

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CINTIA INES BOLL

A ENUNCIÇÃO ESTÉTICA JUVENIL
EM VÍDEOS ESCOLARES NO YOUTUBE

Porto Alegre

2013

CÍNTIA INÊS BOLL

**A ENUNCIÇÃO ESTÉTICA JUVENIL
EM VÍDEOS ESCOLARES NO YOUTUBE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Margarete Axt

Linha de Pesquisa: Educação: Arte
Linguagem e Tecnologia.

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Boll, Cíntia Inês

A Enunciação Estética Juvenil em Vídeos Escolares
no YouTube / Cíntia Inês Boll. -- 2013.
117 f.

Orientadora: Margarete Axt.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Enunciação Estética. 2. Cultura Digital. 3.
Vídeo Escolar. 4. Atrator. 5. Juventude. I. Axt,
Margarete, orient. II. Título.

CÍNTIA INÊS BOLL

A ENUNCIÇÃO ESTÉTICA JUVENIL EM VÍDEOS ESCOLARES NO YOUTUBE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 26 fev. 2013.

Prof^a. Dra. Margarete Axt -Orientadora

Prof^a. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer - UFRGS

Prof^a. Dra. Maria Cristina Villanova Biazus - UFRGS

Prof. Dr. Massimo Canevacci - Universidade de Roma La Sapienza

Viver é importante:
para José Luis, Antônio e Heloísa.
À memória de Francisca Galon Studzinski.

*Agradeço a minha incansável orientadora, Margarete Axt,
pela dedicação e amorosidade com que conduziu os
estudos que se materializaram nessa tese.
Agradeço aos queridos amigos todo o carinho recebido,
indispensável para a realização desta investigação:
Lourdes, Orlando e Márcio Rodrigo Oss, Leda e Eroí Boll,
Eva Cardoso, Maribel Selli
e todos os colegas de pesquisa do
LELIC-UFRGS e do Departamento de Estudos
Especializados-DEE-UFRGS*

A gente precisa sentir que a vida é importante, que é preciso haver fantasia para poder viver um pouco melhor.
(OSCAR NIEMEYER)

RESUMO

Este estudo aborda a enunciação juvenil no viés da função estética enredada ao fetichismo contemporâneo e à Cultura Digital. O contexto de pesquisa envolve a função estética disposta nos vídeos caseiros digitais de trabalhos escolares publicados na internet, em especial na interface digital de compartilhamento YouTube. Esta interface onde se encontram as publicações dos vídeos que se apresentam em um tempo de tentativas de convergência tecnológica, mercadológica, cultural e social, tem em especial um falante — neste caso o jovem, — como seu principal espect-autor que vive e transita entre essa a escola e a Cultura Digital. A linha teórica analítica de pesquisa dessa composição (produção-vídeo-imagem) é construída com os conceitos de Estética e Atrator no diálogo com BAKHTIN e CANEVACCI. No limiar desse suporte de comunicação, Massimo CANEVACCI discute o conceito de atrator visual enquanto código de alto valor *fetish* que, acoplado à mercadoria comunicacional contemporânea, seduz *espetc-atores* e encena enigmas silenciados. A partir da indagação filosófica e sob sua orientação, foi utilizada como ferramenta metodológica de apreciação a noção de estético considerando o princípio ético-estético bakhtiniano que entende o pensamento teórico articulado à vida, focado na perspectiva sócio-histórica tanto da criação quanto da expressão. A relevância do processo emerge desse cronotopo singular enunciativo juvenil que se manifesta na forma de vídeos caseiros com um típico traço estilístico e sistemático firmando-se cada vez mais em seu inacabamento e dialogicidade digital. Uma experiência oportunizada não só pela intertextualidade já oferecida pelas redes sociais digitais, mas também pela atividade estética avizinhada aos espaços escolares em que este jovem está hoje imerso.

Palavras-chave: Atrator. Enunciação Estética. Cultura Digital. Juventude. Vídeo Escolar.

ABSTRACT

This study approaches the juvenile enunciation bias in the aesthetic function entangled to contemporary fetishism and digital culture. The research context involves the aesthetic function arranged in school work digital home videos published on the internet, especially on YouTube digital sharing interface. This interface where the publications of the videos that are presented in a trial time of technological, market, cultural and social convergence are localized, in particular has a speaker - in this case the young's - as its main "spect-author" who lives and moves between this school and Digital Culture. The analytical theoretical line research in this composition is built on the concepts of Aesthetics and Attractor in dialogue with Bakhtin and Canevacci. On the threshold of this communication support, Massimo Canevacci discusses the concept of visual attractor while the high value *fetish* code that, coupled with good contemporary communication, seduces *espetc-actors* and performs silenced puzzles. From the philosophical inquiry and under his guidance, was used as a methodological tool for assessing the notion of aesthetic from the ethical-aesthetic principle that understands the Bakhtinian theoretical thinking articulated to life, focused on the socio-historical perspective same as the creation and the expression. The relevance of this process emerges from the single young enunciative chronotope that is manifested in the form of home made videos with a typical stylistic trait and systematically establishing "itself" in their incompleteness and digital dialogicity. An experience not only nurtured by intertextuality already offered by social digital networks, but also by the aesthetic activity around school spaces which this young people are now immersed.

Keywords: Attractor. Enunciation Aesthetics. Digital Culture. Youth. Video School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A CULTURA DIGITAL	17
2.1 DISPOSITIVOS FIXOS E DISPOSITIVOS MÓVEIS	21
2.2 COMUNICAÇÃO E MÍDIAS: FLUXOS COMUNICATIVOS	27
2.3 CULTURA DA CONVERGÊNCIA E NARRATIVA TRANSMIDIÁTICA	35
2.4 EDUCAÇÃO, MÍDIAS E JUVENTUDE	42
3 IDEOLOGIA DO COTIDIANO: DISCURSO, ENUNCIÇÃO E COMUNICAÇÃO	50
3.1 NARRATIVA PARÓDICA GROTESCA EM VÍDEOS DIGITAIS	57
3.2 FETICHISMOS E ATRADORES	63
3.3 O ATRATOR E O VÍDEO NA ENUNCIÇÃO ESTÉTICA	72
4 OS VÍDEOS ESCOLARES NO YOUTUBE	77
5 PARA UMA APRECIÇÃO ESTÉTICA	106
6 REFERÊNCIAS	113

1 INTRODUÇÃO

A educação midiática tem o olhar vago em direção ao estético. Não porque divaga na composição que vê, mas porque a olha vagamente – se a vê. Porque o estético carrega em si o movimento e a complexidade ininterruptos do olhar. Em meus caminhos de professora isso sempre me instigou, costumeiramente capturável em respostas, mobilizadas pelas completudes da profissão. Rendi-me às tecnologias, enfim, quando passei a vê-las não mais como minha extensão da memória, mas como a fragilidade dela. A memória, assim como objetivos, conteúdos e avaliações torna-se subsumida no esplendor do improvável, do absolutamente estranho à minha inteligência. E é com a amorosidade de uma professora, jovem professora, que eu busco não respostas, mas mais e mais dúvidas ao que pode significar imergir em textos e contextos digitais.

Por isso me instiga que a educação midiática na sala de aula tenha sido proposta nas últimas décadas em muitos países principalmente sob dois principais focos de análise: ou crítica ou técnica. Por consequência, os textos midiáticos - imagens, sons e escrita - são estudados a partir das questões estruturais - ideológicas, tecnológicas - sem observar a também importante existência do componente estético que a cada dia mais nos surpreende como uma variedade instigante do social na Cultura Digital.

O componente estético enunciado na poesia se apresenta em parceria com a palavra, e o componente estético enunciado nas artes figurativas com um material visualmente perceptível. No que se refere a nós, acreditamos que há um componente estético enunciado na paródia de trabalhos escolares comunicados digitalmente em vídeos. Uma comunicação onde quem vê algo, vê atribuindo sentidos, penetrando no que vê com todos seus poros, dilatando seu olhar com todas as pupilas materiais e imateriais de seu corpo, pele, alma.

Os estudos de educação midiática têm discutido habilidades técnicas e críticas em seus textos no desejo de alcançar um possível julgamento cognitivo. No entanto, vivemos em uma época para além das chamadas “mídias de massa”, onde TV, rádio e impresso, ainda tentam ter domínio sobre consumo, produção e distribuição da informação. Não importa o termo, se “novas mídias”, “mídias interativas” ou “mídias digitais”, hoje esse fluxo está marcado por uma matriz digital

que tem outros componentes colaborativos, interativos, distributivos e especialmente estéticos (ao que tomamos como foco dessa tese).

Manter o foco da educação midiática, assim como está, não destaca a complexidade da participação juvenil nessa matriz digital de “função pós-massiva” (LEMOS e LÉVY, 2010, p.47), uma participação particularmente proporcionada pela abertura do fluxo informacional. A emissão, a transversalidade e a personalização do consumo de produtos informacionais, tais como sons, textos, imagens, softwares, aplicativos etc. têm sido a cada dia mais enfatizados por esse coletivo juvenil.

É possível crer que exista outro modo de coexistir da educação midiática com a escola para além da produção de análises técnicas e críticas. Convidamos Canevacci, autor que estuda fenômenos da comunicação, para não só discutir conosco a dimensão público-privado na tela de um computador como também os próprios objetos materiais e imateriais que ali se movimentam. Componentes esses aparentemente inexistentes nos produtos informacionais que se tramam e se conectam aos vídeos e às narrativas paródicas de trabalhos escolares difundidos pela e na Cultura Digital.

Pois que podemos pensar que também nessa mesma linha, da poesia e da arte, na composição de um texto midiático de matriz digital- o vídeo- nos é dado encontrar *valores* em busca de intenção estética. Uma intenção que se encarne em roupas ou sapatos, em trejeitos da fala ou nos gestos de um corpo juvenil implicam, a nosso ver, tentativas materiais de superação imanente do que poderia ser uma simples mercadoria em *objeto estético* que existe na criação e dela depende totalmente.

Nessa composição comunicativa acreditamos que poderá estar presente, para além de um dualismo de oposição indivíduo-coletivo, uma perspectiva mais conetiva, em que “indivíduo” está no coletivo como uma voz, assim como o coletivo se encontra no indivíduo, numa pluralidade de vozes, uma subjetividade complexa, uma “subjetividade polifônica”, para dizê-lo como Guattari (2012). Um processo comunicativo que a cada dia se torna mais e mais conetivo, onde a “multiplicidade de *eus* no corpo subjetivo” se estende a um “eu” dilatado, que, segundo Canevacci (2009), pode ser definido como *multivíduo*:

Então, a cultura e a comunicação digital, que colocam em crise esta perspectiva coletiva, conseguem afirmar o processo conetivo que significa que a individualidade, que prefiro chamar de *multivíduo* se multiplica, se

amplia, explode. Uma multiplicidade de *eus* no corpo subjetivo. Essa condição múltipla favorece a proliferação dos *eus* o que acaba por desenvolver outro tipo de identidade, fluida e pluralizada, que coloca, potencialmente em crise, as formas perversas e tradicionais do dualismo. (CANEVACCI, 2009-a, p.9).

Esse estado de questões despertou em nós o desejo de entender o que faz o jovem se debruçar na composição de vídeos para a internet, para usá-los em seus trabalhos de sala de aula, publicizando sua produção para um público desconhecido e não previsível. Mais do que isso, impôs-se, para nós, como questão de pesquisa, como este jovem instaura um processo de comunicação, através desse objeto comunicacional digital. Haverá uma estética própria a essa enunciação juvenil?

Ao que parecem, os jovens não têm se preocupado com quem tem acesso às suas produções, se é ou não seu conhecido, ou com quem estão se comunicando através das redes sociais como Facebook, Twitter... Formam comunidades com base em proximidade de interesses temáticos, ou de iniciativas coletivas de ações ou de produção sem ter encontrado pessoalmente, fisicamente um ou outro. Além disso, fazem parte de comunidades temáticas ou de ação/produção também tão diferentes quanto ecléticas, quem sabe, na tentativa de dar conta dessa fluidez, multiplicidade e diversidade identitária de que fala Canevacci. Surpreendentemente os vídeos digitais compartilhados em blogs são inúmeros e extremamente interessantes não só por se apresentarem nessa matriz digital sem restrições de acesso quanto especialmente por desafiarem as interpretações técnicas ou críticas de uma “típica” educação midiática, tal como tem sido considerada pela escola.

Nessa apreciação nos confrontamos com vídeos digitais publicados no YouTube nomeados como trabalhos de português, trabalhos de história etc., catalogados como *paródias* já em suas *tags* no YouTube¹. Na visualização, uma esteticidade peculiar, movimentada e carente de olhares não mais decodificadores, mas estupefatos, se apresentava com uma intencionalidade, em estilos variados. Ora a paródia nos convidava a rir, outras vezes a ironizar. No entanto, percebíamos que a proposta que nos movimentava em direção ao que fora parodiado nos mantinha dialogando com outros elementos e que, forçando uma coexistência entre sentidos aparentemente diferentes, criavam ressonâncias originais.

¹ Escolhemos a plataforma do YouTube pela expressividade contemporânea em agregar paródias como trabalhos escolares dos jovens brasileiros conforme identificamos no capítulo 4 desta tese.

A originalidade oferecida pelas paródias nos oportunizava outros sentidos, sentidos que, imaginávamos, escapavam de uma possibilidade de análise técnica ou crítica pelos professores. Pensávamos: como eles avaliariam grosserias, sátiras e outras apropriações textuais típicas de uma paródia, tais como o pastiche (a imitação), o travestimento (mascaramento) e o grotesco (absurdo)? Ou seria a paródia enquanto sua complexidade enunciativa, totalmente descartada pelo olhar docente, fixado no conteúdo escolar, motivo da existência do vídeo?

A narrativa paródica pode usar uma determinada expressão como referência para produzir outros sentidos em uma obra que atingiu certa notoriedade popular- o que é parodiado precisa estar na cultura popular, no senso comum para ser identificada. Pensávamos também em, se a narrativa paródica só é compreendida através particularmente da semelhança e correspondência ao que já se conhece na obra original, e ainda, como a cultura popular (funk brasileiro, reality show brasileiro - *Big Brother Brasil- BBB...*) ali se atravessava para produzir a complexidade do que víamos?

Para Bakhtin (2000), a composição estética considera “todas as relações envolvidas em um enunciado, existente ou presumido” (p.324). Para ele, a composição estética envolve todos os participantes e componentes de uma enunciação, materiais e imateriais:

A época, o meio social, o micromundo – da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. (BAKHTIN, 2000, p.313).

Os enunciados, elos na cadeia da comunicação verbal (BAKHTIN, 2000, p.308), são instâncias ativas de um dado participante da enunciação em direção ao que serve de inspiração a outro participante, ao que eu olho como “outro”. Para Bakhtin, a atividade estética inicia exatamente nesse retorno do outro participante para nós mesmos, no nosso lugar e desejo de dar forma e acabamento ao que vemos com e pelo outro, em nossa real inspiração pela busca do que ele chama de “excedente de minha visão.” (p.47).

A cultura popular, as grosserias e os absurdos parodiados oferecem o contexto da composição estética juvenil que tem o vídeo como enunciado. O vídeo,

em seu conjunto expressivo, pode ser um típico enunciado estético de uma Cultura Digital juvenil. Se assim consideramos, não só a publicidade, a moda, a arte e a arquitetura, mas também a escola poderá estar participando dessa Cultura Digital contemporânea apresentando o seu próprio componente estético nessa metrópole contemporânea: a *metrópole comunicacional*.

A *metrópole comunicacional* se apresenta, para Canevacci como que um corpo expandido, entrelaçado e hibridizado em fluxos comunicativos contemporâneos (2008, p.17). A *metrópole comunicacional*, com seus corpos expandidos em edifícios, coisas-objetos-mercadorias, imagens (p.18), tem seus *corpos metropolitanos* como *corpos comunicacionais*. (2004, p. 112).

Para Canevacci (2004), a *metrópole comunicacional* é somatizada pelos fluxos da tecnocomunicação, que atravessam poros (p.112) e olhos desses *corpos comunicacionais*, num sentido profundo da multiperspectiva do *fazer-se ver*, onde

[...] a polifonia está no objeto e no método. A polifonia dos olhares transita pelos nítidos confins traçados entre esses dois momentos (objeto de busca e representação textual) e os transforma em subjetividades que dialogam entre si, que conflituam, que constroem dissonâncias cognitivas. (CANEVACCI, 2004, p.121).

A paródia teria, então, neste escopo, os componentes necessários para que valores emergissem nessa fronteira que se apresenta na Cultura Digital: uma típica estética juvenil que, tal como aquela *metrópole comunicacional* de que nos fala Canevacci, desloca um discurso unitário, centralizado para outros fluxos dos olhares sensíveis e acolhedores das pequenas diferenças, inclusive aquelas que à primeira vista nos parecem insignificantes. (2004).

O que seriam esses componentes estéticos? Como entendemos as grosserias, sátiras e as outras apropriações textuais típicas de uma paródia? Nesse movimento alcançamos Canevacci, os conceitos de fetichismos e atratores visuais que, segundo ele estão dispostos na *metrópole comunicacional* e cada vez mais materiais/imateriais na Cultura Digital (CANEVACCI, 2008, p.13). Para ele, os fetichismos contemporâneos – e as mercadorias visuais- são atratores visuais com “alto valor *fetish*², que absorvem atenção nos seus movimentos inter e intra-espaciais.” (p.40).

² Do latim *facticius* "artificial, fictício", *fetich* e *fetichisme* em francês e feitiço em português tem seu significado relacionado com sortilégio, pois, ao anunciar o poder sobrenatural e mágico de um

Os atratores, como códigos visuais *erópticos*, difundidos na comunicação metropolitana e hoje também cada vez mais digital, acaba concentrando olhares nas tentativas de fazer-se ver, seduzindo o participante a decifrar “*enigmas silenciados*” que, em um determinado ambiente particular, se transformam em “*enigmas somatizados*”³ por um público específico (CANEVACCI, 2008, p.40). E é nessa somatização em um determinado ambiente para um público específico que o fluxo comunicativo se imobiliza, por um instante, colocando em suspensão os sentidos. Nesse contexto, o atrator se transforma em um “espaço-de-trânsito”, sintetizando uma perversão fetichista, hoje digitalmente inflamada, ao que ele nomeou como “novos fetichismos visuais.” (CANEVACCI, 2008, p.20-21).

Nessa composição estética que tem a parceria dos atratores como um material visualmente perceptível, os fetichismos visuais desafiam velhas interpretações, dissolvendo dicotomias e provocando outras. Se o atrator visual no *Fetichismo Visual* “anula temporariamente o movimento do olho para empoderar o olhar e a coisa” (CANEVACCI, 2008, p.16), pensamos se eles também poderiam ser compreendidos como atratores visuais na relação com a paródia de alguns trabalhos escolares dispostos na Cultura Digital. E, se assim assumirmos a complexidade oferecida pelos atratores visuais na nossa trajetória de pesquisa, perguntaremos: como eles se movimentam nesses singulares processos, orientando e liberando desejos?

*Porque o segredo do fetichismo é a multiplicidade do eu; e o seu método está no olho*⁴.” (CANEVACCI, 2008, p.92).

Portanto, para construir nosso olhar na pesquisa e considerando os conceitos de atrator, de fetichismo e estética no diálogo com Bakhtin e Canevacci, utilizamos como ferramenta de apreciação o princípio estético bakhtiniano que entende o pensamento teórico articulado à vida, focado na perspectiva da criação e da expressão, sempre numa relação indissociável com a alteridade. Uma linha teórica analítica de pesquisa que nessa composição focou, portanto, três particularidades fundamentais procurando identificar o perfil contemporâneo do produto da enunciação juvenil nesse contexto digital de motivação escolar:

amuleto, por exemplo, destaca-se pela relação com os fenômenos religiosos dali emanados (DUARTE, 2004).

³ Itálico do autor.

⁴ Itálico do autor.

- a) o aparecimento do atrator na zona de contato com o mundo enunciado nos vídeos;
- b) a investigação do objeto da enunciação pela paródia; e,
- c) o avizinhamento da escola com a enunciação estética juvenil de matriz digital.

Por fim, entendemos a relevância desse processo enunciativo juvenil como um típico traço estilístico e sistemático contemporâneo. Uma experiência que se encontra alicerçada em uma tentativa de encontro com “[...] a *bondade singular da estética*, sua *benevolência*: a estética como que nada seleciona, divide, abole, nada repele, de nada se desvia.” (BAKHTIN, 1988, p.33).

O trabalho está dividido em três blocos. No primeiro deles estão os apontamentos em direção ao contemporâneo da Cultura Digital, dos meios de comunicação e dos fluxos que o compõem. Nele se discutem os conceitos atuais que dão nome aos movimentos que se vêm fazendo entre a educação midiática e a comunicação contemporânea.

No segundo bloco os conceitos de Bakhtin e Canevacci, especialmente, se comportam como aqueles que irão interferir diretamente para que os *fenômenos de sentido*⁵ (BAKHTIN, 2000) do último bloco criem asas. Com eles um esboço de entendimento começa a ser pontuado em fronteiras, linhas para serem percorridas como caminhos orientadores.

No terceiro e último bloco temos os textos midiáticos produzidos nos espaços escolares como que ocupando essa importante função de comunicação, tendo no vídeo um cronotopo⁶ legítimo da expressividade da enunciação juvenil.

⁵ “Os fenômenos do sentido podem existir de uma forma latente, potencial, e revelar-se somente num contexto de sentido que lhes favoreça a descoberta, na cultura das épocas posteriores.” (BAKHTIN, 2000, p.365).

⁶ Cronotopo é um conceito bakhtiniano que faz referência a relação espaço-tempo ao que nós, na especificidade deste trabalho, nos referimos ao vídeo como uma produção cultural típica desse espaço-tempo da Cultura Digital.

2 A CULTURA DIGITAL

É possível concordar com a afirmativa de que estamos em uma época em que os mais velhos têm (ainda mais) dificuldade em controlar, regulamentar ou inibir o que os mais jovens podem “ver” nos meios de comunicação: TV, cinema, vídeo, rádio, fotografia, publicidade, revistas e jornais, músicas, jogos e internet⁷, atual meio para onde convergem todas essas mídias. A relação entre olho, tela, mão, mouse, cérebro e corpo favorece a potencialidade do “ver” contemporâneo, desse olhar e olhar-se em uma multidão de informações absorvidas, compreendidas, interagidas e muitas vezes modificadas: “Isso é característico da Cultura Digital.” (CANEVACCI, 2009a, p.15).

Em se tratando de Cultura Digital é preciso destacar o termo enquanto ainda novo e emergente. Ao mesmo tempo, as ideias que o acompanham não o são. As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação- NTIC desenvolvidas a partir de 1950, com o advento da informática e da cibernética, e mais especialmente a partir do ano de 1970, com as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações e a informática, possibilitaram que uma específica relação simbiótica entre sociedade e cultura se estabelecesse enquanto forma sociocultural (LEMOS, 2003, p.11). Essa forma sociocultural, também definida hoje como *cibercultura*, seria a sinergia entre as novas redes sociais e tecnológicas digitais, sendo que um pouco antes, na década de sessenta ainda, a convergência da informática com as telecomunicações já começou a proporcionar outras formas de sociabilidades na esfera da comunicação e da mídia:

A conjunção da falência dos metarelatos, da ideia de fim do futuro e o surgimento das novas possibilidades planetárias da comunicação digital estão na origem da cibercultura. [...] Cada transformação midiática altera nossa percepção espaço temporal, chegando na contemporaneidade a [ponto de] vivenciarmos uma sensação de tempo real, imediato, “live”, e de abolição do espaço físico-geográfico. (LEMOS, 2003, p. 13).

O conceito *cibercultura* encontrou sua existência quando Pierre Lévy (1999) designou seus esforços na tentativa de entender o fenômeno do crescimento do

⁷ Tanto “internet” quanto “world wide web” serão grafadas em letras minúsculas, pois que, como Frago et al. (2011), entendemos que essas palavras são substantivos comuns, não nomes próprios (p.23).

ciberespaço. Diz ele: “Quanto ao neologismo *cibercultura*, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (p.17).

Entendendo o ciberespaço como não mais que um “desvio técnico” indispensável para atingir ao que ele define como sendo o terceiro princípio da *cibercultura*, o da inteligência coletiva (LÉVY, 1999, p.131), o autor nos brinda com perguntas em formato de alternativas. Ao mesmo tempo em que as responde, Lévy afirma que, considerando a extensão do ciberespaço, as restrições que ditaram desde a filosofia política até as tradições de organização em geral desapareceram em função da disponibilidade das novas máquinas de comunicação e de coordenação ao ponto de podermos “[...] pensar modos de organização dos grupos humanos, estilos de relações entre os indivíduos e os coletivos radicalmente novos, sem modelos na história e nas sociedades animais.” (LÉVY, 1999, p.132).

Os rumos e direções que tomou, desde então, a *cibercultura* não só afirmaram os três princípios orientadores do crescimento inicial do ciberespaço definidos como interconexão, criação de comunidades e inteligência coletiva (LÉVY, 1999, p.127) quanto complexificaram as trocas comunicativas e afetaram o conhecimento, seus modos de transmitir, estocar e produzir a informação, abalando definitivamente a estrutura centralizadora das “mídias de massa” (LEMOS, 2010, p.137):

[...] pela primeira vez, qualquer indivíduo pode, a priori, emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações (escrita, imagética e sonora) para qualquer lugar do planeta. Esse fenômeno inédito alia-se ainda a uma transformação fundamental para a compreensão da cibercultura, a saber, a transformação do computador pessoal e um instrumento coletivo e deste ao coletivo móvel (com a atual revolução do “Wi-Fi”, que será com certeza a nova etapa da cibercultura). A passagem do PC ao CC (computador conectado)⁸ será prenhe de conseqüências para as novas formas de relação social, bem como para as novas modalidades de comércio, entretenimento, trabalho, educação, etc. Essa alteração na figura emblemática maior da cibercultura, o computador, nos coloca em meio à era da conexão generalizada, do tudo em rede, primeiro fixa e agora, cada vez mais, móvel. (LEMOS, 2003, p. 13).

Essa conexão não mais (totalmente) disciplinarizada pelas “mídias de massa”, ampliada pela mobilidade das interconexões e das máquinas de comunicar nos movimenta para o lugar da internet enquanto rede global de computadores, seus

⁸ *Personal Computer* –PC na era da microinformática em 1970. Computador Coletivo- CC (ou Conectado), na era do surgimento e popularização da Internet em 1980, 1990.

hardware e software. Na internet, não como mídia⁹, como world wide web – www onde informações da cultura ficam disponíveis em hiperlinks, mas internet como rede de *mídias* e *culturas* no plural pois que nela hoje convergem não só TV e rádio mas também textos midiáticos (imagens, sons e escrita) institucionalizados ou não.

Recentemente o livro impresso *culturadigital.br*, disponível em *Creative Commons*, como obra integrante do Fórum da Cultura Digital Brasileira¹⁰, lançou vinte entrevistas contendo o pensamento contemporâneo brasileiro sobre Cultura Digital. Organizado em capítulos tais como Política da Cultura Digital, Economia da Cultura Digital, Infraestrutura para a Cultura Digital, Arte e Tecnologia Digital, Comunicação Digital, Memória Digital e Cultura Digital, o livro¹¹ materializa sua exponenciabilidade. Na arte, por exemplo, ela se apresenta cada vez mais aberta ao ponto de

[...] abusar da interatividade, das possibilidades hipertextuais, das colagens (*sampling*) de informações (bits), dos processos fractais e complexos, da não linearidade do discurso [...] A arte passa a reivindicar, mais do que antes, a ideia de rede, de conexão, transformando-se em uma arte da comunicação eletrônica. O objetivo é a navegação, a interatividade e a simulação para além da mera exposição/audição. (LEMOS, 2003, p.16).

Segundo Palácios (2009), as primeiras discussões acadêmicas tinham a expressão *real life* como garantia de diferenciação entre o mundo virtual e o mundo das coisas sólidas (p.253). Hoje a Cultura Digital está completamente alinhavada com uma típica cultura participativa que a sustenta, com um olhar sobre uma cultura pluralizada, mestiça e ao mesmo tempo também digital. Ainda assim, uma aparente diferenciação tem acompanhado uma versão estruturalista de cultura *off-line* e cultura *on-line*, cultura do mundo analógico e cultura do mundo digital pois se acredita que somente nessa última as informações, sons e imagens entram em fluxo com os *bytes* nas interfaces em que se movimentam. Mas isso não se sustenta.

⁹ “A internet é um ambiente, uma incubadora de instrumentos de comunicação e não uma mídia de massa, no sentido corrente do termo.” (LEMOS, 2003, p. 15).

¹⁰ Tendo o Ministério da Cultura como parceiro da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa e da sociedade civil organizada. O objetivo desse fórum (www.culturadigital.com.br) é articular os cidadãos brasileiros para a construção de políticas públicas democráticas de cultura digital. (SAVAZONI, R. Provocações. In: SAVAZONI, R.; COHN, S, 2009, p.8).

¹¹ Enquanto isso, nos eventos presenciais e *on-line* ocorridos a partir de 2009, foram divididos em cinco os eixos temáticos: memória, comunicação, arte, infraestrutura e economia. (CARVALHO Jr., M. J. Por uma Cultura Digital Participativa. In SAVAZONI, R.; COHN, S, 2009, p.11).

Vallias (2009, p. 155), poeta em “suportes não-tradicionais”¹², tal como serigrafia em “poesia visual”- hoje além de poeta é produtor de mídia interativa-, explica como participou da exposição *Transfutur – poesia visual da União Soviética, Brasil e países de língua alemã*, realizada em Kassel, alguns meses antes da queda do Muro de Berlim, em 1990. Instigado pelo entrevistador que lhe pergunta como ele, enquanto poeta, foi impactado pela Cultura Digital. Vallias, para responder-lhe, narra o contexto em detalhes.

No breve texto introdutório que escrevi para o catálogo dessa primeira mostra internacional de poesia feita em computador, ressaltai o significado original do termo “dígito”: *Digitus. Os poemas aqui mostrados devem sua criação a dedos que brincam, a dedos que se movem sobre teclados, a dedos que colhem/selecionam. Apertando teclas dão origem a números, letras, sons, pontos, palavras, melodias, textos, superfícies e corpos. Dígitos. Armazenados numa trama numérica impenetrável e indiferenciável para seres humanos. Carentes de original ou manuscrito, sempre acessíveis, modificáveis, transmissíveis, os dados apagam as fronteiras entre números, letras, sons, pontos, palavras, melodias, textos, superfícies e corpos.* Respondendo então a sua questão: eu vejo o impacto do digital na cultura como um saudável retorno ao caos primordial, um batismo de lama no efervescente manguezal da linguagem humana. (VALLIAS, 2009, p. 155).

Ao que o poeta deixa expresso, seu entendimento de “digital” trama a relação seres humanos, números, letras, sons, pontos, palavras, melodias, textos, superfícies e corpos. Tudo o que está na Cultura Digital quanto tudo o que está na poesia, tem som, cor, afeta os cinco sentidos e nos obriga constantemente a voltar ao início do texto pois que ler nesse contexto é também atuar em continuidades e rupturas culturais dos modos compostos e complexos da e pela comunicação.

Axt (2002) nos afirma que, para entender a determinante da cultura é preciso localizá-la em sua época e, ao mesmo tempo, virtualizá-la nos sentidos dialogicamente produzidos desse encontro, instaurando um “[...] diálogo intercultural de diferentes abrangências” sendo a própria tecnologia parte do complexo conjunto cultural (p.36). Percebe-se, assim, a relação não só estreita mas definitivamente amalgamada entre ambas desde sua raiz ontológica, visto que tanto cultura quanto tecnologia se assumem como fronteiras.

¹² Ele conta que desde o início suas poesias são feitas em outros códigos além, do verbal (p.153). No ano de 1986 ele se inscreveu em um edital da Galeria Macunaíma (IAP/FUNARTE) que pela 1ª vez contemplava “poesia visual” ao mesmo tempo em que foi o único selecionado na mesma categoria para a mostra “Palavra Imágica”, organizada por Betty Leirner e Walter Silveira, no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo.

Hoje, a base das linguagens de computadores, os números binários “um e zero”, possibilitam não somente transformar em informação digital ondas de som (música), mas também imagens, cortando-as em milhares de pontos de luz (*pixels*), atribuindo um número para cada ponto ou pedaço e favorecendo infinitas manipulações no que poderemos considerar como uma típica expressão da técnica sobre a Cultura Digital. Afinado a esta ótica, Guattari (2012) nos ajuda a pensar essa relação cultura-tecnologia quando afirma do nosso necessário afastamento de um único referencial sobre as máquinas tecnológicas no desejo de ampliar nosso conceito de máquina (e diríamos, por consequência, de tecnologia). Ele afirma que é preciso olhar para cada tipo de máquina enquanto poder singular de enunciação¹³:

Embora seja comum tratar a máquina como um subconjunto da técnica, penso há muito tempo que é a problemática das técnicas que está na dependência das questões colocadas pelas máquinas e não o inverso. A máquina tornar-se-ia prévia a técnica ao invés de ser a expressão desta. (GUATTARI, 2012, p.43).

Guattari (2012) acredita na eminência nada subliminar do humano sobre a tecnologia: muito mais que discutir manuais técnicos vivemos, diz ele, em um mundo fenomenológico sensível, habitado por máquinas complexas em mutação permanente (p. 87). Simples. Não. Falar em tecnologia até pouquíssimo tempo atrás seria em essência muito próximo ao falar em técnica, em etapas a serem cumpridas a fim de dominá-la como se a máquina se oferecesse apenas para ser decifrada. Mas algumas coisas sempre escapavam do programado.

2.1 DISPOSITIVOS FIXOS E DISPOSITIVOS MÓVEIS

A aparente privacidade e o anonimato¹⁴ oferecido pela internet se vinculam diretamente à disseminação (e venda) de sexo, violência e subversão. Se os dispositivos “fixos”, tais como os computadores, de mesa, já causavam certo furor entre pais e professores, os dispositivos móveis têm possibilitado a crianças e jovens

¹³ Enunciação é um conceito amplamente discutido por Bakhtin. Ele se refere ao processo dialógico comunicativo e depende de uma dada situação histórica concreta.

¹⁴ O localizador de endereço ou registro de um computador, o *Internet Protocolo-IP* não possibilita que se navegue totalmente incógnito. No entanto sabem-se que há formas de quebrar (crackear) sistemas de rastreamento, inclusive outros tipos de redes secretas (Dark Internet) que prezam pelo total anonimato, tal como a rede usada por militares.

certa independência comunicativa, sem o conhecimento ou intervenção deles¹⁵. Um tipo de alcance ao que antes lhes era proibido e que, agora, com a internet móvel, fica mais acessível.

Esta acessibilidade produz em pais e professores uma espécie de “pânico moral” envolvendo o “bom” e o “mau” uso da tecnologia, medos que vêm de longa data e colocam a popularização em massa das informações antes restritas como uma discussão na pauta do dia, no âmbito educacional. Fotos, filmes e situações constrangedoras estavam um pouco mais escondidas há uns anos, quando para “acessar” um filme pornográfico, por exemplo, de sexo explícito era necessário não só ter recursos para comprar um computador de mesa, quanto para pagar o acesso “discado” à internet. Além do que, para se chegar a efetivamente ver o filme, teria que se acessar muitos “links”, “sub links” e “sub-sub links”. O caminho era longo.

Na atual situação das mídias móveis, basta somente um “escorregar de dedos” para que se acesse, em questão de segundos, o mesmo filme de sexo explícito. Com as facilidades de acesso aos smartphones e de permanência irrestrita à internet, os dispositivos móveis estão avançando em espaços muito, muito restritos e privativos- tal como o banheiro das casas. Informações pessoais, conteúdos, produtos e mercadorias comunicacionais são ao mesmo tempo intercambiados e intercambiantes nessa trama ao passo que é possível ficar tonto pela velocidade dessas mudanças. Vive-se numa corda bamba onde todos tentam se equilibrar sobre a linha das informações pessoais, conteúdos, produtos e mercadorias que ficam sob seus pés, pois que se um se desequilibra, todos caem.

No entanto, mais do que (re)conhecer o quanto a mídia na Cultura Digital pode oferecer riscos, deter poderes e colocar as indústrias acima das *demandas multividuais* - por não valorizar sua diversidade-, é preciso hoje discutir o ato ético, o seu potencial participativo e lutar por ele:

[...] para a concepção do ato ético de Bakhtin, agir é sempre comprometer-se, agir é sempre ser interpelado pelo outro do ponto de vista ético, agir é sempre ser chamado à responsabilidade e à responsividade. Porque não há

¹⁵ Segundo Veen e Vrakking em seu livro *Homo Zappiens: educando na era digital*(2006), a escola é analógica e o aluno é digital pois que um típico homo zappiens que processa ativamente informações e que estar no controle daquilo com que se envolve. Daí sua brincadeira é investigativa, colaborativa e criativa nessa comunidade global que é a Cultura Digital. Essa discussão é extremamente instigante e será abordada em outro momento em texto próprio pois que o foco neste trabalho é a enunciação estética que se apresenta nos vídeos escolares, sua necessária visualização como típica criação autoral e juvenil e não suas implicações pedagógicas no campo educativo, assunto que será abordado em outro momento com o cuidado que merece.

atos isolados nem atos abstratos, assim como não há atos pelos quais o sujeito possa não se responsabilizar, ainda que lhe seja dado justificar-se por seus atos/ justificar seus atos. Portanto, o próprio ato de pensar de si para si é já um compromisso com as circunstâncias do sujeito, dos outros sujeitos e da situação concreta em que os dois (ou mais) interagem, e é já um comprometimento do sujeito com a responsabilidade e a responsividade que dele se espera e que ele espera dos outros. (SOBRAL, 2008, p.233 apud SELLI, 2011, p. 59) [grifos do autor].

A intertextualidade dos textos midiáticos - onde jornais e revistas impressas com QRCODE (sistema que permite agregar vídeos, fotos e textos em apenas um símbolo) e programas televisivos apresentados *ao vivo* captam em tempo real opiniões/informações no Twitter, no Facebook - oferece possibilidades inéditas de publicização em massa. Por outro lado, a tecnologia digital móvel tem oportunizado um espaço considerável aos vídeos feitos com celulares, câmeras digitais ou *webcan* de computadores domésticos e exibidos diretamente na internet, tendo jovens como protagonistas, a grande maioria pelo menos.

Assim como Buckingham (2008), acreditamos que possibilidades de análise de um agir comprometido podem ser alcançadas com análises críticas. Mas também consideramos que apreciações de um agir comprometido podem ser desenvolvidas na ótica das produções estéticas quando se tratam de vídeos digitais, manipulações de imagens e criações juvenis que já se encontram distribuídos em trabalhos escolares na internet.

Os processos de comunicação contemporâneos oportunizam inúmeras interações entre textos (midiáticos), o que em outros tempos poderia ser considerado como trabalho de difícil realização. Com a crescente acessibilidade à tecnologia digital móvel, crianças e jovens cada vez mais cedo criam materiais interativos que no uso escolar podem agregar os conhecimentos intertextuais oferecidos pelos textos midiáticos e também pelas áreas de estudo, colaborando para uma criação singular.

Canevacci (2009a) acredita que essa atitude interativa na produção de textos midiáticos pelos jovens favorece diretamente uma típica co-participação sensorial e multissensorial na Cultura Digital. No conceito de *multivudalidade* relacionado à base das linguagens de computadores, Guattari (2012) discute o quanto os números binários “um e zero” se oferecem para infinitas manipulações da técnica.

Os processos sociais e informacionais na nossa sociedade estão se modificando cada vez mais (RECUERO, 2009, p.21). Atores (sujeitos, instituições ou grupos) e conexões (interações ou laços sociais) enquanto estrutura social acoplada

à intertextualidade digital contemporânea nos fazem crer que seja nessa mobilidade da mídia e seus dispositivos móveis que a comunicação se conecta aos enunciados contemporâneos. Enunciados esses que têm tornado cada vez mais íntima a própria relação comunicativa entre o que é visível e o que é vivido em cada *multívíduo*, como se fosse e não fosse ao mesmo tempo um fragmento dado de fora, pois que a ele esse enunciado também pertence.

Na era da cibercultura o corpo é pura informação. O projeto Genoma Humano que parte do princípio de que nosso corpo é fruto de diversas combinações de informação ao nível dos genes está em sintonia com a era da informação. Podemos dizer que após a colonização externa do mundo pelas tecnologias industriais e informacionais é agora o corpo que se transforma em objeto de intervenção. [...] O corpo sempre foi um constructo cultural e está imbricado no desenvolvimento da cultura. Nesse sentido, o corpo da cibercultura é um corpo ampliado, transformado e refuncionalizado a partir das possibilidades técnica de introdução de micro-máquinas que podem auxiliar as diversas funções do organismo. Assim próteses nanotecnológicas regidas pelas tecnologias digitais podem ampliar e reformular funções ortopédicas, visuais, cardíacas, entre outras. (LEMOS, 2003, p.17).

Nessa individualidade multiplicada e próxima à linguagem típica do jovem contemporâneo, um universo ali conectado e aparentemente inexistente – o *novo sistema de mídia* (JENKINS, 2008, p.28) - intercambia informações pessoais, conteúdos, produtos e mercadorias e quer, cada vez mais, customizar as suas escolhas, como se o *multívíduo* fosse obrigado a viver *full time* essa trama:

Aquela *trama que conecta* os canais por onde viajam as informações como o que definimos “eu” numa única *mente*, realizou-se nem tanto como uma desejada ecologia mental (que conecta caranguejos, sequóias, anêmonas e todos nós), quanto numa nova ecologia da comunicação que interconecta informações e imaginações, mercadorias e corpos, sentidos imateriais e circuitos via-cabo: e todos nós usuários com este novo eu estendido, móvel e plural.(..) Essa dilatação do eu para além da pele tradicional, alongando desmedidamente suas fronteiras-de-pele demasiado estreitas, esse reconhecimento do eu, mesmo ao longo dos fluxos comunicativos (não mais “naturais”) tecnovirtuais, constroem o engarrafamento de uma mutação entre o sensível e os sensores. Em suma, a ecologia da mente pode ser moldada como inovação e experimentação na multissensorialidade em interfaces, em intercorpos, em intermentes. O animismo da natureza morreu, e a este segue-se um neo-animismo sensorial e avigorável das novas hiper mídias. (CANEVACCI, 1996, p.70).

O fluxo comunicativo que se dirige a esse jovem, diz Silverstone (2002), sai de instituições cada vez mais globais, com ciclo de vida e histórias das mais diversas

em busca de uma interface digital¹⁶ dominante de comunicação de massa. Uma interface digital que possa controlar pelo menos o movimento de palavras e imagens dentro das fronteiras nacionais (p.17-18). Impossível.

A Cultura Digital está além das fronteiras. A mídia digital enquanto fluxo comunicativo no qual os jovens constroem e/ou interpretam os textos midiáticos, tem seus códigos plasmados pelo tempo e espaço fragmentados e diferenciáveis, pois, tal como o conceito de cultura, o “[...] caráter nacional não consegue unificar uma complexidade que não é unificável, ao contrário, é diferenciável. Não se pode mais conferir ordem a uma desordem que é móvel. Felizmente [...]” (CANEVACCI, 2005, p.18).

De acordo com o mesmo autor nesse lugar da interatividade dos textos midiáticos temos comunicação e consumo, onde a tensão dos sentidos e das vozes coexiste em um mesmo *multívíduo*. Como num jogo, essa pluralidade da voz nunca é uma jogada à parte, solitária. Nessa interatividade dos textos midiáticos, as mercadorias comunicacionais se movimentam e potencializam o *espect-ator* (CANEVACCI, 2009a) convidando-o enquanto espectador ativo a essa co-participação ininterrupta¹⁷, tal como numa *performance* de uma instalação artística:

É claro que essa *performance* passiva de olhar e ir embora ainda continua acontecendo, mas em grande parte, o que a comunicação contemporânea está favorecendo é que o público seja parte constitutiva da obra e que possa representar a sua própria história, o seu próprio conto, a sua própria imaginação. A tecnologia digital está favorecendo a criatividade, ou poderia favorecer a criatividade da pessoa, singular, e também como público, para utilizar uma palavra que talvez seja um pouco atrasada. Isso significa que o público, que era somente espectador, vem agora a ser *espect-ator*, isto é, uma mistura do que participa, mas que é também ator. *Espect-ator* significa esse tipo de co-participação que desenvolve um tipo de atitude performática no público, um *espect-ator* performático. Isto é, que não é mais passivo, mas é parte constitutiva da obra. Isso é muito claro no desenvolvimento da tecnologia digital. (CANEVACCI, 2009a, p.12).

Nesse entendimento, jovens, mercadoria comunicacional e mídias digitais se encontram em composição contemporânea por um olhar triplicado nesta alteridade-

¹⁶ A Interface digital e seus dispositivos complementares, tais como programas e linguagens, será compreendida nesta pesquisa tal como quando nosso corpo se oferece para brincar de interface corpórea entre o que *age-em-mim-sobre-mim* e o *sobre-o-que-eu-ajo* (AXT, 2011b, p.6).

¹⁷ Segundo Arlindo Machado, em seu livro *Máquina e Imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas* (2001), o efeito *zapping* (mania de mudar de canal) e *zipping* (hábito de fazer avançar o vídeo) proporcionado especialmente pela entrada dos controles remotos, faz com que o telespectador, em sua fúria impaciente junto a duração e continuidade de qualquer programa televisivo, possa obsessivamente buscar o corte, o deslocamento e a trituração do que lhe pareça homogêneo tal como um programa inteiro ou história completa (p.143-144). Esses efeitos, bem como o *grazing* (assistir vários canais ao mesmo tempo), serão tratados em texto próprio em outro momento.

dialógica (sujeito focalizado, o sujeito que focaliza e o sujeito *espect-ator*). Um *multívduo* em uma *cultura plural* onde todas as culturas (fragmentárias e competitivas, dissipadoras e descentralizadoras, conjuntas e conflitantes) se encontram dentro e fora de um determinado contexto. Uma cultura plural em oposição a uma cultura de “conjunto complexo’, unitário e homogêneo de crenças e visões de mundo.” (CANEVACCI, 2001, p.19). Para o autor, esse jovem *espect-ator* ao que ele se refere é um sujeito simples de consciência encarnada, participativo, que não se curva a uma consciência autossuficiente conhecida objetivamente (CANEVACCI, 2000).

A comunicação contemporânea convida a pluralidade dos universos juvenis a co-participar das cenas de um território onde as próprias fronteiras conceituais (est)são móveis e vivas. Portanto, é possível concordar com Canevacchi que as próprias “culturas juvenis” contemporâneas estão cada vez mais difíceis de resumir em números, códigos ou receitas (2005, p.7-8).

A *performance* dessas culturas juvenis está atrelada aos sentidos visualizados por todo o enredo, por toda uma história sempre em movimento onde o que é dito, visto e interpretado varia nas “biografias e nas geografias.” (CANEVACCI, 2001, p.9). Onde toda a história se torna palco para negociações:

Entendo [...] que toda a energia que acumulamos, na busca de conferir sentidos às nossas vidas, é hoje, mais que nunca, espetacularmente apropriada pela televisão, pelo cinema, pelas revistas, pelos jornais, pelo mercado, enfim. Porém, essa mesma energia pode ser canalizada adequadamente, pode produzir obras maravilhosas, como alguns programas de TV que descobrimos em nossas buscas, filmes, obras de arte, poemas, como os próprios encontros que fazemos para estudar essa mesma produção; tal energia pode tornar-se a matéria a partir da qual criaremos modos e formas de vida dignas, diferentes possibilidades de ampliar e diversificar o capital cultural de crianças, adolescentes e jovens neste país. Um caminho, aqui proposto, é o de apropriarmo-nos das produções midiáticas de imaginário, expondo-as ao debate, fazendo-as também criação e pensamento. (FISCHER, 2005, p.57).

Acreditamos ser urgente e a cada dia mais necessário trazer a produção midiática para o espaço escolar, tal como nos alerta Fischer (2005, p.56). Cremos no necessário encorajamento de uma saída dos “esconderijos” para que sejamos singularidades que expressam, agem, dividem poderes e, acima de tudo, como nos diz a autora, possamos conviver com o outro também nessa condição singular.

2.2 COMUNICAÇÃO E MÍDIAS: FLUXOS COMUNICATIVOS

Interesses e desejos definitivamente começam a contrastar no complexo mundo da cultura. O processo apresenta novas ideias sobre início-meio-fim, emissor-receptor e outras noções do campo de um coletivo que avança em direção aos seus próprios atos de comunicação em outro espaço, o “[...] *ciberespaço*, o último labirinto.” (LÉVY, 1998, p.212). O conceito de coletivo avança à complexidade anunciada pelo ciberespaço¹⁸:

Coletivo não é necessariamente sinônimo de maciço e uniforme. O desenvolvimento do *ciberespaço* nos fornece a ocasião para experimentar modos de organização e de regulação coletivos exaltando a multiplicidade e a variedade. (LÉVY, 1998, p.66).

Nesse foco da Cultura Digital, encontra-se tanto o intercâmbio de informações pessoais quanto a livre circulação de marcas e mercadorias. Essa relação interdependente entre Cultura Digital e intercâmbio de informações envolve diretamente não só a participação de cada indivíduo como também proporciona múltiplas funções dinâmicas entre todos os elementos do processo, máquinas, tecnologias, indivíduos em simbiose simultânea: em fluxo.

Esse fluxo, que é comunicativo e típico dessa Cultura Digital, acaba por produzir seus próprios modos de experimentar o mundo em histórias complexas, não lineares e infinitamente compartilhadas. Imagens, sons, escrita, informações e desejos, mercadorias e corpos, sentidos imateriais e circuitos via *wirelles* (nuvens informáticas)¹⁹ interconectados e dilatados tanto quanto hoje se apresentam os conceitos de *cultura, jovem e futuro*.

Um *futuro* que anuncia *just in time*, agora mesmo o que já quer: olhamos de um lado para outro da tela de um computador e nos vemos ali em pessoa, em primeiro nome, comprando-viajando-estudando. Uma “mercadoria” digital que se

¹⁸ Ciberespaço foi um termo usual à época dessa citação, por isso optamos mantê-lo no texto. Ele se aproxima ao que também nos referimos como cibercultura ou cultura digital pois que hoje o espaço está preenchido pela cultura, podemos dizer. Havia o entendimento dessa possibilidade anunciada pelo conceito de inteligência coletiva que começava a aparecer em função da massificação da internet, mas ainda a proposta precisava ser efetivamente construída.

¹⁹ Ou “*cloud computing*”, expressão em referência aos registros nos centros de processamento de computação social onde “[...] nossos dados (correios, contatos, marcadores, fotografias, textos etc.) e as aplicações que permitem manipulá-los estão ‘em algum lugar’ na rede e, por conseguinte, de certa maneira, em todo lugar”(LEMOS & LÉVY, 2010, p.12).

transforma nesta relação entre olho, tela, mão, *mouse*, cérebro e corpo: é o próprio “consumidor” que olha para si não mais como a ponta de uma função conotativa de um esquema clássico da publicidade, mas como sendo ele mesmo a própria publicidade *fluxografada*²⁰:

A convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica. A convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. A convergência altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento. Lembrem-se disto: a convergência refere-se a um processo, não a um ponto final. Não haverá uma caixa preta que controlará o fluxo midiático para dentro de nossas casas. Graças à proliferação de canais e à portabilidade das novas tecnologias de informática e telecomunicações, estamos entrando numa era em que haverá mídias em todos os lugares. A convergência não é algo que vai acontecer um dia, quando tivermos banda larga o suficiente ou quando descobirmos a configuração correta dos aparelhos. Prontos ou não, já estamos vivendo numa cultura de convergência. (JENKINS, 2008, p.41).

Esse fluxo comunicativo é típico da Cultura Digital, particularmente ao que Jenkins define como *Cultura da Convergência*, “[...] onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se encontram, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis” (JENKINS, 2008, p.27). Uma rede de convergência que brinca em mundos analógicos e digitais quando produz múltiplas sequências não lineares de compreensão e amplia suas possibilidades de manipulações maquínicas. A mesma rede que brinca, também leva bastante sério quando o assunto é *marketing viral*²¹.

O *marketing viral* pode ser entendido como um típico fluxo comunicativo em direção de *um ou muitos para muitos*, onde outras interlocuções digitais se movimentam ao que Jenkins (2008) define como *mídia comunitária*, uma mídia que “[...] se torna parte de nossas vidas enquanto membros de comunidades, seja pessoalmente, em nível local, seja pela internet.” (p.313).

Ainda estamos aprendendo como exercer esse poder [emergente de participar] – individual ou coletivamente – e ainda estamos lutando para definir as condições sob as quais nossa participação será permitida. Muitos temem esse poder; outros o acolhem. [...] Estamos tentando criar códigos de ética e contratos sociais que irão determinar como nos relacionaremos uns com os outros, assim como estamos tentando determinar como esse

²⁰ Termo apropriado a partir da noção de *fluxografado* desenvolvida por Axt (2011b,), como modo de capturar e fixar provisoriamente o fluxo dos sentidos. Em nosso caso, consideramos que as rotas do consumidor on-line, registradas em seu histórico, operam como *fluxografos* dos desejos/sentidos desse consumidor.

²¹ Formas de promoção que dependem de os consumidores passarem adiante informações ou materiais para seus amigos e familiares (JENKINS, 2008, p.338).

poder irá se inserir no sistema de entretenimento ou no processo político. Parte do que precisamos fazer é descobrir como – e por que – grupos com diferentes formações, projetos, pontos de vista e conhecimentos podem se ouvir e trabalhar juntos pelo bem comum. Temos muito a aprender. (JENKINS, 2008, p.313).

Independente de quantos acessos temos aos dispositivos e suas parafernalias consumistas de aplicativos, participamos todos nós da Cultura da Convergência e por consequência da Cultura Digital, pois que “[...] pela primeira vez na história da humanidade, o conjunto da memória e da comunicação mundial encontra-se reunido no mesmo ambiente técnico interconectado.” (LEMOS & LÉVY, 2010, p.16). Uma Cultura da Convergência que se apresenta enredada às narrativas entre-mídias pois que elas, também, enredam-se em seus nós.

Ao lado da discussão do inevitável perfil do navegador na internet e seus acessos e permanência digital, é preciso também olhar *como* ele está implicado nesse poder singular da máquina-tecnologia-digital: o que estamos produzindo pois que vivemos culturalmente mergulhados nos dispositivos contemporâneos. São narrativas culturais (e econômicas) convergentes que se enredam em seus próprios nós. E em nós.

Considerado um dos maiores aglutinadores de mídia de massa na internet, o YouTube mesmo não sendo a única interface de compartilhamento de vídeos da atualidade²², tem sido referência mundial em interatividade e publicização da cultura popular nesse formato. Além disso, como destacam Burgess e Green (2009) em seu livro *YouTube Digital Media and Society Series*, também nos perguntamos se:

Do ponto de vista da audiência, é uma interface que fornece acesso à cultura ou uma interface que permite aos seus consumidores atuar como produtores? Essa amplitude é a fonte da diversidade e alcance do YouTube, assim como a causa de muitos choques entre o controle *top-down* e a emergência *bottom-up* que produz sua política. (BURGESS e GREEN, 2009, p.26).

Através de uma *territorialidade informacional*²³ (LEMOS, 2009) essas interfaces ampliam, transformam e/ou modificam suas funcionalidades. O movimento do indivíduo do coletivo, nessas diferentes territorialidades, se amplia ao mesmo

²² Atualmente podemos destacar no Brasil, dentre os disponíveis, o Facebook por exemplo.

²³ *Territorialidade informacional* é um termo usado por Lemos (2009) para apresentar a tensão existente entre limites, bordas – territórios – que um determinado lugar, considerando seus aspectos sociais, culturais, históricos, faz emergir. Segundo Lemos, esse é o resultado dos fluxos de territorialidades ao qual a nova *territorialidade informacional* se encontra. Ou seja, a territorialidade informacional atual se dá pela interface entre o espaço eletrônico e o espaço físico.

tempo em que o próprio entendimento de indivíduo coletivo se amplia nessas diferentes territorialidades se oferecendo em um constante transitar entre o coletivo e o conetivo, do indivíduo para o *multivíduo*, conceito elaborado por Canevacci (2009) para atender a essa especificidade com a qual concordamos e da qual nos apropriamos neste texto.

Hoje, sem duvida alguma, esta territorialidade a cada dia mais conectiva está marcada por dimensões sociais, políticas e econômicas nem sempre visíveis para o jovem, mas estão lá, ao que Lemos (2009) definiu como “mídias locativas”, tais como dispositivos, sensores e redes digitais sem fio e seus respectivos bancos de dados, e que estão sempre “atentos’ a lugares e contextos.” (p.91).

Dizer que essas mídias são atentas a lugares e a contextos significa dizer que elas reagem informacionalmente aos mesmos, sendo eles compostos por pessoas, objetos e/ou informação, fixos ou em movimento. [...] A característica fundamental das mídias locativas é que elas aliam, paradoxalmente, localização e mobilidade. Movimentar-se é sempre “deslocar”, o que poderia levar rapidamente à ideia de um apagamento dos lugares. No entanto, o deslocamento (mobilidade física e informacional) não significa, necessariamente, o desaparecimento da dimensão espacial em sua materialidade e suas dimensões sociais, políticas, econômicas. (LEMOS, 2009, p.91).

Tal é a dificuldade, ou quem sabe a incipiência desse tipo de apropriação no Brasil, que a análise de redes sociais digitais tem sido empregada especialmente no tratamento de dados quantitativos produzidos por softwares disponíveis na internet, causando dificuldades de compreensão desses dados pelos pesquisadores das ciências sociais (RECUERO, 2009, p.20). Essa abordagem tem sido utilizada por pesquisadores da ciência da computação e informática na tentativa de definir padrões de conteúdo, de comportamento e de ciclos de vida também dos vídeos no YouTube:

Tais abordagens se baseiam de modo expressivo nos recursos mais óbvios e acessíveis da arquitetura de informação do próprio site, preferindo quantidade em detrimento de gradações e complexidade. Por exemplo, análises de hiperlinks podem ser usadas efetivamente para mapear padrões de larga escala em relações entre vídeos ou usuários, mas somente se essas conexões forem “concretizadas” como hiperlinks. Esse tipo de análise perde as inúmeras conexões e conflitos sociais entre os participantes na comunidade do YouTube, criados por meio do conteúdo dos vídeos. [...] Elas são necessariamente amplas e incapazes de armazenar informação suficiente sobre os vídeos em si – dizem-nos pouca coisa útil sobre gêneros, *estética* ou os tipos de comunicação a eles associados. (BURGESS e GREEN, 2009, p.25) [grifo nosso].

Parecem-nos que, então, a cada dia em que se avança em direção às experiências comerciais e corporativas junto às narrativas comerciais presentes na Cultura Digital, cada vez menos se potencializa outros sentidos de criação, entre eles a estética- que defendemos, como já afirmamos em outro momento. Enquanto empresas e governos usam as mídias locativas com fins comerciais e corporativos, tal como para serviços de localização e marketing, atitudes tal como de Isadora Faber ou de outros jovens que buscam seus próprios sentidos de criação na Cultura Digital têm desempenhado um repertório juvenil ainda de relativa invisibilidade.

Os novos sentidos juvenis nessa territorialidade informacional parecem transitar entre sentidos de uma cultura participativa (dos alunos de escolas públicas, por exemplo) e sentidos de uma cultura corporativa (das grandes mídias). Enquanto territorialidade informacional negociada entre os próprios participantes (BURGESS e GREEN, 2009, p.49), alunos e grandes mídias, podemos pensar sentidos de uma cultura participativa para além de corporativa, tal como criação e compartilhamento de vídeos de *criatividade vernacular*, tal como nos explicam Burgess e Green:

Mais do que explicar o vídeo amador por meio da noção de 'vídeo sobre nada' ou da fama sem talento, também podemos situá-lo na história muito mais longa da criatividade vernacular- a grande variedade de práticas criativas cotidianas (de escrever recados em fotos de família postadas na internet à narração de histórias no meio de uma conversa casual) realizada fora dos sistemas de valores culturais da cultura erudita ou da prática comercial criativa. [...] Encarada como uma maneira de 'criatividade vernacular', a criação e o compartilhamento de vídeos atuam do ponto de vista cultural como um meio de estabelecer redes sociais em oposição ao modo de 'produção' cultural. (BURGESS e GREEN, 2009, p.47).

Acreditando que é possível agregar a noção de *criatividade vernacular* a que os autores se referem à produção de vídeos caseiros (feitos em casa ou na escola usando também celulares) no estabelecimento de redes sociais juvenis e escolares em uma condição de expressão singular, conforme nos ajuda a pensar Fischer (2005, p.56) é que nos propomos a essa pesquisa. Segundo Burgess e Green (2009), o vídeo tem por característica a comunicação interpessoal "cara a cara" constituindo um modo específico de abordagem. Um modo onde a característica de conversação é distinta das categorias usadas pelas mídias tradicionais (p.79-80). Em sendo distinta das categorias usadas pelas mídias corporativas ou tradicionais, esses vídeos (que são caseiros, no caso dos jovens, dos escolares) se apresentam em sua posição autoral singular, fora das intencionalidades dos processos técnicos

ou de conscientização crítica acerca dos meios de comunicação de massa e completamente imersos em outros sentidos de expressividade e criatividade.

A narração transmidiática se oferece nesse lugar do YouTube como uma possibilidade agregadora de sentidos estéticos pois que sua composição atende as linguagens típicas de um jovem contemporâneo. Parece-nos que a interface do YouTube colabora no movimento dessa expressividade narrativa em direção à territorialidade informacional da *criatividade vernacular*, onde sentidos do *inusitado* se apresentam. O conceito de *inusitado* está ancorado em Axt e Martins (2008, p.139), remetendo à ideia de que a combinação de comportamentos heterogêneos em determinado contexto produzem um encontro entre sentidos diversos, do qual eventualmente emergem sentidos outros não esperados, inusitados, que, se acolhidos, podem gerar condições de inventividade²⁴.

Voltando no conceito de *criatividade vernacular*²⁵, ou seja, a criatividade do cotidiano, do inusitado em que pode o inusitado se apresentar, a prática ampliada nessa fronteira dos novos sentidos narrativos oportunizados pela narração transmidiática - nascida de práticas comerciais mas transfigurada em produções que também podem ser caseiras, entre elas os vídeos juvenis, esta *criatividade vernacular* pode se apresentar como gênero da criatividade do povo, da cultura popular. Assim como no filme *A Bruxa de Blair* (1999), o caso de *Lonely girl15* (2006-2008) ficou marcado por uma típica narrativa comercial agora no gênero do *vlogging*: incorporando as personagens dentro da rede, em vários vídeos em formato de blog de vídeos, do YouTube, eles garantiram um ar de autenticidade tanto na apresentação quanto na continuidade da narrativa:

As possibilidades de autenticidade enganosa agora fazem parte do repertório cultural do YouTube [...] Tentando imaginar quanto das ações de um YouTube são autênticas [...] ou quão grande seria sua equipe de produção [...] na verdade, ocorre uma espécie de jogo para ver quem é mais rápido em realizar o trabalho investigativo necessário para desmascarar ou confirmar o mito de autenticidade em cada novo caso. (BURGESS e GREEN, 2009, p.51).

As fantasias, as personagens capturadas pelos novos sentidos de um entretenimento típico deste jovem contemporâneo e midiático envolvem-nos no que

²⁴ No caso específico Axt e Martins (2008) remetem aos contextos educativos e à relação professor-aluno, em que pelas condições de assimetria da relação, cabe ao professor a definição pelo acolhimento do inusitado.

²⁵ No dicionário Aurélio, *vernacular* é aquilo que é “próprio da região em que existe, sem estrangeirismo, castiço” (FERREIRA, 1988, p.524). Ou seja, do povo.

aparentemente parece dispersivo, efêmero. Na educação midiática, esse efêmero parece estar muito próximo ao que ocorre no “ato de contar histórias”, ao “raciocínio indutivo”, um lugar para nós vinculado ao que entendemos como produção de sentidos inusitados, constituindo uma típica criatividade do cotidiano. E, na busca por novos sentidos, acreditamos que qualquer nó, marginal, excluído ou tímido, é bem vindo, precisando ser acolhido (em especial no contexto educativo) e compreendido em sua especificidade, em sua intencionalidade e em sua singularidade (AXT, 2004), tal como a inventividade enredada a sentidos inusitados.

Os devaneios (expressão pessoal) e as travessuras (comunicação) adolescentes têm sido a fonte da indústria do entretenimento desde tempos imemoráveis, servindo de suprimento para personagens, ações, enredos e letras de música, fantasias ficcionais desde *Sonho de uma Noite de Verão* a *Eu sei o que Vocês Fizeram no Verão Passado*. A cultura popular prosperou ao capturar a atenção, o clima, o tempo, as atividades e a cultura dos jovens (e outros) em seus momentos de descontração, quando estão fora do alcance institucional da família, da escola ou do trabalho. Portanto, enquanto as escolas e universidades se mantiverem distantes, o *entretenimento inútil* supriu uma demanda pela expressão pessoal criativa e pela comunicação entre os jovens. (HARTLEY, 2009, p.170).

Portanto, esse “nó” marginal, excluído ou tímido, ou pouco útil junto às tensões habituais da modernidade é o que nos interessa na tese: seria nesse nó que encontraríamos a criatividade cotidiana juvenil contemporânea? Uma criatividade ampliada, também visualmente, pela *territorialidade informacional*. O caráter singular dessas narrativas juvenis cada vez mais explorados, travestidos e modificados em um *olhar* e *olhar-se* no espaço da Cultura Digital nos possibilita identificá-los em seus processos criativos? Portanto, o jovem que se expressa na atividade criativa de um vídeo digital artesanal ou caseiro apresenta seu próprio fluxo comunicativo enredado à Cultura Digital, movendo-se em direção ao evento histórico de sua ação, de suas escolhas no ato realizado?

Segundo Setton (2009) “é isso o que se espera para uma discussão inovadora no campo das TICs, pois que assim é possível focar o processo de produção e não o produto desse processo, onde a reflexão se torna horizontal.” (p.72). No Brasil temos uma história muito mais próxima às imagens fotográficas, dos livros e da mídia impressa, do que às imagens fílmicas na educação. É comum encontrar nas salas de aula recortes e colagens em trabalhos enquanto que os

vídeos ficam restritos a um ou outro momento específico: é preciso ter material e/ou sala disponível para que se possa usá-los.

O estilo aula-documentário dos telecurtos da Fundação Roberto Marinho²⁶ inauguraram tentativas, assim como o uso de novelas educativas nos anos 70 (João da Silva e Conquista²⁷) de incluir essa narrativa aos objetivos pedagógicos. No entanto, os vídeos nos espaços escolares, por via satélite ou por antena parabólica, conquistaram professores e alunos quando a TV Escola, canal educativo vinculado ao Ministério da Educação-MEC, foi ao ar no final da década de 80, proporcionando o aparato técnico para que, enfim, os vídeos se tornassem recursos possíveis na maioria das salas de aulas das escolas públicas brasileiras. Hoje, com os Programas Mais Educação, Ensino Médio Inovador (MEI) e Ponto de Cultura (Ministério da Cultura) cada escola tem a oportunidade de inserir a educação midiática através de cursos e atividades específicas dirigidos a esse fim²⁸. Também o Projeto CIVITAS²⁹ tem favorecido esta prática no Ensino Fundamental, anos iniciais (AXT e MARTINS, 2008) e mais recentemente na Educação Infantil.

Parece-nos, então, que a linguagem visual entra nas aulas para compor com a educação midiática o imaginário juvenil ao mesmo tempo em que cresce no jovem o desejo por ser, também, um protagonista desses vídeos. Muitas experiências têm sido publicizadas nas “mídias de massa” como também nos blogs e vlogs pessoais na internet: mais do que receber oportunidades os próprios alunos se lançam no desafio de encontrá-los:

²⁶ No final da década de 70 inicia-se um curso supletivo, grátis e sem patrocínio, para o ensino de adultos em nível médio (antigo 2º. grau). Neles as aulas de 15 minutos eram propostas em formato de vídeos-documentários, numa narrativa objetiva e direta.

²⁷ A telenovela João da Silva também estava vinculada a educação de adultos. Com uma proposta inovadora na década de 70, a de alfabetizar adultos pela televisão, ela se apresentava em parceria com o curso supletivo de ensino fundamental (antigo 1º. grau). Os alunos na companhia de apostilas, estudavam conhecimentos através das situações vividas pelas personagens da telenovela. Também nesta mesma década de 70, a TVE do Rio de Janeiro lançou o Projeto Conquista, que se apresentava como novela-aula para alunos também do curso supletivo de ensino fundamental. (FRADKIN, s/d).

²⁸ Destacamos a Educomunicação como política do programa Mais Educação que vem desde 2007 usando a linguagem midiática como prática educativa de oficinas de Jornal Escola, Rádio Escolar, História em Quadrinhos, Fotografia e Vídeo. Também destacamos a importância desse termo, nascido com o trabalho do grupo ECA-USP na intersecção com o prof. Ismar de Oliveira Soares.

²⁹ O Projeto CIVITAS (LELIC/UFRGS), iniciado em 2002, desenvolve modos alternativos de intervenção pedagógica ao apreciar os modos de subjetivação-objetivação emergentes em redes (tecnológicas) de convivência e formação, em particular as que agenciam processos de criação-invenção. Criando e desenvolvendo um ambiente de realidade virtual para construção de cidades por simulação, interação e compartilhamento de conteúdos digitais, o Projeto CIVITAS vincula-se a proposta ético-políticopedagógica de aplicação aberta a diferentes contextos educacionais e/ou de trabalho profissional cooperativo.

Uma jovem professora, especializada em informática educacional, que havia sido, outrora, coordenadora do laboratório, descreveu ao nosso pesquisador o que havia sido esta época de ouro. Supervisionando alunos para exercerem monitoria e organizando oficinas práticas, a professora teria conseguido formar equipes de alunos-monitores que não apenas ‘tomavam conta do laboratório, mas que passavam seus ensinamentos na hora de tirar as dúvidas dos alunos’. Ao ingressar na escola, vinda de uma empresa particular, a professora convidou profissionais de sua antiga empresa para ministrarem oficinas de robótica e de animação. ‘Experiências incríveis’, nas suas palavras. ‘Os alunos se encantaram tanto com a animação que resolveram realizar em sala algo parecido’. Este algo parecido foi o que norteou a produção de três documentários em animação enviados para o *Festival Anima Mundi*, nos anos de 2007 e 2008. ‘Os alunos souberam editar vozes, som, imagens em foto, vídeos’. A escola estava, segundo a professora, formando excelentes alunos-monitores que, em seguida, viriam a ganhar prêmios em concursos promovidos na rede. Uma vez, ‘um dos alunos responsáveis pela produção das animações, diante do microfone e platéia de uma premiação, como gente grande, bateu no peito para dizer que antes, quando mais jovem, ficava admirando as produções na TV, e hoje ele era um dos caras...’. Estes alunos também ensinavam o que sabiam para as turmas mais novas: ‘Era muito estimulante ver um aluno mais velho ensinando para uma criança muito mais nova como se mexe nos programas de edição multimídia. E todos se entendiam!’ (SORJ; LISSOVSKY, 2011, p.23).

Esse depoimento, registrado em nota de rodapé pelo autor, apresenta para nós o “nó” da tensão habitual desses jovens contemporâneos que têm sua *territorialidade informacional* cada dia um pouco mais ampliada, transformada e/ou modificada pelos textos midiáticos. Explorando, travestindo e modificando seus *olhares*, eles têm ampliado consideravelmente a fronteira dos novos sentidos da criatividade cotidiana na/da própria *cibercultura*.

Nossa pesquisa propõe agregar possibilidades de apreciações estéticas às enunciações de trabalhos escolares em vídeos, mais especificamente naqueles que apresentam a paródia como interlocutora expressiva. Está claro que essa é a posição estética a que nos propomos olhar, as que estão assentadas na expressão da atividade criativa juvenil em tempos de Cultura Digital.

2.3 CULTURA DA CONVERGÊNCIA E NARRATIVA TRANSMIDIÁTICA

Um fato interessante marcou a vida de muitos jovens norte-americanos no final da década passada. Em algumas escolas públicas dos Estados Unidos os livros de Harry Potter (1997) ficaram fora do alcance nas bibliotecas, podendo ser acessados somente com recomendação expressa dos pais. A leitura desse tipo de livro, uma ficção onde a magia e a bruxaria são focos principais, se apresenta em

outras possibilidades de narrativa que não a clássica a que estavam acostumados principalmente no ambiente escolar³⁰. Um típico universo imersivo que deixou aqueles críticos conservadores e fundamentalistas apavorados na medida em que parecia absorver demasiadamente seus alunos.

Segundo Jenkins (2008) a apreensividade dos críticos residiu basicamente no conteúdo ensinado nas leituras dos livros de Harry Potter pois que acreditavam que suas leituras enfraqueceriam a influencia cristã e poderiam fortalecer “um novo espiritualismo global” (p.255). As restrições por até dois anos consecutivos em mais de 500 “contestações”, em cerca de treze estados dos Estados Unidos, às leituras dos livros de Harry Potter em algumas escolas públicas movimentou pais, bibliotecários, alunos e professores em sua defesa³¹. Em Cedarville, Arkansas a censura foi anulada somente depois que uma ordem judicial revogou o direito de os livros voltarem às prateleiras das bibliotecas para o acesso direto dos alunos, conforme desejo de uma comissão de pais e bibliotecários.

Jenkins (2008) cita também o caso de uma professora que no ano de dois mil enfrentou um superintendente local em Zeeland, Michigan ao se mobilizar para debater a proibição aos livros de Harry Potter nas escolas criando uma organização “Muggles for Harry Potter”³². Essa mesma organização mais tarde se transformou em “kidSPEAK!” no desejo de que uma campanha *on-line*³³ pudesse não só ser o espaço genuíno para defender a liberdade de expressão como também compartilhar pontos de vista sobre tudo o que fora censurado.

Esses fatos, somados aos mais recentes inclusive no Brasil onde uma aluna de escola pública de Santa Catarina resolveu expor seus anseios educativos em uma página do Facebook³⁴ nos confirmam o quanto as “vozes mais cautelosas” dos

³⁰ Uma narrativa em tempos televisivos cada vez mais fragmentados e heterogêneos, onde o efeito *zapping* embaralha os canais com a ajuda de um telespectador e seu controle (inseparável) remoto, as histórias acabam por perder o caráter típico de uma narrativa literária e cinematográfica clássica. Arlindo Machado, em seu livro *A Televisão Levada a Sério* (2005) apresenta os videoclipes em seu *efeito de narração* onde cenas isoladas já não engendram uma continuidade narrativa clássica (p.180). Esses fatores podem estar contribuindo para a construção desse outro entendimento narrativo por parte dos jovens ao ponto de influir nas suas criações dos vídeos escolares o que apreciaremos em outro momento.

³¹ <http://www.ncac.org/found.php>. Acesso em: out. 2011.

³² <http://www.spectacle.org/0400/muggle.html>. Acesso em: out. 2011.

³³ http://www.kidspeakonline.org/harry_potter_news.html. Acesso em: out. 2011.

³⁴ Diário Virtual, em <https://www.Facebook.com/DiariodeClasseSC>. O blog registrou, já nas primeiras postagens da aluna, diversos comentários entre professores, colegas, pais, funcionários contrários à exposição de fotos e fatos sob o olhar da menina, sugerindo por vezes educadamente que os mesmos ficassem restritos apenas àquele espaço escolar mais imediato, como se não fosse correto expor à mídia, ao espaço público da internet, as mazelas as quais ela se referia.

adultos, que tentam “reafirmar valores e estruturas tradicionais em um mundo que eles não conseguem controlar completamente” (JENKINS, 2008, p.259), se misturam à produção de mídias, educação e juventude.

Reverendo Taylor, anfitrião da Jesus Party, o senhor deveria olhar com mais atenção antes de julgar. As crianças estão lendo esses livros e descobrem que há mais vida neles do que ir à escola. O que eles descobriram exatamente? Sua imaginação. O reverendo Douglass Taylor percebe que ele está fazendo? As crianças estão lutando por seus direitos da Primeira Emenda, mas também estão lutando pela sua imaginação - o que as distingue uma das outras? Vê-lo rasgar os livros aos bocados, quase simbolicamente, é como se rasgasse também nossas imaginações. Crianças querem viver naquele mundo, querem ver a magia não ver um mágico falso tirar um coelho da cartola. Eles querem ter um amigo valente como Harry Potter e passear pelo lago escuro onde a lula gigante se esconde ao imponente castelo de Hogwarts. Embora eles façam todas essas coisas eles sabem Hogwarts não é real e Harry Potter não existe. A Ciência de Harry Potter fornece plausíveis razões científicas sobre como uma vassoura pode voar, como Salgueiro Lutador pode pular, e como Herbologia faz poção não fica muito distante da medicina hoje. E a autora JK Rowling fez alguma pesquisa: a maioria fora de seus personagens derivam da mitologia grega, como por exemplo, [...] o cão de múltiplas cabeças que guardava a porta de entrada para o Inferno. Ou Argus Filch, que na mitologia grega, tinha cem olhos. Harry Potter não ensina feitiçaria ou magia negra, ensina coragem, amizade e bondade. Leia os livros. (JACYLIN,s/d).

Os fãs do mundo da fantasia e imaginação, entre alunos, pais, professores e outros, que participam deste campo problemático, se encontram em um campo minado: ao mesmo tempo em que se enxerga essa participação como uma força positiva, como algo que motiva o indivíduo a ler, escrever, criar comunidades e incrementar a noção de cidadania, pode-se vê-la pelos olhos das críticas conservadoras, onde essa mesma participação “[...] assume conotações totalmente diferentes, e muito mais sinistras.” (JENKINS, 2008, p.253).

Podemos pensar o quanto a noção de *andaimé* apresentada por Jenkins (2008) em alusão a um típico processo educativo do passo a passo, se aproxima de uma narrativa clássica: como o que ocorre na sala de aula ou nos templos religiosos, onde o caminho a ser seguido é fornecido pelo professor ou pelo pastor, por exemplo. Na tentativa de entender essa tensão oferecida pela cultura participativa onde uma “comunidade inteira assume uma parte da responsabilidade em ajudar os iniciantes na internet” (JENKINS, 2008, p.238), o autor criou o conceito de “narrativa transmidiática”, uma narrativa típica desse tempo da cultura convergente e digital, sustentada, agora, pelos múltiplos *andaimés* simultaneamente não só dos textos midiáticos mas também de toda uma comunidade participativa.

A narrativa transmidiática refere-se a uma nova *estética* que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento. *A narrativa transmidiática é a arte da criação de um universo*. Para viver uma experiência plena num universo ficcional, os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com as de outros fãs, em grupos de discussão on-line, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica. (JENKINS, 2008, p.47) [grifo meu].

Ao contrário da narrativa clássica que, comparada aos filmes hollywoodianos “[...] dependiam da redundância, a fim de assegurar que os espectadores conseguiriam acompanhar o enredo o tempo todo, mesmo se estivessem distraídos ou fossem até o saguão comprar pipoca durante uma cena crucial” (JENKINS, 2008, p.144), a narrativa transmidiática tem fortes motivações econômicas sustentando o enredo ao integrar entretenimento e marketing para aumentar as vendas ou até, ofender crenças. Mas também tem “um forte componente imagístico-estético, onde cada cena merece atenção cuidadosa para compreender o todo.” (JENKINS, 2008, p.160).

A narrativa transmidiática aposta na crescente participação de cada indivíduo na composição da arte de construção de universos, com ambientes cada vez mais criativos que “não podem ser completamente explorados ou esgotados em uma única obra, ou mesmo em uma única mídia.” (JENKINS, 2008, p.158). A Cultura Digital está tão imbricada ao consumo, às marcas e suas mercadorias quanto à própria narrativa que se apresenta, portanto, sem um único começo, meio e fim. Nesta ótica então se tem: de um lado ansiosos ficcionais que alimentam a imaginação, criam possibilidades cognitivas de criação e entusiasmo; e de outro a exploração econômica desse mesmo espaço.

Com relação a isso, essa ambiguidade da narrativa na *cibercultura*, Buckingham alerta:

Esses sites [comerciais destinados às crianças] geralmente combinam atividades ‘educativas’ superficiais com mensagens publicitárias e tentativas de captação de dados para pesquisas de mercado. Também aí as crianças emergem como um novo e importante alvo do mercado e, nesse processo, as fronteiras entre ‘educação’ e ‘entretenimento’ e entre conteúdo e propaganda tornam-se cada vez mais difusas. A convergência da mídia e do marketing integrado leva a uma situação na qual todos os textos das mídias

podem ser considerados propagandas para outros textos das mídias. (BUCKINGHAM, 2007, p.213).

A narrativa transmidiática, portanto, se encontra na convergência entre textos dispostos nas mídias e entre criações e mercado para consumo. Do ponto de vista dos estudos críticos, Buckingham (2008) acredita que, apesar das especificidades cada vez mais comerciais do uso da web, muitos usuários não as veem pelos “modos que resultan invisibles.” (p.29). Ao que ele define como “marketing integrado” e altamente interativo encontra-se hoje acopladas não só a tecnologia, mas formas e práticas culturais contemporâneas, “tais como a comercialização antes independente tanto do ponto de produção quanto da recepção.” (JENKINS, 2008, p.110). Portanto, uma interatividade narrativa não só de textos midiáticos como também da própria comunicação e consumo: uma Cultura Digital que também sustenta o mercado (e o lucro).

Mercados multinacionais que integram diferentes tecnologias midiáticas e digitais e suas marcas globais acabam por proporcionar um tipo de *linguagem internacional*, ou o que Buckingham denomina como “cultura comum” especialmente entre os jovens. Uma integração que não necessariamente significaria homogeneização mas poderia provocar uma fragmentação das audiências e o surgimento de “marketing de nichos”, especializados em determinadas audiências ultrapassando fronteiras.

A pesar de toda la descentralización, libertadora em potencia, que la caracteriza, internet lês ofrece a los anunciantes maneras muy precisas de llegar a tipos determinados de consumidores y de recopilar información detallada sobre sus hábitos y preferencias de consumo. (BUCKINGHAM, 2008, p.114).

Impossível negar os contextos sociais e especialmente econômicos que fazem desses nichos juvenis e infantis um mercado em potencial altamente rentável e cada vez mais valorizado (inclusive no que se refere à aquisição de dispositivos digitais, em especial os móveis). Ao mesmo tempo esse processo nos leva a reconhecer o quanto essa abordagem econômica (e vigilante) acabou por gerar um novo estatuto das categorizações de crianças, jovens, adultos, a cada dia mais fluido e volátil, na medida em que se encontram em processo de negociação constante nas últimas décadas. É assim que (as tentativas de) categorizações se multiplicam por esta faixa etária: criança cidadã, criança consumidora, adolescente, pré-

adolescente pois que ao mesmo tempo em que, de um lado, as categorizações se abrem, “a ideia de jovem se dilata”(CANEVACCI, 2005, p.20).³⁵

Em atenção à Cultura Digital, as tecnologias digitais não só revolucionaram o processo de produção em áreas da mídia quanto também transformaram rapidamente os processos de distribuição e recepção do consumo. Uma abordagem econômica e vigilante processa, armazena, analisa e mercantiliza não só dados pessoais, mas especialmente dados de comportamento de uso e de comunicação, fazendo no caso específico da interatividade juvenil um novo domínio de lucro e poder.

O desafio para a escola será o de posicionar-se segundo outros modos de consumir e narrar na Cultura Digital de forma que, ao mesmo tempo, potencialize a imaginação, a criação, a expressão, a construção relacional de convivência e de conhecimento, e desvie do determinante mercadológico (AXT, 2008). É esta mesma tônica em Axt (2004), quando observa que em tempos digitais regimes de controle têm como modo de operar o incentivo à participação, e aí “confiscar a seu serviço a inteligência ativa e participante, a capacidade de integração social”. Em seguida a autora, ao perguntar se ainda haverá espaço para a invenção quando se trata do ser humano em geral, ou do educador na escola, ou da própria escola, considera que não há como imputar controle total sobre o trabalho de interpretações, vale dizer, de criação enunciativa; o que “não há como estancar a produção de sentido (além do que, o sentido é sempre “duplo sentido”)”, transgredindo o controle (AXT, 2004, p.220), pois que

[...] todo dispositivo – incluindo *a fortiori* o dispositivo escolar – não é homogêneo, sendo sempre, de algum modo, desequilibrado pelo heterogêneo, atravessado pela ambigüidade do equívoco; logo, sujeito a rupturas e a transformações para além das capturas, e aberto a agenciamentos de criação/invenção. (AXT, 2004, p.223).

Como dar vez e voz à enunciação juvenil, abrindo os processos de estetização em sua singularização, na busca da consistência estilística (no viés bakhtiniano)? É possível pensar em outros sentidos das narrativas transmidiáticas que, na educação, podem estar relacionados com modos de acessar, consumir,

³⁵ Entendemos, tal como Canevacchi, que jovem, enquanto categoria social, é suportada pelos eixos da escola, da mídia e da metrópole. Assim, é possível entender a pluralidade desse conceito na contemporaneidade da Cultura Digital. Sposito (2000) considera o campo investigativo que tem a juventude como categoria sociológica como de difícil configuração “[...] na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais (p.7).

produzir, distribuir e, portanto, narrar nas redes sociais, hoje também móveis. Através dos smartphones criam-se fronteiras onde não só a vigilância, o controle e o monitoramento se alinham à própria mirada juvenil mas também potencializam outras infinitas manipulações expressivas desses jovens em suas tentativas comunicativas.

Lemos (2009) afirma que no Brasil avistamos poucos exemplos de uso das mídias “locativas” e móveis para apropriação do espaço urbano, fortalecimento e tensionamento de questões políticas e/ou estéticas (p.97). Isadora Faber, por exemplo, com sua página de críticas à sua escola pública, no Facebook, enfrentou resistências e só conseguiu, de alguma forma, alcançar credibilidade quando seus comentários passaram a fazer parte também dos comentários das grandes mídias, tais como de redes de televisão e jornais impressos. Foi preciso um grande esforço pessoal por parte da aluna para alcançar a cultura participativa contemporânea e nela garantir algum tipo de credibilidade. Podemos pensar, considerando esse exemplo de uma apropriação política do espaço da Cultura Digital, as dificuldades de fortalecimento de uma apropriação do campo estético e o quanto a escola poderia desenvolver possibilidades de imersão nos, e expansão dos, universos imaginários contribuindo para infinitas potencialidades estéticas juvenis.

A narrativa transmidiática, nos diferentes espaços ocupados pelos enunciados midiáticos em parceria com imagens, sons e escrita, têm incrementado consideravelmente esses “recursos simbólicos” contemporâneos, reestruturando *just in time* as atividades “educativas” das crianças e jovens na Cultura Digital contemporânea; ao passo que, acreditamos, reestrutura o próprio entendimento das crianças e dos jovens (e nosso) sobre a dimensão dualística do público-privado nesse espaço (o que faz avançar a noção de *multivíduo*, de Canevacci):

Há às vezes uma expansão da privacidade num território que antes era totalmente público. E às vezes há uma expansão de um território público num lugar que era antes totalmente privado. Por exemplo, a comunicação digital é também um espaço. A tela do meu computador é um espaço e um tempo. Esse tipo de público-privado se relaciona nesse tipo de espaço-tempo, tela-*computer*. E não é mais possível interpretar os fenômenos, que ali se manifestam, nessa dimensão dualística. (CANEVACCI, 2009a, p.13).

Para Canevacci (2009) o sexo e a violência e por consequência a subversão e a sensualidade, diferentemente da era da tecnologia analógica, têm sido facilitados pelas possibilidades oferecidas de seleção, manipulação e combinação dos recursos

simbólicos digitais³⁶, dificultando cada vez mais a separação entre o que pode e o que não pode ser visto, entre o que pode ou não pode ser interagido e comunicado. Nesse foco está não somente a multiplicidade das conexões digitais móveis – *Mobile Media and Communication*³⁷ - oferecidas pelos dispositivos tais como smartphones e tablets mas também a própria privacidade do indivíduo no uso desses recursos tecnológicos que, hoje mais do que nunca, também são econômicos. Inclusive a própria privacidade. Mais uma vez, a escola terá que aprender a lidar com isso!

2.4 EDUCAÇÃO, MÍDIAS E JUVENTUDE

Segundo Buckingham (2002) pode-se dizer que a educação para a mídia no Reino Unido tem uma das mais longas histórias entre os países (p.251). Em seu artigo *A Posição da Produção: a educação para a mídia e a produção de mídias pelos jovens no Reino Unido* (idem) o autor afirma que as experiências tanto do cinema quanto da imprensa popular já na década de 1930 se apresentavam no estudo e análise crítica de seus textos.

No Reino Unido, até a década de 1960, a ênfase dos estudos com mídia e educação se concentrava nas mãos dos professores sob uma metodologia crítica onde o que se buscava discutir a ideologia “por trás” dos textos. Também, nessas primeiras atividades educativas, os trabalhos com a mídia eram considerados como atividades extracurriculares de caráter técnico: exercícios planejados para aprender como se faz um filme, por exemplo.

Contudo, a década de 60 viu surgir uma abordagem mais expressiva. A produção de mídia deixou de ser vista fundamentalmente como um meio de encorajar uma maior compreensão da mídia, ou uma forma de treinamento técnico, e passou a ser vista como um meio de autoexpressão e exploração estética no mesmo nível do escrever poesia ou pintar. (BUCKINGHAM, 2002, p.252).

Assim, uma época de expansão significativa das mídias nas escolas britânicas se configurou a partir dessa década de 1960 ao mesmo tempo em que

³⁶ Como por exemplo, o *Photoshop*, software da Microsoft que edita imagens, fotos. E o *MovieMaker*, software do Windows que além de editar imagens, fotos, edita vídeos.

³⁷ Uso de telefones celulares, redes 3 e 4 G, internet sem fio *wi-fi*..., sendo que no Brasil estima-se que existam aproximadamente 950 mil conexões de terceira geração de telefonia celular. <http://idgnow.uol.com.br/mobilidade/2008/08/14/brasil-tem-950-mil-conexoes-a-internet-via-redes-3g-estima-accenture/> Acesso em: out. 2012.

avançava a reforma curricular no país. Um currículo e uma listagem do que deveria ser desenvolvido em educação midiática deixou de lado uma “produção prática”, de caráter técnico, para uma “produção politicamente suspeita”, pois que havia ideologias “por trás” dos textos midiáticos tentando “massificar opiniões”. Ou também, segundo Buckingham (2002) levava a uma prática educacionalmente “sem valor”, pois que vinculada à autoexpressão (p.252).

Com a produção prática de mídia “implicitamente vista como apropriada apenas para alunos academicamente menos capazes” (BUCKINGHAM, 2002, p.252), os cursos especializados em estudos de filmes e de mídias nos últimos anos do ensino médio para os alunos de “maior capacidade” não continham mais a prática. Uma espécie de separação entre “trabalho intelectual” e “trabalho manual” nos estudos das mídias distinguiu diferenças entre “teoria” e “prática” curriculares, ao ponto de quase subverter sua real necessidade. (BUCKINGHAM, 2002, p.252).

Buckingham (2002), ao fazer um retrospecto do papel da produção de mídia no contexto dos cursos de educação para a mídia nas escolas britânicas acredita que a ênfase na análise crítica em detrimento à prática dos alunos se deu basicamente sob dois pressupostos. Enquanto a ênfase na análise crítica reivindicava a legitimidade tradicional acadêmica, a ênfase na análise prática reivindicava a luta contra a “hegemonia ideológica do capitalismo.” (BUCKINGHAM, 2002, p.253). Um pouco adiante, nova ênfase apontava para a importância de compreender a relação do jovem com a cultura popular.

A noção de que há ‘normas’ profissionais fixas que devem ser contestadas e derrubadas tornou-se altamente questionável; e as exigências de que as produções dos alunos representem prática “de oposição” parecem ser cada vez mais sem sentido. Parcialmente em resposta a esses desenvolvimentos, os estudos de mídia acadêmicos se afastaram da ênfase estreita em crítica ideológica, em direção ao reconhecimento das complexidades do envolvimento dos jovens com a cultura popular [...]. (BUCKINGHAM, 2002, p.254-255).

No final da década de 1960, nos Estados Unidos, uma produção “autodirigida” também denominada de *Media Now* foi proposta junto aos professores e estudantes do ensino médio da cidade de Iowa, sudoeste de Red Oak com o objetivo de sensibilizar a comunidade a estudar cinema pois o “[...] mundo da mídia estava explodindo ao seu redor” (JENSEN, s/d).

A proposta era familiarizar, desenvolver confiança e criatividade para os estudos de mídia na sala de aula e apresentava sete módulos que, divididos em pacotes e atividades de aprendizagem, capitalizavam uma tendência emergente de “auto-estudo”:

Created to capitalize on the emerging trend toward self-directed education, Media Now helped students understand various aspect of media culture by giving them hands-on opportunities to make their own — to write scripts, take photographs and develop film, record and edit audio tapes, produce films and videos, and evaluate and critique media messages, including propaganda³⁸.(JENSEN, s/d).

Sob a emergência de uma nova história midiática nos Estados Unidos, os pacotes de atividades formavam um programa original naquele país porque ensinavam a cultura da mídia: escrevendo scripts, tirando fotografias, produzindo e gravando filmes e vídeos, desenvolvendo fitas de áudio, avaliando e criticando também as mensagens de propagandas veiculadas nas mídias impressas e televisivas. Enquanto produção de mídia, a ênfase era a “autoinstrução” que, aliada a objetivos de desempenho e testes elaborados por uma equipe de especialistas³⁹, oportunizava um bônus aos alunos que se destacavam.

A concepção inoculatória, dominante na Grã-Bretanha e Estados Unidos nos anos 1930 a 1960, caracteriza-se pela convicção da força das mídias e na vulnerabilidade da audiência e considera a mídia-educação como instrumento para proteger os usuários dos perigos das mídias, produzindo uma orientação protecionista que defendia a alta cultura e outra de resistência cultural. Em sua fase inicial a mídia-educação configurou-se como uma educação contra os meios e seu objeto de estudo privilegiado foi a publicidade, a literatura popular, revistas em quadrinhos e outros textos fáceis para atrair a atenção do público. Tal visão constitui uma tradição presente até hoje em muitas propostas de educação para as mídias que se reduzem às leituras críticas dos meios e também à resistência de muitos professores em trabalhar com a mídia-educação. (FANTIN, 2011, p.31).

Essas experiências britânicas e americanas somadas aos desenvolvimentos culturais e sociais de época nos dizem que a produção de mídias historicamente é dirigida aos jovens do ensino médio pelas mãos de professores, especialistas da

³⁸ Criado para capitalizar sobre a tendência emergente em direção à educação autodirigida, *mídia agora* ajudou os alunos a compreender vários aspectos da cultura da mídia, dando-lhes oportunidades práticas para fazer a sua própria - para escrever scripts, tirar fotografias e gravar filme, desenvolver e editar fitas de áudio, produção de filmes e vídeos, e avaliar a crítica de mídia, incluindo mensagens de propaganda. Tradução livre da autora.

³⁹ Bill Horner e Ron Curtis inauguraram o *Southwest Iowa Learning Resources Center (LRC)* e distribuíram, com financiamento público, um kit com recursos instrucionais para a educação audiovisual, incluindo filmes de 16mm, slides, filmstrips, kits de aprendizagem, transparências, fitas de áudio e livros para distritos escolares em nove municípios daquele estado.

área de comunicação e pesquisadores. Também é possível crer que uma metodologia estruturada previamente “por quem entende” lhes era repassada com o intuito de instruí-los ao que “precisam saber”. Seja pela teoria, seja pela prática - ou ambas - a configuração que se depreendia à época era que “ideologias dominantes” se fazem presente nas diferentes mídias e existem para serem analisadas crítica e tecnicamente através dos processos educativos de ensino. No Brasil, assim como na América Latina em si, a produção de mídias, sobretudo entre as décadas de 1970 e 1980 acompanhou essa tendência enfatizando também a necessidade de desconstruir sua lógica bem como traços da cultura hegemônica. (FANTIN, 2011, p.32).

Lévy afirma que por mais que os “mediadores culturais tradicionais”, tais como clero, professores, jornalistas, editores... queiram dominar o clima intelectual, criando e organizando os conteúdos disponíveis na web, distinguir quem é quem se torna nulo quando uma série contínua de intervenções colaboram para que cada um desempenhe o papel e o status que desejar: “Na era da computação social, os conteúdos são criados e organizados pelos próprios utilizadores.” (LE MOS & LÉVY, 2010, p.11).

Por isso, também, nos tempos de hoje algo mudou nessa relação mídias-educação-juventude. Pode-se concordar com Buckingham (2002) que os fundamentos lógicos das décadas seguintes acabaram por borrar a distinção entre prática “dominante” e de “oposição”, entre produção institucional e economicamente “independente” e “dominante” (p.254). Nesse sentido, acreditamos que a clássica separação entre quem faz o trabalho “intelectual” e quem faz o “braçal”, entre o “formativo” e o “econômico”, bem como a noção de “normas” restritas aos profissionais da área devam ser repensadas em sua necessidade junto às produções midiáticas dos alunos:

A noção de que a mídia simplesmente transmite e impõe ‘ideologias dominantes’ monolíticas, em que se baseava a maioria dos currículos de educadores para a mídia nos anos 1970 e 1980, tem sido cada vez mais contestada. [...] Embora alguns cursos continuem a se basear na postura de ‘desconstrução’ do início da década de 1980, a produção agora é largamente aceita como um elemento central do campo, tanto no contexto de cursos especializados de estudos de mídia quanto em outras áreas curriculares. [...] Em particular, as questões sobre o que os alunos poderiam estar *aprendendo* com a produção, ainda precisam ser investigadas de forma mais sistemática. (BUCKINGHAM, 2002, p.255).

Uma das questões em que acreditamos - e por esse motivo discutimos essa tese - é, concordando com Jenkins (2008), na necessidade urgente de alcançar outra posição de produção de mídia juvenil em tempos de Cultura Digital e mobilidade das mídias: a posição autoral.

Enquanto nas décadas passadas a posição autoral se colocava em uma aura sagrada pois que as oportunidades de circular ideias estava basicamente restrita a um público menor, hoje com a expansão não só do acesso quanto da distribuição em massa na web, essa compreensão está confusa. Para Jenkins (2008), essa mudança não só leva a ressignificar os direitos de propriedade pois que a própria noção de posse do que está nessa Cultura Digital está em discussão, quanto também a desmitificar o processo criativo em reconhecimento às dimensões comunitárias de expressão (p.238).

O processo de autoria nesta Cultura da Convergência se movimenta não só em direção ao que poderíamos chamar de criatividade cotidiana e em geral comunitária, típica da cultura participativa midiática – que leva a considerar também a noção de “spect-ator” trazida por Canevacci -, mas ainda em direção a *sampler* e plágios de todos os tipos, desde músicas até trabalhos escolares, até paródias, e até a imitações devidamente creditadas.

Em seu livro *Crescer na Era das Mídias*, Buckingham (2007) reconhece o quanto as novas tecnologias estão provocando uma ressignificação do que ele define como “tradicional controle de regulação” pois que não há espaço para ele na Cultura Digital que dê conta de proibir que os ‘leitores’ escrevam seus próprios textos. As novas tecnologias oportunizam que textos sejam desconstruídos e reescritos de muitas maneiras diferentes.

No Brasil, segundo Setton (2009), a análise da relação entre jovens e mídias nas áreas da Educação, Ciências Sociais e Serviço Social vem se consolidando gradativamente seus estudos⁴⁰. Dentre essas, a Educação tem como grande tônica seus trabalhos de ênfase na análise crítica junto às *Velhas Mídias*⁴¹. A isso a autora acrescenta que está presente na grande maioria dos trabalhos certo tom moralista e

⁴⁰ Segundo Setton (2009, p.64-65), foram 74 dissertações e teses, distribuídas em Ciências Sociais(12), Serviço Social(1) e Educação(61) entre os anos de 1999 e 2006, entendendo como categoria juventude e adolescente a faixa etária entre 14 e 25 anos.

⁴¹ Ou também definidas por Setton (2009) como *velhas tecnologias*, estão, TV, cinema, publicidade, rádio, fotografia, imprensa (p.64).

missionário de parte dos pesquisadores, que preveem pouca ou nenhuma gestão dos processos criativos pelo indivíduo (SETTON, 2009, p.77):

Alertamos para a dificuldade evidente de muitos trabalhos em usar de maneira cuidadosa as contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Poucos são os estudos na área de Educação que são estimulados a pensar a relação entre emissor e receptor a partir de uma metodologia relacional, enfatizando o caráter dialógico e dialético das trocas comunicativas via circulação midiática. Poucos são aqueles que se apropriaram dos ensinamentos de Morin (1984) de 'seguir a cultura de massa, no seu perpetuo movimento da técnica à alma humana da alma humana à técnica, lançadeira que percorre todo o processo social'. (SETTON, 2009, p.77).

Por outro lado, se a escola era entendida, na maioria das dissertações e teses entre 1980-1998, como uma forte aliada nos processos de conscientização crítica dos alunos junto aos meios de comunicação de massa, no estado da arte entre 1999-2006, as pesquisas nessa relação entre os meios de comunicação e juventude apontaram para uma ausência do contexto e universo juvenil nesses estudos.

Encontramos um único trabalho (Honório, 2005) que discute a linguagem e a estética dos programas da MTV como uma marca que expressa um estilo de ser jovem. A discussão é bem menos maniqueísta e aposta na novidade estética desta nova expressividade. (SETTON, 2009, p.70).

Já em referência às *Novas Mídias*⁴² e *Imagens e Representações sobre Juventude* estabelece-se nos últimos anos, segundo Setton (2009), uma parceria de leitura teórica e metodológica entre Ciências Sociais e Educação (p.77). Nela a ênfase se encontra em mostrar o papel criativo e emancipador das TICs:

A velha polêmica sobre o caráter profano, vulgar e alienante da TV, desprovido de potencialidades educativas nobres, desaparece quase totalmente quando se discutem o computador e seu novo universo de realizações. O computador e a Internet surgem como instrumentos de trabalho, suportes educativos com um poder ainda pouco conhecido. Somados a isso, podem ser vistos como espaço emancipador na medida em que seu uso seja controlado continuamente por um projeto pedagógico claro; a Internet é compreendida como um espaço de autonomia e reflexividade, já que provoca estímulos e motivação criativa nos jovens; em síntese, considera-se o computador como um instrumento quase indispensável para a produção e transmissão do saber contemporâneo. (SETTON, 2009, p.78).

⁴² Ou *Novas Tecnologias*, tais como computadores, Internet e seus variados usos, tais como blogs, chats e videoconferências (SETTON, 2009, p.64).

Em especial na década de 2000 consolida-se um movimento de ótica criativo-inventiva no uso das TICs, apontando para uma exploração de caráter mais estético e/ou expressivo, além de relacional-dialógico. O caráter estético presente nos âmbitos das relações entre sujeitos de linguagem mediados pela palavra/texto/obra nos coletivos dialógicos, das relações intertextuais⁴³ entre obras e fenômenos culturais e das relações entre contextos/culturas/épocas, acrescentou a produção de outros sentidos de “*experimentação*” nesse movimento, instituindo um potente operador nas virtualidades de sentido de tal forma que a cada relação ele possa ser revisitado (AXT, 2008, p.96).

Para nós, o discurso entre interlocutores se trama e enreda nos coletivos dialógicos das enunciações juvenis- os trabalhos escolares de obras parodiadas-dispostas em vídeos na Cultura Digital. Hoje uma cultura participativa, que realça tanto a criatividade cotidiana, de um lado, quanto o *espect-ator*, de outro, está definitivamente tramada e enredada em novas-velhas, velhas-novas mídias onde não só estão professores, especialistas da área de comunicação e pesquisadores mas em especial, e muito particularmente, o jovem se encontra. Ele parece buscar não só a produção midiática numa perspectiva mais prática, mas também parece focalizar especialmente os comportamentos da vida cotidiana que essa expansão da comunicação contemporânea lhe oferece, em direção a um arranjo que a nosso ver já pode ser considerado de ordem estética. Conectado socialmente, ele é barulhento e público, se expressa em filmes “*pornôs-soft*” — feitos em questão de minutos; publicizados em questão de segundos — podendo ser vistos por quem o queira (JENKINS, 2008, p.43).

Essa abertura ao acontecimento, ao inesperado, talvez seja matéria em total falta nas práticas educacionais de nosso tempo. É disso que estamos falando quando propomos que a mídia e seus imaginários sejam trazidos para o espaço escolar, como forma de encorajar uma certa disponibilidade de vida, de saída de nossos esconderijos, não para entrarmos no mundo das celebridades e da fama midiática, mas para conviver com o outro, expressar-nos, agir, dividir o poder e, nessa condição, sermos também singularidades. (FISCHER, 2005, p. 56).

Acreditamos que com suas próprias máquinas móveis digitais, uma possibilidade de “sentidos” precede a materialidade dessa existência, pois que

⁴³ Intertextualidade é uma expressão de Julia Kristeva (1967, apud Brait (2008)) por ocasião das suas discussões sobre as teorias bakhtinianas.

parece que, para o jovem, não há nada para ser suprimido, substituído. Mas há muito a ser interpretado, manipulado infinitamente. Sua atitude interativa favorece cada vez mais sua participação sensorial e multissensorial potencializando cada dia um pouco mais seu olhar atravessado pela tela, mão, dedo (não mais *mouse*, pois que a tela é *touch screen*⁴⁴), cérebro e corpo. Hoje ele consome desde coleção de figurinhas digitais, cursos e jogos *on-line* em interfaces de filmes e avança cada vez mais a outro panorama singular cultural nesta relação- ele mesmo.

Uma singularidade que não é de toda deslocada da máquina nem tampouco do indivíduo, mas transfigurada, e neste âmbito, portanto, (totalmente) manipuladora das obras e fenômenos culturais, seus contextos, culturas e épocas. Uma produção que não é de todo ideológica, imaterial ou só sentidos. É também o que ainda não foi: é também aquilo que *está sendo*. E que se consome e se vive na própria singularidade enunciativa na Cultura Digital.

Propor a aprendizagem enquanto *acontecimento* (Deleuze), é agenciar tempo/espaço para que possa se deixar atravessar também pelas afecções, que alunos e professores (e demais envolvidos) possam se deixar também levar por linhas de criação-invenção, desterritorializando num momento, para, em outro, retornar sobre novos territórios; é levar em conta, ao mesmo tempo, a dor e a alegria de forçar o pensamento (e a ação) em intensidade, dobrando-o sobre si, sobre o outro, por novas sendas. É ousar produzir sentidos, outros sentidos – *nômades*, não-fixos –, assumir posições (fugazes, é certo) de interpretação, forçando a função-autor. É trabalhar ao mesmo tempo sobre planos de composição (est)ética, planos de referência científica e planos de construção conceitual, numa relação de reciprocidade, acolhendo a diferença na construção conjunta de saberes/conhecimento. (AXT, 2004, p.225).

⁴⁴ *Touch screen* é uma tela sensível que detecta o toque em um display eletrônico visual.

3 IDEOLOGIA DO COTIDIANO: DISCURSO, ENUNCIÇÃO E COMUNICAÇÃO

Em geral, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, nos diz Bakhtin (2009, p.99), e só encontramos espaço em nossas vidas para aquelas que compreendemos, reagindo ao conteúdo refratado em nossa vida ou em nossa ideologia. E afirma categoricamente: “A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato.” (BAKHTIN, 2009, p. 99).

É na prática viva da comunicação social que encontramos a ideologia que em si não tem este caráter normativo: ela se faz no uso real de sentidos enunciativos (BAKHTIN, 2009, p.99). A separação entre língua e conteúdo implica em encontrar apenas sinais e não signos na linguagem. Mas são os signos que compõem a forma lingüística e que a potencializam na produção de sentido e de comunicação.

Tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia.[...] E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e refratar, numa certa medida, uma outra realidade. (BAKHTIN, 2009, p.31).

A criação ideológica é um produto ideológico, portanto. Ela faz parte de uma “realidade (social ou natural) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo: mas ao contrário destes, ele também reflete e retrata outra realidade que lhe é exterior.” (BAKHTIN, 2009, p.31). Por isso a criação ideológica opera discursos que não podem se fixar em uma categoria apenas, a da causalidade, por exemplo, justamente por não ser um fenômeno isolado *a priori*. Se isso fosse possível, seria empobrecer, isolar, deduzir possibilidades de correspondência do signo na estrutura a que ele está envolvido. (BAKHTIN, 2009).

De fato, a essência deste problema (da relação recíproca) [...], liga-se à questão de saber *como* a realidade (a infraestrutura) determina o signo, *como* o signo reflete e refrata a realidade em transformação. (BAKHTIN, 2009, p.42).

Os fios ideológicos que tecem a palavra, por exemplo, a apresentam, segundo Bakhtin (2009), enquanto um indicador sensível que garante e registra as transformações sociais, desde as aparentemente inexistentes, que não tomaram forma, até aquelas que ainda buscam espaços em sistemas ideológicos já estruturados. Para esse autor, a palavra registra as flutuações do contexto, do cotidiano, das relações que sustentam os signos que compõem um dado “espírito da época”, pois que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica.” (p.42). A propósito, cabe observar que, para Bakhtin, o conceito de ideologia está antes atrelado à noção de um conjunto de ideias que povoa determinado cotidiano e que tanto refrata o senso comum, quanto pode remeter a setores de conhecimento especializado em determinada área disciplinar de estudos; os conhecimentos que estejam em processo de apropriação pelos grupos sociais em suas relações de comunicação (pela palavra, em especial), por isso, essa menção à comunicação discursiva “socioideológica”.

Em nossa época, onde metrópoles comunicacionais e Cultura Digital se apresentam em um sistema que opera ideologias múltiplas, as paródias que a elas remetem têm sido uma narrativa recorrente pelos jovens na matriz digital para apenas “zoar e aparecer”, no dizer de gíria juvenil, mesmo quando o objetivo é atender às demandas do “Trabalho Escolar”. Portanto, não há síntese que dê conta nem verdade que prevaleça em um campo minado pelo reverberar das criações ideológicas de nossos tempos de Cultura Digital. Reconhecer a Cultura da Convergência como potencializadora da expressividade extraverbal na sua relação com os signos, que se apresentam como atividade mental de alto valor enquanto difusor da expressividade humana é fundamental, pois embora (para Bakhtin) os signos inteiros derivem da corrente sígnica ideológica exterior, em fluxo na comunicação social, ao mesmo tempo, no mesmo processo de comunicação,

[...] todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior. (BAKHTIN, 2009, p.58).

Toda palavra interior se faz por intensa participação da palavra exterior. Do ponto de vista do conteúdo, para Bakhtin (2009), enquanto o signo não foi

exteriorizado ele se apresenta confuso, sem possibilidades de aperfeiçoamento, diferenciação ou afirmação: só no momento em que se expressa é que ele se processa (BAKHTIN, 2009, p.59). Se toda a expressão exterior ou processo de enunciação se encontra no sujeito, a atividade mental produzida pela introspecção que precede a enunciação apresenta-se como um *devir a*, enquanto um desejo anterior de compreensão individual pelos signos do próprio sujeito.

A partir dessa introspecção outro nível de compreensão se configura para dar visibilidade à enunciação: o da ideologia do cotidiano, da tentativa de esclarecimento através dos signos sociais exteriores a ele. Só depois disso é que poderá haver um interlocutor capaz de compreendê-lo. Portanto, é o nosso mundo interior que se adapta às condições expressivas que alcançamos e os caminhos que percorremos, ambos ligados ao “socius linguageiro” e cotidiano. Mesmo que de forma inibida, qualquer expressão em direção ao externo, quando materializada, exerce um efeito reversivo sobre a nossa consciência, provocando outra estruturação da nossa vida interior. É na totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana que se encontra a ideologia do cotidiano, termo distinguido por Bakhtin (2009), que a define como constituinte da palavra exterior e também interior, movimentada em cada ato e gesto, em cada estado de consciência que possamos ter.

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. (BAKHTIN, 2009, p.123.)

Se esse círculo dos sistemas ideológicos “da moral social, da ciência, da arte e da religião” é rompido, a ideologia do cotidiano morre e sua significância também (BAKHTIN, 2009, p.123-124). O autor fala em “níveis superiores da ideologia” para distingui-lo dos insignificantes (aqueles compostos por pensamentos confusos e informes) e considera-os substantivos, responsáveis e criativos: próximos aos sistemas ideológicos. Móveis e sensíveis ao círculo dos sistemas ideológicos, os níveis superiores da ideologia concentram energia criadora tanto para infiltrarem-se nas instituições ideológicas (tais como a própria escola) quanto para assimilarem as “formas, práticas e abordagens ideológicas” que as sustentam (p.125).

O mundo interior do locutor considera os dados concretos da expressão social e busca a objetivação através do que Bakhtin (2009) discurso ideológico enquanto estruturado na palavra, no signo, no desenho, na pintura, no som musical, etc. É

neste momento concreto, portanto, que ele passa a ser fato real e atinge seu ápice ao “materializar-se em organizações sociais determinadas”, tal como a ciência e a arte enquanto expressões sociais sólidas (p.122).

A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir é de natureza *social*. A elaboração estilística da enunciação é de natureza *sociológica* e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é *social*. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução. (BAKHTIN, 2009, p.126).

Enquanto unidades reais da cadeia verbal, as enunciações são sempre históricas, localizadas. O que o autor chama de problema do “todo” da linguagem (BAKHTIN, 2009, p.129) é justamente o que se encontra entre seus extremos, entre o começo e o fim de uma enunciação, os quais nunca existirão: o processo de linguagem é ininterrupto, portanto, não tem começo nem fim.

Para compreender a enunciação é preciso, como já dissemos, localizá-la historicamente e para que isso seja possível, também precisamos olhar atentamente para o “tema”. O *tema* da enunciação é individual e não reiterável pois que está tanto relacionado com as palavras, suas formas morfológicas, sintáticas, sons, entonações quanto com os próprios “elementos não verbais da situação” que o compõem (BAKHTIN, 2009, p.133), ou seja, o contexto pragmático onde a enunciação se dá à existência.

O *tema* e a *forma* do signo ideológico estão indissolavelmente ligados, e não podem, por certo, diferenciar-se a não ser abstratamente. Tanto é verdade que, em última análise, são as mesmas forças e as mesmas condições que dão vida a ambos. Afinal, são as mesmas condições econômicas que associam um novo elemento da realidade ao horizonte social, que o tornam socialmente pertinente, e são as mesmas forças que criam as formas da comunicação ideológica (cognitiva, artística, religiosa, etc.), as quais determinam, por sua vez, as formas da expressão semiótica. (BAKHTIN, 2009, p.47).

Além do *tema* da enunciação está presente a *significação*. A *significação* é o que une os interlocutores na palavra dita: a *significação*⁴⁵ remete à possibilidade de compreensão, que nunca é fixa. A *significação* tem, portanto, certa mobilidade pois que depende da situação em que o tema se encontra: “ se um complexo sonoro qualquer comportasse uma única *significação* inerte e imutável, então, esse

⁴⁵ *Significação* é um núcleo mais estável dos sentidos que vão se acumulando na enunciação: “Por *significação* [...] entendemos os elementos da enunciação que são *reiteráveis* e *idênticos* cada vez que são repetidos”. (BAKHTIN, 1990, p.133-134).

complexo não seria uma palavra, não seria um signo, mas apenas um sinal” (BAKHTIN, 2009, p.135). A questão central que se apresenta aqui e merece nosso destaque é a compreensão de um sujeito esteticamente ativo como resultado de um processo de busca pela *significação* na composição do sentido, na união dialógica entre interlocutores.

Nesta trama textual, o discurso ideológico marca seu espaço na enunciação pois que todo discurso é dirigido a algum(ns) destinatário(s) que é, por início, um ser social. A enunciação monológica não considera tal asserção, ela isola, não possibilita a compreensão das bases da comunicação. O discurso ideológico (e dialógico) se situa numa zona fronteira entre locutor e ouvinte como um resultado interativo. O ouvinte é o coletivo e se situa no território comum entre locutor e interlocutor, sendo no coletivo que se encontra o estoque de signos disponíveis para o discurso, pois que “[...] toda a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior.” (BAKHTIN, 2009, p.118).

A linha tênue que separa o signo interior e o signo exterior, que, segundo Bakhtin (2009), não existem assim separados justamente pela incapacidade de serem, então, compreendidos e experimentados pois não são “coisa física” (p.65), nutrindo-se do discurso ideológico: trata-se de diálogo interior que, através dos signos interiores subjetivos, procura ser integrado ao signo ideológico para viver (p.66). Viver, porque se renova ao ser enunciado e, ao ser expresso pelo sujeito em sua enunciação, o signo reverbera no campo social, não morre ali.

Nesse momento da enunciação é possível, então, ver o brilho do discurso ideológico, no contexto da cultura, pois que o sentido na enunciação se associa e se integra aos inúmeros itens que compõem mudanças contextuais. O contexto ideológico do cotidiano presente na palavra, portanto, é flutuante e está entrelaçado com seu contexto histórico, com sua comunidade e seu sentido nessa comunidade, portanto, é mutável e não estático.

Assim, é preciso enxergar o discurso ideológico como um movimento da comunicação verbal, como uma tentativa de expressão que precisa ser considerada em sua singularidade, pois ela dialoga com o vivido, cotidianamente ela é parte, é um elo da cadeia dos atos de fala. Segundo Bakhtin (1926), a forma poética tem embutida em suas bases a potência do estilo do autor na estética da obra: mais que palavras, ali se apresentam os discursos ideológicos do autor, enunciados da fala da vida e das ações cotidianas. O estilo está criativa e substancialmente relacionado

com o discurso e com o objeto, em uma relação orgânica entre material, forma, conteúdo e consciência lingüística do criador (BAKHTIN, 1988).

O poético, nesse contexto do discurso carrega a “intenção estética do espírito”, o estilo e criatividade do autor tanto quanto uma enunciação verbal carrega a entoação e gestos que criam e atualizam sentidos singulares e únicos para os interlocutores em relação. Essa composição não só é social como ainda se encontra sujeita à influência dos fatores sociais, mas se singulariza no próprio processo de expressão enunciativa, em que historicidade individual, contextos, discursos e realidade ideológica cotidiana se conjugam na definição de uma posição única autoral de enunciação no escopo de uma ideologia do cotidiano. É também neste âmbito que pretendemos considerar a noção de *criatividade vernacular*, proposta por Burgess e Green (2009) e ainda a noção de *espect-ator*, trazida por Canevacci (2008) a propósito do espectador visivo, na medida em que ele é sempre ativo produzindo sentido a partir de uma posição enunciativa própria, e assim podendo ser, para nos, também um “espect-autor”.

No encontro de sentidos com uma enunciação em determinado contexto ao mesmo tempo visual e verbal, a produção de sentidos para “autor” e “espect-autor” pode se dar, para cada um, de modo diverso, na medida em que sentidos únicos emergem desse encontro enquanto acontecimento a se atualizar em cada posição enunciativa em sua singularidade, no âmbito de uma criatividade do cotidiano. Intencionalidade estética como investimento expressivo do autor, leva-o a prestar atenção no modo de produzir um estilo.

Ao se considerar a orientação sociológica no processo comunicativo ideológico de uma enunciação, nelas estão presentes cotidianamente as palavras e as ideias sobre a vida cotidiana. Ao mesmo tempo em que um tipo de enunciação se desenvolve, a ela também se integra, na sua composição, outra enunciação e assim infinitamente.

Conteúdo interior e objetivação exterior se apresentam como facetas de uma mesma moeda da expressão semiótica. O que se exterioriza está emaranhado ao conteúdo interior, bem como ao centro organizador e formador que está no exterior (BAKHTIN, 2009). O autor afirma que só existe atividade mental se há expressão semiótica: é ela que organiza a atividade mental.

A expressão semiótica dá vida à atividade mental, modelando-a e determinando-a em direção ao interlocutor (real ou não), dependendo do lugar que o

interlocutor esteja. Bakhtin (2009) ainda nos diz que é somente no momento exato desse “ato fisiológico” materializado pelo som da palavra que o locutor se torna o único dono da palavra (p.117). De todo o resto, o signo é organizado desde sua pré-organização até sua materialização tanto na situação social mais imediata quanto mais ampla. Desse ponto de vista, é possível crer que a Cultura Digital não só tente regular, estimular e inibir típicos modos de expressão quanto difundi-los conforme seus próprios gostos (econômicos, diga-se de passagem).

No entanto, operando dentro dos limites das ideias que fazem parte não do discurso de outrem, mas do nosso próprio discurso interior, formas e variantes, tendências dominantes da compreensão e dos gostos pessoais de enunciação. Acreditamos também que toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior de cada um: daí a singularidade de uma comunicação ideológica da qual falamos.

Bakhtin denomina “fundo perceptivo” (2009, p.154) a essa atividade mental, sua compreensão e apreciação, mediatizada pelo discurso interior em direção à apreensão do discurso exterior, da enunciação de outrem. Para compreender qualquer forma de discurso e contexto narrativos é preciso considerar as relações dinâmicas, complexas e tensas a eles unidas através, normalmente, de duas tendências: o comentário efetivo e a réplica. Ainda, segundo Bakhtin, uma delas sempre será a mais dominante no processo independente da orientação funcional do contexto. Para o autor, a dinâmica dessas duas dimensões (o discurso em seu conteúdo a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo) se forma, vive e, portanto, existe em função da inter-relação entre indivíduos em comunicação ideológica não-verbal.

Segundo Brait (2008), é na heteroglossia enquanto manifestação discursiva das diversas codificações não restritas à palavra que se pode, nos dias de hoje, encontrar “[...] seja aquela processada pelos meios de comunicação de massas ou das modernas mídias digitais, sobre o qual, evidentemente, Bakhtin nada disse, mas para qual suas formulações convergem.” (BRAIT, 2008, p.152). Os olhares de Bakhtin se fixaram em mais especificamente um gênero do discurso em prosa, a narrativa do tipo romance porque ali ele

[...] encontrou a representação da voz na figura dos homens que falam, discutem ideias, procuram posicionar-se no mundo. Isso para não dizer que, no romance, a própria cultura letrada se deixa conduzir pelas diversas formas discursivas da oralidade contra as quais ela se insurgia'. [...] o alvo de seu interesse teórico eram as formações da prosa na vida cotidiana com todas as suas imperfeições, não acabamentos, efemeridade e aspectos grotescos. Tudo isso Bakhtin descobriu representado no romance, que lhe parecia um gênero rebelde demais para caber numa estrutura pré-determinada. (BRAIT, 2008, p.153 e 163).

Os tempos atuais podem conduzir o falante-locutor-autor exatamente a esse lugar discursivo, onde os gêneros prosaicos se organizam e se contaminam de formas pluriestilísticas, tais como por exemplo, a paródia, a estilização, a linguagem carnalizada, a heteroglossia. (BRAIT, 2008).

3.1 NARRATIVA PARÓDICA GROTESCA EM VÍDEOS DIGITAIS

Na cultura participativa presente em uma narrativa transmidiática, sustentada por seus múltiplos universos ficcionais que perseguem pedaços de histórias cada vez mais em canais midiáticos diferentes, o que requer uma *performance* muito mais conetiva dos *multivíduos* espect-autores⁴⁶, parece que uma narrativa redundante, que não oferece sentidos para entretenimento, cada dia tem menos espaço comunicativo na Cultura Digital.

A narrativa transmidiática sustentada comercial e economicamente pelas mídias digitais se apresenta com um forte componente imagístico que requer um olhar atento e cuidadoso para compreender os detalhes na produção dos sentidos na composição da arte da construção de universos. Os detalhes da narrativa são, tal como os atratores para um *Fetiche Visual*, acoplados para seduzir e encenar enigmas silenciados. Alimentar imaginações, possibilidades cognitivas de criação e entusiasmo.

Detalhes e atratores, acoplados para seduzir e encenar, nos parece que se distribuem na narrativa paródica dos trabalhos escolares estudados nessa tese. Não mais imbricados ao consumo, às marcas e suas mercadorias, tal qual numa típica

⁴⁶ O conceito de espect-autor foi-nos apreciado como possibilidade na palavra de minha orientadora, Margarete Axt. Enquanto nos debruçávamos nas discussões sobre espectadores, *espect-atores* (Canevacci) nas enunciações estéticas digitais dos vídeos escolares, argüindo a importância desse conceito de espect-ator para o trabalho que nos propomos, nos deparamos com o conceito de autoria em Bakhtin ao que espect-autor se vincula como composição *sine qua non* para que uma enunciação estética, a nosso ver, possa ser apreciada..

narrativa transmidiática, mas à própria narrativa do cotidiano popular, parodiando discursos ideológicos, tal qual os filósofos gregos da Antiguidade, céticos e cínicos, faziam ao reagir às autoridades parodiando-lhes as suas principais ideias, como nos conta Bakhtin (2008).

A paródia, definida etimologicamente como “canto paralelo”, se encontra na origem da literatura e se apresenta como uma dinâmica de apropriação de uma determinada obra seja ela literária, fílmica ou musical. Nessa composição podem estar presentes o deboche, a ironia, o sarcasmo. A paródia e suas similares apropriações textuais, tais como o burlesco e o grotesco (absurdo), o travestimento (mascaramento), o pastiche (imitação), o plágio (não definição de autoria), a citação (com definição de autoria) e a alusão (a uma determinada imagem), sugerem uma postura extremamente atenta do leitor:

A paródia é um gênero sofisticado que impõe exigências aos seus praticantes e intérpretes que devem efetuar uma sobreposição estrutural de textos, momento em que ocorre a incorporação do antigo ao novo. [...] Diferentemente da imitação, da citação ou até da alusão, a paródia exige uma postura crítica por parte do decodificador⁴⁷. É verdade que, se o leitor não perceber ou não puder identificar uma alusão ou citação, ele irá, simplesmente, naturalizá-la, adaptando-a ao contexto da obra no seu todo. Entretanto, na forma mais ampla da paródia, esta naturalização eliminaria uma parte significativa tanto da forma, como do conteúdo do texto, e aquela obra não seria lida como uma paródia de um texto de fundo. O sentido final da paródia reside no reconhecimento da sobreposição dos níveis que são operados para sua realização, ou seja, um primeiro, superficial ou primeiro plano, e um segundo, implícito ou de fundo. É esse caráter duplo da paródia que faz dela um importante recurso da moderna auto-reflexividade da literatura. (MIRANDA, 2005, p.89).

Segundo Miranda (2005), a paródia pode ser entendida, numa peça teatral, em caráter ficcional como uma forma sofisticada de originar uma superposição de textos em uma nova “síntese bitextual.” (p.85). A autora destaca que, sendo a paródia uma forma de linguagem que se dobra sobre si mesma, “está-se afirmando que os artistas não mais estabelecem um diálogo com a realidade aparente do universo, mas com a realidade da própria linguagem.” (p.86).

A intertextualidade oferecida por signos verbais e não verbais no processo de construção de um todo deixam de ser fragmentos textuais para se tornarem parte de outra totalidade do universo: a obra de referência está lá, sustentando em potencia o

⁴⁷ Importante destacar que na perspectiva de nosso trabalho não se coloca a noção de decodificador, mas de interlocutor (BAKHTIN), de leitor-autor (AXT, 2011b), de espectador (CANEVACCI) na eminência de constituir um “espect-autor”.

significado da paródia, sem precisar ser citada efetivamente, conferindo riqueza e densidade à essa outra totalidade (MIRANDA, 2005, p.87).

Para ALAVARCE (2009), essa intertextualidade oferecida por uma paródia exige que o leitor fique atento a pistas, marcas e sinais para que o “sentido essencial” apareça: a intertextualidade é aberta enquanto ato de interpretação de textos à luz de outros textos, e a paródia é fechada e exigente pois se revela apenas através de um jogo irônico entre o texto mais explícito e o mais mascarado:

Pensando dessa forma, parece pertinente dizer que a ironia também, como a paródia, é uma modalidade bastante exigente e controladora. Ora, nesses casos, se o sujeito não desvenda a ironia debaixo de seus olhos, não pode compreender que se encontra diante de um texto paródico. (ALAVARCE, 2009, p.130).

A paródia na cultura carnavalesca na Idade Média e no Renascimento apresentou o grotesco, segundo Bakhtin (2008), nos mais diversos gêneros e variações estilísticas, formas e símbolos na composição de animais, bufões, malandros e tolos (p.15). As obscenidades, proibidas na comunicação oficial, se metamorfoseavam, nessa concepção de unidade de mundo, ao fazer aflorar as “mercadorias do riso”, mercadorias comunicacionais carnavalescas.

O riso carnavalesco também está dirigido contra o supremo; para a mudança dos poderes e verdades, para a mudança da ordem universal. O riso abrange os dois pólos da mudança, pertence ao processo propriamente dito de mudança, à própria *crise*. (BAKHTIN, 2008, p.145).

Segundo Bakhtin (2008), a paródia no Renascimento é própria aos gêneros carnavalizados por estar diretamente ligada a uma visão ambivalente de mundo, pois que o grotesco é essencialmente ambivalente⁴⁸. Na paródia, “tudo renasce e se renova através da morte” (p.145). O riso carnavalesco está vinculado ao que o autor denomina de “riso ritual”, dirigido a um ser supremo, sol ou terra, com o objetivo de “forçá-los” a *renovar-se*⁴⁹. Formas simbólicas populares, tais como determinadas atitudes e gestos, quando atreladas a um ritual como o do riso na paródia, conferem

⁴⁸ Optamos por referir o conceito de grotesco em Bakhtin, ao caráter plural que esse conceito carrega em sua composição enunciativa. Concordando com Paiva e Sodré (2002) quanto a amplitude da categoria do grotesco, aplicável em infinitas situações (p.101), esse conceito no viés estético do qual falamos parece se encontrar na força de uma expressão em “plenitude vital” comunicativa (p.19) e também juvenil desses tempos de Cultura Digital.

⁴⁹ Itálico do autor. Mantivemos o itálico com o objetivo de entender seu caráter de renovação, tal qual foi a ideia do próprio autor na escrita original. (BAKHTIN, 2008, p.144).

a *excentricidade*⁵⁰ necessária para que se altere o que é comumente aceito e se desloque a vida de seu ciclo habitual.

Em Roma, a paródia era momento obrigatório tanto do riso fúnebre quanto do triunfal (ambos eram, claro, rituais de tipo carnavalesco). O parodiar carnavalesco era empregado de modo muito amplo e apresentava formas e graus variados: diferentes imagens (os pares carnavalescos de sexos diferentes, por exemplo) se parodiavam, umas às outras de diversas maneiras e sob diferentes pontos de vista, e isso parecia constituir um autêntico sistema de espelhos deformantes: espelhos que alongam, reduzem e distorcem em diferentes sentidos e em diferentes graus. (BAKHTIN, 2008, p.145-146).

A cultura carnavalesca, una e indivisível na Idade Média e no Renascimento, teve na *paródia* uma representação da categoria de obras cômicas verbais, orais e escritas da cultura popular (BAKHTIN, 2008). Entre ritos e espetáculos, tais como festejos carnavalescos, obras cômicas apresentadas nas praças públicas, e formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro, tais como insultos, juramentos, uma heterogeneidade refletiu e combinou-se para apresentar o mundo em seu aspecto cômico, em unidade de estilo e “partes e parcelas da cultura cômica popular, principalmente da cultura carnavalesca, una e indivisível.” (p.4).

Já na contemporaneidade, temos um típico humor jovem que parece ocupar a praça pública da Cultura Digital - a *internet*-, com manifestações na forma paródica, opondo-se à aparente monologia escolar, ao seu tom ideológico, análogo ao que naquela cultura do Renascimento era ocupada, não pela escola e pela mídia, mas pela cultura oficial religiosa e feudal.

A materialidade dessa paródia contemporânea juvenil, como na cultura carnavalesca, parece-nos que se apresenta com atratores ambivalentes e enigmáticos, de crise e mudança, tal qual a literatura recreativa típica da idade média. Segundo Bakhtin (2008), a paródia medieval, além de ser muito diferente da paródia literária (ao que podemos relacionar com uma típica narrativa da época clássica), era diferente da paródia da época moderna que se apresentava em um tom degradante negativo e, portanto, “[...] carente de ambivalência regeneradora.” (p.19).

Nessa composição dos sentidos oferecidos pelo material na cultura carnavalesca, se apresenta o “realismo grotesco” que, em oposição à “estética do belo” forjada na época moderna, se manifesta como monstruoso, horrível, disforme

⁵⁰ Idem.

(BAKHTIN, 2008, p.26). Para explicar a escolha dessa terminologia, Bakhtin se volta à história, à mitologia e à arte pré-clássica e identifica, no “realismo grotesco”, três fases do grotesco antigo: arcaico, clássico e pós-antigo, informando sua opção por tratar apenas dos fenômenos que acabaram por influir na obra de Rabelais, foco de sua tese (p.28).

Destacamos o caráter da ambivalência, contraste e antítese (p.36), oferecido por essa narrativa grotesca na literatura, destacada por Bakhtin em suas análises da cultura popular na Idade Média e no Renascimento, sendo que o aspecto essencial do grotesco é a deformidade, a isto se implica uma ideia de “forma” a ser deformada. O método grotesco quando aplicado, segundo Bakhtin (2008), possibilita superar qualquer caráter acabado e limitado, qualquer dogmatismo (p.38-39). Tal como numa narrativa paródica que evidencia dois pontos de vista, duas formas de ver a forma. Esse modo de olhar,

ilumina a ousadia da invenção, permite associar elementos heterogêneos, aproximar o que está distante, ajuda a liberar-se do ponto de vista dominante sobre o mundo, de todas as convenções e de elementos banais e habituais, comumente admitidos; permite olhar o universo com novos olhos, compreender até que ponto é relativo tudo o que existe, e portanto permite compreender a possibilidade de uma ordem totalmente diferente de mundo. (BAKHTIN, 2008, p.30).

Bakhtin (2008) apresenta alguns tipos de grotesco. Faremos nossos apontamentos para as formas do grotesco romântico e do grotesco medieval devido à importância de ambos na apreciação estética das narrativas paródicas juvenis nos Trabalhos Escolares. No grotesco popular da Idade Média e do Renascimento a loucura é festiva, pois se apresenta como uma alegre paródia à “‘verdade’ oficial” (p.35). O grotesco popular tem a luz como elemento imprescindível, pois que ele é “primaveril, matinal e auroreal por excelência.” (BAKHTIN, 2008, p.36).

O grotesco do período romântico tem a imagem⁵¹ estética vinculada à ideia de representação solitária de uma tentativa de isolamento. Nesse tipo de grotesco está tudo o que for insensatez, dúvida, estranho e hostil ao homem, sendo que a reconciliação com o mundo exterior, quando acontece, ocorre num “plano subjetivo e lírico, às vezes mesmo mítico.” (BAKHTIN, 2008, p.34). O próprio riso é reduzido

⁵¹ Imagem enquanto componente estético, conforme definição de BAKHTIN (1988, p.53). Nem conceito, nem palavra, nem representação visual, “[...] mas como uma formação estético-singular realizada na poesia com a ajuda da palavra, nas artes figurativas com a ajuda de um material visualmente perceptível, mas que não coincide em nenhum lugar nem com o material nem com uma combinação material qualquer”.

para que se faça aflorar o humor, a ironia e o sarcasmo de formas latentes, pois que a “loucura” se apresenta em tons sombrios e trágicos pelo isolamento. O diabo, típica imagem grotesca, “encarna o espanto, a melancolia, a tragédia. O riso infernal torna-se sombrio e maligno.” (p.36). O grotesco romântico tem predileção pelo obscurantismo e não se deteve, portanto, em atribuir “funções exclusivamente satíricas.” (BAKHTIN, 2008, p.38).

Bakhtin (2008) apresenta o grotesco medieval (e renascentista) como aquele onde a imagem apresenta o “terrível” em um tom de “bobagem alegre” (p.34). Ele associa o grotesco, ainda, às máscaras em sua complexidade simbólica, afirmando que nelas residem a clareza e essência do grotesco:

O complexo simbolismo das máscaras é inesgotável. Basta lembrar que manifestações como paródia, a caricatura, a careta, as contorções e as ‘macaquices’ são derivadas da máscara. (BAKHTIN, 2008, p.35).

No século XX, Bakhtin (2008) visualiza um grotesco modernista e outro realista. Segundo ele, o grotesco modernista retoma com graus diferentes o grotesco romântico enquanto o grotesco realista retoma as tradições do grotesco popular, por algumas vezes com “influência direta das formas carnavalescas.” (p.40). Bakhtin chega a unir grotesco medieval e renascentista e grotesco romântico e modernista; no entanto, ao que nos interessa como possibilidades de apreciação é a narração paródica oferecida pelo método grotesco.

Tal como na época popular da Idade Média e do Renascimento, parece que apesar de hoje a narrativa paródica juvenil ser estranha aos olhos da monologia escolar, ela ainda assim encontra forças para fazer-se ver nas imagens grotescas que se apresentam nos vídeos. Uma estética contemporânea e digital parece avançar nestes espaços público-intimistas onde estes jovens se encontram. A paródia narrada naquela época com a ajuda de um bufão ou de um tolo, ou de uma máscara, hoje pode ser narrada com a ajuda de um determinado artista de novelas, apresentador de TV, de uma letra de música ou protagonista de um livro.

A **narrativa paródica grotesca**, em composição com atratores em destaque, tais como os chapéus, pulseiras, sapatos, echarpes, maquiagens e trejeitos de dança, se transforma quando enunciada esteticamente. Nada escapa aos jovens na composição de suas narrativas paródicas: desde um par de óculos até um olhar

entra na composição da personagem para que o enigma, a crise, a mudança se atualize e enfim, ecoe.

Assim, a educação midiática também está neste lugar do incógnito e do prazer da expressão, no desejo considerar a importância estética dessa forma comunicativa, que engendra um *multívduo* viajante, do porvir, da *intuição*. De um terceiro lugar, em alusão a SERRES (1993), que, nesse jogo da pedagogia com a cultura digital se encontra entre o *limiar da passagem* do viajante e o limiar do destino educativo: o limiar de uma **enunciação estética digital**.

Esse espaço existe, terra, cidade, língua, gesto ou teorema. A viagem avança por aí. Mas a corrida acompanha certas curvas de nível, segundo uma altura ou um perfil que dependem ao mesmo tempo das pernas do corredor e do terreno que percorre, pedra, deserto ou mar, pântano ou parede. Não se apressa para o objectivo, para o fim, no sentido da sua finalidade. Não, o jogo da pedagogia nunca se efectua a dois, viajante e destino, mas a três. O terceiro lugar intervém aí tanto como o limiar da passagem. Ora, nem o aluno nem o iniciador sabem muitas vezes qual o lugar ou o uso dessa porta. (SERRES, 1993, p.24).

3.2 FETICHISMOS E ATRADORES

O conceito de fetiche que se manifesta ao longo da história da cultura e se encontra com duas dimensões complexas: a sexualidade, pelas mãos de Sigmund Freud, e a mercadoria (enquanto produto econômico de uma dada sociedade) pelas mãos de Karl Marx. Revolucionário alemão nascido no século 19 e fundador da doutrina comunista moderna, Marx apresentou a essência alienante da sociedade capitalista ao decompor a mercadoria em valor de uso e valor de troca:

Segundo Marx, o caráter de fetiche da mercadoria advém do fato de seu caráter de coisa esconder as relações sociais, de exploração do trabalho alheio pelo capital que de fato a produzem. Daí a mercadoria se tornar algo misterioso, místico e ‘metafísico’: um objeto inanimado que parece ter vida própria, fora de controle tanto daqueles que o produzem quanto daqueles que o consomem. (DUARTE, 2003, p.32).

Para Marx, a mercadoria, enquanto produto econômico omite o fetiche enquanto fenômeno produzido nas relações sociais. O valor pela troca não é nada mais do que um valor instituído socialmente a fim de dar “concretude” a algo que existe em devir. Também em Freud, psicanalista austríaco nascido em 1856, ao

conceito de fetiche é inferido um produto, uma “coisa” que, apesar de parecer não estar explícita, existe, e na trama da relação busca substituir algo que falta.

O princípio geral do objeto fetiche, em todas as suas formas, concerne ao fato de que ele sempre encarna algo com o qual tem uma relação atribuível, mas que sempre o oculta, substituindo-o: no caso do fetiche da mercadoria são as relações sociais de produção da própria mercadoria que são encobertas; no caso do fetiche sexual é o desejo sexual ou o “objetivo sexual normal”; no caso do “fetiche dos primitivos”, eram os deuses; e no caso do fetiche do objeto de consumo estão encobertas, além das relações sociais de produção, a própria subjetividade alienada e seu desejo de completude narcísica. (CRUZ, 2007, p. 56).

Para Canevacci (2008), o *Fetiche Visual* se apresenta numa comunicação ideológica como que em suspenso, aguardando para ser, com a ajuda de atratores, ativado por “perguntas”, enquanto sentidos dos espectadores, *espect-atores* ou *espect-autores* participantes. O Fetiche Visual, enquanto conteúdo de uma comunicação ideológica, é híbrido. Ele foge e flui neste lugar da criação: ele se transforma visualmente para receber o *multívíduo*. É na relação entre *multívíduos* *espect-atores* que o *Fetiche Visual* se estabelece.

A relação comunicacional que se estabelece é entre olho e olho. Só que o olho da *coisa* fetichista se metamorfoseia, de fato, em olhar quando se encontra com o olho de um sujeito em trânsito: e é através deste cruzamento de olhares que ambos vivificam. (CANEVACCI, 2008, p.236).

O atrator é um fragmento simbólico que fixa sentidos. Ele pode ser uma sirene, que nos avisa no trânsito que está próximo um caminhão de bombeiros; ele pode ser uma placa de PARE, avisando-nos que na próxima esquina teremos que parar e pode ser o odor de diesel do carro que está a nossa frente. O atrator, em algum momento nos paralisa e nos instiga a decifrá-lo.

Brown (2007) no livro *O World Café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas*, sugere que pré-julgamentos muitas vezes são focados em atratores pré-conceituados por nós mesmos na tentativa de eleger padrões de referência comunicativa. Em alusão ao que comentamos, pode ser que a sirene que escutamos não seja de um caminhão de bombeiros e sim de um carro de polícia, a placa de PARE na esquina seja de uma rua abandonada que tem na sequência outra informando do desvio e que o diesel é de um vazamento na rua apenas...

Numa relação sistêmica e comunicacional como a que sugere Brown, o atrator pode ativar a capacidade de auto-organização das “sinapses da mente do grupo” (BROWN, 2007, p.131). Já no olhar da medicina biodinâmica⁵², alguns processos biológicos tão complexos quanto o conceito de atrator o são ao se considerar a relação que se estabelece entre os seres vivos, pois mesmo sendo relativos a um sistema individual, estão indubitavelmente conectados com seu meio, com seu ambiente.

Para Bellavite (2002), a medicina biodinâmica não é somente uma teoria, é também um modo de se posicionar frente aos métodos de observação, de raciocínio clínico e terapia que propicia uma visão integrada a outros horizontes científicos e antropológicos presentes em medicinas tradicionais que há séculos desenvolvem uma visão dinâmica do homem, tal como a Medicina Chinesa. Para explicar o conceito de atrator e sua relação com a biomedicina, o autor cita o seu uso na farmacodinâmica e como ele modifica/interfere nesse sistema individual, pois o atrator

[...] deriva tanto da natureza dinâmica do sistema [fisiológico] (seu desenvolvimento no tempo, podendo se modificar os atratores quando mudam os parâmetros), como do fato de que nenhum sistema fisiológico é na verdade isolado, estando exposto aos fluxos de informação e de energia provenientes de outros sistemas. Quando dois sistemas não-lineares se acoplam, de forma qualquer (aleatoriamente), sempre um acaba interferindo no outro. (BELLAVITE, 2002, p.81).

Enquanto para Bellavite (2002) o atrator é tão dinâmico quanto o próprio homem, pois que se encontra sempre nessa relação em fluxo e energia com o meio ambiente, para Lyra (2007) o atrator se define na estabilidade que adquire durante a trajetória comunicativa percorrida. Na relação do conceito de atrator com o sistema de comunicação, em sua pesquisa sobre atratores que atuam no sistema de comunicação entre mãe e bebê, Lyra acredita que o atrator pode apresentar um padrão característico de “troca comunicativa”, pois possui, como principal característica, a sua dinâmica própria, complexa:

Por exemplo, tendo como referência o sistema de comunicação, o atrator pode ser uma permanência em um padrão característico de troca comunicativa – trocas abreviadas [...]. O sistema apresenta, então, um comportamento de quase-estabilidade. Surgem, todavia, novos atratores ao longo do tempo. Quando isto ocorre, o sistema sofre um processo de transformação ou de mudança, permanecendo instável durante certo

⁵² “[...] estudo da dinâmica da vida e suas manifestações patológicas.” (BELLAVITE, 2002, p.15).

período, até que, novamente, se estabiliza em um novo padrão de organização. Nestes períodos de instabilidade, diferentes atratores atuam ao mesmo tempo. (LYRA, 2007, p.88).

Bastos (2007), apostando na instabilidade dos signos em um ambiente comunicativo inacabado, afirma que sua estrutura comunicativa pode lembrar mais um atrator Estranho do que um atrator simples por aquele apresentar um tipo de ordenação dualista ou triádica, em sua alusão à Teoria da Complexidade e do Caos que deu origem ao conceito⁵³.

Voltando à experiência citada por Brown (2007), compartilhada (inclusive *on-line* através de chat) entre milhares de pessoas do mundo, todos são convidados a sentarem-se em uma mesa de café, gentilmente elaborada, e que então circulem entre as mesas de Café, como se levassem “sementes de novas ideias” de uma mesa à outra, na tentativa de ligar e unir pensamentos, ideias e dúvidas (p.131). Para a autora, as perguntas que movem pensamentos, ideias, movem desejos de compartilhar, apresentando-se como verdadeiros atratores da “aprendizagem dialogal e inteligência coletiva” (p.135).

Brown (2007) acredita que “perguntas poderosas” possam funcionar como perturbações atratoras e que, numa rede ativa de comunicação, possam gerar um ponto de instabilidade. Esse ponto de instabilidade, portanto, pode se manifestar em tensão, caos, incerteza ou crise, mas em torno do que as forças e os fluxos procuram se reorganizar produzindo algum sentido (no caso, ordem/organização como sentido)..

Nesse estágio, o sistema pode entrar em colapso ou pode romper uma barreira e entrar num novo estado de ordem, caracterizado pela novidade e por uma experiência de criatividade que muitas vezes parece mágica. (CAPRA, 2005, p.128).

Assim, a tensão que fixa o olhar e também se apodera do sentido deixando-o em suspensão; e, movimenta os desejos e se traduz em sensações de vazio de sentido, de incerteza, pode transfigurar-se como um atrator (Estranho), com perda de controle sobre as coisas: pois é nesse lugar, de suspensão do sentido, de vácuo, que se encontra, parece-nos, o conceito de atrator em Massimo Canevacci (2008), autor de *Fetichismos Visuais - corpos eróticos e metrópole comunicacional*. Nesse livro, o autor discute as imagens performativas dispostas no jogo dos atratores junto

⁵³ D. Ruelle e F. Takens, em 1971, transformaram números em imagens para registrar os fluidos dos redemoinhos que um atrator é capaz de dinamizar, de tal forma que não se tenha predisposição de descobrir condições iniciais, finais... enfim, o termo atrator e atrator estranho se vinculam aos fluidos que vagueiam aleatoriamente no cosmos. (BERGÉ, 1996, p.133).

aos *Fetiches Visuais*, como que se a todo o momento houvessem “convidados” sentados à mesa do café negociando respostas aos sentidos comunicativos em suspensão.

Na mesa do café da Cultura Digital os participantes também são convidados a participar. Muitos produtos tecnológicos, tais como celulares, filmadoras, softwares, computadores... funcionam como atratores para serem consumidos. Com a promessa da novidade e em direção ao desejo comunicativo, esses produtos tecnológicos encarnam acentos ideológicos ao se apresentarem para composição.

As enunciações estéticas dispostas na Cultura Digital, através de propagandas, filmes, vídeos, imagens..., se sobrepõem aos sentidos móveis de contexto que, de atrator a atrator, valoram *just in time* os sentidos estáveis. Atratores se tramam nessa relação, possibilitando possíveis “liberações múltiplas do eu” (CANEVACCI, 2008, p.93), comunicando e seduzindo o participante:

Os atratores são policêntricos e polimorfos, sincréticos e fetiche. Os atratores encenam enigmas silenciados: são enigmas somatizados para serem apresentados, em um ambiente particular, a um público específico. [...] O atrator é, portanto, um espaço-bifásico (ou espaço-de-trânsito) que exerce um apelo erótico em direção aos corpos cheios-de-olhos, atraindo-se para si. (CANEVACCI, 2008, p.40-41).

Os atratores ligados ao *Fetice Visual* se apresentam para Canevacci como “[...] fragmentos simbólicos que atravessam os modos perceptíveis de um olhar que de modo nenhum é ingênuo ou manipulável, embora condicionado à decodificação”, daí seu caráter cultural. Os atratores nesse movimento comunicativo visual proposto pelo autor, se impõem, são eróticos, absorvem e fixam nossos olhares. Potentes enigmas disseminam insinuações, atravessam identidades (CANEVACCI, 2008, p. 39-42). Enquanto possíveis *fenômenos do sentido* nos tempos atuais, os atratores se materializam na relação comunicativa para que os Fetiches Visuais, hoje de matriz digital, se encontrem interindividual e intersubjetivamente sem nenhum juízo perceptivo prévio, pré-julgado.

Ao mesmo tempo, Canevacci (2008) relaciona o atrator ao “[...] comportamento altamente dinâmico do olhar contemporâneo – que independente do ponto de observação - tende a convergir na direção de um outro ponto: esse ponto é o atrator” (p.40). Jenkins (2008) também vai se utilizar do conceito de atrator para explicar a sinergia de uma narrativa transmidiática. Ele afirma que, ao mesmo tempo

em que atrai — por sua característica enigmática, que demanda por sentido — o atrator ativa culturalmente, criando uma base comum entre várias comunidades de forma a impulsionar decifrações, especulações e elaborações de outras ideias.

Para Jenkins (2008), um filme, tal como o Matrix (1999), pode ser tanto um “atrator cultural⁵⁴” quanto “ativador cultural” porque o próprio participante precisa se sentir envolvido e interagente nos mais variados suportes midiáticos (p.135). A convergência se instala pela confluência existente entre os suportes midiáticos. Assim, Matrix pode ser encontrado não só em três filmes mas também em nove tipos de histórias de quadrinhos e um jogo. Na composição do conceito de “atrator cultural”, Jenkins (2008) discute com Lévy (1999, p.117) sobre esse movimento aglutinador de convergência, especialmente entre fãs e críticos, em busca da construção de significados.

Jenkins (2008) utiliza o conceito de “significado” onde utilizaríamos o de “sentido”. Para nós, numa ótica bakhtiniana, “significado” carrega a noção de sentido-dicionário, ou sentido estável, fixado, ordenado; enquanto os sentidos têm uma característica móvel, dinâmica, ao sabor do encontro com outros sentidos em determinado contexto, podendo variar de um contexto a outro (AXT, 2012), o que parece razoável considerando-se que fazem parte dos contextos os seres *multividuais* de que fala Canevacci. E que, ainda, um atrator é, antes de tudo, enigmático, inusitado e ao mesmo tempo em que opera uma suspensão de sentido, também, e simultaneamente, demanda a sua produção.

Por exemplo, enquanto o participante analisa os mecanismos de “sobrevivência” presentes na trilogia de Matrix, nos diálogos, nas réplicas do jogo *on-line* para múltiplos jogadores em massa (MMOG - *Massively Multiplayer On-line Game*), os curtas animados podem ser baixados da web ou mesmo do próprio filme... É nessa relação discursiva que o participante se prepara para se apresentar em sua própria voz, dando continuidade à corrente dialógica. A corrente dialógica, que se produz tanto pela convergência como pela própria intertextualidade, interligando memórias, discursos e textos. Como um interdiscurso, o dialogismo possível entre enunciados discursivos carrega sempre uma posição de autoria (BRAIT, 2008, p.169), sendo a enunciação para nós ativada por atratores distintos,

⁵⁴ A ideia de um atrator cultural é usado por Lévy (1999, p.117) com o objetivo de apresentar a tensão existente entre o universal e a totalização (fechamento semântico, a unidade da razão, a redução ao denominador comum etc.) que, segundo ele, talvez “a nova ecologia das mídias polarizada pelo ciberespaço permita desatar”(p.117).

em especial a enunciação estética digital, onde esta ativação se daria de modo mais aguçado (atingindo seu ápice na arte). O atrator não estaria em, propriamente, um enunciado, mas no encontro entre enunciados, zona indiscernível, feita de pluralidade de sentidos, que incitem à produção de sentido, logo alimente a corrente dialógica.

As relações do sentido, dentro de um enunciado [...], são de ordem factual-lógica (no sentido lato do termo), ao passo que as relações do sentido entre enunciados distintos são de ordem dialógica (ou, pelo menos, têm um matiz dialógico). O sentido se distribui entre as diversas vozes. Importância excepcional da voz, da individualidade. (BAKHTIN, 2000, p.342).

Creemos que a possibilidade dialógica acontece nesse vácuo produzido pela tensão dos sentidos no encontro de múltiplos enunciados, nesta liberação dos muitos “eus” e suas vozes coexistindo em um mesmo indivíduo. Como num jogo, cada voz tensiona todas as vozes desafiantes, não sendo nunca uma jogada à parte, solitária. O encontro entre vozes quebra a identidade dos jogadores, permitindo a cada um fixar olhares sempre diferentes em diferentes fragmentos enunciativos – e é aí que se produz o vácuo dos sentidos.

O *multívduo* “identifica” seus atratores na tentativa de estabelecer uma relação dialógica entre vozes. Atratores convergindo sentidos para se enredarem. Uma convergência antes de tudo entre os sentidos comunicativos, tal como Canevacci (2001) já discutia:

Ele [o poder da comunicação visual] conecta não só os meios de comunicação social entre si (pode-se pensar na nova pós-mídia que está unificando os tradicionais meios de comunicação separados, como TV, telefone, fax, computador), mas também os comportamentos da vida cotidiana, cujo objetivo é o de absorver a produção do sentido vivida no momento certo e no lugar apropriado: face to face (embora fosse melhor dizer *body to body*). (CANEVACCI, 2001, p.245).

Sentidos comunicativos entoados pelo discurso interior em ações *significativas*, tal como nos apresenta Bakhtin na discussão da compreensão ativa de um indivíduo, pois que dependem tanto da situação imediata em que se encontra a percepção quanto da situação social onde se encontra o locutor, confirmando um contexto apreciativo. O contexto apreciativo determina a atividade mental e a significação da entonação, tal como o próprio estilo e sua estética. O grau de entonação da palavra *fome*, por exemplo, está diretamente vinculado à situação social em que o locutor se encontra ou se encontrou, às suas “direções inflexivas da

experiência” pois é a sua situação social que opera o padrão de entonação. Uma forma de enunciação estética poderá ajudá-lo a expressar a palavra (BAKHTIN, 2009, p.121), com efeito sobre as emoções e os valores axiológicos de um interlocutor (*multivíduo*), como quando esta palavra “fome” se torna expressiva (entoada em seu grau máximo), ao vir acompanhada de uma mostra fotográfica de um campo de refugiados ou de locais devastados pela seca.

A atividade estética que reúne o mundo disperso em seu sentido e o condensa numa imagem concluída e autônoma, encontra para o efêmero do mundo (em seu presente, em seu passado, em sua atualidade) um equivalente emocional que o reanima e o preserva, encontra a posição de valores a partir da qual o efêmero do mundo adquire seu peso de valores no nível do acontecimento, recebe um significado e uma determinação estável. (BAKHTIN, 2000, p.205).

Uma produção de sentidos que *significa* modos diferentes de olhar em diferentes horas do dia e em diferentes dias, parece manter-se ativada num *multívíduo* na relação com atratores. Uma relação que, em sintonia com um “espírito de época”, convida-nos insistentemente para que se investigue essa relação discursiva enquanto viés dialógico.

Nesse atual “espírito de época⁵⁵” relaciona-se com as formas de expressão semiótica na contemporaneidade, entre elas os próprios vídeos na internet. Os vídeos, assim como outros produtos informacionais, quando convergem em direção à internet, tais como a conta de *email* pessoal, as fotos nas redes sociais deixam rastros, vestígios digitais de acesso através dos Protocolos de Identidade, os IPs, registros gerais de cada computador, seja ele de “mesa”, seja ele um smartphone. Nossas escolhas, inclusive na TV digital, nossas compras com cartão de crédito... tudo converge para uma *memória multivíduo* (que, hoje vem sendo explorada como tentativa para traçar uma típica “sociedade de consumidor.” (BAUMAN, 2008, p.41).

A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana. (JENKINS, 2008, p.28).

⁵⁵ “Espírito de época” é uma expressão utilizada por Bakhtin para se referir as várias formas de comunicação que concretizam esse espírito num dado espírito histórico, tanto no contexto da vida quanto do contexto dos signos (BAKHTIN, 2009, p.44).

A convergência tecnológica das mídias permite incluir uma certa *significação* desses fragmentos de informação. E a convergência dos fragmentos de sentidos permite construir uma “própria mitologia pessoal” (ou *multividual*) de sentido a partir de e através desses fragmentos. Como ocorre num conjunto de fotografia ou em vídeos, em relação, atratores que circulam nesses suportes comunicacionais digitais podem se apresentar no entre meio, ou a partir dessa *multividual significativa*, convergindo em direção aos infinitos sentidos e sentimentos de estranheza, assumindo (su)posições para todos os envolvidos para além do “me agrada”, ou “não me disse nada” na leitura de imagens. Analisá-los, para além dos recursos da verossimilhança e da veracidade, pensando-os como um holograma visual na produção dos sentidos pode ser uma proposta educativa típica desses tempos de Cultura Digital que vivemos.

Esses infinitos sentidos em que se está mergulhado podem apresentar a linguagem verbal, o contexto extraverbal e as suas praticas não como apenas um corte no cotidiano, um congelamento ou enquadramento de cenário, mas como parte da encenação de *atratores* em busca de *significações estéticas*. No caso, por exemplo, dos jovens e suas publicações videográficas na internet, nesse jogo de encenação na Paródia em Trabalhos Escolares estudados, eles evidenciam suas *significações*⁵⁶ na composição de um enunciado estético, trazendo a sua ficção para ser vista, interferindo e fazendo interferir, tal como uma *performance* singular vivida em uma instalação artística.

Nessa trama educativa que põe a descoberto uma composição estética em torno de um típico atrator juvenil contemporâneo, encontros entre enunciados parecem convidar todos os participantes envolvidos a encontrar sentidos para o que golpeia o olhar, convocando atenção e reflexão entre todas as vozes, tal como Canevacci nos ajuda a pensar em relação às metrópoles comunicacionais:

Em primeiro lugar, portanto, a polifonia está no objeto. Isto é, nos fluxos desordenados e contaminados da nova metrópole. Mas logo se adverte que este ‘objeto’, que esta ‘coisa’ que está à tua frente assume cada vez mais os caracteres animados dos novos fetichismos. Tudo na metrópole – edifícios, praças, publicidades, enfeites, corpos, vestes, códigos de trânsito etc.- assume a configuração de *sujeito*. Um sujeito que fala, que olha, que pensa. Que ‘te’ olha, ‘te’ pensa, ‘te’ fala. (CANEVACCI, 2000, p.96).

⁵⁶ Conforme Axt 2012.

O cenário de uma *metrópole comunicacional* nesse jogo de encenação se dirige a um *Fetichismo Visual*, portanto. O cenário de uma Cultura da Convergência parece estar, para nós, nas Paródias dos Trabalhos Escolares estudados. Um cenário que, em ambos os casos, é construído no próprio evento onde se encontram movimentos intensos de espect-autores, *in loco*, implicados em certo jogo de imaginação desde a primeira tomada. Seja na *metrópole comunicacional*, seja na Cultura Digital dos Trabalhos Escolares aqui estudados, os atratores estão sempre em movimento. E só a partir da desocultação de um olho que olha e é olhado, porque “cada atrator é um olho” que o atrator se oferece para ser penetrado, para ser alterado em sujeito-objeto dialógico. (CANEVACCI, 2008, p.29).

3.3 O ATRATOR E O VÍDEO NA ENUNCIÇÃO ESTÉTICA

A comunicação que emerge nesses tempos de convergência tecnológica, mercadológica, cultural e social estabelecida não somente entre mercadoria e mercador, entre sociedade e metrópole, mas também (no caso deste nosso estudo) entre professor e alunos parece ser um convite insistente aos educadores para pensar sobre o que se define como “dificuldades” pedagógicas e fazer docente hoje. Prensky (2009), em 2001 conceituou “nativos digitais” e “imigrantes digitais” na tentativa de discutir as diferenças entre os jovens de nossos dias e seus predecessores, incluindo nesse grupo os professores, e hoje questiona a limitação desse conceito:

Although many have found the terms useful, as we move further into the 21st century when all will have grown up in the era of digital technology, the distinction between digital natives and digital immigrants will become less relevant. Clearly, as we work to create and improve the future, we need to imagine a new set of distinctions. I suggest we think in terms of digital wisdom. (PRENSKY, 2009, p.1).

Acreditamos que “sabedoria digital”, sugerido pelo autor em 2009, parece ser um termo mais apropriado a este tempo em que a capacidade de produção de sentidos está alterada, do mesmo modo que os olhares sobre um produto ideológico, e assim como (alguns) vídeos juvenis compartilhados no YouTube, o conhecimento e a própria educação. Concordando-se com Prensky (2009), não interessa tanto como se denomine esse outro humano emergente, se *Homo Sapiens* digital, digital ou humano. O importante é reconhecer que essa revolução inclui

ambos, o digital e o sábio, e cuja meta maior será a de desenvolver um equilíbrio derivado desse amadurecimento nessa própria relação.

Acreditamos que a estética (bakhtiniana) poderá, enquanto viés dialógico dessa revolução da qual falamos, garantir a expressão criativa e organizativa do conhecimento – “um conhecimento que é tanto de natureza científica, quanto filosófica, estética e ética” (AXT, 2000, p.59).

A análise estética não deve estar diretamente orientada sobre a obra na sua realidade sensível, e ordenada somente pela consciência, mas sobre o que representa a obra para a atividade estética do artista e do espectador, orientada sobre ela. Desta forma, *é o conteúdo da atividade estética (contemplação) orientada sobre a obra* que constitui o objeto da análise estética. (BAKHTIN, 1988, p.22).

Vácuos de sentido, enigmas, tensionam e impulsionam a produção do próprio sentido e vozes: define-se assim a condição de autoria, sendo que o autor não é um indivíduo, uma identidade, mas uma voz que transita entre e com muitas vozes. Axt (2008) refere-se à enunciação enquanto um lugar de “transitoriedade das relações, modos particulares e efêmeros de iluminar o que ilumina, e modos particulares e provisórios de enunciar o que enuncia” (p.96). Para a autora, a enunciação se configura na pluralidade das vozes e dos modos particulares de expressão: ao mesmo tempo efêmeros, criativos e estéticos.

O atrator como parte dessa enunciação vai neste sentido, o de apontar um ajuste de forças para compor a autoria, para dar vida à criação ideológica, assim como um signo interior que alça voos ao criar vida no signo exterior. Se a introspecção tem sempre um desejo ativo na tentativa de expressar o signo interior, interpretar o ato de compreensão individual (BAKHTIN, 2009), a suspensão de sentidos que se oferece em múltiplas vozes no encontro entre enunciados heterogêneos, produzindo atratores, pode ser um lugar enunciativo de transitoriedade e efemeridade que remete a um jogo de virtualidades, atijando a enunciação estética na composição de uma paródia.

Canevacci (2001), em seu livro *Antropologia da Comunicação Visual*, anuncia a dialética fragmentada (termo de Ricoeur, 1985) para falar de uma trama metacomunicativa entre diversas “vozes” enquanto posição dialógica desorganizada que pensa a comunicação da mídia “como catástrofe e, ao mesmo tempo, como iluminação, como verdade e falsidade, atração e repulsa” (p.95). Acreditamos que,

de um olhar bifurcado, “vulgar” e em trânsito (i)materializado em atratores contemporâneos, acossados entre as fronteiras da escola, da comunicação e da Cultura Digital, o *fetish* próprio de um atrator aparece, à primeira vista, apenas como “produtos”, coisas, perversões. No entanto, quando incorporado pelo desejo de “perversão” e transgressão pedagógicas, tendo na paródia enunciada pelo Trabalho Escolar um modo de constituição, de visibilização e de expressão, o atrator passa a fazer parte de uma enunciação estética singular, autoral.

Se a autoria refere-se a uma posição de enunciação provisória e transitória, o convite formulado pelos jovens em suas paródias em Trabalhos Escolares nos inspira a instaurar os infinitos sentidos dos atratores e as vozes que os compõem. A individualidade não diz respeito ao indivíduo, mas à voz que habita o indivíduo, à cada uma das múltiplas vozes que o habitam, por isso a *multivudualidade*. Parece ser exatamente nessa aproximação entre atratores e paródias que se encontra hoje uma típica enunciação estética digital juvenil, entre as múltiplas e infindáveis vozes que habitam nossa época.

Para a estética bakhtiniana, um material pode ser único e completo, não oferecendo balizadores para análise: a matéria em si não pode ser boa ou ruim; certa ou errada. É a expressão enunciativa que dá forma à matéria através de uma atividade que será tanto mais estética quanto maior for o grau de sua elaboração intencional. A atividade estética juvenil contemporânea para nós parece integrar uma comunicação ideológica em seu inacabamento, tal qual uma boa risada em sala de aula, intencional (e mais ou menos elaborada), que sempre será considerada subversiva e inapropriada.

Assim, os vídeos juvenis ampliados pela territorialidade informacional nos levam a estabelecer possibilidades de identificar alguns aspectos estético-juvenis em direção ao que definimos como narrativas paródicas como uma característica da dialogicidade digital. A “perversão” de um enigma disparado pelo atrator numa relação paródica pode estar vinculada às tentativas de atualização dessa própria expressão da comunicação ideológica.

Acreditamos que o vídeo, embora determinado como Trabalho Escolar, se apresenta como *material semiótico da vida* juvenil constituindo uma enunciação estética digital. As enunciações estéticas juvenis através dos vídeos em matriz digital se apoiam nos signos verbais e não verbais não para imobilizar ideologias passíveis de serem capturadas, mas sim para multiplicá-las de forma que não se possam

emitir, sejam identidades ou dualidades em oposição dicotômica. As multiplicidades de sentido convergem e coexistem, estando ao dispor dos *espect-atores*, cuja interpretação produzindo sentidos os alça à condição também de *espect-autores*. Em Axt (2011b) lemos que

Interlocutor-leitor habitam o virtual do *pesquisador-autor-escritor*, seu estatuto é estar em contínuo devir, imagens fugidias em um *trajetar* virtual, *trajetos-imagens* em fuga apontando para um horizonte, em função do qual as experimentações do campo se organizam e a escrita se ordena configuracional e estratégica. [...] O *interlocutor-leitor* adere à interpelação, entra no acontecimento agenciado pela pesquisa através da escrita e assume a prerrogativa de *trajetar*: reinicia-se o círculo de produção-criação e os *trajetos-imagens* vão constituindo novas *imagens-percepções-sensações-lembranças-imagens* sem fim. Voa a imaginação (do leitor) que ainda uma vez é colocada em/na ação (de imaginar), criando mundos virtuais e possibilidades de vida [...]: potências do enunciar estético, desde aquele *tempo-lugar* único, singular que cada *leitor-autor* ocupa na produção de sentidos e que, no fluxo da duração, não se repete jamais, nem para qualquer *outro*, nem para *ele-mesmo-sempre-outro*. (AXT, 2011b, p.117-118).

Nessa etapa contemporânea da matriz digital, nesse alcance em que ela vem se desenvolvendo, em especial junto a esses jovens, e sua expressividade estética capturada também pelas “lentes” dos smartphones e das mídias móveis, acreditamos que a atenção do corpo social, em maior número dos que trabalham com marketing digital e em menor número dos que trabalham nas escolas, vem tomando corpo, adquirindo visibilidade progressiva, embora ainda muito pouco problematizada em suas potencialidades (em particular, estéticas).

A comunicação oferecida pela enunciação estética digital juvenil quer ser visualizada em seu caráter singular e, acreditamos, a escola pode colaborar para que ela seja incluída, definitivamente, no fluxo educativo midiático, agregando-se-lhe valor de diferentes ordens (ético-estético-político, além do valor cognitivo em si), mas muito especialmente, para nós, o valor estético.

O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte, e nas suas contínuas recriações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum outro tipo de objetivação. Mas, desnecessário dizer, esta forma única de comunicação não existe isoladamente; ela participa do fluxo unitário da vida social, ela reflete a base econômica comum, e ela se envolve em interação e troca com outras formas de comunicação. (BAKHTIN, 1926, p. 4).

Os vídeos enquanto manifestação de uma enunciação estética digital juvenil têm tornado cada vez mais íntima essa relação comunicativa, inusitada e enigmática, entre o que é visível e o que é vivido no interior de cada jovem, como se fosse e não fosse ao mesmo tempo um fragmento dado de fora - um atrator - impondo ao espect-autor que o decifre a partir dos sentidos que daí, desse encontro, possam emergir.

4 OS VÍDEOS ESCOLARES NO YOUTUBE

A cada dia mais se sabe, pela quantidade de *smartphones* e promoções de operadoras que os vinculam ao acesso ilimitado à rede *wi-fi* anunciados nos mais diversos meios publicitários, que as mídias móveis dispõem a possibilidade humana de tornar *móvel* o que é do *móvel*: a vida. E ninguém menos que a juventude é capaz de embarcar em tal aventura.

Até muito pouco tempo atrás os computadores ficavam dentro de salas conectados e éramos nós que levávamos até eles o movimento capturado por outros dispositivos tais como máquinas de filmar e de fotografar. Hoje parece que os dispositivos, agora móveis, também anunciam sua proximidade à nossa própria complexidade, quando, de parada virtual em parada virtual, rastreiam automaticamente as atualizações de *mails*, *posts*... e, felizes, anunciam: *you received a new message!* Os computadores fixos tinham uma aparência semelhante às televisões: ficavam em caixas suspensas, difíceis de movimentar. Muitos fios e muita imobilidade.

Hoje, com a mobilidade das mídias (fico imaginando uma caixa de televisão ou computador passeando por aí...), e com as convergências que essa mobilidade oferece podemos ler e-mails, falar ao telefone e verificar o saldo da conta do banco. Também podemos ver e ouvir músicas. Comecei a reparar o quanto os vídeos na internet imobilizam as pessoas: enquanto a mídia se move, nós ficamos imóveis e absorvidos pelo que ela nos mostra. Ou seria o contrário? Enquanto a mídia está imóvel, estamos nós sendo capturados pela mobilidade de nossos sentidos... Enfim, hoje, em tempos de Cultura Digital uma infinidade de sentidos se movimentam. E, nessa mobilidade, uma disputa pela nossa atenção tem avançado em espaços inimagináveis, inclusive e especialmente nos espaços escolares.

No ir e vir de ser mãe, levando e buscando meus filhos na escola, comecei a enxergar o quanto as músicas que antes eram tocadas nos rádios dos carros, por exemplo, começaram a avançar para as mídias móveis, para os *smartphones* pessoais, para serem vistas e ouvidas. Olhando em redor, já no trajeto às escolas, outras crianças e jovens (muito mais jovens) em seus carros e vans escolares ouvindo e vendo suas músicas já baixadas (salvas) ou mesmo *on-line* na plataforma de compartilhamento do YouTube. Nas entradas, nos intervalos de aula, nas saídas

dos espaços escolares crianças, jovens e suas mídias móveis discutindo, conversando sobre esses vídeos. Também nas entradas, nos intervalos de aula, nas saídas dos espaços escolares crianças combinando, filmando trabalhos escolares.

Nessas idas e vindas de ser mãe, junto às minhas constantes perguntas de professora, perguntava o porquê de a mídia móvel, com suas possibilidades de ver e ouvir músicas, ser tão, tão interessante, provocando risos, deboches e felicidade nessas crianças e jovens. De ouvidos e olhos bem abertos, comecei a espiar e percebi que muitas paródias eram os motivos de muitos risos. De ouvidos e olhos bem abertos, comecei a olhar na internet as paródias que as crianças viam dos que são seus ídolos: Lady Gaga, Kate Perri... Nessas procuras, ao sinalizar a busca por “paródias”, me deparei – pois estava com os olhos bem abertos- com as paródias de fulano de tal – Trabalho de... Achei muitas e muitas paródias como trabalhos escolares!!!

Fiquei algum tempo olhando e tentando entendê-las nas singularidades que apresentavam. Comecei a selecionar vídeos que apresentavam a impossibilidade de avaliação escolar, em particular aquelas que oferecessem um enigma a ser decifrado, ou seja, paródias de trabalhos escolares que se oferecessem como inadequados para o espaço escolar, mas aparentemente adequados à cultura juvenil. Nessa inadequação, percebi que eram os jovens que ousadamente se colocavam como protagonistas.

Ao longo do tempo, as seleções dos vídeos foram ficando cada vez mais “seletivas”, pois o que era aparentemente inadequado para o espaço escolar – palavrões, roupas sensuais, programas televisivos brasileiros e símbolos polêmicos típicos de uma comunicação juvenil – tornaram-se um meio pelo qual eu me fazia deslizar. Tornaram-se uma hipótese de pesquisa para mim: estariam os jovens materializando nos vídeos de seus trabalhos escolares uma típica cultura participativa juvenil? Estariam eles fazendo conectar criativamente em vídeo o que aparentemente está disperso? Como a escola poderia estar “vendo” essa trama digital, visto que na tradicional grade escolar não há referencia ou parâmetro para este tipo de análise?

O que era visto como inadequado, pois que – assim o entendi- se apresentava como um enigma passou a atrair o pulso perturbador de meu olhar, meu ouvido, meus sentidos. O perturbador que me atraía passou a ser a zona onde os sentidos de uma possível comunicação estética juvenil se localizava em vídeo

digital. A relação entre o que eu entendia como aparentemente inadequado para ser um trabalho escolar, somado ao que era totalmente adequado para risadas e deboches entre os jovens nas entradas, intervalos e saídas escolares, favoreceu uma profusão de sentidos em busca das vozes dessa composição que se apresentavam nas paródias.

O entrelaçamento entre corpos, culturas juvenis e digitais emprestou aos movimentos sonoros e visuais um descrédito às regras escolares de análise: nem análise técnica nem análise crítica poderiam validar o que eu via (hoje, a enunciação estética digital) nos vídeos. Então, o que seria?

Encontramos no YouTube - esse site de compartilhamento de vídeos -, uma grande diversidade de trabalhos escolares ao digitar a palavra *Trabalho de Português, Trabalho de Artes, Trabalho de Inglês...*, ou seja, encontramos *tags* vinculadas diretamente com às matérias desenvolvidas no ensino fundamental. Também percebemos, ao visualizá-las, que existe uma predominância de protagonistas jovens do ensino fundamental, anos finais e do ensino médio.

Visualizando a tabela abaixo é possível identificar os milhares de vídeos⁵⁷ que se apresentam disponíveis: colocando essa a expressão “fora das aspas” o buscador do YouTube identifica não a expressão unida, mas as palavras da expressão soltas em um texto, em um título e até em comentários do vídeo, descaracterizando o foco dessa pesquisa. Optamos, então, por digitar a mesma expressão *com as aspas* a fim de aumentar a probabilidade de encontrar efetivamente trabalhos escolares. E encontramos:

- Trabalho de Português- 12 500 (com aspas 53)
- Trabalho de Inglês- 11 900 (com aspas 109)
- Trabalho de Espanhol- 8 640 (com aspas 36)
- Trabalho de Artes-17 200(educação artística=831 ou 02 com aspas) (com aspas 160)
- Trabalho de História-13 000 (com aspas 115)
- Trabalho de Química- 4 000 (com aspas 58)
- Trabalho de Ciências- 2 700 (com aspas 69)
- Trabalho de Ed Física- 3 870 (com aspas 12)
- Trabalho de Física- 13 400 (com aspas 102)
- Trabalho de Informática- 5 640 (com aspas 17)
- Trabalho de Geografia- 10 200 (com aspas 90)
- Trabalho de Matemática- 1 880 (com aspas 44)

⁵⁷ Acessados em setembro de 2011.

Nessa seleção, portanto, é possível verificar já no ano de 2011 um número expressivo de trabalhos escolares na internet o que nos faz crer que uma importante relação entre a escola e a Cultura Digital prenuncia a importância de nossa pesquisa. Começamos selecionando alguns trabalhos que cumpriam essa tag⁵⁸ de Trabalhos Escolares pois que queríamos ver a relevância dessa pesquisa na sua totalidade e não apenas na especificidade da paródia à qual nos propúnhamos. Isso nos fez crer que seria importante investigar porque o vídeo fascina tanto o jovem escolar hoje ao ponto de ele correr “riscos” ao oferecê-lo publicamente para ser “analisado” (também) pelo olhar educativo, “perdendo” horas e horas na edição (normalmente com seus pares) para alcançar uma nota ou conceito. Um conceito que provavelmente foi A-B-C-D ou de 0 a 10. Ou foram avaliados como “aprovados” ou “reprovados”. Por que nossa preocupação? Por que de uma forma ou outra os vídeos precisariam se submeter à avaliação escolar visto que estavam vinculados às disciplinas que antes de tudo estão dependendo da área, técnica, conteudística ou crítica, portanto predominantemente de caráter cognitivo. Quantos desses vídeos foram apreciados em seu caráter ético ou em particular estético?

Voltando ao nosso foco, as Paródias dos Trabalhos Escolares estudados, a paródia começou a se apresentar narrada a músicas, livros e personagens do universo juvenil contemporâneo. A alegria e a vida presentes nessas paródias adentrando os espaços escolares percorriam minha imaginação de pesquisadora: quantas idas e vindas, edições e reedições? Quantas mãos envolvidas? Quantos dispositivos e tecnologias atravessados? Quanta imersão! E, principalmente, quanta transgressão! Nessa nova análise no YouTube colocamos a expressão *Trabalho de... Paródia* e encontramos milhares resultados. Optamos, novamente, por colocar entre aspas a expressão:

- Trabalho de Português- PARÓDIA - 5 150 (com aspas 145)
- Trabalho de Inglês- PARÓDIA - 4 110 (com aspas 115)
- Trabalho de Espanhol- PARÓDIA- 655 (com aspas 11)
- Trabalho de Artes- PARÓDIA – 3 450 (educação artística= 19) (com aspas 28)
- Trabalho de História- PARÓDIA - 8 550 (com aspas 147)
- Trabalho de Química- PARÓDIA – 1 070 (com aspas 74)
- Trabalho de Ciências- PARÓDIA – 908 (com aspas 14)
- Trabalho de Ed Física- PARÓDIA- 102 (com aspas 02)

⁵⁸ *Tag*, em inglês, é o mesmo que etiquetar, organizar e classificar informações na www em palavras-chave ou metadados, a fim de facilitar buscas.

- Trabalho de Física- PARÓDIA- 1 350 (com aspas 53)
- Trabalho de Informática- PARÓDIA- 359 (com aspas 11)
- Trabalho de Geografia- PARÓDIA- 440 (com aspas 33)
- Trabalho de Matemática- PARÓDIA- 1 060 (com aspas 58)

Observamos que ao longo dos meses de estudo o número de vídeos dispostos no YouTube tem aumentado significativamente. Por exemplo, ao colocarmos a tag *Trabalho de Português*, sem aspas, temos em dezembro de 2012 (nosso último acesso) 165 mil vídeos catalogados e, se colocarmos aspas na expressão, o número fica em 15.400 mil. E, se colocarmos como na última tabela acima *Trabalho de Português - Paródia* teremos 982 vídeos, e com aspas 62. Se escrevermos a expressão, com aspas, tirando o acento circunflexo da palavra “Português” e mantermos a expressão teremos três vídeos a menos: serão 59 vídeos.

A internet é um universo de investigação particularmente difícil de recortar, em função de sua escala (seus componentes contam-se aos milhões e bilhões), heterogeneidade (grande variação entre as unidades e entre os contextos) e dinamismo (todos os elementos são permanentemente passíveis de alteração e a configuração do conjunto se modifica a cada momento). (FRAGOSO *et al.*, 2011, p.55).

É possível encontrar outras paródias ao colocarmos apenas a expressão *Trabalho de Português*. A utilização do aplicativo disponível no ambiente do YouTube não alcança uma referência que não esteja registrada pelo autor da postagem, isso muito particularmente porque “na era da computação social, os conteúdos são criados e organizados pelos próprios utilizadores.” (LEMOS & LÉVY, 2010, p.11). Também é preciso considerar a “natureza constantemente mutável e efêmera” da internet. (FRAGOSO *et al.*, 2011, p.29).

Nesse contexto [da pesquisa qualitativa], o número de componentes da amostra é menos importante que sua relevância para o problema de pesquisa, de modo que os elementos da amostra passam a ser selecionados deliberadamente, conforme apresentem as características necessárias para a observação, percepção e análise das motivações centrais da pesquisa. (FRAGOSO *et al.*, 2011, p.67).

Portanto, não tivemos em nossa metodologia usada a ilusão de quantificar dados, comparando o aumento de postagens (ou não) das paródias. Nosso objetivo ao mostrar os números comparativamente foi apenas apresentá-los para registro das singularidades efêmeras das amostras com as quais lidamos na pesquisa.

Acreditamos que nesse momento as amostras que capturamos intencionalmente são importantes, não só pelo interesse na área de mídias frente às políticas públicas que a cada dia mais são enfatizadas e atravessadas a outros programas, muito especialmente a Educação a Distância, como também – e especialmente- porque são os nossos alunos, os jovens alunos, que delas têm se utilizado para compor seus trabalhos escolares.

CONTEXTO AMPLIADO, CONTEXTO ESTRITO E TRANSCRIÇÕES DOS VÍDEOS

A paródia tem intencionalidade enunciativa. Sua composição é assumida no processo de destruição da estilização do outro, na escolha dos elementos selecionados pelo(s) criador(s) para essa destruição. Nesse processo de dialogização interna (e intencional), a *estilização* representa (a) a individualidade do estilista; e, (b) representa a que é para ser representada estilizada (BAKHTIN, 1988, p.159).

A estilização difere do estilo direto, precisamente por esta presença da consciência lingüística (da estilística contemporânea e de seu auditório), à luz da qual o estilo estilizado é recriado e, tendo-a como pano de fundo, adquire importância e significação novas. [...] A linguagem contemporânea dá um esclarecimento especial da língua a ser estilizada: ela *separa certos elementos*, deixando outros na sombra, cria acentos particulares de seus momentos, como momentos da língua, cria ressonâncias especiais da linguagem a ser estilizada com uma consciência lingüística contemporânea, em uma palavra, *cria uma linguagem livre da linguagem do outro*, que traduz não só a vontade do que é estilizado, mas também a vontade lingüística e literária estilizante. (BAKHTIN, 1988, p.159) (itálico meu).

Nesse processo de estilização, o elemento estilizado é mostrado em parceria com elementos contemporâneos, onde, no caso da *estilização paródica*, a intencionalidade é a da destruição desmascaradora (BAKHTIN, 1988, p.161). Na *estilização paródica*, a composição interna encontra uma recriação da própria linguagem parodiada em variedades de procedimentos (desejos, conflitos, resistências). No caso das paródias que iremos apreciar, o estilo juvenil busca seus elementos nos personagens da vida real e da literatura clássica brasileira, nos programas televisivos, nas músicas populares. Sob o viés da estética bakhtiniana do realismo grotesco, cada um dos três vídeos escolares, como **composição (produção-vídeo-imagem)** que inclui elementos do contexto contemporâneo, é um

enunciado estético pois que carrega a marca de seus criadores, sua intencionalidade ideológica⁵⁹.

Cada vídeo escolar apreciado em nosso trabalho se apresenta com informações disponíveis na internet, publicizadas no YouTube pelo próprio jovem, com o contexto ampliado dos elementos que compõem a sua paródia, bem como o contexto restrito ao nosso contemporâneo brasileiro. O contexto ampliado de um *reality show* tal como o Big Brother Brasil (que será parodiado em um dos vídeos escolares) tem seus elementos baseados em contextos internacionais aos quais nessa aproximação se oferecem elementos brasileiros para a composição juvenil.

VÍDEO 1

PARÓDIA DO LIVRO SÃO BERNARDO, DE GRACILIANO RAMOS

A produção do primeiro vídeo que estudamos faz parte de uma página de compartilhamento na internet, o YouTube. É possível acessar a página desse vídeo no endereço eletrônico: <http://www.YouTube.com/watch?v=S9kErQ4f6vQ>. Trata-se de uma página pública, de acesso irrestrito, que se apresenta como “*Trabalho de Português: Paródia do Livro de São Bernardo*”, com o seguinte comentário “*Decidimos fazer uma mistura de Big Brother Brasil com o resumo do livro*”. Esse vídeo foi postado dia 20 de junho de 2011, por “*Gabriel Dorfman*”, que tem cinco publicações no YouTube. A categoria a que o vídeo foi vinculado, definida pelo postante, foi a de “*viagens e eventos*”. Até a data de 12 de janeiro de 2012 há 904 visualizações.

O vídeo escolar apresenta uma paródia entre o “reality show” brasileiro, o *Big Brother Brasil* -BBB, e a obra de Graciliano Ramos, o livro *São Bernardo*, sendo que o trabalho de português se define na narração. A paródia está no encontro das emoções, dos traços de perseguição e de machismo que Paulo Honório, personagem do livro, ou Paulão, jogador do BBB, apresenta. O BBB, conhecido pela cultura brasileira contemporânea pelo tom confessional historicizado e publicizado de cada jogador que dele participa, dá vida ao personagem criado para concorrer a

⁵⁹ Na criação desta composição juvenil observa-se que o *making of*, ou seja, o que transbordou a tela híbrida de um computador tal qual como Arlindo Machado nos ajuda a pensar em livro organizado por ele, *Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro* (2007, p.36), merecerá nosso olhar cuidadoso em outro momento apreciativo pois que nosso foco de pesquisa está centrado no Trabalho Escolar *per se*.

uma “vaga” de jogador no BBB. Para concorrer à vaga de jogador no programa do BBB, é necessário enviar um vídeo narrando os motivos pelos quais o protagonista deve ser escolhido pela produção do programa. O personagem Paulão, estilizado com traços persecutórios típicos de Paulo Honório, conta sua vida em tom confessional e em um típico romantismo piegas⁶⁰ – tal como ocorre tanto no livro quanto nos vídeos enviados ao BBB – e nessa narração se apresentam elementos grotescos inusitados, suspendendo sentidos pela estilização juvenil escolhida. A narrativa grotesca – disparada pelo atrator tensionado - se encontra entre grotesco romântico persecutório e grotesco medieval terrível. As palavras faladas, as escritas, a entonação da voz, a grosseria nos gestos e na composição das roupas e os apetrechos na composição dos cenários se apresentam como elementos de ocultação de sentidos, tendo em vista uma intencionalidade juvenil a ser desvendada por um espectador atento.

CONTEXTO AMPLIADO

Contexto ampliado 1⁶¹

Graciliano Ramos, autor brasileiro, escreveu o livro cujo título é “São Bernardo” no ano de 1934. Considerado um grande ficcionista da década de 1930 e um dos maiores escritores do país, seus livros tais como *Angústia* (1936) e *Vidas Secas* (1938) retratam a vida sofrida do Nordeste. Suas obras vinculam-se à segunda época do Modernismo brasileiro (neo-realismo), onde uma narração em tom confessional traduz o caráter existencialista dos indivíduos em conflito.

Vidas Secas e *São Bernardo* se apresentam como obras que retratam a situação precária a que se vivia nessa região do país. *São Bernardo* é a obra considerada mais expressiva do modernismo brasileiro por fazer crítica social e psicológica de elementos genuinamente culturais nordestinos. Nesse sentido, é leitura obrigatória de muitos currículos escolares do ensino médio e de seleções a cursos superiores.

⁶⁰ Romantismo piegas na literatura se configura com elementos do lamento, da queixa ao amado, sempre em tom melodramático.

⁶¹ Cada contexto, ampliado ou estrito, montado a partir dos vídeos analisados foi produzido considerando informações já conhecidas pela pesquisadora ou disponíveis na internet.

Contexto ampliado 2

George Orwell, autor inglês, escreveu o livro cujo título é “1984” no ano de 1949. O protagonista desse livro, o “Big Brother”, o Grande Irmão, é hoje considerado o símbolo do Estado totalitário. Com sua crítica ao excesso de controle das autoridades em uma invisibilidade dominadora, o autor desenvolve uma narração vivida no ano homônimo que acabou por criar um ícone contra o estado totalitário que tudo vê e tudo ouve, invadindo os direitos à privacidade do indivíduo.

“Big Brother” Brasil faz parte de um tipo de “reality show”, termo que indica uma realidade simulada. O atual formato do “reality show” se apresenta em programa televisivo baseado nas situações da vida real, onde participantes “reais” são protagonistas de uma história sem roteiro prévio. “Reality shows” podem variar desde alguma pessoa que precise reformar seu guarda-roupa, seu carro, sua casa até as que procuram emprego, um parceiro amoroso ou querem apenas mostrar suas habilidades artísticas⁶².

Segundo Jenkins (2008, p.91), as primeiras aplicações bem-sucedidas de convergências midiáticas, de intersecção entre novas e velhas mídias americanas, foram “Survivor” (2000) e “American Idol” (2002). A integração entre publicidade e conteúdo nos “reality shows” (inseridos na perspectiva das convergências midiáticas) faz com que se estreite a relação de confiança entre o programa e os patrocinadores: se o espectador desacreditar por algum motivo da veracidade do programa todos os conteúdos a ele vinculados sofrerão consequências também de descrédito: “as revoltas dos consumidores estão cada vez mais sendo tratadas como ‘escândalos’, o que pressiona ainda mais as empresas a uma reação”. (JENKINS, 2008, p.127).

Os patrocinadores de “reality shows” buscam “imprimir suas marcas no conteúdo” (JENKINS, 2008, p.126). Fidelizar consumidores, acessar conteúdos exclusivos, compartilhar informações e fofocas, avaliar apresentações e resultados são possibilidades ampliadas pelo ciberespaço. Síncrona ou assincronamente, o que se tem por foco é um consumidor altamente comprometido, com potencial para interagir intensamente informações sobre o programa e sobre os seus produtos.

⁶² Podemos citar como exemplos no Brasil os *reality shows* Esquadrão da Moda (SBT), Lata Velha (Rede Globo), Sonhar Mais um Sonho (Rede Record), O Aprendiz (Rede Record), Vai dar Namoro (Rede Record) e Ídolos (Rede Record).

CONTEXTO ESTRITO

Contexto estrito 1

O livro São Bernardo, de Graciliano Ramos, é narrado em primeira pessoa, pela personagem de Paulo Honório que aos 50 anos resolve escrever sua autobiografia. O livro todo é escrito em tom confessional pelo Paulo Honório, proprietário de uma fazenda de nome São Bernardo, fazendeiro embrutecido, amargo e solitário. A narração autobiográfica tem como objetivo entender sua própria caminhada de vida, como se fosse uma tentativa de autoanálise, pois que Madalena, sua jovem esposa, comete suicídio o que o deixa desesperado e o faz pensar sobre suas atitudes na vida.

Paulo Honório suspeitava que sua esposa Madalena, pela bondade com que tratava pessoas e empregados, fosse comunista, subversiva e, por fim, adúltera, seu maior receio. O livro se apresenta em uma narração tensa, que se desdobra em situações difíceis onde o protagonista é marcado pelo crime e enfrenta a tragédia de uma vida solitária.

Contexto estrito 2

“Big Brother” Brasil, ou simplesmente BBB, é um típico “reality show” brasileiro. Tendo iniciado em 2002, vem a cada nova edição agregando tendências de convergências midiáticas. Televisão aberta, televisão paga, versão 24 horas de “pay-per-view”, internet e telefonia celular se direcionam a um espaço publicitário cada vez mais próximo do espectador. O BBB está direcionado para a TV Globo, suas empresas e pessoas a ela vinculadas.

No site oficial do último BBB, o de 13ª edição, que pode ser acessado no endereço eletrônico: <http://tv.globo.com/platb/bbb-blog-da-producao-bbb-13/>, acompanha-se as informações atualizadas sobre o programa inclusive as seleções dos participantes, ocorridas em seletivas nacionais e regionais. Seus participantes, que até a última edição somavam cerca de 20 pessoas confinadas, são escolhidos pela produção do programa através de vídeos enviados para o site.

Os participantes (ou jogadores) do BBB vivem juntos durante três meses, sem contato com o mundo exterior. Enclausurados e sem possibilidades de privacidade, já que além dos outros integrantes há câmeras gravando 24 horas na “casa”-

inclusive em banheiros, situações polêmicas acontecem. Essas situações servem como “pano de fundo” para conversa entre os espectadores nos chats do site. Além disso, as situações polêmicas também servem como motivo de julgamento para votação que acontece também através do site pelo espectador que define perdedores, eliminados e vencedores.

TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO E APRECIÇÃO

O vídeo começa com as letras brancas sobre um fundo preto. As palavras Vídeo paródia do livro São Bernardo... se apresentam primeiro. Logo depois, o complemento à frase: e do BBB.. As frases somem e surge uma nova escrita: Personagens :) Sob o fundo da música Sou Foda⁶³ são apresentados os atores e suas personagens.

Os nomes com as fotos dos atores e personagens, pelo menos duas para cada aluno e pelo menos uma em atitude grosseira, são apresentados na introdução em uma composição que faz unir os elementos palavra-cantada e palavra-escrita na tela do computador. Vale também ressaltar que o elemento da palavra-cantada na letra da música une-se ao protagonista da paródia, Paulo Honório (no livro) ou Paulão (no BBB), pois que o funk carioca apresenta traição e machismo no enredo. A narrativa grotesca medieval do “terrível”- que apresenta também elementos de traição e machismo- já se instala na composição videográfica e dá o tom cômico da paródia. Os elementos- palavras cantadas e enredo- da música se apresentam grosseiros, brutos, com “palavrões” e conotações sexuais de submissão. Esses elementos se unem aos protagonizados por Paulo Honório, na obra de Graciliano Ramos. Abaixo, destacaremos em “negrito” os elementos dos quais falamos:

*Sou **foda***

*[imagem com foto de] Fábio Vinicius **Foda**: Dona Margarida. Pereira- menino 1*

*Eu sou **sinistro***

*[imagem com foto de] Gabriel Dorfman **Sinistro**: Bebê. Padilha. Governador. Empregado. – menino 2*

Sou foda na cama eu te esculacho

Na sala ou no quarto

No beco ou no carro

[imagem com foto de] Isabel Leal Gomes Perigo: Dona Margarida. Madalena- menina 1

Eu... eu sou sinistro

Melhor que seu marido

Esculacho seu amigo

No escuro eu sou um perigo...

⁶³ Sou Foda é uma música do grupo de funk carioca Os Avassaladores, formado em 2007. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Avassaladores> , Acesso em jan. 2013.

Avassalador, um cara interessante

[imagem com foto de] Luana de Oliveira Avassaladora: Paulo Honório- menina 2

Esculacho seu amante

Até o seu ficante

Mas... mas não se esqueça

Que eu sou vagabundo

[imagem com foto de] Rafael dos Santos Vagabundo: Bial. Amigo- menino 3

Depois que a putaria começou rolar no mundo

Pra... Pra te enlouquecer

Pra te enlouquecer

[escrita de palavras com fundo preto] Simbora assistir a paródia :D . Em seguida, na mesma tela, aparece OBS: Tenha senso de humor :)

Todas, todas que provaram não

Conseguem esquecer

CENA 1

Menino 3, Bial [apresentador do BBB], camisa social, de pé em primeiro plano na tela, em frente a uma parede branca, papel na mão. Os cinco “integrantes da casa” ao que passaremos a denominar como “jogadores” estão sentados em sofás na sala, com destaque para a Menina 2 vestida como Paulo Honório (Paulão): sapato social, calça jeans, camisa social sobre uma camiseta branca, chapéu de vaqueiro e bigode. A primeira tomada da cena aparece, com Bial⁶⁴ que fala:

Bial: Muito bem pessoal, me dêem uma boa noite!

A segunda tomada da cena foca agora todos os jogadores sentados no sofá.:

Todos: Boa noite, Bial!. [risos]

A tomada retorna ao Bial:

Bial: Como todo mundo já sabe mesmo, o super paredão já está formado.

Bial, agora como jogador, diz: Bordoada, mesmo!

Bial: Paulão vá ao confessionário e justifique por que você deve ficar na casa.

Bial levanta o papel que está em sua mão e a cena se movimenta para a sala onde estão os jogadores. Eles conversam rapidamente baixinho, Paulão se levanta:

Paulão: Tchau pessoal.

Paulão sai da sala, e os outros continuam conversando baixinho. Aí Paulão grita [fora de cena] - Eu disse tchaaaau!!

Todos: tchau.

Bial: [com papel na mão] O seu horário está curto. Você tem 40 min para justificar sua permanência na casa.

CENA 2

*Abre nova tela preta onde está escrito No Confessionário, aparece uma poltrona em foco, com uma **colcha com estampa de gado**. Paulão chega e senta.*

*Paulão: Boa noite, Bial. Olha, levando em conta que o primeiro fazendeiro que saiu dessa casa saiu morto, eu quero muito ficar. Tive uma vida muito sofrida, não tive pai, num tive mãe, fui criado por uma **afro-descendente arretada** – Dona Margarida, doceira...*

Nessa cena 2, dois elementos – a colcha com estampa de gado por sobre a poltrona e a fala afro-descendente arretada – capturam nossa atenção em tentativas de compor sentidos, tal como as apresentadas no comentário anterior. Outros elementos, nessa cena, são capturados e ficam em suspensão na tentativa de compor o atrator no vídeo escolar.

⁶⁴ Optaremos a partir de agora por indicar a personagem a que o jovem se encontra no momento da descrição.

CENA 3

A cena começa como se fosse memória de Paulão, de sua infância, e a narra enquanto Bebê Paulão e Dona Margarida estão sobre a cama em um quarto:

- Doceira, confeitadeira, fazia uns docinhos bom, que só vendo! Fiquei gordão.

Dona Margarida, touca e jaleco de cozinheira dá de comer na boca do bebê, Paulão, que se encontra na cama enrolado em um cobertor. Faz isso com um colher de pau muito grande, direto de uma panela grande. O bebê come o que lhe é dado, mas faz cara de quem está fazendo um sacrifício. Aparece a legenda:

Dona Margarida: Come a papinha, bebezinho.

Bebê Paulão [pensando]: Que coisa ruim.

Dona Margarida: Tem mais, queridinho.

Bebê Paulão [pensando]: NÃÃÃÃO!

CENA 4

Paulão no confessionário. Segue sua fala:

*- Quanto mais gordura, mais vontade de vencer na vida. Trabalhei muito duro na enxada. Em umas fazendas lá pros lados de Alagoa. Uma delas é a de São Bernardo. Eu tinha um amigo lá prá aquelas banda, que tava se engraçando [entra cena 5], “**prá**” cima da minha ‘muié’ a Germana. Enfieí a faca nele.*

O elemento da cena 5 pré-anunciado grosseiramente na cena 4 - *enfieí a faca nele* - , referente ao assassinato que Paulo Honório comete, acrescido ao suicídio da esposa Madalena, na cena 18 apresentam elementos de uma narrativa grotesca medieval onde o “terrível” – do homicídio e do suicídio - aparece mais uma vez em tom de “bobagem alegre”. O machismo, como elemento dessa composição, justificado pelo homicídio em defesa da dignidade máscula dão o tom dos elementos contemporâneos, mostrando uma intencionalidade ideológica.

CENA 5

A cena muda para Paulão capinando, Germana parada, faceira, rodando a saia do vestido, sorrindo para o amigo que chega. Ele está de calça jeans, camisa social e chapéu campeiro. Consta legenda:

Amigo: Olá Germana, tudo bom?

Germana: Tudo, e aí?

Amigo: Tudo tranquilo.

Germana: Que bom!!

*Amigo: **Bonito vestido. Posso falar contigo fora dele?***

Paulão para de capinar, olha para o Amigo. O amigo olha para ele.

Germana: \$ rsrsrs

Paulo Honório: O QUEEE? WTF??

Amigo: HÃMM??

Paulão se dirige ao amigo com a enxada em punho.

*Paulo Honório: **MORRE, DIABO!!***

Amigo: SOCORRO!!

Paulão sai correndo atrás do amigo, a câmera corta de novo para o confessionário, e Paulão continua sua narração.

CENA 6

No confessionário, Paulão.

- Fiquei quatro anos preso. Quando saí só queria saber de ganhar dinheiro. Fiz um empréstimo com o Pereira.

CENA 7

Nova cena, agora em uma casa. Pereira chega na sala portando um papel simbolizando o valor de um milhão de reais, onde se lê: banco; um milhão de réis, Viçosa 16 de junho, Pereira, com cinco estrelas desenhadas, e o entrega a Paulão que diz: Oi, um milhão de réis!

Paulão pega o papel, cumprimenta Pereira e sai da sala dando risadas.

CENA 8

No confessionário, Paulão.

- Paguei tudo direitinho, mas o sem vergonha me roubou. Aí decidi estudar aritmética, “prá” evitar o feito. Passado um tempo, roubei-lhe a casa.

CENA 9

Em uma casa. Paulão está xingando Pereira. Ele está de pé, enquanto Pereira está com o joelho sobre o sofá. Um diálogo falado entre Paulão e Pereira entra na cena:

Paulão: Não pode comer na sala, tira o pé daí [inaudível]. Me dá a chave. Me dá a chave.

Pereira tira a chave da porta e dá para Paulão que diz:

Paulão: E dá a carteirinha também.

Pereira: A carteirinha não, tio Dani.

Paulão: Tio Dani não, Paulão. Dá a carteirinha. E sai da casa. E da próxima você vai “prá” rua. Vai.

Paulão abre a porta, Pereira entrega a carteirinha e sai chutando o chão. Paulão fecha a porta e olha para a câmera, braços cruzados, balança a cabeça para cima e para baixo, sorrindo.

CENA 10

No confessionário, Paulão.

- Aí comecei a negociar gado, rede, rosário... Nessa época eu passei até fome. Lá em São Bernardo trabalhei prá Salustiano Padilha, que vivia de economias indecentes só pá ver o filho formado. Que dó! Que dó! Que dó! Que dó! O “véio” morreu, e eu que queria a fazenda, fui negociar com Luiz Padilha, filho do falecido. Um mulherengo incompetente.

CENA 11

Paulão, de pé encostado em uma cerca, mastigando um palito, e Luiz Padilha sentado em um degrau. Este está com calça preta, camisa xadrez e chapéu campeiro. Paulão diz algo que faz Luiz ficar cabisbaixo.

- Emprestei um dinheiro, lhe dei uns conselhos, o doutorzinho acreditou, investiu e perdeu tudo prá mim.

CENA 12

No confessionário, Paulão.

*- Vendo as coisas da fazenda prosperarem, decidi que (es)tava na hora de arrumar um herdeiro. Foi aí que **fui atrás da mulherada. Apenas negócio!** Foi aí então que conheci Madalena, professora lá da vila. Conversei com a moça e **“convenci ela” a se casar comigo.***

Paulão, no confessionário do BBB, narra suas investidas grosseiras e machistas – *fui atrás da mulherada. Apenas negócio!* e *convenci ela a se casar comigo* – capturadas pelo atrator como elementos para a narrativa grotesca. Com o próximo elemento – *Porque você TAISPETACULAR!* - da seguinte cena, agregado ao elemento da cena 14 – *Era boazinha demais, humanitária* - , uma referência de Paulão à Madalena, o atrator acresce seus elementos de composição oferecendo-se para ser desvendado.

CENA 13

Paulão se encontra sentado em um muro, quando Madalena passa por ele. Ela veste uma calça jeans e um blazer estampado. Aparece a legenda:

Paulo Honório: VRUMMM! Olha o avião passando!!

Madalena: \$ rsrsrs

Paulo Honório: Ei, seu nome é Taís?

Ela senta no muro um pouco mais distante e começa a ler uma revista.

Madalena: Não, por que?

Paulo Honório: **Porque você TAISPETACULAR!**

Madalena: awnn *--*

CENA 14

No confessionário, Paulão.

*- Ela e sua tia Glória foram morar lá na fazenda. E logo nos primeiros dia Madalena conseguiu me aborrecer. **Era boazinha demais, humanitária.** Defendia tudo quanto era empregado.*

CENA 15

Na cozinha, empregado de touca e jaleco, lavando a louça. Chega Madalena. Aparece a legenda:

Empregado: Estou lavando a louça, lálálá

Madalena: Vaza!

Madalena chega, tira a esponja das mãos do empregado e começa a lavar a louça.

Legenda:

Empregado: HÃÃM? Por que? O.o

Madalena: Porque eu tou mandando...: D.

CENA 16

No confessionário, Paulão.

- Não consegui domar aquela menina. Os empregados não me respeitavam mais. Fui perdendo o controle. Como se não bastasse, comecei a encontrar umas cartas que ela escrevia.

CENA 17

Paulão continua narrando enquanto a cena muda para um quarto, onde ele remexe cartas que estão espalhadas em cima de uma cômoda.

*- **Tive certeza que era pra um dos cabras lá da vila. Se descobrisse, matava os dois de uma vez só.***

CENA 18

No confessionário, Paulão.

- Fui falar com Madalena sobre as carta que tinha visto, ela não me explicou nada, só pediu que eu lesse as outra. Fiquei perambulando pelas minhas terras o resto da noite. Logo de manhazinha ouvi uns gritos vindo da casa. Fui correndo vê o que tinha acontecido: é a Madalena. Ela tava morta.

CENA 19

Paulão está no quarto onde Madalena se encontra deitada. Ele se aproxima lentamente, senta na cama e a beija. Tira o chapéu e fica abraçado a ela.

CENA 20

No confessionário, Paulão.

- Fui correndo procurar as cartas.

CENA 21

Paulão aparece no quarto lendo as cartas em cima da cômoda.

- O sem vergonha que ia receber era ...

Corta a cena.

CENA 22

No confessionário, Paulão.

- Eu mesmo. A partir daí as pessoas começaram a se afastar de mim. Perdi minhas terras, e me dei conta de todo mal que tinha feito prá mim e prá toda aquela gente Depois que perdi tudo, vim parar aqui no Big Brother Brasil. E agora to aqui pedindo pro povo brasileiro me deixar ficar na casa. Se eu ficar, eu vou escrever um livro com os meus amigos prá quem curte ler. O nome do livro vai ser São Bernardo e vai servir prá ninguém cometer os mesmos erros que eu.

*A cena congela, e aparece a legenda: **ELIMINADO!***

O vídeo termina as legendas FIM :D , com fotos dos participantes, e Créditos: Rafael dos Santos; Isabela Leal Gomes (Roteirista); Fábio Vinicius; Luana de Oliveira (Roteirista); Gabriel Dorfman (Editor).

Depois disso, algumas cenas de momentos de descontração do elenco antes da filmagem.

O elemento da cena 17 - *Tive certeza que era pra um dos cabras lá da vila. Se descobrisse, matava os dois de uma vez só* – se apresenta como retórica de tudo o que o protagonista viveu e não “aprendeu”: mataria novamente para defender sua dignidade máscula. Por fim, quando o ultimo elemento se apresenta - **ELIMINADO!** -, a intencionalidade juvenil se apresenta como uma voz ao mesmo tempo cômica e trágica. O “canto paralelo” da paródia, que corre com conteúdos que denunciam o machismo em tom intimista, confessional e público, numa típica exposição de sua elucubração inconsequente, imaginando que poderia ter a chance de participar de um programa de *reality show*, ao que foi julgado imediatamente.

Os elementos, aparentemente heterogêneos, distribuídos ao longo do vídeo escolar para compor o atrator que nos suspendeu, capturou a atenção ao longo dele, fragmentando a obra de Graciliano e o BBB em pequenos pedaços ao longo da paródia, uniu-os em uma narrativa grotesca. Uma narrativa grotesca romântica que ora se apresentava intimista, enclausurada nos pensamentos de Paulão, ora se apresentava como narrativa grotesca medieval, onde o “terrível” – do homicídio e do suicídio - aparece mais uma vez em tom de “bobagem alegre”. Para nós, enquanto espect-autores, a intencionalidade ideológica se movimentou entre sentidos do machismo e dos papéis femininos assumidos pelas personagens. Uma intencionalidade que apresenta, entre elementos contemporâneos e não-contemporâneos, a tragédia de uma relação baseada em desconfiança, desamor, interesses – *Apenas negócios!* – de um protagonista persecutório.

VÍDEO 2

PARÓDIA DA MÚSICA *ELA DISSE ADEUS*, DOS PARALAMAS DO SUCESSO

A produção do segundo vídeo que estudamos faz parte de uma página de compartilhamento na internet, também no YouTube, no endereço eletrônico http://www.youtube.com/watch?v=VL_zssqVWEA. Trata-se de uma página pública, de acesso irrestrito, que se apresenta como “Ela disse Adeus – Paródia”, com o seguinte comentário “Paródia, trabalho de espanhol. A música “Ela Disse Adeus”, pertence ao álbum ‘Hey Na Na’ (lançado em 1998). As músicas deste Álbum são: 01. Por sempre andar 02. Depois da queda, o coice 03. O trem da juventude 04. Brasília 05. O amor não sabe esperar 6. Ela disse adeus 07. Scream Poetry 08. Viernes 3 AM 09. Um dia em Provença 10. Santorini Blues”. Esse vídeo foi postado dia 02 de setembro de 2011, por “Jéssica Jar”, que tem seis publicações no YouTube. A categoria a que o vídeo foi vinculado, definida pela postante, foi a de “pessoas e blogs”. Até a data de 12 de janeiro de 2012 há 326 visualizações.

O vídeo escolar apresenta uma paródia entre o vídeo musical, dos Paralamas do Sucesso, e o vídeo escolar juvenil apresentado, sendo que o trabalho de espanhol se define na tradução da letra da música registrada nas cenas pelos alunos. A paródia está no encontro das atitudes, dos traços de brutalidade que as personagens do vídeo musical e do vídeo escolar apresentam descaracterizando um típico romantismo do “até que a morte nos separe” para “até que a morte me liberte” e eu possa dizer “adeus”.

As personagens femininas, carentes e amorosas, “do lar” (lavam e passam, servem à mesa o alimento do marido, lustram seus sapatos), apresentam elementos de deboche, contrários a um romantismo de um casamento perfeito, onde o marido é “bom e gentil”. A narrativa grotesca se encontra entre grotesco romântico irônico e grotesco medieval do “terrível”. O contexto da “violência doméstica”, conhecido pelo vídeo original da música (que já traz em si uma letra que produz sentidos, elementos para a composição do atrator) e ratificado pelo vídeo escolar aproxima o “passado” e o “presente”, multiplicado por três personagens femininas, (no vídeo original é uma personagem), portanto, três romances.

Tanto no vídeo musical quanto no vídeo escolar, uma filmagem em “preto-e-branco” anuncia um passado que ainda é presente e se encontra nas manchetes de

jornal: a violência doméstica. As cenas apresentadas – sempre visualizadas pois não há verbalização – carregam a comicidade na tensão da grosseria dos gestos causando-nos uma certo riso repulsivo aos fatos que se apresentam - nada românticos. Destacaremos ao longo da transcrição em “negrito” os elementos que compõem, segundo nossa apreciação, o atrator desse vídeo escolar.

CONTEXTO AMPLIADO

Contexto ampliado 1

Bandas de rock, ou de “rock music”, estão vinculadas ao *Rock and Roll*, um tipo de música que surgiu em 1950 e se apresenta em vários estilos diferentes de tocar guitarra, bateria e baixo, seus principais instrumentos. Marcadamente sua origem é americana nos anos de 1940 tendo Elvis Presley, Chuck Berry, Jerry Lee Lewis e Little Richard como expoentes populares.

Contexto ampliado 2

Bandas de *dance pop* surgiram na década de 1980 e fazem músicas para serem dançantes. Com suas batidas fortes lembram o sucesso das que até a década de 1970 faziam sucesso nas discotecas: as músicas *disco*. Exemplos de ídolos de dance pop: Lady Gaga, Madonna, Britney Spears, Michael Jacson, Katy Perry.

CONTEXTO ESTRITO

Contexto estrito 1

Os Paralamas do Sucesso é uma banda de rock do Rio de Janeiro. A música *Ela Disse Adeus* é do final da década de 1990 que alcançou sucesso especialmente pelo videoclipe em preto-e-branco, em alusão ao cinema mudo. Dirigido por Andrucha Waddington, o vídeo se desenrola em uma interpretação pantomímica e narra uma história de vingança e catarse de uma mesma mulher que sofria abuso moral dos três homens de sua vida.

Contexto estrito 2

C + C Music Factory é uma banda de *dance pop* Americana. A música *Everybody dance now* foi lançada na década de 1990 e rapidamente alcançou sucesso internacional, tornando-se um ícone da indústria do entretenimento.

TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO

CENA 1

*Com um som ao fundo, típico de um rolo de filme em preto e branco que vai sendo apresentado, três meninos aparecem em um giro de 360 graus, fundo branco do cenário. Menino 1, **sobretudo de tweed, chapéu, jornal** aberto na mão; Menino 2, **sobretudo preto, afiando uma faca de cozinha em uma chaira**; Menino 3, **bigode e cavanhaque, capote preto, com uma garrafa na mão, simulando beber seu conteúdo**, e representando uma pessoa já alcoolizada.*

A cena é cortada, surge o nome da música na tela: Ela Disse Adeus Paralamas do Sucesso.

Os atores e personagens masculinos, três meninos, que se apresentam girando em si mesmos, já se oferecem imediatamente como elementos do atrator para a composição da narrativa grotesca. O menino 1, gira sobre si mesmo com jornal nas mãos, lendo. O menino 2, gira sobre si mesmo afiando uma faca que tem nas mãos. O menino 3, gira sobre si mesmo, bebendo da garrafa, cambaleando e se mostrando bêbado. Os elementos do jornal, da faca e da bebida, junto às roupas sombrias usadas na cena por eles, unidos ao próprio recurso fílmico preto-e-branco e no “circular sobre si mesmo”, nos deixa paralisado na tentativa de dar sentido, procurando na sequência do vídeo algo que se possa agregar para produzir, enfim, sentido. No entanto, o que se segue é uma frase, escrita na cena 2 – *Ela disse adeus* – que, de tão próxima ao que nos suspendeu os sentidos – jornal, faca, bebida – que, acrescida a música romântica, nos encaminha para a morte “dela”, como se eles, de posse daqueles elementos, pudessem causar a morte dela”, que ainda não sabemos quem são.

Como que ofuscados por uma luz forte que vem em nossos olhos, não conseguimos enxergar a intencionalidade desses elementos já na abertura do vídeo escolar e os deixamos ser “sugados” para o atrator. Os elementos que se seguem, que aparecem nas cenas 2 e 3 – entre eles *bem animada passando roupa; avental, sentada numa cadeira com bebe no colo; recolhendo roupas no varal* – se unem ao

atrator, que, contrariamente aos elementos da cena 1, apresentam uma cena feliz, alegre de uma recatada esposa, romântica e “do lar”.

CENA 2

*Introdução da música, Menina 1 saía escura e blusa clara, coque, **bem animada passando roupa.***

*Música cantada: **Ela disse adeus.***

Legenda: Ella dijo adiós.

*Menina 2, **lenço na cabeça**, vestido preto, **avental**, **sentada numa cadeira com bebê no colo**, falando ao telefone [discado de mesa] alegremente.*

CENA 3

*Música cantada: **Ela disse adeus.***

Legenda: Ella dijo adiós.

*Menina 3, com um **xale nos ombros e avental**, **recolhendo as roupas no varal.***

CENA 4

*Menino 2 chega usando óculos, bate na porta, Menina 3 atende a porta feliz e o recebe com um abraço. **Ele a empurra e entra na casa.***

CENA 5

Menino 3 chega em casa, Menina 1 o recebe com um abraço. Ele a abraça e entra direto enquanto ela fecha a porta.

Na cena 4, cena 6 e cena 7, os elementos grosseiros na composição, protagonizados pelos maridos e sofridos pelas esposas – os empurrões- se unem ao elemento da atitude submissa de colocar o guardanapo no pescoço de um deles antes da refeição, na cena 7.

CENA 6

*Música cantada: **Ela disse adeus e chorou.***

Legenda: Ella dijo adiós y lloró.

*Menino 1 chega, bate na porta e Menina 2, agora com o cabelo solto, faz menção de abraçá-lo, mas **ele a joga no chão com um empurrão.***

CENA 7

*Música cantada: **Já sem nenhum sinal de amor.***

Legenda: Ya sin dejar señal de amor.

*Menino 2 sentado à mesa em frente a um prato servido e **Menina 3 chega e coloca guardanapo em seu pescoço.***

CENA 8

*Música cantada: **Ela se vestiu e se olhou.***

Legenda: Ella se vistió y se Miró.

*Menino 1 **sentado em uma cadeira lendo um livro, pé em cima da mesinha de centro**, enquanto a **Menina 2 lustra seu sapato.***

Na próxima cena 9, o elemento da minissaia, agregado ao prato vazio e a saída de cena da menina, junto ao elemento da palavra-cantada – *sem luxo, mas se*

perfumou. Lágrimas por ninguém, só porque é triste o fim – capturam nossa atenção em tentativas de compor sentidos em direção ao atrator: o suspense, o enigma entre os conteúdos heterogêneos – esposa recatada, “do lar”, esposa não recatada, do “perfume e minissaia” se tensiona. Volta-nos a tensão e o suspense entre a cena 1 e a cena 2. Pensamos: ela será assassinada? Será por isso que esses elementos entraram na composição do vídeo?

CENA 9

Música cantada: Sem luxo, mas se perfumou. Lágrimas por ninguém, só porque é triste o fim

Legenda: Sin lujo, pero se perfume. Lágrimas por nadie, solo porque es triste el fin.

Menino 3 está sentado à mesa (agora sem bigode e cavanhaque) em frente a um prato vazio, talheres, e uma garrafa cheia. Menina 1, agora de minissaia, chega com um copo e serve a bebida, dá-lhe um beijo e sai. Ele fica parado esperando, não oferece nenhuma reação ao beijo, pega o copo e começa a beber.

CENA 10

Música cantada: Outro amor se acabou.

Legenda: Outro amor se acabo.

Menino 2 sentado à mesa, guardanapo no pescoço, prato servido, uma taça vazia e uma garrafa ao lado. Enquanto ele come, Menina 3 fica atrás, de pé, em sinal de expectativa quanto ao jantar. Ele larga os talheres, se levanta e lhe dá um tapa, jogando-a no chão.

CENA 11

Música cantada: Ele quis lhe pedir prá ficar. E nada ia adiantar.

Legenda: Él pidió otra oportunidad. Mas nada iba a cambiar.

Menino 1 está sentado no sofá, um dos pés sobre a mesa enquanto Menina 2, sorridente, está ajoelhada no chão lustrando seu sapato. De repente ele chuta o pano, levanta-se e começa a bater nela.

CENA 12

Música cantada: Quis lhe prometer melhorar. E quem iria acreditar. Ela não precisa mais de você,

Legenda: Quiso prometer mejorar. No le creyeron su bondad. Ella no depende más de El.

Menino 3 está sentado à mesa bebendo, apenas a garrafa em cima da mesa. Termina de beber o conteúdo de sua taça, vai se servir de mais, quando vê que a garrafa está vazia. Menina 1 entra na sala, ele a empurra e começa a agredi-la com a garrafa vazia.

CENA 13

Música cantada: Sempre o último a saber.

Legenda: Siempre El último en saber.

Menina 3 está na cama chorando, Menino 2 chega tenta conversar com ela, mas ela não aceita e o empurra para fora da cama, e volta a chorar.

CENA 14

Música cantada: Ela disse adeus. Ela disse adeus.

Legenda: Ella dijo adiós. Ella dijo adiós.

Menina 2 está sentada na cama em frente à janela chorando desesperadamente, quando Menino 1 chega por trás e a puxa pelos cabelos. Ela cai na cama, e ele começa a agredi-la.

CENA 15

Música cantada: Disse adeus e chorou, já sem nenhum sinal de amor. Ela se vestiu e se olhou, sem luxo, mas se perfumou. Lágrimas por ninguém.

Legenda: Dijo adiós y lloró, ya sin dejar señal de amor. Ella se vistió y se Miró, sin lujo, pero se perfumo. Lágrimas por nadie.

*Menina 1 está sentada na cama desarrumada chorando. Menino 3 chega, senta na cama para conversar, mas logo a seguir **começa a bater nela**. Sai do quarto, ela faz alguma observação e **ele volta para bater novamente**.*

Até esse momento, as cenas de agressão se repetem entre os três casais. Cada esposa, apesar da alegria, apesar da dedicação aos afazeres domésticos, é espancada pelo marido pela mínima atitude: à revelia. Os elementos do atrator, onde cada narrativa grotesca medieval bruta se apresenta como “bobagem alegre” o que para cada esposa é “terrível”, acompanhada da narrativa grotesca romântica, capturada pelo elemento intimista de um choro em “câmara”, recluso no quarto, fazem com que o espectador atento fique ansioso pelo desfecho.

CENA 16

Música cantada: Só porque é triste o fim. Outro amor se acabou. Ele quis lhe pedir prá ficar.

Legenda: Solo porque es triste el fin. Otro amor se acabo. Él pidió otra oportunidad.

*Menino 2 está na mesa, talheres na mão, prato vazio, esperando que ela o sirva. Ele até bate com os talheres na mesa como se para apressá-la com a comida. Menina 3 chega, **sorridente (sem o xale)**, coloca o guardanapo em seu pescoço, e começa a estrangulá-lo. Ele cai da cadeira e **ela pega a faca e o esfaqueia**. Ela se levanta, larga a faca na mesa e **corre para fora da sala satisfeita**.*

CENA 17

Música cantada: E nada ia adiantar. Quis lhe prometer melhorar. E quem iria acreditar.

Legenda: Mas nada iba a cambiar. Quiso prometer mejorar. No le creyeron su bondad.

*Menino 1 está no quarto dormindo. Menina 2 entra sorratamente com uma espingarda na mão. **Aproxima-se da cama e atira. Ele rola, e cai no chão**.*

CENA 18

*Música cantada: **Ela não precisa mais de você, Sempre o último a saber. Ela disse adeus. Ela disse adeus***

Legenda: Ella no depende más de El. Siempre el último en saber. Ella dijo adiós. Ella dijo adiós.

*Menino 3 está debruçado na mesa com um copo vazio na mão, em frente a uma garrafa. Menina 1, levanta o copo que está virado na mão inerte dele, enche-o com a bebida da garrafa e despeja nele o conteúdo de um frasco que esconde no decote da blusa. Mexe com o dedo, sorrindo, lambe o dedo e lhe dá um beijo. Ele acorda e imediatamente pega o copo e bebe. **Põe as mãos na garganta como se estivesse engasgando e cai da cadeira**. Ela sorri, olha, tira o sapato e o cutuca com o pé.*

CENA 19

Música cantada: Ela disse adeus. Ela disse adeus.

Legenda: Ella dijo adiós. Ella dijo adiós.

O vídeo termina com as três meninas indo embora vagarosamente, enquanto a música vai baixando o som. A certa distância, elas se viram e acenam para a câmera.

No final da gravação, com cenas agora coloridas, uma legenda com os nomes dos integrantes do trabalho aparece, em duplas, ao som da música americana "Everybody dance now": Gabriel Andrighetto e Jéssica Jaroszewski (menino 1 e menina 2), Gabriela Rousani e Pedro Henrique Nicola (menina 3 e menino 2), Jenyfer Jacques e Junior Luft (menina 1 e menino 3), tendo por fundo algumas cenas da gravação. E ainda, aparece a legenda Disciplina: Español. Maestra: Brisabel Amaral. Clase 1282 e um cachorrinho branco raivoso, apresentando os dentes pra câmera.

A tragédia cômica, característica típica de uma narrativa grotesca romântica, se mistura a narrativa grotesca medieval ao momento em que cada esposa “ataca” seu marido: seja com facada, seja com um tiro no peito, seja com veneno na bebida. Cada uma dessas tragédias anunciadas na paródia, entre violência doméstica e tipos de assassinato, apresentam elementos das manchetes de jornal – ao que podemos, quem sabe agora, dar sentido ao motivo de um jornal estar presente já nas primeiras cenas do vídeo escolar. Apesar dos filmes não serem mais em “preto-e-branco”, a vida ainda hoje não é colorida e não tem nada de romântica (segundo o vídeo escolar): romantismo piegas.

Típicos elementos contemporâneos – jornal, bebida, faca – anunciado nas primeiras cenas em composição aos outros elementos anunciam uma intencionalidade de um riso abafado, sombrio da morte não dela, tal como pensamos ao ler a frase *Ela disse Adeus*: mas deles. A ironia reside nos próprios elementos do atrator que, como parte de conteúdos aparentemente heterogêneos, servem para o próprio fim, de cada um: ele afiou a faca para ser usada nele mesmo. Somente o menino do jornal nos leva a imaginar, agora, como um prenúncio da próxima manchete do jornal da cidade. Apesar da música romântica, da palavra-cantada, a morte não é das mulheres e sim dos homens. É preciso, então, inverter o sentido inicial e complementar a frase para: “Ela disse adeus... para os corpos, os cadáveres dos maridos!”.

Ao fim, considerando as primeiras cenas do vídeo musical, onde os três integrantes da banda se apresentam com instrumentos musicais da banda nas mãos e sem rodar sobre si mesmos, é possível imaginar que os criadores do vídeo escolar quisessem comunicar que, apesar do mundo dar voltas, ele não sai do lugar: a violência doméstica ainda hoje é manchete de jornal.

VÍDEO 3

PARÓDIA DA MÚSICA *YOU BELONG WITH ME*, DE TAYLOR SWIFT

A produção do terceiro vídeo que estudamos também faz parte de uma página de compartilhamento na internet no YouTube, no endereço eletrônico: <http://www.youtube.com/watch?v=zZwZ-OqHtwI>. Trata-se de uma página pública, de acesso irrestrito, que se apresenta como “Taylor Swift: You Belong With Me [Paródia]”, com o seguinte comentário: “Vídeo feito para o trabalho de ingles do 1º ano C pelos alunos Kátia, Renan, Renata e Valeska. Não esqueçam de comentar! @re_will @vahmpire”. Esse vídeo foi postado dia 28 de novembro de 2011, por “Renan Willian”, que tem sete publicações no YouTube. A categoria a que o vídeo foi vinculado, definida pelo postante, foi a de “humor”. Até a data de 12 de janeiro de 2012 há 1.925 visualizações.

O vídeo escolar apresenta uma paródia entre o vídeo musical, de Taylor Swift, e o vídeo escolar juvenil apresentado, sendo que o trabalho de inglês se define na tradução da letra da música apresentado nas cenas do vídeo. A paródia está no movimento dos conteúdos heterogêneos e dos elementos que compõem a música pop, a música funk, a menina 1 e a menina 2 (“piriguete”) e seu celular.

Tanto a personagem do vídeo musical quanto a personagem do vídeo escolar tentam conquistar o seu amado, que só tem “olhos” para “piriguetes” e o “estrelismo superficial”. O menino, que no vídeo escolar se apresenta metaforicamente com o elemento dos óculos escuros e bengala, simulando cegueira, no vídeo musical além de não ser cego, parece só ter olhos para o estrelismo da “piriguete” – *chefe de torcida, que usa salto alto* – enquanto ela, menina – *só usa jeans e tênis*, sem olhos para o amor verdadeiro que ela quer lhe oferecer. Um elemento inusitado, uma música funk carioca, conhecidas pela cultura juvenil contemporânea, se apresenta como elemento de um conteúdo heterogêneo na composição do vídeo escolar. A narrativa grotesca romântica dá o tom cômico no elemento dos óculos escuros e da bengala, em uma comicidade sombria e maligna: o menino não enxerga sua própria cegueira moral que diz sim ao “brilho” de uma “piriguete” e seu romantismo piegas, e diz não ao amor verdadeiro de uma menina “comum”.

CONTEXTO AMPLIADO

Contexto ampliado 1

Música pop, ou *dance pop* – já citado no vídeo 2- é um estilo de música popular com grande apelo comercial. De frases curtas, simples e com inovações tecnológicas de sons musicais acabam sendo um estilo mais leve do *Rock and Roll*.

Contexto ampliado 2

Música *hip hop* ou *rap* é um tipo de música que tem um discurso rítmico rimado como foco, por vezes improvisado. Sua origem, se considerarmos o formato atual, é americana, no bairro novaiorquino do Bronx, em meados da década de 1970. Assim como os jamaicanos que isolavam a percussão das batidas, os *Disc Jockey* - DJs americanos acabaram por importar uma técnica, geralmente tendo como apoio dois toca-discos, que alcançou um estrondoso sucesso em seu território. *Miami bass*, um estilo de *hip hop* dos anos de 1980 que tem uma batida acelerada e marcada pelo conteúdo erótico do discurso rítmico rimado, acabou por ser incorporado pelo *funk carioca*.

O *funk carioca*, como um estilo de *hip hop*, é um tipo de música com origem nas favelas cariocas, em meados dos anos de 1980. O *remix* de músicas antigas pelos DJs brasileiros e o desejo de reconhecimento como a melhor equipe de *funk* começaram a incorporar no discurso rítmico rimado a violência e a pobreza de seu cotidiano.

CONTEXTO ESTRITO

Contexto estrito 1

Taylor Swift é uma jovem cantora Americana que tem a *música pop* *You Belong With Me* como single de seu segundo álbum. Escrita por ela e por Liz Rose, foi lançada em 21 de abril de 2009.

Contexto estrito 2

A música *funk* carioca de nome *Piriguete* foi sucesso nos verões de 2008 e 2009. Cantada pelo Mestre de Cerimônia- MC⁶⁵ Papo, tem esse refrão vinculado às mulheres chamativas, maquiadíssimas, com bijuterias grandes, roupas justíssimas e salto alto. A música ainda é sucesso, tocada e reconhecida em qualquer baile funk, muito provavelmente porque novelas têm apresentado como protagonistas esse tipo de personagem, tais como as novelas *Insensato Coração* (Rede Globo-2011), *Fina Estampa* (Rede Globo-2011/2012) e *Avenida Brasil* (Rede Globo- 2012).

TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO

CENA 1

O vídeo começa com um fundo escuro contendo uma legenda You Belong Whit Me Taylor Swift e o som introdutório da música. Em seguida, aparece um menino de óculos escuros, calça jeans, camiseta listrada, sentado no sofá da sala falando ao telefone celular. E a música começa a ser cantada em inglês ao mesmo tempo em que uma legenda aparece com a tradução em português.

Música cantada: You're on the phone with your girlfriend. She's upset, she's going off about. Something that you Said.

Legenda: Você está ao telefone com sua namorada. Ela está chateada. Brigando por algo que você disse.

CENA 2

Uma menina aparece no quarto, sentada na cama, falando ao telefone, irritada.

Música cantada: She doesn't get your humor. Like I do. I'm in my room. It's a typical tuesday night. I'm listening to the kind of music she...

Legenda: Ela não entende seu humor. Como eu entendo. Estou em meu quarto. É uma típica noite de terça-feira. Ouvindo o tipo de música que ela...

CENA 3

Nesse momento a menina olha para seu celular, e o chacoalha pois começa a tocar uma outra música que não a de Taylor Swift: começa a tocar um funk:

Música cantada: Quando ela me vê. Ela mexe ..Piri pipiri pipiri piri piriguete. Rebola devagar, depois desce..

Na cena 1 e na cena 3 vários elementos se colocam para compor o atrator do vídeo escolar – *óculos escuros, celular-*, o chacoalhar do celular quando começa a tocar o “funk da piriguete” e o próprio movimento nervoso do chacoalhar do celular feito pela menina. Parece-nos que, ao tocar o “funk da piriguete”, o celular adivinha o que a menina pensa enquanto fala com o menino. Ou seria o pensamento dela que a faz “ouvir” – *ela mexe...piri pipiri pipiri piri piriguete-* o “funk da piriguete”? Pois que por questão de segundos ele volta a tocar a música romântica típica de uma menina “simples” que está apaixonada.

⁶⁵ Sinônimo brasileiro para DJ.

O tom cômico do vídeo escolar, de uma narrativa grotesca romântica, está nos elementos dos óculos (cena 3) e da bengala (cena 6) que, tal como uma máscara que tem seu simbolismo complexo e inesgotável na relação com o grotesco, pois que “a máscara dissimula, encobre, engana, etc.”(BAKHTIN, 2008, p.35). Aqui, no caso, os óculos, se pensado como um elemento próximo a máscara numa composição grotesca pode representar a própria cegueira do menino na qual falamos inicialmente.

CENA 4

Ela fica apertando incessantemente o controle do celular, até conseguir trazer sua música de volta.

Música cantada: Doesn't like. And she'll never know your story. Like I do.

Legenda: Não curte... Ela nunca saberá sua história. Como eu sei.

CENA 5

Ela sentada na cama, tranqüila, gato deitado ao seu lado, vendo um álbum de fotografias com crianças pequenas [sugerindo que as fotos são do menino que gosta].

Música cantada: But she wears short skirts, I wear t-shirts.

Legenda: Mas ela usa mini saias, eu uso camisetas.

Ela na frente do prédio dançando para a câmera, dublando a música, mostra sua camiseta.

CENA 6

A cena muda para duas outras jovens (Jovem 1 e Jovem 2) representando uma coreografia de torcida.

Música cantada: She's cheer captain, and I'm on the bleachers.

Legenda: Ela é líder de torcida e eu estou nas arquibancadas.

CENA 7

Ela na cama dormindo.

Música cantada: Dreaming about the day when you wake up.

Legenda: Sonhando com o dia em que você acordará.

CENA 8

A imagem fica tremula [para que dê a ideia de que está no sonho]. Ele está deitado no sofá, ela em uma poltrona em frente. Ele se levanta e tateia tentando alcançá-la. Ela se retrai, fazendo a poltrona em que está sentada virar para trás.

Música cantada: And find that what you're looking for has been here the whole time.

Legenda: E descobrirá que o que procura estava bem aqui ao seu lado.

CENA 9

*Eles estão em frente à casa, ela dublando a música em frente à câmara. Ele está entrando no portão logo atrás dela, orientando-se com uma **bengala**. Ele dá um pequeno tropeção, mas continua em frente. Passa por ela, que continua a dublagem, e não a encontra.*

Música cantada: If you could see that I'm the one who understands you. Been here all along. So why can't you see me? You belong with me. You belong with me.

Legenda: Se pudesse ver que eu sou a única que te entende. Sempre estive aqui ao seu lado. Então por que não consegue enxergar? Você pertence a mim. Você pertence a mim.

CENA 10

Ele está andando com sua bengala, sozinho pela calçada, ela chega lentamente, faz menção de tocá-lo, mas desiste e se afasta de costas. Ele segue em frente.

Música cantada: Walking the streets. With you and your worn out jeans. I can't help thinking this is how it ought to be. Laughing on a park bench thinking to myself: "Hey, isn't this easy?"

Legenda: Andando pelas ruas. Com você e seu jeans desgastado. Não consigo parar de pensar que é assim que as coisas deveriam ser. Rindo no banco do parque e pensando: "Isso tudo não é fácil?"

CENA 11

Ele está sentado num sofá sozinho, sorrindo. Chega a outra menina e senta-se ao seu lado. Ela fica quieta, meio sorriso nos lábios, mexendo nos cabelos, meio sorriso, ele toca em seu braço e começa a brincar com suas pulseiras.

Música cantada: And you've got a smile that could light up this whole town. I haven't seen it in a while, since she brought you down. You say you're fine, I know you better than that. Hey what are you doing with a girl like that?

Legenda: E você tem um sorriso que poderia iluminar toda essa cidade. Não o vejo faz um tempinho, desde que ela te deixou prá baixo. Você diz que está bem, mas te conheço muito bem. Hey, o que está fazendo com uma garota daquelas?

CENA 12

A mesma menina da cena 11 aparece sentada em uma mureta calçando um sapato de salto.

Música cantada: But she wears high heels.

Legenda: Ela usa salto alto.

CENA 13

Ela, sentada na mureta, calçando tênis.

Música cantada: I wear sneakers.

Legenda: Eu uso tênis.

CENA 14

Ela está sentada em um degrau da casa aparentemente triste, e outra menina [uma terceira] a consola.

Música cantada: She's cheer captain I'm on the bleachers.

Legenda: Ela é líder de torcida e eu estou nas arquibancadas.

CENA 15

Ela na cama dormindo.

Música cantada: Dreaming about the day when you wake up and find.

Legenda: Sonhando com o dia em que você acordará e descobrirá.

CENA 16

Repete a cena 8 [imagem tremula, em alusão a um sonho]: ele deitado no sofá, ela em uma poltrona em frente. Ele se levanta e tateia tentando alcançá-la. Ela se retrai, fazendo a poltrona em que está sentada virar para trás.

Música cantada: That what you're looking for has been here the whole time.

Legenda: Que o que procura estava bem aqui ao seu lado.

CENA 17

Os dois agora estão sentados no sofá, ela tenta chamar sua atenção com gestos, fica desconsolada, ele levanta e sai sem vê-la. Ela fica olhando-o sair, bastante chateada, como se não soubesse o que fazer mais.

Música cantada: If you could see that I'm the one who understands you. Been here all along so. Why can't you see? You belong with me.

Legenda: Se pudesse ver que eu sou a única que te entende. Sempre estive aqui com você então. Consegue enxergar? Você pertence a mim.

CENA 18

Ela está sentada na soleira da porta chorando.

A câmera foca a mão do guitarrista que está efetuando um solo da música.

Música cantada: Standing by and waiting at your backdoor. All this time. How could you not know baby? You belong with me. You belong with me.

Legenda: Parada, esperando por você em sua casa. Durante todo esse tempo. Como não pode saber, querido? Você pertence a mim. Você pertence a mim.

CENA 19

Ela está em frente à casa dublando a música e dançando.

Música cantada: Oh, I remember you.

Legenda: Ah, eu me lembro.

CENA 20

Ele andando de bicicleta na rua, ao entardecer, orientando-se com sua bengala.

Música cantada: Driving to my house. In the middle of the night.

Legenda: Você dirigindo até a minha casa. No meio da noite.

CENA 21

Ela e ele no sofá da sala. Ela lhe fazendo cócegas, até que ele comece a rir.

Música cantada: I'm the one who makes you laugh. When you know you're about to cry.

Legenda: Eu sou a única que te fez sorrir. Quando você está quase chorando.

CENA 22

Em foco uma tela onde estão escritos nomes de músicas, cantores, vídeos. Finalmente o casal está conversando animadamente, sentados no sofá da sala.

Música cantada: And I know your favorite songs. Eu conheço suas canções favoritas. And you tell me about your dreams. Think I know where you belong. Think I know it's with me. Can't you see? That I'm the one. Who understands you? Been here all along. So why can't you see? You belong with me.

Legenda: E você me conta sobre seus sonhos. Eu acho que sei a quem você pertence. E eu acho que é a mim. Não consegue enxergar. Que eu sou a única. Que te entende? Sempre estive aqui com você. Então por que não consegue enxergar? Você pertence a mim.

CENA 23

O som vai baixando no final da música, e a tela escurecendo lentamente. Logo a seguir aparecem legendados os créditos para os integrantes do trabalho Kátia, Renan, Renata e Valeska, sem identificar quem é quem, com alguns erros de gravação.

A composição estilística visualizada nas narrativas paródicas grotescas apreciadas nos três vídeos acima não é apenas uma enunciação onde o falante se vê falando no “lugar” de outra(s) pessoa(s): ele se integra ao discurso do contexto de todas as Paródias. Bakhtin (1988) nos alerta que, se assim fosse, a enunciação poderia ser apenas um tema do discurso: o livro, o programa televisivo, o trabalho. Pois que, em sendo um ato artístico-estético o que esses jovens nos apresentam, o conteúdo ideológico dessa enunciação estética digital vive e se movimenta numa valorização tensa da história, definida reciprocamente (p.30). Reciprocamente entre os vários espec-autores numa narração grotesca tendo como contextos enunciativos a sua própria contemporaneidade.

5 PARA UMA APRECIÇÃO ESTÉTICA

As significações culturais tais como as estéticas só podem ser compreendidas nesse contexto dos vídeos que foram apreciados, no modo contemplativo⁶⁶, não estático, e em seu caráter eminentemente dialógico, como sentidos que se distribuem em diferentes vozes “no território de um tema comum, de um pensamento comum.” (BAKHTIN, 2000, p.342). Então, é pela perspectiva contemplativa que apreciamos os trabalhos escolares em vídeo, considerando-os como enunciação estética que acolhe conteúdos heterogêneos dando corpo a diferentes vozes numa composição expressiva e estilística que dá forma a narrativa enquanto paródia.

O conteúdo representa o momento constitutivo indispensável do objeto estético, ao qual é correlativa a forma estética que, fora dessa relação, em geral, não tem nenhum significado. (BAKHTIN, 1988, p.35).

A narrativa paródica videográfica assume-se como forma de expressão estética semiótica, engendrando conteúdo interior e objetivação exterior em direção a um espect-autor, pois que a relação a um espectador, tanto é a expressão semiótica que organiza, cunha e orienta a atividade mental até também o contrário. (BAKHTIN, 2009). Autores e espect-autores se encontram neste espaço de expressão e contemplação (ativa) que configura o estético. Assim, entendemos que uma típica comunicação ideológica juvenil se movimenta na narrativa paródica (grotesca) dos Trabalhos Escolares estudados.

Bakhtin (1988) nos diz que “o objeto estético não existe antes da criação e independente dela” (p.55), daí a singularidade estética das narrativas paródicas grotescas na Cultura Digital, um vídeo que se organiza a partir de valores cognitivos, políticos, éticos e também (e, principalmente, para nós) estéticos de uma juventude contemporânea. O atrator está presente no encontro cruzado desses conteúdos heterogêneos e de suas parafernalias para destacar, magnetizar o espect-autor através do uso de echarpes, óculos, sapatos, roupas e outros itens materiais, cobertores listrados, sons, músicas e escritas (símbolos tais como :), :D, expressões “simbora”). Categorias presentes na cultura carnavalesca se manifestam nessa Cultura Digital contemporânea dos vídeos juvenis avizinados à escola: a) um “rito

⁶⁶ Axt (2011a) apresenta o conceito de contemplação como acolhimento ativo e amoroso do outro (sujeito/objeto) em busca de acabamento (provisório) e efêmero.

escolar”, dos Trabalhos Escolares, se apresentando na praça pública da internet; (b) uma “obra cômica verbal” se apresentando na narrativa paródica grotesca; (c) uma “forma e gênero do vocabulário grosseiro” se apresentando na linguagem juvenil das narrativas paródicas grotescas... Tudo para que um espect-autor seja atraído e se envolva (interpret)ativamente: as personagens, cenários, tecidos orgânicos tramam sobre/sob a pele.

Assim, atratores são como códigos de acesso para que não só o jovem possa elaborar a sua obra mas para que também nós, como espect-autores, possamos ingressar nela. Nessa composição, capturada pelo olhar digital de uma *webcam*, que o corpóreo encontra o desconhecido-conhecido desse “jogo performativo”, pois que, como afirma Canevacci (2001), “ toda a cultura visual gira ao redor do corpo.” (p.131).

A trama experimental, para que a narrativa paródica grotesca se instaure na comunicação ideológica, apresenta o vídeo juvenil como um texto que tem em suas mensagens, sinais e códigos, a posição de observação-observadora. Uma posição que se instaura nas fronteiras entre comentário externo, comentário interno, ruído, *jingle*, técnicas corporais, cor, escritas, movimentos de câmera compondo, ou seja, de maneira muito parecida ao observado por Canevacci (2001, p.91) em relação aos fetichismos visuais, um “complexo harmônico de tipo polissêmico”.

É a própria forma da escritura que vai em busca de uma espécie de esquema dialógico ou plurívoco, no qual a “voz” de tipo ensaístico será interrompida por outras diversas “vozes” que divagarão sobre os discursos da multimídia. Polifonia e multimídia procurarão abrir a comunicação para um modelo dialógico cujo sentido final será dado pela soma simultânea de cada variação prevista no texto. É assim que esse texto “brinca” com um hipertexto. (CANEVACCI, 2001, p.92).

Acreditamos que, nos vídeos escolares, a parada virtual no tempo, ou momento de suspensão dos sentidos, se dá colada ao atrator: nesse momento do cruzamento de conteúdos heterogêneos em que o inusitado da combinação cruzada cria o enigma, gerando um “non-sense” ou um vazio de sentidos: “o que quer dizer esta combinação?” pergunta-se o espectador. E na busca do sentido o espectador faz-se espect-autor. E o enigma é justamente o atrator, o que, ao mesmo tempo, oculta o sentido e espera por sentido.

A paródia videográfica, em seu “canto paralelo”, leva os conteúdos cruzados por uma intencionalidade criativa em uma relação simétrica até o final da narrativa,

fazendo girar em torno do atrator, emergindo no ponto de encontro dos conteúdos, toda a sorte de elementos estéticos-expressivos. O efeito dessa montagem configura-se pelo riso, mas um riso perpassado pelo tom poético de denúncia construído pela forma paródica (grotesca) da narrativa.

A paródia narrativa em seu “canto paralelo”, também canta o mundo escolar e o mundo digital; a paródia narrativa grotesca canta e assusta o mundo educacional com seu canto travestido em Trabalho Escolar. A narrativa paródica grotesca estudada, em parceria com um material visual, auditivo e digital- o vídeo-, se apresenta como uma composição estética da intensa vida das ideias juvenis:

Na poesia, como na vida, o discurso verbal é o “*cenário*” de um evento. A percepção artística competente representa-o de novo, sensivelmente inferindo, das palavras e das formas de sua organização, as interrelações vivas, específicas, do autor com o mundo que ele descreve, e entrando nessas interrelações como um terceiro participante (o papel do ouvinte). Onde a análise lingüística vê apenas palavras e as interrelações de seus fatores abstratos (fonéticos, morfológicos, sintáticos, etc.), a percepção artística viva e a análise sociológica concreta revelam relações entre *pessoas*, relações meramente refletidas e fixadas no material verbal. O discurso verbal é o esqueleto que só toma forma viva no processo da percepção criativa conseqüentemente, só no processo da comunicação social viva. (BAKHTIN, 1926, p.12)

A existência contemporânea juvenil patrocinada pelos dispositivos móveis converge, definitivamente, para uma realidade *multivida* presente no engendramento de atratores que se manifesta numa enunciação estética, tal como a paródia videográfica em Trabalhos Escolares. Esses signos se movimentam em direção à potência do encontro dialógico, agora também digital. Acreditamos que um cenário silencioso possa estar se constituindo sob a base da narrativa paródica grotesca. Enquanto os professores não vêem, os alunos parecem estar sempre um pouco mais desejosos da pluralidade dialógica que a comunicação contemporânea tem lhes oferecido e permitido visualizar: a estética singularizada de seu próprio olhar e próprio enunciar.

A escola precisa poder apreciar a enunciação estética, quando for o caso, valorizando o processo de criação do aluno. Em ansiedade a esse desejo íntimo, os jovens buscam alternativas para compor seu olhar estético, entrelaçado e hibridizado em seus próprios corpos (daí o desejo pelos vídeos).

Na Idade Média, nos diz Bakhtin (2008), o grotesco fez parte de uma arena que se opunha à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal de época. Ao mesmo

tempo, o riso, o deboche e a ironia sempre estiveram vinculados à criação popular [carnaval], à cultura da praça pública, ao humor popular de lugar modesto (p.3). Ainda hoje, diremos nós, é assim que se comporta o grotesco nos espaços da cultura do povo que pode ser transposta ao espaço da Cultura Digital proporcionada pela www. Ao olharmos para o grotesco que nos faz rir, também no ambiente escolar, parece que o fazemos descaracterizando a originalidade da composição pois que não a sabemos ver: tal como no renascimento, as olhamos em sua natureza deformada, pois que hoje nossas ideias estão assentadas em domínios de outra estética, tal como as estéticas burguesas dos tempos modernos.

Nos vídeos apreciados, o grotesco parece que se opõe ao romantismo/amor piegas das músicas pop, avizinhandoo seja à realidade da violência doméstica e à liberação/emancipação da mulher, seja à decepção feminina com o comportamento superficial do homem, sem consistência, dominado pelo brilho da aparência (cegueira moral), ou também se opõe ao pieguismo do auto-arrependimento frente a atos destrutivos cometidos em vista de fantasias persecutórias, ciúme machista e ganância. Só que essa crítica não é tecida em tom sério, mas alegre, para fazer rir.

A ironia, o deboche, o cômico ganham corpo na paródia que aproxima conteúdos contemporâneos num encontro inusitado; produzindo imersões, como as apresentadas no vídeo 2 (expectativa de morte da mulher x morte do homem); ou no vídeo 3 (celular/capta pensamento da menina X menino/ não capta; espírito cego X corpo cego); ou ainda no vídeo 1 (“arrependimento” único que não vê o seu crime x todo o mundo vê o seu crime).

O princípio cômico nos ritos de carnaval da Idade Média libertava o olhar do caráter dogmático da crítica e da técnica, assim como certas formas carnavalescas naquele contexto. Todas essas formas se encontravam nos âmbitos particulares da vida cotidiana para se permitir “alegres distrações”:

A influência da concepção carnavalesca do mundo sobre a visão e o pensamento dos homens era radical: obrigava-os a renegar de certo modo a sua condição social (como monge, clérigo ou erudito) e a contemplar o mundo de uma perspectiva cômica e carnavalesca. Não apenas os escolares e os clérigos, mas também os eclesiásticos de alta hierarquia e os doutos teólogos permitiam-se alegres distrações durante as quais repousavam da sua piedosa gravidade [...]. Nas suas celas de sábios escreviam tratados mais ou menos paródicos e obras cômicas em latim. (BAKHTIN, 2008, p.11-12).

Ao celebrar a “festa dos tolos”, a “festa do asno” como alusão às festas religiosas, elas eram apresentadas com uma específica diferença de princípio das formas e cerimônias oficiais sérias da Igreja ou do Estado feudal (BAKHTIN, 2008, p.4). E, para nós, parece também existir uma diferença de princípio das formas e cerimônias escolares que a estética juvenil consegue alcançar com a ajuda da narrativa paródica grotesca.

Assim como o riso solto, o deboche implicado (pois o corpo também estava presente nas diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro, tais como obscenidades), os atratores, uma vez que se os decifra, parecem narrar esta alegria de viver de nossos tempos, dos jovens que se encarnam no espírito do espetáculo teatral sentindo-se pulsantes, vivos, inclusive e especialmente em um espaço escolar.

De típica comunicação contemporânea, a narrativa paródica se atravessa na composição da palavra entonada e faz aparecer o grotesco na composição dos elementos que giram em torno do atrator. Tal como nas obras de Rabelais, o riso também parece ser entonado como signo de uma existência. Todos os gêneros cômicos, nos diz Bakhtin (1988), sempre foram os mais livres e menos regulamentados: o espírito oficial e a burocracia revestidos pela seriedade não conseguiram degenerar o riso.

Ao lado do emprego poético da palavra num “sentido não particular”, ou seja, ao lado dos tropos, existem as mais variadas formas de utilização indireta de um outro gênero de linguagem: a ironia, a paródia, o humor, a faceia, os diversos tipos de comicidade, etc. (não existe uma classificação sistemática). A língua, na sua totalidade, pode ser empregada num sentido impessoal. Em todos esses casos, o próprio ponto de vista incluído na fala, a modalidade da língua e *a sua própria relação com o objeto e com o falante* são submetidos à reinterpretação. (BAKHTIN, 1988, p.343).

O atrator entonado numa narrativa paródica grotesca aproxima o que antes não combinava, destrói o que antes era *a combinação perfeita*: destruindo laços de *vizinhanças habituais* e criando *vizinhanças inesperadas* (BAKHTIN, 1988, p. 284). *Vizinhanças habituais* materializadas nos vídeos juvenis, podemos dizer seguindo esse pensamento, são aquelas que remetem às histórias românticas cantadas ou contadas em sua “pieguice”. **É o grotesco na narrativa paródica, iluminando ousadias inventivas, associando elementos heterogêneos que faz liberar infinitos sentidos, fazendo-nos olhar o mundo com outros olhos: com olhos**

espect-autores. O grotesco corre canto paralelo na enunciação teatral, o grotesco é atuado com o corpo.

A função estética, assim, está nessa tentativa de composição das *vizinhanças inesperadas* materializada na narrativa paródica grotesca. É o atrator que carrega (literalmente) o grotesco desse cenário com suas roupas, jeitos e trejeitos que, em movimento, sugam o olhar do espect-autor em direção às *multivozes* que ali se exibem obrigando-o a uma posição enunciativa de interpretação (autoral).

Elementos materiais contribuem na montagem do atrator. Uma colcha de cama matizada em preto e branco, lembrando um couro bovino, se transforma em manta do sofá onde o jovem está sentado para contar a sua paródia, pois que ele é personagem de livro e personagem de *reality show*.

A narrativa paródica grotesca tem em sua arquitetônica a dialogicidade acoplada ao cotidiano ideológico de um jovem que usa a linguagem poética para dizer-se parte desse mundo. Um mundo onde ele não pode ser reduzido a um número, a um consumidor, a um certo/errado: ele é parte desse paradoxo. Portanto, acreditamos ser impossível capturá-lo por uma tentativa de imersão *apriori*: é ele o artista:

O artista é precisamente aquele que sabe situar sua atividade fora da vida cotidiana, aquele que não se limita a participar da vida (prática, social, política, moral, religiosa) e a compreendê-la apenas do seu interior, mas aquele que também a ama do exterior – no ponto em que ela não existe para si mesma, em que está voltada para fora e requer uma atividade situada fora de si mesma e do sentido. [...] Encontrar o meio de aproximar-se da vida pelo lado de fora, é esta a tarefa do artista. (BAKHTIN, 2000, p.205).

Para compreender uma paródia é preciso sair dos limites do contexto dado. Tal como Rabelais nos apresentou a cultura popular na Idade Média e no Renascimento, o jovem hoje está próximo e muito vivo à sua realidade da vida, quer apreciar outros sentidos oferecidos a ele pelos “invólucros ideológicos-verbais” próximos ou distantes, em termos de território enraizado na Cultura Digital. E o faz, como no nosso caso estudado, com a ajuda das narrativas paródicas grotescas. Quer ter a chance de distorcer o que lhe foi entregue torcido na “cerimônia oficial” escolar em que convive todos os dias, trazendo a “sua festa” para ser estetizada: as “suas fontes extraliterárias”⁶⁷.

⁶⁷ Assim como o fez Rabelais (BAKHTIN, 1988, p.344), guardadas as suas devidas proporções.

Podemos afirmar que nesse processo de seleção dos vídeos escolares, a apreciação esteve presente no intuito de fazer emergir o estético. Na pergunta do que faz “emergir”, nos deparamos com as paródias. Nossa sensibilidade na busca por respostas ao desejo “imersivo” e transgressor juvenil na Cultura Digital, através da paródia, nos fez perceber o detalhe do grotesco como um elemento fundamental no processo dessa enunciação estética. Percebemos que, atravessados a esses vídeos, se apresentavam figuras narrativas populares típicas do cotidiano juvenil, também não tão “cativantes” -digamos assim- para a moralidade adulta, tais como Lady Gaga e Big Brother Brasil-BBB, por exemplo.

Os participantes do YouTube se envolvem claramente em novas formas de publicação’, em parte como uma maneira de narrar e comunicar suas próprias experiências culturais, incluindo suas experiências como ‘cidadãos-consumidores’ associadas à mídia comercial popular. (BURGESS e GREEN, 2009, p.72).

Sim, consumidores. Sim produtores. Sim espect-autores. Não há mais somente as Paródias avizinhas inesperadamente à escola e a Trabalhos Escolares: há agora Trabalhos Escolares *avizinhas inesperadamente a uma enunciação estética grotesca*. Um consumo se operou, um consumo “pervertido” e ao mesmo tempo inovador: uma outra comunicação ideológica emergiu ao que ele, o jovem, imergia. Um processo onde signos verbais e não verbais dispostos na Cultura Digital se amarram ao jovem escolar por puro e simplesmente desejo seu. Foi isso que me imobilizou o olhar.

6 REFERÊNCIAS

ALAVARCE, C. da S. **A Ironia e suas Refrações**: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

AXT, Margarete. Civitas, a cidade viva: ou de um espaço para o acontecimento-invenção na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n.02, p. 219-235, 2004.

_____. Do Pressuposto dialógico na Pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docentes) em rede. **Revista Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v 11, p. 91-104, 2008.

_____. Mundo da vida e pesquisa em educação: ressonâncias, implicações, replicações. **Revista de Letras de Hoje: Estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa**. Porto Alegre, v. 46, n.1, p. 46-54, jan./mar. 2011a.

_____. Tecnologia na Educação, Tecnologia para a Educação: um texto em Construção. **Informática na Educação: teoria prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2000.

_____. A Escola frente às tecnologias - pensando a concepção ético-política. **Caderno Temático SMED: Multimeios e Informática Educativa**, Porto Alegre, p. 35-38, 2002.

_____. Trajetos-imagens: por uma cronotopia dos sentidos na pesquisa. In: ZANELLA, Andréa Vieira; TITTONI, Jaqueline (Orgs). **Imagens no pesquisar: experimentações**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2011b.

_____. Mimeses e Poiesis: O cognitivo e o imagístico como limiares do virtual. In: FRAGA, D.(org). **Políticas do Virtual: inscrições em linguagem, cognição e educação**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2012.

AXT, Margarete; MARTINS, M. Coexistir na diferença: De quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero. (Org.). **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, v. 1, p. 133-158.

BAKHTIN, M.M. **A Cultura Popular na Idade Média**. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** [snt]. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, 1926.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Unesp, 1988.

BASTOS, M. T. O sentido espectral da comunicação eletrônica. In: FERREIRA, Jairo (Org.). **Cenários, Teorias e Heranças do Campo Acadêmico da Comunicação**. Rio de Janeiro: E-papers, 2007, v. 1, p. 103-123.

BAUMAN, Z. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BELLAVITE, P. **Medicina Biodinâmica**: a força vital, suas patologias e suas terapias. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

BERGÉ, P. **Dos Ritmos ao Caos**. São Paulo: UNESP, 1996.

BURGESS, J.; GREEN, J. **YouTube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

BROWN, J. (org.) **World Café**. São Paulo: Cultrix, 2007.

BUCKINGHAM, D. A Posição da Produção: a educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens no Reino Unido. In: CARLSSON, U; FEILITZEN, C.V. (orgs). **A Criança e a Mídia**: imagem, educação, participação. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

_____. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Más Allá de la Tecnología**: aprendizaje infantil em la era de la Cultura Digital. Buenos Aires: Manantial, 2008.

CANEVACCI, M. **Sincretismos**: uma exploração das hibridizações culturais. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

_____. A Comunicação Móvel e a Mudança Cultural. In: LOPES, M.I.V de; BUONANNO, M. (orgs). **Comunicação no Plural**. Estudos de Comunicação no Brasil e na Itália: trabalhos apresentados no I Colóquio Brasil-Itália de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom/EDUC, 2000.

_____. **Antropologia da Comunicação Visual**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. MetrÓpole Comunicacional. **Revista USP**, São Paulo, n. 63, set./nov., 2004.

_____. **Culturas Extremas**: mutações juvenis nos corpos das metrÓpoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Fetichismos Visuais**: corpos eróticos e metrÓpole comunicacional. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

_____. **Comunicação Visual**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____. **A Comunicação Entre Corpos e Metrôpoles**. Signos do Consumo, v.1. n.1, jan.-jul de 2009a. Disponível em: http://www.usp.br/signosdoconsumo/artigos/artigo01_comunicacao_entre_corpos_m_etropoles.pdf. Acesso em fev de 2010.

CAPRA, F. **As Conexões Ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2005.

CRUZ, C. **Metamorfoses de Kafka**. São Paulo: Anablume/Fapesp, 2007.

DUARTE, N. (org). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, R. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

FANTIN, M. **Mídia-educação**: aspectos históricos e teórico-metodológicos. Ponta Grossa: Olhar de Professor, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: ago. 2012.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FISCHER, R.B. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 43-58, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: set. 2012

FRADKIN, A. História da Televisão Pública/Educativa. Disponível em www.fndc.org.br/arquivos/HistoriaTVEducativa.doc. Acesso em: mar.2013

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de Pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GUATTARI, F. **CAOSMOSE**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34. Editado em 1992. 2. ed. em 2012.

HARTLEY, J. Utilidades do YouTube: alfabetização digital e a expansão do conhecimento. In: BURGESS, J.; GREEN, J. **YouTube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

JACYLIN. Disponível em: <http://www.kidsspeakonline.org/kidssaying.html>, s/d. Acesso em: out. 2011.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JENSEN, J. **Iowa Educators Pioneer Media Now Curriculum**. Disponível em: <http://www.medialit.org/reading-room/iowa-educators-pioneer-media-now-curriculum>. s/d. Acesso em: mar. 2012.

KRISTEVA, J. Bakhtine, le mot, Le dialogue et Roman. Critique. Reveu générale de publications. Paris, v.29, fascículo 239, abr.1967, p. 438-65. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEMOS, A. Cibercultura. Alguns Pontos Para Compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina: Porto Alegre, 2003.

LEMOS, A. Arte e Mídia Locativa no Brasil. In: LEMOS, A. JOSGRILBERG, F. **Comunicação e Mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias moveis de comunicação**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

LYRA, M.C.D.P. O Modelo EEA: Definições, Unidade de Análise e Possíveis Aplicações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20:(1), 2007.

MIRANDA, C.M.A. de. Uma Construção Paródica da Cena em Estou te Escrevendo de um País Distante. In: MALUF, S.D.; AQUINO, R.B de. (orgs). **Reflexões Sobre a Cena**. Maceió: EDUFAL, Salvador: EDUFBA, 2005.

PALÁCIOS, M. Entrevista. In: SAVAZONI, R. COHN, S. **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

PRENSKY, M. H. **Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom**, 2009. Disponível em: http://innovateonline.info/pdf/vol5_issue3/H_Sapiens_Digital-From_Digital_Immigrants_and_Digital_Natives_to_Digital_Wisdom.pdf. Acesso em: jul. 2010.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

SETTON, M. da G. J. Juventude, Mídias e TIC. in SPOSITO, M.P.(coord.) **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, vol. 2. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2009.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

SODRÉ, M.; PAIVA, R.O império do Grotesco. Rio de Janeiro: MAUAD, 2002.

SOBRAL, Adail. O ato “Responsível” ou ato Ético em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **SIGNUM**: Estudos linguísticos, Londrina, v. 1, n. 11, p. 219-235, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/>>. Acesso em: 14 abr. 2010.

SORJ, B.;LISSOVSKY, M. **Internet nas escolas públicas**: políticas além da política. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Working Paper nº 6, mar. 2011.

SPOSITO, Marília Pontes (org.). *Juventude e escolarização* (1980-1998). Brasília: INEP/MEC, 2002, 317p. (Série Estado do Conhecimento nº 7)

VALLIAS, A. Entrevista. In: SAVAZONI, R. COHN, S. **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009.

Outras Fontes - Redes Sociais

Youth Free Expression Project (Projeto Juventude Livre Expressão), espaço de “Coalizão Nacional Contra a Censura”. Disponível em <http://www.ncac.org/found.php>. Acesso em: out. 2011.

Muggles for Harry Potter (trouxas de Harry Potter). Disponível em: <http://www.spectacle.org/0400/muggle.html>. Acesso em: out. 2011.

Diário Virtual. Espaço criado e mantido por uma aluna de escola pública do estado de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.Facebook.com/DiariodeClasseSC>. Acesso em: set. 2012.

Fórum da Cultura Digital Brasileira. Disponível em: www.culturadigital.com.br. Acesso em: set. 2012.

KidSPEAK! Espaço de divulgação de notícias sobre as censuras de algumas escolas dos Estados Unidos aos livros de Harry Potter. Disponível em http://www.kidspeakonline.org/harry_potter_news.html. Acesso em: out. 2011.

Site da UOL. Disponível em: <http://idgnow.uol.com.br/mobilidade/2008/08/14/brasil-tem-950-mil-conexoes-a-internet-via-redes-3g-estima-accenture/>. Acesso em: out. 2011.

Tudo sobre TV. Site que tem por foco apresentar, de forma simples e direta, a história da televisão brasileira. Disponível em <http://tudosobrevt.com/historvtv/tv70.htm>. Acesso em: mar. 2013