

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO

SEBASTIÃO GOMES DE ALMEIDA JÚNIOR

ADOLESCENTES NA CIBERCULTURA:
Sociabilidade e Construção de Conhecimento –
interpretação de registros de uma pesquisa de campo

Juiz de Fora

2013

SEBASTIÃO GOMES DE ALMEIDA JÚNIOR

ADOLESCENTES NA CIBERCULTURA:
Sociabilidade e Construção de Conhecimento –
interpretação de registros de uma pesquisa de campo

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, área de concentração em Comunicação e Sociedade da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Potiguara Mendes da Silveira Junior

Juiz de Fora

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Almeida Júnior, Sebastião Gomes de.

Adolescentes na Cibercultura : Sociabilidade e Construção de Conhecimento - interpretação de registros de uma pesquisa de campo / Sebastião Gomes de Almeida Júnior. -- 2013. 207 p.

Orientador: Potiguara Mendes da Silveira Junior

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Comunicação Social. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2013.

1. Comunicação. 2. Adolescente. 3. Cibercultura. 4. Educação. 5. Redes Sociais. I. Silveira Junior, Potiguara Mendes da, orient. II. Título.

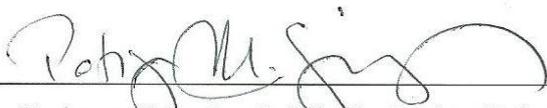
SEBASTIÃO GOMES DE ALMEIDA JÚNIOR

**Adolescentes na Cibercultura: Sociabilidade e Construção de Conhecimento
- interpretação de registros de uma pesquisa de campo**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Potiguara Mendes da Silveira Junior

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação,
área de concentração em Comunicação e Sociedade da Universidade Federal de
Juiz de Fora – UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título
de Mestre em Comunicação

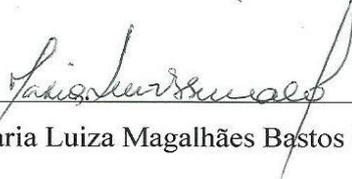
Aprovado em 01 / 04 / 2013



Prof. Dr. Potiguara Mendes da Silveira Junior (Orientador – UFJF)



Prof. Dr. Carlos Pernisa Júnior (Membro titular interno – UFJF)



Profª Drª Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (Membro titular externo – UERJ)

AGRADECIMENTOS

No intuito de desenvolver um trabalho de pesquisa que pudesse contribuir com reflexões importantes na minha trajetória de educador, encontrei no campo da Comunicação um caminho de pesquisa que contribuiu para o meu repertório de conhecimento com grandes desafios. Nesse percurso pude contar com muitos colaboradores aos quais presto meu agradecimento:

Ao meu orientador, o Prof. Potiguara Mendes da Silveira Junior, por ter apoiado meu trabalho nestes dois anos, proporcionando-me reflexões sobre novas perspectivas de estudo com conhecimentos emergentes envolvendo questões comunicacionais contemporâneas em interface com a Pedagogia.

À colaboração constante e ao grande incentivo de Jader Janer Moreira Lopes no tocante à importância da pesquisa qualitativa em Ciências Humanas, bem como na sua generosa disponibilização de material bibliográfico em metodologia de pesquisa qualitativa e do referencial teórico em Educação.

À chefe do Departamento de Políticas de Formação da SEJF, Iêda Loureiro de Carvalho, que possibilitou as condições para que eu pudesse concluir meu trabalho dentro do prazo estipulado e também pelo empréstimo de seu equipamento de vídeo para minha pesquisa. Agradeço também às colegas e colaboradoras DPF/SE, em especial, Marcela Lazzarini, Lana Dias, Danielle Berzoini Mauler, Denise Vieira Franco, Ana Lúcia Costa e Lopes, Nathalye Nallon Machado, Mirian Sanábio Tavella, Helen Barra, Angelane Serrate Fernandes, Elizabeth Santiago, Margarete Gonçalves e aos demais membros da equipe da Secretaria de Educação que, direta ou indiretamente, colaboraram com minha trajetória.

À direção e toda a equipe da Escola Municipal Henrique José de Souza, colaboradores prestativos, e em especial a Maria Aparecida de Oliveira, a Tidinha, que me auxiliou com sua habilidade matemática a pensar sobre o encaixe dos encontros com os estudantes da pesquisa, conciliando-os com a grade de horários no turno escolar.

A Iolanda Cristina dos Santos que assumiu a tarefa de revisão do texto da dissertação, e a Marcos Gomes, pelo empréstimo de equipamento e apoio na fase das transcrições das entrevistas gravadas.

À secretária do PPGCOM-UFJF, Ana Cristina Brandão, que, em todos os momentos esteve disponível em oferecer, com grande competência, informações e apoio em momentos cruciais da trajetória do curso. Agradeço também à coordenação do curso e aos membros do Colegiado do Mestrado do PPGCOM-UFJF que dispensaram a sua atenção às minhas solicitações, aconselhando e dando os melhores encaminhamentos.

Aos colegas do curso do Mestrado do PPGCOM-UFJF, em especial Gabriella Praça, com quem dividi em muitos momentos as angústias e expectativas em diferentes etapas do curso até a conclusão. A Flávia Cocate e Tomyo Ito, que me deram apoio especial em trabalhos do curso do Mestrado e em momentos de resoluções importantes. À camaradagem e ao apoio dos amigos Rodrigo Arbex e Vítor Resende. Ao companheirismo e atenção especial do Marcello Machado. Também presto meu reconhecimento aos colegas Igor Oliveira, Íris Jatene, Raruza Keara, Emília Merlini, Adriano Vinício, Fran de Paula, Rafael Paradella, Flávia Crisanto,

Dora Deise Stephan, Luciano Teixeira, Patrícia Rossini, Roberta Oliveira, Renata Vargas, Kátia Reis, Marília Xavier, Lúcio Reis Filho, Monique Campos, Mariana Antunes, Haydée Arantes, Thais Da Dalt, Ricardo Beghini, Bárbara Schlaucher e Daniella Lisieux, com quem tive a oportunidade de compartilhar momentos especiais e troca de conhecimento na convivência durante o curso do Mestrado do PPGCOM-UFJF e nos congressos do INTERCOM, em *workshops* do mestrado, no ECOMIG e no ERECOM nestes dois anos.

À Prof^a Maria Luiza Oswald, do ProPEd-UERJ, que, prontamente, aceitou meu convite para participar da banca examinadora como titular externa, manifestando com grande atenção e simpatia seu interesse em avaliar minha Dissertação. Também agradeço à Prof^a Edméa Oliveira dos Santos, do ProPEd-UERJ, pela gentileza e atenção ao aceitar meu convite para participar como suplente externa da minha banca examinadora.

Aos Professores do curso do Mestrado do PPGCOM-UFJF da linha de pesquisa em Estética, Redes e Tecnocultura, especialmente a Carlos Pernisa Júnior e a Marta Pinheiro, que muito contribuíram para meus conhecimentos e prontamente aceitaram meu convite de participação na minha banca examinadora. Também agradeço as contribuições dos professores Cícero Silva, Nilson Alvarenga e Alfredo Suppia, assim como à professora de Metodologia de Pesquisa em Comunicação Iluska Coutinho. Meu reconhecimento também ao Professor Wedencley Alves que muito somou ao meu aperfeiçoamento na área da Comunicação e em Metodologia de Pesquisa, com suas contribuições na banca do meu Relatório de Qualificação.

À Prof^a Fátima Regis, do PPGCom/UERJ, pela atenção dispensada na minha participação no INTERCOM no GP de Cibercultura, sob sua coordenação, e também na fase de conclusão do Mestrado; e por sua atenção no processo de definição da banca examinadora. Agradeço também à pesquisadora em Educação do ProPEd-UERJ, Sarah Nery e às pesquisadoras em Comunicação Raquel Timponi, do PPGCOM-ECO/UFRJ e Letícia Perani do PPGCom/UERJ pela sua atenção muito especial e a colaboração em informações para estruturação da banca examinadora.

Aos professores, funcionários e colegas da 2^a turma do Curso de Especialização em TV, Cinema e Mídias Digitais da UFJF, os quais muito contribuíram para meu aprimoramento anterior à etapa do Mestrado.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram, dando a força de sempre em momentos difíceis e com os quais pude contar incondicionalmente em todas as situações.

A Sylvio Fernando Barreto Nazareth, por seu companheirismo durante todo meu percurso no Mestrado, por seu apoio e competência técnica nas revisões de textos de artigos e trabalhos do curso, assim como seu esmero na revisão final da Dissertação.

A todos os adolescentes, participantes dos grupos focais, meu profundo agradecimento, por terem atendido o meu convite e por sua valiosa contribuição para meu crescimento e aprimoramento pessoal e profissional.

A Criança Nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E a outra a tudo que existe
E assim vamos os três pelo caminho que houver,
Saltando e cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
Que é o de saber por toda a parte
Que não há mistério no mundo
E que tudo vale a pena.

Fernando Pessoa

RESUMO

Pesquisa com grupos focais de adolescentes, desenvolvida em escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais. A partir de apontamentos teóricos sobre o ambiente comunicacional contemporâneo e a cibercultura, são abordadas questões relativas às tecnologias digitais e seus efeitos socioculturais, voltadas para a apropriação desses dispositivos feita pelas novas gerações na sua interação em rede. Mediante entrevistas semi-estruturadas, seguindo uma perspectiva dialógica, foram produzidos registros contendo falas significativas sobre o comportamento desses jovens relacionado à sua navegação na internet no processo de apropriação das ferramentas de pesquisa e compartilhamento, nos jogos *online* e nas redes sociais. Tendo como referencial a abordagem histórico-cultural da construção de conhecimento, busca-se compreender de que modo os adolescentes se relacionam e potencializam seu desenvolvimento cognitivo mediados pelos dispositivos tecnológicos no ambiente da cibercultura. As categorias e subcategorias de análise dialogam com as teorias que envolvem temas como: convergência de mídias, inteligência coletiva, emergência, cultura da participação, imersão em ambientes digitais narrativos e sociabilidade em rede.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Adolescente. Cibercultura. Educação. Redes Sociais.

RÉSUMÉ

Recherche par moyen de *focus groups* d'adolescents, développée dans une école publique municipale à Juiz de Fora, Minas Gerais. En prenant pour point de départ des notes théoriques sur l'environnement communicationnel contemporain et la cyberculture, sont abordées des questions concernant aux technologies numériques et leurs effets socioculturels, à propos de l'appropriation de ces dispositifs par les nouvelles générations dans leur interaction dans le réseau. Au moyen des interviews semi-structurées, en suivant une perspective dialogique, ont été réalisés des enregistrements qui apportent des sujets significatifs sur le comportement de ces jeunes par rapport sa navigation sur internet dans l'appropriation des outils de recherche et partage, les jeux en ligne et les réseaux sociaux. En prenant comme référence la théorie historico-culturelle de la construction de la connaissance, cet étude cherche à comprendre comment les adolescents établissent des rapports et potentialisent leur développement cognitif médiés par les dispositifs technologiques d'environnement de la cyberculture. Les catégories et sous-catégories d'analyse dialoguent avec des théories qui englobent des sujets comme les suivants: transmedia, intelligence collective, émergence, surplus cognitif, immersion parmi des environnements numériques narratifs et sociabilité dans le réseau.

MOTS-CLÉS: Communication. Adolescent. Cyberculture. Éducation. Réseaux Sociaux.

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1	APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	16
1.1	O ambiente comunicacional contemporâneo e a cibercultura.....	18
1.2	A nova ordem do capitalismo e a economia do conhecimento: a auto-organização na sociedade em rede.....	28
1.3	Os computadores como ferramentas de sociabilidade.....	35
1.4	A interação na imersão em ambientes digitais narrativos.....	39
1.5	A apropriação das tecnologias de comunicação pelas novas gerações desafiando a hierarquia do conhecimento.....	42
1.6	A construção de conhecimento: considerações sobre o interacionismo psicogenético e a perspectiva histórico-cultural na compreensão do desenvolvimento cognitivo humano.....	50
2	UM CAMINHO DE PESQUISA.....	56
2.1	A pesquisa com grupos focais.....	59
2.2	A entrada no campo: conhecendo os sujeitos a serem investigados.....	60
2.3	Levantamento inicial de dados.....	63
2.4	A organização dos encontros com os grupos focais e o desenvolvimento das etapas do trabalho de campo.....	64
2.4.1	Detalhamento das atividades dos encontros: construindo um diálogo com os adolescentes.....	65
3	ADOLESCENTES NA CIBERCULTURA: INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS COLETIVAS.....	73
3.1	Adolescentes nas redes de interação da cibercultura e a construção de conhecimento.....	74
3.1.1	A rede como lugar de construção de conhecimento dos adolescentes: as novas descobertas e os conteúdos escolares.....	81

3.1.2	Os adolescentes e as redes de conhecimento: as possibilidades múltiplas da internet em contraste com a rotina escolar.....	92
3.1.3	Os adolescentes na cultura da convergência: consumindo e compartilhando conteúdos das mídias.....	110
3.1.4	Empreendimentos pessoais dos adolescentes e compartilhamento na rede.....	120
3.2	Os adolescentes e a sociabilidade <i>online</i>	127
3.2.1	Adolescentes nas redes sociais: a experiência da comunidade virtual “Coleginho”.....	131
3.2.2	Adolescentes e perfis <i>fake</i> na rede: sociabilidade <i>online</i> no jogo de identidades.....	138
3.2.3	A interação nos jogos <i>online</i> e a imersão em ambientes narrativos pelos adolescentes.....	152
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
	REFERÊNCIAS	191
	GLOSSÁRIO DE GAMES	194
	APÊNDICE I	198
	Solicitação de Pesquisa	
	Termo de Compromisso	
	Termo de Consentimento Informado	
	APÊNDICE II	205
	Questionário sobre uso de Internet	

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao mesmo tempo em que concluo uma etapa importante do meu aprimoramento pessoal e profissional, inicio esse texto trazendo algumas razões que nortearam meu caminho de pesquisa neste percurso desafiador trilhado por mim nestes dois últimos anos.

Para compreensão do leitor, é importante colocar-me como sujeito nesse processo, traçando a trajetória que me levou ao trabalho de campo na área da comunicação, e o contexto em que me situo no momento em que me propus ao trabalho investigativo na área. Assim, apresento de forma sucinta minha trajetória até o momento para que se esclareça a minha busca como pesquisador.

Sou professor da rede pública municipal de ensino, onde atuei por mais de uma década como arte-educador. Iniciei-me muito jovem na profissão, trabalhando junto a turmas de alunos a partir da etapa que hoje corresponde ao 6º ano do Ensino Fundamental. Embora tenha atuado com jovens e adultos de ensino médio e supletivo, tive maior experiência com estudantes daquela faixa etária. Durante mais de uma década dediquei-me ao ensino da arte em sala de aula, concomitante com alguns projetos relacionados a essa mesma área de conhecimento, na qual me graduei.

Posteriormente, passei a me dedicar a outras experiências profissionais em Educação. Há alguns anos estive na direção de um estabelecimento escolar, afastando-me durante seis anos do contato mais próximo com os alunos como professor em sala de aula. Mais recentemente, passei a atuar em tempo exclusivo na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, junto à equipe de um departamento responsável pela formação continuada dos profissionais da rede, voltado tanto para cursos e publicações, quanto projetos de arte e cultura e de informática.

À medida em que me distanciava há tempos da atuação como professor regente, que fora minha principal atividade nos primeiros anos da vida profissional, vislumbrei uma nova perspectiva: retomar os estudos acadêmicos já tão distantes desde minha formação universitária. Na busca de novos conhecimentos, trilhei um caminho que pudesse suprir aspirações que começavam a se apresentar para mim como algo desafiador e ao mesmo tempo fascinante: as tecnologias de comunicação. Mas de onde surgiu tal motivação? A minha formação fora em uma licenciatura em Educação Artística e minha maior experiência tinha sido como professor de arte com adolescentes. Por que seguir nesse caminho como pesquisador na área da comunicação através de um projeto de dissertação de

Mestrado? Buscarei esclarecer através das minhas motivações pessoais e profissionais as razões que definiram minha opção por pesquisar adolescentes no domínio da cibercultura.

Quando ainda atuava como professor em sala de aula, adquiri meu primeiro computador pessoal, que utilizava para elaborar planos de curso, e, ainda de forma incipiente, pesquisava textos e bancos de imagens na internet para preparação de atividades com estudantes. As possibilidades para mim ainda se mostravam restritas, pois como todo adulto que se iniciava na informática à época, eu apenas começava a conhecer o novo dispositivo tecnológico e suas potencialidades. Era preciso não somente lidar com a interface gráfica e o programa operacional, mas me adaptar ao teclado, já que fora treinado a datilografar na velha máquina de escrever, que exigia um toque muito mais pesado. Essa adaptação às inovações digitais e a experiência com a internet se mostravam uma grande novidade, tão fascinante quanto desconhecida nas suas possibilidades.

No final dos anos 90 os computadores pessoais começavam a ser introduzidos timidamente entre aqueles com quem atuava como professor. A *web 2.0*¹ não era realidade, e os celulares, hoje tão presentes no cotidiano, ainda se mostravam uma novidade para a comunicação das pessoas. Entretanto, intrigado com as possibilidades do meio digital e com os recursos que ele oferecia, passei a incorporar, como muitos, o uso do computador no meu dia a dia, e em pouco tempo fui me familiarizando com programas úteis para o trabalho. Além disso, pude verificar as maravilhas dos programas gráficos e retomar, aos poucos, meu interesse pela criação de imagens, à qual não me dedicava desde quando fora aluno das disciplinas de artes visuais como estudante universitário. Mal sabia que, em menos de dez anos, estaria atuando com comunicação visual, o que me levaria a unir meus conhecimentos de arte com a informática na realização de projetos gráficos para a Secretaria de Educação.

Foi nessa passagem, atuando na minha área profissional na área Educação, unindo cada vez mais arte, comunicação e tecnologias, que iniciei uma indagação que amadureceria com o tempo e me levaria para a pesquisa do Mestrado. Assim, decidi pelo campo da comunicação sem perder minhas referências como educador. Minhas indagações se voltariam para o quanto as tecnologias de comunicação modificam o cotidiano das pessoas, sobretudo para aqueles com quem, há um bom tempo, eu não trabalhava tão próximo como professor: os adolescentes. Passei então a dedicar o meu olhar para aqueles que, na minha trajetória, foram significativos para o meu crescimento profissional.

¹ De acordo com Demo (2009), a *web 2.0* designa programas virtuais que possibilitam a participação do usuário com textos próprios em colaboração e interatividade criativa, como acontece em *blogs* e *wikis*.

Mesmo não atuando diretamente com adolescentes em uma sala de aula e posteriormente distante do cotidiano do estabelecimento escolar, pude observar como as novas gerações passaram a conviver com as tecnologias. A internet, cada vez mais acessível e povoada pelos jovens usuários, possibilita constatar sua popularidade entre eles. Mais recentemente, como dados estatísticos² mostram, as tecnologias de comunicação têm estado presentes no cotidiano dos jovens em idade escolar. Cada vez mais, passei a constatar como o acesso aos dispositivos tecnológicos e o desenvolvimento *web* se integraram em diversas modalidades da vida das pessoas e particularmente entre adolescentes. Nos anos que atuara na direção do estabelecimento escolar já constatava o quanto meninos e meninas passavam a se familiarizar com computadores, celulares e suas possibilidades, ainda que o acesso fosse um tanto restrito.

Esse passou a ser o ponto de partida de um caminho de pesquisa envolvendo adolescentes e as tecnologias de comunicação. Na observação dessa presença intensa das novas gerações no ambiente *web* surgiram indagações na tentativa de compreender como estes jovens usuários se relacionam por meio das ferramentas digitais na internet, concretizando-se o projeto investigativo. Os adolescentes formam um contingente expressivo de usuários de internet e isso pode ser facilmente verificado no ambiente de rede através dos seus perfis nos sites de relacionamentos. Na internet eles se utilizam de uma variedade de ferramentas disponíveis nas redes sociais³, *games* interativos, sites de vídeos e de música, *blogs*, etc. Todos esses recursos encontrados no ambiente *web* são empregados de forma intensa entre estes usuários que convivem entre si, já que, com fácil acesso aos *softwares* na sua interação, passam a utilizar as mais variadas ferramentas na sua comunicação.

Tendo em conta que a adolescência⁴ é uma fase importante da formação e que se trata de uma faixa etária em idade escolar, algumas questões surgiram na etapa de elaboração da

² No Brasil, o percentual de usuário na faixa de 10 a 15 anos é de 90% em relação ao uso de Internet. Na faixa seguinte, de 16 a 24 anos, esse número cresce até 97%. Na mesma pesquisa, para os indivíduos com grau de instrução no estágio do Ensino Fundamental a porcentagem de usuários é de 93%. (CTIC, set./nov. 2010).

³ O Dossiê Universo Jovem 5 MTV destaca números sobre o uso dos sites de comunicação *online* e de relacionamento, realizado em 2010. O relatório apresenta uma pesquisa por amostra com jovens de diversas capitais do país, pertencentes às classes A, B e C, com idade de 12 a 30 anos. De acordo com os números, de 81% em 2008, a porcentagem dos jovens que usavam sites de mensagens instantâneas subiu para 93% em 2010. Em relação à utilização dos sites de relacionamento esse número subiu de 41% para 89% no mesmo período. (MTV BRASIL, 2010).

⁴ Numa perspectiva histórico-cultural, a “adolescência/juventude pode ser vista como resultado de uma construção social, ou seja, a constituição do ser adolescente/jovem depende das relações sociais estabelecidas durante o processo de socialização, incluídos aqui fatores econômicos, sociais, educacionais, políticos, culturais, etc. Mais do que uma etapa, é um processo longitudinal e histórico que é parte do desenvolvimento, constituindo-se como transição da infância para a vida adulta.” (Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Ano III, nº 3. Out/2008, p.19).

pesquisa com o intuito de buscar uma aproximação entre a Educação e os estudos de comunicação em que me lançava.

Da observação vieram indagações: As referências de mundo destes jovens se expandem, assim como suas relações interpessoais se tornam mais complexas a partir da interação com essas tecnologias? As suas interações nos meios digitais, ao potencializarem novas aquisições, impulsionam atitudes e ações transformadoras no seu cotidiano? As ferramentas digitais da internet permitem aos jovens, além do entretenimento e do estabelecimento de uma gama de relações, construção de conhecimento? Como isso ocorre?

A partir dessa série de questões envolvendo as novas gerações e os mecanismos digitais interativos, que aproximam as reflexões teóricas sobre as novas tecnologias de informação e comunicação em interface com a Educação, é que estruturei o recorte inicial de minha pesquisa: Como as interações destes sujeitos no ciberespaço e essa apropriação das tecnologias digitais nessa comunicação constroem conhecimento?

Posteriormente, passei à formulação dos objetivos da pesquisa, mantendo o foco nestes jovens e nas ferramentas para comunicação proporcionada pelo desenvolvimento tecnológico no âmbito da cibercultura.

Entretanto, um referencial de estudo cuja perspectiva do conhecimento envolve as tecnologias de comunicação e as novas gerações deve ser construído a partir de um escopo teórico com apontamentos sobre os efeitos das tecnologias na vida humana compreendendo essas transformações na contemporaneidade. Assim, procurei me aproximar dos referenciais de autores do campo da cibercultura, buscando investir em novos conhecimentos que enriquecessem minha bagagem sobre as tecnologias de comunicação, que, inclusive, fazem repensar a instituição pedagógica diante das transformações culturais e sociais das quais os jovens têm participado ativamente.

Como a pergunta de pesquisa traçada envolve a “construção de conhecimento”, recorri a abordagens do desenvolvimento cognitivo humano. Assim, procurei buscar uma compreensão mais aprofundada articulando referencial teórico da epistemologia do conhecimento com o tema de pesquisa em cibercultura, por meio da investigação de campo junto a adolescentes.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa atual tem como referência um percurso anterior de investigações de campo que realizei, desenvolvidas no

trabalho de conclusão de curso de especialização⁵ sobre a interação entre adolescentes através de ferramentas digitais na internet⁶.

Assim, contando com a experiência de pesquisa com adolescentes e o recorte do objeto investigativo atual, desencadeou-se minha nova trajetória, na busca de um aprofundamento teórico e na construção de uma metodologia em que se pudesse estruturar o meu caminho de pesquisa aprofundando questões de estudo.

O leitor irá notar que, até aqui, para minha apresentação pessoal e delimitação do objeto de investigação, adotei na construção textual a primeira pessoa. A partir das páginas seguintes utilizarei a terceira pessoa para buscar um maior distanciamento e um maior rigor teórico-metodológico para discorrer sobre o recorte de pesquisa da minha dissertação. Para tanto, os dois primeiros capítulos destacam, respectivamente, o referencial teórico adotado na revisão bibliográfica e a metodologia empregada para desenvolvimento da pesquisa empírica empreendida. Posteriormente a estes dois capítulos, dedico-me a interpretar os dados de campo em diálogo com os autores nas categorias e subcategorias de análise.

⁵ Monografia de conclusão de curso de especialização em TV, Cinema e Mídias Digitais da Faculdade de Comunicação da UFJF intitulada “Adolescentes na Internet: Interações através de Ferramentas Digitais” do autor da presente dissertação.

⁶ Na referida pesquisa os laços sociais e a utilização das ferramentas para essa interação estiveram constantemente presentes nos relatos dos adolescentes e em demonstrações de como as utilizavam. Percebeu-se também como esse meio constituía um espaço que contribuía para a ampliação do seu repertório pessoal, paralelamente ao ensino formal oferecido pela escola.

1 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Ao se buscar desenvolver um estudo teórico com aproximação com jovens e a internet, deve-se ter uma compreensão do contexto do desenvolvimento das tecnologias digitais na contemporaneidade. As novas gerações vivem hoje num mundo em vertiginosa evolução, onde a comunicação se dá através de diversas formas de interação pelos dispositivos técnicos. A sociedade contemporânea, com suas instituições e práticas cotidianas, enfrenta os efeitos de um constante movimento de mudanças tecnológicas que suscitam reflexões sobre a dimensão da sua evolução e de seus impactos na vida humana. Diante desse panorama cabe situar questões relevantes dessa realidade que envolve o quadro comunicacional da atualidade.

Inicialmente, em um apanhado mais amplo, embora caminhando para uma aproximação mais específica, a proposta consistirá em tratar de questões relevantes para o recorte da pesquisa com novas gerações que se apropriam das tecnologias nas suas relações com o mundo. No diálogo com referenciais de autores que subsidiem a compreensão do papel das tecnologias digitais na comunicação no contexto atual, o que se pretende é conduzir o pensamento em uma aproximação teórica para posteriores análises sobre questões relevantes e suas implicações relativas às categorias de estudo. Mais adiante são levantadas questões relativas ao campo da educação e do desenvolvimento humano, interfaces fundamentais para a compreensão do contexto das novas gerações no ambiente comunicacional contemporâneo. Os autores apresentados nessa etapa do texto são os referenciais de estudo para entrada no campo de pesquisa, porém, com o desenvolvimento da metodologia e na interpretação dos dados levantados em campo, outras contribuições teóricas emergirão.

Para delimitar um ponto de partida nesse percurso, algumas questões relevantes sobre as transformações tecnológicas e suas consequências na contemporaneidade são referenciais importantes para reflexão teórica. Na fundamentação sobre tecnologias da comunicação conta-se com a referência do pensamento de McLuhan (1974) que já há algumas décadas refletia sobre as transformações tecnológicas que modificavam aceleradamente as formas de comunicação e afetavam as instituições tradicionais unidirecionais pela velocidade elétrica. Nesse estudo conta-se com a abordagem de Santaella (2003) sobre os impactos das mídias digitais⁷ na sociedade e na cultura. Juntam-se também a esse escopo teórico os apontamentos

⁷ Santaella (2003) atenta para o uso da expressão “mídias digitais” fazendo inicialmente um apanhado do termo “mídia” e seu sentido mais estrito e mais amplo. Justifica assim seu emprego em referência aos meios de comunicação de massa e sua ampliação de uso com a teleinformática. Para tal, faz um breve apanhado de abordagens sobre o termo, ressaltando que a compreensão das novas mídias surgidas com a tecnologia digital deve ser vista dentro de uma leitura crítica e contextualizada.

de Johnson (2001) sobre a mudança paradigmática que se dá com os aparatos tecnológicos da linguagem de *bits*, possibilitando o desenvolvimento da criatividade humana a partir do surgimento nas formas simbólicas processadas nesses dispositivos. No aprofundamento sobre tecnologias e o ambiente comunicacional contemporâneo as abordagens de Castells (2000; 2007), Lemos (2008) e Lévy (1999) somam-se ao presente estudo.

A contextualização do ambiente comunicacional contemporâneo leva a refletir sobre implicações políticas e econômicas do capitalismo pós-industrial implícitas nesse processo, sobretudo nos hábitos de consumo envolvendo as forças produtivas, tecnologia e mercado. Assim, junta-se a essas contribuições a abordagem de Harvey (1989) que trata da compressão tempo-espaço na pós-modernidade e suas consequências nas práticas sociais.

Os interesses corporativos presentes na rede, evidenciados na sua topologia, são tema dos estudos de Barabási (2009). Em sua reflexão, o autor trata da estrutura complexa da *web*, teorizando sobre implicações de poder inerentes à organização dos links e conexões no ciberespaço.

Seguindo no aprofundamento da reflexão sobre a sociedade de informação e o contexto do neocapitalismo e o capital humano, as contribuições de Costa (2011) e Rose (1999) somam-se ao escopo teórico.

Outras abordagens sobre o contexto comunicacional contemporâneo envolvendo auto-organização e compartilhamento na rede se acrescentam às reflexões, como a da teoria da emergência de Johnson (2003), a da cultura da convergência de Jenkins (2008) e a da cultura da participação e excedente cognitivo dos estudos de Shirky (2010).

Mais adiante, na perspectiva de auxiliar as posteriores análises do objeto de pesquisa, outros referenciais são incorporados nesse percurso. A intenção é trazer maior aprofundamento sobre as ferramentas digitais na comunicação subsidiando questões de estudo que envolvem relações interpessoais nos ambientes digitais. Assim, estão incluídas as contribuições de Recuero (2009) e Primo (2007) sobre as redes sociais na internet e a interação mediada por computador.

Na fundamentação do entendimento e interpretação de aspectos inerentes ao processo imersivo dos ambientes digitais narrativos, tomou-se como base o estudo de Murray (2003), sobre a evolução, as propriedades e as perspectivas da narrativa no ciberespaço.

Para dar subsídio às reflexões do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e seus efeitos na cultura letrada e na instituição pedagógica historicamente situada, contam-se com as reflexões de Postman (2003) e Cambi (2010). Na perspectiva de aprofundar questões contemporâneas sobre educação e tecnologias o pensamento de Illich (1973) soma-se ao

estudo, pois o autor reflete sobre a hierarquia das instituições confrontadas pelas ideias de desescolarização associadas às tecnologias. Para uma atualização de discussões sobre novas tecnologias de comunicação e a educação na contemporaneidade, a abordagem de Demo (2009) é relevante, bem como as de Papert (1994), que repensa a escola na era da informática fundamentando-se no construtivismo.

Posteriormente, são acrescentadas outras contribuições que abordam as tecnologias de comunicação entre os jovens na atualidade - a nova geração digital de Tapscott (2010) e os nativos digitais de Palfrey e Gasser (2011) - articuladas com a perspectiva do conhecimento compartilhado em rede.

Nesse sentido é pertinente a abordagem de Lemos e Lévy (2010) que trata da reconfiguração cultural, social e política instaurada com as tecnologias digitais nas perspectivas atuais, tanto nos processos de inteligência e aprendizagem, como na produção coletiva e participativa na cibercultura.

Por fim, para subsidiar a compreensão do desenvolvimento humano nos processos cognitivos conta-se com a perspectiva de Pino (2001), que confronta correntes teóricas da epistemologia do conhecimento, destacando as contribuições da perspectiva histórico-cultural. Nesse quadro de referência articulam-se ao estudo a contribuição de Freitas (1994b) e as teorias de Vygotsky e Luria (1993), que postulam sobre a apropriação social dos instrumentos da cultura no desenvolvimento cognitivo. Ao dialogar com esse referencial teórico, a proposta é de se aprofundar as questões do domínio da cibercultura, incluindo abordagens da psicologia do conhecimento.

1.1 O ambiente comunicacional contemporâneo e a cibercultura

Vive-se hoje um desenvolvimento acelerado das tecnologias de informação que rompem as distâncias e comprimem o tempo. No ambiente comunicacional contemporâneo, com seus diversos dispositivos de interação e com a rede mundial de computadores, várias áreas do conhecimento têm sido afetadas pelas mudanças. As conquistas nesses campos de atuação humana contribuem num ciclo constante de transformação dos setores da sociedade. As novas gerações possivelmente nem devem se dar conta de que, no mundo povoado pela comunicação digital, até há bem pouco tempo ainda não se tinha a dimensão das modificações em seu cotidiano. Estas mudanças na comunicação através dos tempos não estariam restritas a influenciar apenas novos hábitos criados pelo uso de meios, mas também modificariam mais profundamente os indivíduos que interagem com estes dispositivos.

As ideias de McLuhan (1974) constituem um referencial fundamental no entendimento histórico das mudanças na comunicação e suas conseqüências psíquicas e sociais. O pensamento visionário inovador desse autor sobre os meios de comunicação trata de questões que ainda representam desafios para o conhecimento na contemporaneidade frente a todo o contexto de transformações tecnológicas cada vez mais velozes no tempo e no espaço.

Na sua reflexão, feita há algumas décadas, McLuhan (1974) já apontava para questões que ainda hoje são fundamentais na abordagem dos impactos das tecnologias de comunicação no cotidiano, envolvendo aspectos socioculturais e cognição. Para o autor, a simultaneidade, substituindo o sequencial das coisas, instaura-se com a eletricidade causando a maior das revoluções. A velocidade elétrica viria inundar o domínio da cultura impressa, com sua uniformidade, continuidade e linearidade da tipografia, suprimindo a segregação cultural por ela imposta. “A velocidade elétrica mistura as culturas da pré-história com os detritos dos mercadologistas industriais, os analfabetos com os semiletrados e os pós-letrados.” (MCLUHAN, 1974, p.31).

Para McLuhan (1974), não se tinha a percepção da confrontação da tecnologia elétrica com a tecnologia de Gutemberg. O autor esclarece esse entendimento, defendendo que o modo como são usados os meios causam efeito mais forte e intenso do que o conteúdo em si. Nessa perspectiva, os meios de comunicação são considerados ferramentas que constantemente moldam indivíduos. “Os efeitos da tecnologia não ocorrem aos níveis das opiniões e dos conceitos: eles se manifestam nas relações entre os sentidos e nas estruturas da percepção, num passo firme e sem qualquer resistência.” (MCLUHAN, 1974, p.34).

Pelas ideias expostas, que tratam dos efeitos transformadores que envolvem os meios de comunicação, pode-se refletir sobre o quanto o desenvolvimento humano é perpassado pelas tecnologias. Esse entendimento é corroborado por diferentes estudos que recapitulam o surgimento dos meios digitais e suas influências nesse contexto de inovação.

Hoje, de forma cada vez mais intensa e rápida, diferentes áreas da vida humana têm sido afetadas por transformações nas quais ocorre uma série de mudanças culturais envolvendo os aparatos tecnológicos da informação. Para Santaella (2003, p.18), “o que mais impressiona não é tanto a novidade do fenômeno, mas o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e os conseqüentes impactos psíquicos, culturais, científicos e educacionais que elas provocam”.

Tecnologia e cultura se fundem na transformação acelerada dos meios de comunicação constantemente reinventados para dar conta do espaço-informação contemporâneo. Os efeitos da evolução tecnológica são abordados na cultura da interface de Johnson (2001), em que o

autor traça um panorama das mudanças envolvendo hábitos de pensamento na cultura com a evolução do meio digital. Essas transformações culturais, possibilitadas pelas tecnologias, já podem ser compreendidas em seus mecanismos psíquicos, que se dão na própria aceleração das inovações, evidenciando suas causas. “Hoje é a velocidade instantânea da informação elétrica que, pela primeira vez, permite o fácil reconhecimento dos padrões e contornos formais da mudança e do desenvolvimento.” (JOHNSON, 2001, p.15).

Johnson (2001) recapitula a trajetória da evolução da linguagem de *bits* e ressalta que a revolução digital através do computador se instaura enquanto paradigma inovador por dar impulso ao pensamento humano que se utiliza de palavras, conceitos, sons e associações. A ruptura tecnológica se dá como sistema simbólico e não como as máquinas de causa-efeito mecânicas, tendo seu poder na capacidade de auto-representação. Com a ascensão da internet as interfaces gráficas do computador como representação metafórica do *desktop* ganham uma outra projeção em que a linguagem visual cresce em escala e complexidade. “Essa paisagem de informação foi a um só tempo um avanço tecnológico e uma obra de criatividade profunda.” (JOHNSON, 2001, p.31).

A cultura do acesso na era digital cresce em poder na proporção que seu preço declina e seu mercado se amplia. Intensificam-se as possibilidades de produção, arquivamento e circulação baseadas no computador e nas redes de telecomunicação. Se a cultura das mídias era a cultura do disponível, a cultura digital “coloca-nos não só no seio de uma revolução técnica, mas também de uma sublevação cultural cuja propensão é se alastrar tendo em vista que a tecnologia dos computadores tende a ficar cada vez mais barata.” (SANTAELLA, 2003, p.19).

Na sua reflexão sobre o impacto das mídias digitais, Santaella (2003) ressalta que elas devem ser consideradas contextualizadas na virada atual nas formas de produzir, distribuir e comunicar mediadas por computador⁸. Esta revolução é profunda e sem precedentes às anteriores. A autora enfatiza a compreensão histórica das mudanças nas formas de produção ao afirmar que “quaisquer meios de comunicação ou mídias são inseparáveis das formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio.” (SANTAELLA, 2003, p.64).

Santaella (2003) destaca, na sua abordagem das mídias digitais, a emergência de uma nova ordem econômica e social, assim como novos caracteres formais na cultura que

⁸ Santaella (2003) faz referência ao estudo de Lev Manovich, *The language of new media*, em que o autor aponta para uma revolução nas mídias na atualidade, trazendo consequências ainda mais profundas que o advento da imprensa no século XIV e o da fotografia no século XIX.

encontraram na pós-modernidade⁹ um rótulo consensual para abarcar todas estas mudanças. Ressalta que as características trazidas pelo pós-modernismo passaram a ser foco generalizado de atenção no ocidente nos anos 80, quando se começa a focar o relativismo histórico, o pluralismo e a multicausalidade dos processos culturais nos tecidos urbanos complexos.

Com a associação da telecomunicação com a informática por meio da digitalização e a compressão de dados é possível receber, estocar, tratar e difundir qualquer tipo de signo por meio do computador. “Catalizados pela multimídia e hipermídia, computadores e redes de comunicação passam assim por uma revolução acelerada no seio da qual a internet, rede mundial das redes interconectadas, explodiu de maneira espontânea, caótica, superabundante.” (SANTAELLA, 2003, p.71).

Esse contexto de revolução tecnológica é abordado por Castells (2000). O autor aponta que as transformações em diversos setores da vida humana com base na informação se dão de forma rápida nesse ciclo de realimentação, com a introdução de novos dispositivos, que, com seus usos e desenvolvimentos, se ampliam no alcance e possibilidades de utilização com a apropriação dos usuários que a redefinem. Dessa forma passa a se configurar uma relação muito mais próxima entre a cultura da sociedade, que envolve criação e manipulação de símbolos, e as forças produtivas de bens e serviços, em que a mente humana se torna uma força direta de produção.

Para Santaella (2003) ocorre um alvorecer de novas formações socioculturais denominadas de cultura digital ou cibercultura. Nessa perspectiva, a cibercultura sucede eras culturais, que se iniciam com a cultura oral, passando pela escrita, pela imprensa, a de massas e das mídias. Dessa abordagem entende-se que, com a cultura de massas, a realidade da cultura começa a se impor até o ponto de inflação no espaço social, atingindo o intenso nível de relacionamento ativo da audiência vivenciado na atualidade¹⁰.

⁹ Segundo Santaella (2003, p.69), “a emergência de novos caracteres formais na cultura, extensiva à emergência de uma nova ordem econômica e social, ou seja, aquilo que foi sendo chamada de sociedade pós-industrial, de capitalismo tardio, multinacional, sociedade das mídias ou do espetáculo, veio encontrar um ponto de referência relativamente consensual no rótulo de pós-modernidade”. Ainda sobre o tema da pós-modernidade a autora acrescenta que (Ibid., p.126-127) “a emergência da cultura digital e seus sistemas de comunicação mediados eletronicamente transformam o modo como pensamos o sujeito, prometendo também alterar a forma de sociedade. Essa cultura promove o indivíduo com uma identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades, inaugurando formações sociais que não podem mais ser chamadas de modernas, mas pós-modernas”.

¹⁰ Santaella (Ibid.) aborda a “cultura midiática”, que faz a passagem da cultura massiva para a cultura digital. A autora salienta que as consequências culturais da exacerbação da cultura de massas, com a proliferação dos meios híbridos de segmentação e diversificação das mensagens, ocorriam sincronicamente aos acalorados debates sobre pós-modernidade que aconteciam nos anos 80. Santaella (Ibid.) faz referência a Castells para expor essa formação cultural onde a audiência, antes homogênea, se torna mais seletiva, e ocorre a intensificação do relacionamento individual entre emissor e receptor.

Da convergência das mídias às formas de socialização na cibercultura, novos hábitos foram sendo introduzidos, provocando mudanças profundas “pela extensão e desenvolvimento das hiper-redes multimídia de comunicação interpessoal. Cada um pode tornar-se produtor, criador, compositor, montador, apresentador, difusor de seus próprios produtos.” (SANTAELLA, 2003, p.82).

Lemos (2008) concebe a cibercultura a partir do entendimento de que a cultura contemporânea em associação com as tecnologias digitais cria uma nova relação envolvendo técnica e vida social. O autor defende a existência de uma relação simbiótica ente o homem, a natureza e a sociedade. Historicamente a humanidade teve em cada época uma cultura técnica particular. Na sociedade de informação, onde ocorre a saturação dos ideais de modernidade, surgem novas formas de sociabilidade aliadas às possibilidades da microeletrônica. O desenvolvimento das redes de comunicação a partir da popularização da informática, da cibernética e do surgimento do microcomputador vai aproximar a tecnologia e o prazer estético na vida social contemporânea¹¹. Além de estarem presentes em todas as atividades práticas contemporâneas, as novas tecnologias também se tornam “vetores de experiências estéticas, tanto no sentido de arte, do belo, como no sentido de comunhão, de emoções compartilhadas.” (LEMOS, 2008, p.17).

Na perspectiva de Lévy (1999) ocorreu, no âmbito das tecnologias da comunicação, o movimento social para o surgimento da cibercultura. O autor destaca a contribuição dos indivíduos interconectados, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva como palavras de ordem e os princípios básicos para o desenvolvimento inicial do ciberespaço. Compreende-se, assim, que as correntes culturais e os fenômenos de mentalidade coletiva possuem relações estreitas com o desenvolvimento técnico-industrial.

Defendendo uma concepção humanística da tecnologia, Lévy (1999, p.21) vê a técnica como indissociável das práticas humanas desde os primórdios: “As técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais complexas)”. O autor defende que as atividades humanas envolvem relações entre pessoas vivas e pensantes, entidades materiais naturais e artificiais, e ideias e representações. A partir de tal compreensão, pode-se salientar que “é impossível de separar o humano de seu ambiente material assim como dos signos e das imagens por meio dos quais

¹¹ Na sua argumentação, Lemos (2008) centra sua análise na dinâmica entre as novas tecnologias e a sociedade contemporânea, fundamentando seu estudo envolvendo o surgimento da microinformática, do ciberespaço e da realidade virtual.

ele atribui sentido à vida e ao mundo.” (LÉVY, 1999, p.22). Reciprocamente, o mundo material não pode estar separado das ideias relacionadas à concepção e uso dos objetos técnicos. Estas se ligam à invenção, produção e utilização humana.

Ao expor esse entendimento, Lévy (1999) vê tecnologia, sociedade e cultura distintas apenas no campo conceitual. As verdadeiras relações não são, dessa forma, criadas entre tecnologia, que viria a ser da ordem da causa, e a cultura, passível de sofrer os efeitos daquela. Nessa concepção os atores humanos é que, em grande número, atuam na invenção, produção, utilização e interpretação das técnicas. O autor defende que não se pode dar um único sentido à técnica, pois ela está associada a vários interesses. No caso do digital, ocorre uma ambivalência ou multiplicidade de projetos. Tanto os Estados em relação à supremacia militar, assim como a competição dos gigantes do mercado da eletrônica e do *software* ou os grandes conjuntos geopolíticos, concorrem para o desenvolvimento das cibertecnologias. Esse desenvolvimento responde também “aos propósitos de desenvolvedores e usuários que procuram aumentar a autonomia dos indivíduos e multiplicar suas faculdades cognitivas.” (LÉVY, 1999, p.24). Indo mais a fundo nesse entendimento, a técnica não seria determinante da sociedade ou da cultura, mas condicionante¹².

A partir desse apanhado teórico que vem sendo exposto, pode-se refletir mais profundamente sobre o potencial transformador presente no ambiente comunicacional expresso na cibercultura. Segundo Lemos (2008), essas mudanças ocorreram por meio dos instrumentos de simulação que alteram o espaço-tempo¹³. Aos poucos as tecnologias digitais vão sendo introduzidas.

Esta revolução digital implica, progressivamente, a passagem do *mass media* (cujos símbolos são a TV, o rádio, a imprensa, o cinema) para formas individualizadas de produção, difusão e estoque de informação. Aqui a circulação de informações não obedece à hierarquia da árvore (um-todos), e sim à multiplicidade do rizoma (todos-todos). (LEMOS, 2008, p.68).

¹² Explicitando o que foi exposto, Lévy (1999, p.26-27) exemplifica que “nenhum dos principais atores institucionais – Estado ou empresas – planejou deliberadamente, nenhum grande órgão de mídia previu, tampouco anunciou, o desenvolvimento da informática pessoal, o das interfaces gráficas interativas para todos, o dos BBS ou dos programas que sustentam as comunidades virtuais, dos hipertextos ou da World Wide Web ou ainda dos programas de criptografia pessoal inviolável. Essas tecnologias, todas impregnadas de seus primeiros usos e dos projetos de seus criadores, nascidas no espírito de visionários, transmitidos pela efervescência de movimentos sociais e práticas de base, vieram de lugares inesperados para qualquer ‘tomador de decisões’”.

¹³ Lemos (2008) destaca que as inovações midiáticas, formas técnicas que alteram o espaço-tempo, já aparecem no século XIX, a começar pelo telégrafo elétrico em 1837 e o telefone em 1875. Segue o cinema e, logo em seguida, o telégrafo por ondas hertzianas em 1900. O autor destaca o satélite Telstar, lançado em 1964, como inovação que instaura um espaço de informação ao cobrir todas as áreas do planeta. Em 1975, com a fusão da informática com as telecomunicações analógicas por meio do computador, mensagens surgem em formatações diversas.

Ao fazer esse apanhado Lemos (2008) ressalta que as novas tecnologias de informação devem ser consideradas a partir da comunicação bidirecional que envolve grupos e indivíduos, escapando assim da informação massiva de difusão centralizada. O autor defende que várias tecnologias¹⁴ comprovam a falência da centralidade dos *mass media*.

As inovações tecnológicas envolvendo as mídias digitais interativas instauram um ambiente comunicacional em que a produção, distribuição e circulação de mensagens estão potencialmente acessíveis a todos os indivíduos conectados em redes de informação e conhecimento. Entretanto, essa concepção de uma comunicação igualitária, com a universalização das tecnologias digitais, encontra ressalvas em reflexões sobre o contexto das tecnologias na atualidade.

Para Santaella (2003) embora ocorram possibilidades interativas do ciberespaço pelo código digital universal, convergente, global e planetário, nesse espaço estão presentes as regulações de mecanismos de mercado capitalistas. O capitalismo contemporâneo produz as experiências virtuais que estão impregnadas das formas culturais e paradigmas próprios do capitalismo global. Daí a necessidade de se ter cautela quanto a uma visão emancipadora do ciberespaço. Ainda que esteja revolucionando o modo como levamos nossas vidas, é bom lembrar, com relação à internet, que “trata-se de uma revolução que em nada modifica a identidade e natureza do montante cada vez mais exclusivo e minoritário daqueles que detêm as riquezas e continuam no poder.” (SANTAELLA, 2003, p.75). Indo mais adiante nesta reflexão a autora não deixa, todavia, de afirmar o potencial da rede enquanto constituição comunicativamente revolucionária que possibilita às organizações culturais, artísticas, políticas e sociais tirarem vantagem, saindo da marginalidade e do silêncio.

Essa discussão sobre poder por trás das redes aponta para questões mais complexas de estudo sobre as tecnologias de comunicação na sociedade contemporânea. Nesse sentido, cabe trazer para reflexão alguns apontamentos sobre as implicações dos interesses mercadológicos relativos às forças produtivas nesse contexto. Ainda que o recorte teórico busque compreender o fenômeno técnico associado às práticas culturais na cibercultura, não se pode excluir dessa fundamentação os interesses políticos e econômicos e padrões de consumo e comportamento envolvendo esse ambiente comunicacional.

¹⁴ Lemos (2008) lista várias dessas tecnologias como videotextos, os BBSs, a rede mundial internet em todas as suas particularidades, como a *Web*, *wap*, *chats*, listas, *newsgroups*, *muds*, e assim por diante. Salienta que em todos estes novos *media*, noções de interatividade e descentralização da informação estão embutidas.

Harvey (1989) traça um panorama em que fundamenta uma compreensão histórica da condição pós-moderna na atualidade, ao expor aspectos políticos, econômicos, sociais e filosóficos, fundamentando reflexões sobre mudanças culturais que abalaram o projeto de modernidade construído pelos ideais iluministas. Dessa abordagem ressalta-se um entendimento de que a transformação político-econômica do capitalismo implicou em uma maior organização por meio da “dispersão, da mobilidade geográfica, nos processos de trabalho e mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional.” (HARVEY, 1989, p.150-151). Em uma perspectiva materialista, o autor expõe o conceito da compressão do tempo-espaço que se caracteriza pela aceleração do ritmo de vida imposto pelo capitalismo, em que as barreiras espaciais parecem encolher.

Na concepção de Harvey (1989), o contexto de transformações culturais perpassadas pelas tecnologias se acelera com o capitalismo pós-industrial. Isso se dá com as implicações das forças produtivas nas mudanças em várias instâncias da sociedade. O autor estabelece o espaço e o tempo como categorias básicas da existência humana em que estão implicados os processos político-econômicos e culturais, muitas vezes destituídos de uma reflexão sobre o seu sentido, associada ao senso comum. Atentando para diferentes contextos que implicam diferentes sentidos, essa concepção contesta a ideia de um tempo e espaço em um sentido único para a medida da diversidade de concepções e percepções humanas. “Dessa perspectiva materialista, podemos afirmar que concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social.” (HARVEY, 1989, p.189).

Em seu estudo, Harvey (1989) ressalta a produção, troca e consumo de mercadorias em um ciclo acelerado pelas tecnologias. O aperfeiçoamento dos sistemas de comunicação e de fluxo de informações e da racionalização técnica do mercado possibilitou uma velocidade maior de circulação de bens e serviços. As consequências são inúmeras, particularmente nas maneiras de pensar, de sentir e agir pós-modernas em que predominam a instantaneidade e a descartabilidade. “A primeira consequência importante foi acentuar a volatilidade e efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, idéias e ideologias, valores e práticas estabelecidas.” (HARVEY, 1989, p.258).

Em uma perspectiva que integra tecnologia e sociedade, Castells (2007) vê nas revoluções tecnológicas industriais e na expansão capitalista avanços nos quais a proximidade com os locais de inovação e produção das novas tecnologias concorre para a transformação

mais rápida das sociedades. Assim, será maior o retorno positivo que incide nas condições sociais favorecendo futuras inovações.

De acordo com Castells (2007), a velocidade de inovação tecnológica e sua difusão envolvendo pesquisas, negócios, processos e produtos estabelece a formação de um novo paradigma sociotécnico ligando tecnologia e interesses de mercado. Para o autor, as tecnologias agem sobre a informação, envolvendo as redes, a penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias nos indivíduos. Castells (2007, p.109) também destaca a sua “capacidade de reconfiguração, um aspecto decisivo em uma sociedade caracterizada por constante mudança e fluidez organizacional”. O autor acrescenta mais um aos aspectos abordados, que é o da convergência das tecnologias específicas que formariam um sistema altamente integrado, ressaltando que “o atual processo de convergências entre diferentes campos tecnológicos no paradigma da informação resulta de sua lógica compartilhada na geração da informação.” (CASTELLS, 2007, p.111). Essa perspectiva aponta, assim, para abrangência e complexidade maiores da rede, e revela que “o paradigma da tecnologia de informação não evolui para o fechamento como sistema, mas numa abertura de uma rede de acessos múltiplos. É forte impositivo de materialidade, mas adaptável e aberto em seu desenvolvimento histórico.” (CASTELLS, 2007, p.113). Para o autor, a vida e a mente seriam os principais atributos desse paradigma baseado na tecnologia de informação. Pode-se dizer que, ainda que sua abordagem evidencie a relação determinante da tecnologia aos sistemas de produção e ao mercado, existe maior complexidade do sistema em forma de rede.

As mudanças na economia envolvendo as redes de informação são abordadas por Barabási (2009). Ao tratar das estruturas das corporações, o autor também aponta para as transformações que afetam as organizações baseadas em hierarquia rígida e inflexibilidade predominante no modelo de rede calcado na produção de massa no século XX.

Enquanto as empresas se viram diante da eclosão da informação e da necessidade, sem precedente de flexibilização em um mercado que muda rapidamente, o modelo corporativo encontrava-se em meio a uma completa transformação. Não se trata de mudança superficial na descrição de cargos de alguns indivíduos. A questão é repensar radicalmente o tipo de resposta que se há de dar ao novo ambiente de negócio da era pós-industrial, denominado economia de informação. (BARABÁSI, 2009, p.178).

Em consequência desse quadro, numa economia em que os recursos já não são mais os ativos tangíveis, mas os das operações, que passam a ser virtuais e não mais verticais, muda

também o escopo das empresas, do doméstico para o global, e o tempo de vida dos inventários se reduz de meses a horas.

Embora seja inegável que todo o contexto de mudanças amparado pelas tecnologias potencializa uma comunicação mais igualitária, Barabási (2009) aponta as contradições do desenvolvimento *web* que são limitadores nesse processo. Através de seu estudo sobre a organização da rede, o autor apresenta algumas características dessa complexa estrutura que envolve interesses de corporações que habitam o ciberespaço.

Em sua abordagem, Barabási (2009) teoriza sobre as conexões através dos *links* na rede, onde estabelece a existência de indivíduos conectores da rede social na qual estão inseridos. Para o autor, os conectores¹⁵ seriam a tessitura da sociedade, ao juntar facilmente diferentes raças, níveis de instrução e linhagens. A existência dos conectores estabelece a superação de outros modelos de conexão mais igualitários, como a da cosmovisão randômica¹⁶ e a de formação de *clusters*¹⁷, os quais não representam toda a complexidade real das redes. Assim, analisando a *web*, compreende-se a disparidade do acesso aos conteúdos pela limitação de *links* de conexão. Para Barabási (2009, p.51), ainda que o ciberespaço seja um fórum máximo de democracia, onde a liberdade de expressão se combina a custos reduzidos de publicação, “a topologia *Web* não nos permite perceber senão uma mera parcela dos bilhões de documentos nela existentes”.

Segundo Barabási (2009) é necessário haver visibilidade para que se seja lido. A medida da visibilidade na *web* é o número de *links*. Como na rede a média do número desses *links* por página é extremamente reduzida, as probabilidades de conexões entre páginas da *web* ficam praticamente anuladas entre o quase um bilhão de páginas existentes.

As conclusões de Barabási (2009, p.52) a respeito desse estudo confirmam o alto grau de desigualdade da *web*, onde apenas os *hubs* irão possuir um estrondoso número de *links* de

¹⁵ Para Barabási (2009) conectores seriam nós com um número de *links* anormalmente grande. Esses conectores “estão presentes em diversos sistemas complexos, que vão da economia à célula. São uma propriedade fundamental da maioria das redes, fato que intriga cientistas de disciplinas tão díspares quanto a biologia, a ciência da computação e a ecologia.” (Ibid., 2009, p.51).

¹⁶ Barabási (Ibid., p.19-20) discorre sobre tema ao abordar os estudos de Erdős e Rényi enfatizando que a “premissa do modelo randômico de rede é profundamente igualitária: estabelecemos os *links* de maneira absolutamente aleatória; dessa forma, todos os nós possuem a mesma chance de obter um *link* [...] Se a rede é grande, apesar da localização absolutamente aleatória dos *links*, quase *todos os nós terão aproximadamente o mesmo número de links*”.

¹⁷ As descobertas de Watts e Strogatz sobre essa propriedade em diversas redes, incluindo as redes sociais, são abordadas por Barabási (Ibid., p.44): “Clusterização em sociedade é algo que entendemos intuitivamente. Os seres humanos possuem o desejo inato de constituir rodas e grupos que lhes proporcionem familiaridade, segurança e intimidade. Todavia, uma propriedade da rede social só é de interesse para os cientistas se revelar algo genérico a cerca da maior parte das redes da natureza”.

entrada: “Como em uma sociedade poucos conectores conhecem um número extraordinariamente grande de pessoas, descobrimos que a arquitetura da *Web* é dominada por poucos nós ou *hubs* altamente conectados”.

O argumento apontado por Barabási (2009) é de que os *hubs*¹⁸ se contrapõem à utópica visão de um ciberespaço igualitário. Apesar do direito que todos têm de colocar o que quiserem na *web*, pelo fato desta não ser randômica, a chance de ser visto e ouvido fica comprometida.

Tendo em vista essa abordagem, pode-se estabelecer que a rede envolvendo a infinidade de páginas da *web* se apresenta em toda a sua complexidade com uma enorme disparidade entre nós e conexões. Da forma como está estruturada a rede, verifica-se que a democratização está comprometida, considerando-se sua topologia que impede conexões igualitárias no ciberespaço.

1.2 A nova ordem do capitalismo e a economia do conhecimento: a auto-organização na sociedade em rede

A economia do conhecimento se consolida hoje como o principal elemento de transação dos indivíduos no capitalismo emergente. Os ativos intangíveis, baseados nos conhecimentos e informações como riqueza, têm estabelecido uma nova ordem. Ao tratar da sociedade do conhecimento no cenário neoliberal, Costa (2011) destaca o momento de uma virada do capitalismo e afirma que a instauração desse modelo econômico se deu uma vez que os indivíduos passaram a assumir um novo papel. Essa nova riqueza seria o capital humano, que veio se estabelecer em uma forma de economia que se consolidaria e que teria nos conhecimentos e informações seu principal elemento de transação. O autor faz referência à obra de Foucault¹⁹ sobre biopolítica, ressaltando a importância dessa noção de capital humano para o pensamento neoliberal. O que até o início do século XX era uma estrutura de economia focada no investidor, capital material e financeiro e nos trabalhadores, passa a ter, posteriormente, no indivíduo, seu objeto de análise.

¹⁸ Barabási (2009, p.53) tem nos *hubs* o argumento mais forte que se opõe a visão de democracia do ciberespaço: “Coletivamente, de certa forma criamos os *hubs*, websites a que todo mundo se conecta. São muito fáceis de encontrar, independentemente de onde estejamos na *Web*. Em comparação, a esses *hubs*, o restante da *Web* é invisível. Para todos os propósitos práticos, páginas conectadas por apenas um ou dois outros documentos simplesmente não existem. É quase impossível encontrá-las. Até as ferramentas de busca lhes são desfavoráveis, ignorando-as quando rastreiam a *Web* à procura de novos *sites* mais interessantes”.

¹⁹ Costa (2011) faz referência ao texto de Foucault “O nascimento da biopolítica” em que a introdução da noção de capital humano foi significativa para o pensamento neoliberal.

A economia passa a ser uma ciência do comportamento humano, uma ciência que investiga os processos de escolha e decisão dos indivíduos a respeito do uso que podem fazer de seus recursos próprios, no caso seus conhecimentos, suas competências, e também o emprego de seu tempo de vida. (COSTA, 2011, p.5).

O capital humano passa a ser associado não aos recursos humanos disponíveis, mas aos conhecimentos e competências. As organizações passam a contar com o capital intelectual para seus processos e inovações.

Em sua abordagem, Costa (2011) também trata das noções de capital social e de redes sociais nesse contexto, em que o valor econômico está associado diretamente às potencialidades dos indivíduos e suas relações sociais.

Se o capital humano apontava para a necessidade de se investir na formação e educação dos indivíduos, já que seus conhecimentos constituíam riquezas promotoras de desenvolvimento a noção de capital social e de redes sociais apontava diretamente para as *relações sociais* desses indivíduos que constituiriam, igualmente um capital. (COSTA, 2011, p.6).

A convergência dos conceitos de capital humano e capital social²⁰ veio consolidar as noções de economia do conhecimento e sociedade do conhecimento e da sociedade em rede. Nesse contexto, a internet, ferramenta global de comunicação, torna-se um meio ideal de investimento, passando a ser, para cada indivíduo, tanto seu capital humano, como a possibilidade de expansão de suas redes sociais.

Uma compreensão do contexto das práticas sociais nas quais os indivíduos assumem um papel mais autônomo orientado por suas escolhas pode ser verificada nos estudos de Rose (1999) sobre biopolítica, governabilidade e a noção de liberdade. Segundo o autor, as mudanças sociais, constituídas a partir de práticas materiais, técnicas e governamentais, vieram se estabelecer hoje na atuação autônoma dos indivíduos que passam a governar a si mesmos. A noção de liberdade em meados do século XX foi calcada no bem-estar dos cidadãos, possibilitado pelas estratégias dos governos de garantia da segurança social. Vale ressaltar que esse era um modelo paternalista de intervenção na população. No contexto atual, liberdade tem sido autonomia e capacidade de realizar desejos na vida mundana através do empreendimento pessoal. O curso da existência passa a ser determinado por atos de escolha.

²⁰ Na abordagem de Costa (2011), o capital social está ligado às redes sociais baseadas nas relações entre os indivíduos com seus próprios recursos engajados com outros atores. O autor salienta que a sociologia passa a seguir a economia, já que a rede social significaria o capital social de cada um, obtendo os melhores resultados com suas ações nessa rede social.

Assim, o problema da liberdade agora passa a ser entendido em termos da capacidade dos indivíduos de governarem suas vidas.

Uma tendência emergente com a expansão da internet, com os usos dos recursos do indivíduo dentro do espírito do neocapitalismo, estaria se impondo. Essa tendência, proveniente do fenômeno da rede, com seus laços e nós, de acordo com Costa (2011, p.15) “passa a servir de inspiração a um tipo de leitura social que se interessa pela maneira como cada indivíduo toma suas decisões e, simultaneamente, pela forma como essas decisões se propagam através dos laços que mantêm entre si”. Dessa forma o ambiente de conexões passa se configurar com um terreno propício de incentivo à autonomia dos indivíduos, ao desenvolvimento em larga escala e às facilidades da comunicação na rede possibilitadas pelas novas práticas de interação nesses meios. Além disso, há que se considerar a emergência de relações que altera a hierarquia e a liderança, envolvendo conhecimento e ações dos indivíduos.

Com o desenvolvimento dos dispositivos tecnológicos, a rede tem proporcionado uma expansão da interação e do conhecimento em que se configura um novo paradigma sociotécnico. Entretanto, por estarem em constante evolução e complexidade, as redes sociotécnicas não devem ser compreendidas como um sistema fechado em si. Elas envolvem práticas tendo os indivíduos interconectados, os quais, no contexto do neocapitalismo, são constantemente incentivados a exercer sua autonomia.

O potencial da rede como um espaço a ser ocupado é ressaltado por Santaella (2003). A autora defende que “mesmo que a internet se torne prioritariamente um meio para o comércio e entretenimento eletrônicos, ela ainda será uma espécie de céu aberto para uma multiplicidade de atividades interativas que não existiam no passado.” (SANTAELLA, 2003, p.75).

Amparadas pelo ambiente comunicacional contemporâneo, surgem novas formas de organização alternativas, expressas em várias instâncias da vida social e da cultura, que contrapõem tradicionais estruturas de poder associada aos canais midiáticos tradicionais. Alguns autores apontam para novos comportamentos colaborativos que vêm modificando as estruturas de poder em que conhecimentos compartilhados se opõem à rígida hierarquia imposta por corporações e instituições governamentais. Em seu estudo sobre sistemas complexos em vários contextos, desde a biologia ao *software*, passando pela organização da vida das cidades, Johnson (2003) aborda a auto-organização adaptativa, que são padrões

encontrados nos sistemas *bottom-up*. O fenômeno da emergência²¹ é esse movimento de regras, do nível mais baixo ao mais sofisticado. O entendimento desse sistema envolve comportamentos que contrapõem as organizações de cima para baixo, *top-down*, calcadas em liderança. O autor faz um apanhado do desenvolvimento da compreensão desse fenômeno, fonte de seu estudo.

Na sua abordagem sobre a emergência, um dos aspectos enfatizados por Johnson (2003) é o da colaboração. O autor destaca as possibilidades oferecidas pelos *softwares* e mecanismos de *feedback* envolvendo a interação com filtros personalizados de recomendação. Johnson (2003, p.154) defende que “daqui a poucos anos, as forças desencadeadas pela revolução *bottom-up* poderão impor a redefinição da própria inteligência, quando os computadores começarem convincentemente a simular a capacidade humana de aprendizagem ilimitada”.

Apesar dessa perspectiva colaborativa envolvendo *softwares* inteligentes num processo descentralizado a serviço dos consumidores, Johnson (2003) traça um quadro incerto. Embora o autor ressalte o potencial dos grupos que se auto-organizarem, atenta para o oportunismo corporativo.

Indo além da análise da colaboração inserida no ambiente de consumo mediado por *softwares*, Johnson (2003) trata da auto-organização numa perspectiva de mudanças mais amplas em outras instâncias, como nas companhias de indústria de alta tecnologia. Para o autor, “os sistemas emergentes podem ser inovadores e brilhantes e tendem a ser mais adaptáveis a mudanças repentinas que os modelos hierárquicos mais rígidos.” (JOHNSON, 2003, p.168). Assim, enfatiza as qualidades dos sistemas *bottom-up*, que tornam os princípios dessa inteligência e suas implicações nas estruturas em unidades celulares menores que podem se congregam em grupos maiores. O campo da política também faz parte da reflexão do autor, quando este trata da perspectiva da auto-organização nesse contexto, ressaltando o confronto dos interesses de direita identificada com o liberalismo político e da autoridade

²¹ Johnson (2003, p.16) expõe sua teoria em etapas sucessivas, o que conceitua como emergência: “Na primeira fase, mentes curiosas lutavam para entender as forças de auto-organização em imaginar contra o que lutavam. Na segunda, certos setores da comunidade científica começaram a ver a auto-organização como um problema que transcendia as disciplinas locais e puseram-se a resolver o problema, começando por uma comparação entre comportamentos de áreas distintas. [...] Mas, na terceira fase [...] paramos de analisar o fenômeno da emergência e começamos a criá-lo. O primeiro passo foi construir sistemas de auto-organização com aplicações de software, videogames, arte, música. Construímos sistemas emergentes para recomendar novos livros, reconhecer vozes ou encontrar parceiros. Pois os organismos complexos, desde que surgiram, passaram a viver sob as leis da auto-organização, mas nos últimos anos nossa vida cotidiana foi invadida pela emergência *artificial*: sistemas construídos com o conhecimento consciente do que é a emergência, sistemas planejados para explorar aquelas mesmas leis, assim como nossos reatores nucleares exploram as leis da física atômica”.

centralizadora do estado. Para Johnson (2003), o setor público e os movimentos mais progressistas se destacam na sua adequação aos sistemas auto-organizáveis, pois ambos, atentos à sabedoria coletiva, são naturalmente hostis ao excesso de concentração de poder, recebendo bem as mudanças.

A inteligência descentralizada e o poder do coletivo evidenciam as possibilidades da emergência que desafiam as organizações *top-down*. Além disso, os grupos adaptativos inteligentes podem prosperar *online*. Para Johnson (2003, p.169), “a Web - o maior e mais avançado sistema auto-organizável feito pelo homem - somente agora está se tornando capaz de representar a verdadeira inteligência coletiva”.

A partir desse breve panorama da organização dos consumidores que desafiam os interesses corporativos no contexto da convergência das mídias e do desenvolvimento dos sistemas emergentes presentes na rede, pode-se ter uma dimensão de como a apropriação das tecnologias digitais na comunicação promovem colaboração.

Corroborando com o consenso da tendência de auto-organização possibilitada pelo desenvolvimento tecnológico e pela atitude dos indivíduos conectados, Tapscott (2010) afirma que o talento daquela que denomina Geração Internet²² está modificando o mercado de trabalho e que, em vez de consumidores, eles querem ser *prosumers*²³. Essa abordagem trata daqueles que cresceram em contato com a tecnologia digital e que estão modificando a natureza da própria internet. Ao pesquisar os hábitos e comportamentos dos jovens americanos em relação às tecnologias digitais e à internet, Tapscott (2010) destaca a participação ativa da nova geração como consumidores num ambiente de colaboração. Através de uma série de casos em que ilustra essa tendência, demonstra que os jovens cada vez mais estão envolvidos em redes de influência e compartilhamento de conteúdos. As pessoas comuns podem hoje se organizar com as facilidades da internet 2.0, ao invés de o fazerem “sob o controle de organizações hierárquicas, e muitas vezes autoritárias. Em vez de serem apenas pequenas engrenagens em uma máquina grande e impessoal, essas pessoas

²² Tapscott (2010) caracteriza a Geração Internet como os jovens que cresceram com o acesso às tecnologias digitais, sem necessidade de adaptar-se aos novos dispositivos tecnológicos, como os computadores e a Internet. De acordo com Tapscott (Ibid.), a chamada Geração Internet se constitui de jovens que nasceram entre janeiro de 1977 e dezembro de 1997, somando 27% da população dos Estados Unidos. Essa geração também é conhecida como Geração do Milênio ou Geração Y. Ela sucede duas outras gerações: a Geração *Baby Boom* (1946-1964) ou geração da “Guerra Fria” (Geração do “Crescimento econômico”) que corresponde a 23% da população americana; a *Baby Bust* (1965-1976), ou Geração X (da retração da natalidade), associada à época de grandes taxas de desemprego e de baixos salários. Posterior à Geração Internet a geração *Next* ou Z, corresponde a 13,4% da população dos Estados Unidos, que engloba os nascidos a partir de janeiro de 1998.

²³ Termo cunhado por Alvin Toffler no livro “O Choque do Futuro”, na década de 1970, em que os consumidores se tornam também produtores de conteúdos, bens e serviços.

agora podem descobrir o poder para se tornarem entidades autônomas.” (TAPSCOTT, 2010, p.54).

A participação dos consumidores como uma tendência que surge por conta das modificações tecnológicas envolvendo fluxo de conteúdos por meio de múltiplos suportes midiáticos é cada vez mais crescente. O comportamento migratório do público dos meios de comunicação buscando novas experiências de entretenimento vem acarretando mudanças. Essa transformação reflete na noção antiga sobre a passividade do espectador em relação aos meios de comunicação, que envolve a participação da mídia alternativa em confronto com a mídia tradicional num contexto de alterações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais. Esse é o atual quadro da cultura da convergência das mídias, em que existe o confronto de diferentes interesses envolvendo os canais de distribuição e consumidores, cuja atuação, sobretudo na rede, traz implicações na circulação de conteúdos e o consumo dos usuários em atitude de colaboração.

O contexto econômico e de propriedade da produção e distribuição midiática é amplamente abordado por Jenkins (2008). De acordo com o autor, os grandes canais de comunicação corporativos possuem vasto poder de distribuição, mantendo seu poderio sobre a rede. Entretanto, existe outra tendência, em que os consumidores possuem, também, poder de comunicação. “A convergência, como podemos ver, é um processo corporativo, de cima para baixo, quanto um processo de consumidor, de baixo para cima. A convergência corporativa coexiste com a convergência alternativa.” (JENKINS, 2008, p.44).

A atitude dos consumidores vem sendo remodelada nesse contexto de convergência em relação aos produtores de mídia. Entra em ação a inteligência coletiva, mesmo com as estratégias dos grandes canais corporativos na produção e distribuição de conteúdos. É a cultura de fãs na convergência de mídias, que vem assumindo um papel influente no conhecimento. Para Jenkins (2008), antigas formas de comunidade social são rompidas, diminuindo o arraigamento geográfico e estendendo laços familiares. Ocorre uma desintegração dos laços com a família nuclear, redefinindo as alianças com os estados-nações. As novas formas de comunidades que estão surgindo “são definidas por filiações voluntárias, temporárias e táticas, e reafirmadas através de investimentos emocionais e empreendimentos intelectuais comuns.” (JENKINS, 2008, p.55). A manutenção das comunidades é possibilitada pela produção mútua e troca de conhecimento de forma recíproca. O autor ressalta outra distinção, envolvendo conhecimento compartilhado e inteligência coletiva.

O conhecimento de uma comunidade de pensamento não é mais conhecimento compartilhado, pois hoje é impossível um único ser humano, ou mesmo um grupo de pessoas, dominar todo o conhecimento, todas as habilidades. Trata-se, fundamentalmente, de conhecimento coletivo, impossível de reunir em uma única criatura. (LÉVY apud JENKINS, 2008, p.55).

Com a expansão da rede e a evolução dos dispositivos tecnológicos, os usos sociais da mídia vêm crescendo, mas as possibilidades de uso não estariam restritas aos próprios mecanismos de mídia. Essa é a posição de Shirky (2010), que aborda a cultura da participação partindo da compreensão de que o volume de tempo livre que as pessoas dispõem se amplia e dessa forma passam a ter a sua disponibilidade como bem social. Nesse entendimento, a ampliação do tempo disponível da população instruída com a possibilidade de acesso à mídia interativa potencializa a utilização social de conhecimentos em ações coletivas, ou seja, o uso do seu excedente cognitivo.

Algo que torna a era atual notável é que podemos agora tratar o tempo livre como um bem social geral que pode ser aplicado a grandes projetos criados coletivamente, em vez de conjunto de minutos individuais a serem aproveitados por uma pessoa de cada vez. (SHIRKY, 2010, p.15).

Na cultura participativa, o consumo não é passivo. Além disso, a possibilidade de acesso à mídia social na internet e a permanência estão aumentadas, sendo fatores que potencializam ações coordenadas e colaborativas.

Shirky (2010), através de seu estudo envolvendo a cultura da participação e o uso social do excedente cognitivo, demonstra que as motivações intrínsecas e extrínsecas relativas às práticas sociais e redes de comunicação ligadas à colaboração tendem a ampliar o desejo de conexão por parte dos usuários e, conseqüentemente, dá expressão e visibilidade.

Os meios de direcionar nosso excedente cognitivo são agora as novas ferramentas que recebemos, mecanismos que tanto possibilitam quanto recompensam a participação. Nossas motivações para usar essas ferramentas são as antigas e intrínsecas motivações antes mantidas na esfera privada, mas que agora estão irrompendo em público. (SHIRKY, 2010, p.89).

Shirky (2010) trata também da economia do compartilhamento²⁴, por meio da qual o conhecimento estaria condicionado à combinação de condições para dele se tirar proveito.

²⁴ Shirky faz um apanhado dos estudos de Dominique Foray que identifica as condições dessa economia: tamanho da comunidade, custo de transmissão, clareza e normas culturais relativas ao que é compartilhado.

Primeiramente, ele situa a transmissão do conhecimento associada ao tamanho da comunidade dos que compreendem as informações. Relaciona também uma segunda condição, que é a da ampliação do acesso aos conhecimentos pela redução de custos. Uma terceira condição seria a da clareza do conhecimento compartilhado. Por fim, acrescenta outra condição, a da cultura, que tira proveito daquilo que é importante para seus membros.

Hoje, o emprego do capital intelectual e a liberdade de governar a si mesmo têm sido incentivados como valores na economia da informação e do conhecimento, e, nesta tendência, as redes sociais e a internet vêm ampliando as possibilidades das ferramentas de interação social para novos comportamentos e práticas emergentes dos indivíduos, que surgem dos laços mantidos entre si.

1.3 Os computadores como ferramentas de sociabilidade

No contexto das transformações culturais impulsionadas pela tecnologia destacam-se as ferramentas para expressão e sociabilização na comunicação mediada por computadores. “Essa comunicação, mais do que permitir aos indivíduos comunicar-se, amplificou a capacidade de conexão, permitindo que redes fossem criadas e expressas nesses espaços: as redes sociais mediadas por computador.” (RECUERO, 2009, p.16). Nessa perspectiva, uma abordagem da rede envolve estudo de padrões e conexões expressos no ciberespaço, compreendendo elementos dinâmicos e de composição dos grupos sociais.

Recuero (2009) trata das interações dos grupos expressos nas redes sociais através das ferramentas de comunicação na internet, que envolve atores²⁵ e conexões.

Essas ferramentas proporcionaram, assim, que atores pudessem construir-se, interagir e comunicar com outros atores, deixando, na rede de computadores, rastros que permitem o reconhecimento dos padrões de suas conexões e a visualização de suas redes sociais através desses rastros. (RECUERO, 2009, p.24).

A rede, na perspectiva de Recuero (2009), é uma metáfora para a observação dos padrões de conexão de um grupo social a partir das conexões dos diversos atores. Sendo assim, em uma abordagem com foco na estrutura social não se pode isolar atores sociais e suas conexões. Para a autora, estudar as redes sociais significa ter foco nas estruturas sociais

²⁵ Recuero (2009) utiliza a definição proveniente do interacionismo simbólico. A autora faz alusão aos estudos de Erving Goffman que trata das representações performáticas dos indivíduos na vida social.

surgidas e suas características, levando em conta a comunicação mediada pelo computador e o impacto sobre essas estruturas através dos fluxos de informações e as trocas sociais.

Na compreensão dos atores sociais, deve-se ter em conta as construções identitárias no ciberespaço já que a representação desse ator pode se dar por diferentes ferramentas²⁶. Segundo Recuero (2009, p.26), tais ferramentas “são espaços de interação, lugares de fala construídos pelos atores de forma a expressar elementos de sua personalidade ou individualidade”. Assim, para que o processo comunicativo seja estabelecido, o *weblog* é percebido como uma narrativa, por meio de uma personalização do outro no ciberespaço. Recuero (2009) esclarece que o entendimento dos atores no ciberespaço pode ser compreendido da maneira como agem através de *nicknames*, além dos *fotologs*, *weblogs* e páginas pessoais. Dessa forma, esses atores utilizam palavras características, cores nas falas e *nicknames* para expressão de si.

Para estabelecer diferentes formas de visibilidade da construção pessoalizada no ciberespaço o ator se utiliza de muitos elementos que podem ser verificados em páginas de redes sociais, como elementos de identificação das comunidades que delas se apropriam para expressão pessoal. Da mesma forma ocorre com *weblogs* informativos, com seu forte caráter de apresentação de quem escreve. A autora estabelece que essas ferramentas “são apropriadas como formas de expressão do *self*, espaços do ator social e percebidas pelos demais como tal. É unicamente por conta dessa percepção que as redes sociais vão emergir nesses espaços.” (RECUERO, 2009, p.28).

Outro elemento importante no estudo da rede social, além dos atores, são as conexões. Estas podem ser percebidas de diversas maneiras e se constituem por meio dos laços sociais, da interação que ocorre entre os atores. Recuero (2009) vê a interação como matéria-prima das relações e dos laços sociais, e lança pistas na compreensão desse processo comunicativo que se dá no ciberespaço. A linguagem não verbal e a interpretação do contexto e mediação do computador com as possibilidades da utilização de ferramentas também influenciam o processo de interação²⁷.

²⁶ Recuero (2009, p.25) atenta para a diferenciação da constituição dos atores no estudo de redes sociais, onde “um ator pode ser representado por um *weblog*, por um *fotolog*, por um *twitter* ou mesmo por um perfil no Orkut. E mesmo assim essas ferramentas podem representar um único nó (como o *weblog*, por exemplo), que é mantido por vários atores (um grupo de autores do mesmo *blog* coletivo)”.

²⁷ Para explicar as formas de interação, Recuero (Ibid.) esclarece que a interação social pode se dar no ciberespaço de forma síncrona ou assíncrona. Tais formas ocorrem respectivamente em tempo real (*online*) e com a expectativa de resposta não imediata (ex: e-mail e fórum).

A interação mediada por computador na perspectiva das relações interpessoais e do conhecimento é verificada nos estudos de Primo (2007), que questiona a compreensão generalizada de que a existência do meio garante a comunicação. Buscando superar uma visão tecnicista centrada na performance do computador, o autor, através de uma abordagem sistêmico-relacional, desenvolve compreensão aprofundada dos mecanismos de interação mútua e interação reativa²⁸. Nessa concepção, compreende-se que as discussões de aspectos meramente tecnológicos, nos estudos sobre situações interativas, são reducionistas.

Não é demais repetir que interagir não é algo que alguém faz sozinho, em um vácuo. Comunicar não é sinônimo de transmitir. Aprender não é receber. Em sentido contrário, quer-se insistir que interação é um processo no qual o sujeito se engaja. Essa relação dinâmica desenvolvida entre os interagentes tem como característica transformadora a recursividade. E para que isso seja compreendido, é preciso observar o próprio conhecer como relação. De fato, alguns reflexos básicos o recém nascido traz consigo em sua genética. É uma herança filogênica. Entretanto, a inteligência humana passa a ser fruto do progressivo desenvolvimento ontogênico das estruturas cognitivas. O conhecimento do sujeito depende de seu contínuo aprendizado em relação ao seu meio. Não há, pois, como separar esse sujeito de sua cultura, de seus pares ou opositores, da política, de suas crenças religiosas (ou da ausência delas), da linguagem, das instituições etc. (PRIMO, 2007, p.72).

Esse posicionamento contempla a valorização da complexidade dos processos interativos mediados por computador. Assim a comunicação “um-um”, “todos-todos” não pode prescindir, de acordo com o autor, de pesquisas sobre a comunicação interpessoal. Essa visão sistêmico-relacional da interatividade considera os sujeitos como seres pensantes e criativos nesse processo.

Para Primo (2007), a interação interpessoal sempre foi deixada de lado em detrimento das investigações sobre comunicação de massa²⁹. O autor ressalta que muitos estudos se fundamentam no modelo tecnicista e matemático da Teoria da Informação ao tratarem da interação mediada por computador: “Emissor-canal-receptor se transformam em *webmaster-interface-usuário*. Associando-se a essa concepção, o par comportamentalista de

²⁸ De acordo com a abordagem de Primo (2007), as interações mútuas seriam relações de processualidade caracterizadas pela interconexão dos subsistemas envolvidos, onde as relações construídas se transformam constantemente influenciadas pelos contextos sociais e temporais. Na interação reativa o intercâmbio vigiado e as predeterminações estabelecem o controle do processo, limitando as possibilidades inventivas. Nessa forma de interação de uma pessoa com a máquina, ocorre a adaptação à formatação exigida, dentro das condições e dos limites previstos.

²⁹ Segundo Primo (Ibid.), a Teoria de Informação aliada à tradição behaviorista da psicologia se afirmou de forma crescente em detrimento à complexidade desse processo. Nessa perspectiva, compreende-se a comunicação como emissão de informações e reação do receptor. Assim, prevaleceram, no percurso do desenvolvimento do estudo científico nesse campo teórico, pesquisas calcadas no modelo transmissionista baseadas na relação estímulo-resposta.

estímulo/resposta traduz-se como *input/output* no contexto informático.” (PRIMO, 2007, p.73). Partindo dessas considerações, o autor enfatiza a importância dos relacionamentos que emergem da interação verificada nos processos mentais em sua complexidade, onde se evidencia a recursividade interacional nas relações interpessoais. Nessa perspectiva, a compreensão do processo de construção de conhecimento deve ter em conta a ampla discussão dos processos relacionais.

Em sua abordagem sistêmico-relacional, Primo (2007) destaca os antecedentes teóricos filosóficos e sociológicos que tratam da relação interpessoal para compreensão do comportamento humano³⁰. O autor também ressalta a importância dos estudos do interacionismo simbólico³¹ calcados no processo de interpretação dos interagentes e nos comportamentos que surgem a partir do desenvolvimento da interação.

Ao aprofundar seu estudo sobre a interação humana, Primo (2007) expõe diferentes perspectivas que buscam superar o estudo do objeto da comunicação, voltando-se para o estudo dos sujeitos da relação social³². O autor enfatiza a importância de abordagens que enfatizam os efeitos comportamentais dos relacionamentos, ou seja, a pragmática da comunicação humana. Àqueles estudos, Primo (2007) articula a perspectiva da Biologia do Conhecimento³³ para a compreensão da totalidade sistêmica, com o intuito de superar a superficialidade da interação dos estudos da comunicação mediada por computador.

A partir desse escopo teórico sobre a interação mútua, tendo em conta a perspectiva sistêmico-relacional para estudo, compreende-se que a ênfase das pesquisas em cibercultura deve estar voltada para a compreensão da complexidade das relações interpessoais nesse processo. Conclui-se, assim, que o conhecimento como relação se afasta do modelo informacional-behaviorista na compreensão dos processos interativos homem-máquina.

³⁰ Ao abordar o tema da interação social, Primo (2007) faz referência à filosofia pragmática de Dewey e Bentley, à teoria sociológica de Weber, à abordagem do fenômeno social de Simmel e aos estudos da interação humana de Goffman.

³¹ Primo (Ibid.) destaca, nos estudos da interação social, a importância do interacionismo simbólico, com destaque para a obra de Herbert Mead que preconiza a compreensão do *self* e o significado dos objetos como fruto das relações interpessoais.

³² Na construção de uma abordagem sistêmico-relacional, Primo (Ibid.) incorpora vários autores em seu estudo: o construcionismo social de Gergen e a perspectiva pragmática de Bateson, Watzlawick et al., que tratam do engajamento humano no processo de comunicação. Além desses, inclui outros autores de enfoque relacional da interação, como Fisher e Rogers.

³³ Primo (Ibid.) faz referência aos estudos construtivistas interacionistas de Piaget, que articulam biologia, psicologia e sociologia, e de Maturana e Varela, em que o conhecer integra o social e as regras biológicas humanas.

1.4 A interação na imersão em ambientes digitais narrativos

A interação em ambientes digitais envolvendo linguagem e representação nos jogos eletrônicos se manifesta de forma cada vez mais crescente com a utilização do computador como meio expressivo³⁴. Na abordagem de Murray (2003), as narrativas dos *games* e a participação dos jogadores na experiência imersiva são compreendidas no contexto cultural relacionado à arte de contar histórias. Para a autora, a narrativa constitui um dos mecanismos cognitivos primários para a compreensão de mundo e na construção de comunidades em qualquer organização social.

Nesse sentido, o estudo de Murray (2003) ressalta as mudanças. Por exemplo, enquanto nos formatos lineares, como romances, peças de teatro e histórias de ficção, as narrativas estão se tornando mais multiformes e participativas, os novos ambientes eletrônicos vêm desenvolvendo seus próprios formatos narrativos. São elevados os investimentos voltados para criação e comercialização dos jogos para computador. A autora salienta que o grande empenho está direcionado ao desenvolvimento de jogos com conteúdo narrativo escasso. Murray (2003, p.62) destaca outros tipos de jogos eletrônicos na exploração da narrativa, como os do tipo *puzzle*: “Embora os jogos de quebra-cabeça possam subordinar a história do jogo, exatamente como os jogos de luta, muitos deles tiram proveito de seu ritmo mais lento para oferecer um nível maior de satisfação com a história apresentada”.

Com a *world wide web* de fácil acesso, ocorreu a popularização da ficção hipertextual. De acordo com Murray (2003, p.65), “a existência do hipertexto proporcionou aos escritores a oportunidade de experimentar outras formas de segmentação, justaposição e encadeamento lógico”. Os formatos hipertextuais, ainda que não sejam novos como estruturas intelectuais na organização de experiências, com o desenvolvimento do computador passam a ser produzidos em larga escala.

Segundo Murray (2003), é importante a identificação das propriedades do meio digital para exploração imersiva no ciberespaço. Essas propriedades incluem seu poder procedimental, sua organização participativa, sua capacidade de representar espaços navegáveis e seu caráter enciclopédico.

³⁴ Murray (2003, p.41) destaca o desenvolvimento técnico que fundiu as tecnologias de comunicação e de representação anteriormente díspares: “O cultivo técnico e econômico desse fértil e novo meio de comunicação gerou muitas variedades novas de entretenimentos narrativos. Esses novos formatos para contar histórias variam dos videogames do tipo ‘fogo neles!’ (*shot-'em-up*) e das masmorras virtuais dos *role-playing games* (RPG) da internet até os hipertextos literários pós-modernos”.

A propriedade procedimental dos ambientes digitais se caracteriza pela capacidade do computador em executar regras. Ao se referir ao meio técnico, a autora destaca que “o computador não é, em essência, um condutor ou um caminho, mas um *motor*. Ele não foi projetado para transmitir informações estáticas, mas para incorporar comportamentos complexos e aleatórios.” (MURRAY, 2003, p.78).

A capacidade de induzir comportamentos situa outra propriedade do meio, que é o da sua organização participativa. Os ambientes digitais geram reações às informações inseridas neles, possibilitando interação.

Assim como a propriedade de representação primária da câmera e do projetor de cinema é a reconstituição fotográfica da ação do tempo, a propriedade de representação primária do computador é a reconstituição codificada de respostas comportamentais. (MURRAY, 2003, p.80).

Outra propriedade dos ambientes digitais é caracterizada pela sua capacidade de representação de espaços navegáveis. Diferentemente dos outros meios, este apresenta o espaço pelo qual se pode transitar através das interfaces gráficas e simulações.

Reconhecemos os frutos de todos esses desenvolvimentos quando conceituamos o domínio digital como “ciberespaço”, um ambiente com sua própria geografia no qual experimentamos a transformação de documentos em nosso monitor como uma visita a um lugar distante na grande teia mundial. (MURRAY, 2003, p.85)

Apesar de toda sua exploração por meio das aplicações gráficas, a autora ressalta que o processo interativo da navegação é que cria a qualidade espacial do computador possibilitada pelo ambiente digital.

A capacidade de armazenamento e recuperação de informações é outra característica importante do meio digital. Além disso, essa capacidade foi estendida com a interligação com o banco de dados globais da internet.

A capacidade enciclopédica do computador e a expectativa enciclopédica por ele gerada fazem dele um meio instigante para a arte narrativa. A capacidade de representar enormes quantidades de informação em formato digital traduz-se no potencial artístico de oferecer uma riqueza de detalhes, de representar o mundo de modo tanto abrangente quanto particular. (MURRAY, 2003, p.88).

Para exemplificar o uso de todas essas propriedades a autora se refere aos ambientes dos jogos de representação *online* e destaca, entre outros, os MUDs (Calabouços Multi-

usuários), que consistem na combinação do divertimento social presente na comunicação entre os jogadores com o modelo de aventura guiada pelos comandos.

Nos espaços navegáveis com detalhes enciclopédicos, o computador pode proporcionar a incursão num ambiente de fantasia. A imersão³⁵ e a participação possibilitada pelo meio satisfazem de forma completa essa necessidade ancestral de se viver num ambiente ficcional. “A experiência de ser transportado para um ambiente primorosamente simulado é prazerosa em si mesma, independentemente do conteúdo da fantasia.” (MURRAY, 2003, p.102). Para a autora, a estruturação da participação ocorre em forma de uma visita que deve ser cuidadosamente restringida, com comportamentos admissíveis, dramaticamente apropriados ao mundo ficcional. Assim, nos ambientes eletrônicos se mantém a ilusão. A tela do computador é a quarta parede tranquilizadora do prazer da imersão.

Murray (2003) acrescenta, além da imersão, um outro prazer que é característico dos ambientes eletrônicos: o sentido de agência. Esta é uma capacidade gratificante que se dá quando se faz coisas que trazem resultados tangíveis. Embora seja facilmente identificada em tarefas usuais como a de se clicar duplamente em um arquivo que se abre na tela, na imersão em um ambiente narrativo não existe essa expectativa.

A participação, estruturada nos ambientes eletrônicos, de acordo com Murray (2003), depende de formas e regras similares aos formatos narrativos tradicionais³⁶. Entretanto, mais do que os rituais de arte popular, a capacidade de agência, especialmente nos jogos, amplia-se como prazer estético nas possibilidades de se alterar dinamicamente o mundo encontrado nas interações baseadas em computador.

Um terceiro prazer do ambiente digital se caracteriza pelo poder de transformação, particularmente sedutor nos ambientes narrativos, envolvendo palavras, números, imagens e animações, que, ampliadas em sua plasticidade, tornam tudo mais suscetível a mudanças. “Como os objetos do meio digital podem assumir múltiplas representações, eles trazem à tona nosso prazer pela variedade em si mesma.” (MURRAY, 2003, p.153). A metáfora do caleidoscópio³⁷ é um modo de compreensão do novo ambiente narrativo. A não linearidade nas estruturas de mosaicos está associada a novos padrões de pensamento criados pelos meios

³⁵ Murray (2003, p.102) explica o termo enquanto metáfora derivada da experiência da submersão na água: “Buscamos de uma experiência psicologicamente imersiva a mesma impressão que obtemos num mergulho no oceano ou uma piscina: a sensação de estarmos envolvidos por uma realidade completamente estranha, tão diferente quanto a água e o ar, que se apodera da nossa atenção, de nosso sistema sensorial”.

³⁶ Para Murray (Ibid.), tanto no teatro participativo, como na música ou na dança que ensinam a participação do público existem regras que induzem comportamentos preestabelecidos no compartilhamento da experiência.

³⁷ Murray (Ibid.) faz referência a McLuhan: comparados ao livro impresso, os meios de comunicação do século XX têm a estrutura mais em mosaico do que linear.

informativos, como no jornal, no controle remoto televisivo e na narrativa cinematográfica. Ainda que combine a multiplicidade perturbadora desses meios mosaicos, no computador são oferecidas novas maneiras de se dominar a fragmentação. Murray (2003) salienta que nas buscas, na organização de fragmentos, nas localizações das coisas estabelecendo relações e na possibilidade de reconstituir o percurso entre as páginas da *web* criadas para exibir o que se deseja ver, o meio digital “nos proporciona um caleidoscópio multidimensional, com o qual podemos reagrupar os fragmentos tantas vezes quantas quisermos, e permite que transitemos entre padrões alternados de organização em mosaicos.” (MURRAY, 2003, p.155).

Murray (2003) ressalta também que a imersão, a agência e a transformação são prazeres estéticos antecipáveis conforme os desejos são despertados pela emergência do meio digital, dando continuidade aos já existentes nos meios tradicionais. A combinação desses prazeres com as propriedades do meio digital é algo novo, fundindo técnicas de composição literária e de criação artística potencializando a autoria procedimental nos ambientes narrativos.

A partir dos apontamentos apresentados é possível considerar que na imersão nos ambientes narrativos por meio dos computadores pode-se mergulhar em uma rica experiência lúdica na interação e nas projeções simbólicas. Ao que tudo indica, a incursão no meio digital interativo, como a variedade de *games* disponíveis, e especialmente nos MUDs, potencializam o desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva, a ampliação do repertório pessoal nos meios digitais narrativos se dá quando aqueles que interagem ingressam na participação nesses ambientes virtuais, obtendo novas informações, compartilhando experiências e enfrentando os desafios propostos, além de vivenciarem a experiência estética da atividade imersiva.

1.5 A apropriação das tecnologias de comunicação pelas novas gerações desafiando a hierarquia do conhecimento

As tecnologias digitais estão intimamente presentes no cotidiano dos jovens que cresceram num ambiente comunicacional cada vez mais modificado pelos meios de informação e comunicação. As consequências dessas transformações são apontadas por algumas abordagens que tratam o quanto as novas gerações se apropriam das mídias digitais nas diversas formas com as quais interagem no seu cotidiano. A internet tem tido um papel preponderante nessas mudanças, que despontam como novos desafios para aqueles que buscam a compreensão dos mais diversos fenômenos culturais ocorridos no cenário de comunicação ubíqua sem precedentes.

Os efeitos da evolução dos meios de comunicação têm grande implicação sobre a sociedade e a cultura. No último século, as consequências das transformações tecnológicas vêm impactando estruturas, historicamente instituídas, na cultura e na vida em sociedade.

Especificamente a instituição pedagógica, estruturada na cultura letrada, vem sendo desafiada pelas transformações dos meios de comunicação, com implicações para o modelo hierárquico que a constitui. Alguns pensadores do campo da educação já preconizavam mudanças questionando o papel da escola, onde as tecnologias e a comunicação humana têm papel fundamental nos movimentos transformadores da sociedade contemporânea.

O pensamento de Illich (1973) já trazia, há algumas décadas, um posicionamento crítico à organização institucional da escola, propondo a desescolarização como alternativa da sociedade. Essas ideias propõem modificações radicais em que as pesquisas sobre o futuro deveriam ter foco na “possibilidade de usar a tecnologia para criar instituições que sirvam à interação pessoal, criativa e autônoma e que façam emergir valores não passíveis de controle substancial pelos tecnocratas.” (ILLICH, 1973, p.22). Num posicionamento libertador em relação à instrução escolar, o autor coloca a educação incidental ou informal como aprendizagem significativa em oposição à institucionalização da educação e o ensino curricular. Illich (1973, p.110) vê na tecnologia um potencial meio de convivialidade, propondo a renovação da educação ao afirmar que “a tecnologia moderna aumentou a possibilidade de o homem deixar o ‘fazer’ das coisas para as máquinas. Aumentou seu potencial de tempo para o ‘agir’”. Contrapondo ao modelo de controle social da instituição escolar, o autor propõe como alternativa o desenvolvimento de redes, que chama de “teias de aprendizagem”, envolvendo jovens estudantes autônomos em intercâmbios educacionais com suporte das tecnologias.

O saber pedagógico, de acordo com Cambi (1999), renovou-se a partir da segunda metade do século XX, redefinindo sua identidade, modificando seus limites e deslocando seu eixo epistemológico. Dentre os diversos movimentos renovadores nesse quadro transformador, o autor ressalta a “indústria cultural” e os *mass media* como desencadeadores de uma revolução pedagógica, manifestando-se plenamente em potência, difusão e incidência no segundo pós-guerra. Mesmo que “ocultos”, desde os meios impressos, passando por outros meios de comunicação de massa, foram verdadeiros e próprios educadores informais. Para o autor, a formação do imaginário em primeira instância não passa pelo familiar ou pelas culturas locais, mas é na maior parte determinada pela televisão. Cambi (1999) salienta que,

ainda que as interpretações tenham sido diferenciadas³⁸, o papel educativo que veio exercer a “indústria cultural” é central, imprescindível no mundo contemporâneo. Deslocaram-se, assim, os agentes tradicionais da educação, que tinham uma centralidade social interiorizada na experiência individual de formação. Ao imaginário passa a ser atribuído um papel cada vez mais central pelos princípios impostos pelo mercado com sua lógica comercial, “já que se concedeu um lugar cada vez mais central à imagem e ao som, em relação à linguagem verbal e aos seus vínculos cognitivamente mais complexos e sofisticados, mais articulados e plurais.” (CAMBI, 1999, p.633). Esses apontamentos ressaltam a profunda modificação que afeta a educação contemporânea em relação ao passado em função dos *mass media*. Com as formas de comunicação - textos escritos, comunicação verbal e a socialização afetiva - se integrando às finalidades formativas culturais e intelectuais dos agentes educativos, novos problemas são colocados à reflexão.

Os estudos de McLuhan (1974) e Postman (1999), com suas diferentes perspectivas, trazem apontamentos sobre como os meios de comunicação desafiam as instituições secularmente estruturadas nas suas práticas associadas às tecnologias. Ao tratar da era elétrica instantânea, McLuhan (1974, p.53) salienta que “as energias de nosso mundo, implosivas ou em contração, entram em choque com as velhas estruturas de organização, expansionistas e tradicionais. Até recentemente, nossas instituições e disposições sociais, políticas e econômicas – obedeciam a uma organização unidirecional”. O autor enfatiza o movimento descentralizador que atravessa a educação com essas mudanças, cujos currículos organizados e disciplinas estanques rumam para a interrelação dos conhecimentos. “A obsessão com as velhas estruturas de expansão mecânica e unidirecional, do centro para a periferia, já não tem mais sentido em nosso mundo elétrico. A eletricidade não centraliza, mas descentraliza.” (MCLUHAN, 1974, p.54).

Para Postman (1999), a tipografia estabeleceu na modernidade uma estrutura hierárquica criando um mundo simbólico dos adultos com base na cultura letrada. Com a

³⁸ Cambi (1999) faz referência ao ensaio de Umberto Eco sobre a “indústria cultural”, sobre a qual as interpretações dividem-se entre “apocalípticos” e “integrados”. Enquanto estes delinearão uma leitura orgânica e semiológica dos processos comunicativos contemporâneos, no sentido de valorizar a democratização política da cultura com função educativa, aqueles “sublinharam o efeito de pobreza cultural, de endurecimento das idéias, de estereotipia, de atrofia da imaginação e da espontaneidade, de subalternidade ao mercado e às razões puramente econômicas introduzidas pela industrialização de cultura e seus efeitos deseducativos (de conformismo, de acrisia, de imitação, de empobrecimento cognitivo) e contrapuseram uma retomada da alta cultura, crítica e criativa, artística ou filosófica no sentido próprio.” (Ibid., 1999, p.632).

mídia elétrica, a criança já tem acesso a um mundo verbal e não verbal de informação³⁹. A alfabetização, que separava a infância da moderna idade adulta, estabelecida pela prensa tipográfica, já não tem a centralidade que ocupava nessa cultura.

O desenvolvimento da informática na segunda metade do século XX e a criação de novas utilizações para os computadores implicou em mudanças mais profundas na sociedade. Das finalidades estratégicas militares aos usos na indústria para produtividade, a digitalização iniciou sua penetração disparando processos econômicos e sociais de grande amplitude. Com o computador pessoal e a fusão da informática com os diversos meios de comunicação surge um novo movimento em que a evolução técnica contemporânea promove mutações sociais e culturais. “As tecnologias digitais surgiram, então, como a infra-estrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento.” (LÉVY, 1999, p.32).

Há duas décadas, Papert (1994, p.12), ao discutir o conservadorismo e a inovação na educação, atentava para o fato de que “os videogames já ensinam às crianças o que os computadores estão começando a ensinar aos adultos – que algumas formas de aprendizado são rápidas, muito atraentes e gratificantes”. Na sua abordagem, o autor salienta que os desafios aos valores educacionais já se faziam há mais de um século antes da introdução dos computadores onde reformadores como Dewey⁴⁰ defendiam a auto-determinação intelectual da criança, lutando para mudar a escola. Para Papert (1994), há uma rejeição das crianças pela escola devido ao fato de esta não estar em sintonia com a vida contemporânea, e elas tornam-se agentes ativos criando pressão para a mudança. Dessa forma, o autor observa que “a Informática, em todas suas diversas manifestações, está oferecendo aos Inovadores novas oportunidades para criar alternativas.” (PAPERT, 1994, p.13).

Papert (1994) defende o uso dos computadores na Educação como máquinas de conhecimento que superam os livros impressos na exploração do mundo, e salienta a emergência dos novos meios que vêm mudando os relacionamentos das crianças com o conhecimento.

³⁹ Postman (1999) faz um estudo de como a mídia elétrica concorre para o desaparecimento da infância historicamente instituída. Em sua abordagem, apresenta principalmente a televisão como um meio que não exige domínio das habilidades tradicionais da organização social instituídas pela cultura impressa.

⁴⁰ John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano, é o fundador do pragmatismo ativista na Pedagogia, ligando o ensino à prática cotidiana. Sua idéia básica de Educação é centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e no espírito crítico do educando.

Criticando o tecnicismo na implementação dos laboratórios de informática das escolas que reproduz uma educação bancária⁴¹, Papert (1994, p.55) faz uma reflexão: “O que é necessário é reconhecer que a grande questão do futuro da Educação é se a tecnologia fortalecerá ou subverterá a tecnicidade do que se tornou o modelo teórico e, numa grande extensão, a realidade da escola”.

Tratando das novas tecnologias de comunicação em interface com educação na atualidade, Demo (2009) ressalta que, com a *web 2.0*, a autoria individualista foi diluída. Como exemplo das mudanças o autor destaca o “*remix*” na internet. “A dinâmica virtual reconstrói por obra de simulação tecnológica algo similar ao que sucede em nossa mente: nela simulamos a realidade com a qual queremos lidar; não partimos do nada, nem concluímos nada.” (DEMO, 2009, p.20-21). O autor também destaca, nas condições digitais na economia em rede, a nova produção social⁴². Baseado nessa perspectiva, podem-se tratar como novos paradigmas alguns campos como o *software* livre, a *Wikipedia*, os blogs e os jogos eletrônicos.

A mudança qualitativa nos processos de aprendizagem é uma perspectiva promissora para o domínio educativo nos postulados da inteligência coletiva de Lévy (1999). Dessa forma, o acesso aos recursos tecnológicos e à formação está relacionado com uma demanda de diversificação e personalização crescentes, que se opõem às formas uniformes e rígidas, inadequados nos dias atuais. Para Lévy (1999), não é pela instrumentalização que se dá o processo educativo, mas nas redes de comunicação interativa é que ocorre o acompanhamento e uma mutação profunda na relação com o saber. “Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza.” (LÉVY, 1999, p.172). Assim, tanto nas empresas quanto nas escolas, as novas possibilidades que envolvem criação coletiva distribuída, aprendizagem em rede de cooperação e colaboração que o ciberespaço oferece se confrontam com o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão de trabalho.

⁴¹ Papert (1994, p.51) faz referência à metáfora de Paulo Freire onde “o conhecimento é tratado como dinheiro para ser posto de lado num banco para o futuro”.

⁴² Demo (2009) faz referência à análise de Benkler no debate sobre autoria, ressaltando dessa perspectiva teórica o surgimento de um setor produtivo, amplamente eficiente, existente fora do mercado, de estilo social e colaborativo. Além disso, “o uso da Internet permite ao indivíduo manejo pessoal e individualizado de informação, não se submetendo mais a centros controladores típicos da economia industrial centralizada.” (Ibid., p.22). O autor também ressalta que “um dos resultados mais alvissareiros das novas tecnologias é o aprimoramento possível (não automático, fatal) da autoria das pessoas, em especial porque essa habilidade não depende de fora, do mercado, dos centros, regras e ordens, mas da interação individual e coletiva no mundo virtual.” (Ibid., p.23).

A inteligência coletiva também é ressaltada por Lemos (2008), que vê no ciberespaço um ambiente de discussões pluralistas, onde as competências diferenciadas são reforçadas e os laços comunitários geram um caldo de conhecimento. Dessa forma, a troca de competências é potencializada e os saberes coletivizados, gerados. “A dinâmica atual do desenvolvimento das redes de computadores e seu crescimento exponencial caracterizam o ciberespaço como um organismo complexo, interativo e auto-organizante.” (LEMOS, 2008, p.35).

O conhecimento compartilhado pelas novas gerações é apresentado em diversos estudos de caso na abordagem de Jenkins (2008) sobre a cultura de fãs como um potencial de aprendizagem coletiva que se dá na internet. Para o autor, diferentes habilidades estão sendo construídas pelas crianças na cultura da convergência. Nessa perspectiva, a união de conhecimentos compartilhados e a circulação do que é criado coletivamente nos espaços informais estão desafiando as instituições de ensino. “A escola ainda está presa num modelo de aprendizagem autônoma que contrasta nitidamente com a aprendizagem necessária aos estudantes à medida que eles entram nas novas culturas do conhecimento.” (JENKINS, 2008, p.243).

De acordo com Jenkins (2008), a participação ativa das crianças na nova paisagem midiática tem encontrado voz nas comunidades de fãs, que demonstram ser capazes de lidar com a globalização, desafiando até os conglomerados de mídia que detêm propriedade intelectual sobre conteúdos.

Os estudos sobre a geração digital de Tapscott (2010) e os nativos digitais de Palfrey e Gasser (2011) se articulam com a perspectiva do conhecimento compartilhado em rede. Os autores traçam um panorama de como as tecnologias digitais, por meio das práticas colaborativas, têm sido determinantes no cotidiano dos jovens que se inserem de forma atuante nas diversas esferas da vida social.

Tapscott (2010) defende que a Geração Internet utiliza as tecnologias de maneiras diferentes da geração dos seus pais ao estudar os jovens que cresceram utilizando a internet. No seu estudo, em que faz um apanhado de opiniões, hábitos e comportamentos da juventude americana em idade escolar, o autor aponta para mudanças cognitivas envolvendo os vários dispositivos tecnológicos utilizados tanto para entretenimento e consumo, quanto para seu potencial de informação, comunicação, elaboração criativa e de atuação profissional.

Na visão de Tapscott (2010), o comportamento dos jovens da Geração Internet não é passivo, modificando velhos hábitos dos espectadores que assistiam à televisão. Para ele, “na internet, as crianças têm de procurar informações, em vez de simplesmente observá-las. Isso

as obriga a desenvolver o raciocínio e habilidades investigativas. E muito mais – elas precisam se tornar críticas.” (TAPSCOTT, 2010, p.33).

Outra questão levantada por Tapscott (2010) é de que a infraestrutura técnica, possibilitando uma comunicação global, tem encolhido o mundo. Mais próxima entre si, independentemente das distâncias, a juventude, se for medida em tendências de comunicação e cultura, vive num mundo cada vez mais plano. Ainda que existam culturas locais específicas dos jovens, pode-se ver globalmente que existem comportamentos, princípios e atitudes geracionais semelhantes.

A hierarquia do conhecimento é impactada por essas mudanças que vão se ampliando, impulsionadas a cada nova tecnologia que surge. A autoridade se desloca do papel antes assumido pelos pais e professores, sinalizando - também para as empresas - o potencial das crianças que dominam tecnologias, muito mais do que os adultos.

Palfrey e Gasser (2011) explicam que, por só conhecerem a linguagem digital, os jovens não distinguem sua identidade no espaço real da sua vida *online*. Esses jovens se unem por um conjunto comum de práticas, que envolve: quantidade de tempo em que utilizam as tecnologias digitais; tendência para multitarefas; modo de se expressar e se relacionar entre si de maneiras mediadas pelas tecnologias digitais; seu padrão de uso dessas tecnologias para ter acesso, utilizar informações e inovar em conhecimento e em formas de arte.

As mudanças culturais promovidas pelo desenvolvimento *web*, orgânico e não planejado, se assemelha, segundo Lemos e Lévy (2010), a uma série de avanços emancipatórios humanos em movimento nos últimos quatro séculos. Esses movimentos vão desde a superação da difusão da leitura e escrita especializada, condicionada aos anos de permanência na escola, aos movimentos sociais de superação das desigualdades históricas. “A capacidade de comunicar e circular está em estreita relação com a disseminação da liberdade.” (LEMOS e LÉVY, 2010, p.43). Para os autores, as trocas multimidiáticas no ciberespaço emergente, em tempo real e instantâneo, transformam a vivência no tempo e no espaço, num salto capital na história da linguagem.

A aprendizagem coletiva na colaboração em rede que rege a cibercultura envolve práticas sociais e culturais emergentes. Lemos e Lévy (2010) estabelecem os princípios básicos que irão nortear os processos dessa evolução na contemporaneidade, que são a liberação da emissão, a conexão generalizada e a reconfiguração social, cultural e política.

A liberação do polo da emissão, com a circulação virótica da informação nas diversas manifestações socioculturais contemporâneas, faz emergir vozes e discursos antes reprimidos pelos *mass media*, editores de informação. Na conectividade, tudo comunica e está em rede

com os computadores numa comunicação ubíqua envolvendo pessoas, máquinas, objetos e cidades. E no princípio da reconfiguração, Lemos e Lévy (2010, p.46) ressaltam que “em várias expressões da cibercultura, trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes”. Nessa perspectiva, na nova potência de liberação da palavra, possibilitada pelas tecnologias digitais, emergem a liberação da emissão, na conexão planetária e na conseqüente reconfiguração cultural, social e política, ocorrendo a recombinação e criação de processos de inteligência, de aprendizagem e de produção, tanto coletivos quanto participativos.

Ao refletir sobre as perspectivas da aprendizagem virtual, Demo (2009) traz alguns apontamentos desse divisor de águas pedagógico, ressaltando a cooperação sustentada pelas tecnologias. Nesse entendimento, a aula instrucionista, calcada na autoridade e na transmissão de conteúdos, vem sendo desafiada pelos jovens que confrontam o professor com grande vantagem nesse domínio. Com as novas tecnologias este tem que se tornar mais um parceiro experiente do que se estabelecer na prepotência de domínio do saber. O autor salienta a importância dos ambientes *web 2.0* confrontados com as teorias do desenvolvimento cognitivo⁴³ e resalta a dinâmica de aprendizagem nesses ambientes nos quais o que se elabora permanece aberto ao público em nome do trabalho coletivo. Destacando a importância da postura construtivista compatibilizada com os ambientes *web 2.0*, Demo (2009) atenta para o fato de que isso promove a participação dos estudantes de forma ativa e reconstrutiva, potencializando os processos de autonomia e autoria. Entretanto, o autor faz uma ressalva ao afirmar que “falta no construtivismo essa percepção da inteligência coletiva, das mentes conectadas em interação aberta, pelo simples fato de que ele é anterior a *web 2.0*.” (DEMO, 2009, p.34).

A partir das questões apontadas, contextualizando toda a reconfiguração cultural, na qual as novas gerações estão inseridas, com práticas que desafiam a hierarquia do conhecimento historicamente instituída, pode-se inferir o quanto as tecnologias de comunicação e os novos meios digitais têm contribuído para mudanças de comportamentos e atitudes. Particularmente, a inserção dos jovens na rede tem se mostrado, de acordo com alguns apontamentos teóricos, um importante espaço de desenvolvimento pessoal e inserção na vida social como um meio cada vez mais presente para tratarem das suas questões

⁴³ Demo (2009) faz uma crítica aos posicionamentos teóricos do desenvolvimento cognitivo (construtivismo, behaviorismo, cognitivismo, interacionismo, etc.) enquanto fechados nas suas proposições pedagógicas. O autor confronta os “ismos” das teorias da aprendizagem ao defender que “a dinâmica da aprendizagem fomentada pelo ‘*social networking*’, torna-se mais visível o quanto é obsoleta a pretensão de teoria única, como é comum entre nós.” (Ibid., p.32).

cotidianas, envolvendo entretenimento, formas de se relacionar e a potencialização de empreendimentos individuais e coletivos. A cibercultura está presente na vida das novas gerações assim como os meios massivos tinham seu papel preponderante, influenciando a geração de seu tempo com todo o contexto cultural que influenciava e transformava o cotidiano dos indivíduos.

Na contemporaneidade, a instituição pedagógica é confrontada com todo um panorama transformador, que desafia o modelo instrucionista e hierárquico no qual esteve calcada, correspondendo à sociedade em que se estruturou. Hoje, temas como a cultura da participação, a auto-organização em rede, convergência de mídias e inteligência coletiva têm se tornado questões importantes de estudo envolvendo as novas gerações, pois apontam para a instauração de novas formas de se estar no mundo e lidar com as ferramentas tecnológicas que vêm modificando práticas e potencializando o desenvolvimento humano para novos horizontes do conhecimento.

1.6 A construção de conhecimento: considerações sobre o interacionismo psicogenético e a perspectiva histórico-cultural na compreensão do desenvolvimento cognitivo humano

A partir da questão de pesquisa que se coloca como ponto de partida para o trabalho investigativo empreendido envolvendo jovens que se apropriam das tecnologias, coube estabelecer o quadro de referência epistemológico que trate a questão do conhecimento com maior aprofundamento. Além do escopo teórico que inclui autores de tecnologias de comunicação, procurou-se dialogar com um referencial que subsidiasse o aspecto da construção de conhecimento enquanto questão de recorte inicial de estudo: *Ao se apropriarem das tecnologias digitais na sua comunicação os jovens constroem conhecimento?* Com essa questão, colocada no início do desenvolvimento da pesquisa, procurou-se dialogar com um arcabouço teórico que abordasse a questão do conhecimento na perspectiva do desenvolvimento cognitivo na sua fundamentação.

A questão do conhecimento humano sempre foi objeto de reflexão filosófica. Pino (2001) faz um apanhado histórico do debate entre o racionalismo e o empirismo na epistemologia do conhecimento desde a antiguidade grega até a contemporaneidade. O autor ressalta que a psicologia, ao se afastar da filosofia e estabelecer-se como ciência autônoma, próxima das ciências naturais, trouxe o dualismo aparentemente impossível de conciliar entre os aspectos essenciais do ser humano relacionados ao seu mundo físico e social. De acordo com o autor, a história da filosofia mostra um deslocamento entre os dois polos, maior e

menor, “pois nem o empirismo ignora totalmente o papel da razão, nem o racionalismo, da experiência.” (PINO, 2001, p.21).

Para a perspectiva interacionista, fundamentada na psicologia, o conhecer humano envolve a relação entre o sujeito e o objeto em uma ação mediadora. Esta ação mediadora supera a persistência das soluções dualistas, historicamente colocadas em debate na filosofia do conhecimento.

Em sua abordagem, Pino (2001) aprofunda a discussão epistemológica, indo além do conhecer do “sentido comum”⁴⁴, evidenciando a complexidade da dimensão filosófica. Na história ocidental, as respostas racionalista e empirista se debatiam na compreensão da natureza do conhecer humano⁴⁵.

O processo de construção de conhecimento é abordado no domínio da epistemologia da psicogenética. Essa concepção teórica tem no seu escopo o debate filosófico entre racionalidade e sensibilidade. Assumindo um tratamento mais empírico do que abstrato, o método psicogenético tem nas ciências naturais, a partir do modelo biológico, a referência de como tratar o problema do conhecimento. Os estudos sobre o funcionamento mental na psicologia emergente nesse campo herdaram o debate entre razão e experiência.

No projeto piagetiano⁴⁶, busca-se superar o dualismo do conhecimento. Ele é formulado na perspectiva de explicação da relação entre verdades que independem de base empírica e das que dependem da possibilidade de verificação. O interacionismo se propõe, assim, a reformar questões filosóficas de forma a lhes dar tratamento empírico.

No processo de construção de conhecimento, a passagem dos níveis mais elementares para os mais abstratos encerra o problema de interesse de solução interacionista. O método psicogenético se propõe explicar a gênese das estruturas cognitivas, ou seja, o sujeito epistêmico.

Em linhas gerais, a solução interacionista estabelece a continuidade envolvendo evolução biológica e cognitiva como princípio e como a função de organização em todos os níveis de conhecimento, sejam os mais elementares ou os mais elevados. “Todo ato de

⁴⁴ De acordo com Pino (2001, p.26), “o racionalismo e o empirismo clássicos são a base e o referencial do debate epistemológico que marca a história do pensamento ocidental, em particular dos tempos modernos, no qual as obras de R. Descartes (1596-1650) e E. Kant (1724-1804), de um lado, e de J. Locke (1632-1704) e D. Hume (1711-1776), do outro, são, respectivamente, os principais expoentes”.

⁴⁵ Pino (Ibid., p.23) trata o ponto de vista do “sentido comum” como incorporação da “propriedade dos objetos”, “diretamente acessíveis à percepção sensível, reconstituídas internamente numa espécie de cópia fiel do real que é a ‘imagem’ mental. Conhecer o real é percebê-lo tal como se apresenta à experiência sensível”.

⁴⁶ Referência ao fundador da epistemologia psicogenética Jean Piaget (1896-1980), cuja teoria do conhecimento tem base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano.

inteligência pressupõe a continuidade e a conservação de um certo funcionamento [...] não existe registro cognitivo sem a intervenção de um funcionamento organizador que se conserva a partir de situações anteriores.” (PIAGET apud PINO, 2001, p.32).

No aprofundamento do seu estudo, Pino (2001) sustenta que o modelo da epistemologia psicogenética falha ao desconsiderar o mundo cultural para compreender o desenvolvimento da criança.

Aplicar tal modelo ao desenvolvimento da criança concreta inserida num meio humano concreto equivale a ignorar tanto as marcas culturais deixadas no *organismo* pela história da evolução da espécie quanto a natureza histórico-cultural do *meio* humano. O que a criança assimila não são meros objetos *naturais* mas produções culturais portadoras de significado. (PINO, 2001, p.37).

Calculada na concepção de que o conhecimento é uma produção social proveniente da atividade humana, a solução histórico-cultural⁴⁷ se constitui num paradigma epistemológico que supera as concepções da psicologia do desenvolvimento humano como resultado de uma evolução biológica prolongada.

Na perspectiva histórico-cultural, o ser social e o ser instrumental estão calcados na atividade humana, “a qual, em contraposição à atividade própria do mundo animal, caracteriza-se por ser social e transformadora do real.” (PINO, 2001, p.38).

Na concepção teórica com base nos trabalhos de Vigotski⁴⁸, o ser instrumental tem a atividade subordinada aos meios técnicos e simbólicos criados historicamente. Os meios técnicos agem sobre a natureza, e os sistemas de signos são criados pelos homens para agir sobre os outros como sobre si mesmos. Dessa forma, “o instrumento técnico, como qualquer outro tipo de produção humana, constitui um objeto *semiótico*, pois é portador da *idéia* que orientou sua produção e que define sua natureza: o que é e para que foi produzido.” (PINO, 2001, p.39).

O ciclo da atividade produtiva com a ação do homem sobre a natureza transforma-a em ações culturais, ao mesmo tempo o homem transforma-se a si mesmo, o que envolve

⁴⁷ Essa concepção apresenta diversas nomenclaturas – “sócio-interacionista”, “sócio-histórica”, entre outras. Nesta pesquisa se assumirá o termo histórico-cultural por concordar com Prestes (2012) que esta é a melhor tradução constituída por Vigotski e seus colaboradores.

⁴⁸ Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) é o fundador da psicologia histórico-cultural. Sua teoria compreende que o desenvolvimento humano ocorre no encontro com os signos e os instrumentos da cultura estabelecendo que é na linguagem e na vivência social que se dão as aquisições da criança e não como processos internos de maturação biológica. No decorrer do texto, dependendo da tradução, o nome do autor é grafado de forma diferenciada, de acordo com referência bibliográfica, sendo que, excetuando as citações, adota-se a indicação de Prestes (2012) para se referir ao autor.

aquisição de novos saberes, capacidades e habilidades. Resumindo, o objeto de conhecimento, fonte do saber do sujeito, constitui o produto desse mesmo saber.

Na abordagem histórico-cultural, observa-se a estreita ligação entre as atividades produtiva e cognitiva, num movimento dialético, no qual, “ao mesmo tempo que se opõem e se negam, constituem-se mutuamente, pela mediação instrumental/semiótica.” (PINO, 2001, p.40). Ocorre nesse movimento dialético uma dupla transformação da natureza pelo homem, em que ele a constitui como um objeto de conhecimento (produção cultural), tornando-se, ele, também sujeito de conhecimento.

Para a perspectiva histórico-cultural, nas funções psicológicas superiores, de natureza cultural, ocorre a constituição do indivíduo enquanto sujeito conhecedor, na sua progressiva participação em práticas cognitivas na sociedade. Assim, transforma em seus tanto os saberes, objetos do conhecimento, produzidos historicamente pelos homens, como as formas de saber e pensar.

No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também *se torna reequipada*. É exatamente esse “reequipamento” que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural. (VYGOTSKY e LURIA, 1993, p.177).

No processo de produção cultural, a linguagem enquanto fala e outros sistemas semióticos são essenciais. Nesse sentido, Freitas (1994b, p.98) faz uma importante reflexão sobre a linguagem no desenvolvimento humano na perspectiva das teorias de Vigotski:

Ao mesmo tempo em que a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental da criança, exercendo uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, ela tem também uma função social e comunicativa. Através da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. É também, a partir da interação social, da qual a linguagem é expressão fundamental, que a criança constrói sua própria individualidade.

Na sua capacidade que reúne a produção e a reapropriação do produto da sua própria atividade, incluindo usos e ideias, é que a espécie humana supera a ordem biológica e se introduz na ordem da cultura.

O papel da representação simbólica é fundamental na abordagem histórico-cultural em que a significação do mundo para o indivíduo sucede à representação do mundo para os outros. Compreende-se assim que o conhecimento é um processo social e histórico e não um

fenômeno individual e natural. Sendo uma representação, o conhecer é um processo semiótico. Nessa perspectiva, deve-se considerar o processamento de informações pelo organismo por meio dos sinais, levando-se em conta que esses sinais variam de acordo com as características dos objetos e das condições em que estes se apresentam aos receptores do organismo.

A imagem sensorial que se forma dos objetos, inacabada pois passível de ser remodelada a partir de novas informações, é uma primeira forma elementar ou biológica, de conhecimento que, embora herdada geneticamente pelo homem das espécies que o precederam no curso da evolução, converte-se em forma superior, cultural ou simbólica, de conhecimento propriamente humana. (PINO, 2001, p.42).

A mediação semiótica, de acordo com Pino (2001), está geneticamente programada na espécie. Os sinais captados do mundo pela criança provêm da articulação dos sistemas sensorial e motor, passando a se orientar, aos poucos, pela fala dos outros. Com essa apropriação por parte da criança ocorre a significação social e cultural dos sinais.

Ao tratarem do desenvolvimento cultural humano, Vygotsky e Luria (1993) ressaltam a importância dos instrumentos artificiais da cultura para a expansão dos sentidos, modificando-os no processo de sua evolução. O homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural. Esse ambiente criado pelo homem causou alterações na sua maneira de pensar e agir, suscitando formas culturais complexas de comportamento, que vieram a tomar o lugar das formas primitivas. Nesse processo da evolução humana, de maneira gradativa, ocorreu o aprendizado de usar racionalmente suas capacidades naturais. Dessa forma, “o comportamento torna-se social e cultural não só no seu conteúdo, mas também em seus *mecanismos* em seus meios.” (Vygotsky e Luria, 1993, p.179). Deste modo, surge o homem cultural em lugar do homem primitivo, com o desenvolvimento de um sistema de memória associativa e estrutural. A linguagem e o pensamento, por meio dos quais as ideias abstratas surgem, se avolumam, possibilitando a criação das habilidades e meios de adaptação. Assim, o homem cultural se distancia do homem primitivo, já que um enorme repertório de mecanismos psicológicos, envolvendo habilidades, formas de comportamento, signos e dispositivos culturais “evoluíram no correr do processo de desenvolvimento cultural, como também pelo fato de que toda sua mente se alterou sob a influência das condições complexas que o criaram.” (Vygotsky e Luria, 1993, p.180).

Ao levar em conta que a vivência social e a mediação dos instrumentos da cultura e da linguagem estruturam o processo de construção de conhecimento, pode-se considerar que o

referencial teórico histórico-cultural se articula com o presente tema de estudo sobre as novas gerações que se apropriam dos dispositivos técnicos da cibercultura na sua comunicação. Além disso, ao se ter essa abordagem como referência, o que se propõe é desenvolver um diálogo dessa perspectiva do desenvolvimento cognitivo humano com teorias emergentes da comunicação na compreensão dos fenômenos da atualidade, envolvendo transformações sociais e culturais perpassadas pelas tecnologias.

O que se propõe, ao estudar essas novas gerações inseridas no ambiente comunicacional contemporâneo, é trazer questões de análise fundamentadas no referencial teórico que se aproxime das discussões suscitadas junto aos sujeitos da pesquisa: adolescentes que estão se inserindo por meio das ferramentas digitais em formas de estar no mundo e interagir nesse contexto com os instrumentos e os signos culturais.

2 UM CAMINHO DE PESQUISA

Na proposta de desenvolvimento de um trabalho de campo em que se procura conhecer de perto os sujeitos a serem investigados, cabe estabelecer os fundamentos para a pesquisa a ser empreendida. Numa abordagem que valoriza a aproximação com adolescentes que fazem uso das ferramentas digitais na sua comunicação, o propósito que se colocou logo de início é a de partir da compreensão dos comportamentos na perspectiva desses sujeitos. Assim, ao se propor apreender as relações estabelecidas a partir desse contexto, conforme os objetivos iniciais traçados, uma proposta de pesquisa qualitativa foi estruturada.

É na perspectiva fenomenológica⁴⁹, no sentido mais amplo do termo que se toma a orientação inicial do processo investigativo. A intenção é buscar nesse referencial metodológico uma compreensão mais interpretativa do que se propõe estudar. A proposta é de aproximação com os sujeitos de pesquisa conhecendo a forma como percebem a realidade e os significados que constroem nas suas interações.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa⁵⁰ abrange a seleção de questões específicas que emergem de seu contexto à medida que os dados são recolhidos. É no aprofundamento do contato com os indivíduos, no registro sistemático, ouvindo e observando, conquistando sua confiança, que o pesquisador se introduz no mundo daqueles que pretende estudar.

Ao abordarem a investigação qualitativa em educação, Bogdan e Biklen (1994) estabelecem alguns entendimentos desse processo, ressaltando suas características. Entre estes, ressaltam a importância do ambiente natural e do investigador como instrumento principal da pesquisa, na frequência ao local, tendo em conta onde ocorrem as ações. Destacam também o caráter descritivo por meio do qual os dados são analisados com toda sua riqueza, respeitando a forma com que foram registrados ou transcritos. Outro aspecto relevante é o maior interesse do investigador pelo processo do que pelos resultados ou

⁴⁹ De acordo com Bogdan e Biklen (1994) existem muitos debates acerca da palavra fenomenologia. Para explicitarem a perspectiva fenomenológica, os autores esclarecem aspectos dessa orientação metodológica relacionando diferentes abordagens, como o interacionismo simbólico, a antropologia cultural, a etnometodologia e os estudos culturais.

⁵⁰ Na sua abordagem, Bogdan e Biklen (Ibid.) traçam um histórico da tradição da pesquisa qualitativa em educação destacando sua origem e evolução através de estudos de grupos sociais menos favorecidos. Os autores destacam as contribuições da Antropologia no desenvolvimento das técnicas de trabalho de campo e os estudos sociológicos da Escola de Chicago, envolvendo a dimensão humana contextualizada em questões políticas importantes. Bogdan e Biklen (Ibid.) também ressaltam que as mudanças sociais ocorridas na segunda metade do século XX impulsionaram as pesquisas qualitativas dos investigadores educacionais e passaram a ganhar maior subsídio das agências estatais.

produtos. Para os autores, essa característica é particularmente útil em pesquisa educacional, em que as estratégias qualitativas estão patentes no modo como as expectativas se traduziram em atividades, procedimentos e interações diárias, opondo-se aos pré e pós-testes das técnicas quantitativas. Bodgan e Biklen (1994, p.50) acrescentam o aspecto indutivo para análise dos dados, em que o que se abstrai é construído “à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. Dessa forma, o investigador qualitativo presume que não sabe o suficiente antes da investigação e que é na análise dos dados que irá estabelecer as questões mais importantes no processo. Por fim, os autores incluem como importante característica da abordagem qualitativa o sentido que os investigados apreendem em suas experiências. Destacam que os investigadores qualitativos em educação estão continuamente questionando os sujeitos de investigação na perspectiva destes, tendo em conta aquilo que experimentam, no modo como interpretam e estruturam o mundo social no qual vivem.

Ao estruturar um trabalho de pesquisa qualitativa com sujeitos que interagem em sua realidade, o processo embasado numa perspectiva dialógica⁵¹ se torna uma alternativa para o planejamento para as intervenções em campo. Essa abordagem teórico-metodológica se contrapõe aos procedimentos monológicos de conhecimento das ciências naturais que se colocam diante de um objeto de estudo para falar dele. Dessa forma, parte-se do entendimento de que o objeto das Ciências Humanas é um sujeito, que o pesquisador não contempla apenas, mas fala com ele. Ocorre assim um encontro de sujeitos em uma forma dialógica de conhecimento.

O objeto de estudo das ciências humanas é o homem ser expressivo e falante. Não se pode considerá-lo enquanto fenômeno natural ou coisa, mas sua ação deve ser compreendida como um ato sógnico. Isto é, o homem sempre se expressa através do texto virtual ou real que requer uma resposta, uma compreensão. Se não há texto não há objeto para investigação e para pensamento. (BAKHTIN apud FREITAS, 2003, p.29).

Assim, o amadurecimento da metodologia de pesquisa qualitativa tendo em conta a abordagem dialógica na construção desse processo foi o ponto de partida para o planejamento das aproximações do campo. Partiu-se da compreensão de que o contato com sujeitos, e uma aproximação com sua realidade, enriqueceria a investigação para uma futura interpretação e análise dos dados. Com o intuito de desenvolvimento da investigação junto aos jovens

⁵¹ Freitas (1994a, p.27) aborda a concepção dialógica de Bakhtin, ressaltando que “é com as palavras e com as idéias dos outros que o nosso próprio pensamento é tecido. O conhecimento é construído na interlocução, no diálogo, o qual evolui por meio do confronto, da contraditoriedade”.

pesquisados, numa perspectiva dialógica, a proposta era a de suscitar falas impregnadas de sentido.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa para o estudo pretendido, passou-se a estabelecer quais os procedimentos metodológicos para o trabalho de campo. Tendo em conta que o trabalho seria desenvolvido com adolescentes, a proposta se concretizaria com base nos objetivos traçados a partir do recorte investigativo proposto. Buscando-se pesquisar os jovens enquanto sujeitos que se apropriam das tecnologias digitais, considerando-se o seu contexto, procurou-se estabelecer qual o método de pesquisa adequado para este. O procedimento a ser adotado deveria ser um instrumento metodológico que, durante a incursão em campo, possibilitasse apreender junto aos pesquisados um ambiente dialógico, valorizando sua compreensão das experiências e interpretando-as na futura análise. Com a possibilidade de acesso a um local onde estão presentes muitos adolescentes e vislumbrando a oportunidade de encontros com os mesmos, decidiu-se pelo contato com uma instituição de ensino que autorizasse esse empreendimento. A escolha levou em conta a proximidade obtida da experiência de atuação do pesquisador junto a estes sujeitos como educador no estabelecimento. Buscou-se solicitar à direção da escola que permitisse ao pesquisador estar em contato com os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, convidando-os para participarem da pesquisa. Além disso, a expectativa era de encontrar um grande número de interessados pelo tema internet entre os estudantes. Definiu-se assim a metodologia baseada em grupos focais, pensando nas possibilidades que este procedimento poderia trazer para o desenvolvimento bem sucedido do trabalho de campo.

Nesse sentido, a orientação metodológica com grupos focais foi definida para a investigação, envolvendo a escolha de usuários que atendessem o perfil traçado para a pesquisa. A partir da escolha feita, deveriam ser criadas as condições para empreender a proposta para registro e interpretação de dados mais significativos, a partir da perspectiva dialógica que se estabeleceria nessa atuação no campo, para sua posterior formulação das categorias de estudo da dissertação. Assim, a especificidade do método de trabalho mais propício para a aproximação com os adolescentes sujeitos da pesquisa foi sendo construída, levando-se em conta as possibilidades de se estabelecer as melhores condições para compreensão da sua realidade.

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. (MORGAN & KRUEGER apud GATTI, 2005, p.9).

Diante dessa definição, passou-se para o aprofundamento sobre o método de pesquisa de grupos focais, na busca de subsídios metodológicos para a intervenção de campo prevista.

2.1 A pesquisa com grupos focais

A pesquisa com grupos focais é uma prática que traz possibilidades importantes como ferramenta de pesquisa qualitativa. Originária das Ciências Sociais, essa modalidade de investigação cresceu em demais campos de ação. Costa (2011) conceitua os grupos focais como um tipo de pesquisa em que aspectos, tanto valorativos quanto normativos, são referências de um grupo em particular. Tendências podem ser identificadas na forma de entrevista coletiva, em que a maior busca é a de compreender e não a de inferir e a de generalizar. Em termos de estrutura, grupos focais “são bastante simples de organizar, mas tornam-se complexos à medida que os pesquisadores se dedicam a leituras mais profundas, ricas e complexas dos registros que evoluem com a prática de sua utilização.” (COSTA, 2011, p.181).

Gatti (2005, p.35), ao tratar da atuação do moderador no desenvolvimento do processo grupal, estabelece que “a condição menos estruturada, menos diretiva, parece favorecer a emergência de falas mais densas em relação ao problema, permitindo análises e teorizações mais profícuas”.

Dessa forma, para realização da pesquisa qualitativa, a proposta foi a de trabalhar nesta etapa com entrevistas coletivas semi-estruturadas. Seriam tomados os devidos cuidados de preparação do ambiente para realização das atividades com os grupos focais a serem definidos.

O Grupo Focal apresenta vantagens relacionadas à sinergia gerada pela participação conjunta do grupo de entrevistados; a interação entre os participantes, que enriquece as respostas; a flexibilidade para o moderador na condução do roteiro; a profundidade e a qualidade das verbalizações e expressões. (COSTA, 2006, p.182).

Na opção pelo desenvolvimento da metodologia, ao realizar as entrevistas não diretivas no grupo focal, a intenção foi de estabelecer condições propícias para trocas significativas entre os adolescentes participantes da pesquisa.

Ao tratarem do processo da entrevista que se distancia do modelo estruturado, Laville e Dione (1999, p.188-189) destacam a evolução dessa modalidade de entrevista para uma maior flexibilidade:

O instrumento que emerge convém menos às pesquisas com dados criados e à sua busca de relações de causa e efeito. Em compensação, sua flexibilidade possibilita um conjunto mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus valores... em suma, tudo o que reconhecemos, desde o início, como objeto das investigações baseadas no testemunho.

A intenção dessa proposta de entrevista coletiva num ambiente dialógico é a de possibilitar intervenções no meio a ser investigado para registros de dados relevantes sobre o objeto de pesquisa. Segundo Gatti (2005, p.11), “a pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados uns pelos outros”.

Outro aspecto da estruturação do grupo focal diz respeito à formação dos grupos em relação ao número de participantes. Segundo Gatti (2005, p.22), “o ideal não é trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de idéias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também nos registros”. Com essa orientação numérica de participantes na orientação do trabalho de campo, procurou-se estabelecer no planejamento a formação de grupos em que se evitasse o excesso de componentes.

2.2 A entrada no campo: conhecendo os sujeitos a serem investigados

O processo de pesquisa se iniciaria por meio de contato com uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora que possuísse em seu quadro de alunos adolescentes das séries finais do Ensino Fundamental. Com este perfil de alunos, seria possível desenvolver atividades de acordo com os objetivos da investigação. O estabelecimento de ensino escolhido para o trabalho de campo foi a Escola Municipal Henrique José de Souza, que está situada na Zona Norte de Juiz de Fora. O estabelecimento atende 715 alunos⁵², do 2º período da Educação Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental no período diurno, além de

⁵² Números fornecidos pela secretaria do estabelecimento escolar referentes ao ano letivo de 2012.

possuir turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A instituição está situada no Bairro Cidade do Sol e recebe alunos de comunidades circunvizinhas.

Um fator importante dessa escolha foi a experiência do pesquisador como professor e vice-diretor nessa instituição durante mais de uma década. A condição de receptividade dos profissionais da escola como um todo, permitindo uma aproximação junto aos sujeitos da pesquisa, foi outro fator importante nessa escolha. A facilidade de atuar nessa escola para investigação se daria tanto em termos práticos – utilização de espaços da escola, acesso às turmas e conciliação de horários para as atividades com os estudantes – como em termos pessoais, já que se poderia contar com a confiança da comunidade escolar depositada no pesquisador egresso da escola. Primeiramente, foi feito um pedido junto à direção da escola expondo-se os motivos da pesquisa⁵³, obtendo-se a autorização formal para este fim por parte do estabelecimento. Os grupos focais previstos seriam formados por alunos das séries finais do Ensino Fundamental, sendo devidamente autorizados pelos responsáveis.

Obtida autorização para a aproximação com os adolescentes, foi feito contato com as turmas a serem convidadas a participar, segundo o planejamento inicialmente traçado para desenvolvimento de campo. Assim definiu-se a criação de dois grupos focais com início em novembro de 2011. Com a perspectiva de prosseguir a pesquisa com os adolescentes da escola no ano seguinte, já que se poderia contar com outras turmas para este intento, decidiu-se pela formação de mais dois grupos focais posteriormente. Assim, além dos dois grupos formados em 2011, mais dois seriam formados em 2012.

A opção para esta formação inicial, diante da proximidade do encerramento do calendário letivo, foi a de incluir alunos do 8º ano, excluindo-se assim alunos do 9º. Das três turmas de 8º ano (801, 802 e 803), voluntários se apresentaram para participar da pesquisa, condicionada à autorização dos responsáveis. Como o número de interessados da turma 802 era de oito alunos, foi definido um grupo somente com esses participantes, que possuíam idade média inferior às outras duas turmas. Somando os voluntários das outras turmas (801 e 803) o total era de dez alunos. Assim, os grupos focais da pesquisa foram definidos: grupo I (voluntários da turma 802) e grupo II (voluntários das turmas 801 e 803). Os encontros com os grupos focais foram iniciados no final do ano letivo, com continuidade das atividades para o decorrer de 2012.

Para a formação dos demais grupos no ano letivo de 2012, o número de voluntários a participarem cresceria consideravelmente. Os outros dois grupos formados contariam com

⁵³ Ver Apêndice I.

alunos do 7º, 8º e 9º ano. Somando 25 participantes no total, os grupos III (turmas 701, 702 e 801) e IV (802, 901 e 902) foram formados, respectivamente, com doze e com treze componentes. Para a subdivisão desses dois grupos também predominou a homogeneidade da faixa etária dos interessados. Um grupo foi formado com alunos das turmas de 7º e 8º ano (grupo III), e, o outro, com alunos das turmas de 8º e 9º ano (grupo IV) que aderiram à pesquisa⁵⁴.

No planejamento das atividades, para conhecimento dos adolescentes, foi previsto um questionário inicial a ser aplicado para pesquisar hábitos e interesses. A intenção era de verificar, através desse instrumento, o perfil desses adolescentes em relação ao uso da internet. O fato de se incluir questionários aplicados sobre uso de internet, além das entrevistas coletivas, deu-se pela sua utilidade prática nessa fase. Essa etapa quantitativa de coleta de dados auxiliaria no conhecimento dos participantes dos encontros, confirmando seu interesse pelo tema pesquisado.

No estabelecimento escolar poder-se-ia contar com o ambiente do laboratório de informática, onde ocorreram os encontros, já que foi permitida a utilização do espaço e o uso dos computadores e acesso à internet⁵⁵. Definido o espaço previsto para a realização dos encontros, caberia verificar os dias e horários de utilização desse local, já que era utilizado pelo professor responsável pelo laboratório e por outros professores que reservam previamente o horário para realizar atividades com os alunos.

Para facilitar a sistematização dos encontros que seriam desenvolvidos, foi preciso estabelecer um cronograma flexível para o andamento da pesquisa. Embora não se tenha encontrado maiores obstáculos para utilização do laboratório de informática, mais adequado para desenvolvimento das entrevistas, as atividades com os grupos focais ocorreram diante da possibilidade de se utilizar o espaço nos dias em que a escola o disponibilizasse no turno em que ocorreram esses encontros. Apenas foi necessário conciliar com os horários de uso dos computadores e internet por professores das diferentes disciplinas, que eventualmente

⁵⁴ Para garantir maior homogeneidade, além da série e turma, a idade dos adolescentes também definiu a formação dos dois grupos formados em 2012 (grupos III e IV): o 8º ano com a média de idade dos adolescentes superior (turma 802) constituiu grupo com os alunos do 9º ano (turmas 901 e 902) formando o grupo focal IV; a turma 801, com média de idade inferior à outra turma de 8º ano, junto com alunos do 7º ano (turmas 701 e 702), formaria o grupo focal III da pesquisa.

⁵⁵ Essa constatação se fez a partir da experiência malograda de um primeiro encontro ocorrido em um outro local (sala do projeto de xadrez) próximo à quadra da escola. O registro do áudio ficaria tão comprometido, que não seria possível utilizá-lo como material de pesquisa. A mesma atividade desse encontro realizada com os grupos I e II seria refeita no local com melhores condições de isolamento acústico de áreas mais barulhentas da escola. Posteriormente, com a realização dos encontros verificou-se que, além dos computadores disponíveis para possíveis atividades com os grupos focais, a sala de informática era uma das salas mais adequadas para isolar o áudio das entrevistas do ambiente externo para sua captação, facilitando a posterior transcrição.

necessitassem utilizar a sala de computadores nos dias de atividade com os grupos focais. Essa negociação ocorreu de forma amistosa, com apoio da direção da escola e com compreensão dos profissionais do estabelecimento. Assim, nos dias dos encontros, observando-se os horários disponíveis na grade prevista do uso do laboratório de informática pelos professores, os encontros com os grupos focais foram sendo marcados.

Em se tratando de um estudo científico, os encontros com os grupos focais começaram somente após terem sido feitos os procedimentos legais⁵⁶ junto à instituição e às famílias dos adolescentes, com a garantia de não haver prejuízo para o desenvolvimento do trabalho previsto na proposta investigativa. Obtida formalmente a autorização assinada pela direção do estabelecimento para a realização da pesquisa e recolhida a permissão por escrito dos responsáveis dos alunos participantes, pôde-se dar início aos encontros previstos com os participantes da pesquisa.

Durante as atividades seria realizada observação, com gravação em áudio e vídeo dos adolescentes em local definido junto à direção da escola para os encontros. Estas observações de imagens gravadas, além do áudio, subsidiariam a interpretação dos registros realizados nos grupos focais a partir das questões das entrevistas semi-estruturadas, formuladas de acordo com os objetivos da pesquisa de campo.

2.3 Levantamento inicial de dados

A primeira etapa do trabalho iniciou-se com um questionário sobre uso de internet com os adolescentes⁵⁷. Este levantamento foi feito com os voluntários que participariam dos grupos definidos para o trabalho de campo. Com sua aplicação nesta etapa, pôde-se conhecer inicialmente o perfil dos participantes, seus hábitos relativos à utilização da internet, envolvendo tempo de navegação, frequência semanal, principais ferramentas utilizadas e os conteúdos preferidos nas suas incursões. O mesmo questionário foi aplicado aos quatro grupos formados no decorrer da pesquisa de campo.

Das respostas obtidas nos quatro grupos, verificou-se que a grande maioria destes adolescentes utiliza internet em casa, com acesso diário. Outros locais, como *lan house*, casa de amigos e escola, ainda que em menor número de respostas, também figuraram como

⁵⁶ Ver, no Apêndice I, a relação de documentos apresentados à direção do estabelecimento escolar, assim como os termos de compromisso e de consentimento informado, encaminhados e recolhidos dos responsáveis para realização da pesquisa junto aos adolescentes em 2011 e em 2012.

⁵⁷ Ver, no Apêndice II, o questionário que foi aplicado com todos os voluntários da pesquisa.

pontos de acesso à rede. Em termos do tempo de navegação, a maior parte respondeu que permanece de três a quatro horas conectada quando acessa.

Em relação aos principais usos que fazem da internet, as redes sociais se destacaram em três de quatro grupos como preferência dos entrevistados. A incursão nos *games* aparece em destaque como principal atividade em um dos grupos (Grupo IV), sendo que nos demais foi apontada como uma das principais ocupações dos adolescentes.

Quanto à rede social da qual fazem parte, o *Facebook* e o *Orkut* figuraram entre as principais. Também destacaram, neste quesito, o *Twitter* e o *Windows Live Messenger*.

Além das redes sociais e dos *games*, principais incursões, a maioria dos pesquisados também tem, tanto no e-mail, no *MSN* quanto no *chat*, uma das principais atividades para sua comunicação na internet.

Os adolescentes de todos os grupos também destacaram, em número expressivo, outras utilizações, como a navegação livre, a pesquisa de conteúdos em sites de busca e os *downloads* de arquivos.

Especificamente em relação aos conteúdos que baixam da internet, os grupos apontaram vários tipos de arquivos obtidos na rede, como músicas, vídeos, aplicativos, filmes e imagens. Quanto ao compartilhamento que fazem de conteúdos, os adolescentes destacaram mensagens de texto, imagens, músicas, vídeos e animações.

A internet, como meio de entretenimento, destacou-se para a maioria dos grupos como uma das principais atividades, se comparada com a prática da pesquisa escolar *online*. Entretanto, em um dos grupos essa situação se inverteu.

Também indagou-se, no questionário, se consideram a internet como fonte de aprimoramento pessoal e de conhecimento. A maioria absoluta de três dos quatro grupos respondeu afirmativamente. Apenas um único participante de um dos grupos se opôs à resposta da grande maioria. Nas opções do questionário, foram apontados desde o acesso a novos conteúdos, como a programas e novidades do meio digital, bem como a entretenimento e contato com conhecimentos que vão além daqueles que aprendem na escola.

2.4 A organização dos encontros com os grupos focais e o desenvolvimento das etapas do trabalho de campo

Os encontros ocorreram durante os últimos meses do ano letivo de 2011 e também no decorrer do ano letivo de 2012. A definição do número de encontros se deu no campo, na medida em que a pesquisa evoluiu. Com alguns imprevistos que, porventura, surgiam na

prática, algumas datas foram reprogramadas. Uma constante foi o assédio dos componentes dos grupos manifestado desde o início do contato, ainda como voluntários, para participar das atividades. Foi preciso conter a excitação de alguns, coordenando adequadamente a organização dos encontros, já que, quando se trabalhava com os quatro grupos paralelamente, era constantemente reivindicado pelos participantes terem mais de uma atividade na mesma semana. Com a presença do pesquisador em dias seguidos na escola, na fase mais avançada da pesquisa, foi preciso dar explicações aos adolescentes sobre a necessidade de se seguir um cronograma que contemplasse todos os grupos.

Como as entrevistas coletivas com os grupos I e II começaram em 2011, estes tiveram a vantagem de maior disponibilidade de tempo para participarem dos encontros. Para diminuir a desvantagem dos grupos III e IV, que foram iniciados efetivamente em maio de 2012, um maior número de encontros ocorreu. Assim, no total, foram organizados dez encontros para os grupos I e II e oito encontros para os grupos III e IV.

2.4.1 Detalhamento das atividades dos encontros: construindo um diálogo com os adolescentes

Em uma condução pouco estruturada para desenvolver o ambiente dialógico, foram contextualizadas questões relativas aos hábitos e comportamentos destes adolescentes, usuários de internet, abordando assuntos que mobilizassem o interesse dos participantes. A intenção destas provocações era propiciar o desencadeamento de falas significativas das suas experiências com as ferramentas digitais no seu cotidiano. Assim, em termos práticos, a atitude do moderador dos grupos focais, desde seu planejamento, seria a de sempre motivar conversas, tendo como ponto de partida perguntas ou afirmações estruturadas, em alguma atividade geradora, sobre as quais os adolescentes pudessem se expressar. Ao se propor interpelar os participantes em uma situação estimulada pela dinâmica de grupo, o propósito era de incentivar os convidados à participação, de forma que todos se posicionassem sobre diferentes temas, para que, de acordo com a receptividade de cada grupo, surgissem as esperadas discussões. Dessa forma, foram elaboradas para os grupos, de início, algumas questões que passavam por assuntos mais gerais, a fim de que falassem um pouco mais de si, e revelassem aspectos das suas vidas relacionados ao seu contato com a internet.

Tendo em conta um processo investigativo construído no diálogo entre os sujeitos, as atividades se iniciaram. Era importante propiciar o tempo necessário para se conhecer o grupo e o que seria revelado nessa interação constante entre pesquisador, moderador dos encontros,

e pesquisados. Ainda que a questão fosse sobre assuntos mais periféricos relativos às suas incursões, os adolescentes manifestavam com grande motivação suas opiniões, gerando, em muitos momentos, diálogos que enriqueciam qualitativamente o processo.

A fonte de dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também seu contexto. (BOGDAN & BIKLEN apud FREITAS, 2003, p.27).

Inicialmente, embora os adolescentes já tivessem tido informações sobre a pesquisa e a maioria conhecesse o pesquisador⁵⁸, foi feita uma apresentação rápida dos objetivos do trabalho. Era importante estabelecer algumas regras, orientando os componentes do grupo quanto à sua participação. Assim, foram instruídos para que respeitassem a fala de cada um e evitassem conversas paralelas e a dispersão para não prejudicar a captação do áudio dos diálogos.

Foi desenvolvida, no primeiro encontro, com a perspectiva de aprofundamento posterior dos temas para discussão, uma dinâmica para desencadear a participação de todos. Dessa forma, foi feita uma atividade envolvendo afirmações em que as respostas através de cartelas distribuídas ao grupo continham os termos “concordo”, “discordo” e “mais ou menos”. A intenção, além de promover maior desinibição do grupo, foi a de desencadear falas e comentários que justificassem as respostas, que, em alguns momentos, foram antagônicas. Algumas discussões renderam o suficiente nos comentários dos participantes, mantendo o seu interesse para o posterior aprofundamento do assunto.

Ficou evidente em todos os grupos que não seria difícil fomentar a participação dos adolescentes nas atividades. Os participantes, em sua maioria, demonstraram, desde o início, desenvoltura e motivação por estarem no grupo, manifestando opiniões sobre o tema internet. Sobretudo os grupos I e II, que tiveram precedência no desenvolvimento nos encontros, com exceções de poucos participantes mais tímidos, demonstraram bastante desenvoltura para se expressarem com suas opiniões e relatos. Muitas vezes exigiram que o pesquisador, moderador das entrevistas coletivas, interviesse para organizar as falas em momentos de excitação do grupo sobre algum assunto. Nos grupos III e IV, alguns alunos manifestaram muito interesse e contribuíram bastante com opiniões e depoimentos. Entretanto, nesses dois

⁵⁸ O pesquisador, moderador dos grupos focais nas entrevistas coletivas, também já havia atuado como vice-diretor no estabelecimento em anos anteriores, quando os pesquisados ainda estudavam nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

grupos, compostos por maior número de participantes, alguns adolescentes se expressavam verbalmente muito pouco, contando com a intervenção do pesquisador no grupo para que externalizassem suas opiniões. No intuito de permitir a participação de todos os interessados, não foi feita seleção para exclusão de nenhum deles. O que ocorreria nos grupos III e IV é que os adolescentes mais extrovertidos dominariam o ambiente dialógico, dependendo do moderador para diminuir o ímpeto dos mais falantes, dando oportunidade aos que tinham maior dificuldade de se expressar no grupo. Isso possivelmente foi acentuado, sobretudo, porque estes dois grupos foram compostos com alunos de turmas e séries diferentes, ainda que se tenha seguido a orientação metodológica de garantir a homogeneidade entre os participantes, levando-se em conta idades aproximadas entre os membros dos grupos.

Desse primeiro momento de contato direto com os adolescentes foi possível constatar a familiaridade dos mesmos com os dispositivos digitais na sua comunicação. Temas como a facilidade de lidar com computadores, a imersão em jogos *online* e a sua incursão nas redes sociais foram constantes. Entre outros assuntos que suscitaram comentários, incluiu-se a relação com os pais e o uso da internet. Foi possível verificar nas suas falas os conflitos e os meios de negociação entre os adolescentes e seus familiares, incluindo o tempo que se dedicam à navegação. Essa questão da relação com os pais levantou uma discussão sobre segurança e possíveis perigos relacionados à navegação. Outro tema manifestado pelos grupos e que ocorreria durante os encontros foi o das facilidades da pesquisa *online* para realização de tarefas escolares em comparação com as práticas da sala de aula e a atitude dos professores. Não deixaram de manifestar suas predileções relativas aos conteúdos que encontram na rede, falando sobre descobertas ocorridas na sua experiência. De um modo geral, revelaram durante essa etapa muitos de seus hábitos e comportamentos, apontando para questões que já indicariam a elaboração de categorias, conhecendo-se a incursão desses jovens no contexto da cibercultura.

A dinâmica proposta para o primeiro encontro desdobrou-se em outro encontro nos grupos I e II e em mais dois encontros nos grupos III e IV, já que, em relação à maioria dos temas da enquete, o interesse foi grande em se manifestarem com suas opiniões.

Nos grupos I e II, o terceiro encontro foi desenvolvido a partir de questões relativas aos questionários respondidos na fase de adesão à pesquisa. Nos grupos III e IV, essa atividade de discussão baseada no levantamento quantitativo ocorreu no quinto encontro.

A partir do quarto encontro foi proposto aos grupos iniciar o trabalho com a utilização dos computadores da sala de informática. Seria sugerido que acessassem livremente a rede

nos computadores da escola e depois falassem sobre sua incursão⁵⁹. Nos grupos I e II, a atividade com acesso à internet anteriormente à entrevista coletiva ocorreu em duas semanas seguidas (quarto e quinto encontros). Nos grupos III e IV essa dinâmica de atividade ocorreu em ocasiões diferentes (quarto e oitavo encontros). Geralmente, nessa etapa de navegação livre, era combinado com os adolescentes em torno de meia hora para utilização livredos computadores e, em seguida, o grupo se reuniria para tratar das questões levantadas pelo moderador.

Nessa incursão motivadora de acesso à internet, anterior à discussão no grupo focal, ficou evidenciado o grande interesse pelas redes sociais, sobretudo o *Facebook*. Também foi constatada habilidade dos participantes em relação aos jogos *online* encontrados em diversos sites na rede. Logo de início, observando os grupos, o que impressionou de imediato foi a rapidez com que entravam nas páginas e a facilidade com que utilizavam as ferramentas interativas dos sites. Mesmo sabendo que estavam sendo observados e com registro em vídeo dessa atividade, não se importaram em momento algum com a presença do pesquisador enquanto navegavam, aproveitando ao máximo o acesso à rede. Pôde-se observar como os adolescentes demonstraram grande desenvoltura em realizar mais de uma tarefa fazendo diferentes incursões: jogar, trocar mensagens, curtir e compartilhar conteúdos do *Facebook*, ouvir música, assistir a vídeos, conferir notícias e pesquisar algum assunto de seu interesse. Em alguns casos específicos, certos participantes ficavam imersos e altamente concentrados em algum *game* durante o tempo da atividade. Embora tenha sido orientado que a incursão seria individual nos computadores, o intercâmbio foi inevitável, surgindo comentários durante a atividade em que estavam motivados pela navegação. Devido à proximidade no espaço, alguns navegavam e comentavam com o colega do computador ao lado, chamando a atenção para alguma curiosidade ou assunto de interesse comum, como postagens na rede social, vídeos, música, *games*, cinema, e demais conteúdos que compartilham pela internet.

Após a navegação livre, o grupo era reunido para tratar das questões levantadas a partir da observação da atividade. Com a variedade de experiências possibilitadas pelo acesso à internet, os assuntos fluíram com facilidade. Nas entrevistas coletivas após a navegação foram tratadas questões mais específicas relativas aos conteúdos pelos quais os adolescentes manifestaram maior interesse. Foi possível desencadear falas significativas sobre sua

⁵⁹ Os computadores da escola são bloqueados para acesso a determinados conteúdos. Com o consentimento da direção do estabelecimento foi obtida através do professor responsável pelo laboratório de informática, a senha para desbloquear o acesso às redes sociais e outros sites aos quais os estudantes não tinham acesso.

experiência, com depoimentos e discussões sobre diferentes assuntos decorrentes da atividade de navegação.

Outra atividade desenvolvida nos encontros foi uma dinâmica envolvendo questões sobre internet relacionadas aos assuntos discutidos em encontros anteriores e à experiência de navegação observada na incursão dos adolescentes na internet na sala de informática. Essa atividade foi realizada no sétimo encontro nos grupos I e II e no sexto e sétimo encontros nos grupos III e IV. A forma como foi desenvolvida a dinâmica variou entre os grupos. A atividade aplicada junto aos grupos I e II foi proposta de forma que cada participante retirasse aleatoriamente em uma pilha de tiras de papel, com perguntas impressas em cada uma delas, uma unidade. Em seguida, o adolescente deveria ler o que estivesse escrito em voz alta. Após a leitura, o membro do grupo encaminharia para um colega de sua escolha a indagação a ser respondida. Caso o alvo da pergunta não tivesse interesse ou condições de responder, algum outro participante do grupo focal poderia se manifestar. O moderador deixava aberto para outros interessados se expressarem sobre o assunto. Nos grupos III e IV, a dinâmica foi um pouco diferente. A atividade realizou-se de forma que cada participante retirasse uma tira de papel com a pergunta impressa da pilha e respondesse ele mesmo. Caso o adolescente não tivesse o interesse ou se negasse por qualquer outro motivo a responder a questão, outros poderiam fazê-lo no lugar deste. Os demais membros do grupo eram convidados a tecerem seus comentários sobre o assunto, caso o desejassem.

Os últimos encontros com os quatro grupos ocorreram de forma diferente em relação ao cronograma, com alguma variação das atividades propostas.

Nos grupos I e II, a atividade do sexto encontro foi motivada pela provocação que o moderador fez com os participantes sobre sua navegação semanal anterior à atividade deste dia. Foi proposto aos adolescentes que relatassem suas incursões na internet nos dias anteriores para fomentar o diálogo entre os membros do grupo. No oitavo encontro nestes dois grupos não foi realizada entrevista coletiva, ocorrendo apenas observação e registro em vídeo da sua navegação para posterior encaminhamento de questões a serem discutidas no nono encontro. No décimo e último, o pesquisador teve a oportunidade de esmiuçar alguns temas mais recorrentes nos encontros ocorridos nesses dois grupos.

Conforme foi citado anteriormente, o último encontro dos grupos III e IV foi realizado com a etapa da navegação nos computadores da sala de informática e posterior entrevista coletiva. Da mesma forma, partindo da observação da experiência, indagações eram colocadas ao grupo pelo pesquisador, motivando sua participação de forma a envolver os participantes nas discussões que iam surgindo.

Os quadros apresentados a seguir resumem, para uma melhor visualização, o cronograma de encontros e as atividades relacionadas. Conforme foi detalhado, as datas e as atividades propostas foram concomitantes entre os grupos I e II, assim como entre os grupos III e IV.

Grupos I e II	1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro	5º Encontro
	17/11/11 Dinâmica de grupo: Enquete e discussão sobre internet e assuntos relacionados	25/11/11 Dinâmica de grupo: Enquete e discussão sobre internet e assuntos relacionados	09/12/11 Discussão a partir das respostas do questionário inicial da pesquisa	13/04/12 Navegação livre + Entrevista coletiva motivada pela experiência anterior	19/04/12 Navegação livre + Entrevista coletiva motivada pela experiência anterior
	6º Encontro	7º Encontro	8º Encontro*	9º Encontro	10º Encontro
	26/04/12 Entrevista coletiva motivada pelo relato individual sobre atividades na internet ocorridas durante a semana	17/05/12 Dinâmica de grupo: questões sobre internet relativas aos assuntos de encontros anteriores	21/06/12 Navegação livre	05/10/12 Entrevista coletiva a partir de questões de observação da navegação livre do encontro anterior	26/10/12 Entrevista coletiva com provocações relacionadas aos assuntos de encontros anteriores

* Atividade de observação da navegação para formulação de questões para discussão no encontro seguinte do grupo focal (não foi realizada entrevista coletiva neste dia).

Grupos III e IV	1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro
	17 e 18/05/12* Dinâmica de grupo: Enquete e discussão sobre internet e assuntos relacionados	25/05/12 Dinâmica de grupo: Enquete e discussão sobre internet e assuntos relacionados	01/06/12 Dinâmica de grupo: Enquete e discussão sobre internet e assuntos relacionados	15/06/12 Navegação livre + Entrevista coletiva motivada pela experiência anterior
	5º Encontro	6º Encontro	7º Encontro	8º Encontro
	22/06/12 Discussão a partir das respostas do questionário inicial da pesquisa	04/10/12 Dinâmica de grupo: questões sobre internet relativas aos assuntos de encontros anteriores	18/10/12 Dinâmica de grupo: questões sobre internet relativas aos assuntos de encontros anteriores	25 e 26/10/12* Navegação livre + Entrevista coletiva motivada pela experiência anterior

* O primeiro e o último encontro com os grupos III e IV aconteceram em dias seguidos, embora tivessem a mesma atividade programada. O primeiro encontro com o grupo III ocorreu no dia 17/05/12, e o do grupo IV em 18/05/12. Em relação ao último encontro, as datas da atividade foram: a do grupo III, em 25/10/12 e a do grupo IV em 26/05/12.

As transcrições foram feitas a partir dos registros gravados nas entrevistas com os quatro grupos focais. Os 34 encontros de entrevistas coletivas com os adolescentes participantes da pesquisa somaram um grande volume de texto como material para estudo. Para o capítulo subsequente, que trata das interpretações dos dados de campo, foi necessário organizar, com algumas indicações específicas, notações que facilitassem a leitura e compreensão das transcrições selecionadas que compõem as categorias e subcategorias de análise. Assim, a formatação do texto transcrito transposto foi feita em itálico para se destacar da parte interpretativa da pesquisa. Para explicitar mais detalhadamente as legendas estabelecidas, o esquema a seguir traz seu significado nos diálogos analisados, facilitando a compreensão do texto:

Legenda	Significado no texto
[...]	Omissão de parte do registro transcrito pelo pesquisador, considerado irrelevante para compreensão da sequência do texto.
(///)	Palavra ou trecho inaudível das falas transcritas das entrevistas (não representam prejuízo na compreensão do contexto analisado).
...	Pequenas pausas na fala ou interrupção momentânea pela fala de um interlocutor.
(N)	Omissão do nome de uma ou mais pessoas para manter o anonimato do citado em alguma fala.

É importante salientar que, por se tratar de um registro escrito fiel à gravação, o palavreado coloquial foi preservado com as incorreções gramaticais, mantendo o que foi proferido pelos participantes da atividade. Algumas falas transcritas apresentam erros de vocabulário e de concordância verbal ou nominal. Além disso, outro recurso utilizado foi de colocação de indicações entre parênteses quando o pesquisador salienta alguma expressão dos participantes da atividade, como, por exemplo, indicação de riso ou ironia. Algumas vezes, o que está registrado entre parênteses indica alguma ação ou movimento, explicitando atitudes dos interlocutores durante as entrevistas. Outra questão muito importante das transcrições é a utilização de pseudônimos, substituindo os nomes reais dos adolescentes para resguardar seu anonimato.

3 ADOLESCENTES NA CIBERCULTURA: INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS COLETIVAS

Após os encontros realizados com os adolescentes, os dados empíricos das entrevistas coletivas com os grupos focais registrados em áudio e vídeo foram transcritos. De acordo com a orientação metodológica, a partir da interpretação das falas dos pesquisados, foram estruturadas as questões relevantes de estudo. Ao se revelarem nos diálogos entre os participantes, os dados de campo apontam para uma série de questões que definem os tópicos de análise. Assim, do conjunto de registros dos encontros com os grupos entrevistados, categorias foram organizadas para tratar das questões que se pretende analisar em diálogo com o referencial teórico.

Na abordagem da pesquisa, duas questões maiores permearam as categorias que foram desenvolvidas no trabalho: a rede como lugar de construção de conhecimento e a sociabilidade *online*. A primeira, além de envolver os objetivos das questões iniciais de estudo traçadas na pesquisa, evidenciou-se nas falas dos adolescentes, confirmando assim sua pertinência enquanto proposta investigativa. A segunda categoria, igualmente apontada como tema para o trabalho de campo, mostrou-se relevante durante todo o processo, já que, conforme as análises das transcrições irão mostrar, as relações interpessoais constituem parte significativa das experiências dos adolescentes.

Entretanto, ainda que estas duas categorias estejam divididas para interpretação dos dados, não devem ser consideradas estanques nesse estudo, já que ambas se entrecruzam, permeando as falas registradas no trabalho de campo. Sua divisão ocorre em função de orientar metodologicamente as reflexões teóricas em torno das questões mais específicas de cada categoria, de forma mais minuciosa. Assim se propõe, para desencadeamento dos tópicos a serem apresentados, intercalar as transcrições e a sua interpretação em diálogo com autores cujas abordagens se aproximem de discussões relevantes, de acordo com cada um dos temas relacionados no capítulo.

Estabelecidas duas categorias mais amplas, subcategorias foram organizadas para dar conta de alguns aspectos mais específicos surgidos das entrevistas. Dessa forma, ao tratar dos adolescentes nas redes de interação da cibercultura e a construção de conhecimento, esse tópico foi subdividido para aprofundar questões de análise. Assim, são abordados aspectos relevantes para estudo, como a relação que os adolescentes que se utilizam das ferramentas de busca na internet estabelecem com o saber escolar, a sua inserção na cultura da convergência de mídias, e o empreendedorismo e compartilhamento em rede. Da mesma forma, ao abordar

a sociabilidade *online*, a interação nas redes sociais, a criação de perfis *fake* e a imersão em jogos *online* compõem as subdivisões da categoria.

3.1 Adolescentes nas redes de interação da cibercultura e a construção de conhecimento

Nas entrevistas coletivas foram amplamente destacados pelos participantes diversos dispositivos encontrados na rede, possibilitando, além do entretenimento e das relações pessoais estabelecidas, a possibilidade de acesso à informação. De acordo com os relatos dos entrevistados, na maior parte do tempo em que se dedicam à navegação eles estão imersos em *games* e/ou convivendo nas redes sociais. No seu acesso à internet, além de se divertirem e se relacionarem, informam-se e consomem produtos e serviços. Um outro dado importante é que pesquisam na rede conteúdos do currículo escolar. Os adolescentes também realizam outras incursões, numa diversidade de conteúdos disponibilizados na internet. Em suma, considerando o conteúdo do que foi relatado pelos grupos focais, constata-se a inserção dos participantes da pesquisa num ambiente de rede, onde diariamente se ocupam de alguma ou várias dessas atividades. Esses jovens usuários, demonstrando grande habilidade, são capazes de adentrar simultaneamente em sites de busca, páginas pessoais, de notícias e de compartilhamento de vídeo, música, programas, etc.

A partir do quadro exposto, verifica-se como a internet está presente de forma intensa na vida desses adolescentes. Esta realidade dos grupos focais entrevistados sublinha a constatação de como a tecnologia digital e a comunicação em rede se estabelecem amplamente no seu cotidiano.

Fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural, pôde-se pensar esses sujeitos que se apropriam das tecnologias no seu processo de desenvolvimento cognitivo a partir do encontro que estabelecem com essas ferramentas inseridas no seu contexto. Ao contar com esse referencial para estudo, o que se propõe é compreender os comportamentos desses jovens, inseridos em seu tempo e nos seus espaços, na mediação dos instrumentos culturais e dos signos dos quais se apropriam socialmente e potencializam suas aquisições. Conforme afirma Freitas (1994b, p.88): “As capacidades individuais não são inerentes à natureza humana, mas determinadas por variáveis do mundo material externo ao indivíduo”.

Em seus estudos, Vygotsky e Luria (1993) reconhecem que:

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também

produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, na sua natureza mesma, mudou-se e desenvolveu-se. (VYGOTSKY e LURIA, 1993, p.95).

De acordo com os autores, o princípio orgânico do ser no desenvolvimento psicológico do seu comportamento é substituído pelo ser social. No decorrer do seu desenvolvimento, a criança passa pelo estágio cultural que amplia, com o uso de instrumentos, suas capacidades naturais. O desenvolvimento da criança se dá aos poucos, à medida em que esta se adapta ao mundo exterior se reequipando. Das capacidades mais naturais, inicialmente, e gradativamente, com os instrumentos e signos, ela é capaz de cumprir tarefas sempre com maior êxito.

Ao estudarem o comportamento humano nas relações sociais analisando o crescimento cultural nas funções psicológicas de memória, atenção, abstração, pensamento e linguagem, Vygostky e Luria (1993) reiteram a ideia de que os sistemas simbólicos funcionam como sistemas reguladores através dos recursos mediadores do ambiente.

Na esfera da memória e do pensamento, o uso de signos é fundamental no desenvolvimento histórico do comportamento humano.

Do mesmo modo que a crescente supremacia do homem sobre a natureza baseia-se não tanto no desenvolvimento de seus órgãos naturais, quanto no aperfeiçoamento de sua tecnologia, assim também o crescimento contínuo de seu comportamento origina-se primordialmente no aperfeiçoamento de signos externos, métodos externos e modos que se desenvolvem em determinado contexto social, sob a pressão de necessidades técnicas e econômicas. (VYGOTSKY e LURIA, 1993, p.143).

Ao tratarem do desenvolvimento cultural da criança, os autores ressaltam que os processos neuropsicológicos, enquanto se desenvolvem e se transformam, começam a construir-se segundo um sistema inteiramente novo. “De processos naturais, transformam-se em processos complexos, constituídos como resultado de uma influência cultural e como efeito de uma série de condições – antes de mais nada, como resultado de interação ativa com o meio ambiente.” (VYGOTSKY e LURIA, 1993, p.219).

As diversas experiências dos adolescentes mediados pelos dispositivos técnicos da cibercultura suscitam compreender como suas incursões promovem o seu desenvolvimento cognitivo nas suas interações em rede. Ao mobilizarem diversas funções envolvendo pensamento e linguagem, os meios digitais interativos podem ser entendidos como os

instrumentos nesse ambiente comunicacional, no qual os sujeitos se inserem e desenvolvem suas aquisições mentais em construção.

Costa (2005) em seu estudo sobre oralidade, escrita e novos gêneros textuais no contexto da internet, aborda as perspectivas do ciberespaço enquanto lugar de interação e de conhecimento humano.

É o novo espaço cibernético interativo “invadido” por crianças e adolescentes, que passam horas e horas frente à tela do computador, divertem-se com jogos, desenhos, editam textos e, mais do que tudo, navegam na Internet lendo e, principalmente escrevendo. São formas de leitura escrita com características próprias e específicas. Leitor e autor se confundem nos hipertextos. Oralidade e escrita se “dissolvem” em salas de bate-papo (chats) por exemplo. (COSTA, 2005, p.20).

O contexto da tecnologia é abordado por teóricos da cibercultura, que dão a dimensão desse ambiente sociotécnico, onde as novas gerações se inserem ativamente mediadas pelas ferramentas digitais para suas interações e aquisições.

Algumas aproximações teóricas esclarecem o panorama comunicacional contemporâneo com as possibilidades de alcance das mídias digitais que, na atualidade, vêm atingindo em larga escala aqueles que têm acesso a estas tecnologias. Santaella (2003) trata desse contexto das hiper-redes multimídia de comunicação interpessoal. O desenvolvimento das mídias “desmassificadoras” levou à maior diversidade e liberdade de escolha. Concorrendo com uma sociedade de distribuição piramidal, uma sociedade reticular de integração em tempo real começa a se instaurar. A cibercultura se estabelece como uma nova era midiática, em que “cada um pode tornar-se produtor, criador, compositor, montador, apresentador, difusor de seus próprios produtos.” (SANTAELLA, 2003, p.82).

As tecnologias de informação e comunicação da atualidade que perpassam amplamente todas as instâncias da economia, da sociedade e da cultura são amplamente abordadas em relevantes estudos. Na sua teoria da sociedade em rede, Castells (2000) evidencia o alcance da internet como meio de comunicação com suas características tais como velocidade na comunicação, eliminação das distâncias e também pela sua apropriação por várias áreas do conhecimento. Esse panorama de transformações “expande-se exponencialmente em razão da sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida.” (CASTELLS, 2000, p.68). Assim se dá todo um contexto sócio-técnico envolvendo várias dimensões da vida humana.

Ao tratar do universo da cibercultura, Lévy (1999) traz uma compreensão histórica da tecnocultura que se deu com o desenvolvimento da rede. Ressalta que, em função de todos os avanços ocorridos no âmbito das tecnologias digitais e da atuação dos próprios utilizadores, estabeleceu-se um quadro atual da comunicação em rede, da sociedade de informação e da inteligência coletiva. Ocorre assim uma “reapropriação em favor dos indivíduos de uma potência técnica que até então tinha sido monopolizada por grandes instituições burocráticas.” (LÉVY, 1999, p.125).

A partir do exposto, verifica-se o alcance de toda uma rede de conhecimento e da cibercultura que se instaurou em várias instâncias da vida contemporânea. Pôde-se assim ter dimensão do potencial dos meios digitais, como a internet como ferramenta de interação e conhecimento para aqueles que estão inseridos nesse contexto sociotécnico. Os jovens que navegam na internet para se relacionarem, para compartilharem arquivos, acessarem informação, se divertirem em sua navegação ou imergirem em jogos estão encontrando na rede um lugar de referência cotidiana. Especificamente para os adolescentes que compõem o grupo focal da pesquisa, essa rede tem se revelado uma intensa fonte de experiências, envolvendo habilidades diversas que são acionadas na sua imersão. Eles revelam, nos seus relatos, o seu envolvimento em várias ações, que, por sua vez, modificam, influenciam, impactam seu pensamento, seus sentidos e a capacidade de se expressarem através dos recursos disponíveis.

A intenção desse estudo não é verificar o que se mostra de forma tão evidente sobre estes jovens, que é a sua intensa presença nesse contexto da cibercultura, mas ir além, a partir do que suas falas demonstram. O que se pretende é ir desvelando, a partir da apropriação das tecnologias de comunicação pelos sujeitos pesquisados, a forma como eles se relacionam através desses mecanismos e o que demonstram de mais significativo dessa experiência em seu cotidiano, envolvendo sua vida social na perspectiva da construção de conhecimento. A partir da apresentação das categorias, relacionando-as à fundamentação teórica, o diálogo com autores que tratam de questões mais específicas nas subcategorias vai se incorporando ao estudo, buscando-se maior aprofundamento.

Invariavelmente nas entrevistas com os adolescentes, um dado de campo importante se evidenciou: a internet como lugar de conhecimento. Nos seus relatos, eles destacaram a facilidade de obtenção de informação e seu potencial de descobertas.

Nos grupos focais da pesquisa, os adolescentes se referiam constantemente à rede como sendo esta uma fonte infinita e imediata de encontrarem informações das quais necessitam. A noção já muito difundida e que os pesquisados trazem consigo é de que não

existem limites de alcance a todo tipo de conteúdo na internet. Para tanto, cabem aqui, ainda que apareçam posteriormente contextualizados em diálogos maiores, alguns recortes de falas em que os jovens usuários evidenciam essa compreensão da rede como lugar de construção de conhecimento.

Tudo que você precisa, você olha e você vê na internet. Tudo! (Bruno: 14 anos)

Quando a gente não sabe o significado de uma palavra, a gente não precisa procurar um dicionário. É só procurar no Google. (Amanda: 13 anos)

Acaba que mesmo você jogando jogo, você aprende bastante coisa. (Danilo: 13 anos)

Tudo que você quer aprender, você vai no YouTube que você aprende. (João Vítor: 14 anos)

Não sei nem porque tem escola, só o Google resolve minha vida todinha! (Thalita: 17 anos)

É consensual entre estes adolescentes a noção da tecnologia com seus dispositivos como uma ferramenta que dá acesso imediato à informação. Fica evidente nessas falas esse alcance do meio digital e da rede, permitindo a esses jovens usuários acesso a conteúdos os mais diversos. Suas afirmações demonstram que eles têm a internet presente no seu cotidiano, indicando sua eficiência na aquisição de conhecimentos de acordo com seus interesses imediatos. Os adolescentes apontam para essa noção, associando a diversão à realização das atividades curriculares, ou mesmo quando questionam a função da escola.

É importante ressaltar, a partir da fala de um dos adolescentes, que eles estabelecem uma comparação dessa rede repleta de informação, com mecanismos eficientes de acesso ao conhecimento, com o papel da escola como lugar de saber. Dessa forma, se de um lado a internet tem tido uma importante aplicabilidade no acesso a qualquer tipo de informação que supre suas necessidades, surge o questionamento sobre o lugar de saber que eles ocupam como referência, diante das possibilidades de acesso ao conhecimento pela rede.

Nesse contexto, algumas reflexões se apresentam: a internet está se tornando um lugar tão significativo de modo a comprometer a relevância da escola para os adolescentes como lugar do saber? A rede é para estes adolescentes um lugar de construção de conhecimento?

Para analisar como se dão essas relações entre estes adolescentes no seu cotidiano envolvendo a rede, o conhecimento e a instituição escolar, cabe expor abordagens que tratam

das tecnologias de comunicação e suas implicações nas atividades humanas. Algumas formulações teóricas discutem o impacto causado pelas mídias sobre a instituição pedagógica, historicamente estabelecida, que vem sendo afetada pelos avanços tecnológicos, que modificam relações na sociedade e na cultura, trazendo consequências significativas.

Postman (1999), ao tratar do mundo simbólico estabelecido pelas tecnologias na sociedade e na cultura, discute a concepção de infância historicamente construída pela mídia impressa⁶⁰. O autor traz algumas considerações importantes sobre o papel da escola instituído na modernidade. Da mesma forma que o aparecimento da prensa tipográfica criou um novo modo de organizar o conteúdo e o pensamento, levando a civilização europeia a reinventar as escolas, a mídia elétrica concorre para o afastamento da alfabetização para a periferia da cultura. Para Postman (1999), com o surgimento do telégrafo, começou a ocorrer a eliminação do tempo e do espaço como dimensões da comunicação humana. Assim, o controle dos meios da informação a ser assimilada pelas crianças começa a sair do domínio exclusivo dos adultos, concorrendo para o desaparecimento da infância em um novo mundo simbólico que desmantela uma hierarquia social e intelectual estabelecida pela cultura impressa. Com a velocidade de alcance e abundância de informação a escola já não detém o controle dessa informação quanto ao acesso, à qualidade e à quantidade, assim como as sequências e circunstâncias que as crianças irão vivenciar. Ainda que o autor trace uma perspectiva crítica bastante alarmista sobre os efeitos da comunicação na cultura, seus argumentos trazem questões que fazem pensar a atualidade, em que as tecnologias digitais invadem o cotidiano das crianças e jovens.

Embora Postman (1999) enfoque na sua abordagem o meio televisivo, seus apontamentos trazem uma reflexão importante de estudo envolvendo as tecnologias de comunicação e de informação para se refletir sobre o presente, em que o acesso ao conhecimento se dá desde muito cedo, independente da mediação do adulto. De acordo com as falas dos adolescentes, pode-se analisar como as tecnologias são apropriadas por eles nas suas interações, as quais se relacionam com o lugar institucionalizado do conhecimento, a escola. Além de ser o campo da pesquisa que os reúne, as situações de sala de aula, os conteúdos escolares e as atitudes dos professores, entre outros, ocuparam em alguns

⁶⁰ Postman (1999) faz referência a Harold Innis, ao destacar, desse pensamento, os efeitos da tecnologia da comunicação, concebendo a máquina como um conglomerado de ideias. Esses efeitos seriam: a alteração da estrutura dos interesses, que é aquilo que se pensa; o caráter dos símbolos, que são as coisas com que se pensa; a natureza da comunidade, que consiste na área em que se desenvolvem os pensamentos. Nessa perspectiva, com a prensa tipográfica, se deu o florescimento da idéia de infância como etapa anterior à idade adulta. Esta passaria a ter, com a nova tecnologia, a penetração no mundo letrado, assim como o controle de acesso das crianças a ele.

momentos um espaço significativo nas suas observações sobre as experiências cotidianas relacionadas às questões das entrevistas.

Ainda que a proposta deste estudo não seja tratar de processos ensino-aprendizagem que fazem parte do currículo escolar relacionado à utilização da internet, não se exclui dessa análise a escola como referencial, já que seus conteúdos e práticas são recorrentes nas falas dos adolescentes pesquisados. Além do que, muito embora não faça parte de suas principais incursões, uma das atividades de sua navegação está relacionada às atividades escolares. Outro aspecto significativo a ressaltar sobre a escola para os adolescentes pesquisados é em relação à vida social, que representa, para eles, um lugar de convivência, com repercussões nas redes sociais, como será analisado posteriormente.

Os dados de campo da pesquisa apontam para uma relação com o conhecimento estabelecido por estes jovens usuários com a internet. Com isso, o que se propõe é revelar, pela interpretação das falas dos jovens participantes de entrevistas semi-estruturadas, como a rede tem possibilitado novas experiências com as quais os jovens se envolvem, através das ferramentas digitais das quais se apropriam no cotidiano e que são significativas para suas vidas.

Além de sua função social estabelecida como instituição do saber, a escola também é um local de encontro, de troca de experiências que fortalece as relações interpessoais, sendo referência inclusive nas interações desses jovens usuários na rede. Isso será tratado mais adiante quando for analisada a participação dos sujeitos pesquisados numa comunidade criada no *Facebook*, denominada “Colezinho”. Nessa experiência em que participaram, a escola, referenciada no próprio nome como página na *web*, tinha como membros os próprios alunos, fundadores e participantes da rede social.

Assim, para estes adolescentes, o espaço da escola figura nos diálogos como um referencial significativo quando estabelecem comparações com a rede para sua aprendizagem. Nesse ambiente cotidiano, dialogam com experiências e conhecimentos que adquirem fora desse lugar de referência. Além disso, alguns empreendimentos realizados com ferramentas da internet que envolvem laços de amizade e conflitos da vida social da escola, são amplificados pela sua visibilidade nas redes sociais.

3.1.1 A rede como lugar de construção de conhecimento dos adolescentes: as novas descobertas e os conteúdos escolares

Nos relatos dos adolescentes sobre as suas navegações e práticas nos grupos focais, uma questão pairava constantemente nas entrevistas: “A internet é fonte de conhecimento?”. A resposta positiva por parte dos participantes sempre vinha acompanhada de explicações sobre a importância da rede quanto a esse tema. Estava claro para eles que tanto os sites de pesquisa *online* quanto a possibilidade infinita de assuntos encontrados na internet propiciam o preenchimento de suas expectativas. Pelas suas falas, constata-se, não somente na navegação, mas também nas narrativas existentes nos *games*, esse potencial. Além disso, o meio digital disponibiliza uma gama de *softwares* que permitem atuar com suas habilidades inventivas.

Grupo I

Juliana: Na internet você acha tudo que você quer... Tudo, tudo, tudo, tudo, tudo mesmo! (Enfatizando) Você pode aprender vááárias coisas! Tudo na internet. Por exemplo, você pode ir em outro país sem precisar sair de casa. Só navegando ali você acha muita coisa. Você... Faz tudo na internet, Tudo mesmo! Eu acho que é. [...] Por exemplo, eu gosto muito da cidade de Nova York, eu acho lá lindo! Maravilhoso! E qualquer coisa que eu quero saber é só entrar no Google e procurar... que eu já acho lá, mapa, tudo, nossa! Eu acho tudo maravilhoso!

Thiago (olhando para Juliana): Eu gosto do Afeganistão. (Risos dos colegas)

Moderador: Como é que é? E o que você conhece de lá?

Thiago: Bom... é...

Juliana: Terrorista?

Thiago: É isso mesmo!

Moderador: É sobre guerra? E o que você conhece de lá?

Thiago: A história do “Call of Duty” se baseia lá. Tem uma fase que passa lá. É maneiro! É um jogo.

Danilo: Você pode achar várias coisas na internet. Quase tudo que você quiser. Se você quer uma matéria, você procura na internet que você vai achar.

Alan: Eu vejo vídeo-aula. [...] Se você quiser saber uma coisa de história, assim, de antigamente. [...]

Thiago: Só vejo aula de montagem e manutenção. [...]

Juliana: Eu vejo foto para mexer no Photoshop. Eu (///).

Thiago (se dirigindo à Juliana): Eu também!

Moderador: Ah! Você entra no tutorial?

Juliana: É...

Thiago: De edição de vídeo também, Sony Vegas.

Moderador: Sony Vegas também, você mexe? Você já tá editando também?

Thiago: Tô começando.

Moderador (Se dirigindo à Juliana): Aí você também já está estudando o Photoshop?

Juliana: É... É um pouquinho.

Moderador: Mas pela internet. Mas você tem o programa? [...]

Juliana (acenando positivamente com a cabeça e gesticulando): Eu pego o Photoshop e baixei. Eu tenho o Photoscape também.

De um modo geral, nos seus depoimentos, os adolescentes associam conhecimento aos conteúdos escolares. Muitas de suas falas tratavam tanto de conteúdos possibilitados pela rede nas suas aspirações pessoais, assim como aqueles relacionados com o currículo escolar. Ao tratar do tema do conhecimento com os sujeitos da pesquisa, estes se colocavam como estudantes em aprendizado, exemplificando situações em que a internet contribuía, ou mesmo tinha mais eficiência nesse processo de aprendizagem. Em algumas falas, eles evidenciam essa relação do que concebem sobre o conhecimento na rede. O compartilhamento de arquivos, como *softwares* e tutoriais encontrados na rede, constitui parte de sua experiência.

Oswald e Ferreira (2011) destacam como os jovens que se utilizam das mídias digitais confrontam os lugares sagrados do saber, representados pelo professor, pelo livro e pela instituição escolar a partir de seus interesses por informações disseminadas em diversos lugares. Em seu estudo, com base em depoimentos de estudantes que fazem uso de artefatos digitais no seu cotidiano escolar, pode-se ter a dimensão sobre o impacto da mediação tecnológica nos processos ensino-aprendizagem. Para as autoras, “os dispositivos da cibercultura e a síntese das suas linguagens supõem mudanças nas práticas juvenis no que se refere aos seus modos de estudar, frequentar escola, construir conhecimento.” (OSWALD e FERREIRA, 2011, p.119).

De acordo com depoimentos dos jovens estudantes dos grupos focais, a internet parece estar assumindo um papel que concorre com a escola como fonte do saber formal, o que se revela afirmativamente em suas falas. Além de explorações e descobertas pessoais,

demonstram estar encontrando na rede os conteúdos que atendem necessidades em seus estudos relacionados aos conteúdos escolares.

Grupo I

Danilo: É... Você pode aprender outras coisas, né? Não só da... na escola. Você pode aprender muita coisa de computador que você não sabe, usando outro site.

Moderador: Ah! Você está falando então, além da escola, tem mais coisa que você pode aprender?

Juliana: É. O Thiago falou aí que ele tava (///) (Confirmando o conteúdo pesquisado do colega) montagem e manutenção?

Thiago: Montagem e manutenção.

Juliana: Ele é um conhecimento...

Thiago (Em tom de brincadeira virando-se para a Juliana): Eu não sou um conhecimento não!

Juliana: ...que não é da escola. [...]

Alan: Igual, tem uma matéria que você não entendeu direito, vamos supor, Matemática lá, Equação.. Chega lá tem uma vídeo-aula de Matemática sobre equação você tira dúvida. [...]

Juliana: Por exemplo, o que eu tava falando, cidades. Você pode conhecer cidades pelo computador. Coisas, sabe? Coisas que não tem na escola. [...] Por exemplo, tem... Eu acho muito bonito a aurora boreal. (Gesticulando e indagando ao moderador) Sabe a aurora boreal, o que quê é? Então, eu pesquiso pela internet sobre isso... Lugares que tem. É conhecimento, mas não tem isso na escola. [...]

Danilo: Acaba que mesmo você jogando jogo você aprende bastante coisa. Porque assim, você aprende com o erro dos outros, entendeu?

Grupo II

Sarah: Eu acho que... Eu, particularmente, aprendo muito na internet. Por que, assim,... Eu aprendo coisas erradas, assim, sabe? Tem muita coisa errada. Mas tem coisa certa, por exemplo, agora que tô fazendo cursinho, sabe? A matéria de Português eu não tava entendendo nada do que a professora falava lá. Aí eu entrei na intrerne... (risos) internet, né?

Eu pesquisei lá e eu aprendi, sabe? Eu entendo as coisas. De vez em quando também Matemática, quando eu pego exercícios, essas coisas assim, aí eu entro na internet.

Renata: “Eu entro na internet” (implicando com a colega)

Moderador: Onde que você entra exatamente?

Sarah (e outras vozes em uníssono com ela): O Google! (risos) Digita lá a matéria e aparece lá (///).

André: O site mais importante da internet é o Google.

Thalita: Se o Google acabar o mundo acabou!

Bruno: Igual assim, na hora que (///) computador aparece o Bing.

André: Se alguém falar que não conhece o Google, você “bate nele!”.

Bruno: Tá parecendo o Bing!

André (virando-se para o Bruno): Nossa! Esse é chato pra caramba!

Thalita: Se o Google acabar, Nossa! [...] Não tem nada!

Rafael: Se você não souber um site, você vai poder baixar uma música, um filme, para poder baixar (///).

Thalita: É!

André: Vamos dizer que você quer entrar no site e só que não lembra o nome do site, e aí você coloca no Google lá e você acha ele rapidinho.

Thalita: Rapidinho. Em questão de segundos.

Moderador: O Google é essencial?

André: Internet pra mim é o Google.

Thalita: Meu meio de transporte principal da internet é o Google.

Moderador: Para achar alguma coisa você depende do Google, assim? Quando vocês querem conhecer, aprender?

Thalita: Não sei nem por que tem escola, só o Google resolve minha vida todinha!

André: O Google te leva para todos os outros sites assim.

Grupo II

Bruno: Tudo que você precisa, você olha e você vê na internet.

Moderador: Tudo?

Bruno: Tudo. [...]

Sarah: Por exemplo, uma palavra que a gente não conhece. A gente não precisa usar o dicionário. É só olhar na internet.

Bruno: Tem um programa lá que... Eu tenho um programa no computador, que eu vou lá (///)

André (voltando-se para Sarah): (///) Aí embaixo aparece uma “paradinha” falando (///)

Amanda: Google Tradutor. [...]

Bruno: Eu tenho um programa lá instalado que eu não sei o nome dele. Que dá para você estudar inglês lá. Uma prova, trabalho. [...]

Amanda: Quando a gente não sabe o significado de uma palavra, a gente não precisa procurar um dicionário. É só procurar no Google. [...]

André: Não precisa procurar no Google, não. É só escrever na “paradinha”. Se estiver errado aparece embaixo. [...]

Sarah: Eu tenho uma amiga que tava procurando um lugar aqui em Juiz de Fora. Eu não sei onde que é. Ela foi lá no Google, né? (///) e mostra, lá no Google Maps. (Explicando a execução da tarefa) Onde você mora. O que você precisa saber para chegar em tal lugar... Aí mostra o percurso. As principais ruas que você (///).

Grupo IV

João Marcos: Sou foda! Consigo copiar DVD e ver vídeo no YouTube ao mesmo tempo. (Gesticulando) Duvido que alguém que consegue fazer isso aqui!

Lucas (ironizando): Copiar DVD e ver vídeo ao mesmo tempo? Eu não sei disso, não! Só o computador! (risos)

Moderador: Consegue fazer o que?

João Marcos (rindo): É... Copiar DVD e ver vídeo ao mesmo tempo.

Lucas: É porque o computador trava.

João Marcos: Depois que eu troquei o processador e coloquei o 3. Aí dá para copiar DVD e ver vídeo ao mesmo tempo. [...]

Igor (gesticulando): Eu tava no notebook. Tava no meu computador normal. Aí do lado do notebook. Eu tava mexendo no hotmail da minha tia. É... Mexendo no MSN. Adicionando amigos...

Lucas (interpondo-se à fala do Igor): Red...

Igor (virando-se para o Lucas e rindo): Red Tube não! (risos) Tava no meu MSN. Tava no Face. Levantando trabalho de Geografia, de História, de Português. [...] E tava escutando música... e vendo vídeo.

A existência de mecanismos de pesquisa na rede para estes adolescentes tem se apresentado como uma dimensão infinita de informação para atender seus interesses imediatos. O *Google* é apresentado em grande parte, para os entrevistados, como a porta de entrada para suas conexões de pesquisa. Percebe-se que apontam a rede, na sua aprendizagem, como um suporte na compreensão dos conteúdos escolares. Embora considerem um passatempo, até mesmo sobre os jogos eles demonstram ter a noção de que estão aprendendo algo.

Nas falas dos entrevistados, fica evidente a atração que sentem pelos recursos disponíveis, e associam palavras e expressões que remetem à espacialidade e ao deslocamento experimentados nesse meio. Assim, ao tratarem do *Google* como condutor para outros locais na rede, uma adolescente do grupo II utilizou a expressão “meio de transporte”. As ferramentas *online* apresentam características que estimulam essa opção pela rede para os jovens acessarem assuntos de seu interesse ou para complementação de seus conhecimentos. Os adolescentes revelam, num tom de empolgação, o acesso rápido, fácil e envolvente que o ambiente hipermídia possibilita para suas diversas formas de incursão, atendendo as aspirações pessoais.

Hipertextos, agenciamentos multimídias interativos e sistemas especialistas têm em comum esta característica multidimensional, dinâmica, esta capacidade de adaptação fina às situações que os tornam algo além da escrita estática e linear. Eis por que estes diferentes modos de representação que utilizam um suporte informático combinam-se facilmente, tornam-se rede. (LÉVY, 2008, p.39).

O fato de terem acesso a meios estimulantes de busca de conhecimentos na rede possibilita aos usuários fazerem uma incursão dinâmica e não linear nesse processo, favorecido pelas características próprias do hipertexto. “Os hipertextos podem propor vias de acesso e instrumentos de orientação em domínio do conhecimento sob a forma de diagramas, de redes ou mapas conceituais manipuláveis e dinâmicos.” (LÉVY, 2008, p.40).

Johnson (2001), ao tratar da cultura da interface, destaca como o espaço-informação do *desktop* promove uma experiência de conexão por meio dos *links* na navegação. O autor

discute a importância do hipertexto e seu potencial cognitivo, quando o usuário surfa nas ondas digitais, e enfatiza que “o que torna o mundo on-line tão revolucionário é que há de fato conexões entre as várias escalas que um itinerante da *Web* faz em sua jornada. Esses vários destinos não são fortuitos, mas ligados por vínculos de associação.” (JOHNSON, 2001, p.82).

Os adolescentes demonstram que o uso das ferramentas de busca está bastante difundido entre eles e que já as incorporaram no seu cotidiano para obterem informações de que necessitam, tanto na vida escolar quanto fora dela. A navegação pela interface do computador envolve tanto tarefas habituais de pesquisar quanto estabelece formas diferenciadas de leitura dos textos em relação ao impresso. O hipertexto proporciona, com suas conexões, novos sentidos nessa relação com a interface digital, repercutindo nos modos de processamento da leitura, bem como na escrita compartilhada possibilitada pelos meios eletrônicos.

Grupo II

Amanda: Tem um também agora que tá na moda também. Tá começando a entrar na moda, o Túm... Tam... Tumblr.

Thalita: Tumblr.

Sarah: Tumblr.

Renata: Esse é bom!

Amanda: Só tem... Só tem... É... só tem frases lá.

Thalita: É maneiro!

André: As frases é boa!

Sarah: Eu só gosto de ler a frase, mas não tem nada para fazer. Só ler! Ler, postar e acabou.

Renata: Quem que tem (///) é como se fosse um diário. Eu posto tudo que eu sinto lá. Eu acho (///).

Thalita (olhando para Renata): É emocionante. [...]

Renata: Tum... Tumb... Eu não sei nem falar o negócio eu (///).

Amanda: Tumblr.

Sarah: Eu acho que eu falava “Túmbler”.

Renata: Eu também. Eu falava “Túmbler”.

André (se dirigindo à Renata): Não liga não. Eu falava “Túmbler”, “L-E”.

Moderador (se dirigindo à Thalita): Mas você usa?

Thalita: Não. Eu não tenho não. Minha conta, eu não mexo nela mais não.

Moderador: Mas você acha legal? Mas você não se dedica por quê?

Thalita: Ah! Eu fico muito tempo no MSN. Muito tempo no fake. Eu passo maior tempo no fake que na minha conta, assim... [...]

Sarah: Antes eu mexia. No fake não. No (rindo e enrolando a língua pronunciando de forma enfática) no “Tum-bler”. (riso)

Moderador: E aí você não mexe mais, por quê?

Sarah: De vez em quando eu ainda mexo. Sabe? É, antes eu mexia bastante, mas agora, né? Mas agora eu criei uma página no Facebook desse negócio de pensamento. Eu fico postando (///).

Moderador: Ah. Você criou uma página própria, né?

Sarah: Aí eu fico postando lá, em vez do...

Moderador: É tipo um grupo... É um grupo ou uma página?

Bruno: É uma página.

Sarah: É uma página. É!

Cíntia: Só você que pode acessar?

Sarah: Não. Todo mundo. Essa (///) que você curtiu nessa página a gente sugeriu no Facebook para você. Sabe aquela “Conte Sentimentos”?

Cíntia: Hã?

Sarah: Fui eu que fiz. (riso encabulado)

Renata: É a emoção dos outros.

Grupo IV

Rebeca (virando-se para a Ariane): Igor quer saber o livro que você gosta de ler.

Ariane: O link... O livro? Ah! Tem um monte! (Rindo animada em cumplicidade com a Rebeca movimentando positivamente a cabeça).

João Marcos: “Harry Potter” (///).

Moderador (em tom de confirmação): E o livro você gosta de ler também no Orkut?

Ariane (sorrindo encabulada): É... Na comunidade que eu leio um monte.

Igor (animado instigando a Ariane): Qual que era do...? (se referindo a um livro do conhecimento pessoal de ambos) Aquele?

Ariane: (rindo encabulada e gesticulando) Não, para! Não vou falar!

Moderador (intervindo para evitar o embaraço da Ariane): Não precisa falar dos livros, mas falar o que... você gosta... Não é o conteúdo,... (Conduzindo a discussão para poupar a Ariane) Entendi. Eu to fal... Eu quero saber assim, a frequência da leitura sua.

Ariane: Todo dia. Todo dia. Tem dia que eu leio quinze páginas. Por aí.

João Marcos: Aí a professora dá um livro, aí ela não lê.

Ariane (virando-se para o João Marcos, enérgica): Porque é diferente. No computador, eu leio só para mim. E eu gosto mais de silêncio.

Rebeca (discordando): Só pra você! Você me conta a história (///). [...]

Moderador: A comunidade, você conheceu como essa comunidade? Antes de entrar... de leitores?

Ariane (gesticulando): Eu estava mexendo nas comunidades. Aí eu achei um... uma história. Aí eu li. Aí eu gostei. Fui adicionando as outras, entendeu? Porque dentro de uma tem um que tem um monte e aí eu vou procurando, entendeu?

Moderador: E como é que eles... adicionam livros nessa comunidade? Eles vão sugerindo livros?

Ariane: Não. Tem mesmo. Tem lá na divulgação. Eles divulgam um monte, entendeu?

Moderador: Aí a partir daí você se interessa.

Ariane: É! A gente vai procurando um dentro do outro.

Moderador: Aí essa coisa que o João Marcos falou do... que às vezes o livro da, da... que é da disciplina, da matéria da escola. Não tem tanto interesse? Ou você não vê... (Ainda se referindo ao João Marcos) que ele falou. Em que sentido? Você não lê mesmo? Como é que é?

Ariane: Eu não leio. Eu não gosto de ler! (risos dos colegas) Eu leio fora, mas no...

Moderador: Eu sei, mas você lê na internet...

Ariane: Na internet, sei lá... Na internet...

Rodolfo (gesticulando): É porque você tem contato com o computador.

Ariane: Na internet... parece que eu estou dentro da história. Entende? Parece que eu participo. Sei lá! [...] Eu não estudo em casa, eu prefiro ficar lendo (referindo-se à internet) do que pegar o livro e ler. [...] Eu acho que gosto mais. Eu me sinto bem lendo e... eu acho que eu levo isso para a vida real. Entendeu? Eu levo para mim. Porque tem coisa que acontece na escola que eu falo (///)... que eu falo, eu faço, entendeu?

Rodolfo (dirigindo-se a Ariane): Só uma coisa. Se o professor pedisse para você ler um livro na internet. Você não lia?

Ariane (movimentando a cabeça negativamente): Não. Eu preferia ler as minhas histórias.

Moderador: Prefere escolher. Seria esse o critério?

Igor: Eu leio o livro das professoras. Mas os livros de internet eu não tenho paciência não.

João Marcos: É chato.

Igor: É chato.

Lucas: É que a luz fica no seu olho.

Ariane: Ah. Eu apago. Eu fecho as cortinas. Eu fecho tudo. [...] Eu fico cinco horas direto lendo.

Tanto a leitura quanto a escrita são práticas cotidianas dos adolescentes que navegam na rede. Além dos conteúdos que exploram como leitores, a escrita é potencializada pelos *softwares* do desenvolvimento *web* na sua experiência.

Freitas e Costa (2005) tratam do contexto sócio-cultural do qual participam crianças e adolescentes envolvendo leitura e escrita com a mediação do computador e da internet. Na contemporaneidade, novas relações e práticas sociais são produzidas por transformações revolucionárias da ciência e da técnica. Para os autores, a escola parece desconhecer esse contexto sociocultural, que oferece alternativas significativas e prazerosas para a leitura e escrita de crianças e adolescentes.

Em uma perspectiva histórico-cultural, Freitas (2005) aborda a presença da internet hoje como nova forma de leitura e escrita, estudando a evolução histórica das formas de linguagem relacionadas às tecnologias. A autora compara os efeitos da informática no presente assim como a tecnologia escrita impactou a cultura oral no passado. Ao se interpor à oralidade, a escrita modificou várias características dessa cultura, como a liberação do pensamento da capacidade de memória.

Ao aprofundar o estudo⁶¹ sobre a tecnologia escrita e oralidade, Freitas (2005) aponta os efeitos das mudanças culturais envolvendo cognição e linguagem historicamente contextualizada. A possibilidade de fragmentação da escrita, associada a uma gramática com o significado atrelado à estrutura linguística, independe de um interlocutor. Interpondo-se ao discurso da cultura oral, mais próximo do cotidiano da vida humana, dos fatos e das descrições, a escrita tem nos conceitos lógicos abstratos seu refúgio. Na oralidade, o aprender depende de identificação mais íntima dos interlocutores, enquanto o distanciamento e a objetividade da escrita separam o conhecedor do conhecido. Séculos mais tarde, com a impressão da palavra escrita instaurou-se um novo estilo cognitivo. O espaço visual ganhou

⁶¹ Freitas (2005) faz referência ao estudo de J. W. Ong sobre oralidade e cultura escrita.

mais importância na comunicação, reforçando, ao mesmo tempo, o espírito individualista e a noção de propriedade com o livro, tornando-se a palavra um bem material. Nesse mesmo espaço visual, o tratamento do conhecimento se modifica, e a relação com o texto e com a escrita passa a se dar de modo diferente da forma manuscrita com o códex e suas formas de apresentação. Se a partir de então o espaço do livro visava uma maior comunicação com o leitor, hoje, com o texto eletrônico, a demonstração visual se faz, mais do que nunca, presente na tela do computador.

Freitas (2005) reflete sobre as mudanças culturais da reconfiguração em que oralidade e escrita se relacionam, gerando novas possibilidades de textos na internet. Para a autora, o processo que envolve oralidade, escrita e informática “como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamentos de centros de gravidade.” (FREITAS, 2005, p.15).

Atentando para o ciberespaço como um dos futuros da leitura e escrita, Freitas (2005) se coloca em uma perspectiva aberta e positiva diante dos computadores⁶², com seus processadores de texto e seus canais eletrônicos de comunicação na internet. A autora salienta que o conhecimento típico da cultura da informática apreendido traz os critérios e reflexos mentais relacionados às tecnologias intelectivas anteriores.

Freitas (2005) aponta para comportamentos possibilitados pela interface informática:

A velocidade é a característica do novo meio. A um clique novos comandos são acionados, e rapidamente temos à nossa disposição novas páginas. A leitura não é mais linear e se converte agora em um outro termo: navegar. Enquanto manuseamos um livro, viramos sequencialmente as páginas. O hipertexto informatizado nos dá condições de atingir milhares de dobras inimagináveis atrás de uma palavra ou ícone, uma infinidade de possibilidades imagináveis de ação, muitos caminhos para navegar. O leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel. (FREITAS, 2005, p.16).

A leitura na tela é, algumas vezes, lúdica, interativa e exploratória, diante do que é assimilado. “Através da interação estabelecida com os textos, penetramos no novo universo da criação e leitura de signos, e novos sentidos são criados.” (FREITAS, 2005, p.17).

Freitas (2005) salienta a forma diferenciada de leitura no computador em relação ao texto no papel, em que se pode selecionar e editar para si nessa nova máquina de ler. Novos

⁶² Em seu estudo, Freitas (2005) se articula com a abordagem integrada à técnica postulada por Pierre Lévy.

tipos de leitura e escrita estão surgindo com o suporte digital, podendo mesmo se falar tanto de uma leitura como de uma escrita coletiva.

A partir desse estudo, pode-se compreender o quanto a tecnologia informática e o hipertexto têm possibilitado uma reconfiguração nas formas de articulação de pensamento e de comunicação no ambiente da internet envolvendo leitura e escrita. Ao interpretar as falas dos adolescentes pesquisados, que navegam no ciberespaço com diferentes intenções, percebe-se que o meio digital se apresenta como um ambiente potencial de descobertas de expressão pessoal no compartilhamento em rede, indo além da possibilidade da internet como um infinito banco de dados.

3.1.2 Os adolescentes e as redes de conhecimento: as possibilidades múltiplas da internet em contraste com a rotina escolar

Entre diferentes assuntos que trataram sobre internet, os alunos manifestaram seu aborrecimento com a escola, quando se questionou se estes relacionavam conteúdos encontrados na rede com seu dia a dia escolar. Mesmo sendo apontada para eles a existência de um laboratório de informática na escola, alguns alunos revelaram não haver essa relação, demonstrando, diante das possibilidades da rede, o quão enfadonho é viver sua rotina diária.

Grupo II

Moderador: A gente pode dizer que vocês não associam a internet ou o computador com... assim... com os conteúdos da escola? [...] A gente pode dizer que vocês não associam muito ao dia a dia de vocês na internet?

Bruno: Não.

Thalita: Não.

Moderador: Por que que vocês acham?

Bruno: Só porque tem coisa mais interessante [...] Aqui já é um saco de chatice vir para cá. [...]

Thalita (rindo): Vir para cá fazer a mesma coisa. Nossa!

Bruno: Correr atrás da mesma chatice. Não adianta!

Grupo III

Moderador: Ô gente, o assunto desviou um pouco, mas vamos considerar. É, por exemplo, igual hoje, a internet não está funcionando muito bem. Mas eu tive que desbloquear o... para usar qualquer coisa, o game, rede social. Na sala, vocês estão falando do celular. O que vocês acham dessa coisa da internet ser limitada na escola?

Diana: É sacanagem!

Moderador: Por exemplo, a internet, a comunicação...

Diana: É sacanagem!

Milena: Eu acho ruim!

Moderador: Mas vocês não acham que a escola faz isso para poder funcionar melhor?

Rafaela: Eu acho que devia poder trazer o celular para a escola. Sabe por quê? Tem muita gente, tem muita criança. Até adolescente, assim, que precisa falar com os pais, essa coisa assim. Não é um luxo! Entendeu, igual minha mãe, mesmo, ela acha muito chato esse negócio. Igual às vezes ela precisa falar comigo, com meu irmão e a professora reclama.

Bernardo (gesticulando): A internet... Os negócios bloqueados na internet não é porque não pode mexer é porque na hora que o professor manda a gente fazer uma coisa tem gente fazendo outra coisa, aí ele bloqueia para não entrar.

Diogo: Mas depende (///) do bloqueio.

Moderador (voltando-se para o Diogo): Mas o que você pensa disso? Você concorda que a escola tem que fazer isso mesmo? (Bernardo movimenta negativamente a cabeça)

Diogo: Tem.

Rafaela: Tipo, ela... Ah! Eu acho que eu não concordo com isso não, entendeu? (///) as pessoas é que têm que ter consciência disso. Se for sentar junto para fazer um trabalho você tem que fazer um trabalho. Se o professor virar (///) e falar assim: “Pode entrar em outro lug... Em qualquer site que você quer”. Você entra. Mas igual você tá aqui, quando você vai com professor que não tem... É exatamente, é especificamente para um trabalho, você tem que fazer o trabalho, entendeu?

Milena: Mas depois que você acaba de fazer o trabalho. Você acaba primeiro. Aí depois você não tem nada para fazer. Acho que devia liberar.

Rafaela: Acho meio chato! Igual, a gente fica ali plantado um tempão de vez em quando.

Diana: E quando falta professor que você vem aqui e fica à toa, cinquenta minutos fazendo nada.

Rafaela: Fazendo nada!

Marlon: Ouvindo o (N) falar com a gente. Procurar notícia. [...]

Bernardo (gesticulando): Ele manda a gente ler jornal. Só isso!

Milena: Quem lê jornal na internet?

Moderador: Ah... Ele só deixa abrir uma... um site?

Rafaela: É.

Milena: É. Ninguém faz isso! Ninguém...

Bernardo (exaltado, gesticulando): Ele pode mexer em tudo. A gente não!

Moderador: Ah. Ele bota em rede para todo mundo ver a mesma coisa?

Marlon (enfático): É. Aquele notebook “fodido” dele!

Diogo: É... ele olha no meu histórico pelo computador. [...]

Marlon (repetindo a fala de forma enfática): É. Aquele notebook “fodido” dele!

Bernardo (apontando para o lado da mesa do professor na sala de computadores): Só ele que pode mexer. Ele pode fazer o que ele quiser. Jogar. A gente tem que ficar tudo aqui conversando ou lendo jornal.

Marlon (repetindo a fala): É, aquele notebook “fodido” dele!

Moderador: Ah! É orientado. Eu queria entender. Pode explicar para eu entender, assim,... Ele orienta vocês fazer...

Bernardo (exaltado e gesticulando): Não. Chega aqui, ele fala: “Todo mundo vai ler um jornal hoje”. Pronto! Se ele ver alguém mexer, ele vai lá e bloqueia.

Rafaela: Ou então ele desliga o computador. Ele deixa a gente...

Bernardo: Parado. Á toa.

Moderador: Mas, por exemplo, é... Não pode fazer outra coisa enquanto usa o jornal? Se vocês quiserem até pesquisar em outra... Outro site?

Bernardo: Não.

Rafaela (virando-se para o Bernardo): Não, pode! Você pode pesquisar, mas não pode entrar em jogo, não pode entrar em rede social. (///) Você não pode ver vídeo.

Bernardo: No máximo que pode é hotmail.

Moderador: Por que que não pode ver vídeo? (dirigindo-se para o grupo que estava exaltado com o assunto, apontou para a Rafaela) Psiu! Essa é uma opinião importante gente! Eu quero saber.

Milena: No máximo o hotmail.

Rafaela: Tem dia que bloqueia.

Moderador: Mas quem bloqueia? O professor? Ou é...

Bernardo (gesticulando): Ele que bloqueia.

Rafaela (olhando na direção do Marlon e Bernardo): A internet. A internet bloqueia.

Diogo: Não. Ele... O pessoal desbloqueia lá, ele vai lá, bloqueia.

Moderador: Mas, assim, na opinião geral de vocês. Vocês acham assim, que deveria ser tudo desbloqueado?

Diogo: Tudo desbloqueado.

Milena: Eu acho que tinha que ser desbloqueado. (///) A gente mesmo que teria que pôr o limite.

Moderador: E quem colocaria esse ritmo?

Milena: A gente mesmo tinha que impor o limite.

Rafaela: Quando a gente tem liberdade, acho mais fácil da gente achar um limite. Depende da pessoa também. Porque, tipo assim, eu já fui muito presa. Agora meus pais não ligam muito assim. Agora eu sei até onde eu posso ir. Igual a gente aqui. A gente não pode fazer as coisas. Quanto mais falam para a gente não fazer, mais a gente quer.

Diogo: É.

Rafaela (gesticulando): Jovem... Adolescente, jovem é assim. Se você falar assim: “Pode fazer tudo que você quiser”. Não vai ter graça!

Diana: O bom é o proibido!

A sala de aula para os adolescentes, muitas vezes, representa uniformidade e repetição. Assim, o que está fora desse ambiente que os aborrece torna-se sedutor. Essa noção muito difundida de que a escola é um lugar associado ao tédio das aulas tendo como contraponto o meio digital, que, de modo atraente, se impõe a essa realidade. O acesso a este meio tem sido apresentado como redenção ao modelo de ensino instrucional. Além disso, como foi relatado pelos adolescentes do Grupo III sobre a postura do professor de informática em relação à atividade programada para utilização dos computadores e da internet, a crítica à escola se agrava. Interpretando as falas de alguns participantes do grupo focal entrevistado, ao seguir uma tarefa pré-definida e uniformizada, o educador só faz ampliar o inconformismo dos estudantes com relação à impossibilidade de usar a rede de forma mais livre. Pelo diálogo dos adolescentes, há consciência, por parte deles, da necessidade de regras, mas demonstram sua reprovação ao verem o professor ter atitude contrária ao que impõe aos alunos. Ao adotar proibições e punições, caso os jovens não sigam o que está traçado enquanto tarefa da aula, o educador desperta inconformismo entre os adolescentes, que o veem navegar e jogar livremente, enquanto eles executam uma atividade dirigida que lhes é imposta.

Postulando a importância da comunicação na aprendizagem, Lima (1973) já trazia, há algumas décadas, várias formulações ao refletir sobre os efeitos das tecnologias midiáticas na sociedade e na cultura e, sobretudo, nas suas implicações no ensino. O autor discute ideias de McLuhan, que apontam para os impactos dos meios de comunicação nas práticas da escola tradicional. Partindo de evidências possibilitadas pelos avanços das telecomunicações, que confrontam a instituição pedagógica historicamente constituída na cultura do livro, o autor ressalta o impacto dos meios de comunicação de massa no cotidiano das crianças e dos jovens. Numa celebração do potencial das tecnologias, envolvendo professores, alunos, recursos e métodos e as perspectivas da educação, é traçada uma previsão avançada para a escola do futuro, que rompe com vários dos seus instrumentos tradicionalmente utilizados, como a organização de currículos e programas institucionalmente definidos e as aulas expositivas baseadas no uso do quadro e giz. Tratando do contexto em que os recursos tecnológicos ainda emergem no ambiente da escola como novidade, Lima (1973) evidencia o potencial dos recursos audiovisuais e das relações interpessoais mobilizados pelas mídias como motivadores na aprendizagem. Da mesma forma que enfatiza as possibilidades das tecnologias de comunicação a serviço da inteligência, ressalta, de forma crítica, a realidade da escola enquanto instituição com suas rotinas. “Todos sabem que as crianças não se engajam nas escolas: a escola é um parêntese diário, mortificante, a que se submetem pressionados pela estrutura.” (LIMA, 1973, p.33).

Entusiasta das novas tecnologias de comunicação no contexto das novas gerações de usuários, Tapscott (2010) faz uma crítica ao modelo de educação da era industrial, no qual os estudantes ficam a ouvir o professor ou lendo conteúdos de matéria. “A criança de hoje fica atônita ao entrar no ambiente típico do século XIX que ainda caracteriza as instituições educacionais, nas quais a informação é escassa, mas ordenada e estruturada em discursos, assuntos e horários fragmentados e classificados.” (MCLUHAN apud TAPSCOTT, p.157, 2010).

Estes apontamentos críticos à instituição pedagógica demonstram um confronto das situações rotineiras tradicionalmente presentes na escola com as facilidades e os atrativos que as tecnologias de comunicação apresentam como forma de acessar conteúdos. A internet, de acordo com os adolescentes, tem sido um meio dinâmico de acesso ao conhecimento em comparação com a escola. Para esses jovens, a rapidez de acesso e os recursos disponíveis de cópia e reprodução dessas informações também alimentam o seu interesse. Assim, contam com o meio digital para realização de tarefas escolares.

Os adolescentes se mostram muito críticos ao analisar o comportamento do professor responsável pelo laboratório de informática. Não ficam limitados em falar da sua frustração em não poder acessar conteúdos da internet de sua predileção, proibidos de serem utilizados durante a atividade proposta na aula. Eles vão mais longe, ao apontarem a utilização limitada das possibilidades da rede para seu estudo, conduzida de forma autoritária pelo professor. Além disso, apontam a atitude contraditória do educador, que, podendo acessar livremente jogos e redes sociais no seu equipamento durante a aula, detém o poder de se dedicar a tarefas não permitidas aos estudantes naquele espaço. Mostram maturidade ao discutirem e se posicionarem sobre o gerenciamento de sua liberdade ante a necessidade da imposição de regras e limites, colocando em discussão suas opiniões em relação à questão.

É possível perceber uma relação de desinteresse dos adolescentes, gerada pelo posicionamento rígido e monótono, imposto, muitas vezes, pelo ambiente escolar. Contrariamente, a internet tem muitos atrativos para suas aspirações pessoais de exploração livre, possibilitando uma experiência de navegação sem cerceamentos.

Oswald e Ferreira (2011), ao estudarem os jovens mediados pela cultura digital nos processos de aprender e ensinar, ressaltam as lógicas de protagonismo, agenciamento, interatividade, conectividade, compartilhamento, exploração e experimentação como marcas de um novo sujeito cultural, usuário das novas mídias⁶³. “Essas marcas apontam para a possibilidade desse sujeito agir e intervir fisicamente nos processos de comunicação. Ele produz conteúdo em conexão, traçando suas próprias rotas ou percursos.” (OSWALD e FERREIRA, 2011, p.116).

Os jovens usuários das tecnologias se deparam com dispositivos catalisadores de várias ações mobilizadas pelas variedades de recursos dos *softwares* interativos. “A digitalização trouxe a possibilidade de convergência de linguagens e processos de comunicação e assim, textos, imagens e sons podem ser acessados simultaneamente pelas telas dos computadores ao mesmo tempo em que estabelecem redes de *links*.” (OSWALD e FERREIRA, 2011, p.117-118).

São recorrentes os comentários sobre as facilidades que encontram na utilização dos softwares para pesquisa envolvendo texto e imagem. Dos seus relatos se destaca, sobretudo, a familiaridade com que se referem às ferramentas digitais, demonstrando habilidade em utilizarem estas tecnologias. Ao serem indagados sobre o que pensam sobre pesquisar na biblioteca escolar em comparação com a internet, os adolescentes evidenciam a eficiência da

⁶³ Oswald e Ferreira (2011) fazem referência a Lev Manovich, que concebe novas mídias como objetos culturais distribuídos e expostos pela tecnologia computacional digital.

rede para este fim, tecendo comentários críticos sobre os moldes de funcionamento daquele lugar tradicional da escola na obtenção dos seus objetivos de estudo.

Grupo II

Rafael: É mais fácil. Para você achar alguma coisa na biblioteca, você demora horas! Para você achar pela internet (gesticulando como se estivesse teclando)... Para você achar na biblioteca demora, mas na internet é fácil. Mas certos trabalhos também são bons para fazer na biblioteca.

Moderador: Por exemplo?

Rafael: Por causa que tem coisa que na internet não é muito confiável, não. Eu já fiz trabalho copiado da internet e tinha muita coisa errada. [...]

Moderador (dirigindo-se ao André que iniciava uma fala em voz mais baixa): Como é que é?

André: (///) má vontade da bibliotecária. Um dia a gente foi fazer um trabalho, má vontade que ela ficou de ajudar a gente a achar as coisas lá.

Bruno: (///) enche o saco. [...]

Moderador: A Cíntia ia falar...

Cíntia: Não, é porque... eu acho assim: no livro têm informações que dá para confiar, agora, na internet... Têm coisas muito boas, mas não dá para confiar a esse respeito. [...] Têm sites que têm muita mentira. [...] Eu lembro que um trabalho que eu fiz tava falando uma coisa num site, no outro estava falando uma coisa completamente diferente. Aí eu não sabia qual que eu ia... (///)

Rafael: (///) na Wikipedia. [...] Eu acho que é o melhor site para fazer o trabalho. Porque lá é tudo certinho.

André: Fazer o trabalho não, copiar o trabalho!

Rafael: Lá é para fazer o trabalho mesmo! Por que é tudo explicadinho. No meio do trabalho tem outro link para você ver outra coisa (///) [...]

André: É muito difícil alguém fazer um trabalho na internet.

Moderador: Como é que é André? Explique!

André: Eu acho muito difícil alguém fazer um trabalho na internet. (Enfático) A maioria copia! A maioria das pessoas... É mais fácil copiar, colar.

Grupo III

Milena (referindo-se à internet para fazer pesquisas em relação à biblioteca): Mais prático.

Moderador: Todos concordam. Agora eu quero saber o porquê. Só concordar não (///)

Diogo (levantando da cadeira): É igual o celular do Marlon, é bem melhor do que mexer (///).

Ana Paula (gesticulando): (///) por uma informação para você pesquisar aí aparece!

Milena: Mais prático!

Rafaela (sorridente): Não tem nem explicação.

Diana (virando-se para a Milena): Aparece tudo resumido, bonitinho, pra você.

Rafaela: Tipo assim. Tipo assim, Você digita lá... Qualquer coisa. (gesticulando) Aparece tudo na sua frente. Você não precisa ficar num livro empoeirado lá procurando. (riso)

Bernardo (debochando): Você se corta! Tem um escorpião. (risos da Rafaela e do Diogo)

Marlon: O problema é (///) Na internet ensina a fazer qualquer coisa.

Felipe: Tem barata!

Bernardo: Se botar, pera aí, “Como fazer um bebê” (com o dedo levantado simulando ler num quadro, enfatiza a frase) “Como fazer um bebê?”. Lembra do menino ano passado? (risos)

Marlon: Outro dia eu procurei lá, “Como fazer bomba caseira”. Tava lá! (Gesticulando) O cara tava fazendo “serinho”. O cara pegou o vídeo assim e tava fazendo a bomba caseira. (Gesticulando explosão) Fez Tchibum!

Milena: No YouTube mesmo, você coloca lá. Como...

Diana (olhando para a Milena): Faça isso!

Milena: ...Escrever. (Imitando o movimento da escrita) Aparece um cara lá...

Rafaela (rindo e olhando para a Milena): Faça o alfabeto. (Debochando e gesticulando)

Milena (olhando para Rafaela, rindo e gesticulando): É!

Rafaela: Cara! Um professor lá escrevendo isso! (Imitando digitação) Tá, tá! Nossa!

Milena (olhando para Rafaela, rindo e gesticulando): É!

Diana: É cheio de vídeo-aula. Você pode baixar um programa se você não sabe mexer. Aí você vai lá na vídeo-aula que eles te explicam.

Rafaela (dirigindo-se à Diana, exemplificando): Você não sabe fazer um bolo. (Repetindo) Você não sabe fazer um bolo. “Como fazer um bolo”. (Gesticulando) É muito fácil!

Milena (dirigindo-se à Rafaela, gesticulando): Aí vai lá e explica. Pega a vasilha, põe lá não sei o quê e mexe!

Marlon (gesticulando): Não, a coisa mais prática que tem. Você pega lá no YouTube e escreve lá: “Eu quero fazer bomba caseira”. Você vai, liga lá o negócio de baixar vídeo e baixa. Pronto. Aí vai ficar salvo lá, você vai só vendo e fazendo.

Milena: (///) prático.

Rafaela: É prático. Igual, tanto é prático, como... igual, o professor pede um trabalho. A maioria das vezes, a gente nem lê.

Milena (gesticulando): É ctrl+c, ctrl+v, ctrl+c, ctrl+v.

Marlon (se dirigindo à Milena, gesticulando): É claro! É claro!

Rafaela: Por isso que os professores reclamam.

Milena (se dirigindo para a Rafaela, gesticulando): É... Aí depois a gente vai ler não tem nada a ver. Eu acho.

Rafaela: Igual, a nossa professora de... Deixa eu falar! Igual nossa professora... Português. Ela pede toda semana uma reportagem. Aí a maioria das pessoas não leem. (Gesticulando) Só digita lá uma notícia, a menor que tiver e escreve. Né, Diana? [...] Tanto é que agora ela mudou a tática. Porque tava vendo que todo mundo só tava entrando na internet pegando. Ela quer uma explicação, (gesticulando e se dirigindo à Milena) mas eu nunca fiz isso, tá!

Diogo: A gente lê o título lá (///) anota isso aqui...

Marlon (dirigindo-se ao Diogo, gesticulando): Mas ela quer saber onde que é...

Bernardo (dirigindo-se ao Diogo, gesticulando): Ela quer saber por que, onde, a hora, o dia.

Diogo (olhando para o Bernardo e o Marlon): Porque tem que por a fonte.

Milena: Mas eu sempre coloco a notícia toda. (Gesticulando) Tem vez que eu vou, eu to... pego, tipo assim, um pedaço aí vou pro outro.

Rafaela: Sabe por quê? É tanta facilidade que tem gente não aprende, tem hora.

Milena (dirigindo-se à Milena): Eu já imprimi a notícia (///)

Rafaela: Tipo, não tô reclamando, porque é bom, mas a gente não aprende.

Percebe-se o livro impresso como algo inquestionável para os adolescentes, como fonte de conhecimento a despeito das facilidades trazidas pela pesquisa na internet. Os depoimentos demonstram como encaram com desconfiança a rede como referência segura relacionada aos conteúdos escolares. Ao mesmo tempo, demonstram ter consciência de que a reprodução de dados não significa aprendizagem. Pode-se perceber que compreendem que a prática pura e simples de colherem dados da internet e reproduzi-los de forma acrítica é algo bastante questionável.

Para Postman (1999), a escrita impressa, ao substituir a caligrafia, foi assumindo historicamente uma autoridade em certo grau pela impessoalidade e por ser repetível. O autor sustenta que “sempre que a marca de um indivíduo, singular e único, está ausente da página impressa, como em compêndios e enciclopédias, a tendência a considerar a página impressa como uma voz de autoridade sacrossanta é quase irresistível.” (POSTMAN, 1999, p.46).

Para os entrevistados, no entanto, a *Wikipedia* não tem a mesma avaliação cautelosa que fazem da internet de um modo geral com relação à veracidade de informações. No depoimento do entrevistado, ele se contrapõe à desconfiança generalizada na pesquisa na rede como fonte de informação confiável.

Aprofundando mais a questão da sua avaliação por parte dos adolescentes em relação aos conteúdos acessados em rede, em algumas falas, devido à comparação estabelecida, acabam pondo em dúvida a validade do seu trabalho escolar. Ao mesmo tempo, a instituição escolar tem tido um papel de chancela desse conhecimento que encontram na rede.

Grupo I

Rodrigo: Eu descobri um negócio no curso lá. Acho que eu fiquei meio em dúvida. Não sei se o professor tava errado ou se a escola tava errada.

Moderador: Por quê?

Rodrigo: Não, porque ele tava explicando lá. Eu tava fazendo cursinho do CTU⁶⁴. E tava explicando um negócio do centro da terra, assim, tem o núcleo central e o núcleo superior, inferior, assim... Aí aqui na escola fala que o núcleo da Terra tem magma, não é? Aí lá ele tava falando que tinha ferro, não era magma, um negócio lá...

Thiago (em tom de brincadeira): Tem que falar que é ferro.

Rodrigo: Níquel, essas coisas assim. Magma acho que não era não.

Thiago (fazendo voz empostada): Níquel expandido!

Moderador: Você pesquisou para tirar dúvida?

Rodrigo: É, mas só achei magma! Aí eu falei: Pô, o cara tá errado então! Mas não sei, ele é professor!

A pesquisa *online* faz parte da sua prática na realização de tarefas escolares, e eles já a concebem como fonte de informação que complementa os conteúdos ministrados pela escola. Apesar da facilidade de pesquisa e acesso à informação, a internet ainda é para eles um

⁶⁴ Curso Técnico Universitário, antiga nomenclatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

recurso a mais de informação, porém não representa a única fonte de conhecimentos. Isso é revelado pela fala de um adolescente do grupo I, sobretudo no que diz respeito ao saber científico sistematizado. O professor é visto como uma autoridade em conteúdos formais que fazem parte do currículo escolar.

De acordo com Cambi (1999), a instituição escolar da atualidade tem suas bases na instauração da moderna pedagogia a partir do século XVIII e persiste até os dias de hoje, mantendo sua centralidade da vida social para formar o homem enquanto cidadão. Adequando-se ao objetivo de transmissão da cultura às novas gerações, esse modelo de educação se institui pela racionalização interna e na transmissão de saberes organizados especializados. A adoção do modelo laico de escola é o guia para a formação do indivíduo através das classes escolares, dos programas de ensino e da didática.

Apesar da existência desse modelo transmissionista centrado na instituição e na figura do professor, percebe-se que a existência da rede estimula os estudantes a subverter esse processo com maior autonomia. A inversão dessa relação está presente no depoimento de uma das adolescentes entrevistadas ao relatar que conhecimentos escolares disponibilizados na internet serviram tanto para tirar dúvidas quanto para instruir a própria mãe que estava aprendendo os mesmos conteúdos em um curso universitário.

Grupo II

Sarah: É porque outro dia, minha mãe tá fazendo faculdade, aí ela tinha um trabalho de matemática, sabe, que ela tinha que fazer, aí ela não sabia muito bem. Só que era dessas matérias que eu... Que eu aprendo. Sabe? Tipo, de equação do segundo grau, essas coisas... básicas de matemática. Aí eu peguei na internet e pesquisei para ela alguns exercícios, algumas coisas, e acabou que eu também aprendi.

Grupo IV

Bruna: Eu aprendi fuçando mesmo! Porque meus pais nunca ligaram muito para isso. Mas meu pai só sabe mexer bem mesmo é o Excel. Que ele manda bem pra caramba! Eu aprendi com ele. O Excel eu aprendi com ele. Ele monta planilha. Sabe bem os códigos que tem lá. Eu não sei, tipo... eu não sei cinquenta por cento do que ele sabe no Excel. Porque eu também não preciso. [...] Mas o resto eu já aprendi porque eu quis mesmo. Porque sou a filha mais

velha então... não teve ninguém para me ensinar, entendeu? Eu aprendi porque (///) mesmo. Eu não tenho ninguém para me ensinar, nem minha mãe nem (///).

Rodolfo: Eu aprendi sozinho também. Eu aprendi fazendo as coisas, lá. Já sei fazer site e tal. Mas tipo assim... é...

Moderador (Referindo-se à posição pessoal do Rodolfo diante da afirmação “Computador é difícil” na dinâmica motivadora da discussão): Você colocou “mais ou menos”.

Rodolfo: Eu coloquei mais ou menos... Porque... Pela experiência com a minha mãe, né! Porque... (riso) Ela não sabe nada... Tipo assim. Ela vai me perguntar alguma coisa. Ai a ge... eu vejo que ela tem dificuldade. Ela não consegue aprender. [...] Tem gente que consegue aprender fácil pela... pela... mais facilidade. Só que outras pessoas não conseguem.

Moderador: Você acha que você aprende mais fácil?

Rodolfo: Eu aprendo fácil no computador.

Bruna: É. Muitas pessoas também que não têm oportunidade.

Moderador: Mas você falou de fazer site. É... Você aprendeu isso fazendo? Sozinho?

Rodolfo: Fazendo. Sozinho. Tipo assim. Eu, às vezes eu entro, tipo... Ah, eu tenho uma ideia para fazer isso e tal, pronto! Aí eu vou lá e pesquiso como fazer aí eu aprendo rápido, na internet mesmo. No Google!

Grupo IV

Thais: Na internet você aprende muito mais coisa do que na escola, dependendo. Porque você entender é muito mais fácil na escola, porque o professor tá ali te explicando.

Rodolfo: Mas mesmo assim. Eu acho que tipo, às vezes a gente aprende até mesmo brincando, jogando, conversando. A gente (///)

Bruna (concordando com o Rodolfo): Hã! Hã! Então, esses jogos, tudo em inglês. Tem tantas palavras que eu aprendi (///) [...]

Rodolfo: Tipo, o que ela falou... O que ela falou dos jogos em inglês. A gente vai lá e joga um jogo em inglês. Aí gente quer ver o que tá acontecendo mesmo, assim. A gente não entendeu a gente vai lá procura saber o que está escrito em inglês, aí a gente acaba aprendendo o que (///).

Bruna: Eu fecho o jogo. Google Tradutor. Eu tenho que traduzir. A preguiça de entrar no Google Tradutor é grande. Eu nem abro. Mas também eu jogo muito, assim. Então eu acabo aprendendo muita palavra.

Karine: O Google Tradutor é a maior roubada, tá! Ele não traduz o texto.

Thais: Mas dá para (///) traduzir.

Karine: Só umas palavrinhas que ele traduz. Mas às vezes ele traduz o contrário do que aquilo que realmente que a gente pede.

Moderador: Vocês têm o hábito de usar para tirar essas dúvidas?

Karine: o Google Tradutor?

Lucas: O Google Tradutor eu só uso pra traduzir mesmo.

Karine: É. Quando eu preciso. Quando eu tô curiosa de aprender alguma coisa. (///) A gente não sabe falar inglês, né? Aí a gente vai no Google Tradutor, (///), copia e finge que tá falando. [...]

Moderador: Então você tá falando tem certas utilidades aí.

Rodolfo: Tipo, mas eu acho que, tipo, é... falar inglês com a pessoa, acho que você precisa de a... um certo recurso maior, né? Sabe por quê? É... Tipo, a gente, igual a gente vai falando, essa abreviação "VC", assim, que a gente vai conversando um com o outro. Se você... Se uma pessoa em inglês fosse falar português com você ele não ia entender esse "VC". E não ia conseguir traduzir também. [...] Os americanos também tem também sua abreviação. Por experiência eu sei que o "You" eles falam lá. O "You" que é "Você", lá eles acabam colocando "U".

Os adolescentes demonstram ter iniciativa, utilizando os dispositivos tecnológicos que manipulam com desenvoltura. Revelam superar os adultos na habilidade com *softwares*, adquirindo novos conhecimentos. Seu empenho pessoal parece ser bem recompensado, mesmo quando se dedicam sozinhos a uma atividade cujas informações procuradas por eles são disponibilizadas na rede. Além disso, revelam que a rede, em função das ferramentas de busca e de tradução relacionadas aos jogos e aos *chats*, tem possibilitado aquisições nos seus empreendimentos.

Pelos depoimentos, percebe-se um protagonismo estimulado pela disponibilidade de conteúdos *online*, fazendo com que atuem invertendo a posição de receptores de conteúdos. De acordo com Oswald e Ferreira (2010, p.119), “os dispositivos da cibercultura e a sintaxe de suas linguagens supõem mudanças nas práticas juvenis no que se refere aos seus modos de estudar, freqüentar a escola, construir conhecimento”.

No relato de alguns desses adolescentes, a navegação pela rede, o acesso a vídeos e a imersão em jogos apontam para possibilidades de conhecimentos através de uma atividade lúdica, à qual dedicam seu tempo livre.

Grupo I

Thiago: Eu... Eu aprendi tudo que sei pela internet. Trocar placa de computador pela internet.

Moderador: Alguém quer comentar outro aspecto, outra coisa?

João Vítor: You Tube. Tudo que você quer aprender, você vai no YouTube que você aprende.

Juliana: Por exemplo, o meu irmão, ele aprendeu a fazer um desiono... denesionar... Ah, um negócio lá de deseozonizar pela na internet.

Grupo I

Moderador (dirigindo-se para a Juliana e Laila sobre uma pesquisa que estavam fazendo na internet no encontro anterior): E aí vocês estavam pesquisando o Rio+20. Eu anotei aqui. É isso... Entre as outras coisas foi o que eu anotei. E aí, sobre o Rio+20: Era um trabalho da sal... da... Era um trabalho de escola? Por isso que vocês estavam pesquisando?

Juliana: É porque a gente ia... a gente foi, né? No Rio + 20. Então a gente tava procurando saber o que ia acontecer, e tal, porque a “tia”⁶⁵ N tinha mandado o itinerário do que ia acontecer lá.

Moderador: Mas você pesquisou porque a N falou pra vocês pesquisarem?

Isa: Ela não falou pra gente pesquisar, não, na verdade. A gente já tinha feito o trabalho antes, só que a gente tava procurando só pra saber mesmo (///).

Moderador: Aí você tava aproveitando a oportunidade, é uma coisa que você faria em casa?

Juliana: É.

Moderador: Então quer dizer assim, quando tem uma atividade da escola, então você usa geralmente pra isso?

Isa: Ah! De vez em quando sim. Quando eu tenho curiosidade de saber alguma coisa assim fora do trabalho, alguma dúvida, eu procuro.

As descobertas envolvendo a rede relacionadas às práticas que os adolescentes desenvolvem podem ir além das atividades socialmente aceitáveis. Dois meninos do grupo III

⁶⁵ O emprego do termo “tia” nesse caso demonstra a relação carinhosa que os alunos da escola, de um modo geral, se referem à professora de História. De acordo com a opinião geral dos adolescentes, essa professora tem grande aproximação com os estudantes, propondo-lhes atividades mais dinâmicas e contextualizadas, integrando o uso das tecnologias de informação e comunicação nas atividades das aulas.

revelaram a facilidade com que se pode utilizar programas hacker para obtenção de vantagens no seu cotidiano, inclusive, envolvendo sua vida escolar.

Grupo III

Moderador: Quais são as melhores coisas da internet?

Marlon (compenetrado, falando baixo): Hacker.

Bernardo: Só meu trabalho mesmo. (Virando-se para o Marlon apontando o dedo) (///) hacker.

Moderador: Oi? Fala aí Marlon. Me explica por quê... É uma...

Marlon: Porque tem hacker pra tudo.

Bernardo (com ar pensativo): Você ganha dinheiro com isso.

Moderador: Mas qual a vantagem disso? Qual a importância disso pra vocês? Do Hacker....

Bernardo (olhando para cima): Passar de ano. Ganhar alguma coisa. É!

Marlon (rindo e apontando o dedo discretamente para o Bernardo): Passar de ano.

Bernardo (girando na cadeira e olhando para cima): Passar de ano!

Moderador: Explica pra gente: “Passar de ano”. Vamos lá.

Bernardo (após breve pausa. Com um sorriso malicioso compartilhado com o Marlon, roda a cadeira virando-se em direção oposta ao grupo): Passar de ano.

Moderador (dirigindo-se ao Marlon): Você sempre se interessou por hacker. Como foi essa coisa do hacker?

Bernardo: Não tem essa coisa de você se interessar. Você tem que nascer com o dom.

Moderador: Como é que é?

Marlon (dirigindo-se ao Bernardo, rindo e gesticulando): Não. Você tem que nascer com dinheiro mesmo para poder comprar.

Bernardo: Tem como você baixar de graça.

Moderador: Comprar o quê, por exemplo?

Marlon (falando baixo): Hacker.

Moderador: Você diz assim: comprar os meios de você ter...

Bernardo: Ou o programa ou você faz manualmente.

Moderador: É possível?

Bernardo (olhando para o lado e rodando na cadeira virando-se em direção oposta ao grupo): É possível, mas demora um pouquinho. “Tá ligado”?

Moderador: Você aprende algumas coisas, Marlon, com isso?

Marlon: Muitas! (Riso do moderador)

Milena (dirigindo-se ao Marlon incomodada): Mas isso é o melhor da internet para vocês?

Diana (virando-se para Milena): (///) Entrar no computador dos outros.

Moderador (Dirigindo-se aos Marlon): Mas qual o tipo de hacker? Pode revelar? Já que é uma coisa...

Marlon: O melhor que tem? (Pensativo) Ah... (Virando-se para o Bernardo) Fala aí, Bernardo!

Bernardo (com ar pensativo): Não sei, ué! Tem tantos!

Marlon (virando-se para o Daniel, que falara algo próximo ao seu ouvido): Cala a boca, Daniel! Se você não sabe hackear, fica quieto!

Daniel: (///) Sai fora!

Milena (dirigindo-se para o Marlon): Por que você não faz tudo prá você (///) em vez de hackear o computador dos outros?

Marlon: Ah! Não dá! Eu só tenho um computador, se não hackeava meu próprio computador!

Moderador: Pelo que eu entendi o Marlon tem essa opinião do hacker. O Bernardo também acha que o hacker é uma coisa (///). Você pratica as mesmas coisas ou consegue fazer tipo o que o Marlon faz? (Evitando embaraços) Não precisa falar o que é, assim, do hacker. O hacker faz coisas que as pessoas... Ou na rede não é muito permitido. O quê que vocês fazem?

Bernardo (falando com os lábios cerrados, olhando para o lado e rodando a cadeira): Eu não faço nada.

Marlon (sorrindo maliciosamente olhando para cima): Eu tirei 46 no bimestre.

Daniel (olhando de lado e rindo, rodando a cadeira em direção oposta ao grupo): Eu tirei 30.

Milena (irritada, dirigindo-se ao Bernardo e Marlon): Tá gente! Tá bom!

Diana (movimentando-se com ar de surpresa, virando-se para a Milena): Ah! Eu entendi também! [...] (Virando-se para o Marlon e Bernardo) Nossa Senhora! Vocês são muito doidos!

O interesse e a fascinação pela cultura hacker na internet integra o convívio de muitos jovens na cibercultura. Na sequência da entrevista dos adolescentes do grupo III, percebe-se uma cumplicidade entre os dois meninos que falaram das vantagens de se utilizar programas para hackear computadores. Num caso delicado, expressando certa reserva, insinuaram de

entrar no sistema de dados no qual possam manipular números, evidenciando que essa atividade faz parte dos conhecimentos que almejam na sua interação na rede. Entre os adolescentes pesquisados, essa relação é manifestada independente do conhecimento que dizem ter, ocorrendo, às vezes, na simples verbalização associada a esse tema, como é demonstrado a seguir.

Grupo I

Moderador (olhando para as meninas e o Hélio): Vocês usam essa estratégia de vídeos do YouTube, também? (Aceno positivo de cabeça da Juliana) Em geral, vocês usam para quê, assim? (Olhando para os meninos aludindo para uma fala anterior deles) (///) “Para fazer bomba caseira”, e o que mais?

Thiago (com ar displicente olhando para cima): Para aprender.

João Vítor: Igual... Você quer ver um jogo que vai lançar. Você vai ver o quê que é. Entendeu?

Thiago: Como derrubar um site.

Rodrigo: Você quer ver tipo assim uma dica. Para você iniciar um jogo assim. Como começar bem, assim.

Juliana: Ah! É (///) como começar um jogo.

Thiago (repetindo): Derrubar um site.

João Vítor: Então! Tutorial de jogo. Que é para ensinar a jogar. Como você (///) da fase que você agarrou.

Thiago (repetindo, mais uma vez): Derrubar um site.

Rodrigo (olhando para o Thiago): Derrubar um site o quê! (Em tom de brincadeira) Você pega um computador e derruba! (Riso)

Thiago (insistente): Derrubar um site.

João Vítor: Evoluir o “Pokémon”. (Riso)

No seu interesse por jogos e outros conteúdos midiáticos, os adolescentes alimentam sua prática de acesso à rede. Nesse processo de acessarem a internet e seus mecanismos para atenderem suas necessidades, encontram em outros usuários e tutoriais *online*, referencial para aprenderem assuntos de seu interesse, como games, por exemplo. As diferentes comunidades de compartilhamento, como as sugeridas na fala dos adolescentes, apresentam-se na

cibercultura como alternativas de conhecimentos diferentes que atraem sua curiosidade desde entretenimento à cultura hacker presente na rede.

Ao tratar da cultura de convergência das mídias, Jenkins (2008) ressalta a formação de comunidades de conhecimento em torno de interesses intelectuais mútuos. Nesses domínios, não há especialistas tradicionais. Ancorado no conceito de inteligência coletiva, o autor aborda inúmeros estudos de caso em que a cultura de fãs alavanca na internet a participação dos consumidores dos conteúdos de mídia. Jovens autores passam a redigir conteúdos numa cultura de participação em que a comunidade incentiva seus integrantes a desenvolverem a escrita. Ao discorrer sobre a participação das crianças de forma ativa na nova paisagem midiática, Jenkins (2008) revela o quanto as comunidades de fãs vêm desafiando a grande mídia e instituições mais conservadoras. O autor explica que as crianças estão se conectando na internet juntamente com adultos, em torno de interesses culturais em comum, e salienta que, “ao tratarmos da pedagogia midiática, não podemos mais imaginá-la como um processo em que os adultos ensinam e as crianças aprendem.” (JENKINS, 2008, p.209). Além disso, pontua que os adultos deveriam estar atentos para essa pedagogia que deve ser interpretada como espaço que vem se ampliando, no qual as crianças ensinam umas às outras.

Ao tratarem das perspectivas da ciberdemocracia, Lemos e Lévy (2010) veem no fenômeno da interconexão, na criação de comunidades de relacionamento e de comunicação e na inteligência coletiva, um movimento longo que ainda não tem perspectiva de fim na computação social. Esta última tendência seria o “apetite para o aumento das capacidades cognitivas das pessoas e dos grupos, quer seja a memória, a percepção, as possibilidades de raciocínio, a aprendizagem ou a criação.” (LEMOS e LÉVY, 2010, p.14).

Com a expansão da rede e a evolução dos dispositivos tecnológicos, os usos sociais da mídia vêm crescendo, mas as possibilidades de uso não estariam restritas aos próprios mecanismos de mídia. Essa é a posição de Shirky (2010), que aborda a cultura da participação partindo da compreensão de que o volume de tempo livre que as pessoas dispõem se amplia e que, assim, passam a ter a sua disponibilidade como bem social. Nesse entendimento, a ampliação do tempo disponível da população instruída com a possibilidade de acesso à mídia interativa potencializa a utilização social de conhecimentos em ações coletivas, ou seja, o uso do seu excedente cognitivo.

Algo que torna a era atual notável é que podemos agora tratar o tempo livre como um bem social geral que pode ser aplicado a grandes projetos criados coletivamente, em vez de conjunto de minutos individuais a serem aproveitados por uma pessoa de cada vez. (SHIRKY, 2010, p.15)

Na cultura participativa, o consumo não é passivo. Além disso, a possibilidade de acesso e a permanência na mídia social na internet estão aumentadas, sendo fatores que potencializam ações coordenadas e colaborativas.

Shirky (2010), através de seu estudo envolvendo a cultura da participação e do uso social do excedente cognitivo, demonstra que as motivações intrínsecas e extrínsecas relativas às práticas sociais e redes de comunicação ligadas à colaboração tendem a ampliar o desejo de conexão por parte dos usuários e, conseqüentemente, dão expressão e visibilidade aos mesmos.

Independentemente dos conteúdos que queiram pesquisar, os adolescentes revelam, em suas falas, atribuir à internet um papel importante como lugar de conhecimento. Ao exporem algumas de suas experiências os entrevistados demonstram que a sua incursão na rede tem proporcionado descobertas. Seus depoimentos trazem um entendimento pessoal de como a rede tem sido um instrumento de novas aquisições, podendo ou não estar relacionadas com os conteúdos escolares. Dessa forma, não se pode negar o domínio da cibercultura e das possibilidades de compartilhamento no ambiente comunicacional como um espaço potencial dos jovens na construção de conhecimento. É nesse ambiente que se dá a vivência das novas gerações, mediada pelos dispositivos tecnológicos e pela linguagem num meio povoado por signos. Assim, os adolescentes incorporam novas experiências transformadoras no seu desenvolvimento pessoal.

3.1.3 Os adolescentes na cultura da convergência: consumindo e compartilhando conteúdos das mídias

Os adolescentes têm encontrado, na rede, uma referência no acesso às informações e aos conteúdos de outras mídias. Consomem programas de televisão, como séries, clipes, desenhos animados, noticiários, programas de esportes e jogos, assim como lançamentos do cinema, também disponíveis na internet.

Algumas vezes, pela facilidade de informação na rede, acessam alguns desses conteúdos mais na internet do que diretamente na televisão, até em caso de não assistir à TV, preferindo conteúdos *online*. Os jovens usuários entrevistados demonstram ir atrás da informação de acordo com seu interesse pessoal, aprofundando-se naquilo que elegem como mais importante.

Numa realidade em que há convergência de mídias, e em que conteúdos de diversos canais midiáticos transitam entre diferentes meios de divulgação dos seus produtos, os adolescentes têm demonstrado ser ativos consumidores. Às vezes, o interesse comum por determinado conteúdo faz com que parte da sua navegação passe a ser de compartilhamento de arquivos.

Grupo II

Sarah: Eu não vejo televisão. Desde agosto que não ligo televisão direito.

Moderador: É mesmo!

Cíntia: Nossa!

Moderador: Por quê? Você acha tudo lá na internet?

Sarah: É. A notícia, por exemplo. Aí eu... (Ri olhando para o André que também ri)

Moderador: Como é que é?

Sarah: A notícia... Eu entro no site do "Jornal Nacional". Eu não vejo o "Jornal Nacional" na televisão. [...] E também tem que ter a hora certa. Você tem que tá lá. Na... No site, não, já está disponível lá quando você quiser... [...]

Bruno: Eu não vejo televisão na internet, não... No filme. Entro no site para ver filme.

Grupo II

Cíntia: Ah, Eu entrei... só que faz um tempinho. Um site lá que eu coloquei nos favoritos. Um negócio de filme lá do "Todo Mundo Odeia o Cris", sabe? (Gesticulando) Aí tem todos os episódios da 1ª a 3ª, 4ª temporada, não sei.

Bruno (dirigindo-se à Cíntia): O filme passou na Record?

Cíntia: Hã?

Bruno: O filme passou na Record?

Cíntia: Então, são todos mesmo! Tem um lá que eu nunca vi.

Bruno: Na Record não passaram todos, não!

Rafael (olhando para o Bruno): Passou, sim!

Bruno (movimentando a cabeça em negativa): Passou, não!

Amanda: Passou, sim.

Moderador (dirigindo-se à Cíntia): Você não sabe qual que o nome...

Bruno: Tá faltando.

Moderador: ...Esse filme, série que você falou aqui?

Cíntia: "Todo Mundo Odeia o Cris"

Amanda: Todo mundo conhece...

Moderador: "Todo mundo...?"

Meninas em coro: "...odeia o Cris."

Moderador: Ah!...

Thalita: Ah... É tão bom ver.

Moderador: Entendi.

Cíntia: Aí... Como agora nem dá tempo de eu assistir mais, eu faço isso pela internet. É grátis! (Risos dos colegas)

Grupo I

Danilo: Eu uso blog. Eu gosto de frequentar blog...

Moderador: Blog? Mas que tipo de blog você vai mais?

Danilo: De futebol...

Moderador: Oi?

Danilo: De futebol. [...] Eu só leio. [...]

Moderador (virando-se para Juliana): E você? Você falou fofoca. (Dirigindo-se à Juliana)

Juliana (animada): De artista.

Moderador: Acompanha tudo?

Juliana: Acompanho tudo! Tudo, tudo!

Moderador: Ah, é? Então se precisar saber alguma coisa de artista que você é fã, você vai saber.

Juliana: Qualquer um. Mesmo de quem eu não sou fã.

Thiago (virando-se para a Juliana de supetão): Ashton Kutcher.

Juliana: Que é que tem? (Falando com muita rapidez) Ele tá separado da Demi Moore. Ele traiu ela ao vivo! Traiu! Todo mundo sabe que ele traiu ela. (Risos dos colegas)

Thiago (indagando ao moderador): Sabe quem é Charlie Sheen?

Juliana: Charlie Sheen? (Falando com muita rapidez) O cara do "Two and a Half Men". Ele tava viciado. Ele entrou na reabilitação e ia fazer um programa só para ele. (risadas)

Grupo I

Juliana: Eu primeiro... (tosse) eu entrei no Kboing e fiquei escutando música... prá escutar música online. Aí fiquei escutando música e fui ver filme. Vendo os filmes que estão sendo lançados. Tava vendo o trailer.

Thiago: Eu entrei no Globo Esporte para ver o Flamengo e depois no YouTube.

Grupo I

Moderador: De repente vocês estavam em três computadores diferentes e de repente juntaram.

João Vítor (fazendo o sinal com as mãos junto com os dois colegas): Só tinha um fone. (Riso)

Moderador: Mas de repente vocês juntaram por causa do vídeo ali.

Thiago: É o trailer do...

Moderador: Trailer?

João Vítor: Da "Liga da Justiça". [...]

Thiago: Da "Liga da Justiça". Do filme.

Moderador: Ah! Vocês já foram assistir?

Thiago: Não, é lançamento. [...]

Juliana: É o que tem o "Homem de Ferro"?

Thiago: Não. Ele é de computação gráfica. É (mexendo com a cabeça), mas não é real. [...]

Laila: "Vingadores" tem o "Homem de Ferro", o Capitão América, o "Hulk"....

Rodrigo: Todos da Marvel.

João Vítor: Mas esse da "Liga da Justiça" vai ser bem mais show.

Thiago (olhando para João Vítor): Vai. [...]

Moderador (se dirigindo para os três que assistiam o trailer): Ô gente, alguém pode explicar essa diferença aí? Vocês estão falando de dois tipos de filmes diferentes. Quem que explica aí?

Rodrigo: "Liga da Justiça" vai ser mais maneiro que "Os Vingadores". [...]

João Vítor: É da Marvel, a "Liga da Justiça".

Rodrigo: O da "Liga da Justiça" vai ser melhor que dos "Vingadores", que é da Marvel. [...]

Moderador: É o que vocês estavam vendo aqui. Porque acham que vai ser melhor?

Laila: É desenho.

Rodrigo: É computação gráfica.

Thiago: Computação gráfica tem vários efeitos.

Rodrigo: Por causa da computação gráfica e também é totalmente diferente.

Moderador: Aí filme com ator não ele não (///).

Thiago: É uma bosta!

Rodrigo: Aí não tem porrada! [...] Aí dá um soco e o cara perde um dente só. [...]

Moderador (dirigindo-se para a Juliana): O que quê você acha Juliana? Você concorda com ele?

Juliana: Eu não gosto de ver filme assim

Thiago: Ela gosta de “Crepúsculo”.

Juliana (encarando o Thiago com uma expressão séria): Eu não gosto de “Crepúsculo”!

Thiago (com riso insinuando dúvida): Nãããooo!

Juliana: Eu não gosto!

Laila (olhando para Thiago): Ela não gosta.

Thiago (num tom irônico): Milagre!

Moderador: Qual gênero que você gosta?

Juliana: Eu gosto de filme de conspiração, policial, e... aventura, comédia e terror. [...] Tipo investigação. Gosto de todos os filmes da “Identidade Bourne”. [...] É... Tipo “O Turista”, “Jogos Mortais”. Comédia de gente grande. Eu tava vendo um ali um que é “Abraham Lincoln Matador de Vampiro”.

Grupo I

Laila (dirigindo-se ao Hélio): Você fica jogando “Transformice” o dia inteiro?

Moderador (dirigindo-se ao grupo): Deixa eu ouvir gente!

Thiago (apontando para o Alan): Alan fica o dia inteiro!

Alan: Não, não. “Dragonball”. (risada da Laila)

Thiago (debochando): “Dragonball” com cara de “Tibia”. Como o PC bom que você tem?

Rodrigo (protestando de forma enfática): Não, “Dragonbal” é bom! “Dragonball” é bom! (Apontando para a tela do computador se referindo ao “Transformice”) Por que... Aquilo dali é lixo! “Dragonball” ninguém pode falar mal não porque é o melhor desenho que tem!

Thiago: Pior que é mesmo! Pior que é mesmo!

Rodrigo: É sim! É mais antigo, mas é o melhor! Não existe melhor! Esses de ho... Esses novos, de hoje aí que eles tentam criar é tudo podre!

Thiago: É tudo podre! Tudo lixo!

Rodrigo: É tudo podre!

Os adolescentes revelaram, em diversas falas o quanto se relacionam com os conteúdos de mídia televisiva, cinematográfica e impressa que na atualidade estão no domínio da internet. Os depoimentos refletem o comportamento migratório do público dos meios de comunicação tradicionais, que vivem na cibercultura suas experiências de entretenimento, que, desde muito cedo, já fazem parte da experiência dos jovens. É possível na internet dispor de variedade de conteúdo jornalístico, seriados, desenhos, música e filmes encontrados com facilidade para o consumo desses jovens. Até mesmo os jogos eletrônicos que se relacionam aos desenhos televisivos são cultuados pelos adolescentes pela referência da qual são fãs. Pela intensidade com que defendem essas programações as meninas e meninos demonstram o quanto os conteúdos que encontram na internet são significativos.

A noção de passividade do espectador em relação aos meios de comunicação é confrontada pela participação da mídia alternativa coexistindo com a mídia tradicional num contexto de alterações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais. Para Jenkins (2008), existe o confronto de diferentes interesses envolvendo os canais de distribuição e consumidores, cuja atuação, sobretudo na rede, traz implicações na circulação de conteúdos e o consumo dos usuários em uma atitude participativa.

Entretanto, pelos conteúdos descritos nas falas dos adolescentes, a mídia corporativa detém na convergência uma alternativa de manutenção e poderio na exibição de conteúdos também na rede, já que estes vêm consumindo muitos dos conteúdos das outras mídias, sobretudo programas de televisão. O que se pode perceber é que eles têm realizado as suas escolhas, se envolvendo individualmente ou de forma compartilhada com os conteúdos midiáticos pelos quais têm interesse como fãs. Os jovens consumidores na rede estão se deparando com uma tendência que surge por conta das modificações tecnológicas envolvendo fluxo de conteúdos por meio de múltiplos suportes midiáticos.

Algumas contribuições teóricas dão um panorama mais esclarecedor desse contexto da convergência de mídias que estão atravessando o cotidiano dos usuários. Além disso, apontam para novas relações de interação desses consumidores com os conteúdos acessados, estabelecendo uma relação mais ativa em relação aos canais midiáticos.

Ao abordar a convergência de mídias, Santaella (2005) discorre sobre os paradigmas da comunicação, e a relação com o contexto também se destaca na configuração das culturas humanas categorizando suas etapas civilizatórias. A autora estabelece que, embora tenha evolução sequencial, uma nova era da comunicação não leva ao desaparecimento das anteriores. Assim, as eras da comunicação oral, escrita, impressa, dos meios de comunicação de massa, midiática, e, por fim, digital, “vão se sobrepondo e se misturando na constituição de uma malha cultural cada vez mais densa e complexa.” (SANTAELLA, 2005, p.9). Pode-se concluir que o desenvolvimento de uma nova cultura humana não extingue a anterior; que a comunicação digital não faz desaparecer as formas que a precederam.

Além disso, outro ponto a destacar da reflexão de Santaella (2005), na sua abordagem sobre a contextualização dos processos comunicativos, é o tema da convergência da comunicação e das artes. A autora ressalta que as mudanças tecnológicas não ocorrem desvinculadas dos modos de produção:

A introdução de novos meios de comunicação conforma novos ambientes culturais, sendo capaz de alterar as interações sociais e a estrutura social em geral. Isto assim se dá especialmente porque os meios de comunicação são inseparáveis do desenvolvimento das forças produtivas de uma dada sociedade, de modos que eles são sempre inextricavelmente atados ao modo de produção econômico-político-social. (SANTAELLA, 2005, p.10)

A contextualização é importante no entendimento dos processos comunicacionais, sobretudo no cenário de convergência. Santaella (2005), ao abordar a convergência da comunicação e das artes, destaca a cultura midiática como responsável por transformações que envolvem a produção artística e a utilização dos aparatos tecnológicos.

Jenkins (2008), ao tratar da cultura da convergência envolvendo a participação ativa do público em relação aos conteúdos midiáticos, sustenta que se atravessa hoje uma longa era de transição, em que se transforma o modo como operam os meios de comunicação. “Não haverá nenhuma caixa preta mágica que colocará tudo em ordem novamente.” (JENKINS, 2008, p.50-51). O público passa a exigir a participação íntima na cultura, e “produtores que não conseguirem fazer as pazes com a nova cultura participativa enfrentarão uma clientela declinante e a diminuição dos lucros. As contendas e as conciliações resultantes irão redefinir a cultura pública do futuro.” (JENKINS, 2008, p.51). Nessa perspectiva, ocorre uma readequação do relacionamento dos produtores de mídia com seus consumidores, na medida que o público veio ganhando poder com as novas tecnologias de comunicação, com intersecção entre os velhos e os novos meios.

Especificamente na investigação com os grupos focais são constantes as referências ao consumo de mídia no seu entretenimento, mobilizando seu interesse. Os adolescentes revelam o quanto têm se mobilizado na utilização das ferramentas disponíveis no meio digital para acessarem seus conteúdos preferidos. Demonstram cultivar na internet práticas que não são mais restritas a outros meios de mídia relacionados ao seu entretenimento. Compreende-se, assim, como eles têm encontrado na internet diferentes gêneros de produtos midiáticos que ampliam seu repertório pessoal, revelando suas preferências individuais e compartilhadas sobre os diferentes conteúdos que consomem na sua navegação. Em um dos diálogos apresentados do grupo I, os adolescentes comparam e avaliam os lançamentos do cinema ao compartilharem o trailer de um filme. Nas falas, fica evidente que a internet os tem incentivado a utilizarem a conexão em rede, servindo como referência para trocas significativas entre os que têm as mesmas preferências. Além disso, eles estabelecem comparações, analisam o enredo, e fazem julgamentos estéticos sobre a qualidade gráfica da produção cinematográfica. Os mesmos julgamentos formais são utilizados na avaliação dos gráficos de jogos associados aos seus conteúdos prediletos.

As falas a seguir, pertencentes também ao grupo I, demonstram o grande envolvimento dos adolescentes com o conteúdo de mídias, evidenciando como os produtos culturais, que fazem parte do seu repertório de conhecimentos, os mantêm engajados nos interesses associados aos animes. Os meninos do grupo I revelam ser especialistas em desenhos japoneses ao defenderem suas convicções, divergindo sobre características dos personagens desse universo que cultuam.

Grupo I

João Vítor: Evoluir o “Pokémon”. (Riso)

Rodrigo: É... “Pokémon” não evolui, só “Digimon”!

Thiago: Não. “Pokémon” também!

Hélio: O “Pokémon” também!

Rodrigo (virando-se para o Hélio): Não evolui, não!

Hélio: Evolui!

Thiago: “Pokémon” também. Evolui.

João Vítor: “Picachu” para... como é que chama o negócio?

Thiago: “Charizard” (risadas)

Thiago (virando-se para o João Vítor) Não é “Charizard”, não?

Rodrigo (em tom irônico rindo para o Thiago): “Charizard”!

Thiago (insistindo) É sim, é sim. É sim, é sim. “Charizard”, não é, não?

Hélio: Não!

Thiago: É sim! É sim!

João Vítor: Como chama a evolução do “Picachu”?

Thiago: Não tem. “Picachu” não evolui.

Alan (dirigindo-se ao João Vítor): Chama “Haichu”.

Rodrigo: Chama “Haichu”.

Thiago O Picachu não evolui não. O “Pokémon” verdadeiro, ele não evolui. Só nesses novos feios aí. Ele não evolui!

Rodrigo (dirigindo-se ao Thiago sério): O “Pokémon” velho, ele não evolui. Tô te falando que ele não evolui!

João Vítor: Agora evolui. A gente tá falando do novo! Não tá falando do velho!

Juliana: Evolui ou não evolui?

Laila: Todo mundo evolui, gente! Até esse aí!

Moderador: Eu tô vendo que... Quer dizer então que o YouTube tá trazendo um assunto importante, aí, sobre a evolução do “Pokémon”, é isso?

João Vítor: É. Evolui sim!

Méd (tentando retomar a palavra e se dirigindo às meninas): Além disso... Vcs....

Rodrigo (dirigindo-se ao João Vítor): Vc tá falando de evoluir. Evoluiu!

Juliana (rindo): Tá bom. Depois vocês discutem aí se o “Pokemón” evolui.

Rodrigo: Então. O “Digimon” que evolui. (Gargalhadas das meninas)

João Vítor: “Digimon” também, mas...

Thiago: O “Digimon” é ruinzão! (Gargalhadas)

Rodrigo (mordendo a unha): Não é, não, “véio”! (Rindo) Sai fora! Você não entende de mangá, ah! Daqui a pouco você fala o “Goku” contra os (///) evolui!

Thiago: Tá! Aí também não.

João Vítor: O “Pokemón” evolui.

Rodrigo: Não evolui!

Hélio: O “Pokemón” evolui. O “Digimon” que evolui.

Rodrigo: Vão discutir então. (Em tom desafiador) Vão lá!

João Vítor (apontando as máquinas da sala): Liga o computador aí...

Rodrigo: Então beleza, então!

Thiago: Evolui sim. Evolui sim.

Moderador (dirigindo-se para os meninos): Então, tá! Isso vai ficar como um tema para os próximos encontros. É...

Rodrigo (olhando para o Thiago e João Vítor): Evolui.

Hélio (rindo): Evolui! Evolui!

Méd (tentando retomar olhando para as meninas): Agora que...

Thiago: Evolui! (gargalhadas)

Rodrigo (meio irritado): Beleza então! Tá, ué...

Juliana (rindo): Então tá! Ai meu Deus!

Laila (rindo): Ai meu Deus do céu!

Moderador (Retomando): Tá bom. Agora...

Thiago: O “Pokémon” evolui! (gargalhadas continuam)

Rodrigo (virando-se para Thiago): Você nem vê. Você nem vê “Pokémon”!

Thiago (virando-se para João Vítor): Eu falei “Charizard” evolui! (gargalhadas)

Rodrigo (debochado gesticulando): “Charizard”!

Laila (rindo e entreolhando a Juliana): “Charizard”!

Juliana: Tá bom. (Rindo) O “Pokémon” evolui ou não evolui ao mesmo tempo. É os dois!

Laila: Bom gente! Acabou! Acabou!

Thiago (virando-se para o João Vítor): Então. Aí, evoluiu. Não evoluiu, não!

Rodrigo (rindo, dirigindo-se ao João Vítor): Sou mais ciumento. Que nada, cara! Sou mais ciumento. Ô, João Vítor, (///) Sou mais ciumento.

João Vítor: Depois, na próxima “aula”, a gente vai ver se o “Pokémon” evolui ou não, vai ser um jogo bonzinho.

A intensidade com que discutem o tema relacionado ao conteúdo que acessam na internet revela o grande envolvimento com determinadas programações. Seu gosto pelos animes japoneses é demonstrado na veemência com que defendem suas posições, associados ao interesse como fãs dos desenhos.

Analisando os dados na perspectiva da cultura de fãs, que envolve engajamento e compartilhamento, pode-se compreender o quanto o ambiente de convergência de mídias tem possibilitado aos adolescentes, nos conteúdos relacionados aos diversos canais midiáticos, a mobilização da sua atenção e seu consumo. O acesso via internet aos diferentes conteúdos de mídia que apreciam os estimula nas discussões. No seu envolvimento com seus assuntos de interesse, os adolescentes defendem suas opiniões com argumentos convictos, evidenciando o quanto a produção cultural midiática é significativa no seu cotidiano.

3.1.4 Empreendimentos pessoais dos adolescentes e compartilhamento na rede

Ao serem indagados sobre interesses por conteúdos da internet, os participantes dos grupos focais destacaram suas predileções. Os adolescentes relataram diversas atividades que empregam em seu tempo livre. Em seus comentários foram constatadas algumas situações do potencial da rede na realização de empreendimentos pessoais, embora compreendam suas experiências como uma forma de lazer para passar o tempo.

As redes sociais possibilitam um ambiente de empreendimentos e colaboração, de acordo com a abordagem de Shirky (2011) sobre cultura da participação e excedente cognitivo. Para o autor, os novos mecanismos de mídia possibilitam usos sociais da rede de forma ativa. Shirky (2011, p.18) trata dessa cultura envolvendo compartilhamento, ao afirmar que “o próprio uso de uma tecnologia social é muito pouco determinado pelo próprio instrumento; quando usamos uma rede, a maior vantagem que temos é de acessar uns aos outros”.

Dedicar-se a uma atividade lúdica e ao mesmo tempo produtiva parece fazer parte de processos que trazem resultados que atendem expectativas individuais e coletivas sobre algum projeto ao qual se dedicam na sua rede de contatos.

Grupo I

Moderador: O Danilo gosta de blog de esportes. Juliana sabe tudo sobre os artistas...

Thiago: Eu gosto de criar site.

Moderador (virando-se para o Thiago): O que?

Thiago: Criar site.

Moderador: Como assim?

Thiago (explicando): Criar... modelos de site. Sites mesmo. Eu não tenho nada para fazer [...] Eu pego um modelo de site e vou editando ele. Aí guardo no computador. Se eu quiser criar um site depois, já tem ele ali para eu usar. Aí tem um monte lá no meu computador. Se precisar... se alguém precisar, eu vou e dou o template para a pessoa. Template é um modelo de site.

Laila: Quando a gente teve a ideia de fazer o jornal aqui para o colégio, o Thiago é que fez o site. [...] É um jornal, não é um site não [...]

Danilo (Referindo-se à professora): (///) Ela deu essa ideia. Todo mundo quis. Aí juntou o grupo que queria fazer.

Thiago: Eu criei um site assim... Tá até no ar ainda. Eu não tirei do ar ainda não. Só que eu fiz bem básico. O jornal não pode ser um template muito chamativo, assim. Tem que ser mais básico. Aí eu criei um modelo mais simples. Mas eu já criei vários outros modelos de site.

Grupo I

Danilo: Eu estava falando sobre internet que não enjoa. Você não cansa rápido. Porque cinco minutos pode não ter ninguém. Pode não ter nada para você fazer. Mas depois de mais cinco minutos, você já tem tudo para você fazer. Já entrou um monte de gente que quer falar contigo. Já tem uma coisa para fazer. Você acessou um site novo. Então acaba que você nunca enjoa.

Grupo II

Rafael: Igual, eu já gastei dinheiro com jogo, mas eu já ganhei também! Eu já vendi o boneco.

Moderador: Você já gastou e vendeu? É mesmo? Você recebeu?

Rafael: Eu vendi por duzentos e cinquenta reais.

Moderador: É mesmo? Conta aí essa história (///).

Rafael: Porque assim, eu gastei dinheiro para melhorar o boneco. Ai, depois que ele estava bastante forte, aí o cara me ofereceu duzentos e cinquenta reais, e eu vendi para ele.

Moderador: Aí você foi estruturando sua...

Rafael: Aí eu vendi.

Moderador: E qual o jogo?

Rafael: "World"⁶⁶

Moderador: Ah! Também?

Rafael: É. (Sorrindo) Eu sempre jogo esse!

Moderador: Então pelo jeito você é expert no jogo. Está desenvolvendo bem nesse jogo.

Rafael: Eu já vendi.

Moderador: Mas você teve mais lucro do que gasto?

Rafael: É. Eu gastei vinte cinco e vendi por duzentos e cinquenta.

⁶⁶ O adolescente se refere ao game *World of Warcraft*.

Moderador: Que bom! (Riso) Então você continua nessa rede, nesse jogo. Porque vale a pena para você?

Rafael: É.

Moderador: Tá sendo até lucrativo?

Rafael: É.

André: Mas em comparação, quanto tempo você ficou fazendo o bonequinho?

Rafael: Uns três meses. Demora! Mas vale a pena.

André: Vale a pena, sim!

Grupo III

Miguel: quando eu saio de casa, do computador,... Saio de casa, saio do computador, eu levo meu celular, porque aí eu entro na internet.

Moderador: Então quer dizer que você realmente tá a todo tempo...

Marlon: Ele é do “VA” mesmo, “Viciados Anônimos”. [...]

Miguel: Eu vou montar um servidor pra mim,... do “Lineage”.

Bernardo (dirigindo-se ao Miguel): Por que você não monta um jogo, “véio”? Por que você não monta um jogo pra você com o “Lineage”?

Marlon (se referindo ao game): Sabe quanto ele é para ficar online na internet? Cinquenta reais. Você paga cinquenta reais pra ele você ficar online pra ele baixar.

Diogo: É. (Dirigindo-se ao Miguel): Você sabe hackear jogo?

Miguel (confirmando): Hã! Hã!

Diogo: Facinho!

Moderador (dirigindo-se ao Marlon): Como é que é?

Marlon: Cinquenta reais que você paga na internet para o pessoal baixar.

Bernardo (dirigindo-se ao Marlon): Mas você ganha um centavo por pessoa que joga.

Diogo: Isso é bom!

Marlon (dirigindo-se ao Bernardo): Pensa comigo... (Organizando o raciocínio pensativo) Como é que é? Um jogo que quase um milhão de pessoas jogam. Um centavo... Por cada cabeça que entra.

Bernardo (gesticulando): Agora pensa quanto que o cara do Twitter ganha? Do Facebook?

Malon: Mil pessoas online por dia, ou por hora,... tem... quando tem evento...

Bernardo (virando-se para o Daniel): Isso vai direto para sua conta no banco. (Gesticulando) Pensa... quanto o cara do Google ganha? Quantos milhões de pessoas vão lá no Google?

Marlon (abrindo os braços olhando para o Bernardo e sorrindo): melhor serviço do mundo, trabalhar na Google. Quê é isso, “véio”!

Grupo IV

Moderador: Você discordou que não cansa.

Ariane: É. Não cansa. Sempre tem coisa para fazer. Não tem jeito.

João Marcos: No computador sempre tem coisa para fazer. Se eu entrar no meu MSN, eu tenho que entrar no Face. Se eu entrar no Face, eu tenho que ficar ouvindo música. Se tenho que ouvir música...

Igor: Eu tenho que ver novas músicas para poder baixar. Aí eu vejo a música, vai vendo um filme. Aí você vai baixando. Se você não tem filme... Você não tem filme, você tem que jogar.

Os adolescentes revelam encontrar, na rede, um ambiente potencial para fomentarem seus empreendimentos pessoais na medida em que utilizam as ferramentas para suas experiências e para obterem algum tipo de satisfação. O que se percebe é a interação como parte importante desse processo, na concretização do investimento em que a conexão promove algum tipo de compartilhamento.

Na perspectiva de Shirky (2011), as ferramentas sociais não seriam, assim, condicionadoras do potencial cognitivo proveniente do tempo livre, mas a motivação e a consciência de que esse excedente cria oportunidades em comunicação com o meio e se torna um recurso para os usuários, possibilitando benefícios criativos e compartilhados socialmente. “O que importa agora não são as novas capacidades que temos, mas como transformamos essas capacidades, tanto técnicas quanto sociais em oportunidades.” (SHIRKY, 2011, p.168).

A criação compartilhada de conteúdo pela chamada Geração Internet também é destacada por Tapscott (2010, p.54), quando afirma que “essa geração está transformando a internet de um lugar no qual você encontra informações em um lugar no qual você compartilha informações, colabora em projetos de interesse mútuo e cria novas maneiras para resolver alguns de nossos problemas mais urgentes”.

O compartilhamento na rede pelos adolescentes pesquisados foi tratado pelos participantes dos grupos focais em diferentes momentos. Entre os empreendimentos na rede, surgem autorias de páginas pessoais e de interesse coletivo como a comunidade do *Facebook* “Coleginho”, que se tornou significativa para a vida social envolvendo os alunos da escola, sendo amplamente abordada por eles durante alguns encontros. Nos seus depoimentos, os adolescentes revelaram o quanto significava para eles a existência dessa comunidade no seu cotidiano, tanto pela rede de amigos da escola que compunham esse grupo, quanto pela discussão gerada envolvendo a rede de contatos que referenciava o lugar onde estudam.

Os adolescentes demonstraram o quanto era intenso este espaço de discussão gerenciado pelos colegas da escola, envolvendo principalmente os alunos das séries finais. Surgida da iniciativa dos próprios adolescentes, a comunidade do *Facebook* foi criada para ser um local de encontro e postagem de conteúdos propostos por seus criadores. O assunto do “Coleginho” foi bastante debatido entre os membros dos grupos focais I e II, já que muitos dos participantes se dedicaram a acompanhar e escrever na lista de discussão da comunidade. No grupo focal I, os adolescentes falaram sobre uma página compartilhada apenas entre meninos, intitulada “Brameiros”. Numa atividade em que estiveram livres para acessar a internet, alguns membros desse grupo se dedicaram a conferir postagens na comunidade e interagir. Além da criação de páginas com o próprio perfil, a elaboração de perfis *fake* para interação também faz parte dos investimentos pessoais de alguns adolescentes, assim como a participação em comunidades de conhecimento, como as de jogos, de música e da cultura hacker. As associações virtuais entre os adolescentes têm se revelado um espaço de relacionamento significativo de seus empreendimentos pessoais.

Grupo I

Moderador: Aquele dia também vocês mexeram nos jogos. (Apontando para Thiago e Rodrigo) O que vocês fizeram?

Thiago: Entrando na “Somja”⁶⁷ e nos Facebook aí.

Rodrigo: Entrando na “Somja” e vendo as fotos da... (Se mexendo na cadeira, malicioso) (Risos)

Moderador (rindo): Fotos da?

Thiago (rindo): Das meninas. (Risos de cumplicidade dos meninos)

⁶⁷ Os adolescentes se referem à *web radio somja.com*, especializada em reggae.

Moderador: Agora eu queria perguntar. Vocês estavam no Facebook. E tava escrito lá: “Bronheiros HJS”⁶⁸. (Gargalhadas) Era isso mesmo?

Juliana : “Grupinho”. (Olhando para os meninos) Não é, não?

Thiago (rindo e se dirigindo ao moderador): Você é doido?

João Vítor: Isso não existe mais, não!

Thiago: Conheço isso não, você é doido?

João Vítor: Era uma página. Mas não existe mais, não!

Thiago: Conheço isso não, você é doido? (Risos continuam)

Laila: Como é que é o grupo?

Moderador: Como é que é o nome? Era um nome parecido com isso.

João Vítor: “Brameiros”.

Thiago: “Brameiros”.

João Vítor (rindo e olhando para o Thiago e o Rodrigo repete o termo incorreto): “Bronheiros”!

Moderador (rindo e corrigindo a anotação errada): Ah! É “Brameiros”, então!

Rodrigo (se refazendo do mal entendido): Até estranhei aqui agora. Não é, que na verdade é... de “zoação”!

Thiago: É um grupo de “zoação”.

Rodrigo: De “zoação” mesmo!

Rodrigo: “Brameiro”, que é para fingir que...

Moderador: O que é “Brameiro”?

Thiago: Brahma!

Rodrigo: Brahma... É um nome (///) hora... A gente inventou assim na hora, assim: “Coloca Brahma”.

Moderador (apontando os computadores): Era naquele... Era naqueles... Era naquele dia ou vocês já tinham criado?

Rodrigo: Já tinha criado já.

Thiago: Um mês antes.

Moderador: Quem criou?

Thiago: O Lucas⁶⁹.

Moderador: Ah, o Lucas!

Thiago: O Lucas.

⁶⁸ HJS é a sigla que identifica o nome da escola (E. M. Henrique José de Souza).

⁶⁹ Adolescente do grupo focal IV.

Moderador (confirmando): “Brameiro”? Então é de Brahma? Cerveja?

João Vítor: É de “zoação”.

Thiago: Só para “zoar”, mesmo!

Rodrigo: A gente ficava postando bobeira, “zoando”, mesmo.

Moderador: Mas não existe mais?

João Vítor: Não.

Thiago: Não.

Rodrigo: Não. Tem ainda.

Thiago: Tem ainda.

Rodrigo: Tem. Tá precisando criar um novo para atualizar os vídeos. [...]

Moderador: Mas naquele dia o que vocês estavam olhando, porque eu vi que vocês estavam olhando nos Brameiros?

Thiago: A foto da amiga dela. (Apontando para o João Vítor) Da irmã do João Vítor.

Moderador: Como é que é? Ah! Vocês estavam pesquisando interesse de vocês. Entendi.

Mas... O que mais era postado nesse Facebook? Nesse... Nessa página?

João Vítor: Ah... Piada.

Thiago: Site de jogo, piada.

João Vítor: (///) Esse pessoal mesmo assim, daqui da escola, por isso que é HJS.

Thiago: Os vídeos do YouTube.

Thiago: É. Só a gente.

Moderador: Ah! Só o pessoal da escola então. Entendi.

Rodrigo: Não. Só a gente que é amigo.

Os empreendimentos pessoais na internet parecem ser práticas bastante difundidas entre os adolescentes. Embora algumas iniciativas sejam individuais, com os jovens agindo em benefício próprio, também ocorre o compartilhamento de interesses, experimentado na rede em diferentes formas de interação para as trocas *online*. Com a possibilidade de elaborarem os conteúdos e estarem uns com os outros compartilhando arquivos e informações, os adolescentes têm na internet uma ferramenta estimulante para potencializar novos conhecimentos. Conforme o relato dos meninos do grupo I, sua iniciativa de criação de uma comunidade só de garotos não foi duradoura, revelando algum desinteresse na manutenção dos “Brameiros HJS” por mais tempo. Entretanto, emendaram com a necessidade de manterem um espaço mais aprimorado do que esta experiência para trocarem os conteúdos entre os componentes desse grupo mais coeso.

O estudo de Palfrey e Gasser (2011) destaca os nativos digitais como criadores na internet por estarem constantemente utilizando o computador. Em várias partes do mundo, os jovens se envolvem em atividades *online*, relacionadas com conteúdos digitais e remixagens. Os autores ressaltam, nesse processo, a expressão e a autonomia individual, envolvendo aprendizagem e mudança política. Nessa perspectiva, a criação *online* é um valor intrínseco da própria internet.

Outro aspecto ressaltado por Palfrey e Gasser (2011) é que a atividade criativa *online* está relacionada com o compartilhamento, sendo inerentemente social e colaborativa, fomentada pelo baixo custo e a infraestrutura da tecnologia acessível. Os autores destacam que, além dos dispositivos de armazenagem e comunicação da informação, conhecimento e cultura, os fatores sociais são importantes na internet. “Ferramentas interativas *online*, combinadas com a disposição de compartilhar conteúdo e contribuir para as comunidades, mudam significativamente os hábitos de consumo de mídia dos usuários.” (PALFREY e GASSER, 2011, p.143).

Especificamente, nas redes sociais, com a possibilidade de criação de comunidades, os adolescentes contam com os mecanismos introduzidos pelo desenvolvimento *web* para uma variedade de iniciativas de convivência ali estimuladas. Os meninos e meninas dos grupos focais revelam explorar os *softwares* interativos das redes sociais para satisfazerem suas motivações pessoais e de grupo. A vida social e o compartilhamento envolvendo os dispositivos digitais nas diferentes experiências, que demonstram acumular ao se inserirem no meio de forma ativa, são destacadas em algumas falas. Embora algumas incursões dos adolescentes aconteçam de forma aventureira e descompromissada, demonstram saber aproveitar o tempo livre para realizar alguns projetos. Assim, ao mesmo tempo em que parecem perder interesse por algum aplicativo de internet de compartilhamento, descobrem novos estímulos relacionados aos atrativos que encontram na diversidade e no potencial dinâmico da internet, sobretudo fomentado pelas relações sociais que estabelecem no ambiente da cibercultura.

3.2 Os adolescentes e a sociabilidade *online*

Com o desenvolvimento do projeto de pesquisa junto aos grupos focais, evidenciou-se a importância das interações sociais no seu cotidiano. Os jovens usuários entrevistados demonstraram em suas falas a relevância dos laços sociais estabelecidos na rede, envolvendo várias formas de incursão *online*. Sendo assim, esta se estabeleceu como uma significativa

categoria de análise. Para subsidiar este estudo sobre a interação social e as tecnologias digitais cabe um aprofundamento teórico sobre o tema da sociabilidade *online* na cibercultura e as redes sociais na internet.

Lemos (2008) aborda as tecnologias digitais e a vida social na cultura contemporânea. Seu estudo trata da convergência entre as novas tecnologias de base microeletrônica e a socialidade⁷⁰ que estabelecem as bases da cibercultura na contemporaneidade. Em sua perspectiva teórica, o autor compreende que a tecnocultura, historicamente instituída com a modernidade e suas ideologias, começa a ser confrontada por uma nova fase de desenvolvimento tecnológico de controle simbólico do tempo e do espaço marcada pela ubiquidade, pela ênfase no presente e na simulação. A partir dessa ruptura, ocorre na contemporaneidade uma crise dos paradigmas fundadores da ideia de modernidade baseada na tecnoestrutura e na tecnocultura. Para Lemos (2008), esta crise é influenciada pelos meios de comunicação e pela sociedade de consumo e sua dinâmica. A consciência dessa ruptura com a modernidade, que tem na linearidade histórica o caminho inevitável para o progresso, começa a surgir a partir de uma nova consciência que se expressa na pós-modernidade. É nessa nova condição sociocultural que se desenvolve a cibercultura situada em uma nova ordem econômica pós-industrial, caracterizada por um sentimento de mudança cultural e social.

Para esclarecer o ambiente comunicacional da cibercultura, Lemos (2008) se articula com algumas teses que apontam para transformações socioculturais de ruptura com a modernidade. Destaca a crise do individualismo moderno pelo advento das tribos⁷¹ e dos múltiplos papéis dos sujeitos sociais em estruturas complexas e orgânicas, vivenciando o aqui e agora coletivamente.

Na tese de Maffesoli (2010), a vida cotidiana apresenta contornos indefinidos na agregação social. Nesse sentido, as máscaras mutáveis e a variedade de cenas que elas integram, representadas em conjunto nas novas formas sociais, se contrapõem à lógica individualista de identidade separada e fechada sobre si mesma. Contrariamente à individuação ocorre a formação de comunidades emocionais nas relações interpessoais no

⁷⁰ Lemos (2008) se baseia na visão fenomenológica do social de Maffesoli. Os agrupamentos urbanos contemporâneos estabelecem a atmosfera das sociedades ocidentais, contrapondo-se ao conceito de sociabilidade institucional e racional da vida da modernidade, por meio da multiplicidade da experiência coletiva. “A socialidade pós-moderna, por colocar ênfase no presente, não investe mais no dever ser, mas naquilo que é, no presente; num presente caótico e politeísta em detrimento de perspectivas futuristas. A socialidade não seria, assim, contratual, no sentido dos engajamentos políticos fixos ou dos pertencimentos a classe sociais definidas e estanques. Ela seria efêmera, imediata, empática.” (Ibid., 2008, p.83).

⁷¹ Lemos (2008) faz referência à tese de Maffesoli sobre as tribos na pós-modernidade, onde o individualismo é substituído pela necessidade de identificação com o grupo, manifestado em diferentes expressões culturais em que os indivíduos se posicionam socialmente.

interior dos microgrupos sociais onde “assistimos tendencialmente à substituição de um *social* racionalizado por uma *socialidade* com dominante empática.” (MAFFESOLI, 2010, p.39).

Lemos (2008) ressalta também a mudança cultural de compressão do espaço e do tempo que se dá na pós-modernidade, culminando na desterritorialização e na ruptura do tempo real pelas redes telemáticas, impactando as estruturas da economia, da sociedade, da política e da cultura, verificada na tese de Harvey (1989).

Os efeitos da inovação tecnológica na condição pós-moderna, com a compressão do tempo-espaço na sociedade como um todo, estão evidenciados na aceleração do giro de produção capitalista e do consumo de bens e serviços, acentuando o volátil e o efêmero. A moda em mercados de massa, o fornecimento de estilos de vida, e a ampliação das atividades de recreação e o consumo de serviços são fomentados pelos meios de produção, ligando-se aos valores e virtudes da instantaneidade e do caráter volátil dos bens e mercadorias e implicando em profundas mudanças na psicologia humana⁷². “A efemeridade e a comunicabilidade instantânea no espaço tornam-se virtudes a ser exploradas e apropriadas pelos capitalistas para os seus próprios fins.” (HARVEY, 1989, p.260).

Uma outra modificação importante apontada por Lemos (2008) é da descentralização da informação pela rede mundial internet, já que os novos *media* embutem a noção de interatividade. Essa nova forma de comunicação transforma o mundo da cultura impressa, calcado no individualismo e racionalismo⁷³. Nessa perspectiva ocorre uma oposição ao individualismo da cultura do impresso, moderna e tecnocrática, pela cibercultura, configuração sociotécnica em que modelos tribais se associam às tecnologias digitais. Esse movimento acelerado de ruptura com a modernidade ocidental concorre para a abolição do espaço homogêneo e do tempo cronológico linear.

Ao focar a cibernsialidade, Lemos (2008, p.80-81) ressalta que “a cibercultura pela sociedade que nela atua, parece, antes de isolar indivíduos terminais, colocar a tecnologia digital contemporânea como um instrumento de novas formas de sociabilidade e de vínculos associativos e comunitários”. Emergem várias formas de sociabilidade do encontro das

⁷² Harvey (1989) faz referência a Alvin Toffler ao tratar da dinâmica da sociedade do “descarte”, que já se evidenciava nos anos 60, onde as pessoas eram forçadas a lidar com a descartabilidade e a obsolescência instantânea por intermédio dos mecanismos de aceleração do giro dos bens de consumo. “Em contraposição com a vida numa sociedade que se transforma com menos rapidez, hoje fluem mais situações em qualquer intervalo de tempo dado – e isso implica profundas mudanças na psicologia humana.” (TOFFLER apud HARVEY, 1989, p.258-259).

⁷³ Ao destacar essa ruptura, Lemos (2008) faz referência ao pensamento de McLuhan e Maffesoli, que enfatizam os meios de comunicação como retribalizantes na sociedade contemporânea.

tecnologias digitais com a sociedade contemporânea. Além da funcionalidade técnica e da eficácia econômica, a vida social perfaz um outro movimento.

A cibernsocialidade, expressa na cibercultura em suas várias manifestações, forma-se da convergência do social com o tecnológico. Nessa perspectiva, “a cibercultura é a socialidade como prática da tecnologia”. (LEMOS, 2008, p.89).

Sob essa perspectiva, juntamente com as formas de comportamento impostas pelo desenvolvimento tecnológico dos objetos técnicos, ocorre uma apropriação simbólica. “A atual dimensão da tecnologia na vida social contemporânea mostra que é nos espaços existenciais de produção de sensações, do vivido coletivamente, que podemos entender as formas do imaginário tecnológico contemporâneo.” (LEMOS, 2008, p.106).

As redes sociais são espaços onde os adolescentes podem criar e desenvolver um fórum de convivência, alimentando seus perfis *online* e participando de grupos criados e expressos nas páginas disponíveis na internet para sua interação. As comunidades expressam a noção de pertencimento, com algumas características comuns entre aqueles que participam desse empreendimento coletivo.

Recuero (2009) aborda os laços sociais na internet, que são construídos na comunicação mediada pelo computador. Com base nos conceitos de interação reativa e mútua⁷⁴, a autora ressalta a troca dialógica nas conexões entre os atores. Nessa perspectiva, “o sentimento de pertencimento do grupo surge como elemento relacional da interação.” (RECUERO, 2009, p.40). Recuero (2009) também destaca que o contato *offline* na internet aumentou o conhecimento entre vizinhos, ampliando, assim, tanto a frequência quanto o contato com outros vizinhos⁷⁵. “Essas conclusões são importantíssimas na medida em que salientam o fato de que os laços sociais na internet, muitas vezes, são os laços que também são mantidos *offline*.” (RECUERO, 2009, p.44). Outro elemento que constitui qualitativamente conexões nas redes sociais, de acordo com Recuero (2009), é o capital social⁷⁶. Ao fazer um aprofundamento teórico sobre esse conceito, a autora conclui que não só

⁷⁴ Recuero (2009) faz referência aos conceitos formulados por Alex Primo ao tratar da interação mediada por computador.

⁷⁵ Ao fazer essa afirmação, Recuero (Ibid.) se baseia no estudo de Wellman, Boase e Chen que esclarece que a internet contribuiu para o aumento de suporte social mesmo entre aqueles que conviviam à distância, mantendo essa relação, facilitada pelo contato *offline*.

⁷⁶ Recuero (Ibid.) faz um apanhado teórico sobre o conceito de capital social, confrontando diferentes perspectivas: a de Putnam, que se dá nas normas de reciprocidade e confiança nas redes sociais entre indivíduos contactados; a de Bourdieu, de fundo marxista, que associa questões de pertencimento e poder em conflito de grupos; e a de Coleman, que postula que cada ator tem uma estrutura de relações, criando organizações para atingir seus objetivos na força dos laços sociais.

as relações, mas, o conteúdo das mensagens trocadas deve servir de base para se estudar o capital social nas redes sociais. Recuero (2009) estabelece níveis do capital social, de primeiro e segundo nível, para verificar a força dos laços na rede. A autora trata os laços fortes na rede como institucionalização, que ocorre, por exemplo, quando um grupo organiza times para um campeonato esportivo. Já o capital social num primeiro nível envolve valores nas diversas interações nos diversos tipos de laços, como, por exemplo, comentários pessoais reagindo a uma postagem de um indivíduo em um *blog*.

Para aprofundamento de estudo sobre as redes, algumas implicações práticas são apontadas por Recuero (2009), para sua observação e compreensão. De acordo com a autora, existem dois tipos de redes sociais na internet, que seriam as redes emergentes, constantemente construídas e reconstruídas através de trocas sociais, e as redes de filiação ou associativas, em que a relação de pertencimento não requer interação. Assim, enquanto as redes emergentes dependem da interação, criando laços fortes entre os atores sociais, as redes de filiação com conexões são forjadas por mecanismos de associação⁷⁷.

Recuero (2009) enfatiza a sutileza das diferenças ao se estudar os tipos de redes sociais, e inclui outra modalidade de análise para diferenciá-las, que é sua topologia. Assim, as redes emergentes seriam mais igualitárias, menores, mais distribuídas e menos centralizadas, enquanto as redes de filiação tendem a ser centralizadas, maiores e menos distribuídas, conforme as redes sem escala e sem conexão preferencial e conectores⁷⁸.

O entendimento da estrutura e da dinâmica das redes sociais emergentes, e especificamente as comunidades virtuais que se localizam nesse ambiente de comunicação possibilitam aprofundar o conhecimento desses espaços de sociabilidade.

3.2.1 Adolescentes nas redes sociais: a experiência da comunidade virtual “Coleginho”

Em dois encontros no processo das entrevistas com os grupos focais I e II surgiram, tanto em demonstrações no acesso à internet durante a atividade, quanto nas conversas, relatos sobre suas incursões na rede social na comunidade virtual “Coleginho”. Esta página, criada no

⁷⁷ Recuero (2009) exemplifica como rede de filiação associativa as listas de amigos nos sites de redes sociais, como o Orkut, e a lista de seguidores do *Twitter*.

⁷⁸ Ao tratar do estudo das redes relacionadas à sua topologia, Recuero (Ibid.) faz referências ao componente de mundo pequeno e às redes sem escala, respectivamente associados às redes emergentes e às redes de filiação. De acordo com a abordagem da topologia de redes de Barabási (2009), as redes sem escala surgem das redes reais e sua conexão expansiva. A cada nó que surge na rede, novas conexões se estabelecem, sem centralização em uma conexão preferencial. Barabási (Ibid.) esclarece os pequenos mundos como vínculos fortes, perfazendo uma sociedade clusterizada formada por pequenos círculos de amigos com conexão total dessa rede.

Facebook por um aluno da escola, durou algum tempo, sendo posteriormente excluída pelo autor. Pelas suas características, essa rede emergente criada entre os adolescentes indica os laços fortes entre os interatores.

Recuero (2009) aborda as comunidades nas redes sociais. No seu estudo, a autora parte da verificação topológica de sua estrutura, que se trata de um *cluster*. Essa conformação se dá na densidade de conexões entre os nós da rede. As comunidades virtuais devem ser estudadas nas suas qualidades, buscando compreender esse ambiente como alargamento geográfico para a construção de laços sociais, institucionalizado no próprio espaço virtual.

Rheingold (apud RECUERO, 2009, p.137) esclarece o termo, que envolve discussões públicas:

As comunidades virtuais são agregados sociais que surgem da Rede [Internet], quando uma quantidade suficiente de gente leva adiante essas discussões públicas durante um tempo suficiente, com suficientes sentimentos humanos, para formar redes de relações pessoais no ciberespaço.

Assim, a comunidade virtual pode ser definida pelos seus elementos formadores, que incluem as discussões públicas com encontro, reencontro ou manutenção de contato das pessoas pela internet, envolvendo o tempo e o sentimento.

Recuero (2009) leva em conta o conceito de comunidade em rede, incluindo, além do ciberespaço, o alargamento geográfico dos laços sociais. A autora também considera a metáfora da rede, que enfatiza a estrutura em que é encontrada a comunidade virtual.

Comunidade virtual é um conjunto de atores e suas relações que, através da interação social em um determinado espaço, constitui laços e capital social em uma estrutura de *cluster*, através do tempo, associado a um tipo de pertencimento. Assim, a diferença entre a comunidade e restante da estrutura da rede social não está nos atores, que são sempre os mesmos, mas, sim, nos elementos de conexão, nas propriedades das redes. (RECUERO, 2009, p.144-145).

Recuero (2009) ressalta que as comunidades são estruturas dinâmicas que se modificam com o tempo, constituindo-se de laços fortes e de capital social⁷⁹.

⁷⁹ Recuero (2009) trata em seu estudo do capital social e da difusão de informações que emergem envolvendo interações, processos de conflito e competição. A autora salienta que a percepção do capital social construído pelos atores envolvidos na rede social influencia a difusão da informação. Tendo como base dos conceitos de Bertolini e Bravo, a autora trata de dois tipos de capital social: o capital social relacional, mais institucionalizado, é constituído nas normas de interação aceitas pelos membros do grupo de forma tácita e espalha-se inicialmente entre os laços mais fortes, ampliando o capital social entre os atores; e o capital social

Inicialmente, segundo os componentes dos grupos focais I e II, que falaram sobre a comunidade, ela foi criada com a intenção de os participantes postarem diversos conteúdos para trocas entre os membros. Entretanto, na convivência entre os adolescentes que acessavam a página, ela se tornou um fórum para tratar de questões mais pessoais, e a discussão foi ganhando uma proporção maior entre seus membros. Curiosamente, nos dias subsequentes a esta situação de conflito relatada pelos alunos na comunidade do “Coleginho”, ocorreu uma briga entre as duas turmas de meninos do 9º ano da escola, gerando a suspensão de vários deles. Tal medida foi necessária até que a escola fizesse uma atividade para tratar do tema da violência com meninos e meninas das salas envolvidas.

Segundo os adolescentes entrevistados, sobretudo dos grupos I e II, em sua maioria participantes dessa comunidade, a discussão fora motivada por uma postagem de um aluno. O conflito surgido acirrou as rivalidades existentes, embora também, pelo relatado, houve tentativas de apaziguamento da parte de participantes do grupo das discussões da página, por meio de postagens.

Essa sociabilidade *online* é também muito próxima do cotidiano dos meninos e meninas, pois envolve muitos alunos da escola. Esse envolvimento com a página na rede social demonstrou ser de grande interesse, sobretudo ao acompanhar ou participar do conflito naqueles dias.

Em um dos dias em que foi introduzida a atividade com navegação livre, muitos dos alunos dos grupos focais I e II entraram na página do “Coleginho”, postaram comentários e falaram do assunto entre eles na própria sala onde acontecia o encontro, chamando a atenção sobre essa navegação na rede social.

Segundo o depoimento dos adolescentes, a página, inicialmente criada por alunos da escola com a intenção de que os membros postassem conteúdos diversos, teve um fim abrupto. Criada pelo autor com a intenção de que os participantes compartilhassem diferentes conteúdos, como assuntos do cotidiano, humor, vídeos e fotos, esta comunidade enveredou por um fórum de discussão mais pessoal, com provocações que acirravam os ataques entre os alunos e as turmas de 9º ano, gerando a referida briga nos dias subsequentes, que provocou a suspensão de alguns dias de aula dos envolvidos.

cognitivo, que tem apelo informacional maior, como notícias e vídeos, completando e aprofundando o laço social, apelando para o conhecimento. De acordo com Recuero (Ibid.), as informações de apelo de capital social relacional se difundem mais dentro das mesmas redes, enquanto que as de capital social cognitivo são difundidas, principalmente, nos diversos grupos nas redes sociais.

Grupo I

Moderador (dirigindo-se à Juliana e à Laila): Eu notei que vocês fazem muita coisa ao mesmo tempo, assim como eles, no Facebook e no game, é... Uma coisa que eu percebi de todos. Atenção! Nós temos mais dez minutos. Vocês teclam muito rápido e entram rápido na... nos comentários. Eu percebi. Todos fizeram. (Referindo-se ao Hélio e ao Alan) Eles menos, porque eles ficaram mais direto no “Transformice”. Vocês entraram muito no... assim, na... Entraram no Face... Entraram no Facebook, mas assim, fazendo comentários. O quê que estava acontecendo ali? Aí vocês abriam as janelas e ficavam rindo...

Thiago (ironizando com uma metáfora de jogo): É tiro, “Call of Duty”.

Moderador (interrompendo para organizar a fala): Tá. Então vamos ouvir! Um de cada vez, Thiago!

Laila: É porque é um grupo que a gente fez no início do ano que chama “Coleginho”. [...] É igual esse colégio aqui. É um grupo que a gente fez para compartilhar coisas legais sobre o nosso colégio. Coisas engraçadas. Estas coisas. [...] Foi até o N que fez pra gente fazer...

Rodrigo (corrigindo a autoria da página): Não. Foi o João Marcos⁸⁰ [...]

Thiago: Foi o N.

Laila (reafirmando a autoria): Foi o N.

Moderador (virando-se para o Rodrigo e o Thiago): A autoria depois a gente...

Laila: Aí começou um monte de briga, um monte de gente brigando. Assim, umas brigas ridículas, assim, sabe? Tava dando muita briga mesmo. [...] A gente viu isso, depois a gente viu as páginas engraçadas, assim, dos memes⁸¹. E tava... E realmente, tava uma coisa muito injusta mesmo. Aí a gente comenta.

Moderador: Mas quando começou como é que era?

Rodrigo (divertindo-se): Era tosca, agora tá maneiro! (Risada do Thiago ao lado do Rodrigo) A gente riu pra caramba!

Laila: Eles compartilhavam coisas que... Os meninos compartilhavam Rap. Essas coisas. [...] Antes tinha coisa mais engraçada, agora já é uma coisa muito mais (///). [...] Tem muita

⁸⁰ O adolescente é participante do grupo focal IV.

⁸¹ Os memes em questão fazem parte de uma variedade de personagens de tiras de humor muito difundidas na internet e populares no *Facebook*. De acordo com Recuero (2009), o conceito de meme, cunhado por Richard Dawkins, trata da replicação de ideias na cultura. Seu estudo está relacionado com sistemas complexos emergentes potencializados na rede, envolvendo a propagação de informações (jogos, vídeos, imagens, etc.). Ainda que incluída dentro desse conceito, a compreensão dos memes empregada nessa análise dos diálogos dos grupos focais é mais específica. Ela está identificada com o termo comumente empregado pelos adolescentes e popularizada entre os internautas para identificar essa variedade de tirinhas e de humor negro e escatológico que eles compartilham nas redes sociais.

agressão. Muita agressão verbal. Muita gente brigando! Tem gente que briga demais, sabe? É ridículo demais! [...]

Moderador: Acabou usando a rede para fazer isso. Seria isso? [...]

Laila: Aí eu até comentei: "gente, vamos parar com isso e tal..." [...]

Rodrigo (dirigindo-se amistosamente a Laila): Não vai interromper não, né?

Laila: Não!

Rodrigo: Quando fez, ninguém post... postava coisa maneira. Maneiro assim, sei lá como é que é. Tosco pra caramba as coisas que todo mundo posta, aquele meme. Agora tá maneiro, "fio", (gesticulando) brigando pra lá e a gente só rindo!

Thiago: (ironizando fazendo referência ao jogo: "Call of Duty" agradece!

Moderador: Você entrou nessa... nessa lista também? Agora?

Rodrigo: Não! (Gesticulando) É os caras que briga lá (///).

Moderador: Mas vocês entraram também.

Thiago: Não! A gente só ri.

Rodrigo: Teve um tempo lá que ninguém postava nada! Ficou dois meses sem postar nada!

Thiago: É!

Rodrigo: Ninguém! Ninguém falava nada! Aí do nada eles começaram a brigar assim.

Laila: É porque tem rixa. Tem duas (///) aqui no nosso colégio (///)

Thiago: Duas?[...]

Laila: São grupos e elas estão levando isso... Elas estão levando as coisas que não é mais... pessoal, problema pessoal para a rede social.

Moderador: Ah é?

Laila: Eu acho isso ridículo sabe. Muita briga!

Moderador: Você acha que essa página do "Coleginho" não tá valendo muito?

Laila: Não tá valendo muito. Tem gente quer sair para poder...

Rodrigo: Tá certo, tá certo! Eu não vou sair, não.

Grupo II

Moderador: Bom... Então vou perguntar já de cara como é que foi é... hoje em relação à semana passada. Assim, poder navegar hoje em relação à semana passada?

Thalita: Melhor!

Moderador: Oi? Deu diferença qualitativa? (Excetuando o Bruno, os adolescentes se entreolham com cumplicidade).

Sarah: Lógico!

Thalita: Cem por cento.

Moderador: Oi?

Thalita: Cem por cento.

André: Principalmente comunicativo.

Thalita: Comunicativo, então, nem se fala!

Moderador: Comunicativo? Explica aí. Então explica aí.

Thalita: As conversas. As trocas de mensagens.

André (irônico): Beijinhos.

Moderador: Como é que é?

André: Trocas de mensagens, beijinhos. (ainda em tom irônico olhando para as meninas)

Thalita: Beijinho eu não vi, não. Isso aí eu não vi, não. Desavença eu vi!

Moderador: Desavença, como assim? Explique!

Thalita: Uai... Falando mal. Ué! Não pode!

Cíntia: É que, a gente assim. Todo mundo, assim. Não tá muito bem. (risada do André) Aí..

Thalita: Os dois nonos anos não estão se "batendo". [...]

Moderador: Eu percebi, eu percebi. (///)

Bruno (entrando na conversa gesticulando): (///) Eu sou da paz. (Os colegas se divertem com o comentário do Bruno)

Moderador: Como é que é, Bruno? Você é um ponto neutro aí. Não tá em confusão com ninguém. Isso é bom. O que que tá acontecendo aí?

Thalita: O clima tá pesado!

Moderador: Aqui? Entre as pessoas aqui? [...]

Moderador: Só uma pergunta: isso tá repercutindo na... na página ali, na rede?

Thalita: Tá.

Amanda: Bastante!

Thalita: Muito!

Moderador: No Facebook? Onde?

Sarah: A gente já começa a... essa confusão aqui, assim, entre a gente.

Moderador: Na escola.

Sarah (gesticulando): Só que a gente prá conversar, prá comentar essas coisas no Facebook.

Amanda: A gente já tem um grupo que é "Coleginho", aí todo mundo comenta lá.

Moderador: Ah... Entendi. Aí comentam problemas da escola ou problemas pessoais?

Amanda: Pessoais.

André: É pessoal.

Thalita (gesticulando): É... Pessoais. É pessoal junto com a escola.

André (gesticulando): Só que ontem e hoje foi mais pessoal.

Amanda: Ontem, o Lucas⁸²...

Moderador: Cada dia é uma coisa? Como é que é?

André: Cada dia nós fala de alguma uma coisa. Tem dia que pega umas coisas lá...

Amanda: É... Igual ontem, sabe (riso embaraçado). Ontem deu mais de trezentos comentários.

Moderador: Trezentos com... O que? Numa... Num post?

Amanda: É. Vários posts.

Moderador: Vários posts, mas assim, numa publicação teve vários posts? [...]

Amanda: Trezentos. Deu trezentos comentários!

Moderador: Trezentos comentários?

Amanda: E olha que eles nem tavam (///) [...]

Moderador: Foi alguma coisa... é... assim, alguém postou e tinha a ver com alguma coisa particular de alguém? Uma briga?

Thalita: Levam muito para um lado (///) A pessoa leva pro lado da briga.

Moderador: Mas foi você quem postou? Não?

Amanda: Não, foi o Lucas. Foi o Lucas. [...]

Sarah (gesticulando): Porque a gente tava brigando assim, aí...

Moderador: Foi da sua turma ou da outra?

Sarah (com colegas em coro): Da outra. [...] Vamos parar de brigar, vamos voltar a ser amigos, e tal. E aí a gente começou a comentar e brigando mais, mais, mais...

Moderador: Isso... Na própria publicação teve vários posts.

Moderador: Não deu certo.

Thalita (rindo): O casal ali tentou ajudar...

Moderador: Isso. Na própria publicação teve vários posts que você falou.

Amanda: É... trezentos.

Moderador: Trezentos. Mas ainda não acabou ou continua?

Amanda (Movendo a cabeça em negativa): Não acabou.

⁸² Adolescente participante do grupo focal IV.

Moderador: Isso tá rendendo então. De ontem prá hoje tá rendendo?

Amanda: Isso é porque durou umas oito.... uma hora e meia mais ou menos.... Foi meia hora, não sei, trezentos...

André (gesticulando): Isso é porque nem todo mundo tava... Assim, nem todo mundo tava... comentando. Porque eu não tava lá, se soubesse ia comentar também.

Moderador: Você não sabia que tava acontecendo. Mas se você soubesse teria participado.

Os mais de trezentos comentários em torno de um *post* relatados pelos adolescentes demonstram o grau de envolvimento que os meninos e meninas tiveram com a comunidade “Coleginho” nos dias que se sucederam à tensão entre os participantes do grupo. A grande excitação das falas e o posicionamento pessoal revelaram o quanto o laço criado nessa rede os deixou intensamente conectados, posicionando-os sobre uma discussão pessoal surgida nesse fórum de convivência.

Diferentemente de uma rede de filiação, à qual os adolescentes constantemente se vinculam em seus contatos por laços fracos, o “Coleginho” constituiu por um breve período de tempo uma rede igualitária, com as tendências desse tipo de conexão mais dinâmica na interação. As redes emergentes, segundo Recuero (2009, p.101), diferentemente das redes de filiação, estáveis em sua dinâmica, “são bastante mutantes e tendem a apresentar dinâmicas de agregação e ruptura com frequência”.

Formando um *cluster* envolvendo conexões intensas entre os membros da comunidade, a existência curta no tempo do “Coleginho” demonstra a instabilidade das redes emergentes, que funcionam de acordo com o envolvimento dos seus participantes. Nesse espaço, suas relações, que acontecem no ambiente da escola, foram ampliadas, envolvendo seus sentimentos e opiniões. Com a intensificação da conexão que moveu a atenção dos envolvidos a partir de um único nó, as discussões e os conflitos se exacerbaram, demonstrando a capacidade de mobilização impulsionada pela comunidade criada entre os adolescentes.

3.2.2 Adolescentes e perfis *fake* na rede: sociabilidade *online* no jogo de identidades

Nos quatro grupos focais, os adolescentes revelaram a utilização de perfis falsos nas suas interações na rede. O *fake*, de acordo com depoimentos dos participantes das entrevistas, é muito difundido na internet. Meninos e meninas demonstraram conhecer a prática,

apontando diferentes situações em que a criação de um ou mais perfis na rede pelo mesmo utilizador possibilita diferentes formas de interação.

Recuero (2009) se refere às ferramentas sociais interativas que são apropriadas pelos atores como formas de expressão do *self*. Segundo a autora, é através da percepção desse espaço pelos demais atores que as redes sociais irão emergir. Pelo fato de a interação só ocorrer pela vinculação de um perfil ao ator que cria senha e *login*, os usuários assim passam a ser identificados. “Para tentar fugir dessa identificação, muitos usuários optam por criar perfis falsos e utilizá-los para as interações nas quais não desejam ser reconhecidos pelos demais.” (RECUERO, 2009, p.28).

Lemos (2008) também atenta para as várias formas de representação que o jogo de identidades assume na cibercultura e toda a ambiguidade nas formas de socialização. Novos perfis constituem parte das suas incursões sociais alimentadas em listas de discussão, postagem de fotos e outras formas de estabelecerem suas representações. “A sociabilidade *on-line* caracteriza-se como uma espécie de esconde-esconde, onde o usuário pode assumir e experimentar identificações sucessivas às diversas comunidades virtuais.” (LEMOS, 2008, p.175).

Nas entrevistas nos grupos focais, os adolescentes relataram diversas experiências relacionadas à elaboração de perfis *fake*. Em suas explanações, traçam explicações diferenciando intenções e destacam as finalidades do uso desse recurso, incluindo suas experiências.

O *fake*, além de ser utilizado com a finalidade de resguardar anonimato e formas de aproximação entre usuários, ocorre enquanto atividade lúdica, com a criação de personagens e de narrativas a eles associadas.

Grupo II

Thalita: Ela vai casar dia 26! (Risos dos colegas)... Dia 26, ela casa!

Moderador: E por quê...

Renata (rindo e entreolhando os colegas): Ela vai ter filho também!

Moderador: Desde quando você “cultiva” o, o... a sua fake?

Thalita: Como assim? Desde quando tenho ela?

Moderador: É.

Thalita (pensativa): Ah, já tem uns dois, três anos.

Moderador: E você cultiva mesmo? Pelo que você falou que vai casar, ficou noiva...

Thalita (acenando positivamente com a cabeça): Ficou... (de supetão, alterando o aceno de concordância, gesticula o contrário) Eu não, ela! [...]

André: Eu vi, eu tava... (Referindo-se ao momento em que estava com Thalita quando aceitou o pedido de casamento)

Moderador (dirigindo-se ao André): Você estava presente na “cerimônia”?

Thalita (sorrindo): Ele tava! No dia em que fiquei noiva!

André: ... Na hora que o cara pediu.

Thalita: No dia em que ele me pediu em casamento, ele tava do meu lado.

Cíntia (imitando um pedido de casamento olhando para Thalita): “Quer casar comigo?”

Thalita (olhando para a Cíntia): Foi sábado! Foi assim mesmo! (Risada da Cíntia) Foi assim mesmo!

Rafael: Eu já fiz um fake.

Thalita (referindo-se ao colega do grupo focal): O André ficou olhando para minha cara sem entender nada. “Hã?”... Mas é legal!

Rafael (falando animado): Eu fiz um fake para conseguir as coisas do jogo, sabe?...Fingi que era... Fingi que era menina... Aí, todo mundo me dava as coisas, entendeu?... [...]

Moderador: Ah! Você usou os atributos femininos.

Rafael (rindo e acenando com a cabeça): É.

Moderador: Você usou do charme? É...

Thalita (estranhando): Ê! Ê! Gente! Ué!

Rafael: Não,... Eu só criei um MSN,... Aí assim,... O povo que joga é tudo nerd, é tudo gordo! Tudo povo doido! Não vai nem na escola... Gordo!

Renata (confrontando o Rafael): É fascista!

Rafael: Aí..., vamos supor,... É... Quando aparece uma menina, aí já começa a ficar tudo bonzinho, entendeu? Aí depois que eu comecei a pegar as coisas, eu comecei a falar “Ô seus palhaços, eu sou homem!”... Aí eles começaram a me xingar.” [...] Eu tinha o MSN e o jogo mesmo. Eu mexia num site que se chamava Interpol. (Indagando o Moderador) Você conhece? Você conversa com pessoas de vários países, aí eu peguei a foto de uma menina de lá. [...]

Thalita (gesticulando): Deixa eu te falar! Tem gente que faz o fake para se passar por uma pessoa que não é. E tem gente que faz para zoar. Entendeu? No meu caso, a gente faz assim... pra ter, tipo assim assim, como é que vou explicar...

Renata: Para ter uma diversão.

Thalita: É... Para conhecer pessoas diferentes. Sabe? No mundo assim... Todo mundo que fez o fake... que tá nesse mundo,... tipo assim... Sabe a doutrina, não é doutrina... como é que vou explicar... Sabe com tem que ser. Sabe?... Só por diversão mesmo... E não tem aquela coisa... Ah, eu sou assim... Tem gente que faz assim pra... “Eu sou loura, sou magra, sou corpuda.” Entendeu?

André: Tinha uma menina da 6ª série aí... [...]

Thalita: É, porque por que assim... Tem gente que faz prá... É! Então... Aí não, assim, Igual o André... Tem ou tinha? Não era, André? Tinha uma menina que... É da 6ª série que conversava com o André.

André: Uma? (em tom irônico) Todo mundo sabe quem é essa lá.

Thalita: Se passando por uma pessoa que ela não é... Só para ter proximidade com o André. Fazer que meio que o André gostar dela... Chegar perto do André... Mas assim, já desconfiava de quem era a menina. Entendeu?...

André: É que ela teclava igual ela mesmo fala pelo MSN [...]

Thalita (imitando o gesto de teclar) As “muié”, os mesmos jeitos de escrever. (Colocando o dedo na cabeça) A gente descobre. Entendeu? No meu caso, não foi assim... É diversão. É legal! Eu gosto!

Renata: Tem gente aqui da escola que faz fake. Quer ter papo contigo. Acho que se você conhece essa pessoa, você acaba descobrindo quem que é.

André: Eu falei na cara dela... [...]

Renata: Isso é o maior “paia”!

André (continuando a fala): Eu falei na cara dela...

Thalita: Eu acho... Para mim é ridículo! Eu faço por diversão.

André: Eu falei com elas, “Cês é feia, cês sabe disso, e vocês ainda mostra isso”, pelo fake que elas faz!

Renata: Acabou com a menina!

Thalita (gesticulando): Gente! Jogou a menina lá no chão!

Rafael: Pisou e jogou no lixo!

Moderador (dirigindo-se às outras meninas): Quê que vocês acham dessa história do fake, que eles estão falando?

Cíntia: Eu tentei, mas só que não deu muito certo...

Moderador: Não deu certo, por quê?

Sarah (falando por ela e pela Cíntia): (///) a gente fez um fake de “zoação”. Sabe?

Moderador (confirmando a autoria da Sarah e da Cíntia do mesmo fake): As duas...

Sarah: A gente só criou, mas a gente nunca mais pegou... A gente nunca mais mexeu. [...]

Moderador: Pela experiência da Thalita é o contrário...

Thalita: Ih, minha filha! Tem de tudo, tem igreja, tem casamento, tem balada. Tem tudo que você imaginar. Fake. Tudo que você imaginar. Tudo! Tudo que você imaginar tem no mundo fake!

A adolescente do grupo II se mostra bastante consciente das utilidades que o *fake* possui na rede. Classifica as modalidades dessa forma de expressão dos interatores. Já no caso do adolescente do mesmo grupo focal que utilizou o perfil falso para obter vantagens pessoais, teve na prática uma experiência momentânea para resolver uma necessidade imediata na sua incursão. A diferença de intenções demonstra que a manutenção de um perfil *fake* pode ser mais ou menos duradoura na rede. No caso da relação afetiva alimentada pela jovem, esta desenvolve uma interação que se torna uma espécie de narrativa *online* construída por afinidades compartilhadas. Mesmo na imersão em uma identidade que cria na rede e que vive como uma fantasia mutuamente consentida de um relacionamento virtual com outro *fake*, a adolescente ressalta a seriedade dessa prática. Ao fazer a categorização dos perfis falsos, a adolescente do grupo focal II faz questão de expor seus juízos de valor sobre aqueles que praticam essa forma de interação *online*. De acordo com os depoimentos, o *fake* é uma prática muito difundida, constituindo uma ampla e múltipla comunidade, à qual se referem como “mundo *fake*”.

No grupo II, o *fake* foi amplamente abordado, experimentado inclusive por um adolescente declaradamente avesso às redes sociais. No caso, conforme o relato de um colega do mesmo grupo, ele utilizou o *fake* para obter tutorial *online* de um jogador num *game* que depende da criação de um avatar.

Grupo II

Bruno: Eu coloquei meu nome lá que eu era uma mulher.

Moderador: Como é que é?

Bruno: Coloquei no nome que eu era uma mulher, e o cara ficava perguntando de onde que eu era.

Moderador: Aí você achou legal fazer essa...

Bruno: Eu tava “zoando”. (Risada da Thalita)

Moderador: Assim,... No jogo? (///) brincadeira.

André: Ficar “zoando” assim é maneiro.

Bruno: Ele achava que eu era moça.

Moderador: Ele ficava comentando.

Bruno: Perguntando.

Moderador: Aí você se divertiu?

Bruno: É. Eu tava “zoando” ele.

André (rindo): Ele tava querendo mais que só jogar aquele joguinho.

Moderador (virando-se para o André): Você já fez esse (///) ...

Bruno (respondendo o André): Eu sou homem, “véio”!

Moderador (indagando ao André): Assim, mudar o sexo para ver o quê que a pessoa faz?

Bruno: Igual o jogo de RPG, tem gente que monta boneco menina pra (///).

André (gesticulando): Para conseguir, tipo assim, você tem o jogo lá. Aí você tem seu bonequinho. Você vai lá. Vai jogando, vai jogando, você vai conseguindo os itens, aos poucos, para o seu bonequinho para deixar ele mais forte (///). Aí você cria uma mulher.

Bruno: No jogo mesmo.

André: Dá para se casar com ele. Aí, tipo assim, escolhe umas coisas para você ficar mais forte, e as pessoas vão lá, criam um bonequinho mulher (rindo), pegam os itens (///) do outro cara e dão prum (olhando para o Bruno rindo)...

Moderador (olhando para o Bruno): Como é que é?

Bruno: Tem uns bobão que vai dá presente ainda prá... (Riso do moderador)

André: Tipo assim, você cria um fake. Um MSN de mentira assim.

Moderador: Isso é comum?

André (acenando positivamente com a cabeça): Ah... Muito!

Bruno (concordando e movimentando a cabeça): É.

Thalita (olhando para o André): Mas eu tenho um fake! Mas é (///).

André (de súbito, olhando para Thalita e em seguida para o moderador): Não. Tipo assim, o fake que ela usa é pra, tipo assim,...

Thalita: Um jogo fake.

André: Como se fosse o nosso mundo, só que no imaginário, assim, deles. Deles mesmo.

Já o que a gente usa é para conseguir as coisas no jogo. Tem duas modalidades.

Thalita: É!

Moderador: O dela é diferente. Ela cria um mundo, mas ela,... ela não tem outra intenção a não ser curtir aquela fantasia e todo mundo sabe que ela...

André: Eu já vi fake também das pessoas, no Orkut. Quando você vai visitar o perfil de alguém, aparece as fotinhas que viu o seu Orkut. Para você não saber que a pessoa tá te visitando, ela cria um Orkut fake e entra no seu Orkut para ver o que está acontecendo no seu Orkut, mas para ela não ver que é você.

Moderador: Entendi. Então é outra experiência. (Burburinho de excitação de algumas meninas)

André (dirigindo-se à Cíntia): Você já fez!

Cíntia: Não! Mas é bom fazer isso!

André (em tom de malícia): Bisbilhotar!

Grupo I

João Vítor: Não. Pode ser até ele me mandar um lance divertido. Igual todo mundo sabe que você tá fazendo uma peça. Tipo, igual assim, fazendo com o Thiago e todo mundo acha engraçado, mas não deixa de ser enganação. (///)

Laila: Já fizeram isso comigo. Uma amiga minha.

Moderador: Tipo uma brincadeira?

Laila: Pra ela foi, eu não gostei. Eu não gostei! Já fizeram isso comigo. Ela fez, eu não gostei. [...] Fez um menino, começou a conversar comigo e era ela. Eu fiquei muito chateada com ela. Eu não gostei!

Moderador: Mas ela. Você demorou a perceber?

Laila: Ela fez à toa isso comigo.

Moderador: Mas na hora que ela fez você não percebeu?

Laila: Não.

Moderador: Porque ela... Demorou a sentir... (///)

Laila: É.

Rodrigo: No MSN, tem um cara lá, que... Não sei se é menina. Que é fake! (Olhando para o Thiago)

Thiago: É a...

Rodrigo (olhando para o Thiago): "Millen Ray", sei lá!

Thiago (pondo a mão na cabeça): Não! É uma que tá com um menino do lado de foto.

Rodrigo: Não. Não tem foto não. Fica lá conversando. Nem tem (///).

Thiago: Tem uma que tem uma menina que é fake no Facebook. Tá a foto dela com um menino do lado.

Moderador: Como você sabe que é fake?

Laila: A (N) usa foto fake.

Juliana: É. A (N). [...]

Thiago (divertindo-se com o relato): Aí eu... Aí eu: "Quem é essa aí na foto?" Aí ela: "Sou eu!" Comecei a rir. Ahhh! "É você? É você?"

Laila: Tem gente que não mostra a foto da pessoa mesmo e põe a foto fake.

Moderador: Ah, tá! Mas aí você sabe por quê?

Laila: Claro! Tá obvio!

Moderador: Por quê?

Laila: Prá dizer que é perfeita!

Juliana (virando-se para o moderador rindo): Se você conhecesse a (N), você iria saber. Não é ela! (riso) Nossa! Aquela magrela!

Moderador: Mas essa menina, vocês conhecem da vida real e sabem que é fake.

Laila: É... É. (Explicando) Quando a pessoa, assim...

Thiago (divertindo-se): Perseguidora.

Laila: ... Muito perfeita, às vezes, você acha... Não é possível!

Juliana (virando-se para a Laila): Não. Pode até existir mesmo!

Laila: Pode! (Enfática) Mas não conversando com a gente!

Rodrigo: Porque a gente, tem a pessoa que a gente conhece (///)

Moderador: Não. Pessoas que conhecem vão mudar mesmo. Vocês... Então vocês acham que é poss...

Laila: Agora esse (///) que elas fizeram... A menina que fez isso comigo, conhecia o menino e aí depois eu pus no Google lá, né? Foto do menino, eu achei um monte de foto dele.

João Vítor: Igual, eu tava conversando com uma menina lá... Depois eu falei assim: "Não, essa menina... Acho que é fake". Aí eu falei assim: "Tá parecendo com alguém, lá." Aí coloquei o nome dela lá, esqueci o nome, de uma menina lá, acho que é que é uma modelo. Só que é... o quê, tem 15 anos. Aí tem um monte de foto dela no Facebook. (Movimentando negativamente a cabeça) No Facebook não, no Google. A mesma que ela usava lá para conversar. A menina depois que fui descobrir é feia igual um demônio! Nossa! (risos)

Thiago: Nossa! A (N), "veio"!

Rodrigo: É!

Thiago: Nossa senhora! Ô (///) mulher feia! Perseguidora também. (///) Não sai do meu pé! Vou tampar uma bomba na casa dela! (Movimentando o braço num gesto de jogar algo) Olha a bomba! Bum! (risos)

Laila (virando-se para a Juliana): Falaram, assim, que o namorado que ela tem lá também é fake. Foi ela que fez.

Juliana (olhando para o Thiago): Aquele menino lá... Aquele gordinho? Há, há, há.

João Vítor: A menina feliz criou o próprio namorado! (Riso)

Laila: É!

Thiago: "Forever alone"⁸³!

Grupo III

Milena: (///) Toda vez que eu (///) eu entrava no meu Face, eu tinha o meu fake. (Gesticulando) Aí no meu fake eu casei, tive filhos, (///). [...]

Diana: Eu tinha uns três fake.

Moderador (voltando-se para Diana): Uns três? Isso tudo? Três fake?

Diana: Eu tinha uns três!

Milena: Eu tinha só dois.

Moderador: Mas era um fake só... feminino?

Diana (gesticulando): Dois de mulher e um de homem.

Moderador: Mas você criou para se relacionarem entre eles?

Diana: Aí tem aqueles sites de relacionamento (///).

Moderador: Ah! Você se relacionava com outras pessoas na rede? (Diana acena positivamente com a cabeça) Mas as pessoas sabiam que era fake?

Diana: Sabem. (Gesticulando) É tudo fake.

Milena: (///) o meu fake só tinha fake. Não tinha ninguém real. [...]

Diana: É.

Milena (gesticulando): Separado! Porque tipo assim... Tinha outras pessoas.

Moderador: Durou quanto tempo isso? [...] Vocês pararam por quê?

Milena (gesticulando): Ah! Eu parei porque... eu tinha feito no Orkut. No Face, eu também tentei, não dá certo.

⁸³ Gíria que os adolescentes utilizam associada ao popular meme das tirinhas de humor da internet.

Moderador: No Orkut?

Milena: No Orkut, durante... Assim que eu criei minha conta no Orkut, a criei a do fake, por que começou essa mania de fake e tal.

Moderador: Você acha que uma (///) já passou um pouco?

Milena: Já passou.

Marlon: Graças à Deus. [...]

Diana: Mas eu acho que ainda tem muito. [...] (///) até hoje ela tem um namorado no fake tem mais de três anos.

Moderador (dirigindo-se à Diana): Ela continua mantendo o namoro no fake?

Diana (acenando positivamente): Hã! Hã!

Milena: Eu tinha também. Esse... o homem. O segundo fake que eu tinha era de uma doação de fotos.

Moderador: Como assim?

Milena (gesticulando): Porque tem o fake da pessoa fake. Tem tipo uma comunidade de doação de foto pra isso. [...] É, tipo assim, pra você criar um perfil, você tem que ter uma foto.

Moderador: Claro.

Milena (gesticulando): Aí você vai lá na doação de fotos, pega uma doação. Aí você vê uma foto que te agrada. Tipo assim, tem lá de vários sites. Tem umas pessoas aí. (///) Aí você pega a pessoa que você quer. Pega as fotos e põe no seu Orkut.

Moderador: É doada então.

Diogo: Ou então pega no Google.

Milena (virando-se para o Diogo): É. Ou então pega no Google. Mas é mais fácil pegar no Orkut.

Grupo IV

Moderador (dirigindo-se ao Rodolfo que mencionara o Facebook): O visual que é criativo, então. Você falou. Alguém quer comentar mais o quê é que acha criativo?

Bruna (empolgada, gesticulando): Eu acho que é o fake, porque sei lá! É uma coisa que os pais não sabem. É, tipo, uma mentira... (Gesticulando) Tá todo mundo!

Moderador: Ah! (///)

Karine: É uma família. [...]

Bruna: Na nossa idade fica. A gente não sai espalhando.

Karine: Nem todo mundo conhece.

Bruna: É, nem todo mundo conhece.

Moderador: Você acha que o fake é uma que é mais... que é mais....mais criativas, nesse sentido? [...]

Bruna: Tem gente que não conhece. É meio um segredo com a gente e, sei lá! A gente monta o que a gente quiser! [...]

Karine: Mas esse negócio não é da vida real. É uma mentira. A gente se ilude muito com isso.

Moderador: Você teve alguma experiência com isso?

Karine: Com o namorado da minha fake. A minha fake... a minha fake tava namorando um menino. Só que ele traía ela pra caramba... [...]

Moderador (provocativo): Que é isso, é jogo?

Karine: É tipo um jogo.

Lucas (Irônico, imitando uma fala publicitária): “Para jogar...”.

Karine: É uma vida. É normal. A gente trabalha. Casa. Tem filho. É normal. (Riso)

Bruna (rindo): É normal... (Gesticulando e rindo) Normal isso!

Luan: Ela criou um avatar. Ela criou um avatar.

Moderador (chamando à atenção das meninas): Aqui, ó! Ele falou uma coisa aqui. Presta a atenção, gente! [...] (Virando-se para Luan) *Você tinha comentado o que?*

Luan (rindo dirigindo-se à Karine): Avatar, só que casa, tem filho. [...]

Rodolfo (rindo dirigindo-se à Karine): Um avatar!

Lucas (rindo comparando ao game): É “The Sims”.

Luan (rindo dirigindo-se à Karine): Que jogo é esse?

Lucas (rindo): Que jogo é esse?

Luan (rindo voltando-se para os colegas, sugere um nome): “3D não sei o que lá”.

Além de demonstrarem sua habilidade em identificar perfis *fake*, os adolescentes traçam explicações, diferenciando intenções, e destacam as finalidades do uso desse recurso, incluindo suas experiências. Da brincadeira à tentativa de se criarem laços por um perfil falso, essa modalidade de interação se apresenta como algo frequente, inserindo-se nas práticas dos jovens no âmbito da cibercultura. Ao relatarem situações vividas nas interações em que foram enganados por perfis *fake*, os participantes superam as decepções se divertindo com esse jogo de identidades utilizado pelos interatores para estabelecer laços na rede. Em relatos animados, eles fazem associações bem humoradas com a cultura dos memes para analisar casos, como o

relato do grupo I, em que a garota se utilizou desse recurso passando-se por outrem em uma relação com um namorado fictício a fim de superar a solidão.

Em todos os grupos focais, as experiências com perfis falsos são muito difundidas, aparecendo nas falas. Nos depoimentos do grupo III, as adolescentes relatam a sua experiência com o *fake*, demonstrando como o uso dos perfis falsos são tacitamente difundidos na internet, inclusive com a existência de uma rede de relações afetivas que se formam em torno dessa prática. No grupo IV, a experiência de simulação de uma vida projetada demonstra ser comum entre meninas, suscitando brincadeiras dos meninos, que associaram aos *games* essa forma de incursão na internet.

Ao tratar do neotribalismo na sua tese do declínio do individualismo nas sociedades de massas, Maffesoli (2010) discorre sobre a comunidade emocional. O autor enfatiza a multiplicidade da ambiência do eu na vida comunitária, opondo-se à lógica individualista da identidade fechada em si mesma. Nessa perspectiva, se reconhece a ideia da “máscara que pode ser mutável e que se integra sobretudo numa variedade de cenas, de situações que só valem porque são representadas em conjunto.” (MAFFESOLI, 2010, p.37).

Pelas falas relacionadas dos adolescentes, na cibercultura, formas de agregação nas comunidades virtuais dos perfis falsos são fragmentadas, em representações intensas e efêmeras. Essas agregações formam ambientes povoados de máscaras, que são exploradas na rede por aqueles que compartilham os perfis *fake*, num jogo simbólico, vivenciando de forma compartilhada, criando virtualmente projeções de experiências.

O depoimento a seguir da adolescente do grupo II, adepta do *fake*, demonstra o quanto é significativa para ela essa representação nas redes sociais. No último encontro nesse grupo, ao conversar com os participantes sobre seus interesses na internet manifestados há quase um ano, a jovem se colocou a partir de sua identidade criada no ambiente virtual, comentando sobre o “seu” desinteresse por manter um perfil no Orkut.

Grupo II

Moderador (aguardando a leitura do questionário sobre internet preenchido anteriormente aos encontros no grupo focal): *Prá vocês recordarem. Concluiu quase um ano... Um ano. Que mudou, né? [...]* (Atento à Thalita) *Pode falar!*

Thalita (conferindo suas respostas do questionário de quase um ano antes, verificando o que mudou no seu interesse): *Só o Orkut mesmo.*

Moderador: *O que é que foi?*

Thalita: Só o Orkut mesmo.

Moderador (dirigindo-se aos alunos sobre seu desinteresse pelo Orkut): Mudou em que sentido?

Thalita: Não mexo mais!

Moderador: Abandonou. Pode se dizer assim?

Rafael: Eu também. Aí eu criei um perfil no Facebook.

Thalita: O resto tudo tá certo!

Moderador (virando-se para o Rafael): Você pode-se dizer que abandonou?

Rafael: Eu também! Agora tenho Facebook.

Moderador: Você não tinha na época?

Rafael: Não.

Thalita: Eu já tinha!

Rafael: Outro dia entrei no Orkut. Tinha quinze mil pessoas. Até (///)

Moderador: Quanto?

Rafael: Quinze mil. Apaguei um monte!

Thalita: Eu já excluí até minha conta.

Amanda: Eu não lembro nem qual é a senha do meu Orkut.

Rafael: No dia do aniversário, eu vou entrar (///).

Moderador: Nossa! O Orkut está “falecido” para vocês?

Sarah: Eu nem lembro mais a minha conta!

Rafael (Ainda se referindo à sua página no Orkut): Tem os “parabéns!” de dois anos atrás.

[...]

Moderador (voltando-se para a Thalita): Teve um encontro no meio do ano, mesmo, que você chegou a abrir o Orkut aqui na sala, não foi?

Thalita: Não. Da minha fake. Não é meu não! É da minha fake.

Moderador: Ah! Não é você. É sua fake. Então vamos reformular isso. Existe o Orkut da sua fake. Você já tinha me falado.

Thalita: É.

Moderador: Mas ele você... Você alimenta... Você mexe nele?

Thalita: Mexo.

Moderador: Ah, tá! Então é outra pessoa, não que não era você, é sua fake. (Rindo) Entendi!

Thalita: Não... (Entreolhando a Sarah, rindo. Em seguida, olha para o moderador, gesticulando, explica) É eu que mexo. É eu que mexo, mas...

Moderador: Do modo que você falou, eu achei engraçado, por que você falou do modo (///).

Ela continua lá, firme e forte, lá?

Thalita: Não. Ah... Nem mexo mais. É só no MSN, só. No MSN, eu mexo.

Moderador: Você tinha a fake no MSN?

Thalita: Tem. É a mesma pessoa.

Moderador: Tem, mas...

Thalita: Tem no Orkut e no MSN.

Moderador: Assim como os internautas, em relação ao Orkut, não estão usando mais, a sua fake está se desinteressando...

Thalita: Eu não mexo mais na minha fake...

Moderador: Oi?

Thalita: Eu não mexo mais.

Moderador: Mas aquele dia você tava mexendo nela... na personag... na pessoa.

Thalita: É! Tava.

Pelas falas dos adolescentes é possível perceber, tanto nas redes sociais e até mesmo nos contatos estabelecidos entre aqueles que se dedicam aos *games*, o quanto o *fake* é uma prática difundida entre eles. Muitas vezes reforçam suas opiniões e revelam seu conhecimento pessoal do assunto, se divertindo com seus relatos, externalizando suas experiências nas entrevistas. O *fake*, além de ser utilizado com finalidades de resguardar anonimato e formas de aproximação entre usuários para obtenção de vantagens pessoais, pode ocorrer como atividade lúdica. De acordo com os detalhes revelados no depoimento da adolescente do grupo II, a fantasia é prazerosamente vivida e alimentada como uma narrativa criada pelos interatores da rede social no ciberespaço. Essa forma de interação experimentada na criação de uma personagem com toda a narrativa que a acompanha se dá, sobretudo, por meninas, como relatado também nos grupos focais III e IV. Conforme as descrições dos perfis que são elaborados, elas demonstram o quanto o *fake* é significativo nas suas vivências. Pelos seus depoimentos, se dá assim uma relação consensual entre as jovens com outros adeptos do *fake*. Esse consenso é demonstrado pelas falas das adolescentes como um fator que garante a imersão em um jogo simbólico, em um mundo virtual que é criado para compartilharem com outros praticantes essa modalidade de interação.

Recuero (2009) ressalta que as expressões mais complexas dos atores foram permitidas pelo surgimento de ferramentas para trocas sociais, possibilitando a apropriação de

várias estratégias para construção das identidades. “São construções plurais de um sujeito, representando múltiplas facetas de sua identidade.” (RECUERO, 2009, p.30).

Para Lemos (2008), que reafirma a tese de Maffesoli sobre a socialidade na contemporaneidade, o ciberespaço produz uma forma de sociabilidade com a criação de um novo senso de identidade, que agora é descentralizado e múltiplo ao mesmo tempo. Nas redes de convivialidade na cultura contemporânea, os indivíduos não estão mais presos a uma única identidade. “As diversas comunidades virtuais emergentes do ciberespaço proporcionam emoções coletivas, identificadoras, não com o indivíduo preso a uma identidade fechada, mas com *personas* de diversas máscaras.” (LEMOS, 2008, p.175).

Os adolescentes dos grupos focais demonstram conhecer estratégias, lidando com meios e recursos dos dispositivos para atingirem seus objetivos nas suas incursões na rede, ao fazerem uso da falsa identidade. Dessa forma, utilizam o *fake* tanto por interesse empreendedor, por diversão, ou por valorizarem essa forma de se relacionar, criando, assim, laços fortes na rede.

3.2.3 A interação nos jogos *online* e a imersão em ambientes narrativos pelos adolescentes

Nas entrevistas dos grupos pesquisados, destaca-se a sua incursão em uma variedade de jogos *online*⁸⁴. Os adolescentes manifestaram interesse por diferentes *games*⁸⁵, detalhando algumas de suas características. Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, juntamente com as redes sociais, os jogos foram tema constante das falas dos participantes dos grupos focais. Grande parte dos pesquisados demonstrou expressivo conhecimento sobre esse gênero de entretenimento, explorado em uma variedade de *games* dentro e fora da internet.

Diferentes características dos diversos jogos destacados nas entrevistas foram amplamente detalhadas pelos adolescentes, de forma que foi possível reunir um grande volume de diálogos transcritos envolvendo esse tema.

Devido à especificidade do tema, cabe fazer algumas considerações sobre o significado dos *games* e a sua relevância para os objetivos deste estudo. Nesse sentido, Recuero (2010) aborda os jogos nas redes sociais, esclarecendo suas características enquanto jogos *online*. De acordo com a autora, os jogos eletrônicos se constituem de ambientes lúdicos onde o ator interage com um *software*. Ao serem transportados para o ambiente *online*,

⁸⁴ Para maior conhecimento da variedade de jogos citados pelos entrevistados, ver Glossário de *Games* incluído no final do presente trabalho.

⁸⁵ De acordo com Recuero (2010), alguns autores utilizam o termo *games* para se referir aos jogos *online*.

passam a se conectar com vários jogadores, socializando-se. Fragoso (apud RECUERO, 2010) aponta para tipos de ambientes sociais: os utilitários, que são formados pelas redes *peer to peer*; e os de sociabilidade, como os *chats*, jogos que são híbridos, focados no entretenimento e na sociabilidade.

Caracterizam-se aqui como *games* aqueles aplicativos digitais que dão suporte a interações humanomáquina cuja função primordial é o entretenimento e, mais especificamente, como *games online* aqueles nos quais o *feedback* depende da transmissão de dados através das redes telemáticas. (FRAGOSO apud RECUERO, 2010, p.287-288).

Dessa forma, o funcionamento desses ambientes se dá, principalmente, nas comunicações entre jogador e jogo. Em se tratando dos jogos *online*, ocorrem comunicações entre jogo e jogador na rede telemática da conexão.

Fragoso (apud RECUERO, 2010) refere-se também à fluidez das fronteiras entre os diversos ambientes *online*, salientando que tal fluidez depende das ações dos atores dentro desses ambientes. O elemento emergente das interações nas redes sociais muitas vezes supera as determinações estruturais das ferramentas.

Percebe-se nas falas dos adolescentes pesquisados como os jogos funcionam como entretenimento imersivo, evidenciando tanto aspectos da interação reativa inerentes ao jogo em si, quanto das possibilidades de interação mútua entre os jogadores.

Nos depoimentos, a referência de outros participantes nas suas incursões para compartilhamento dos jogos se faz presente. Para eles, ao contar com outros jogadores, tais incursões nos aplicativos é um motivador à parte, mantendo-os mais envolvidos nos jogos.

Nos diálogos transcritos, é destacada diversas vezes, por parte dos entrevistados, a comparação da sua experiência de se jogar sozinho – com o *bot*⁸⁶ oferecido pelo game – e a possibilidade de se interagir mutuamente. Ainda que os jogos possam oferecer um ambiente de imersão envolvente, na fala dos adolescentes percebe-se que, ao jogar apenas com a máquina, eles acabam se limitando às possibilidades previstas de uma prática de interação reativa que pode se tornar enfadonha ou previsível.

Em seu estudo sobre jovens mediados pela cultura digital envolvendo processos de ensino aprendizagem, Oswald e Ferreira (2011, p.118) defendem que “as lógicas da cibercultura se manifestam tanto nos modos de lidar com os dispositivos eletrônicos como nas

⁸⁶ Diminutivo de *robot*. Aplicação no *game* que executa ações, quando se joga sozinho no computador. Os *bots* são adversários controlados pelo computador.

demandas de compartilhamento de informação e conexão”. As autoras ressaltam o prazer do jogo *online*, analisando a fala dos sujeitos pesquisados, e concluem que a ação do outro oferece novos elementos à narrativa, evidenciando a necessidade de os jovens estarem em interatividade, e a possibilidade de se conectarem, construindo coletivamente.

A seguir é apresentada uma série de transcrições, com falas que revelam o interesse dos adolescentes em estar envolvidos com outros jogadores na sua imersão *online*. Na atividade de jogar em conversação com outrem, os entrevistados enfatizam os laços que mantêm com demais jogadores, reunindo interesses em comum. Além disso, estabelecem comparações entre jogar *online* e *offline*.

Grupo I

Thiago (falando baixo): Eu entro. Coloco música de...

Rodrigo: De reggae.

Moderador (dirigindo-se ao Thiago): Fala mais alto!

Thiago (retomando a fala): Eu entro. Coloco música de reggae, depois abro meu MSN, Facebook, Globo Esporte, depois fecho e vou jogar.

Moderador: Mas aí, os jogos que você geralmente... Você já falou de vários jogos. Eu tenho tudo anotado...

Thiago: O “CS”⁸⁷.

Moderador: O “CS”, né? Agora, é... o... É “Counter Strike”, né?

Rodrigo (falando baixo, irônico): Tá sabendo, hein! (Risos)

Moderador: O “Counter Strike”... Vocês falam “CS”... (Dirigindo-se para o Rodrigo) Oi?

Rodrigo (irônico): Está sabendo, heim!

Moderador (rindo, referindo-se às informações colhidas em encontros anteriores): Eu estudei o que vocês responderam para mim, gente! Ué!

Rodrigo: Agora a gente só joga o “CS”.

Thiago: “CS” online.

Moderador: Online, por quê?

Rodrigo: Encontra todo mundo.

Thiago: Mata!

Rodrigo: É muito melhor!

Moderador: Porque aí vai ter outros jogadores... Quanto mais (///).

⁸⁷ Abreviatura de *Counter-Strike*.

Rodrigo: Mais difícil.

Thiago: Com bot. Os bot é chato. (Fazendo gesto de tiro) Pow! Morre! (Repetindo o gesto de tiro) Pow!

Rodrigo: Com o bot é chato. O bot é o próprio carinha do jogo que você coloca lá para jogar.

Moderador: É chato, por quê?

Rodrigo: Ah. É fraco! “Paia”! Não tem graça! O carinha não fala. Não tem xingação. Não tem (///) quando você morre: “Ah, morreu! Filho da mãe”. (Gargalhada da Laila) Não tem...

Thiago (virando-se para o Rodrigo): “Morre! Morre!”

Rodrigo: Só tem uns carinhas falando inglês lá. Falando inglês... Agora, online, não, é diferente. [...]

Moderador: E você, João Vítor? Qual que é o seu processo?(///)

João Vítor: Entro sozinho no MSN. Depois entro no “Radical”. É tipo um MSN, só que é com voz. Aí depois entro no Facebook. Mexo (///) de novo. Toco um pouquinho de “Guitar Flash”... “Guitar Flash”, lá. Depois eu vou jogar jogo online. [...]

Rodrigo: Até jogando eu escuto música.

Thiago: Eu também.

Rodrigo: O dia inteiro!

Moderador: É... E você, Hélio?

Hélio: Eu não! Eu entro no Face.

Moderador: Oi, Hélio: Eu entro no Face, depois no jogo.

Moderador: No Face primeiro? Mas você vai ver o quê? Atualização?

Hélio: (///) para ver se tem alguém online.

Moderador: Ah! Mas é para ver se tem alguém?

Hélio: É. Aí depois eu jogo.

Moderador: Mas se tiver alguém online.

Hélio: Aí eu jogo direto.

Moderador: De preferência tendo alguém para você jogar, é isso?

Thiago (referindo-se ao meme): Se não fica “Forever Alone”.

Grupo II

Moderador: Mesmo que seja um jogo offline vocês fazem, vocês têm também a... a conexão, não é isso?

Rafael: Dependendo do jogo você tem o chat.

Moderador: Oi?

Rafael: Dependendo do jogo tem o chat dentro do jogo.

Moderador: Você costuma frequentar o chat para interagir no... quando tá jogando? É comum isso? (Virando-se para o André) É comum isso? No outro grupo tem “CS” e aqui vocês falaram do “CS” também. O “CS” tem essa possibilidade...

Thalita: Tem.

Moderador: ...de interação maior, é isso que vocês acham que torna mais interessante nesse aspecto?

Thalita: Sei lá. Eu nunca, eu não fico muito mexendo prá, ficar conversando não, eu mais jogo mesmo.

Moderador: Mas online é melhor, vocês falaram, por conta do... da forma como as pessoas reagem?

Thalita: É.

Moderador: Tá... Ok.

Thalita (animada): É muito maneiro! Que você vira assim. Tem uma pessoa parada, você toma cada susto! (Tapando o rosto) Nossa, no computador eu dou cada pulo na cadeira!

Grupo II

André: Eu gosto mais de jogo online [...] Ah! Porque... a maioria das vezes é muito chato ficar jogando sozinho. Online já tem mais gente jogando. Tem mais interatividade. Entendeu? Eu já joguei um monte de jogo: “Lineage”, “Perfect World”,... é... “Mu”. Um monte de jogo [...]

Thalita: Eu gosto de jogar “CS” na lan house. Porque eu jogo contra todo mundo...

Renata: Nossa! É muito massa, “véio”!

Thalita: “CS”. Jogar “CS” na locadora [...] Eu trabalho na locadora. Então, no meu computador tem. Então eu fico jogando contra os meninos que tão usando...

Renata: Ela fica o dia inteiro no MSN.

Thalita: A gente fica... tem tempo livre e não tem nada para fazer... aí os meninos ficam lá fora... eu sou muito viciada. Sou apaixonada por “CS”. Se deixar eu jogo o dia inteiro, o dia inteiro! [...]

Renata: Você sozinho é maneiro. Mas tem uma hora...

André: Ficar matando bot.

Renata: Tem hora que você enjoa, assim.

O fato de contarem com outros jogadores nos *games* para os adolescentes é bem estimulante. A atitude reativa de jogar com o *bot*, em comparação de estar com outros jogadores em uma interação mútua no *game*, sempre esteve presente nos relatos dos participantes das entrevistas, enfatizando o quanto é estimulante ter desafios compartilhados ao enfrentarem os seus oponentes. Revelam a emoção da experiência e o envolvimento no ambiente imersivo dos jogos, além da amizade que estabelecem com jogadores de locais distantes, criando toda uma rede de contatos.

Primo (2007) ressalta a diferença da interação com um *chatbot* em comparação com a conversa com outros participantes na rede informática. Mediados por estas redes de interação mútua ocorre a transformação daqueles que se engajam no processo.

A possibilidade de estabelecerem uma interação com outros jogadores alimenta o interesse na participação nos jogos *online*. A atividade de jogar *online* induz a relação social, além do interesse motivado pelo aspecto reativo do jogo em si. Pelo relato da adolescente do grupo II, esta é incentivada pela possibilidade de ter no seu local de trabalho um local de convivência com outros jogadores.

Em determinadas situações, o relacionamento com outros jogadores pode surgir entre contatos mais distantes geograficamente. O *game* compartilhado na rede estabelece referências de usuários de outros estados ou países para experimentarem os desafios nesse ambiente. Também pode ocorrer a situação de conhecerem alguém jogando na internet e posteriormente desenvolverem uma aproximação fora do ambiente virtual. Os relatos a seguir apresentam essa variedade de situações.

Grupo I

Moderador: Tá... Você falou de onde que é o seu contato?

Alan: Sergipe.

Moderador: E... Mas é prá qu... Por que esse contato?

Alan: Conheci ele no jogo.

Moderador: Ah! Mas você mantém o contato fora do jogo? É isso?

Alan: Não. Com o jogo.

Moderador: Ah! Só com o jogo! Mas aí, assim... Se está no jogo, você joga. Você mantém o contato. Você sabe que ele é de lá. No jogo dá para saber que a pessoa...?

Laila: Tem o chat.

Alan: Não sei...

Thiago: Eu conheço um cara lá de Manaus.

Moderador: Como é que você ficou sabendo que é de Sergipe?

Alan: Tem vários tipos de chat lá para você escolher.

Moderador: Mas você sabe que essa pessoa é de Sergipe por conta disso? A pessoa se intitula como uma pessoa desse local?

Thiago: Eu conheço um de Manaus. Que joga "Battlefield" comigo. Doidão ele. Maneiro!

Moderador: E você? (dirigindo-se ao Rodrigo)

Thiago (em tom de animação): Ele xinga muito!

Grupo I

João Vítor: Antes eu preferia online, só que agora eu não tô jogando online. Só que tá lá mesmo, no notebook: "Call of Duty", (///).

Thiago (dirigindo-se para o João Vítor): Você jogou "Call of Duty" ontem?

João Vítor (virando-se para o Thiago): Oi? Não, (///). [...]

Laila (perguntando para os meninos): Qual a diferença entre o online com o que já tá instalado?

Thiago: O online você joga com outras pessoas...

João Vítor: Igual, ele tá na casa dele eu jogo lá da minha casa com ele.

Thiago: E offline você só joga só com a máquina.

Moderador: Agora a pergunta: o quê que vocês preferem?

Thiago: Online.

João Vítor: Depende do jogo.

Thiago: Eu prefiro online.

Rodrigo: Não. Depende do jogo.

Thiago: Sempre que eu estou jogando “Battlefield” e entra um carinha lá com o nome japonês, eu saio.

Moderador (risada): Por quê?

Thiago: Ele vai me matar! Eu sei! (Risada da Laila) Eu vou morrer sempre para ele!

Moderador: Mas se for alguém no seu nível?

Thiago: Aí eu continuo. Aí eu mato!

Grupo II

Ranata: Ah! Eu fico o dia inteiro.

Thalita: Eu também!

Rafael: Eu não consigo sair, não, só saio quando minha irmã me bate.

Moderador (organizando as falas): Um de cada vez! (Pedindo atenção para a Renata com um gesto) Vamos ouvir!

Renata (olhando para a Thalita): É. Eu falo: “Eu falo não, vou sair”. Mas o computador chama... A internet chama... Aí você vai... Você acha alguma coisa para mexer mais... Aí você acaba ficando mais tempo assim. E continua.

Rafael: Só quando a minha irmã me bate que eu saio. [...]

Thalita: Eu mexo pra tudo, o dia inteiro...

Moderador: Algumas coisas que você faz, por exemplo?

Thalita: Ah! Ver notícia. Eu gosto de acompanhar... Orkut, MSN, pesquisa de escola, Facebook, Twitter.

Moderador: E você, André? Que é que você...

André: Eu gosto muito de entrar no MSN, Facebook, Orkut, jogar muito jogo na internet.

Moderador: Você joga muito?

André: Jogo.

Rafael: Eu sou viciado em jogo.

Moderador (ainda se dirigindo ao André): Aí você joga na rede social ou tem outros jogos (///)?

André: Também. Nós dois.

Moderador: Tanto dentro quanto fora. São sites específicos?

Thalita: É.

Moderador: Tem algum jogo em especial?

Thalita (rindo): Eu jogo tudo.

Moderador: Tudo?

André (rindo e olhando para a Thalita): Tudo e mais um pouco.

Ranata: O meu principal é o “CityVille”, no Facebook.

Rafael: Eu jogo “Mini-Fazenda”.

Thalita: Nossa! É muito bom!

Moderador: (///) você era viciada.

Renata: Eu era um “bocadinho”. Mas agora eu tô parando de entrar, um “bocadinho”.

André (rindo): Eu sou viciado em “CityVille”, só que minha internet é tão lenta que até o negócio carregar, até desanima, “véio”. Você fica lá (///)

Rafael: Eu era viciado em “Mini-Fazenda”, agora, eu jogo o jogo mais jogado do mundo.

Moderador: Onde?

Rafael: Eu jogo o jogo mais jogado do mundo que chama “World of Warcraft”. [...]

Moderador: Por que você gosta desse jogo?

Rafael: Porque lá já fiz um monte de amigo. Eu fiz um amigo... Uma menina. Ela morava numa cidade aqui perto de Minas mesmo. A irmã dela mora em Juiz de Fora. Às vezes, ela vem aqui. Ah, faz um monte de amigo lá. [...] (Virando-se para Thalita) Lembra do (N)? (Virando-se para o moderador) Eu conhecia ele do jogo. Depois eu fiquei sabendo que ele estudava aqui na escola.

A questão de gênero aparece, sobretudo, ao se tratar do tema dos *games*, confrontando-se a experiência de meninos e meninas. Alguns meninos demonstram ter preconceitos em relação à participação das adolescentes nos jogos, sobretudo quando se trata de *games* de ação. As meninas, às vezes, surpreendem os colegas do sexo masculino, contrariando-os ao relatarem sua incursão em alguns gêneros de jogos entendidos por eles como um domínio de garotos.

Grupo I

Laila (gesticulando e sendo imitada nos gestos pelo João Vítor): Quando eu chego em casa, assim, aí eu mexo no Facebook. Aí a primeira coisa que eu vou ver é atualização. Aí vai entrando assim... Eu compartilho as coisas, eu curto, essas coisas que o pessoal posta, assim, sabe? Aí eu entro no site da Atrevida da Capricho. Aí eu entrei no site da (///). [...] E MSN também eu deixo ligado. Kboing. Quando tem uma música nova, assim, eu baixo.

Thiago: Pirataria!

Rodrigo (dirigindo-se a Laila e a Juliana): Pô! Vocês não jogam nenhum jogo?

Juliana (falando baixo): Eu jogo. Eu jogo “Betfield” e “Rage”.

Rodrigo (rindo e imitando a pronúncia da Juliana): “Betfield”

Thiago: Qual “Battlefield”?

Juliana: O III.

Thiago (aumentando o tom da voz em tom de surpresa): O quê?

Rodrigo (com voz alterada, incrédulo): Quê é isso?

João Vítor: Como é que chama?

Rodrigo: No seu PC? [...]

Moderador: Como é que é... que você falou?

Juliana: Eu jogo o “Betfield”...

João Vítor (pronunciando pausadamente): “Ba-ttle-field”

Thiago (corrigindo a pronúncia da Juliana): “Battlefield”.

Rodrigo (corrigindo também a pronúncia): “Battlefield”.

Juliana (olhando para os meninos e rindo): ...O Battlefield III.

Thiago: É o jogo mais top de guerra que tem!

Moderador: Como é que são esses (///)?

Juliana: No “Rage”, que se passa num (///). Um mundo em forma apocalíptica, assim. Aí tem um monte de clã. Aí você tem que fazer missões.

Rodrigo: Esse jogo é online?

Juliana: Não.

Rodrigo (com ar decepcionado olhando para baixo): Então, não! (Dirigindo-se para o Thiago) Aí eu jogava! Com a Juliana eu ganho!

Juliana (continuando a descrição do jogo): (///) Aí tem guerra. Aí você tem as missões lá. (///) Tem o exército. Aí você faz umas coisas para o exército. Aí você tem que matar lá os (///) no final. Tem muito jogo lá os (///). Aí tem o “Battlefield III” que é de corrida. [...]

Moderador: Mas esses... Eles estavam perguntando se era online. Esse não.

Juliana (movimentando negativamente a cabeça): Não são online.

João Vítor: Se fosse online tava bom!

Moderador: Vocês conhecem? Tem a versão online?

Thiago: Eu jogo online. (Saltitando alegre na cadeira) Eu tenho!

João Vítor: Se meu computador rodasse.

Rodrigo: Se meu computador rodasse “Battlefield” tava ótimo.

João Vítor: Quem dera! Tava ótimo.

Em um dos encontros com navegação antes das entrevistas não foi possível desbloquear a senha que impedia navegação nas redes sociais. Assim, o moderador indagou a alguns adolescentes sobre a opção que fizeram para sua incursão na atividade de navegação. Alguns participantes do grupo II relataram a tentativa de entrar em jogo em interação com outros usuários *online*. Apesar da frustração de jogarem entre si na ocasião, deram explicações técnicas que os impediram de jogar.

Grupo II

Moderador: Agora, aqui vocês tiveram... Mas acabou que entrou mais nos jogos por conta dessa... desse impedimento, né? Agora, alguns jogos que vocês entraram, algum deles, são compartilhados, assim, com outros jogadores? Ou é só jogo, assim, (gesticulando) de interação direta, só vocês e o jo... (///)

Sarah (referindo-se à tentativa de entrar num game no computador da sala de informática): A gente tentou entrar, mas não deu certo.

Amanda: O “Gartic”, por exemplo, é online. Sabe? É várias pessoas no (///)

Moderador: Qual que é online?

Amanda (com André em coro): “Gartic”.

Amanda (gesticulando): “Gartic”...

André (falando rápido): A gente tentou.

Amanda: ...É um jogo... (Para e olha para o André que a atrapalhou falar. Este passa a vez da palavra a ela com um gesto. Ela ri.)... Assim, de várias pessoas... De várias pessoas. Aí vai assim, uma pessoa vai desenhando e as outras têm que descobrir o quê que é.

Moderador: Você... Ah, tá! É “Gartic”?

Amanda: É.

Cíntia (olhando para o André): Mas só entra aqui ou vamos supor...

Amanda (explicando para a colega): Não. É todo mundo. É um monte de gente entrando.

Moderador: Não, aqui vocês tentaram, mas não conseguiram hoje, mas vocês teriam entrado.

André: Não, mas também...

Thalita: Por causa do IP.

Gabriel: Por causa do IP.

André: Mas a gente vai ter que mudar o IP de cada computador. Porque, tipo assim, como o IP é o mesmo, é como se tivessem dois computadores na mesma casa. Aí vamos dizer... Se você tá desenhando, e a pessoa tá do seu lado provavelmente você vai dizer para ela o que você tá desenhando. Aí é como se estivesse roubando. [...] Tipo assim, lá nesse site tem sala de alimentos, desenhos, tipo assim, só tem o assunto que a pessoa vai desenhar e você tem que descobrir o quê que é. E têm uns que são muito mais fáceis, que são os pros iniciantes. São os programas fáceis. Tipo, lápis, boné. Estas coisas.

Nas falas dos adolescentes, a confirmação da interação social por meio dos jogos se fez constante. Embora alguns entretenimentos relatados consistissem em atividades que podem ser realizadas individualmente, a associação da rede social ou *chat* ao jogo aparece como uma prática entre os pesquisados. Os *games* os desafiam constantemente em modalidades que podem ser simples, mantendo-os em uma interação mútua. É comum verificarem, antes de entrarem em algum jogo na internet, a presença de potenciais jogadores nos seus contatos *online*.

A interação mútua, em função da sua dinamicidade, perfaz relacionamentos que se distinguem uns dos outros, dependendo dos contextos social e temporal. Dessa forma, “cada relação torna-se diferente, mesmo que frente aos estímulos equivalentes. Contudo, em sistemas reativos, basta apresentar as mesmas variáveis, nas mesmas condições, que elas apresentarão consistentemente os mesmos resultados.” (PRIMO, 2007, p.116).

A longa sequência de falas a seguir, que não apresenta supressões em trechos da transcrição, demonstra diferentes possibilidades interativas no *chat* relacionadas aos jogos em que os adolescentes expressam suas experiências nesse tipo de relação interpessoal na rede. O moderador indagou os componentes do grupo se preferiam jogar ou conversar em *chat*.

Grupo II

Rafael: Eu acho que o jogo é até melhor. Mas no jogo mesmo tem o chat. Eu uso os dois ao mesmo tempo. Entendeu?

Bruno: O jogo de sinuca eu jogo é assim. (Risada do Rafael)

Moderador: Como é que é?

Bruno: Chat. Aí eu jogo os dois.

Moderador (Dirigindo-se ao Bruno): Aí você conversa com outros jogadores. (Voltando-se para Rafael) Você acha que uma coisa estando dentro da outra já resolve para você?

Rafael: É.

Moderador: Você gosta de jogar esses jogos especificamente por quê?

Rafael: Ah. Porque eu, assim... Eu não sou muito de ficar nos sites conversando muito não. Eu prefiro jogar mesmo.

Moderador: Mas o fato de ter chat é bom ou é ruim?

Rafael: É bom.

Moderador: Você conversa também com outros...

Rafael: Até gosto de chat. Mas tem gente que fica o dia inteiro, sabe? Eu não consigo ficar o dia inteiro não.

Moderador: Entendi. Você não troca o jogo por chat. O fato de ter o chat no jogo acrescenta, ou se não tivesse o chat no jogo não teria problema nenhum? O fato de ter o chat...

Rafael: Acho que ajuda mesmo. O chat ajuda.

Moderador: Você troca uma ideia, você falando assim, sobre o jogo?

André: No jogo ajuda muito!

Moderador: Oi?

André: No jogo, ele ajuda muito!

Moderador: O quê? O chat?

André: Você pede coisas para os outros.

Bruno: É, ué!

André: De repente alguma coisa que você não sabe. Aí eles ajudam.

Moderador: E esses jogos que vocês estão falando. (Dirigindo-se ao Rafael) Você fica muito tempo nele?

Rafael: Fico.

Bruno: Eu que fico.

Moderador (Passando a fala ao Bruno): É, desculpe!

Bruno: Três horas jogando jogo. Só perdendo.

Moderador: Por quê? Mas você não avançou nada nesse jogo ainda?

Bruno: Não. Eu ganho. Eu tenho mais vitórias do que derrotas. Mas eu tô perdendo direto.

Moderador: Mas se você tem mais vitórias tá bom.

Bruno: Não... Agora nos últimos dias, eu ganhei só derrota.

Moderador: Ah, é? Você não tá tendo uma boa performance?

Bruno: Meu pai joga mais que eu.

Moderador: Ah... Seu pai também...

Bruno: Ele joga no serviço dele. Ele fica jogando.

Moderador: Mas em casa ele também fica...

Bruno: Não. Ele olha a minha irmã.

Moderador: Oi?

Bruno: Ele fica olhando minha irmã. Ele não joga não.

Moderador: Ah tá. Você tem uma irmã pequena. Mas sua mãe deixa seu pai olhando sua irmã para ficar no Facebook?

Bruno: De vez em quando eu tô jogando e ele joga comigo.

Moderador: Ah, tá! Entendi. [...] (Dirigindo-se às meninas): Que é que vocês preferem: chat ou jogos?

Cíntia: Todos os dois. Eu não tenho preferência entre os dois não.

Moderador: E você, Amanda?

Amanda: Eu prefiro os dois. Eu gosto dos dois.

Moderador: Mas se tiver jogo com chat? Você costuma entrar em sites assim, que tem jogo com chat.

Cíntia: Não. O único jogo que entrei que tem com chat é no Habbo. (Riso da Amanda após a resposta da colega)

André: O quê?

Rafael (rindo): Habbo.

Moderador (Dirigindo-se ao André): Habbo.

André: Nossa! Eu já joguei isso!

Moderador (dirigindo-se à Cíntia): Por que você tá rindo?

Cíntia: Não. Porque hoje em dia eu não gosto muito não.

Moderador: Por que você não gosta mais?

Cíntia: Ah. O Habbo eu não sei. É porque tem muita...

Amanda (rindo): Besteira!

Cíntia: As pessoas falam.

Moderador: Porque é besteira, palavrão? Ou coisa que não é...

Amanda: É porque lá você pode escrever o que você quiser, palavrão...

Moderador: Mas te incomoda? Quando você fala besteira é palavrão? É coisa sem importância...

Cíntia: Tem muita tirada nos outros. Essas coisas assim.

Moderador: Como é que é?

Cíntia: Com muita tirada nos outros.

Moderador: Ah, é?

Em outro ponto do diálogo do grupo II, ainda sobre jogar em ambiente de *chat*, um dos adolescentes falou de sua experiência interativa com um jogador de outra língua. O mesmo jovem deu o depoimento pessoal de jogar em família, comentando sobre adeptos das gerações mais velhas no *game* de sinuca interativo.

Grupo II

Cíntia: Chat em inglês você não entende nada para ir lá começar a jogar.

Bruno: O jogo de sinuca eu já joguei com um cara que mora lá no Canadá também.

Moderador: Ah, é?

Bruno: É.

Moderador: Quem ganhou?

Bruno: Ele.

Moderador: Mas valeu a pena?

Bruno: O cara já tem três mil jogos, já.

Moderador: Ah! Porque... Tem um ranking? Como é que funciona?

Bruno: É. Tem uma tabela.

Moderador: E você tem mais ou menos quanto?

Bruno: Eu tenho poucos jogos. Eu tenho trezentos e oitenta. Ele tem três mil e... quinhentos e dezessete vezes.

Moderador: Geralmente quando você ganha a pessoa tem menos ranking que você?

Bruno: Não, nesse não. [...]

Moderador: Tá. Ok.

Bruno: Meu pai que joga pra caramba.

Moderador: Ele também tem mais tempo?

Bruno: Não. Ele tem mais jogos que eu. Ele tem mais jogos que aquele cara lá.

Moderador: Ah, é? [...] É o mesmo jogo?

Marcos: “Atrativa”.

Moderador: Como é que chama?

Bruno: Tem sinuca, vôlei.

André: Eu jogava “Escanteio”. Tinha sinuca, jogo de botão. Um monte de coisa.

Moderador: Você jogava tudo?

André: É.

Moderador: A maior parte? Tinha boa performance? Como é que é?

André: Lá tem a sala, tipo novato.

Moderador (Indagando o André): Aí você começa novato e vai? (dirigindo-se ao Bruno)

Nessa também divide por categoria? Mais novato...

Bruno: Só tem velho jogando também. Tudo de oitenta, cinquenta anos.

André: Eles não têm nada para fazer.

Bruno: Tudo aposentado. Onde meu pai trabalha, eles ficavam tudo nos jogos.

Os diálogos do grupo II demonstram que os adolescentes, na sua incursão em jogos com *chat*, estabelecem formas de relacionamento na convivência *online* com outros jogadores com experiências diferentes. Seus interesses são variáveis sobre jogos que possibilitam a interação através do bate-papo. Se para alguns a conversação é enfadonha ou desrespeitosa, para outros é amistosa ou útil no seu aprimoramento na atividade. O compartilhamento para se aprimorarem no próprio jogo é estimulado, assim como o desafio de competir. O adolescente que pratica sinuca *online* demonstrou que o engajamento nos jogos não é uma prática restrita aos seus pares, mas envolve também o próprio pai, que compartilha o interesse pelo *game*. Ambos compartilham uma grande rede com jogadores até bem mais velhos que se engajam nessa atividade.

Para Primo (2007), ainda que interações mútuas em ambiente de *chat* possam ser alvo de críticas por ocorrerem ali conversas superficiais ou falas ofensivas, elas promovem o acesso à livre expressão de ideias. Na interação reativa, as mesmas reações estão programadas, diferente do embate de forças na interação mútua, caracterizando-se pela aproximação dos interagentes.

Nas falas dos adolescentes, a referência a outros membros participantes para compartilhamento dos jogos foi uma constante. Contando com esses amigos virtuais também como jogadores, as suas incursões nos aplicativos ganham sentido e os mantêm mais envolvidos nos jogos. “A presença de outros participantes cria desafios especiais à imersão.” (MURRAY, 2003, p.115).

O jogo, enquanto desafio, demonstra ser estimulador das incursões dos adolescentes na interação. A exemplo do *Habbo*, algumas meninas do grupo II evidenciaram seu interesse por um jogo de simulação de ambientes e com interação entre jogadores, diferente dos meninos que preferem, em geral, jogos de ação. Ao se referir a esses jogos, um dos membros do grupo enfatizou a competitividade, que, por sua vez, mostrou-se bastante aguçada. Sobretudo alguns meninos demonstram o valor que dão ao domínio da estrutura dos *games*

perante os colegas. Em alguns momentos, os diálogos ficavam mais acalorados entre os participantes, que desafiavam uns aos outros para o embate.

Era muito comum, no grupo focal I, durante as conversas sobre jogos *online*, o surgimento de discussões, acirrando o espírito de competição entre os participantes.

Grupo I

Moderador: Como é que é jogar e fazer... Entrar no Facebook?

Thiago: É bom. É muito bom!

Hélio: É bom.

Thiago: É bom, é bom! [...]

Alan: Assim... No jogo, dá para conversar mesmo. [...]

Moderador: No jogo, dá para conversar. Porque eu vi que vocês estavam conversando também. Teclando lá... durante o jogo. O que vocês estavam comentando, teclando lá?

Alan: Tinha um carinha que tinha me desafiado e o Hélio também (///).

Moderador: O Hélio estava aqui na sala. E se o Hélio não estivesse? Se ele estivesse em casa seria... Você teria como visualizar que ele está aqui? Tem como...

Alan: O ratinho dele fica com o nome... (indicando o nome dado ao personagem do jogo) o "Hélio"

Moderador: Você já sabe como é o ratinho dele? Tipo assim [...] Você está na sua casa, ele na dele. Você sabe que ele está jogando lá naquele dia, naquela hora. É isso?

Alan: O nome dele fica lá.

Moderador: Mas é o nome dele mesmo? [...]

Hélio: Não.

Alan: É no nome que ele põe no ratinho dele.

Moderador: Mas você já conhece. É isso? Mas se ele resolver mudar, você não vai reconhecer.

Alan: É, talvez falhe (///) nisso.

Moderador: É por isso que você entra na rede social.

Hélio: Adiciona ele no jogo. [...]

Moderador: Vocês também jogam o "Transformice"?

Thiago: Eu não! Graças a Deus que eu parei!

Moderador: Por que graças a Deus?

Thiago: É um jogo muito feio! Eu achava que era legal. Mas muito feio esse jogo! [...]

Laila: Não é tosco? Vocês gostavam.

Thiago: Eu entrei. Vicia! Mas depois que eu parei de jogar. Eu vi o jogo... Eu vi o jogo... Que merda que eu tava jogando!

Rodrigo: Muito tosco!

Thiago: Que lixo é esse?

Rodrigo: Aleluia!

Thiago: Eu parei de jogar! [...]

Moderador: Thiago, você falou que vicia e depois você não gostou. Por que assim? É... Em que sentido? Você falar que... Que é uma merda, não...

Thiago: O jogo é ruim, é chato.

Moderador: Você acha chato? Mas eu não achei que eles estavam...

Laila: Por que eles já são viciados, não?

Thiago: Porque eles já são viciados. Qual a lógica desse jogo?

Alan: Eu sou Harry Potter. Eu gosto de desafiar as pessoas fortes! (Risos de escárnio do Thiago)

Rodrigo (ficando de pé, desafiando o Alan): Vamos lá no “CS”. Vamos ver quem ganha!

Thiago (Também desafiando o Alan): Vamos lá no “Battlefield III”. Vamos ver quem ganha.

Rodrigo (dirigindo-se ao Alan): Vamos no “CS”.

Thiago (dirigindo-se ao Alan): Vamos lá no “Battlefield III”. Vamos ver quem ganha!

Rodrigo (dirigindo-se ao Alan): Vamos lá no “CS”. Vamos ver quem ganha!

Thiago (dirigindo-se ao Alan): Vamos lá. No “Battlefield III”.

Moderador (dirigindo-se ao Hélio referindo-se ao Alan): Você se considera como ele?

Hélio (mexendo com a cabeça negativamente com timidez): Não.

Moderador: Não?

Thiago (apontando para Hélio e, em seguida, para Alan): Ele é humilde. Ele é ferrado! (Risada alta da Laila e riso dos demais, incluindo o Alan)

Grupo II

André: Eu conheci esse jogo através do meu amigo.

Med: Esse amigo é aqui da escola, de outro lugar ou internet?

André (gesticulando): Não. Era, tipo assim... (Parando a fala e tentando organizar o pensamento) Era o filho... (riso de algumas meninas) do padrasto do meu amigo. Era irmão

assim, só que não era irmão de sangue. Aí um dia estava na casa deles lá, a gente foi jogar. (///) tinham três computadores e aí a gente foi lá mexer.

Amanda: Nossa! Três!

Moderador: Até que enfim eu descobri a história desse jogo lá? Aí você trouxe essa novidade. (Voltando-se para o Rafael) Você falou que já conhecia esse? Você já conhecia?

Rafael: Não.

Moderador: Era esse? Qual você falou que já conhecia?

Gabriel: "World".

Meidiador: Qual?

Rafael: "World".

Moderador: Como é que é isso?

André: É bem "mió"! É RPG.

Moderador: Esse também é compartilhado?

Rafael: É.

Moderador: Também tem outros jogadores? De manhã teve. Agora eu não sei se vou me lembrar aqui. É... Eu não sei se era o... o... "CS". Eles falaram um jogo aqui mais cedo. Agora eu não vou lembrar. Que tinha... Que tem a opção... Que tem a opção, assim, de jogar com o bot...

Thalita: É o "CS".

Moderador: Qual que é? E o outro de jogar compartilhando. Também têm outros jogadores.

Rafael (olhando para Thalita e acenando concordar): É o "CS".

Moderador: Eles falavam que gostavam de jogar o jogo online porque era mais rea... Real não (corrigindo-se)... As pessoas se manifestavam durante o jogo. É mais emoção. É isso? ...Para vocês?

Thalita (sorrindo): É muito bom!

André (olhando para Thalita e sorrindo): Com certeza!

Moderador: Vocês concordam com isso?

Thalita: É muito bom. Ah! "Point Blank".

Med: Vocês concordam com isso?

Thalita: Concordo!

André (apontando em tom de brincadeira): É tão bom matar a Thalita no "Counter Strike"!

Thalita (em resposta à provocação do André): Hum! Coitado de você!

Moderador (rindo): É?

Thalita: É. Eu prefiro... Eu gosto de jogar jogo online.

Rafael: É tão bom (///) a competição.

Thalita: Você vai conversando. Você vai tomando susto assim. É muito bom! (Animada) Dá aquela adrenalina!

André: Tem uma tecla que você aperta... Aí dá para você falar com as pessoas do seu time. Um atalho. É um atalho para você ativar o seu fone.

Moderador: É um time?

Thalita: É.

André: É um time. É um time contra o outro.

Thalita: E tem o "Point Blank". Que é muito bom.

Mod: Como é que chama?

Thalita (gesticulando): "Point Blank". Você adiciona as pessoas, assim, o usuário, e você joga com elas.

André: É de arma, tiro.

Thalita: De arma, tiro.

O grande interesse em jogos envolvendo redes sociais, *chat*, desafios à competição e formas de colaboração em ambientes digitais evidencia a variedade de *games* com os quais os interatores se envolvem. A diversidade e a complexidade dos jogos suscita a compreensão de práticas sociais emergentes nesses ambientes.

Recuero (2010) aprofunda sua abordagem, relacionando dois elementos básicos dos jogos emergentes do processo de construção de um sistema na ação de jogar, denominado *gaming*⁸⁸. Estes elementos seriam: a estrutura do jogo e a apropriação simbólica, que consistiria no modo como as pessoas constroem sentidos ao jogar.

Quanto à estrutura, Recuero (2010) relaciona as categorias de jogos em duas: sociais e casuais. Dentre uma de suas características, os jogos sociais propõem o entretenimento coletivo, a interação, a conversação, e a exacerbação dos jogos *online*. Vale lembrar que os MUDs⁸⁹ são os primeiros sistemas com a exacerbação das características sociais. De acordo com a autora, tais sistemas antecedem os MMOs⁹⁰, por meio dos quais se pode jogar com

⁸⁸ Recuero (2010) faz referência a Galloway na definição desse termo.

⁸⁹ Abreviatura de *Multi-User Dungeons* ou *Multi-User Dimensions*. São ferramentas multi-usuário focadas na fantasia e possuem características dos jogos RPGs (*Role Playing Game*) que se popularizaram a partir da década de 70.

⁹⁰ Sobre os MMOs, Recuero (Ibid.) faz referência a Humphreys, que relaciona uma enorme gama de jogos diferenciados a partir dessa categoria: MMORPG (*massively multiplayer online role playing game*); MMOFPS (*massively multiplayer online first person shooter*); MMORTS (*massively multiplayer online real time strategy*); etc.

personagens digitais com outros jogadores e não apenas com o *software* do jogo, constituindo-se de narrativas criativas, participativas e coletivas. Quanto aos jogos casuais, Recuero (2010) salienta que estes não exigem grande investimento por parte dos jogadores, sendo mais simplificados. Entre outras características de como são criados, em geral possuem roteiro pouco complexo, são bastante limitados nas ações e desenhados com investimento baixo. Baseiam-se em recompensas rápidas, envolvendo facilidade de manuseio de seus mecanismos.

Em relação à apropriação simbólica, Recuero (2010) esclarece que seria o domínio cultural dos jogos por parte de seus jogadores, passando a ter outra dimensão de sentidos, decorrentes das práticas sociais ali constituídas. Para a autora, essa apropriação simbólica seria uma das dimensões da apropriação, e esta pode ser definida como:

[...] ao mesmo tempo forma de utilização, aprendizado, domínio técnico, mas também uma forma de desvio (*deviance*) em relação às instruções de uso, um espaço não completado pelo usuário na lacuna não programada pelo produtor/inventor [...] (LEMOS apud RECUERO, 2010, p.294).

Indo além da apropriação técnica, relacionada ao aprendizado, a apropriação simbólica é criativa, extrapola as regras previstas, provando novos usos e novas significações. Os padrões de *gaming* surgem na forma *bottom-up*; às vezes, inclusive, aproveitam as falhas do jogo, ou seja, são desviantes.

A apropriação simbólica é um elemento emergente. De acordo com Recuero (2010), ela cria valores, entre eles o capital social, que circula na rede social e acontece na interação coletiva de vários jogadores, gerando práticas sociais e efeitos nesse ambiente. A autora ressalta que existem práticas emergentes diversas, mas destaca duas categorias. As práticas sociais de cooperação, inerentes aos sites de redes sociais, e as práticas sociais de competição, cujo desafio para com outros jogadores e a superação do oponente é a motivação para jogar.

Além das possibilidades de interação com outros usuários, existe o fascínio exercido pelos *games*. As possibilidades oferecidas pelo computador na criação de um ambiente narrativo favorecem a imersão num lugar simulado. Murray (2003) trata das propriedades dos ambientes digitais na estruturação da participação do interagente. A autora estabelece as quatro propriedades dos ambientes digitais⁹¹, que, coletivamente ou separadas, “fazem dele um poderoso veículo de criação literária.” (MURRAY, 2003, p.78).

⁹¹ As propriedades dos ambientes digitais na perspectiva de Murray (2003) foram abordadas no Capítulo 1 da presente Dissertação. A autora postula que os ambientes digitais são procedimentais, participativos, espaciais e enciclopédicos.

Ao focar as perspectivas da narrativa no ciberespaço, Murray (2003, p.102) defende que “a experiência de ser transportado para um lugar primorosamente simulado é prazerosa em si mesma, independentemente do conteúdo da fantasia”. A autora aborda o prazer da atividade imersiva como atividade participativa.

A grande vantagem de ambientes participativos na criação da imersão é sua capacidade de induzir comportamentos que dão vida a objetos imaginários. [...] Nosso engajamento bem sucedido com esses objetos sedutores é feito de pequenos circuitos de realimentação que incitam a um engajamento ainda maior, o qual, por sua vez, conduz a uma crença mais sólida. (MURRAY, 2003, p.113).

Na estruturação da participação, máscaras irão contribuir para o poder imersivo no ciberespaço. Murray (2003) salienta que os espetáculos pendem, historicamente, para o lado das narrativas participativas, no intuito de prenderem a atenção do espectador, e assim, prolongam a experiência imersiva. A autora destaca a interação por meio dos avatares na internet e a importância dessa representação para os usuários nos ambientes virtuais. Ainda que grosseiramente representados ou com personificação limitada, “eles ainda são capazes de proporcionar identidades alternativas que podem ser utilizadas com vigor.” (MURRAY, 2003, p.114).

A sequência de entrevistas a seguir apresenta, além do interesse dos adolescentes por jogar *online*, o fascínio que experimentam na imersão nos ambientes digitais narrativos presentes nos *games*. Na internet, os entrevistados demonstram se aprofundar em diferentes experiências com os jogos, pelas incursões interativas que conjugam as propriedades procedimentais, participativas, espaciais e enciclopédicas. Essas propriedades são inerentes às imersões nesses ambientes narrativos do ciberespaço, como postulado por Murray (2003).

Os adolescentes se utilizam com facilidade das regras presentes nas suas incursões nos *games*, permanecendo envolvidos com a experiência. Em diferentes falas, nas quais exemplificam os ambientes imersivos dos jogos que fazem parte do seu repertório pessoal, detalham como se sentem estimulados pelos mecanismos ali presentes. Os ambientes simulados e os diferentes recursos dos quais se utilizam na atividade imersiva proporcionam uma navegação prazerosa, evidenciando para estes jovens o quanto a variedade de *games* é significativa para atender suas aspirações de entretenimento e sua interação jogando por meio de avatares.

Grupo I

João Vítor: Igual terça-feira. Acordei 10h da manhã para mexer e fiquei até 1h da manhã. Direto! [...] Eu fiquei o dia todo! [...] Eu jogo o jogo agora que eu tô com um programa lá, que aí eu fico conversando com meus colegas pelo computador. Não é MSN e essas coisas, não. Eu fico falando e eles me ouvem, essas coisas. Aí a gente fica conversando lá e passa o dia todo lá e passa o dia todo lá... (///).

Moderador: Jogando?

Rodrigo: É! Jogando. [...]

Laila (explicando): O Rodrigo não é basicamente só internet. Ele é mais é jogo. [...]

Moderador: Mas o jogo vocês acham que a pessoa gasta esse tempo?

Laila: Vicia. Quando você põe um jogo no computador, você vicia. Todo dia você quer jogar no computador. [...]

Thiago: Gasta dinheiro no jogo. [...] Eu já gastei cinquenta conto num jogo. [...]

Moderador: Vocês estão gastando? [...] Como é que é? O jog... Para entrar no jogo vocês tinham que gastar cinquenta...

Thiago (explicando): Não, não! O jogo não é pago.

Rodrigo (completando a explicação): Não é pago. É para jogar na lan house. Só que você quer montar jogador mais forte e aí...

Thiago: É.

Moderador: Ah! Os acessórios...

Rodrigo: Para evoluir mais rápido tem que pagar.

Moderador (concluindo): Para evoluir o jogo.

Rodrigo: Eu já gastei sessenta e cinco reais.

Laila: Quanto? Você gastou sessenta e cinco contos. É doido! [...]

Thiago: Ah, mas eu tava tão viciado. [...]

Laila: Sua mãe não ligava não, Thiago?

Thiago: Não! (Explicando) Ela não deixava. Mas... Eu pedi dinheiro para ela para jogar. Ela não me dava não. Eu comecei a juntar. [...]

Juliana: Minha mãe fala assim: "Se sai do seu bolso..." [...]

João Vítor: Teve uma vez que fiquei duas semanas sem lanchar na escola para juntar dinheiro para comprar as "paradas" do jogo. [...]

Rodrigo: Eu pedi meu pai, ele me deu.

Moderador: Então todos vocês aqui já gastaram dinheiro com jogo. (Apontando para o lado do Thiago, Rodrigo e João Vítor) Essa ala aqui...

Thiago (entreolhando João Vítor e Rodrigo): Eu tô tentando vender minha conta. [...]

Moderador: Mas esses jogos que vocês jogam assim. Por que vocês são tão viciados? Que jogos são esses?

Rodrigo: É de mais forte.

Laila: É de “lutinha”

Thiago: É de guerra.

Juliana: Geralmente é de fase.

Rodrigo (reagindo à fala da Laila): Que “lutinha”! É burra? Que “lutinha”, menina! [...]

Thiago: Você vai evoluindo. Ficando mais forte. Faz batalha com multiplayer. Aí, aí tipo, você não tem uma armadura forte. Os outros ficam te “zoando”. Você fica meio que... que triste. [...]

Rodrigo: Igual o “CS”. O “Counter Strike”. Você joga online... [...]

João Vítor: Sábado eu tenho guerra, só que eu tenho curso. Tenho prova. Meu clã vai guerrear contra o clã mais forte do jogo. Vai invadir o castelo. Nossa!

Juliana: Que jogo que é esse?

Thiago: “Karos”.

Juliana: O quê?

João Vítor: “Karos”.

Thiago: Um jogo online.

João Vítor (explicando): Aí... criou um clã. Aí, tipo, que todo mundo que criou o clã, a gente vai conversando... Aí a gente fica conversando lá. Sábado a gente vai invadir o castelo para guerrear. (///) os castelos dos caras da cidade. [...] Você monta seu guerreiro. Pode ter mago, guerreiro. Aí você cai (///) personagem assim. Aí você pode comprar armadura, espada, arma. Aí você tem que ficar melhor para guerrear contra os outros. Tipo uma associação no jogo, para você batalhar com todas as associações que se chamam clã. Aí você tem que ficar mais forte para você matar os outros.

Thiago: Igual no meu. Tem eventos de nataçãõ, evento de corrida. [...] Ganhando esses eventos, você ganha itens. Para ganhar os eventos, você quer melhores coisas para batalhar. Aí vicia. [...]

Moderador (dirigindo-se ao Alan e Hélio): Vocês não falaram muito. Vocês jogam também? (Alan e Hélio acenam positivamente com a cabeça) [...] Qual jogo que vocês aqui têm preferência.

Alan (falando num tom baixo): “Tibia”.

Thiago: Fala alto!

Moderador: Qual o jogo?

Thiago (em voz mais alta): “Tibia”.

João Vítor (fazendo gesto explicativo): “Ti-bi-a”!

Alan (explicando): É tipo assim, você tem seu carinha. Você tem seu mago, guerreiro. [...]

Você escolhe (///) paradinha com pontinha ou você fica de arco e flecha. Tem druida também.

Druida é diferente de sócio. Os dois são magos. Só que um... Eles usam varinhas diferentes.

[...] Você mata monstros. Você quer ficar mais forte você mata os monstros mais fortes. [...]

Moderador: Mas você já gastou dinheiro no jogo?

Alan: Não. Mas eu quero gastar. (risos)

Rodrigo: Tibia é o pior jogo que tem. [...]

Alan: O gráfico é ruim.

Thiago: É pior do que “Super Nintendo”. [...] Eu equipei meu computador para jogar

mesmo. [...]

Moderador (dirigindo-se à Juliana e à Laila): Vocês pelo jeito não jogam muito.

Juliana: Eu jogo só “The Sims”.

Thiago (animado): Também jogo! [...]

Moderador: E o quê que você acha do “The Sims”?

Juliana (animada): Nossa! Eu adoro!

Moderador: Por que você acha “The Sims” legal?

Juliana: Ah... Porque você tem uma vida totalmente diferente. Você simula. Você faz a vida

do personagem como você quer. Você monta casa... Nossa! É muito legal. Eu gosto! [...]

Desde o primeiro.

Thiago: O um é bom porque tem como você construir casa. [...]

Juliana: Nossa, melhorou muito. Só que os bonecos são mais feios. [...] Mas dá para você

modificar, mas não fica muito bom. Mas é mais real. [...]

Laila: O três é mais real.

Moderador: Os bonecos são mais reais?

Juliana: Os bonecos... são mais reais, só que são mais feios.

Thiago: O “The Sims III Pets” tem como você controlar até o cachorro. [...]

Rodrigo: “The Sims”, o maior ruim.

Juliana: Tem como você baixar objeto, baixar carro, boneco. Baixar um monte de coisa. Casa... você baixa. [...] Eu jogo sozinha, só que minhas amigas também jogam. Vão lá para casa. [...]

Grupo II

Renata: É... Agora também tem. Para quem gosta de (///) tem o "Need World" também... online.

Moderador: Como é que chama? Como é que chama esse?

Renata: É o "Need for Speed", só que online. É "Need World". [...]

Moderador: "Need"?... Como é que é?

Renata: "Need World"

Moderador: "Need World". Também é assim...

Renata: É só online. Você adiciona os outros assim...

Moderador: Esse é de tiro?

Renata: Conversa.

Moderador: ...Ou é individual?

Thalita: É de carro. [...]

Renata: É de si contra si. Ganha dinheiro para você montar o carro. [...] Você monta o carro do jeito que você quiser e você vai lá e ganha dinheiro com as corridas. [...] A gente vai lá. Pega o carro normal. Corre, ganha a corrida, assim. A gente ganha o tanto de dinheiro que a corrida vale. Aí esse dinheiro a gente vai juntando e compra as peças para pôr no carro.

Thalita: Mudar a cor, né?

Renata: É. Muda a cor...

Thalita: Colocar adesivo, roda, no carro.

A imersão proporcionada pelos *games* mantém os jogadores envolvidos com a narrativa. Pode-se perceber que os adolescentes se manifestaram sobre a importância das regras necessárias para permanecerem conectados à experiência. As meninas, assim como os meninos, se interessam pelos jogos, mas demonstram interesse maior por *games* de simulação em relação aos que são predominantemente de ação. Entretanto, sobretudo em relatos do grupo II, algumas meninas não se intimidam em participar de desafios em jogos que

geralmente são praticados pelos meninos, inclusive com grande envolvimento coletivo nas *lan houses*.

De um modo geral, em todos os grupos focais, os depoimentos dos entrevistados revelam que o interesse destes em participar depende do que o jogo pode oferecer aos seus intuitos pessoais naquilo que é mais específico. Ao comentarem sobre a variedade de *games* na sua interação, muitas falas vêm carregadas de críticas aos próprios jogos, sobre as propriedades desses ambientes digitais narrativos e também em relação ao prazer que o jogar proporciona nas suas imersões.

O debate entre o interesse de meninos e meninas por jogos aconteceu em mais de um grupo focal. No grupo focal III, a discussão envolveu as propriedades inerentes aos ambientes digitais narrativos. Percebe-se, na descrição dos *games* entre os adolescentes, ao mesmo tempo, seu fascínio e suas críticas sobre características inerentes à imersão envolvendo os mecanismos que induzem o jogador na participação em ambientes virtuais. Para alguns dos participantes, além da satisfação de estarem num ambiente navegável que o jogo proporciona, a riqueza de detalhes que encontram na sua experiência de imersão estimula seu envolvimento com a narrativa.

Grupo III

Moderador (Provocando o grupo sobre o posicionamento diferenciado entre meninos e meninas ao compararem redes sociais e games): Mas aí gente... Olha só... Para vocês, que pe... os games. Elas já falaram que, para elas... (Indicando) Ela disse aqui, a Ana Paula também. A rede social para elas é melhor quando tem outra pessoa. (Voltando-se para os meninos) Mas, e vocês... Vocês tentaram entrar no game. Eu sei que as condições não estavam favoráveis. Principalmente o "Counter Strike" parece que tentaram entrar.

Diogo (rindo e olhando para o Bernardo): É... porque ele não usa internet. (riso)

Moderador: Quem não usa internet?

Diogo: O "Counter Strike" e também porque eu tinha instalado ele.

Bernardo: Usa também. A gente ia jogar todo mundo.

Diogo (continuando): Ia jogar online.

Bernardo (referindo-se ao jogo): Ele usa também! Mas ia jogar todo mundo.

Moderador: Qual era o projeto mesmo? Qual que é a ideia?

Diogo: Era jogar nós três.

Bernardo (gesticulando): Jogar as duas equipes. (Indicando, respectivamente, a dupla Diogo/Luis, e Bernardo/Marlon) Os dois e mais dois para jogar todo mundo online.

Luis: E matar os outro. [...]

Moderador (pedindo atenção do grupo) Pera aí, deixa eu entender o que a Rafaela tá falando. Explica aí, Rafaela.

Rafaela: Não, eu fal... é uma crítica minha. Eu acho que é isso mesmo. Jogar esses joguinhos de ficar matando, explodindo.

Bernardo (gesticulando e se virando para Rafaela): Relaxa!

Diogo: Ah, melhor que uma menina de quinze anos jogando...

Rafaela: O único joguinho violento que eu gosto é "MMA".

Diogo (movimentando-se na cadeira e olhando com cumplicidade para o Bernardo): Ah! Não é violento, não?

Rafaela: É sim. O cara bate no outro. Isso não é violento, não?

Bernardo (gesticulando): Você quis dizer: gente e esporte.

Diogo: Bate, mas lá tem regra.

Luis: Depois eles se cumprimentam.

Milena: Eu gosto de "The Sims".

Diana (referindo-se às regras): "The Sims" tem regra.

Moderador: Por que vocês gostam de "The Sims"?

Bernardo (incomodado): Ai! "The Sims"!

Moderador: Deixa eu ouvir, gente! Vamos ouvir! Por que que vocês gostam?

Milena: "The Sims", ah. Sei lá! Adoro "The Sims"!

Marlon: "The Sims"!

Moderador (pedindo atenção): Vamos ouvir! Vocês podem discordar, mas vamos ouvir.

Milena: É que é mais real! É mais real!

Diogo: "The Sims" é maneiro.

Diana: Parece que "The Sims" é mais real.

Marlon: "The Sims" é maneiro!

Milena: "The Sims" é mais real que esses joguinhos aí de... ficar lutando.

Diogo: Não! É real.

Milena: Eles dão um pulo daqui... (riso) até lá no...

Rafaela (rindo): Lá no Nordeste. (Riso)

Milena: É.

Diogo: É claro!

Marlon: É claro! Mas é o que, os caras pa...

Bernardo: Eu já gastei minutos da minha (///) "The Sims". Eu agarrei no banheiro e não consegui sair de lá! (Riso) Não saía do banheiro. (Risos)

Moderador (rindo): Quê que foi? Quê que foi, Bernardo?

Bernardo (rindo): Eu tava jogando no "The Sims" o carinha entrou no banheiro e não saiu mais de lá. (Rindo ainda mais) Nunca mais! (Risos)

Marlon (animado e olhando para o Diogo e o Luis): Legal é o "The Sims III" do "Playstation II" que tem uma motinha vermelha com o carinha que vem correndo peladão. (Completa com gestos a ação do personagem)

Milena: Eu gosto de "GTA" também.

Rafaela: Ah. Eu gosto de "GTA".

Moderador: Por que o "GTA"? Vocês gostam?

Milena: Porque o jogo é mais real. Tem coisa real. Não gosto de jogo com muita mentirada, não!

Bernardo (virando-se para a Milena): "GTA" é real? "GTA" é real?

Diogo: "GTA" não é real, não!

Bernardo: "GTA" não é real, não. (Gesticulando): Você pisca o olho e vem um jato na sua frente!

Marlon (irônico): "GTA" é tão real que quando você pula de cima de um prédio, você cai com seu bonequinho, já aparece um paraquedas nas suas costas ou então aparece um carro caindo na sua frente.

Rafaela (olhando para o Marlon): É real, cara! É real!

Bernardo (gesticulando mais intensamente): Enquanto o cara que puxou, ele não explode não. (Representando o personagem do jogo flutuando)

Milena: Esse é mais real do que aqueles caras que vão parar lá no Nordeste.

Luis (falando com o Marlon): De onde é que ele tira a arma? De onde é que ele tira a arma? (///)

Bernardo (gesticulando): Ele carrega milhões de armas. (///)

Luis (gesticulando e olhando para o Bernardo): É. Ele tira a escopeta do corpo dele. Mete a mão lá dentro. (risos)

Rafaela: Eles nadam muito! Vocês já perceberam. (///) fôlego não.

Bernardo (representando o personagem): Ele tá lá de barriga. (Imitando o gesto de atirar) Os caras, tá-tá-tá-tá-tá!

Marlon: Ele afunda, vai lá no fundo e volta!

Luis: O cara pula do prédio, não dá nem fratura exposta. (Risos)

Bernardo: Se você meter um tanque. (Gesticulando) Bota... É... O carro parado (///) Sabe? Mete um tanque debaixo d'água. Ele fica nadando debaixo d'água. (Representando o movimento) Depois ele sai e continua andando.

Marlon: Pô! O carro sai voando!

Bernardo: Se colocar um carro dentro d'água, estraga!

Rafaela: Ah. Vai falar que vocês não gostam disso?

Diogo: Eu não gosto, não.

Bernardo: Eu não gosto, não. Se você cai com um jatinho dentro d'água, ele explode!

Marlon: Sou mais o jogo de skate do "XBox". O gráfico é idêntico ao ser humano andando. [...] Ele é tipo em 3D.

Mesmo o *The Sims*, muitas vezes podendo ser jogado sozinho na versão *offline*, pede a presença dos outros jogadores durante a atividade. Particularmente no grupo III, os meninos e meninas se colocaram em debate, em tom de brincadeira. Ambos defenderam suas posições sobre as possibilidades da simulação dos jogos. Na discussão do grupo, as meninas demonstraram se interessar pelo naturalismo proposto nos *games*, confrontando os meninos, que valorizam a estrutura do jogo, a ação e as regras de competição. Embora os meninos tenham se aliado para refutar a opinião delas sobre o *GTA*, apontando aspectos fantasiosos dos jogos, os comentários críticos sobre a imersão, de um modo geral, foram encarados sempre com bom humor, fazendo parte das trocas entre os participantes.

Nos diálogos foi possível conhecer o quanto essa atividade lúdica fomenta discussões e comparações sobre as propriedades e prazeres inerentes à atividade imersiva. A satisfação durante os relatos, bem como a explicação dos detalhes visuais específicos dos ambientes narrativos da variedade de *games* da sua experiência, foi constante.

A atividade de jogar por meio de uma interação mais reativa é parte do prazer imersivo. Mas, além desse prazer de se associar com outros jogadores, os adolescentes revelam a necessidade de interação mais plena, compartilhando a experiência ao estarem nos ambientes digitais narrativos dos jogos. Numa das entrevistas com o grupo II, o relato de dois adolescentes sobre a experiência de jogar na internet com companheiros evidenciou seu envolvimento na atividade do *game*, compartilhando aventuras e emoções vividas junto a outros jogadores.

Grupo II

Moderador: O quê que atrai mais... O que atrai mais nesses jogos pra vocês? Assim,... toda a experiência do jogo? O quê que atrai no geral mais no jogo?

André: Acho que pra mim é jogar com os outros.

Rafael: É. Você faz muita amizade também.

André: Ah... muito aquela coisa de você, tipo, nesses jogos, você ter que trabalhar assim em grupo, pra fa... tipo assim, concluir alguma coisa que você vai fazer, entendeu? Tipo uma missão, ai lá, pô, tipo, como se fosse outro mundo pra nós, assim... quando a gente tá jogando ali a gente, tipo, (///)

Rafael: (///) muito esse negócio de magia também. Eu acho legal!

André: É como se fosse um outro mundo pra nós. Aí ali a gente pode ser uma coisa mais legalzinha assim, que a gente gosta, assim.

Moderador: Você falou duas coisas. Mais de uma coisa. Falou de estar com as pessoas e o fato de você estar num mundo diferente, que você falou, por exemplo, com a magia.

Rafael: É.

André: É. Conviver com coisas...

Moderador: Como é que é?

André: Conviver com essas coisas mágicas assim. Legal! Tipo (///) guerreiros, brigando assim. Aí tem os mais fortes. Aí tem os clãs também, dependendo do jogo que você joga tem clã. Mata seus amigos, é como você fosse um reino assim. É como você voltasse naquela época e convivesse com tudo aquilo, a magia.

Moderador: Quer dizer, te dá a sensação de você estar, de repente, se pega fazendo uma coisa, é isso.

Rafael: Eu também desanimei de jogar World of Warcraft (///) porque já era um dos melhores servidores (///)... Já tinha matado o último chefe do jogo.

Moderador: Ah! Você já tinha cheg... Pode-se dizer que você esgotou?

Rafael: É. Eu já tinha todos os itens mais fortes já.

Moderador: Aí pode-se dizer que você ficou entediado?

Rafael: É. Ai muita gente chegava assim. E os outro iam só me pedir ajuda. Coisa fácil. Mas era bom quando... É bom quando você começa, que você chega no level máximo.

André: Que você passa sufoco.

Rafael: É. Aí você vai... As pessoas vão começar a te levar pra fazer (///) assim, que é cinquenta pessoas pra matar um chefão, aí aquela emoção, assim: “corre”, “corre”, “corre”.

André: É mais aquela coisa de você chegar num nível bom. Quando você começa a juntar mais item (///) começar a ficar mais forte pra você poder jogar contra os outros, entendeu? Você vê que sempre tem um cara que joga mais que você. Por mais que você jogue, sempre tem um que joga mais que você. Só que, às vezes tem (///) joga muito que dá a emoção você disputar com um cara e quase morrer.

Rafael: O Jogo tem três (///): o tanque - o que aguenta porrada -, o que cura e o que bate. Aí é legal quando o tanque que fica aguentando as porradas e tá quase morrendo. Aí, na hora que ele tá quase morrendo aí chega um cura. Aí é muito legal. Todo mundo pega o fone e vibra: “vem!”. Aí na hora que você mata um chefão... É. Todo mundo fica assim no fone na gritaria.

André: Você passa prum... prum... por uma adrenalina ali jogando!

Rafael: Mas aí a gente chegava num ponto que já ficava sem graça. A gente chegava e não tinha nem emoção. A gente chegava e matava. [...]

Moderador: Aí parece que o processo é melhor que o resultado.

Rafael: É. E o servidor ele já tava na hora de atualizar pra... pra próxima atualização que tinha. Aí só que agora que atualizou.

André: O negócio, assim é da hora, ali. Tá todo mundo ali lutando, contra os outros caras, junto assim, é muito maneiro! [...]

André: Tipo, O “Lineage”... O “Lineage” que eu jogava. Tipo assim, a lan house que a gente tinha, tinham uns oito ou nove computadores e todo mundo jogando. Aí a gente tipo, tem um negócio chamado teleporte. Você fica teleportando para as outras cidades do jogo. Aí tem cidades onde se tem muita briga, que você briga um com o outro, e tal. Aí que juntava todo mundo da lan house. Todo mundo fazia tipo um clã, fazia um clã. Todo mundo entrava nele para fazer um grupo, e a gente ia para estes lugares para ir contra os outros cara que... do jogo que aparecia lá. Aí a gente ia contra eles, e no início na adrenalina que a gente xingava, Nossa Senhora! A gente pulava de cadeira. Uma amiga... Nossa Senhora! Uma amiga até socava o computador da lan house de raiva nas paradas!

Pelas falas dos entrevistados, percebe-se o prazer decorrente da utilização dos mecanismos dos jogos e das possibilidades criativas de representação que eles suscitam, alimentando a fantasia duradoura nestes ambientes digitais. Entretanto, a oportunidade de

compartilhar com outros jogadores as aventuras vividas nos *games* demonstra ser mais do que um simples passatempo.

Jogar *online* para os adolescentes tem demonstrado ir além da experiência de lidar com a estrutura do jogo. Envolvidos com a fantasia e a narrativa no engajamento imersivo dos *games* compartilhados, os entrevistados revelam a construção de sentidos coletiva na apropriação simbólica que ocorre durante a atividade. Nos seus depoimentos, os adolescentes expressam o quanto é significativo dividirem com outros participantes as emoções e os prazeres ao jogar, criando laços fortes na atividade imersiva.

Assim como as demais atividades socializantes do ciberespaço, os MUDs podem ser definidos por ligações orgânicas, efêmeras e simbólicas. De acordo com Lemos (2008, p.86): “As tecnologias do ciberespaço vão potencializar a pulsão gregária, agindo como vetores de comunhão, de compartilhamento de sentimentos e de religação comunitária. Na cibercultura, o ciberespaço é uma rede social complexa, e não-somente tecnológica”.

A sociabilidade *online* possibilitada na atividade de jogar fomenta o engajamento desses adolescentes na experiência, indo além da própria relação reativa no seu passatempo no meio tecnológico. Do conjunto das entrevistas com os grupos focais, os *games* apareceram como uma das principais atividades às quais dedicam seu tempo livre. Até mesmo o intercâmbio que os adolescentes desenvolvem, falando de suas experiências fora do jogo, incita a participação na experiência e cria debates sobre as propriedades e a estética dos jogos entre eles. Embora, de acordo com alguns depoimentos, os adolescentes demonstraram esgotar seu interesse por algum *game* específico ao superar todos os desafios ali presentes, sua curiosidade em relação aos jogos se mantém. Jogar *online* constitui, para grande parte dos entrevistados, uma incursão extremamente significativa de suas vivências na cibercultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante quase um ano de convivência com adolescentes, trilhei um percurso instigante e recompensador. Estando perto de meninas e meninos, dos doze aos dezessete anos, com seus diferentes modos de ser, expressos em suas falas e gestos, foi possível compreender um pouco como os jovens se relacionam no ambiente da cibercultura. Junto a estes estudantes que deixavam o espaço da sala de aula por quarenta, cinquenta ou até sessenta minutos como voluntários da minha pesquisa, encontrei um repertório rico de experiências que eles trazem do seu cotidiano, ao qual as tecnologias e a internet estão intimamente ligadas. Com estes jovens que colaboraram com minhas buscas, vivi momentos muito especiais, em que pude mediar, indagar, ouvir e observar falas e gestos acerca da sua compreensão de mundo, onde a comunicação digital e formas emergentes relacionadas às redes estão presentes em suas escolhas, atitudes e descobertas.

Ao fazer a escolha por um processo de pesquisa empírica, tive a oportunidade de compreender, no diálogo com os adolescentes, questões mais específicas sobre as tecnologias digitais e a conexão na rede a partir dos seus interesses. Pude perceber o quanto a comunicação mediada pelas ferramentas das quais eles se apropriam promove diferentes formas de convivência em seu cotidiano. Os registros de campo com os grupos focais indicam uma intensidade de práticas dessa geração, que se habitua muito rapidamente aos dispositivos digitais do seu ambiente, experimentando, interagindo, pesquisando, incorporando, opinando e construindo novas relações a partir da sua vivência com as tecnologias de comunicação.

A opção por uma metodologia dialógica trouxe para meu estudo, em determinados momentos, indícios fundamentais para minha compreensão de como estes jovens estão se relacionando neste ambiente. Além disso, apontou para questões inicialmente levantadas para estudo e indicou a necessidade de me voltar para outros aspectos decorrentes das suas vivências, que envolvem as tecnologias digitais na sua interação. Assim, os diferentes comportamentos revelaram como os dispositivos tecnológicos têm mediado formas vivenciadas no contexto destes adolescentes, dentro e fora da escola.

A articulação das questões investigadas no campo de pesquisa com o referencial da teoria histórico-cultural no estudo das novas gerações, inseridas no ambiente comunicacional contemporâneo, fez-me enxergar os adolescentes envolvidos como sujeitos que estão construindo em seu tempo e em seu espaço experiências com os signos da cibercultura, nos diferentes modos pelos quais se engajam na rede. Minha busca em articular o quadro teórico histórico-cultural com os estudos de cibercultura tornou-se um desafio que representa apenas

o começo de um campo para se pesquisar a construção de conhecimento nos processos mediados pelos dispositivos técnicos da comunicação. Articulado a concepção de que a transformação material constante da sociedade envolve os sujeitos desse contexto e que estes se apropriam dos meios técnicos emergentes desafiando modelos hierárquicos sustentados por rígidas instituições de poder e saber, pode-se constatar o quanto a rede potencializa modos de estar no mundo e cria iniciativas pessoais e formas de colaboração entre as pessoas.

Temas fundamentais para entender os fenômenos comunicacionais contemporâneos, como a auto-organização em rede, a cultura da participação, a convergência de mídias e a inteligência coletiva, a imersão em ambientes digitais narrativos e a sociabilidade *online*, estão trazendo importantes perspectivas de estudo. Entender as novas gerações que se inserem nos ambientes digitais exige um aprofundamento na pesquisa. A cibercultura se estabelece como uma realidade no convívio desses meninos e meninas, incorporando-se no seu cotidiano sob diferentes formas, envolvendo instrumentos e signos que mobilizam linguagem e pensamento, expressos nas diversas modalidades que vivenciam nesse ambiente.

Ao conhecer estes jovens pelas entrevistas coletivas, pude compreender o quanto a cibercultura é parte significativa do seu cotidiano, nas mais diversas possibilidades de incursão. Redes sociais, *games*, *blogs*, sites de busca, tutoriais *online* são algumas das diferenciadas modalidades de interação que vivenciam em sua navegação. Os adolescentes estão interagindo nestes espaços, compartilhando textos, imagens, vídeos, música, programas e explorando intensamente as possibilidades dos dispositivos tecnológicos a que têm acesso. Todo esse movimento envolve uma relação constante em suas vivências mediadas pela comunicação digital e pela interface computacional, cujo fascínio exercido pelo meio já é atrativo em si pelas suas propriedades inerentes, que seduzem esses meninos e meninas para as diferentes formas e possibilidades da navegação.

O desenvolvimento cognitivo envolve a vivência social e a mediação dos instrumentos da cultura e da linguagem, e não se pode compreender o processo de construção de conhecimento ignorando que as tecnologias digitais e a internet estão potencializando aquisições entre as novas gerações independentemente da escola. As falas dos adolescentes revelam o quanto são significativas as possibilidades de exploração e descobertas, através do entretenimento e da livre navegação com os dispositivos tecnológicos, dos quais se apropriam desde muito cedo em suas vidas.

Ao explorarem as possibilidades da navegação desconectados das obrigações associadas à vida escolar, os adolescentes parecem estar abrindo um campo de descobertas que entendem como lazer ou passatempo. De um modo geral, para eles, as atividades de

escrever o diário em um *blog*, compartilhar arquivos em tutoriais, imergir num ambiente narrativo de um *game* ou ler atualizações na rede social são encaradas como uma diversão descompromissada com suas obrigações cotidianas. Tal entendimento, interpretado a partir de suas falas, mostra que a escola ainda tem considerado os conteúdos de mídia e as diferentes modalidades exploradas pelos adolescentes na rede como atividades pouco relevantes para o currículo, contrariando expectativas desses jovens.

Ao compararem a presença do computador e da internet na escola com sua vivência pessoal, percebe-se entre estes jovens uma relação dicotômica entre navegar livremente nas suas interações pessoais como diversão e realizar uma tarefa escolar como obrigação. Ao falarem sobre as tecnologias de comunicação, os adolescentes apontam no seu cotidiano os entraves e contradições que a escola muitas vezes representa às suas aspirações pessoais. A sala de aula, para muitos, representa um ambiente instrucionista e monótono se comparado aos espaços em que fazem suas escolhas com liberdade. Pelos seus relatos, percebe-se que, às vezes, alguns professores, com atitudes rígidas e práticas maçantes, contribuem para distanciar os adolescentes da escola enquanto lugar integrado às práticas em tecnologia, criando uma demarcação antagônica entre atividade dirigida usando computador e internet e suas aspirações relativas a essas tecnologias.

Entretanto, os jovens estudantes desenvolvem hábitos de estudo com as tecnologias. Sua vida diária é preenchida com horas dedicadas a atividades diversas, inclusive como um instrumento que contribui para suprirem ou aprofundarem a bagagem curricular oferecida pela escola. Os adolescentes têm encontrado no meio digital e nas possibilidades do hipertexto conexões que potencializam seus conhecimentos, suprimindo tempo e aproximando no espaço as informações que buscam na rede. Em alguns relatos, os jovens entrevistados demonstram que, navegando por *links* e sites de busca, e também na imersão em ambientes digitais narrativos, eles se sentem transportados para novos espaços, ampliando seu repertório pessoal.

Ao mesmo tempo em que a pesquisa e as possibilidades infinitas de acesso ao conhecimento na rede potencializam descobertas, os adolescentes ainda têm, na escola, a referência do saber. Esta é, para eles, o lugar onde podem validar informações relacionadas às informações que encontram na rede. A figura do professor e a instituição escolar dão para os adolescentes a chancela para suas pesquisas na internet, que se relacionam com o currículo escolar.

O tempo livre dos adolescentes está sendo ocupado por uma série de atividades, em diferentes modalidades de interação na rede. Alguns depoimentos sinalizam que o meio tem se revelado um espaço em potencial de vivências e elaboração de projetos com menor ou

maior significado. Nos empreendimentos mais pessoais, alguns adolescentes focam em pesquisa e aprendizagem com as ferramentas da rede. Os sites de busca, os *videologs* e os *blogs* tutoriais têm se mostrado espaços de conhecimento para os adolescentes. Além disso, os ambientes dos jogos, com a potencialidade de criação mediada pela sua estrutura e o compartilhamento *online*, têm sido para estes jovens um espaço ao mesmo tempo lúdico e de ampliação do seu repertório pessoal. A sociabilidade na rede suscita habilidades entre os participantes na sua interação, ao lidarem com ferramentas e estratégias nesse processo de elaboração coletiva.

Os adolescentes estão experimentando formas diferenciadas de atuarem na rede. As trocas sociais inerentes à cibercultura lhes oferecem condições de relacionarem conhecimentos, compartilharem, criarem e empreenderem. Desde o fórum das comunidades virtuais, que mobilizam suas opiniões, passando pelo *chat* nos jogos, até a convivência na internet com perfis *fake*, percebe-se o quanto modalidades de interação mútua, possibilitadas pelo desenvolvimento das ferramentas digitais, alimentam a convivência de meninos e meninas em conexões que os aproximam de outras pessoas. Isso permite a eles vivenciarem novas experiências, ainda que em um plano virtual. Às vezes, os adolescentes estabelecem conexões geograficamente distantes, mas com interesses em comum, que os unem àqueles com quem se relacionam.

A cibercultura se mostra um campo aberto de possibilidades para esses jovens. Não obstante os aplicativos reativos nas páginas das redes sociais, e os jogos com *bot online* que fazem da navegação uma atividade individualizada, essa não é a regra, mas sim as relações interpessoais que eles estabelecem por meio de conexões na rede. Exemplo disso é que um comentário ou foto vão gerar conversação por meio de *posts* em uma comunidade virtual, criando um debate coletivo. Num jogo com outros participantes, a emoção e o inesperado da vivência com o outro se tornam essenciais para garantir desafios que mobilizam as habilidades suscitadas na experiência.

Ao criarem uma página que tem a escola como referência, os adolescentes passam a dispor de um fórum para tratar de questões do seu ambiente cotidiano, sendo, inclusive, um espaço de conflitos, com repercussão fora da rede. Diante das características da ferramenta de interação na rede social, que possibilita a leitura dos rastros deixados pelos atores sociais, a conversação é ampliada, dá visibilidade à comunidade e estabelece relações de pertencimento ao grupo.

Especificamente, a criação de perfis *fake* chama a atenção das falas das meninas e dos meninos entrevistados por sua intensa presença entre eles, que utilizam essa modalidade de

relacionamento *online* para diferentes finalidades. Os atores os usam de forma consensual, seja para criarem um laço forte na rede, através de fantasias virtuais, ou como estratégia em um jogo de ocultação de identidade para que possam realizar empreendimentos. No *fake*, os adolescentes podem estabelecer relações com as pessoas ou mesmo como experiência lúdica momentânea, possibilitada pelas ferramentas digitais.

No jogo *online*, além da predileção pelo compartilhamento da experiência com outros jogadores, o prazer estético que desfrutam ao ingressar no ambiente de simulação e vivenciar fantasias na sua imersão é destaque entre os adolescentes. Diante do significativo volume de dados de campo explicitados nos diálogos selecionados, os *games* com desenvolvimento narrativo, que permitem incursão em ambientes simulados e desafios, potencializam o surgimento de novas relações. As propriedades inerentes aos ambientes digitais narrativos são atraentes para esses jovens interatores. Além de os manterem conectados, os jogos se apresentam como um meio emergente de relações envolvendo outros participantes. É possível dizer que a inserção dos adolescentes nos *games* tem evidenciado o quanto eles estão aprofundando sua experiência imersiva nesses ambientes digitais, desenvolvendo, além das habilidades ligadas à estrutura do jogo, novos sentidos, se reequipando a partir dessas experiências.

Ao fim desse percurso, percebo um movimento em que os adolescentes estão envolvidos através de diferentes formas de se relacionar, pensar e agir no seu cotidiano, revelando práticas em constante transformação em nosso tempo. Essas evidências surgem nos relatos sobre suas experiências na cibercultura. A mediação tecnológica e os signos da cultura perpassam suas vivências ampliando seu repertório pessoal além das instituições tradicionais de aprendizagem, como a escola e a própria família. Suas falas e seus posicionamentos revelaram o quanto vêm se inserindo em um mundo conectado e dinâmico, enquanto sujeitos que constroem sua bagagem pessoal nos diferentes espaços de convivência. Sua relação com a escola, considerada para eles um espaço de aprendizado e de vida social, aparece constantemente em seus relatos, assim como a referência ao professor e suas atitudes.

Estamos vivendo um tempo em que os dispositivos tecnológicos na comunicação criam conexões das quais emergem novas formas de convivência entre os jovens. As crianças têm se apropriado cada vez mais cedo dos meios digitais, vivendo na ubiquidade inerente ao meio. Deste modo, sua atuação tem se tornado múltipla, pois elas dispõem de acesso a um repertório vasto de instrumentos que mobilizam seus potenciais cognitivos nesses ambientes digitais. As novas gerações têm demonstrado estar participando ativamente desse contexto. Nesse sentido, ressalto que a minha inserção na pesquisa foi com um pequeno universo que

somou um pouco mais de quarenta adolescentes (meninos e meninas) de uma escola pública de Ensino Fundamental.

Como professor, trago em meus princípios e convicções a importância da Educação na formação humana, acredito no papel social da escola. Mas, diante das tecnologias tão presentes na vida dos adolescentes, não se pode fechar os olhos à necessidade de que é preciso repensar as práticas e as relações que se estabelecem nestes espaços de saber. É preciso buscar compreender com maior aprofundamento os efeitos das tecnologias de comunicação hoje na vida dos adolescentes. A escola, se não repensar suas práticas diante dos fenômenos comunicacionais, ficará engessada em formas tradicionais, distanciadas da dinâmica que o ambiente da cibercultura está propondo aos nossos jovens.

Ao final desse percurso, posso dizer o quanto me modifiquei com essa pesquisa. Após ter mergulhado nos estudos de cibercultura e, ao mesmo tempo, ter estado tão próximo a estes jovens, posso afirmar que ampliei o meu olhar sobre as tecnologias de comunicação tanto em relação ao meu processo pessoal, quanto à minha postura como educador.

É importante enxergar mais claramente que as tecnologias de comunicação com as quais esses adolescentes convivem no seu cotidiano devem ser percebidas, não como um apelo ao consumo e ao entretenimento somente, mas, conforme este estudo aponta, como um instrumento que pode estar aliado à sua experiência pessoal, repercutindo no seu desenvolvimento cognitivo.

Creio que, assim como pude investigar os processos de comunicação para compreender fenômenos mais específicos envolvendo os jovens, outros educadores que não conhecem mais profundamente a questão devem se propôr à experiência da pesquisa para refletir sobre suas práticas.

Certamente, as reflexões que surgiram da interpretação dos dados empíricos demandam um estudo mais específico dentro do extenso panorama envolvendo sociabilidade e desenvolvimento cognitivo dos jovens que têm sido mediados pelos dispositivos tecnológicos. O que fica para mim desse estudo é que as tecnologias de comunicação e a cibercultura trazem, em seu movimento dinâmico, novas perspectivas de investigação teórica, sobre as quais educadores e pesquisadores devem se debruçar com especial atenção para compreenderem, junto às novas gerações, como estas estão se inserindo nesse meio, em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BARABÁSI, Albert-László. **Linked: a nova ciência dos networks**. São Paulo: Leopardo Editora, 2009.

BOGDAN; Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp; **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora: Porto, 1994.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora UNESP. 1999.

CASTELLS, Manuel A. **Galáxia da Internet, Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

_____. **A Sociedade em Rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo focal. In: BARROS, A. e DUARTE, J. (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

COSTA. Sérgio R. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na Internet. In: FREITAS, M. T. e COSTA. S. R. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. São Paulo: Autêntica, 2005.

COSTA, Rogério da. **A Sociedade do Conhecimento e o Neocapitalismo**. In XX Compós. Porto Alegre: 2011. Disponível em: www.compos.org.br/data/biblioteca_1624.doc. Acesso em 06/01/2012.

CTIC. **TIC domicílios e usuários 2010**. set./nov. 2010. Disponível em: <http://cetic.br/usuarios/tic/2010/rel-int-02.htm>. Acesso em: 08 mai. 2012.

DEMO, Pedro. **Educação Hoje: “Novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papyrus. 1994a.

_____. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994b.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção de conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Da tecnologia da escrita à tecnologia da Internet. In: FREITAS, M. T. e COSTA. S. R. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. São Paulo: Autêntica, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loyola, 1989.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis: Vozes, 1973.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** São Paulo: Aleph, 2008.

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

_____. **Emergência: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia.** São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Cibercultura.** São Paulo. Editora 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo McLuhan.** Petrópolis: Vozes, 1973.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio nas sociedades de massa.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Cultrix, 1974.

MTV BRASIL. **Dossiê Universo Jovem MTV 5 – Screen Generation.** 2010. Disponível em: <http://www.aartedamarca.com.br/pdf/Dossie5_Mtv.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2012.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck: O futuro da narrativa no ciberespaço.** São Paulo: Unesp, 2001.

OSWALD, Maria Luiza M. B.; FERREIRA, Helenice M. C. Educação e cibercultura: novos objetos e sujeitos culturais, novos modos de aprender e ensinar. In: FREITAS, Maria Teresa. **Escola, tecnologias digitais e cinema.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora,** Juiz de Fora, ano III, n. 3, out. 2008.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador:** comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. Elementos para o estudo dos jogos em sites de redes sociais. In: BARBOSA, Marialva, MORAIS, Osvaldo J. (Orgs) **Comunicação, cultura e juventude.** São Paulo: Intercom, 2010.

ROSE, Nikolas. **Powers of Freedom:** reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press. 2006

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano:** Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Porque as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação:** criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital:** Como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GLOSSÁRIO DE GAMES

Battlefield – Jogo de tiro em primeira pessoa desenvolvido pela empresa sueca *Digital Illusions Creative Entertainment (DICE)* e publicado pela *Electronic Arts*. Jogado em modo campanha, os participantes assumem papéis de entidades militares. Na internet, pode ocorrer o modo cooperativo do jogo, onde no máximo dois participantes podem jogar executando missões em diferentes níveis.

Call of Duty – Game editado pela *Activision*. Criado por Ben Chichoski em 2003 inicialmente para PC, expandiu-se posteriormente para consoles e portáteis. A maioria dos jogos se ambienta na Segunda Guerra Mundial, mas também tem versões situadas em épocas mais recentes com batalhas fictícias em diferentes lugares do mundo. É considerada a franquia de jogos mais rentável da história, superando também na categoria entretenimento a receita de grandes sucessos do cinema.

Counter Strike – Jogo de tiro em primeira pessoa (*first-person shooter*, FPS) que pode ser jogado tanto em computador quanto em videogame. Criado pelo vietnamita naturalizado canadense Mihh Leh, foi esse gênero de *game* que popularizou os jogos de rede, expandindo *lan houses* em todo o mundo. Com a internet, surgiu a possibilidade da ampliação do jogo em rede, com vários jogadores num único ambiente virtual.

CityVille – Simulador de construção de cidades desenvolvido pela produtora norte-americana *Zynga* desenvolvedora de jogos casuais de aplicativos de redes sociais. Grande parte de seu faturamento é pela rede social *Facebook*.

Dragon Ball – Série japonesa de sucesso mundial, criada por Akira Toriyama, inclui mangás, animes, jogos de videogame, filmes e outros produtos relacionados. A primeira publicação do mangá foi em 1984, e os animes começaram a ser produzidos em 1986. O *game online* é um MMORPG (*Massive Multiplayer Online Role-Playing Game*) em que seus jogadores podem escolher raça, classe e poderes especiais.

Digimon – Abreviatura de *Digital Monsters*. Lançado em 1997, é uma franquia de animes, mangás, brinquedos digitais e jogos eletrônicos lançado pela *Toei Animation* e *Bandai* do

Japão. Sua criadora é Aiki Maita que também inventou o bichinho virtual Tamagotchi dos anos 90.

Gartic – Jogo social de desenho *online*, criado em 2008 por Henrique Moreira. Pode ser jogado em várias classes e níveis de jogos. Depende apenas do *browser* do navegador para jogar.

GTA – Sigla do game (*Grand Theft Auto*) que consiste em uma série de jogos de computador inicialmente criado pelo desenvolvedor de jogos escocês David Jones, presidente da *Rock Star North*. A jogabilidade do *game* envolve ação, aventura, condução e ocasional RPG. O jogo faz sátira cômica da cultura norte-americana e envolve temas adultos violentos.

Guitar Flash – Estruturado em *flash*, o *game online* gratuito é baseado no popular *Guitar Hero*. Possui diferentes níveis de jogo que vai do fácil ao *expert*. O site apresenta um *ranking* dos participantes que tocam *hits* do rock a partir do próprio navegador.

Habbo – Originada na Finlândia em 2000, *Habbo Hotel* é uma comunidade virtual para adolescentes com idades entre 13 e 17 anos. A participação é por meio de um avatar criado *online*, chamado *Habbo*, por meio do qual se pode escolher sexo, cabelo, roupas, sapatos e acessórios. Nesse *game social* é possível explorar os vários ambientes e acontecimentos do hotel: fazer novas amizades, participar de vários jogos, decorar os próprios quartos, assistir a eventos musicais, conversar com alguns de seus ídolos e criar atividades com os amigos.

Karos Online – Desenvolvido pela *Galaxy Gate*, o jogo *online*, que mescla época medieval e fantasia, é mais acessível em termos de custos que os similares do formato MMORPG (*Massive Multiplayer Online Role-Playing Game*).

Lineage – Jogo no formato MMORPG (*Massive Multiplayer Online Role-Playing Game*), foi desenvolvido pela empresa de vídeo de origem sul coreana *NCSOFT*. A estrutura e a evolução no jogo se baseiam em *skills* (técnicas), classes, atributos e equipamentos em que seus jogadores guerreiam em clãs, podendo fazer alianças, conquistar castelos fortificados e administrar cidades.

Mini-Fazenda – *Game* em *flash* do Orkut desenvolvido pela *Vostu*, desenvolvedora de jogos sociais, é similar ao jogo “Colheita Feliz” do *Facebook* e aos demais jogos da categoria, muito populares nas redes sociais. O jogo também pode ser acessado via celular.

MMA – RPG de simulação de luta inspirado no vale-tudo desenvolvido pela *Digital Chocolate*. A versão *MMA Pro Fighter* pode ser jogada no *Facebook*. Os jogadores podem customizar o lutador nos estilos de luta oferecidos pelo game.

MU – RPG *online* da empresa coreana *Webzen*. No jogo, os personagens precisam encarar muitas missões e desafios evoluindo em poder. Os jogadores podem criar guildas, participar de batalhas, competindo por recompensas.

Need for Speed World – Versão *online* da franquia popular de jogo de corrida, produzido pela editora de jogos para computador e videogame *Electronic Arts*. É um jogo multiplayer de mundo aberto (MMORPG - *Massive Multiplayer Online Role-Playing Game*). Apresenta facilidade de jogo para vários multiplayers.

Perfect World – MMORPG (*Massive Multiplayer Online Role-Playing Game*) criado em 2005 pela *Beijing Perfect World* e distribuído no Brasil pela *LevelUp!Games*, o jogo se passa num mundo fantástico e pode ser jogado totalmente em português.

Point Blank – Jogo de tiro em primeira pessoa *online* no formato MMOG (*Massive Multiplayer Online Game*) produzido pela *Zepetto*. Com características do game *Counter Strike*, tem diversas modalidades envolvendo táticas de invasão para surpreender o inimigo nas batalhas. Possui servidor no Brasil, podendo ser jogado em português.

Pokémon – Iniciado como jogo eletrônico, foi criado por Satoshi Tajiri e Ken Sugimori em 1996 para o console portátil *Game Boy* da Nintendo. O RPG se expandiu em mangás, jogo de cartas e o anime que se difundiu no ocidente no final dos anos 90. A versão *online*, que simula as lutas do anime, é uma plataforma com salas com jogadores de todo mundo.

Rage – Lançado pela primeira vez em 2007, foi desenvolvido pela empresa americana *Id Software* e consiste em um jogo eletrônico de tiro em primeira pessoa que se passa num mundo apocalíptico, incorporando elementos de aventura. .

The Sims – Jogo eletrônico de simulação, criado pelo designer Will Wright em 2000, distribuído pela empresa norte-americana *Maxis*, atualmente subsidiária da *Electronic Arts*. No *game*, o jogador cria e controla a vida de pessoas virtuais. O jogo atraiu milhares de fãs em função de sua simplicidade e objetividade. Pode ser jogado em inúmeras plataformas. Em 2002, a *Maxis* criou o *The Sims Online*, como um MMORPG (*Massive Multiplayer Online Role-Playing Game*).

Tibia – Originário da Alemanha, 1995, constitui um jogo de RPG *online* gratuito (MMORPG *Massive Multiplayer Online Role-Playing Game*) em que os jogadores podem desenvolver as habilidades de seus avatares em aventuras como busca de tesouros, resolução de enigmas e exploração de diferentes ambientes como cidades, florestas, desertos, ilhas, praias, minas, entre outros. As disputas dos personagens podem ocorrer entre si ou com seres fantásticos como dragões, demônios e *orcs*, através de uso de armas e de magia.

Transformice – Jogo *online* francês baseado em *flash* da produtora *Atelier 80*. A jogabilidade é baseada em ratos que levam queijo à toca, auxiliados por um personagem, o Shaman, do qual obtêm artifícios para atingir seus objetivos. Os jogadores contam com o *chat* para conversar e o utilizam para comandos no jogo. Muito popular, o *game* extrapola o próprio jogo e o fórum, sendo divulgado no *YouTube* em tutoriais de jogabilidade. Possui também comunidades nas redes sociais e em *blogs* de *fan-sites*.

World of Warcraft – Jogo *online* de ação e aventura fantástica MMORPG (*Massive Multiplayer Online Role-Playing Game*) da produtora *Blizzard* com milhões de jogadores em todo o mundo. O primeiro jogo da série *Warcraft: Orcs & Humans* foi introduzido em 1994. O acesso aos servidores é pago, mas na *versão Starter Edition* é possível jogar gratuitamente.

APÊNDICE I

Solicitação de Pesquisa (2011 – 2012)

Termo de Compromisso (2011 – 2012)

Termo de Consentimento Informado (2011 – 2012)



MESTRADO EM COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE
Linha de Pesquisa: Estética, Redes e Tecnocultura
PPGCOM - Faculdade de Comunicação Social
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Coordenadora: Prof^a Iluska Coutinho

Orientador: Prof. Potiguara Mendes da Silveira Junior

Juiz de Fora, 23 de setembro de 2011.

De: Sebastião Gomes de Almeida Júnior

Para: Rita de Cássia Borba Figueirôa

Diretora da Escola Municipal Henrique José de Souza

Assunto: Autorização para pesquisa do Mestrado

Sr^a Diretora

Estou desenvolvendo pesquisa de campo com o objetivo de entrevistar alunos do Ensino Fundamental desta escola. Com intuito de aplicar meu instrumento para coleta de dados, tomarei as medidas cabíveis junto a esta instituição para contar com o consentimento dos responsáveis.

Desde já, agradeço a colaboração.

Sebastião Gomes de Almeida Júnior
Mestrando do PPGCOM da UFJF



TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Sebastião Gomes de Almeida Júnior, aluno do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora realizarei questionários e entrevistas com alunos da Escola Municipal Henrique José de Souza, durante as quais farei anotações e gravações.

Estou ciente de que as informações obtidas nessas entrevistas serão usadas como elementos de interpretação para minha pesquisa, assim como podem vir a ser usadas também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos entrevistados da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da dissertação.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do Aluno

Assinatura do Professor (a) Orientador (a)

Assinatura do Responsável



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, autorizo Sebastião Gomes de Almeida Júnior a realizar sua pesquisa por meio de entrevistas aluno(a) _____, pelo qual sou responsável.

Estou ciente de que as informações obtidas nessas entrevistas serão usadas como elementos de interpretação para o trabalho de pesquisa do referido aluno do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, assim como podem vir a ser usadas também em futuros trabalhos acadêmicos.

Sei que, caso seja meu desejo, será resguardado o anonimato por meio da utilização de pseudônimo na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do Responsável



MESTRADO EM COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE
Linha de Pesquisa: Estética, Redes e Tecnocultura
PPGCOM - Faculdade de Comunicação Social
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Coordenadora: Prof^a Iluska Coutinho
Orientador: Prof. Potiguara Mendes da Silveira Junior

Juiz de Fora, 29 de março de 2012.

De: Sebastião Gomes de Almeida Júnior
Para: Valéria de Fátima Baio
Diretora da Escola Municipal Henrique José de Souza
Assunto: Autorização para pesquisa do Mestrado

Sr^a Diretora

Estou desenvolvendo pesquisa de campo com o objetivo de entrevistar alunos do Ensino Fundamental desta escola. Com intuito de aplicar meu instrumento para coleta de dados, tomarei as medidas cabíveis junto a esta instituição para contar com o consentimento dos responsáveis.

Desde já, agradeço a colaboração.

Sebastião Gomes de Almeida Júnior
Mestrando do PPGCOM da UFJF



TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Sebastião Gomes de Almeida Júnior, aluno do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora realizarei questionários e entrevistas com alunos da Escola Municipal Henrique José de Souza, durante as quais farei anotações e gravações.

Estou ciente de que as informações obtidas nessas entrevistas serão usadas como elementos de interpretação para minha pesquisa, assim como podem vir a ser usadas também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos entrevistados da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da dissertação.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do Aluno

Assinatura do Professor (a) Orientador (a)

Assinatura do Responsável



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, autorizo Sebastião Gomes de Almeida Júnior a realizar sua pesquisa por meio de entrevistas aluno(a) _____, pelo qual sou responsável.

Estou ciente de que as informações obtidas nessas entrevistas serão usadas como elementos de interpretação para o trabalho de pesquisa do referido aluno do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, assim como podem vir a ser usadas também em futuros trabalhos acadêmicos.

Sei que, caso seja meu desejo, será resguardado o anonimato por meio da utilização de pseudônimo na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do Responsável

APÊNDICE II
Questionário sobre uso de Internet



Faculdade de Comunicação Social
PPGCOM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Nome: _____ Idade: _____ Série: _____

QUESTIONÁRIO SOBRE USO DE INTERNET

1 - Onde faz uso de internet?

() em casa () lan house () escola () casa de amigos () outro - especificar: _____

2 - Com que frequência acessa a internet?

- () diária
 () 3 a 4 vezes na semana
 () até 2 vezes por semana
 () apenas fim de semana
 () outra frequência – especificar: _____

3 – Qual (is) horário (s) utiliza internet?

- () de manhã () à tarde () à noite () após meia-noite
 () outro - especificar: _____

4 - Em média, quanto tempo utiliza internet quando acessa?

- () menos de 1 hora
 () até 2 horas
 () entre 2 e 3 horas
 () entre 3 e 4 horas
 () outro - especificar: _____

5 - Que usos faz da internet?

- () e-mail
 () pesquisa de conteúdos (sites de busca)
 () chat (bate-papo)
 () redes sociais (facebook, orkut, etc)
 () games
 () sites variados (notícias, entretenimento, etc.)
 () outro - especificar: _____

6 – Possui página pessoal em redes sociais?

- () sim () não

6.1 - Especificar:

- () facebook
 () my space
 () netlog
 () orkut
 () sônico
 () twitter
 () windows live space

7 – Usa aplicativos para conversas e trocas de mensagens *online*?

sim não

7.1 – Qual? _____

8 - Faz *downloads* de arquivos de internet?

Sim Não

8.1 - Especificar:

filmes

fotos

games

mensagens

músicas

programas

vídeos

outros. Quais? _____

9 – Quais são os principais usos que faz da internet?

pesquisa escolar

entretenimento: games, música, etc.)

chat (bate papo e troca de mensagens)

navegação livre (curiosidades e conteúdos diversos)

sites de busca

sites de programas para *download*

outros. Quais? _____

10 – Possui amigos virtuais?

sim não

10.1 - Especificar:

até 10

até 30

até 50

de 50 a 100

até 200

mais de 200

11 – Considera Internet uma fonte importante de conhecimento?

sim não

11.1 - Especificar:

novos contatos pessoais

acesso à programas e novidades do meio digital

entretenimento

informações conteúdos além dos oferecidos pela escola

outros. Quais? _____

12 - Costuma postar arquivos na *web*?

sim não

12.1 - Especificar:

mensagens de texto

fotos

vídeos

músicas

animações