	4,4	94,3
Não faz	9	5,7	5,7	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Nas atividades de Produção e Compartilhamento (PC) encontram-se os seguintes itens:

- PC1 - Produz e compartilha vídeos.
- PC2 - Produz e compartilha imagens com recursos digitais.

- PC3 - Produz tutoriais.
- PC4 - Cria jogos digitais.
- PC5 - Produz textos em blogs, sites, etc.
- PC6 - Cria outros conteúdos digitais.

É importante ressaltar que neste bloco de atividade encontram-se itens muito específicos, como produzir tutoriais e criar jogos digitais. Embora tenha sido o bloco com maiores índices de não realização das atividades de produção de tutoriais e criação de jogos digitais, são consideráveis os respondentes que alegam produzir vídeos e imagens.

Deste modo temos que 48,7% dos respondentes são produtores de vídeo se considerarmos o percentual acumulado em todas as frequências, e 51,3% não realizam produções desta natureza (Quadro 26). 68,2% produzem imagens e 39,2% não produzem (Quadro 27); 13,3% produzem tutoriais e 86,7% não produzem (Quadro 28); 4,4% criam jogos digitais e 95,6% não criam (Quadro 29); 15,8% produzem textos em blogs e sites e 84,2% não produzem (Quadro 30); por fim 16,5% criam outros conteúdos digitais e 83,5% não criam (Quadro 31).

Diante do percentual mais elevado em relação a produção de imagens (68,2%) podemos inferir que muitas dessas produções se destinam a editar suas próprias fotografias para publicá-las nas redes sociais. Ao observar este percentual e as conversas com os respondentes que deixaram seus contatos para participar da segunda fase da pesquisa, alguns deles referiam que suas produções se destinavam a editar imagens para redes sociais. Por entender que este tipo de produção não interessava aos objetivos da pesquisa, portanto não foram selecionados. Apenas um participante (Pão) foi selecionado, pois além de editar suas fotografias possuía um acervo com outros tipos de produções.

Podemos perceber que os itens referentes à produção e compartilhamento de vídeos e produção e compartilhamento de imagens digitais são os que mais apresentam produtores, com uma ligeira predominância em relação ao segundo, conforme podemos observar nos quadros abaixo.

Quadro 26 - Produzir e compartilhar vídeos.

	Frequência	Percentual	Percentual acumulado	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	18	11,4	11,4	11,4
Todos os dias ou quase todos os dias	14	8,9	8,9	20,3
Pelo menos uma vez por semana	19	12,0	12,0	32,3
Pelo menos uma vez por mês	26	16,5	16,5	48,7
Não faz	81	51,3	51,3	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Quadro 27 - Produzir e compartilhar imagens com recursos digitais.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Valid Mais de uma vez ao dia	21	13,3	13,3	13,3
Todos os dias ou quase todos os dias	25	15,8	15,8	29,1
Pelo menos uma vez por semana	27	17,1	17,1	46,2
Pelo menos uma vez por mês	23	14,6	14,6	60,8
Não faz	62	39,2	39,2	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Quadro 28 - Produzir tutoriais.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Todos os dias ou quase todos os dias	5	3,2	3,2	3,2
Pelo menos uma vez por semana	5	3,2	3,2	6,3
Pelo menos uma vez por mês	11	7,0	7,0	13,3
Não faz	137	86,7	86,7	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Quadro 29 - Criação de jogos digitais.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Todos os dias ou quase todos os dias	2	1,3	1,3	1,3
Pelo menos uma vez por semana	2	1,3	1,3	2,5
Pelo menos uma vez por mês	3	1,9	1,9	4,4
Não faz	151	95,6	95,6	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Quadro 30 - Produção de textos em blogs, sites, etc.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	6	3,8	3,8	3,8
Todos os dias ou quase todos os dias	4	2,5	2,5	6,3
Pelo menos uma vez por semana	8	5,1	5,1	11,4
Pelo menos uma vez por mês	7	4,4	4,4	15,8
Não faz	133	84,2	84,2	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

Quadro 31 - Criação de outros conteúdos digitais.

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Mais de uma vez ao dia	6	3,8	3,8	3,8
Todos os dias ou quase todos os dias	2	1,3	1,3	5,1
Pelo menos uma vez por semana	5	3,2	3,2	8,2
Pelo menos uma vez por mês	13	8,2	8,2	16,5
Não faz	132	83,5	83,5	100,0
Total	158	100,0	100,0	

Fonte: SPSS com adaptações.

A análise das respostas do questionário permitiu perceber que os jovens fazem uso da internet prioritariamente para as atividades de comunicação (AC), utilizando cada vez mais os aparelhos de telefonia móvel seja com acesso a pacotes de dados ou por meio de *wi fi*.

Embora tenham acesso a modernos aparatos tecnológicos e a conexão quase permanente em redes sociais e mídias digitais, o que garante uma facilidade para produção e divulgação, os dados apontam que o protagonismo na produção e compartilhamento não é tão evidenciado como nos fazem crer a literatura recente.

4.2 Dados qualitativos

A análise dos dados é uma construção a partir da sistematização das informações obtidas em campo, em diálogo com a literatura estudada. Para Bogdan e Biklen (1994), a análise se constitui na “[...] organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que vai ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Nesta fase procuramos, após a leitura das transcrições da entrevista do grupo focal, das conversas informais pelo whatsapp, e da catalogação das imagens enviadas pelos participantes, desenvolver *categorias de codificação* (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para os autores na medida em que lemos os dados surgem padrões, destacam-se certas palavras, acontecimentos que permitem constituir categorias como meio de classificar os dados descritivos recolhidos.

Incluimos neste capítulo alguns excertos das falas e interações que ocorreram no grupo focal, e das conversas pelo aplicativo whatsapp. Julgamos necessário definir algumas

convenções por considerar importante nas falas, as ênfases, as hesitações, o ordenamento das ideias, bem como os símbolos, e as abreviações utilizados nas conversas por meio do aplicativo. Deste modo elaboramos um quadro com as abreviaturas e símbolos (Quadro 32) utilizadas neste estudo.

Quadro 32 - Símbolos e abreviações

Abreviações Ou Símbolos	Significado
...	Pausa Longa Na Fala Ou Hesitação
☹️😊😄😁👉 (Entre Outros)	Emoticons (Figuras que simbolizam o estado e espírito nos diálogos.
Agr	Agora
Tbm	Também
Btw	By The Way (À propósito)
Kkkk	Gargalhada
Prolongamento de letras (Lindoooo, Etc)	Ênfase
Pq	Por Quê
Tbm	Também
U.U	Não Me Importo
Vc	Você
Vdd	Verdade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora .

4.3 Dados visuais

Os dados visuais do estudo fazem parte de acervo pessoal dos participantes e foram disponibilizados pelos jovens para serem inventariados e divulgados. O inventário das produções serviu para o conhecimento e ilustração da diversidade de suas produções. Tínhamos como hipótese que haveria uma multiplicidade de produtos, tais como: produções de vídeos de natureza diversas, imagens editadas e remixadas, criação de memes e *gifs*, que não se confirmou em relação aos dois últimos.

Durante a pesquisa foram produzidos pela pesquisadora fotográficas, vídeo e áudio no ambiente onde se realizou a pesquisa. Embora o material produzido não se constitua como objeto de análise desse estudo, compõem o acervo pessoal que auxiliou em algumas análises, na qual destacamos a interação entre os participantes durante a entrevista de grupo focal.

4.3.1 Narrativas imagéticas: a imagem como linguagem

Muitas imagens, uma vez que entram em nós, continuam a viver dentro de nós.

Wim Wenders (1990, p.38)

Para compor os dados visuais deste estudo, oito dos nove participantes do Grupo Focal compartilharam as produções realizadas por eles que já se encontravam disponíveis na internet. Ao enviarem os *links* deram acesso também às outras produções que, por ventura, fossem de interesse ao estudo, e outras informações como as curtidas e compartilhamentos de suas produções. Os *links* remetiam a um site de fã, canais do *Youtube*, álbuns do *Facebook* e *Instagram*.

Enquanto aguardávamos o envio das produções recebemos no grupo do *Whatsapp*, uma imagem postada por Julia, que podemos considerar como um meme. De acordo com Jenkins, Green e Ford (2014), Richard Dawkins introduziu a palavra "meme" ao publicar em 1976 o livro *O gene egoísta*. "O meme é o equivalente cultural do gene: a menor unidade evolutiva" (JENKINS; GREEN; FORD, 2014, p. 44). Seu significado pode ser composto de informações que podem se multiplicar, se replica e se propagar. De modo semelhante pode ser considerado uma ideia, um conceito, sons ou qualquer outra informação que possa ser transmitida rapidamente. Os autores argumentam, entretanto, que embora a ideia do meme seja sedutora, ela não explica adequadamente como os conteúdos circulam através da cultura participativa.

A ideia de memes como fenômeno cultural é explorada por Knobel e Lankshear (2007) ao entendê-los como uma prática de novos letramentos. Em seus estudos os autores abordam o potencial discursivo dos memes e enfatizam a necessidade de evitar reduzir as pesquisas que abordam a temática a processos de produção a nível de textos estático, fixos no tempo.

Vejamos a seguir a imagem compartilhada por Julia:

Imagem 1 - Meme



Fonte: Reprodução de imagem compartilhada no grupo do Whatsapp.

Após o recebimento da imagem, segue o diálogo com Julia:

Pesquisadora: Oi Julia. Foi vc quem fez? É da produção que eu pedi, ou algo que vc já tinha?

Julia: Eu vi na net. Achei massa.

Embora o grupo tenha sido criado, apenas para fins da pesquisa, Julia interessou-se e compartilhou uma imagem, que apesar de não ser de sua autoria, revela alguns aspectos que merecem reflexão ao pensarmos sobre o uso de memes na educação.

Como potencial discursivo, a imagem, com apenas uma pergunta e a resposta, fornece indícios sobre alguns conteúdos que compõem o currículo da educação básica, tais como estudo das capitais dentro do currículo de Geografia, conteúdo da disciplina de História, ao abordar a 2ª Guerra Mundial, conteúdo de Artes, com seus planos, perspectivas e remixagem de imagens. Além do trocadilho com a palavra Moscou, que tanto pode significar a capital da Rússia, como a gíria *moscou* (utilizada por muitos jovens, que tem o significado de “vacilar”). O fato de Julia

ter compartilhado um conteúdo desta natureza, sinaliza que ela fez uma associação com nosso objeto de estudo, as disciplinas da escola e o gênero meme.

O envio de uma produção, que não é de sua autoria, no espaço de pesquisa, também indica a dificuldade de fragmentação de assuntos, em espaços apropriados. Ao integrar um grupo no aplicativo do Whatsapp, a jovem apresentou um comportamento comum no uso deste aplicativo: a apropriação e compartilhamento de uma imagem, mesmo que o espaço, precipuamente tenha sido criado para outros fins.

A fala de Julia: “Eu vi na net. Achei massa” destaca o poder de diversão que este gênero representa, o que corrobora com o pensamento de Tapscott de que os jovens “colaboram online em grupos de bate-papo, jogam videogames com vários participantes, usam e-mail e compartilham arquivos para a escola, para o trabalho ou simplesmente para se divertir” (TAPSCOTT, 2010, p.110).

Conquanto não tenhamos a pretensão de dizer que a escola deve incluir seus conteúdos por meio de imagens ou incorporá-los por meio de qualquer tecnologia ou mídia, temos convicção que nesta era digital que vivemos, o processo de ensino-aprendizagem, cada vez mais, não acontece só na escola e com o professor. Há sempre uma colaboração e interação com outros atores que fazem parte da dinâmica de compartilhamentos ou das interações e conversas estabelecidas nas redes sociais.

Em seguida, ao recebermos as produções enviadas pelos participantes da pesquisa e dada a variedade de gêneros imagéticos que formam os dados visuais, definimos que todas as produções serão categorizadas como “imagens”, sejam elas fotografias, vídeos ou as peças publicitárias do site de fã. De acordo com Joly “a utilização das imagens se generaliza, e contemplando-as, ou fabricando-as, todos os dias acabamos sendo levados a utilizá-las, decifrá-las ou interpretá-las” (JOLY, 1996, p. 10).

Ao incorporar a este estudo as imagens produzidas pelos participantes da pesquisa acreditamos, como sugere Loizos (2012) que a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso de ações temporais e acontecimentos reais.

Ressaltamos que durante a condução da entrevista do Grupo focal, os participantes foram informados que suas produções seriam divulgadas no meio acadêmico e todos manifestaram concordância, assinando termo de autorização para o uso de suas imagens e de suas produções.

Alguns participantes, talvez como em um ensaio para futuras atividades laborais, utilizam nomenclaturas (em inglês) para as atividades que exercem como produtores, deste modo CVF é o *Viner*, Pão é o *Youtuber*, Anastácia é a *Newsposter*. Neste aspecto corrobora

com o pensamento de Passarelli, Junqueira e Angeluci (2014) em que as novas práticas estão associadas às plataformas culturais contemporâneas e salientam a emergência de novas lógicas, novas semânticas e novas literacias, que os autores definem como o “conjunto de habilidades e/ou competências construídas a reboque do uso de diferentes tecnologias” (2014, p. 160).

Apresentamos a seguir as produções imagéticas disponibilizadas pelos participantes, reproduzidas por meio de *prints* da tela do computador, no espaço midiático em que estavam compartilhadas. Algumas das produções estão referidas em inglês em observação aos dados originais enviados pelos jovens.

Concomitantemente à apresentação dos dados visuais, tecemos algumas reflexões que as imagens suscitam, prestamos algumas informações sobre seus produtores, e dialogamos com alguns autores que subsidiam este processo.

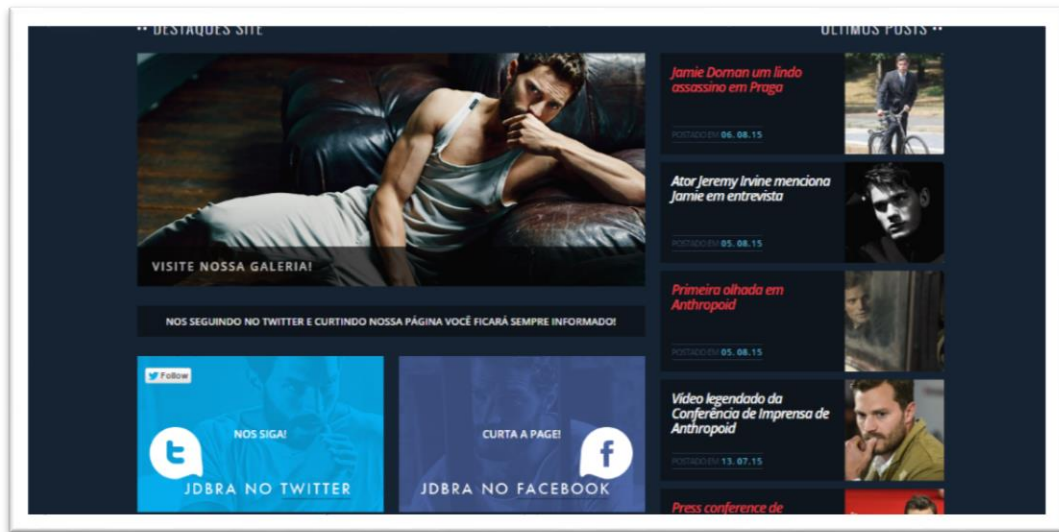
4.3.2 Fan site

Anastácia relata ser *newsporter* do *fan site* de um ator, músico e modelo irlandês. Não por acaso, o nome fictício escolhido por ela para figurar na pesquisa refere-se à personagem feminina de filme estrelado por esse ator e lançado no Brasil no início de 2015. A participante alega que sua função como *newsporter* é contribuir com edição de imagens, tradução de notícias, tradução e legendas de vídeos e moderação de comentários em postagens no site.

Anastácia informa que o *Fan site* pertence a uma amiga, e que foi necessário pagar pelo *layout* e hospedagem da página, que também possui contas no Twitter, Facebook e Instagram. Informa também que as atualizações são diárias e constantes e que várias pessoas trabalham colaborativamente para manter atualizados os canais.

Para efeito de ilustração do trabalho de Anastácia, apresentamos a página inicial do referido site. Entretanto não é possível determinar qual atividade foi executada por ela, considerando a dinâmica de colaboração que o trabalho de *newsporter* enseja. Embora a participante alegue que se trata de um trabalho, não há remuneração para a atividade, já que todas as contribuições no site são voluntárias. No entanto, com foco no vestibular, Anastácia diz que tem colaborado pouco ultimamente devido as atividades escolares e extraescolares.

Imagem 2 - Produção de Anastácia - Site de Fã



Fonte: Print screen de página da internet⁵.

O relato das atividades exercidas por Anastácia no *Fan* site nos remete ao termo *fandom*, que caracteriza um sentimento de camaradagem e solidariedade com outros fãs que compartilham dos mesmos interesses, portanto o tipo de atividade que Anastácia relata realizar como *newsporter*, evoca elementos da cultura de participação. Em sua fala, durante a entrevista do grupo focal, argumenta que por gostar muito do ator, tem interesse em mostrar um pouco da vida dele, para outras pessoas:

Digamos que eu tô naquela fase de fã... então você conhece uma pessoa...que você nunca viu... certo? Então você começa a gostar muito dela e isso te faz querer saber mais...sobre ela e também ao mesmo tempo querer informar outras pessoas que sentem a mesma coisa que você... (Anastácia).

Jenkins, Green e Ford (2014) citam que o *fandom* de astros e estrelas do entretenimento são pontos de referências, pois os fãs “são inovadores quanto ao uso de plataformas participativas para organizar e responder a textos de mídia” (2014, p. 56). Os autores enfatizam que essas comunidades de fãs abraçaram as novas tecnologias especialmente quando ofereciam recursos para interagir social e culturalmente. Para os autores sites como *Youtube* e *Twitter* são plataformas em que são possíveis se expressar nas múltiplas formas de cultura participativa.

Para além das interações sociais e culturais é possível vislumbrar a autonomia no gerenciamento de aprendizagens, pois como afirma Anastácia, antes de colaborar com o *Fan site*, não sabia utilizar o *photoshop*. Ela aprendeu assistindo tutoriais e pedindo auxílio aos pais.

⁵ Disponível em <http://jamiedornanbr.com/> acesso em 18 out 2015.

4.3.3 Canais do youtube

O *Youtube* foi a plataforma que teve mais produções compartilhadas pelos participantes da pesquisa. Foi utilizado por cinco participantes para divulgação de seus trabalhos. Desta forma temos:

- i. Uma compilação de Vines;
- ii. Um *cover* de uma banda musical;
- iii. Um *fragmovie*;
- iv. Um vídeo de culinária;
- v. Um vlog.

4.3.3.1 *Vídeo de Vines*

C.V.F. se autodenomina produtor de *vines* (*Viner*) e que o faz para ter reconhecimento e divertir as pessoas que assistem suas produções. Informa que participa de encontros com outros produtores e que já conheceu pessoas famosas do ramo.

O vídeo disponibilizado por ele encontra-se em seu canal no *Youtube*, mas de acordo com o autor foi baseado em uma compilação de vários *vines*, em que interpreta alunos e professores da escola que frequenta.

Intitulado “Tipos de alunos”, o vídeo tem duração de dois minutos e oito segundos. Ao interpretar o professor que dialoga com alguns desses “tipos de alunos”, a figura é representada com jaleco e óculos. Os tipos de alunos representados por C.V.F são: aluno vale ponto; aluno atrasado; aluno burro tira nota alta; aluno esquecido; aluno papelaria; aluno turista; aluno ostentação. A edição é complementada com várias músicas para situações diferentes.

Imagem 3 - Produção de CVF - Vídeo de Vines



Fonte: Print screen

4.3.3.2 *Cover de Banda musical*

O *cover* compartilhado por Cherry Bomb refere-se a uma produção familiar. A filmagem foi realizada por Cherry Bomb, o canal em que foi compartilhado pertence ao irmão, que aparece no vídeo como o tecladista e que também auxiliou na edição do vídeo e a vocalista do *cover* é sua cunhada.

O vídeo de três minutos e treze segundos apresenta uma qualidade técnica que se sobressai às demais produções compartilhadas. Também possui o maior número de visualizações, uma centena de curtidas e alguns comentários.

Cherry Bomb afirma que a produção visa divulgar o talento do irmão e da cunhada para a música e que, portanto, não há necessidade de usar edições para esconder os participantes, razão pela qual solicitei o preenchimento de autorização de utilização de imagem dos protagonistas do vídeo.

O *cover* é de uma música lançada por uma jovem cantora de música evangélica, que também já foi apresentadora de programa infantil em uma emissora de Televisão. Tal fato pode ter contribuído para o número elevado de visualizações e curtidas no canal, pois o internauta

que fazer uma pesquisa pelo nome da música ou nome da cantora pode ter o vídeo de Cherry Bomb como resultado da pesquisa.

Percebe-se que na produção houve preparação de cenário, iluminação, áudio e figurino dos participantes, além do recurso de utilizar vários planos de filmagens.

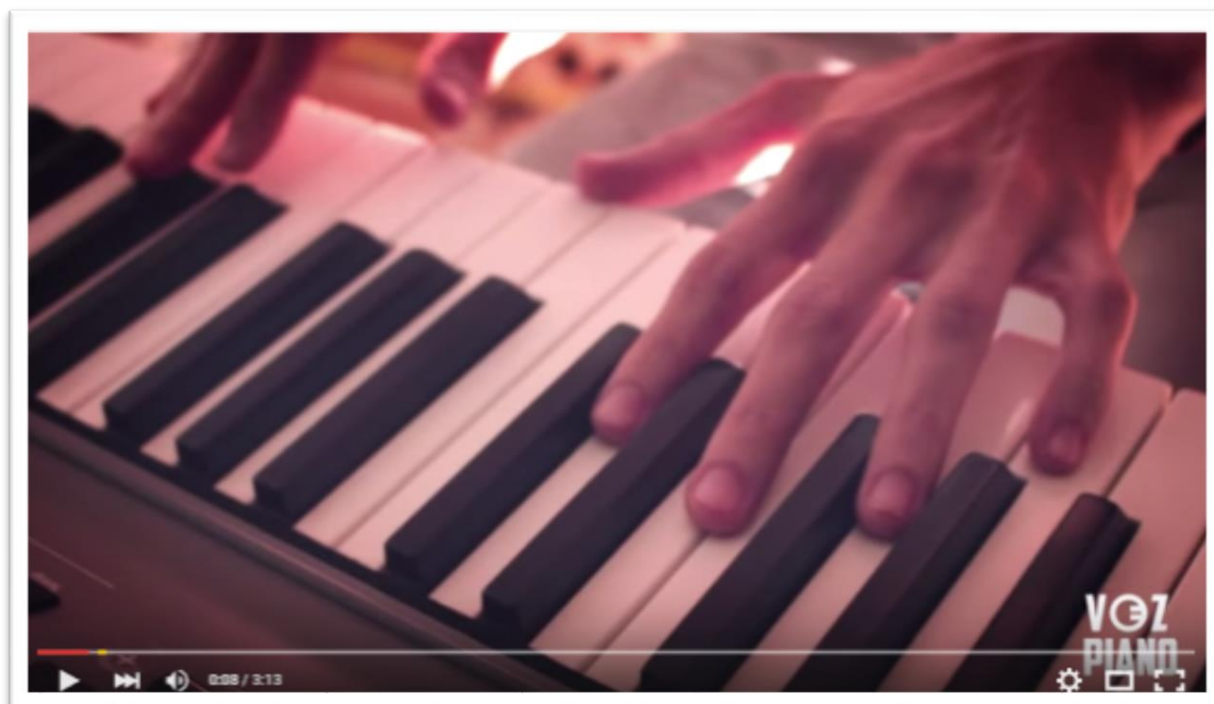
Imagem 4 - Produção de Cherry Bomb -Cover de Banda Musical



Fonte: Print screen de vídeo do Youtube⁶.

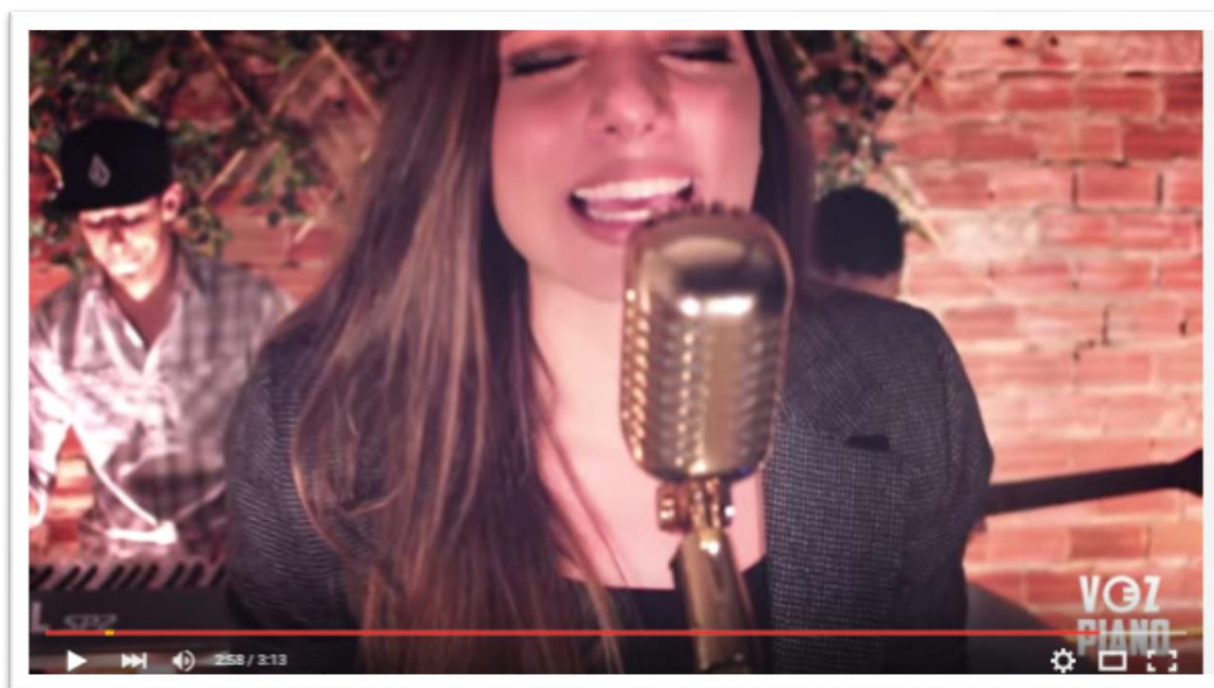
⁶ Disponível em <https://youtu.be/cAIhSEjG5Us> acesso em 17 out 2015.

Imagem 5 - Produção de Cherry Bomb - Cover de Banda Musical.



Fonte: Print screen de vídeo do Youtube.

Imagem 6 - Produção de Cherry Bomb - Cover de Banda Musical.



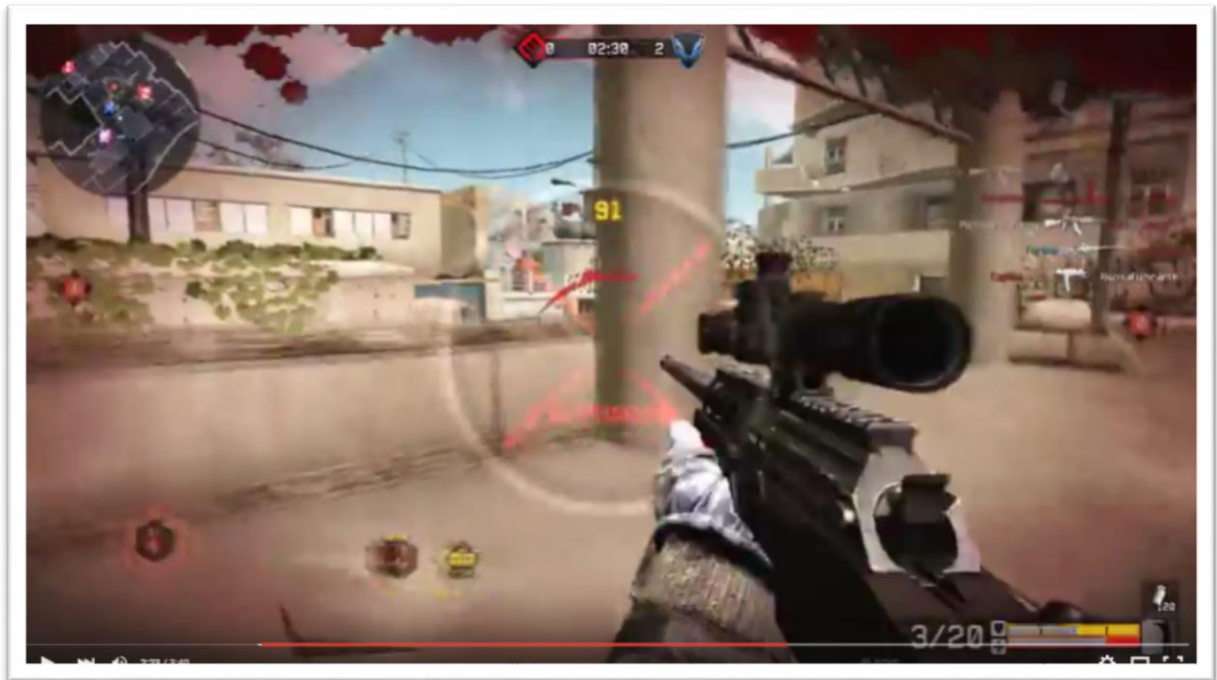
Fonte: Print screen de vídeo do Youtube.

4.3.3.3 *Fragmovie*

Fragmovie é a captura da tela de um jogo onde o autor faz edições, com a inclusão de trilha sonora compatível com as imagens de ação apresentadas no jogo. Hight nos explica que o vídeo de sua autoria, com duração de três minutos e quarenta segundos, tem como objetivo mostrar como ele joga. Warface é um jogo de guerra onde os jogadores no início escolhem os equipamentos tais como armas, coletes, luvas e podem entrar em um clã, onde fazem parte de uma equipe com outros jogadores *on line*. Tem uma interface gráfica que permite deslocar-se por diversos percursos para perseguir e atingir os inimigos que se encontram espalhados pelo campo de batalha. Ao final no jogo aparece a pontuação de acordo com o número de adversários abatidos.

A tela do computador dá a sensação de ser uma extensão do corpo na execução das ações do jogo.

Imagem 7 - Produção de High - *Fragmovie*



Fonte: Print screen de vídeo no Youtube⁷.

⁷ Disponível em <https://youtu.be/KPGeGIJSbks> acesso em 17 out de 2015

4.3.3.4 Vídeo de culinária

O vídeo compartilhado por Júlia, tem nove minutos e cinquenta e cinco segundos e faz um tutorial de receita de ovo de páscoa de colher. Trata-se de uma produção caseira, que tem Júlia como protagonista, sua prima como cinegrafista e a casa da tia como cenário. Em outros vídeos do canal o cenário é a própria casa de Júlia.

Os vídeos do acervo possuem, em sua maioria, um tempo excessivo para quem procura uma receita para se aventurar na elaboração dos pratos exibidos no canal, contudo Julia parece não se importar com este detalhe, pois em diferentes ocasiões ela utiliza o recurso do *replay* para enfatizar algum acontecimento durante o preparo das receitas.

Imagem 8 - Produção de Júlia - Canal de culinária



Fonte: Print screen de vídeo publicado no Youtube⁸.

4.3.3.5 Vlog

O Vlog de Pão, intitulado “Tamanco na cara, vestido do satanais”, tem duração de seis minutos e quarenta e dois segundos. Aborda dois temas que de acordo com Pão são polêmicos e que tiveram grande repercussão na internet à época em que foi produzido. O primeiro tema

⁸ Disponível em: <<https://youtu.be/-rcpUvJIOM4>>. Acesso em: 17 out. 2015.

refere-se a um vestido que se apresenta de cores diferentes para diferentes pessoas. O assunto do vestido teve ampla divulgação na internet, por meio do *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, gerou vários memes e foi notícia também nas mídias tradicionais, que apresentaram especialistas para explicar as causas do fenômeno da mudança de cor do vestido.

O outro assunto traz à baila a surra de tamanco que uma mãe dá em seu filho após descobrir que ele divulgou um vídeo em que expõe a intimidade de uma garota na internet, que no dizer dos jovens é “esparrar a garota”.

Nos vídeos do canal é possível observar uma melhora crescente na qualidade das imagens e por meio dos comentários de alguns amigos, dicas e sugestões para que essas melhoras se concretizassem. Pão alega que a melhora foi consequência também da troca de equipamentos durante o processo das produções.

Imagem 9 - Produção de Pão - Vlog



Fonte: Print screen de vídeo publicado no Youtube⁹.

4.3.4 Álbum do Instagram

Juliette disponibilizou três produções: um vídeo e duas fotografias, todas publicadas em sua conta do *Instagram*. Suas imagens apresentam como cenário pontos turísticos da cidade de

⁹ Disponível em: <<https://youtu.be/qBZpU83tqR8>>. Acesso em: 15 set. 2015.

Brasília, em composições que mostram a natureza, pessoas que fazem parte de seu grupo de amigos e ela própria.

É possível observar nas postagens elogios e curtidas de pessoas que se identificam como fotógrafos ou profissionais do ramo.

Em uma das composições fotográficas aparece, em primeiro plano, uma pinha com árvores atrás, em perspectiva. Aos que conhecem a Capital Federal esses poucos elementos são suficientes para reconhecer o Parque da Cidade como cenário da produção, o que foi confirmado posteriormente pela autora da fotografia.

Imagem 10 - Produção de Juliette - Fotografia 1



Fonte: reprodução de fotografia de álbum do Instagram¹⁰.

¹⁰ Disponível em: <https://instagram.com/p/086tz3E_QP/>. Acesso em: 08 out. 2015.

Em outra composição, em um jogo de luz e sombras, quatro jovens estão de costas para a câmera e de frente para o Congresso Nacional em posição de continência. Destaca-se ainda na composição, o colorido do gramado em contraste com o céu de Brasília.

Durante a entrevista do grupo focal Juliette fez questão de salientar que possui uma câmera semiprofissional e que segue profissionais para aprender com eles.

Imagem 11 - Produção de Juliette - Fotografia 2



Fonte: Reprodução de fotografia de álbum do Instagram¹¹

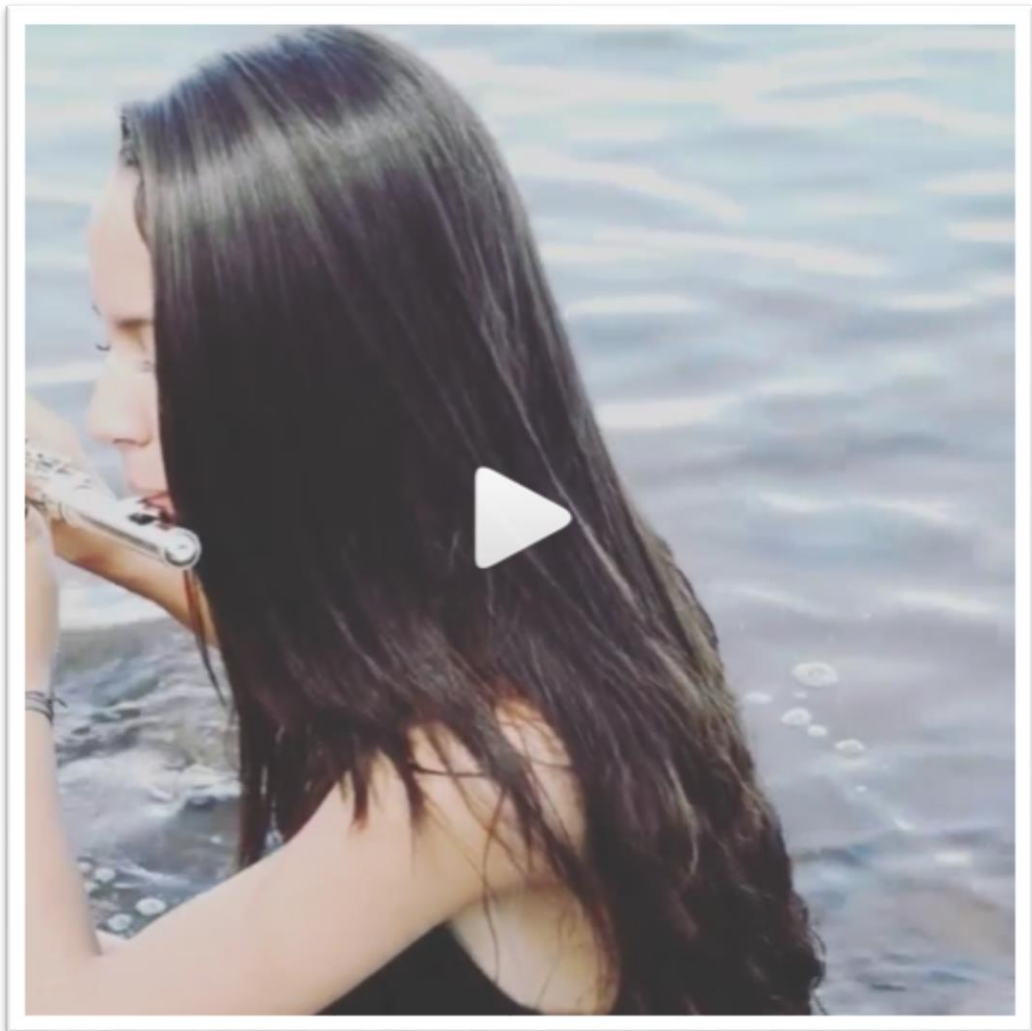
É emblemática a narrativa corporal dos estudantes em frente ao congresso. Produzido e compartilhado em um momento que fervilhavam manifestação contra a corrupção, em espaços públicos, algumas delas pedindo a volta da ditadura, conjecturamos até que ponto esta narrativa não está apenas reproduzindo, sem criticidade, os discursos presentes nas manifestações.

¹¹ Disponível em: <https://instagram.com/p/1MIfGtE_W8/>. Acesso em: 08 out. 2015.

Acreditamos ser esta uma abordagem muito pertinente para ser contextualizada no ambiente escolar.

A outra produção de Juliette é um vídeo publicado no *Instagram*. Esclarecemos que os vídeos desta plataforma devem ter até quinze segundos de duração, entretanto sua reprodução acontece em modo contínuo, denominado *looping*. Em seu vídeo, que tem como cenário o Lago Paranoá, Juliette toca na flauta uma música do filme “As crônicas de Nárnia”. O som do instrumento musical em harmonia com o som de água corrente, presente na cena, causa um interessante efeito sonoro.

Imagem 12 - Produção de Juliette – Vídeo



Fonte: Print screen de vídeo do Instagram¹²

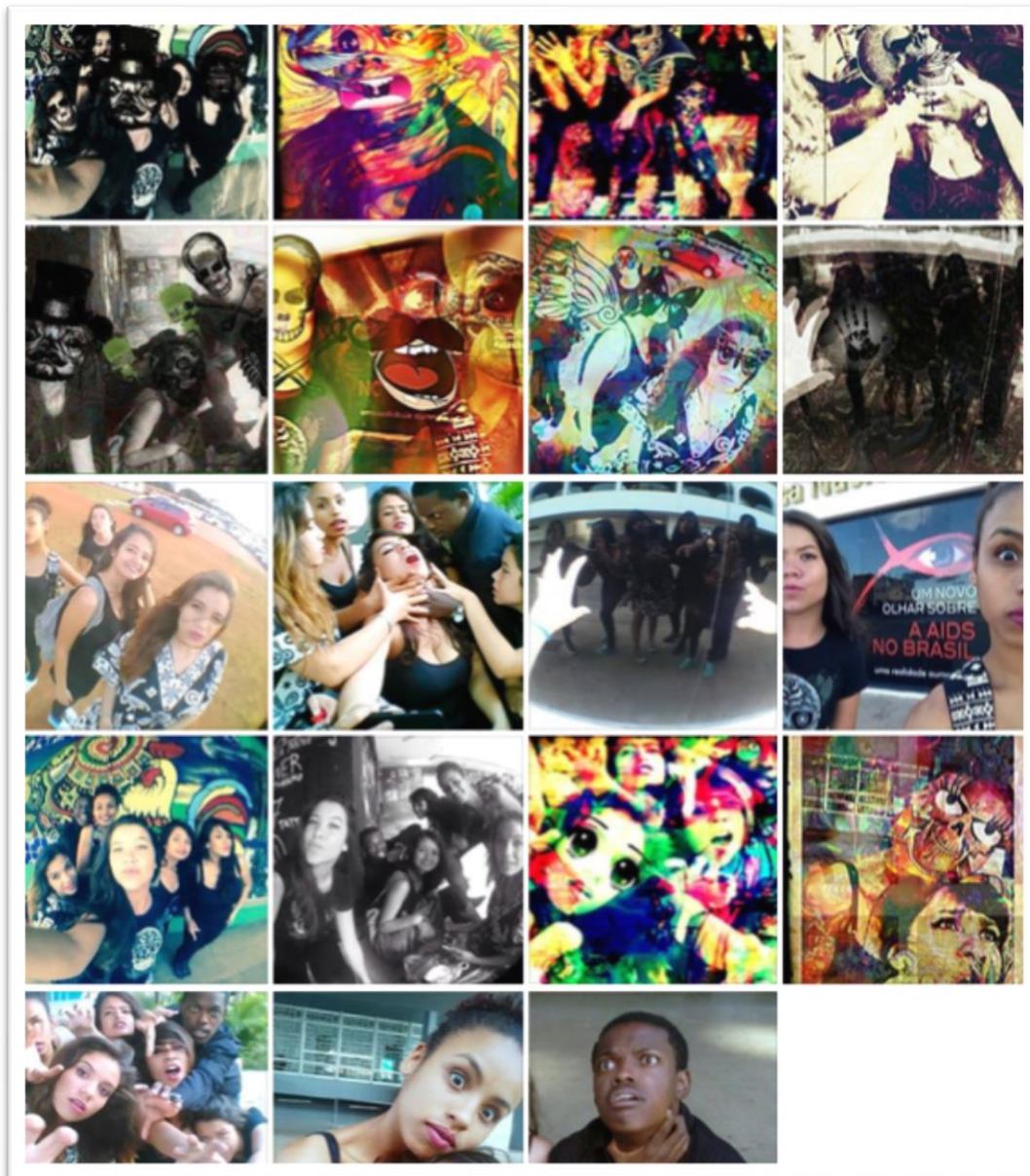
¹² Disponível em: <https://www.instagram.com/p/zYiUmGk_Wm/>. Acesso em: 08 out. 2015.

4.3.5 Álbum do Facebook

As produções enviadas por Dams são fotografias publicadas em um álbum do *Facebook*, com imagens originais e imagens editadas. Fazem parte de um acervo criado para um trabalho escolar da disciplina de Artes e realizado em grupo. A atividade previa a composição de imagens fotográficas com os integrantes do grupo em locais escolhidos por eles e o tratamento dessas imagens por meio de aplicativos e/ou softwares que evidenciasse alguma vanguarda artística estudada.

As imagens enfocam o surrealismo, vanguarda artística europeia, que faz parte do currículo da disciplina. As imagens foram compartilhadas com a professora em um espaço virtual escolhido pelo grupo, que poderia ser página da turma no *Facebook*, ou perfil de algum dos componentes do grupo. Por tratar-se de produções em que aparecem outros integrantes, que não os participantes da pesquisa, providenciamos a autorização do uso de imagens dos demais componentes do grupo, que foi prontamente autorizado.

Imagem 13 - Produção de Dams - Álbum do Facebook



Fonte: Reprodução de álbum do Facebook¹³.

Em todas as produções, nas diferentes plataformas em que foram compartilhadas, outros internautas, que por ventura acessarem os conteúdos podem interagir com os produtores por meio de comentários, curtidas e compartilhamentos.

¹³ Disponível em:

<https://www.facebook.com/nathalya.melo.18/media_set?set=a.684241641704166.1073741833.100003550105571&type=3>. Acesso em: 15 de out. 2015.

4.4 Reflexões sobre as imagens

O acervo das produções enviados pelos participantes revela que todas se constituem como uma forma de expressão, o que se enquadra nas dimensões das competências midiáticas enunciadas por Ferrés e Piscitelli (2012). Percebemos o desenvolvimento de conhecimentos e competências nas dimensões de linguagens, de tecnologias, de estética e de produção e difusão. As produções apresentam qualidades técnicas e por meio de suas produções é possível vislumbrar a capacidade de manejar corretamente as ferramentas comunicativas, bem como capacidade de adequar essas ferramentas aos objetivos comunicacionais a que se propõem. Da mesma forma mostraram capacidade de elaborar e de manipular imagens e sons com a consciência de como se constroem as representações da realidade.

Além da observância no desenvolvimento dessas competências midiáticas, as produções também dão indícios de suas vidas cotidianas. Seja nas peças publicitárias presentes no site de fã de Anastácia, nas narrativas visuais das produções de Juliette, na captura da tela do jogo praticado por High, ou mesmo nas produções destinadas ao trabalho escolar, como as enviadas por Dams, vemos jovens que conseguem comunicar diferentes significados com suas imagens ao compartilhá-las em suas redes sociais e em outros ambientes *on line*.

Nesse sentido consideramos que a produção de imagem jamais é fortuita. Servem aos mais variados propósitos e funções. Aumont (1993) estabelece três modos para estabelecer relação entre as produções de imagens: o modo simbólico, o modo epistêmico e o modo estético.

No Modo Simbólico enfatiza que as imagens possuem uma relação com religião e o culto aos mortos e enfatiza desejo do triunfo da vida sobre a morte. Além disso a imagem se apresenta como uma resposta a angústia da morte e da desintegração do corpo. Apresenta como ilustrações do modo simbólico as primeiras esculturas de ídolos e divindades produzidas para serem veneradas.

No Modo Epistêmico a imagem traz informações (visuais) sobre o mundo. De acordo com autor essas funções podem ser observadas em gêneros como documentários, paisagem ou retrato.

Já no Modo Estético a imagem tem por finalidade agradar o espectador, assim podem se fazer passar por imagens artísticas.

Sob esta perspectiva, entendemos que as produções disponibilizadas pelos jovens se enquadram nos modos epistêmico e estético preconizado por Aumont (1993). Para este autor, uma das propriedades da imagem é de exercer certas funções, dentre as quais, são consideradas

essenciais as de garantir, reforçar, reafirmar e explicar as relações do homem com o mundo visual. A outra propriedade diz respeito aos modos possíveis de como o homem se relaciona com o mundo que o cerca.

Ao explicar os diferentes processos relacionados às imagens (Costa 2013) categoriza três tipos: o primeiro relaciona-se à percepção visual, resultantes dos estímulos luminosos captados por receptores periféricos e processados pelo cérebro. A segunda refere-se às imagens produzidas resultantes de um complexo processo mental pelo qual analisa, qualifica, interpreta e hierarquiza e deste modo transforma-a numa imagem sua. “Constituem as imagens mentais que abstraímos do mundo e que formam nossa história, nossa subjetividade” (COSTA, 2013, p. 30).

O terceiro tipo de imagem corresponde as produzidas com objetivo de nos comunicarmos com os outros, expondo o mundo subjetivo e imagético que nos constitui e nos distingue como sujeitos. Entretanto para Dias e Martins (2014) nem tudo é comunicável através da imagem. Os autores consideram “que a imagem, como produção humana, não se resume à construção do sujeito, pois é necessário considerar as relações dialógicas de quem vê e do que é visto” (DIAS; MARTINS, 2014, p. 145). Desse modo, de acordo com os autores, é necessário levar em consideração as interpretações como dimensões que dependem da posição de cada um, bem como das vontades e intenções que os diferenciam em suas produções e leituras.

As imagens, que podemos definir também como um texto imagético, são resultados de um processo em que se combinam formas, paisagens (ou cenários), volumes, cores, produzidos de forma intencional ou não, com o objetivo de se construir uma mensagem aos internautas que tenham acesso a elas, nas diversas plataformas em que são compartilhadas.

São produzidas para que sejam observadas e, no contexto midiático, que sejam, curtidas, comentadas e compartilhadas, podendo, em certos casos, ser ressignificadas. Nesta esfera, o observador da imagem, por meio do sentido da visão e por sua experiência produz sentido ao que vê:

Uma imagem vale mais que mil palavras” é um ditado popular que já ouvi inúmeras vezes nas mais variadas situações e com as mais diversas intenções. No entanto, uma imagem pode dizer tão pouco ou menos que mil palavras. É preciso tomar mais cuidado para não cairmos na esparrela de que o mundo se expressa por imagens. Elas são tão definitivas e importantes quanto outras linguagens que fazem parte da complexidade do mundo. A imagem em si não reflete realidades, nem permite leitura de mundos; porém, como todas as demais formas de linguagem a leitura feita com o olhar está carregada de sentidos e sentimentos. (SGARBI 2001, p.123).

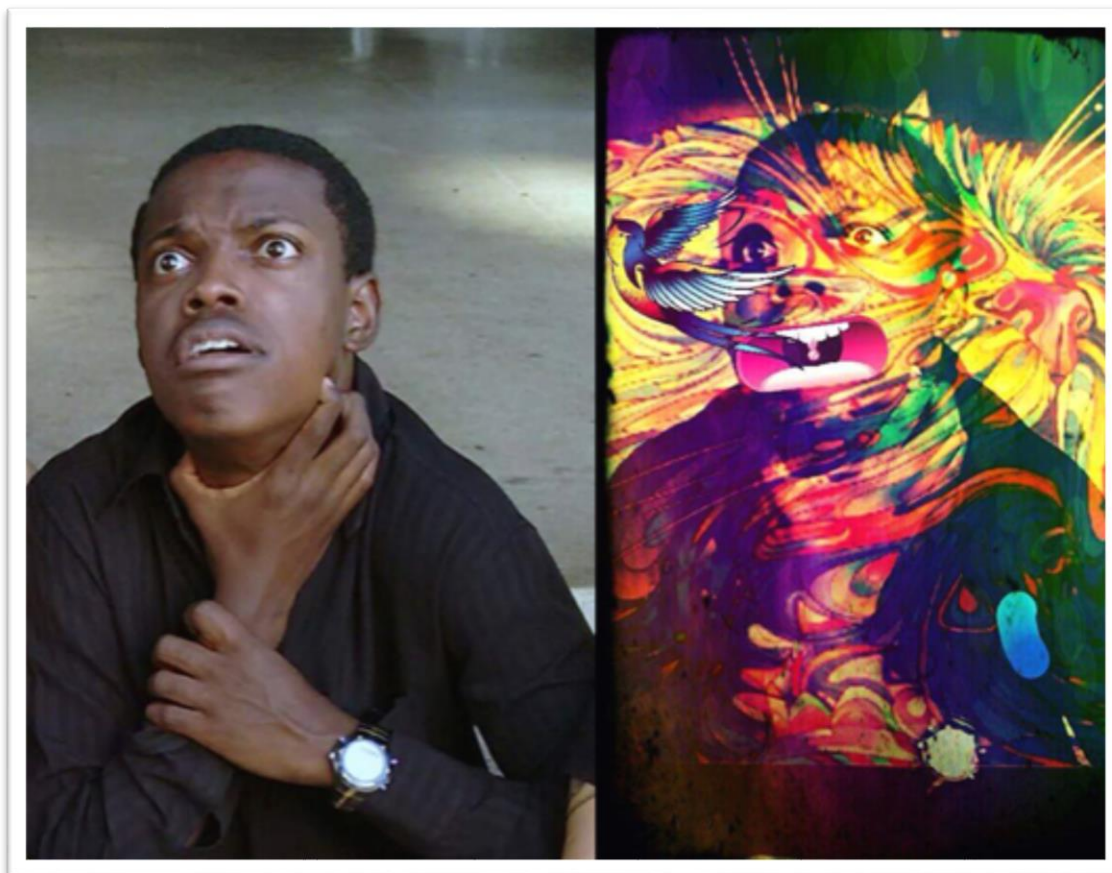
Para Martins (2008) vivemos em uma sociedade intensamente visual e dependente da imagem, em que prevalece os aspectos visuais para incluir-se no mundo. Assim para Dias e Martins (2014), na contemporaneidade, visual e visualidade ganham proeminência como campo de aprendizagem considerando-se o intenso uso de imagens no cotidiano.

Embora produzam sentidos e significados distintos, nem sempre o que é produzido condiz com o que é interpretado.

Produzimos significados, procuramos obter efeitos de sentido, no interior de grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais. Por meio do processo de significação construímos nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos. (SILVA 2010, p.21)

Para refletirmos sobre sentidos e significados, destacamos as imagens pertencentes ao álbum de Dams com a versão original e a editada. O que nos pareceu uma manifestação sobre o racismo com uma angustia expressa nos olhos arregalados, na mão que aperta a garganta suavizado pelo colorido da imagem editada com um pássaro que escapa ao grito sufocado. Entretanto, para a autora da imagem e seu grupo não houve intenção de evidenciar uma mensagem sobre o racismo, mas sim sobre o sistema que oprime o jovem, independentemente de ser um negro.

Imagem 14 - Produção de Dams - Fotografia original e editada



Fonte: Montagem realizada pela pesquisadora com reprodução de fotografias disponíveis em álbum do Facebook¹⁴.

A conversa com Dams, realizada por meio do aplicativo *Whatsapp*, ilustra aspectos sobre o significado de suas produções, sobre o uso de aparatos tecnológicos e sobre o trabalho colaborativo presentes no trabalho escolar, conforme podemos observar na reprodução a seguir:

Pesquisadora: Oi Dams, gostaria, se possível que me escrevesse ou mandasse um áudio com alguns detalhes sobre o material que vc enviou. Coisas como: que tipo de equipamento foi usado. Como foi feita a edição das imagens, que programa utilizaram? Como foi o processo criativo com o grupo? Como ficaram distribuídas as tarefas, ou qualquer outro detalhe que julgue interessante.

Dams: Bom, as edições eu mesma fiz. O grupo colaborou mais com as fotografias. Na realidade foi um trabalho de artes, a gente tinha que abordar um tema surrealista. Nós usamos os próprios celulares pra tirar as fotos,

¹⁴ Disponível em:

<https://www.facebook.com/nathalya.melo.18/media_set?set=a.684241641704166.1073741833.100003550105571&type=3>. Acesso em: 15 out. 2015.

usamos pau de selfie e lente em algumas. As edições, fiz com uns aplicativos do meu celular E misturando outras imagens de fundo. A gente procurou interagir com o ambiente, pra aproveitar cenário tbm.

Pesquisadora: Sobre as expressões faciais vcs decidiam na hora, ou já tinham planejado previamente o que iriam fazer

Dams: Decidimos na hora. A gente tava até com um problema de criatividade na hora, mas com o tempo a gente começou a se entender e levar o trabalho..

Pesquisadora: Ficou muito expressiva aquela do rapaz negro. A intenção era evidenciar algo sobre racismo?

Dams: Não kkk. Na vdd a foto original a gente queria mostrar que os jovens se sentem sufocados com o sistema. E na montagem.. Foi meio que tentar fazer com que liberte oq está engasgado. Meio que gritar sobre o que está acontecendo. Com governo e tudo mais. Só que levando as fotos mais pro lado Surrealista.

Pesquisadora: Entendi.

Dams: As do grupo.. A gente tentou expressar o mesmo, de uma forma mais "agressiva". Por exemplo.. Todos os obstáculos que um jovem tem que passar atualmente... Casa, família, escola, mercado de trabalho, governo, influências. Um pouco de sentimentos mistos que a gente passa antes de chegar finalmente na fase adulta..

Pesquisadora: E sobre o desenvolvimento desse tipo de trabalho utilizando as tecnologias, as redes sociais, a criatividade, o processo criativo do grupo. O que vc achou desse tipo de trabalho?.

Dams: Bom, quando eu postei no face muita gente curtiu.. Então acho que mesmo que não tenham entendido o real motivo, ou o assunto interno do trabalho, acabou chamando bastante atenção das pessoas. Eh uma forma de se abordar assuntos importantes, se usado de forma correta e criativa. As pessoas se interessam bastante por arte, fotografias, vídeos, coisas que chame a atenção do público. Principalmente agr.. Com o avanço diário da tecnologia

Dams: Foi muito divertido fazer esse trabalho. Cansativo tbm. Mas eh uma coisa que vale a pena se vc gosta do que faz

Pesquisadora: Vc acha que todos do grupo se sentiram motivados com o processo criativo e com os resultados do trabalho?

Dams: No início acho que alguns não estavam tão animados assim, ou não esperavam que o resultado final fosse tão satisfatório. Mas depois de tudo pronto.. E da aprovação da Prof. Todos ficaram mais animados. No processo de criação das fotografias, quando a gente se reuniu, acho que todo mundo tava em sintonia. Depois que começamos a dar vida ao trabalho.

Pesquisadora: Legal Dams. Obrigada pelas informações. 😊

Dams: Por nada. Precisando. Estou por aqui 😊

Pesquisadora: 😊😊

Nesta conversa é possível vislumbrar a satisfação de Dams com o trabalho realizado para a disciplina de Artes e que mesmo sem ideias, no início, os estudantes se mobilizaram no processo, conferindo um sentido ao que realizavam. Sob esse aspecto faz eco as palavras de Feilitzen e Bucht quando argumentam que:

A educação para a mídia que tem chances de sucesso é aquela que intercala a análise crítica com a produção realizada pelos próprios alunos, produção essa que emane simultaneamente do prazer e da motivação deles próprios. É o processo de produção em si que levará à reflexão e à crítica. (FEILITZEN; BUCHT, 2002, p. 122).

Ainda sob essa perspectiva corroboramos com o pensamento de Charlot (2000) em dizer que “o conceito de mobilização se refere à dinâmica interna, traz a ideia de movimento e tem a ver com a trama dos sentidos que o aluno vai dando às suas ações”. Da mesma forma, de acordo com a autora, a relação com o saber não é apenas acumulação de conteúdos, implica também a emancipação social e cultural, assim:

Não há sujeito de saber e não há saber, senão em uma certa relação com o mundo. Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo deve ser objeto de uma educação intelectual, e não a acumulação de conteúdos. (CHARLOT, 2000, p. 79).

Com as apropriações e uso da internet e das mídias, no contexto atual, não só o que se ensina está em fase de mudança, mas também a forma como se ensina e como se aprende. Tal argumento pode ser melhor vislumbrado nas palavras de Augé (2005) ao afirmar que no processo ensino-aprendizagem os espaços de aprendizagem também se localizam para além das instituições tradicionais. Diante do exposto é inevitável incentivar o engajamento dos professores na cultural digital.

4.4.1 Narrativas de si

Ao observar as produções enviadas pelos participantes percebemos que todas procuraram mostrar algo de si, fazendo do canal em que é compartilhado uma vitrine imagética do que pensam, gostam, vivem, sofrem e aprendem.

Deste modo temos: Anastácia que mostra a vida do astro do qual é fã, sua filmografia, seus compromissos, suas viagens, suas peças publicitárias, entre outras informações. CVF nos apresenta seu talento para a comédia, com um vídeo que satiriza os tipos de alunos. Juliette nos guia por lugares que visita e fotografa e seu talento para a música, que ela alega ser outra de suas paixões.

Cherry Bomb nos revela o talento de membros de sua família para a música e seu próprio talento como cinegrafista do vídeo. Pão nos deixa claro sua opinião sobre acontecimentos veiculados na internet, bem como nos fornece detalhes de sua educação no âmbito familiar.

Dams e seu grupo evidenciam as angústias sofridas por jovens frente as pressões que os cercam em seu cotidiano. Julia ensina a fazer guloseimas e expõem-se como culinária aprendiz, mostrando erros, acertos e tentativas, as vezes frustrada, no preparo dos pratos. Em sua produção High mostra suas estratégias de jogo “War Face” e suas habilidades na produção do vídeo.

Em um áudio compartilhado no grupo do *Whatsapp* Pão revela como surgiu a ideia de iniciar um canal no *Youtube*, como podemos observar na transcrição abaixo:

Assim a minha ideia veio... na verdade eu não tinha ideia (risos). Na verdade era uma época em que eu... eu sempre fui muito revoltado, então assim eu me revoltava com as coisas, mas não tinha com quem falar, eu não tinha pra quem expor, então assim o Youtube foi uma porta de...de ... deixa eu ter atenção pra mim. Um lugar onde eu poderia... como se fosse um diário. E nessa época foi quando eu gravei meu primeiro vídeo. E tava acontecendo uma coisas bem polêmicas, as pessoas estavam usando termos incorretos e eu acabei gravando um vídeo sobre isso, mais pra me revoltar mesmo. E foi isso que me motivou, as pessoas acabaram gostando, algumas curtiram, algumas compartilharam. O vídeo foi pegando visualizações e assim foi.

Couto (2014) argumenta que em tempos de cibercultura as narrativas de si se multiplicam e encontram nas redes sociais um espaço conveniente para dar visibilidade a si mesmo. Enquanto muitos pais e profissionais da educação consideram um problema esta exposição exacerbada, os mais exaltados defendem mecanismos de controle e vigilância principalmente dos adultos sobre os mais jovens. Para o autor mostrar-se e ser reconhecido são valores imprescindíveis para a construção das nossas subjetividades *on line*.

As produções e publicações nos sites de redes sociais digitais está diretamente ligada à busca por visibilidade, que por sua vez, implica em busca de popularidade. Para Recuero e Zago (2009), a busca por popularidade e visibilidade é convertida em um tipo de capital social relacional. Para as autoras há dois tipos de usos que são predominantes para que o sujeito tenha visibilidade na rede: a informação e a conversação como formas de capital social. Embora as

autoras se refiram ao *Twitter*, podemos inferir que a busca por visibilidade sejam também características que muitos usuários procurem em outras redes.

Sob esse aspecto High, pontua que:

Tem uma febre de aumentar o número de seguidores dos jogos e aparecer mais para os outros jogadores. (High).

Sob a mesma perspectiva Pão revela que:

Eu sonho sim que alguns... algum não, né, muitos dos meus vídeos tenham milhões de curtidas e compartilhamentos, mas eu sei, eu tenho consciência que isso vai ser uma batalha constante, vai ser uma vitória minha, porque eu não vou conseguir alcançar essa batalha, essa meta sem me esforçar muito.

Da mesma forma Juliette comenta que segue alguns fotógrafos profissionais, no *Instagram*, para aprender com eles e gosta muito quando alguns deles curtem e comentam suas publicações. Percebemos que a interação entre pares é uma constante nas redes sociais, seja nos elogios, nas críticas, nas dicas para melhorar as produções.

Para Santaella (2013) esta constante intenção de dar-se a conhecer no contexto das redes sociais, são reforçadas pelo fato de cada um “poder expressar suas ideias, necessidades, críticas ou qualquer tipo de sentimento” (SANTAELLA, 2013, p. 115). Em outro parágrafo, na mesma página, a autora argumenta que as pessoas se reconhecem e se relacionam por vínculos temáticos e “por meio desses processos desenvolvem uma compreensão mais ricas de si mesmos e de seus papéis e relações sociais”.

4.4.2 Narrativas corporais

Identificamos elementos da linguagem corporal à produção imagética dos participantes da pesquisa. Ao considerar que o corpo possui uma linguagem expressiva que se comunica independente de palavras, por meio da linguagem corporal é possível expressar-se em gestos, movimentos, expressões, olhares.

Partimos da visão de Le Breton (2010) de que a existência é corporal e todas as ações da vida cotidiana envolvem a mediação da corporeidade. O autor defende o corpo sujeito – uma corporeidade socialmente construída e compreende o corpo como eixo da relação com o mundo. Le Breton identifica o corpo como elemento primordial no processo de socialização. Para o autor, os gestos estão circunscritos em padrões culturais, que influenciam a atividade perceptiva e a forma como associa a relação do indivíduo com o mundo.

Nesse sentido, qualquer tema que invoque a linguagem corporal associada a produção imagética, possibilita construir conhecimentos de maneira crítica, criativa e reflexiva por parte dos estudantes.

Na visão de Soares (2006) o corpo é objeto de constantes cuidados e as pedagogias voltadas para o corpo pretende ora civilizá-lo, ora ensiná-lo a ser útil e higiênico. Entretanto, percebemos que nas escolas a expressividade do corpo geralmente é podada. O corpo deve ser estático, sujeito às regras de comportamento e de disciplina, ainda com uma visão dicotomizada de corpo-mente, em que prioriza o intelecto em detrimento das ações corporais.

Ao reconhecer a expressividade corporal nas imagens dos participantes percebemos que as narrativas decorrem de ações, as vezes fortuitas e em outras planejadas. Muitas vezes valem-se das referências, das experiências, dos repertórios imagéticos, da memória e dos afetos para construir suas narrativas. Nesse sentido nos aproximamos do pensamento benjaminiano ao pensar tanto nas narrativas de si, como nas narrativas corporais que observamos nas produções imagéticas. Para Walter Benjamin (1985) o narrador não está presente entre nós, mas é percebido como um observador solitário, que está distante, mas em uma distância apropriada, com um bom ângulo de observação. Benjamin argumenta que no imaginário a figura do narrador pode ser representada em duas figuras: o marinheiro viajante e o camponês sedentário, o que sugere que o narrador retira da experiência o que ele conta (da sua própria ou relatada por outros).

Em Benjamin descobrimos que a memória é a musa da narrativa, que é orquestrada de forma artesanal, por ser um ofício manual, entretanto está em vias de extinção porque a arte de narrar está definindo. Embora para Benjamin a informação represente uma ameaça para a arte de narrar, pois apenas é valorizada enquanto é nova e só interessa enquanto representa uma novidade, vemos que na atualidade a informação está acessível aos jovens praticamente no instante em que ocorre. No entanto o que fazem com a informação se perde na mesma instantaneidade em que ocorre. O que acontece está a serviço da informação e não da narrativa. A informação precisa ser plausível e neste sentido se torna incompatível com o espírito da narrativa.

Na narrativa, para Walter Benjamin, não há necessidade de explicação, a interpretação fica a cargo do leitor (e em nosso contexto, do observador das imagens produzidas), no entanto, deve instigar a curiosidade. Benjamin argumenta ainda que, quem domina a arte de contar histórias, faz com que cada vez mais se queira ouvi-las. O narrador deixa sua marca na narrativa, do mesmo modo que cada um dos produtores de nosso estudo deixam suas marcas em suas produções.

Ao fazer um paralelo com o narrador de Benjamim e as possibilidades narrativas que encontramos nos corpos expressivos e nas narrativas de si, por meio das produções dos jovens, entrevemos estudantes capazes de constituírem-se como sujeitos de seu aprendizado, de maneira autônoma e criativa, recorrendo às suas experiências narrativas, lidas, ouvidas, vividas e vistas. Capazes de utilizar recursos tecnológicos e comunicativos em composições autorais, permeada por suas experiências, saberes e memórias.

4.4.3 Motivações

Traços da cultura juvenil, da cultura visual e do cotidiano dos estudantes são evidenciados nas produções disponibilizadas pelos jovens. Podemos observar que as motivações agregam vontade de expressar-se por meio dos compartilhamentos, sejam nos canais do *Youtube*, como as produções de Pão, Cherry Bomb, Júlia ou CVF, sejam no *Instagram* de Juliette, no *Facebook* de Dams ou no site de fã de Anastácia. Para Campos (2011) “Criar um espaço público de exposição, tendo em vista uma mera manifestação de existência ou a aquisição de reconhecimento e prestígio, é o motor dos produtores culturais que usam a internet” (CAMPOS, 2011, p. 11).

Desta forma elencamos alguns excertos que revelam as motivações dos entrevistados em suas produções:

O que me motiva é porque eu gosto muito de assistir vídeo no Youtube... a motivação maior é ... quando a gente mostra pras pessoas e as pessoas “nossa ficou muito legal, continua fazendo” (Júlia).

A internet é um meio mega rápido de você... ah... um meio de me expressar através da arte e de forma rápida.... (Pão).

Quando você conhece uma pessoa...que você nunca viu... certo? Então você começa a gostar muito dela e isso te faz querer saber mais...sobre ela e também ao mesmo tempo querer informar outras pessoas que sentem a mesma coisa que você... (Anastácia, sobre o que a motiva a colaborar com o site de fã).

O que me motiva a fotografar é porque eu gosto muito disso, eu sigo diversas pessoas no Instagram e não são instagrans só de fotografias pessoais, são de fotografias de lugares, e de coisas assim... e eu gosto muito...(Juliette).

Pra mim o que mais me motiva é... pra fazer as pessoas rirem, fazer dar risadas, fazer as pessoas felizes (CVF).

Bom eu não tenho o que falar..., quando você gosta de uma coisa aí você quer fazer. (Cherry Bomb).

São perceptíveis os efeitos da motivação e realização pessoal em suas produções. Os jovens se sentem orgulhosos de terem conseguido realizar suas produções, de mostrá-las em ambiente *on line*, na interatividade com seus pares e se mostram receptivos aos comentários que outras pessoas fazem em suas postagens.

4.5 Ideologia, valores e processos de interação

Embora no referencial teórico, ao abordar as competências midiáticas, tenhamos priorizado os âmbitos de expressão das dimensões de linguagens; tecnologias; estética; e processos de produção e difusão (FERRÉS; PISCITELLI, 2012), em detrimento das dimensões de processos de interação e de ideologias e valores, fez-se necessário retomarmos esta discussão em decorrência da análise de algumas produções realizadas pelos jovens.

Para os autores, os indicadores nos processos de interação contemplam atitude ativa na interação com a televisão; capacidade de levar adiante um trabalho colaborativo mediante a conectividade e a criação de plataformas que facilitam as redes sociais; capacidade de interagir com pessoas e com coletivos diversos em entornos cada vez mais plurais e multiculturais, e conhecimento das possibilidades legais de reclamação ante descumprimento das normas vigentes em material audiovisual, e atitude responsável ante estas situações. Em diferentes publicações compartilhadas pelos jovens identificamos esses processos de interação que são indicados por Ferrés e Piscitelli (2012).

A dimensão de ideologia e valores denotam a capacidade de aproveitar as novas ferramentas comunicativa para transmitir valores por meio de atitudes e compromisso social e cultural; capacidade de elaborar produtos e de modificar os existentes para questionar valores ou estereótipos presentes em algumas produções midiáticas; e a capacidade de aproveitar as ferramentas do novo entorno comunicativo para comprometer-se como cidadãos de maneira responsável na cultura e na sociedade.

Com essas considerações apresentamos detalhes de algumas das produções que foram compartilhadas para este estudo: o vídeo de Pão, no momento em que ele comenta sobre um outro vídeo que circulou nas redes sociais sobre um jovem que, como diz Pão “esparrou uma garota”. Em seu vlog Pão condena a atitude do jovem, bem como exalta a atitude da mãe em expô-lo enquanto o castiga; na produção de CVF os estereótipos de tipos de alunos que o jovem representa são, muitas vezes, vítimas de *bullyng*; e na fotografia de Juliette, a reprodução de um sinal de continência em frente ao Congresso Nacional. Esses detalhes evocam a urgência e a

importância dos indicadores referentes as ideologias e valores que devem ser contemplados na competência midiática.

Em tempos de redes sociais digitais atentar para esses indicadores torna-se responsabilidade tanto da família como da escola, de maneira a contextualizar os detalhes observados, de contemplar a responsabilidade ao disseminar conteúdos que ferem a moral, a ética e a dignidade de outras pessoas.

4.6 Protagonistas de sua aprendizagem

Dentre as concepções epistemológicas voltadas à educação, Paulo Freire nos traz contribuições ao indicar o respeito aos saberes com que os educandos possuem ao chegar na escola, além de apontar a necessidade de se aproveitar essa experiência no processo educativo (FREIRE, 2011, p. 31). Ademais, esta compreensão faz uma ruptura com o modelo tradicional da educação, em que a escola era apontada como aquela que fornecia os conhecimentos necessários à vida, e a figura do professor como aquele que os repassava, cabendo ao aluno, sem conhecimento algum, aprendê-los.

Os processos educacionais em tempo de cultura digital circunscrevem em novos entornos educativos. Para Santaella (2013) com o advento dos dispositivos móveis em que estamos plugados constantemente, os princípios que nortearam a educação na era moderna estão em processo de desaparecimento. Para a autora, no caso das redes sociais e dos processos de transmutação das subjetividades que elas ensejam, “deve-se investigar o potencial e as contribuições que a cultura colaborativa e participativa pode trazer para a aprendizagem” (SANTAELLA, 2013, p. 125).

De acordo com a autora a chamada pedagogia das mídias inclui variados temas em relação a importância pedagógica da educação para e nas mídias, pois está inserida em contexto mais amplos dos conteúdos e funções das mídias, suas formas de utilização e nos impactos individuais e sociais.

Jacquinet-Delaunay (2009) em sua larga experiência em inovações ligadas às TIC's dá testemunho de três grandes princípios que evidenciaram a história das mídias e das tecnologias na educação:

- a) Quando uma nova mídia ou uma tecnologia aparece, ela é subitamente investida de uma potencialidade educativa que a realidade das práticas vem rapidamente desmentir;

- b) Uma nova mídia ou tecnologia nunca faz desaparecer as antigas, mas modifica seus usos;
- c) A real apropriação de uma mídia ou tecnologia em nível pedagógico, qualquer que seja o nível de escolaridade considerado, leva a termo a evolução dos conjuntos dos dispositivos educacionais no qual se inscreve aquela nova prática. (JACQUINOT-DELAUNAY 2009, p. 168).

Nas produções autorais dos jovens participantes da pesquisa encontramos um processo dialógico de aprendizagem que acontecem em duas vias. Tanto os jovens aprendem a utilizar os dispositivos, aplicativos e equipamentos que utilizam em suas produções, como ensinam e aprendem com seus pares ou sua audiência nos segmentos em que se circunscrevem.

Nas respostas ao questionário e na entrevista do grupo focal nos deparamos com jovens que exercem um papel ativo na busca por conhecimentos de assuntos que os interessam. Deste modo elencamos alguns excertos, em que este protagonismo fica evidente:

Antes de ter o fã site eu não mexia com photoshop...eu não mexia com edição de vídeos com essas coisas ... Depois disso eu comecei a pesquisar mais na internet os tutoriais...(Anastácia).

Assim.... eu já viiiii, eu já li muitas pesquisas sobre isso e diz que você aprende mais quando você ensina... então por exemplo... através de mídias a gente pode fazer os tutoriais, criar uma rede só do colégio, como acontece em muitos cursos e aí você que acaba postando vídeo de uma forma mais simplificada do que o professor ensina... e como os alunos teriam acesso também porque eles acabam aprendendo, você acaba ajudando também... um meio de compartilhar o conhecimento (Pão).

Hoje em dia tem isso de assistir tutorial pra tudo. Quem não sabe, vai lá assiste e aprende (Pão).

...Tô começando agora a tirar fotos e também a fazer filmagens... então eu sou nova nisso, mas eu tô começando a mexer mesmo e aprender... (Cherry Bomb).

...tipo os meus pais mesmo.... eles mexem com esses códigos e tem coisa que eu não sei, eles me ensinam aí depois eu passo pra outras pessoas o que eu faço (Anastácia).

Ao se envolverem em suas produções autorais os jovens se deparam com situações novas e que muitas vezes não sabem como realizar. Motivados a executar e superar as barreiras que encontram na realização dessas atividades, é comum a colaboração entre internautas, tantos nos próprios canais e redes sociais, onde foi compartilhado o conteúdo como em visita em sites

especializado, chats, fóruns em que possam discutir com outras pessoas, interagir, receber dicas e fontes para conseguirem o que se propõem.

Observamos interações desta natureza no Vlog de Pão e no Fragmovie de High.

Nos excertos abaixo selecionamos algumas interações no Vlog de Pão.

Comentarista 1: ficou da hora mano.....VC é f8% @

Pão: Obrigado!

Comentarista 2: arrasooooo gatoooooooooo !! 😊😊😊👏👏👏

Pão: obrigadoooo ♥

Comentarista 3: Fica ligado no Copyright!! (lindo btw)

Pão: Eu seei, coloquei o link do áudio original e não rentabilizei u.u (obrigado btw 🙄🙄)

Sob a mesma perspectiva Pão e CVF interagem no grupo do Whatsapp destinado à pesquisa:

CVF: Alguém tem canal no YouTube?

Pão: Eu. Mas ainda tá "no início"

CVF: O meu tbm.É difícil a transição do vine para o YouTube.

Pão: Simmmm. Fazia vines. Mas sempre me soltava mais no snap. Daí passei a ficar no snap. E me aventurei pelo YouTube.

De acordo com Lankshear e Knobel, (2015) em entrevista concedida à Romancine, pesquisador da Universidade de São Paulo, os jovens ao tentar criar a mídia que eles levam a sério, buscam suporte em grupos que tem a mesma afinidade. Procuram informações sobre o que é válido entre outros participantes quanto a “fazer um bom trabalho”, refletindo sobre os critérios que tem sido adotados. Desse modo se importam com os comentários e o feedback fornecido pelos outros, bem como identificam-se com o fazer e com outros que são bem-sucedidos nas mesmas atividades.

Esforçam-se para tornar-se como eles, assumirem a mesma identidade – um animador ou um remixer – e interagem ativamente em uma “afinidade” ou “comunidade de prática” específicas. Há uma complexa interação de atividades “com a mão na massa”, interação com instrumentos, materiais e recursos (principalmente com outras pessoas) e um desejo de adotar o “sistema de avaliação” (as normas e valores) associado com esse campo de atividade (LANKSHEAR E KNOBEL, 2015, p. 94).

Os autores fazem uma reflexão em que as novas tecnologias não são percebidas nem como “salvação” nem como “perdição” para o aprendizado (escolar ou não), mas em “uma dupla perspectiva, como parte de um novo contexto social, que provoca mutações no próprio estatuto do saber e como possível instrumento para promover o *aprendizado social*” (LANKSHEAR E KNOBEL, 2015, p. 91). Sob a perspectiva dos autores o aprendizado social pode ser entendido como aquele que se conecta experiências reais em contextos estabelecidos, onde há uma interação entre os indivíduos na busca em resolver problemas, enfatizando, assim, mais o aprender *a ser* do que o *aprender sobre*. (p. 92, grifo dos autores).

Santaella (2013) argumenta que estamos em um estágio de conexão contínua e que são notáveis os aspectos que afetam as formas de educar e aprender, portanto graças aos dispositivos móveis interconectados e conectados à internet são propícios os “processos de aprendizagem espontâneos, assistemáticos, e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidade contingentes” (SANTAELLA, 2013, p. 286).

Percebemos estes dados nas respostas do questionário *on line*, onde 92% dos respondentes alegaram fazer pesquisa na web para aprofundar algum tópico abordado na escola; 89,9 referem recorrer à web para aprender algo que não ficou claro, bem como 91,8% assistem tutoriais para alguma aprendizagem específica. Sob esta perspectiva, instigar a busca por informações por meio de pesquisas realizadas pelos discentes, faz mais sentido do que horas de uma aula expositiva.

4.7 Por uma escola com Educação dinâmica e espaço de expressão

A expressão “educação dinâmica” foi colocada em diferentes ocasiões pelos participantes do grupo. Anastácia sugere que educação dinâmica seja:

Fazer as coisas de um jeito divertido...por exemplo, como ele faz vine pras pessoas rirem, aí já aproveita essa ideia e faz as coisas de um jeito mais dinâmico que consiga alcançar mais gente, porque éeeee... acho que hoje em dia pra tentar chamar atenção do aluno não é mais essa coisa só do cartaz... porque o aluno não vai nem ler. Ele não vai parar ali, perder um tempo pra

ler....só se for aquela coisa mais dinâmica... que chame a atenção mesmo de um jeito diferente....porque hoje em dia isso que chama a atenção. (Anastácia)

Do mesmo modo Pão enfatiza que ter um espaço na escola para que se expressem é uma maneira de tornar a educação mais dinâmica.

Anastácia reconhece que há muitos atrativos em publicações nas mídias digitais, mas percebe que neste contexto há muita repetição também:

Quando começou com essa onda de youtube... vine... quando alguém tinha uma ideia e explodia, aí começou a virar padrão e todo mundo imitando. Hoje em dia então, tem que ser diferente... tem que fazer diferente, tem que mudar. Porque fica tudo muito repetitivo. (Anastácia)

Para os jovens participantes da pesquisa, a escola não deve ser um ambiente apenas focado em ensinar matérias necessárias ao vestibular, mas deve ser também um espaço de expressão e de convivência como podemos notar em algumas falas:

Hoje por exemplo tem alunos que mexem com imagem, tem alunos que mexem com... vamos supor, tem uns que desenham, tem alunos que cantam que dançam, é... tentar juntar, tentar fazer uma junção disso tudo e aplicar na escola. (Anastácia).

Por exemplo... no 01.. no Ced 01¹⁵ tem nos intervalos a galera que canta se junta pra cantar... a galera que dança se junta pra dançar... tem um palco no intervalo mesmo, e assim a galera se expressa, entendeu? (Pão).

Para os participantes, ter a oportunidade de expressar-se no ambiente escolar possibilita uma maior valorização do ambiente, pois acreditam que com uma abertura para suas expressividades haveria muitos estudantes que se engajariam na preservação dos espaços escolares, de modo a se evitar as depredações que acontecem em muitas escolas, inclusive na escola pesquisada.

É e também...assim na escola... acontece muito vandalismo, assim...os alunos depredando a escola. Uma vez eu tava até conversando com um amigo ... a gente conversando sobre talvez fazer um ensaio (fotográfico) na escola. Talvez algo assim poderia...(Juliette).

Valorizar, mostrar que a que a escola também tem sua beleza (Júlia).

¹⁵ Uma escola de ensino médio na mesma região.

Isso...Valorizar (Juliette)

Nossa escola mesmo ela é tipo bem organizada...tem um cenário... então se organizasse... é... ensaios fotográficos...(Anastácia)

Grafite... ter também grafite que as pessoas gostam... (Julia).

Para ele os espaços de expressão não devem se restringir apenas aos espaços físicos da escola, mas também em ambiente *on line*. Duas participantes, ao compartilharem suas produções, enviaram fotografias que produziram para um projeto desenvolvido na disciplina de Artes e embora todos concordem que gostaram muito de realizar a atividade, sentem falta de um espaço para expressão não apenas focado nas disciplinas. Diante disso Anastácia sugere que:

Se criassem tipo um site com páginas pra escola e as pessoas poderiam colocar as opiniões delas colocar os trabalhos que elas fazem, uma coisa mais... um trabalho mais com a divulgação...

Diante da sugestão outros componentes do grupo também se manifestam favoravelmente. Importante notar que por se tratar de uma entrevista grupal, as interações entre os participantes foram acontecendo naturalmente, cada um complementando a fala do outro, conforme podemos observar nestes excertos:

Não que tirasse o foco da matéria. Focado na matéria só que de um jeito mais... (Juliette)

...Dinâmico...(Pão)

Dinâmico, essa é a palavra... um jeito... porque muitas vezes a gente não se interessa por muita coisa porque é taaaão... como que fala... tão tradicional né? (Juliette).

Cansativo (Anastácia).

Monótono (Júlia).

As falas dos participantes evidenciam que a produção de imagens desponta como uma das possibilidades educativas a ser exploradas pelos educadores. Ao pensar na revolução tecnológica que marca esta época Costa (2013) reflete que não é à toa que é a imagem e não a escrita, o marco deste tempo. Emerge, pois “uma cultura planetária eminentemente audiovisual, na qual as pessoas se inserem e com a qual convivem”. (COSTA, 2013, p 21).

Enquanto a escola tem sua origem marcada por uma cultura dominada por livros, agora se encontra em uma cultura dominada pelos meios audiovisuais (FERRÉS, 2000). Para o autor é falso dizer que a solução aos déficits educativos seja incorporar a tecnologia para adequar a educação aos parâmetros da modernidade, mas sim na linguagem e na elaboração de mensagens que busquem a emoção.

Podemos observar que, cada vez mais, há publicações em diversas plataformas digitais de produções autorais, tais como fotografias e vídeos, facilitados principalmente pela posse de aparatos como smartphones e tablets, com diversos recursos e aplicações. Se essas produções autorais despertam tanto interesse nos jovens, porque não aproveitá-las na educação?

Para Costa (2013) é necessário que a educação reveja seu paradigma letrado e adentre no campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que possa ultrapassar as barreiras que separam duas culturas: uma baseada na escrita, que é eurocentrada, iluminista e burguesa e outra baseada nas imagens, que é globalizada, massiva, utiliza múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação. Tapstott ao refletir sobre habilidades desta geração argumenta que:

Acredito que concluiremos que o fato de terem ficado imersos em ambiente digital interativo os tornou mais inteligentes do que o típico espectador passivo de televisão. Eles talvez leiam menos obras literárias, mas dedicam muito mais tempo à leitura e à redação on-line. Como veremos, essa atividade pode ser intelectualmente desafiadora. Em vez de apenas receber informações passivamente, eles as estão coletando rapidamente em todo o planeta. Em vez de simplesmente acreditarem que um apresentador de tevê está nos dizendo a verdade, eles estão avaliando e analisando uma montanha de informações, muitas vezes contraditórias ou ambíguas. Quando escrevem em seus blogs ou carregam um vídeo na internet, eles têm a oportunidade de sintetizar e criar uma nova formulação, o que gera uma enorme oportunidade. A Geração Internet teve a chance de satisfazer seu potencial intelectual inerente como nenhuma outra. (TAPSCOTT 2010. p.122)

Por outro lado, Ferrés (2000) pondera sobre a necessidade de redefinir o perfil do educador em um novo entorno tecnológico comunicativo, de modo que seu papel seja conseguir que seus alunos sejam capazes de investir energia emocional nos conteúdos de aprendizagem: fazer com que a emoção gere reflexão, que o pensamento se transforme em abstrato, extrair de cada forma de expressão suas melhores prestações, conseguir que graças a expectativa do prazer, assuma-se a necessidade do esforço.

Do ponto de vista da educação formal, Lankshear e Knobel (2015) evocam uma possibilidade educativa em que os estudantes podem ser estimulados a assumir a identidade de historiadores, ao pesquisar temas e interpretações da história na interação com dados e casos

históricos. Deste modo eles acreditam que os estimulando a trabalhar da mesma maneira que historiadores reais serão empreendidos esforços para apreender os valores, normas e critérios que os historiadores utilizam.

Pão relata uma experiência semelhante ao exemplo de Lankshear e Knobel (2015), ao assumir no *Twitter* a identidade de um personagem de um livro que leu. Pão alega que passou um dia inteiro agindo no microblog como este personagem, que era autista. Relata que achou a experiência muito interessante e que tal fato chamou a atenção de seus seguidores, inclusive de professores da escola e que todos pediam para explicar do que se tratava.

Anastácia complementa que no *Twitter*:

Tem essas coisas de mexer com personagem, aí combina todo mundo... vamos supor, no caso aqui agora por exemplo eu leio uma saga de livros então vai combinar todo mundo de cada um colocar um.. um..., icon que é a fotinha lá né? Com o rosto desse personagem vai trocar o nome e passar o dia inteiro agindo como se você fosse ele...

Pão – Isso

Anastácia: Você pode usar isso no Twiter, no Facebook entendeu? A gente já fez isso várias vezes.

Diante das sugestões de Pão e Anastácia nos aproximamos das reflexões de Martín-Barbero (1999) em que discorre sobre a organização curricular das escolas. O autor avalia que a educação secundária deveria ser repensada por completo, pois é um momento em que os jovens já começam a ter uma interatividade muito forte com os meios de comunicação, tais como texto escrito, os quadrinhos, o cinema, a televisão, o vídeo, os videogames. Sob esta perspectiva, o autor acredita que deveria haver também uma reorganização nas faculdades de Educação de modo a evidenciar um tipo de aprendizagem que fosse menos linear, menos sequencial e mais mosaico. Para Martín Barbero, um saber mosaico é aquele que permita usar uma capacidade nova, percebida nos jovens de hoje, que é trabalhar com inferências.

Isto significa que o jovem está lendo um livro e salta para outra coisa; não naquele sentido preguiçoso de pular partes, mas, como fazia meu filho, com mais capacidade de elipse no processo cognitivo, com uma capacidade de inferência que antes não tínhamos. Assim, submeter o jovem a uma aprendizagem linear, completamente segmentada, em termos de pacotes de saber, é desconhecer todos os outros modos de organização, de difusão, de contato com o conhecimento que o adolescente está adquirindo (MARTÍN-BARBERO, 1999, p. 76)

Martín-Barbero acredita, ainda, que o problema fundamental no ensino médio está relacionado ao fato de que a escola continua centrada no livro e no discurso do professor e que hoje esses elementos são incapazes de assumir toda a diversidade de linguagens e de escritas que os jovens levam à escola.

O problema básico da escola é abrir-se para novas linguagens. Mas abrir-se, como dizíamos, não de forma instrumentada, mecânica, modernizante, apenas como adorno. Em primeiro lugar, a ideia é abrir a agenda de temas que interessam a juventude. São muitos os temas que não chegam ao adolescente e ao jovem pelo lado da escrita: livros, jornais, revistas. Mas que podem chegar pela televisão. (MARTÍN-BARBERO, 1999, p. 76).

Para ele a televisão pode agendar temas importantes sobre o país e o mundo, além de mostrar possibilidades de experimentação audiovisual. Com isso o autor exemplifica que por meio da televisão, (e no nosso contexto por meio da internet) é possível ter acesso às produções de profissionais, tais como videoclipes publicitário e musical.

Embora os participantes da pesquisa almejem por um espaço de expressão na escola, seja no ambiente físico ou virtual, reconhecem que muitas coisas que gostariam de fazer não são permitidas, conforme podemos verificar nos excertos abaixo:

Meus seguidores do vine sugeriram de eu criar uma matéria...de eu mostrar o meu dia-a-dia na escola... Eu fui pedir autorização pra direção eles não deixaram... eles não queriam que mostrasse a imagem da escola, dos alunos...eu achei isso muito sem noção... porque não era nada demais...eu só queria mostrar o dia a dia na escola... como era o dia a dia na escola (CVF)

... aí acaba acontecendo por debaixo dos panos, porque...eu mesmo tenho muitos snaps no colégio... de colegas...de professores e só assim sem a direção saber... se a direção soubesse ia ser até melhor para o colégio... (Pão)

...se a direção permitisse... (CVF),

...não é também dizendo que o aluno vai ter o direito de fazer tudo... ele vai só o que eles estão tentando banir pequenas coisas... é eu não acho que seja problema você filmar... (Anastácia)

Porque acaba que tem gente que vai querer ultrapassar (Pão).

...a escola também... ao mesmo tempo que ela quer ensinar o aluno... ela fecha muito. Se os alunos quiserem tentar...digamos protestar... falar alguma coisa, a escola não permite...se eles.. é ... permitissem isso acho que os alunos seriam até mais participativos nas atividades da escola (Anastácia).

É.. dar mais voz para os alunos...(Pão)

Percebemos também que embora estejam conscientes das proibições, as transgressões fazem parte desse processo, com filmagem de colegas e professores e compartilhamento no Snapchat, conforme vimos no exemplo citado por Pão. Com isso podemos inferir que apesar do controle disciplinar e corporal, de ordem institucional (FOUCAULT, 2007), os jovens procuram maneiras de burlar as normas vigentes, em busca de novas experiências.

Outra consequência que emergiu nas relações sociais entre professores e discentes com o advento das redes sociais foram as fronteiras que existiam antes entre o ambiente escolar e a vida privada de ambos os atores envolvidos. Na atualidade tornam-se cada vez mais tênues as fronteiras entre público e privado, global e local, *on line* e *off line*. Este envolvimento extrapola alguns limites de convivência, que alguns professores ainda têm receio de aceitar.

Conscientes de que, com as mudanças ocorridas nos últimos anos, em decorrência da utilização das novas tecnologias, surgem novas maneiras de pensar e de aprender. Em consonância com as possibilidades para a educação do século XXI, Gardner (2007) sugere o desenvolvimento de cinco tipos de mentes, que considera cruciais para um mundo marcado pela hegemonia da ciência e tecnologia e afirma que os que conseguirem cultivar essas cinco mentes terão mais chances de prosperar.

São elas: a) a mente disciplinada, que para o autor é capaz de empregar as formas de pensamento associadas a importantes disciplinas acadêmicas (história, matemática, ciências, arte, etc), além de ser capaz de continuar melhorando permanentemente, independente da educação formal; b) a mente sintetizadora, que consegue escolher as informações cruciais entre uma grande quantidade disponível e organizar essas informações de maneira que façam sentido para si e aos outros; c) a mente criadora, que consegue ir além dos conhecimentos e das sínteses existentes para propor novas questões, oferecer novas soluções criativas; d) a mente respeitosa, que responde de forma simpática e construtiva a diferenças entre indivíduos e grupos, que busca trabalhar e entender as diferenças indo além de uma atitude meramente tolerante e, finalmente; e) a mente ética, que é capaz de agir de forma adequada e responsável, de modo a realizar um bom trabalho e boa cidadania.

O autor acredita, ainda, que professores, educadores e supervisores deveriam apreciar e personificar esses tipos de mentes e a escola, até então, focada na informação de conteúdo, em provas padronizadas e com convenções, muitas vezes arbitrárias, no cotidiano escolar e que só poderá ser corrigida se a formação de professores e de outros tipos de líderes priorizarem o desenvolvimento desses tipos de mentes (GARDNER, 2007).

4.8 Aprendizagem ubíqua

Para desenvolver o conceito que Santaella (2015) chama de aprendizagem ubíqua, a autora explicita cinco gerações de tecnologias que incidiram sobre os processos de comunicação e de cognição e que foram incorporadas à cultura nos últimos dois séculos. Santaella argumenta que essas máquinas provocaram intensas transformações socioculturais. São elas: tecnologias do reprodutível; tecnologias de difusão; tecnologias do disponível; tecnologias de acesso e tecnologias de conexão contínua.

No âmbito das tecnologias do reprodutível estão inseridas as tecnologias eletromecânicas do qual fazem parte as linguagens da era da reprodutibilidade técnica como jornal, foto e cinema e que lançaram as “sementes da cultura de massa” (p. 286). A autora argumenta que são bem distintos os modos de produção, transmissão e recepção das linguagens que foram introduzidas por meio dessas tecnologias.

As tecnologias de difusão, do qual fazem parte o rádio e a televisão, são responsáveis pela ascensão da cultura de massas tão logo entraram no mercado da indústria cultural.

As tecnologias do disponível se situaram entre o apogeu da cultura de massas e a cultura digital, a partir dos anos 1990. De acordo com a autora são tecnologias de pequeno porte, feitas para atender necessidades mais segmentadas e para públicos mais específicos ou por escolhas individuais. São elas as redes de televisão à cabo, o vídeo cassete, máquinas de xerox, walkman, etc.

As tecnologias de acesso são as que fazem emergir a comunicação via computador e que se realizam graças a conversão em uma única linguagem todos os tipos de texto, som, imagens, difundidos em múltiplas redes. De acordo com a autora a palavra chave neste tipo de tecnologia é a interatividade e o termo “recepção” torna-se cada vez mais obsoleto.

Por fim, para trazer à baila as tecnologias de conexão contínua, a autora argumenta que nunca houve um recurso tecnológico que se difundiu tão rapidamente quanto o telefone celular. Além disso, além de incorporar todas as funções de comunicação possui uma independência espacial de instituições sociais como domicílio, trabalho, escola entre outras, o que “resulta da intromissão de vias virtuais de comunicação e acesso à informação enquanto a vida vai acontecendo” (SANTAELLA, 2013, p. 288).

Para Santaella as condições propiciadas pelas tecnologias de acesso e de conexão contínua afetam as formas de educar e de aprender e deste modo denomina “aprendizagem ubíqua” as formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis. A autora defende a aprendizagem como “um processo dinâmico e ativo que produz modificações cognitivas e

comportamentais, relativamente duradouras, mesmo que não imediatamente visíveis, nos indivíduos” (SANTAELLA, 2013, p. 290).

Ao discorrer sobre a aprendizagem ubíqua Santaella deixa claro que as formas emergentes de aprendizagem e os novos modelos educacionais não significam que as formas precedentes tenham que desaparecer para dar lugar as novas formas. Ou seja, “cada uma das formas apresenta potenciais e limites que lhes são próprios” (p. 304) em um processo de complementariedade que enriquece o processo educativo.

As produções criadas pelos participantes da pesquisa, alguns deles propiciados pelos recursos e aplicativos disponíveis em celulares, e face a abrangência que estes dispositivos acarretam nas relações sociais e pedagógicas da contemporaneidade nos leva a acreditar nas potencialidades de seu uso na educação.

Mas então, ousei comentar, estais ainda longe da solução...

_Estou pertíssimo, disse Guillaume, mas não sei de qual.

_Então não tendes uma única resposta para vossas perguntas?

_Adso, se as tivesse ensinaria teologia em Paris.

_Em Paris eles têm sempre a resposta verdadeira?

_Nunca, disse Guillaume, mas são muitos seguros de seus erros.

O Nome da Rosa

Umberto Eco

ÚLTIMOS PASSOS OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de investigar a produção de conteúdo midiático, realizada por jovens, de analisar seus hábitos quanto a utilização e produção em mídias digitais e redes sociais, de descrever a produção de conteúdo midiático realizadas por eles e de refletir sobre a dimensão educativa baseada na produção de conteúdos midiáticos realizadas pelos jovens, desenhamos uma metodologia de método misto, com a combinação de diferentes métodos e técnicas de pesquisa.

Iniciamos a pesquisa por meio de aplicação de um questionário *on line*. Seleccionamos, mediante manifestação de interesse dos respondentes, os participantes para a segunda fase da pesquisa. Criamos um grupo por meio do aplicativo *Whatsapp* para agendamento das entrevistas e a seguir realizamos uma entrevista de Grupo Focal.

O grupo do *Whatsapp* tinha por finalidade receber as produções autorais dos jovens, mas dadas as interações, tanto entre pesquisadora e participantes, quanto entre os próprios participantes que ocorreram após o encontro da entrevista, podemos considerá-lo como um Grupo Focal *On Line*. As interações entre os participantes ocorreram tanto em momentos síncronos quanto assíncronos. Além disso, alguns contatos entre pesquisadora e participantes ocorreram em conversas privadas, por meio do aplicativo.

Com as respostas do questionário, as falas e interações durante a entrevista do Grupo Focal, as produções enviadas pelos participantes e pelas conversas no aplicativo *Whatsapp* foi possível desvelar como se constituem os jovens que fizeram parte deste estudo. Jovens em um contexto local de uma escola pública do Guará, região administrativa de Brasília, seus hábitos na internet, suas produções imagéticas e suas reflexões sobre algumas possibilidades educativas na conjuntura de utilização das mídias e tecnologias.

A observação de seus hábitos quanto ao consumo e produção na internet permitiu verificar que grande parte dos jovens permanecem conectados na web, principalmente por meio de *wi-fi*, mas apenas uma parcela desses jovens tem uma produção de conteúdos midiáticos. As produções são prioritariamente de imagens e vídeos, com uma ligeira predominância da primeira.

As produções compartilhadas pelos jovens, que compõem os dados visuais desta pesquisa, nos possibilitou compreender os interesses e motivações desta geração que nasceu e cresceu em uma sociedade cercada por tecnologias e pelas mídias. Para além das expectativas iniciais encontramos jovens que querem expressar-se também no ambiente escolar e compartilhar produções escolares no ambiente virtual.

Diferentemente do que apregoa a literatura recente, os jovens pesquisados não exercem tão ativamente o protagonismo na produção de conteúdos midiáticos, o que nos impele a conjecturar que o protagonismo dos jovens atende mais a interesses mercadológicos, do que propriamente uma maneira de expressar-se.

Com os jovens estudantes da escola em que foi realizada a pesquisa observamos que vivenciam as mazelas referentes a problemas estruturais e comportamentais como a depredação do patrimônio público. Entretanto percebemos que eles acreditam que ações que lhes permitam ter um comportamento mais ativo e engajado dentro da escola, alguns desses problemas poderiam ser minimizados.

Observamos também que são capazes de gerenciar sua aprendizagem por meio de busca de informações em tutoriais, chats, família, amigos, quando têm interesse em alguma aprendizagem específica.

As abordagens metodológicas empregadas no estudo mostraram-se eficazes para desvelar as questões propostas inicialmente. Consideramos a utilização do questionário *on line* como uma ferramenta de grande valia, pela facilidade em obter um número significativo de respostas em um tempo reduzido. Todavia, há que se observar que para não haver contratemplos com esta ferramenta, há necessidade de ter uma boa conexão com a internet, pois no momento inicial da aplicação do questionário, muitos equipamentos do laboratório de informática travaram, não sendo possível determinar se todos os respondentes tiveram suas respostas computadas.

O problema técnico durante a aplicação do questionário no faz refletir sobre as mazelas estruturais como agravantes no processo de inovação tecnológica na educação. Muitas vezes há professores dispostos a desenvolver projetos com seus alunos, mas que esbarram em condições precárias de materiais e de conexão.

A entrevista de grupo focal transcorreu sem maiores intercorrências, mas salientamos a dificuldade em conciliar os horários de todos os participantes, bem como a necessidade de ter colaboradores que auxiliem o pesquisador na condução de atividades como filmagem, gravação, coleta de assinatura, entre outras. Da mesma forma, embora esta técnica tenha proporcionado desvelar as questões inicialmente propostas, consideramos que algumas questões poderiam ser melhor exploradas.

As conversas com o uso do aplicativos *Whatsapp* foi primordial, tanto para chegar a um consenso sobre uma data e horário para a entrevista, que contemplassem todos os participantes, bem como para dirimir algumas dúvidas que surgiram durante a fase de transcrição das entrevistas. Proporcionou também uma boa interação entre os componentes do grupo e a

pesquisadora, razão pela qual consideramos que técnica do Grupo Focal foi realizada tanto em momento presencial, quanto *on line*. Além disso, o *Whatsapp* revelou-se como um instrumento adequado para o compartilhado das produções realizadas pelos jovens.

Deste modo, a utilização de uma técnica relativamente nova na condução desta pesquisa contribui para apresentar possibilidades, não só para a educação, mas também novas formas de utilizar as tecnologias digitais em futuras pesquisas. Um benefício observado na realização do grupo focal *on line* foi possibilidade de copiar a conversa diretamente para um editor de texto, dispensando com isto a necessidade de transcrição das conversas, quando realizadas de maneira presencial.

Se por um lado a escolha da população de estudantes de terceiro ano do ensino médio estava em consonância com os objetivos do estudo, por outro revelou-se um limitante, pois alguns, apesar de interessados em participar do estudo, não tinham disponibilidade de horário em decorrência de outras atividades desenvolvidas, tais como cursos preparatórios para o vestibular, curso de idiomas, estágios, trabalho, entre outros. Da mesma forma alguns participantes relataram não ter uma produção mais substancial pelo mesmo motivo.

É evidente a necessidade de inovações também nos processos de ensino e aprendizagem, pois enquanto as transformações nas diversas esferas da sociedade ocorrem de maneira acelerada, muitas vezes na escola esse processo ainda caminha a passos lentos.

Conhecer as produções e os compartilhamentos realizados pelos jovens na web nos permitiu refletir sobre o planejamento de ações voltadas para a educação na contemporaneidade, com projetos escolares carregados de sentidos, onde os jovens possam sentir-se mais motivados a participar da vida escolar.

É significava a quantidade de jovens que possuem aparelhos celulares com as mais diversas funções, contudo ainda dependem da *wi-fi* para se conectarem à internet. Diante de tal fato, é plausível sugerir o investimento em políticas públicas voltadas a aparelhar as escolas com uma boa conexão e a incrementar projetos voltados ao uso pedagógico do celular.

A temática não se esgota com este estudo e salientamos a necessidade de estudos complementares, por tratar-se de um tema emergente e com diferentes possibilidades de abordagens.

Como professora de Ensino Médio, ter vivenciado a experiência acadêmica no período do mestrado me proporcionou um amadurecimento e a abertura de novas perspectivas nas práticas pedagógicas futuras.

Além disso, é de fundamental importância conjecturar sobre o papel formador da escola e da família em tempos das novas sociabilidades proporcionadas pelas participações e

interações no espaço virtual. Proporcionar aos jovens refletirem sobre o que publicam e compartilham pode contribuir para a construção de um espaço mais ético e plural na web.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Imanol. Reflexividade e desafios na pesquisa com jovens produtores de cultura visual. In **Processos & Práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013
- AUMONT, Jacques; tradução: ABREU, E. S. & SANTORO, C. A Imagem. 5a edição. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: Cenários de mudanças**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2010.
- BORELLI, Silvia Helena Simões; OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. Jovens urbanos, cultura e novas práticas políticas. **Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Socia: Utopía y Praxis Latinoamericana** / Año 15. Nº 5; Julio-Septiembre, Venezuela, 2010
- BENJAMIM, Walter. O Narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: ProInfo, 2012. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-ProInfo>>. Acesso em: 11 out. 2015
- BUCKINGHAM, David. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity, 2005.
- CAMPÊLO, Sandra Rodrigues Sampaio. **Adolescência, pobreza e inclusão digital: práticas discursivas e identidades (re)construídas no espaço virtual**. Dissertação de mestrado – Universidade de Brasília. 2014.
- CAMPOS, Ricardo. **A imagem digital como forma de comunicação e produção cultural juvenil na metrópole**. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de ciências sociais. Salvador, 2011.
- CAMPOS, Ricardo. **Imagens e tecnologias visuais em pesquisa social**. In **Processos & Práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.
- CANNITO, Newton. **A TV na era digital: interatividade, convergência e novos modelos de negócios**. São Paulo: Summus. 2010.
- CARDOSO, Gustavo. **A mídia na sociedade em rede**. Rio de Janeiro: FGV, 2007
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, v. II, 1999
- _____. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. v. 1. Tradução Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2013

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil [livro eletrônico]**: TIC Kids Online Brasil 2014. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015.

CONTI, M. A. Os aspectos que compõem o conceito de imagem corporal pela ótica do adolescente. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 3, n. 18, p. 240-253, 2008.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2013

COUTO, Edvaldo ES. Pedagogias das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In: PORTO, C., and SANTOS, E., (Orgs.) **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB. P 47-65. 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAYRELL, Juarez. **O Jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de educação, nº 24, pag. 24 a 52. Set/Dez 2003.

DIAS, Ronne Franklim C; MARTINS, Raimundo. **Imagem-mundo, faces e contra faces identitárias de uma festa em Mazagão Velho – Amapá**. p. 135 -155, 2014.

FEILITZEN, C. V.; BUCHT, C. **Perspectivas sobre a infância e a mídia**. Brasília: UNESCO, SEDH/ Ministério da Justiça. 316 p. 2002.

FERRÉS, Joan. **Educar en una cultura del espectáculo**. Barcelona: Paidós, 2000.

FERRÉS, Joan e PISCITELLI, Alejandro. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. **Comunicar** nº 38, vol. XIX, pág. 75 a 82, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE FILHO, João; LEMOS, João Francisco. Imperativos de conduta juvenil no século XXI: a “Geração Digital” na mídia impressa brasileira. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, vol. 5 n.13 p.11-25; jul.2008.

GARDNER, Howard. **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIRAFFA, Lucia M. M. Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos. **Tecnologias, sociedade e conhecimento**. vol. 1, n. 1, nov/2013.

JENKINS, Henry; PURUSHOTMA, Ravi; WEIGEL, Margaret; CLINTON, Katie; ROBISON, Alice J. **Confronting the Challenges of Participatory Culture**: media education for 21st century. MacArthur Foundation, 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua e FORD, Sam. **Cultura da conexão**. Criando Valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Aleph, 2014.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papyrus. 1996.

KAPLAN, Andreas M.; HAENLEIN, Michael. **Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media**. Business Horizons, v. 53, p. 59 – 63. 2010.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Online memes, affinities, and cultural production. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.), **A new literacies sampler**. New York, New York: Peter Lang. 2007. pp. 199–227.

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele. In: ROMANCINI, Richard. Entrevista. **Colin Lankshear e Michele Knobel: aprendizagem social e novas tecnologias**. Comunicação e Educação. Ano XX. N. 1. p. 91 a 103. Jan/jun 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34 LTDA, 1999.

LUCENA, Simone. Cultura Digital e educação do século XXI. In: **Cultura digital, jogos eletrônicos e educação**, p 11-16. Salvador: Edufba. 2014.

LUCENA, Simone; VALE, Lucas Cerqueira. Redes sociais na educação: um espaço de aprendizagem e interação é possível. In: **Cultura digital, jogos eletrônicos e educação**, p 161-177. Salvador: Edufba. 2014.

LUDKE, M., ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MARINHO, Simão Pedro P. Oportunidades e possibilidades para a inserção de interface da WEB 2.0 no currículo da escola em tempos de convergência de mídia. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, jun 2009.

MARTÍN-BARBERO, J. **Sujeito, comunicação e cultura**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo: Moderna / ECA-USP, n. 15, maio/ago. 1999.

MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio de O. **Media Literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada**. Líbero: São Paulo. v. 15, n. 29, p. 9-18, jun. de 2012

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MATTAR, J. **Web 2.0 e Redes Sociais na Educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Rio de Janeiro: Cad. Saúde Pública, v. 9, n. 3, jul./set. 1993.

MORAES, D. de. Vida literária on line. In: _____. **O concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 93-124. 2001.

- MORAN, Jose Manuel. **As Mídias na Educação**. 2007. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/mídias_educ.htm>. Acesso em: 12 maio 2014.
- MORAN, José Manuel. **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o Futuro. Brasília: MEC/SEED. p.96-100, 2005.
- PANDO, Rosimeire Aparecida. **As contribuições do audiovisual para a formação de jovens produtores**: a construção de conteúdos por meio de dispositivos móveis. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. 2012.
- PASSARELLI, Basilina; JUNQUEIRA Antonio Helio; ANGELUCI, Alan Cesar Belo. **Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas**. São Paulo: Matrizes V. 8 - Nº 1. P. 159-178. São Paulo. jan./jun. 2014
- PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon. United Kingdom: MCB University Press. v. 9, 5p. 2001.
- QUINTÃO, Vânia Lúcia. **Lecturas propositivas de TV y creación de guiones dibujados por adolescentes**. Comunicar nº 31, vol XVI, pag. 375 a 380, 2008.
- RECUERO, Raquel. ZAGO, Gabriela. **Em busca das redes que importam**: redes sociais e capital social no Twitter. Líbero. Vol. 12, No 24, dezembro de 2009. Disponível em <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/viewFile/6787/6129>>. Acesso em: 06 jan. 2016.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013
- SILVA, Tomaz. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SGARBI, Paulo. Colando textos, colando imagens. In ALVES. N.; SGARBI, P. (orgs.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.
- TAKAHASHI, T. (Org.) **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: MCT. p.3, 7-8, 167. 2000.
- TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.
- TELEFÔNICA. **Juventude conectada**. Org. Fundação Telefônica. – São Paulo: Fundação Telefônica, 200 p. 2014.
- THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 330 p.
- VELOSO, Letícia; BARBOSA, Lívia. Notas sobre o conceito de Juventude e Geração. In: **Juventude e Geração no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.
- VICTORIO FILHO, Aldo; CORREIA, Marcos Balster Fiore. Ponderações sobre aspectos Metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o

enfrentamento elucidativo das imagens? In: **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 25 Número 2 Maio/ Ago. 2010.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO



Jovens, internet e produção de conteúdo

Este questionário faz parte de uma pesquisa realizada pelo Programa de Pós Graduação da Universidade de Brasília e destina-se a conhecer os hábitos de jovens quanto a utilização de dispositivos eletrônicos, bem como traçar um perfil quanto à utilização e produção de conteúdo para a internet.

Ao começar a respondê-lo, você concorda com os termos desta pesquisa e fica ciente que sua participação é voluntária.

Agradecemos sua valorosa contribuição e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas pelo email silvia.arrelaro@gmail.com.

1. Com que frequência você acessa a internet? *

- Todos os dias, mais de uma vez
- Todos os dias, pelo menos uma vez
- Pelo menos 1 vez por semana
- Pelo menos 1 vez por mês
- Raramente acesso a internet

2. Com qual dispositivo você acessa a internet com maior frequência? *

- Telefone celular com pacote de dados
- Telefone celular por meio de wi fi
- Tablet
- Notebook
- Computador em minha residência
- Computador na casa de amigos ou parentes
- Computador em lan house
- Outro:

Para cada uma das atividades abaixo, assinale com que frequência você costuma realizá-las quando está conectado à internet.

3. Atividades de comunicação: *

	Mais de uma vez ao dia	Todos os dias ou quase todos os dias	Pelo menos uma vez por semana	Pelo menos uma vez por mês	Não faz
3.1. Acessa redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2. Verifica email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3. Conversas em aplicativos de mensagens instantâneas (Whatsapp, Messenger, skype, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4. Cria e/ou atualiza páginas e blogs pessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Atividades de lazer: *

	Mais de uma vez ao dia	Todos os dias ou quase todos os dias	Pelo menos uma vez por semana	Pelo menos uma vez por mês	Não faz
4.1. Assiste filmes, séries, programas de televisão, ouve música (youtube, Vimeo, Netflix etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2. Baixa conteúdo da Internet (download de música, filmes, vídeo, texto e jogos etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3. Acessa site de revistas de seu interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4. Acessa sites de notícias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5. Baixa e instala softwares/ programas de computador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.6. Lê livros digitais (ebooks, eReaders etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.7. Participa de jogos em rede/Jogos on line.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Busca de informações e serviços *

	Mais de uma vez por dia	Todos os dias ou quase todos os dias	Pelo menos uma vez por semana	Pelo menos uma vez por mês	Não faz
5.1. Faz pesquisas na web sobre informações em geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.2. Utiliza serviços de localização (mapas, navegação, pesquisa de local etc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.3. Acompanha blogs (jogos, moda, decoração etc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.4. Utiliza serviços online (pagamento de contas, compras on line, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Atividades educacionais e/ou de treinamento. *

	Mais de uma vez por dia	Todos os dias ou quase todos os dias	Pelo menos uma vez por semana	Pelo menos uma vez por mês	Não faz
6.1. Faz pesquisa na web para realizar trabalhos escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.2. Faz curso a distância ou curso on line	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.3. Pesquisa informações sobre cursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.4. Assiste vídeos com tutoriais para alguma aprendizagem específica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.5. Faz pesquisa na web para aprofundar algum tópico abordado na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.6. Utiliza a web para aprender algum conceito que não ficou claro na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.7. Participa de grupos do whatsapp ou facebook com fins educacionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Produção e compartilhamento de conteúdo para a web. *

	Mais de uma vez ao dia	Todos os dias ou quase todos os dias	Pelo menos uma vez por semana	Pelo menos uma vez por mês	Não faz
7.1 Produz e compartilha vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.2. Produz e compartilha imagens com recursos digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.3. Produz tutoriais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.4. Cria jogos digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.5. Produz textos em blogs, sites, etc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.6. Cria outros conteúdos digitais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Se você realiza alguma das atividades relacionadas no item 7, gostaríamos de contactá-lo (a) para a segunda parte desta pesquisa. Para tanto solicitamos, caso tenha interesse, deixar seu contato (email, whatsapp, página pessoal, site), a descrição do que você produz e o endereço eletrônico onde compartilha suas produções.

9. Para finalizar, solicitamos o preenchimentos dos dados a seguir: *

Sexo

- Masculino
 Feminino

*

Idade

Agradecemos sua valorosa contribuição em participar desta pesquisa e nos colocamos a disposição para eventuais dúvidas e esclarecimentos.

Enviar

APENDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A Produção de conteúdos midiáticos realizadas por jovens e suas possibilidades educativas”, de responsabilidade de Joana D’Arc Silvia Goudinho Arrelaro, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar a produção de conteúdo midiático, realizada por jovens de uma escola pública. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Por tratar-se de conteúdos midiáticos realizados por você e que esses conteúdos já estão disponíveis na internet, você concorda com a divulgação de produção de sua autoria e que se encontram compartilhados em redes sociais e/ou mídias digitais, tais como facebook, instagran, youtube, entre outros. Você está ciente que eventualmente esses conteúdos poderão acarretar a identificação da sua imagem, considerando que esses conteúdos já se encontram disponíveis na internet. Ressalta-se que quaisquer conteúdos midiáticos realizados por você e disponibilizado para fins desta pesquisa será divulgado exclusivamente para fins acadêmicos. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa

A coleta de dados será realizada por meio de um questionário *on line*, entrevistas coletivas, denominadas grupos focais e envio de produção de conteúdo midiático de sua autoria. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em risco.

Espera-se com esta pesquisa avançar no entendimento sobre os hábitos, costumes e produção dos jovens na internet, de modo a refletir sobre projetos pedagógicos para o uso das tecnologias.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 96538653 ou pelo e-mail silvia.arrelaro@gmail.com

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatório de pesquisa, enviado aos participantes interessados, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO

Caro(a) estudante,

Gostaria de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “A PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS MIDIÁTICOS, REALIZADOS POR JOVENS E SUAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS”, de responsabilidade de Joana D’Arc Silvia Goudinho Arrelaro, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. Os objetivos desta pesquisa são: investigar se os jovens possuem uma produção de conteúdo midiático, se publicam e compartilham essas produções e se vislumbram possibilidades educativas em suas produções. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Será necessário também o consentimento de seu responsável legal. Você receberá todos os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa e concorda com divulgação de conteúdos midiáticos produzidos e disponibilizados por você na internet. Considerando que esses conteúdos já se encontram disponíveis, está ciente que, eventualmente, esses conteúdos poderão identificá-lo. Ressaltamos que os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem e a produção enviada por você ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora e serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Sua participação na pesquisa é voluntária e não representa risco. Você pode desistir de participar em qualquer momento, o que não acarreta nenhuma penalidade ou perda de benefícios. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com você.

Nome do participante e assinatura do participante:

Nome e assinatura da Pesquisadora:

Brasília, ____ de _____ de 2015.

APÊNDICE D – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Apresentação:

Olá, bom dia. Estamos aqui para dar continuidade a pesquisa **A produção de conteúdos midiáticos realizada por jovens e suas possibilidades educativas**.

Todos aqui foram convidados a participar desta fase da pesquisa por terem uma produção de conteúdos midiáticos. Obrigada por tecerem aceito o convite.

Para iniciar, gostaria que vocês se apresentassem e descrevessem brevemente o que vocês produzem e onde compartilham suas produções.

(Após as apresentações)

Gostaria de saber o que vocês pensam sobre os tópicos que abordaremos neste encontro, e a participação de todos é muito importante. Gostaria de frisar que não há resposta certa ou errada, portanto estejam à vontade para manifestar suas opiniões. Apenas vamos dar espaço para que todos se manifestem.

Tópico 1) Quais são suas motivações ao produzirem os seus conteúdos midiáticos?

Tópico 2) Vocês tem alguma produção que foi solicitada por algum professor e compartilhada na web? Se sim o que vocês acharam desta (s) atividade (s)?



Tópico 3) Vocês acham que o que esse material que vocês produzem e compartilham na web poderia ser aproveitado na escola para desenvolvimento de projetos que estejam contextualizados com os interesses de vocês?

Tópico 4) Como? De que maneira?

Para encerrar, gostaria de agradecer a participação de todos e me colocar à disposição para quaisquer questionamentos.

Obrigada.

ANEXO A – APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA						
<p>— DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA</p> <p>Título da Pesquisa: A produção de conteúdos midiáticos realizada por jovens e suas possibilidades educativas Pesquisador Responsável: Joana D'Arc Sílvia Goudinho Arrelaro Área Temática: Versão: 1 CAAE: 48077515.9.0000.5540 Submetido em: 03/08/2015 Instituição Proponente: Faculdade de Educação Situação da Versão do Projeto: Aprovado Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p>						
						
Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_522921						
— LISTA DE PESQUISADORES DO PROJETO						
CPF/Documento	Nome	Atribuição	E-mail	Currículo	Tipo de Análise	Ação
276.148.326-04	Vania Lúcia Quintão Carneiro	Equipe do Projeto	vania@unb.br	Lattes <input type="button" value="CV"/>	PROponente	<input type="button" value="P"/>
055.866.218-86	Joana D'Arc Sílvia Goudinho Arrelaro	Contato Científico, Contato Público, Pesquisador principal	silvia.arrelaro@gmail.com	Lattes <input type="button" value="CV"/>	PROponente	<input type="button" value="P"/>