

HÁ UMA MENINA
HÁ UM MOLEQUE
MORANDO SEMPRE
NO MEU CORAÇÃO
TODA VEZ QUE O
ADULTO BALANÇA
ELA VEM PRA ME DAR
A MÃO

HÁ UM PASSADO NO
MEU PRESENTE
UM SOL BEM QUENTE
LÁ NO MEU QUINTAL
TODA VEZ QUE A
BRUXA ME
ASSOMBRA
A MENINA ME DÁ A
MÃO

E ME FALA DE COISAS
BONITAS
QUE EU ACREDITO
QUE NÃO DEIXARÃO
DE EXISTIR
AMIZADE, PALAVRA,
RESPEITO,
CARÁTER, BONDADÉ,
ALEGRIA E AMOR
POIS NÃO POSSO
NÃO DEVO
NÃO QUERO
VIVER COMO TODA
ESSA GENTE
INSISTE EM VIVER
E NÃO POSSO
ACEITAR SOSSEGADO
QUALQUER
SACANAGEM SER
COISA NORMAL

BOLA DE MEIA, BOLA
DE GUDE
O SOLIDÁRIO NÃO
QUER SOLIDÃO
TODA VEZ QUE A
TRISTEZA ME
ALCANÇA
A MENINA ME DÁ A
MÃO

HÁ UM MENINO
HÁ UM MOLEQUE
MORANDO SEMPRE
NO MEU CORAÇÃO
TODA VEZ QUE O
ADULTO FRAQUEJA
ELE VEM PRA
ME DAR A MÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

**DE LETRAMENTOS E AFETOS: ESPAÇOS INDISCIPLINARES NA
ESCOLA COMO POSSIBILIDADE**

CRISTIANE AZAMBUJA

INVERNO DE 2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

CRISTIANE BUENO DA ROSA DE AZAMBUJA

**DE LETRAMENTOS E AFETOS: ESPAÇOS INDISCIPLINARES NA ESCOLA
COMO POSSIBILIDADE**

**BAGÉ
INVERNO DE 2019**

CRISTIANE BUENO DA ROSA DE AZAMBUJA

**DE LETRAMENTOS E AFETOS: ESPAÇOS INDISCIPLINARES NA ESCOLA
COMO POSSIBILIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles

**BAGÉ
INVERNO DE 2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

A9911 Azambuja, Cristiane Bueno da Rosa de
De letramentos e afetos: espaços indisciplinados na escola
como possibilidade / Cristiane Bueno da Rosa de Azambuja.
164 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2019.

"Orientação: Clara Zeni Camargo Dornelles".

1. Letramentos. 2. Escola. 3. Tecnologias. 4. Afetos. 5.
Autoetnografia. I. Título.

CRISTIANE BUENO DA ROSA DE AZAMBUJA

DE LETRAMENTOS E AFETOS: ESPAÇOS INDISCIPLINARES NA ESCOLA
COMO POSSIBILIDADE

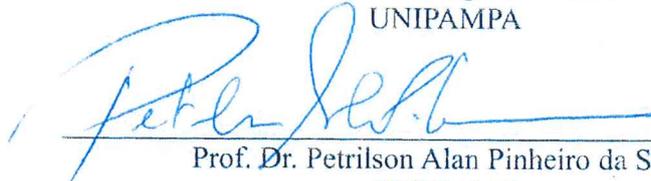
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Ensino da Universidade Federal
do Pampa como requisito parcial para
obtenção do título de Mestra em Ensino.

Área de concentração: Ensino

Dissertação defendida e aprovada em: 27 de setembro de 2019.
Banca examinadora:



Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles - Orientadora
UNIPAMPA



Prof. Dr. Petrilson Alan Pinheiro da Silva
UNICAMP



Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos
UNIPAMPA



Profa. Dra. Claudete da Silva Lima Martins
UNIPAMPA

Profa. Dra. Maria Inéz Probst Lucena - Suplente
UFSC

Quando crianças desejamos ser muitas coisas, desde seres possíveis a imaginários. Ao crescermos, desistimos do plano porque mudamos de ideia ou porque a vida social, para alguns de nós, diz *não*.

A mim, quando criança, que desejou ser escritora e mudou de ideia, mas também ouviu que essa atividade não garantiria renda, dedico este texto.

A mim, quando criança, que desejou ser cientista, mas ouviu da vida que esse era um futuro apenas para poucos, dedico esse título.

Aos recém-chegados, crianças e/ou jovens da Escola Bidart e das outras escolas e das ruas, especialmente às meninas que ouvirão ainda mais *nãos*, dedico este trabalho. Com o desejo que a escola e a universidade possam lhes ser sempre um direito, mas que sejam isso, sempre uma possibilidade, a realização de um desejo, e não uma das únicas esperanças de uma vida mais digna e melhor.

AGRADECIMENTOS

Pensei em não acrescentar a este texto uma página de agradecimentos porque pareceu-me uma formalidade desnecessária. Às vezes, isso parece destacar um mérito individual e um tipo de sofrimento que eu não atribuo a um curso de pós-graduação, ainda privilégio de tão poucos. Obviamente, pensei, sou grata a todas e todos que colaboraram com o acontecimento desta pesquisa e acredito que a gratidão àqueles que acolheram e possibilitaram-na na Escola Bidart tenha ficado explícita ao longo deste texto. Mas, enquanto escrevia, percebi que não há lugar no texto acadêmico para registrar um tipo de referência: as vozes que nos acompanham ao longo do caminho, já que somos tanta gente onde quer que a gente vá. Então, de qualquer forma registro meu reconhecimento aos apoios administrativos e financeiros recebidos, ao esforço familiar, representado pelo meu pai que tolerou diversas opressões no local de trabalho pensando em minha bolsa para o curso superior, à diretora da Escola Bidart, professora Albéres, que me acolheu com tanta gentileza e que cuida com tanto carinho da nossa escola, à dedicação profissional dos professores envolvidos nesse curso e nesse trabalho. Não agradeço a nenhum tipo de deus pois sou ateia desde minhas primeiras memórias, e isso é parte de como penso e de quem sou. Gravo aqui, então, a continuidade ou a outra parte das referências deste trabalho.

Meu agradecimento primeiro é à UNIPAMPA, não como uma instituição, mas como se personificada fosse e pudesse receber um abraço. E à UNIPAMPA que é meu lugar de trabalho, meu patrimônio e meu orgulho, como diz a recente campanha lançada em sua defesa e valorização. Gostaria que muitos pudessem desfrutar do mesmo afeto e respeito pelo lugar que garante sua subsistência. E, por ser ela meu lugar de trabalho, tive o privilégio de receber auxílio financeiro e tempo necessários para passar por um mestrado. Não deixando de reconhecer o trabalho responsável de gestores e colegas que garantiram isso, dedico o meu agradecimento aos trabalhadores e suas históricas lutas, àqueles que possibilitaram esse tipo de apoio e sempre buscaram que deixasse de ser um privilégio. Em tempos de relações de trabalho tão precárias, espero que meu lugar na universidade possa ser parte dessa contínua luta.

E, se agradeço à UNIPAMPA e sua existência, agradeço à pessoa do Presidente Lula. Mais do que ao cumprimento bem intencionado de sua função, que nos deixou esse presente de valor que não pode ser calculado, agradeço a sua pessoa e o simbolismo que carrega, o da criação de uma universidade por um daqueles que teve negado o direito de ser parte dela.

Como memória daquele 27 de julho de 2005, quando Lula esteve em nossa cidade anunciando nosso presente e nosso compromisso, faço questão de registrar aqui uma parte do seu discurso: *“Pois bem, eu tenho consciência do que representa a educação na vida do ser humano, mas tenho mais consciência do que representa a educação na parte mais pobre da população. Alguns – e Deus queira que a gente tenha muitos – podem escolher até estudar fora do país, e é bom que possam. Outros podem estudar, fazer pós-graduação fora do país, é importante que a gente tenha muitos, porque nós precisamos de mais doutores neste país, precisamos de mais inteligência, de mais conhecimento. Mas a grande maioria, que não tem esperança de fazer pós-graduação na Sorbonne ou em qualquer outra universidade famosa, que não tem essa oportunidade, e que até agora não tem essa pretensão, não é menos inteligente do que aqueles que têm”*.

E agradeço, em letras piscantes se este suporte permitisse, às mulheres. Às mulheres que tornaram possível para nós ocupar esses espaços, àquelas que ocuparam espaços sem pedir licença e nos mostraram a importância de ocupá-los. Às que lutaram e lutam para que todas vivam e tenham um teto todo seu. Às que escreveram livros, às que algo fizeram e não viraram memória, às que sofreram, sem feitos, mas inspiram e mobilizam nosso longo processo de resistir. Àquela que ocupou a presidência e deixou uma marca, indelével, na nossa história.

À memória de D. Nice, mulher negra e pobre que conheci aos meus nove anos de idade, buscando trabalho em nossa casa. Através da imagem de seus dois filhos, que aos seis e sete anos pela primeira vez andaram de carro e sentaram-se em um sofá, conheci a realidade de muitas outras Nices e suas famílias. Ela, que faleceu na véspera da qualificação de meu projeto, me ensinou os momentos de impossibilidade de empatia e o significado da alteridade. Sempre lembrei dela ao pensar sobre uma realidade de dificuldades e privações, e isso me fez não julgar algo que desconheça. Seus filhos estudaram na Escola Bidart e acompanhei a condenação de um deles ao fracasso escolar e, mais tarde, sua condenação à prisão por furtar bicicletas. Que a memória dela continue viva e me fazendo pensar.

Às professoras e professores: do Curso de Letras, que me receberam quando ingressei no mundo acadêmico em 2009 e me mostraram (e mostram) um lado mais agradável desse mundo; do Mestrado Acadêmico em Ensino, especialmente os que convivi durante esses dois anos e que participaram da construção deste ponto, provisório, de chegada. Todos são vozes presentes no que passei a entender sobre linguagens, sobre educação, sobre ciências – humanas, como todas são. Especialmente, como representante desses dois grupos, ao

professor Alessandro Bica que, ainda em 2009, falando de História e do compromisso social da universidade não me doutrinou, mas me instigou a pensar e entender meu lugar e contexto. É em boa parte culpado por eu insistir navegar nesses mares desconhecidos, nessa experiência indisciplinar.

Às e aos professores que foram parte das bancas de avaliação deste trabalho, que fizeram a leitura dos meus textos. Agradeço pelo trabalho realizado, pela leitura técnica, mas também pela leitura crítica e pela leitura sensível, compromissada com a ideia da universidade pública, realmente pública, que pode trazer algo de melhor para nossas vidas. Como interlocutores certos do texto, como os pares que avaliariam meu trabalho e meu processo de tornar-me mestra, frequentemente lembrei das ideias, das palavras, de algum deles. E isso certamente é voz presente neste trabalho, embora a partir da minha leitura.

À primeira turma do MAE, pois em diálogo pensamos a educação, o ensino e nossas pesquisas. Especialmente ao Lucas, companheiro de orientação, que tornou-se literalmente uma referência, oferecendo reflexões e textos que acabaram fazendo parte deste trabalho. Às e aos colegas que com pesquisas compromissadas, bonitas e transgressivas sustentam o compromisso da nossa universidade e levam seu nome para ocupar espaços por aí. Galeano escreveu que a ciência diz que o corpo é uma máquina e que, por sua vez, o corpo diz: eu sou uma festa. Um dia nos disseram que a maior parte do mestrado e da pesquisa é experiência solitária. Agradeço às colegas e amigas do MAE que viveram comigo esse período, e espero que outros que virão, respondendo que o mestrado pode ser experiência solidária, apoio e colaboração, amizade, cuidado e também uma festa.

Agradeço às minhas gatas e gatos. Aos em memória: Preta, Boo, Fausto, Thedy, Louis, Branquinha. Aos que dividem um lar comigo: Michonne, Matilda, Spartacus, Madalena, Olívio e Onça. Para alguns o apoio de um gato pode soar estranho, mas os que aprenderam com eles que amar não é dominar podem entender o afeto e respeito vivido e aprendido com esses seres peludos. Especialmente dedico meu agradecimento à Michonne, minha companheira de dias e noites, que deitava no meu teclado e acrescentava trechos ao meu texto para, eu tenho certeza, me ajudar com a escrita; que decidia e me informava quando já era hora de dormir; que me honra com todo seu afeto.

Ao Rogério, que em parceria com os gatos acompanhou todo o processo do mestrado, em muitos momentos só eles, sem a minha companhia. Pelo suporte e compreensão com os projetos adiados e para que eu tivesse um teto todo meu durante as muitas horas de leitura e de escrita. Pelo apoio com as atividades do cotidiano, aquelas que não costumam aparecer –

as louças lavadas, os pelos pela casa aspirados, os gatos acarinhados e alimentados, as compras no mercado e o preparo do jantar (embora o livro de *masterchef* que eu lhe dei ainda não tenha sido posto em prática) – isso proporcionou que eu tivesse o privilégio de viver mais intensamente o processo da minha pesquisa. Também por ser interlocutor nas histórias que eu contava em cada retorno da escola e pela leitura do meu texto. Como lhe agradaram, no texto, os momentos de conversa entre músicas e as palavras, acrescento, com Jimi Joe, que quem sabe de nós o que acontecerá, o que será que será, eu só sei que eu vou te amar por anos e anos a fio, nadamos tão bem, andamos legal, vamos por aí, e no fim do dia ainda podemos falar e sorrir. E quando o espírito se libertar, sei quem tomará conta dos gatos.

À Clara, minha orientadora, obviamente pela função que é esperada de uma, pelo trabalho dedicado da notável e sensível professora e pesquisadora que é, por eu nunca ter encontrado cumplicidade em alguma queixa de outros quanto aos seus processos de orientação. Agradeço por me oferecer isso em um período de sua vida de tantos acontecimentos e reinvenções. E talvez ela pense que seu papel foi menor, pois durante o percurso, na escola e na escrita, foi por tantas vezes comigo mesma que precisei conversar e pensar o caminho a seguir. Mas mesmo nessas conversas suas orientações estavam presentes como uma voz que, como a criança de Saramago, me dizia gentilmente “Não faça isso”, me provocava com perguntas ou me dizia “Faça isso, se é importante pra ti”. Clara para mim é professora, mulher e mãe admiráveis, uma amiga, e sempre será, em presença ou voz, uma (des)orientadora.

Agradeço ao professor Aquilino Tavares, obviamente por ser quem possibilitou que esta pesquisa existisse, por abrir para mim as portas de sua segunda casa, mas, especialmente, pelo cuidado e carinho que dedica às meninas e meninos da escola, por entendê-los como produtores de cultura, como sujeitos que já são alguém. Ainda pela grata surpresa pela quebra do estereótipo profissional, pelas conversas e troca de experiências que também conduziram esta pesquisa. Gostaria que este trabalho também pudesse lhe render um título. Penso que ele diria que se algum benefício chegar a seus alunos, através deste trabalho ou da universidade, para ele isso vale tanto quanto um título. Espero um dia poder oferecer esse retorno.

E são redundantes as palavras para agradecer às e aos jovens da escola Bidart e à oportunidade de participar de alguns momentos de suas vidas, já que, falando de vozes, as deles estão em cada página deste texto. Apenas reitero o quanto foi uma experiência, no sentido apresentado neste trabalho, voltar a essa escola, aprender, me formar e transformar com aquilo que eles têm a nos dizer.

“Digo às vezes que não concebo nada tão magnífico e tão exemplar como irmos pela vida levando pela mão a criança que fomos, imaginar que cada um de nós teria de sempre ser dois, que fossêmos dois pela rua, dois tomando decisões, dois diante das diversas circunstâncias que nos rodeiam e provocamos. Todos iríamos pela mão de um ser de sete ou oito anos, nós mesmos, que nos observaria o tempo todo e a quem não poderíamos defraudar. Por isso é que eu digo [...]: 'Deixa-te levar pela criança que foste'. Creio que indo pela vida dessa maneira talvez não cometêssemos certas deslealdades ou traições, porque a criança que nós fomos nos puxaria pela manga e diria: 'Não faças isso.'”

José Saramago¹

1 Trecho da obra de José Saramago, conforme Saramago (2013, p. 46).

RESUMO

Esta dissertação, de natureza (auto)etnográfica, apresenta uma narrativa construída com jovens estudantes de uma escola pública sobre os sentidos atribuídos por eles à escola e a suas práticas de letramento e sobre possibilidades de pensar a(s) escola(s) pública(s) em um contexto de cultura digital e desigualdade social. Aqui, a ciência é percebida como autobiográfica, pois os sentidos atribuídos ao conhecimento vinculam-se à nossa história, e o percurso metodológico é orientado pela inspiração etnográfica e pelo método autoetnográfico de Versiani (2002; 2008), explicitando a intersubjetividade estabelecida entre pesquisadora e participantes, entre suas histórias com essa mesma escola. Este trabalho também foi conduzido através da observação participante, do diálogo e vivência com/no/do cotidiano dessa escola, acompanhando especialmente o professor de informática e o grupo de jovens participantes de um projeto de rádio escolar, a Rádio Bidart. As páginas deste texto procuram falar de vidas e histórias, tratam de educação, de escola e de ensino com Larrosa (2012; 2017a), Arendt (2016), Bourdieu (1998; 2007), Bourdieu e Passeron (2014), Soares (2017), Macedo (2012; 2017); de letramentos e novos letramentos com Street (2003; 2014), Kleiman (1995), Assis e Kleiman (2016), Knobel e Lankshear (2007; 2011) e Moita Lopes (2012); de experiência com Larrosa (2017b); de culturas híbridas com Canclini (2011) e da vida e da escola com os jovens que também construíram este texto. Esses jovens mostraram a inseparabilidade entre a vida, a escola e sua rádio escolar e, a partir dessa *rádioscolavida* e de suas palavras e ações, fazem entender que as hibridações das práticas não nos permitem vincular rigidamente as classes sociais com os estratos culturais, mas também como podem ser diferentes essas hibridações e construções de sentidos de acordo com o contexto social e as relações de poder; que as tecnologias e as informações têm valor enquanto parte das experiências e das relações entre as pessoas. Com eles foi possível entender que o espaço da escola pode ser pensado como indisciplinar, acompanhado de uma ideia de educação que é uma tríade entre técnica, crítica e experiência. Um espaço de aquisição e troca de saberes, de valorização de seus letramentos e apropriação de novos, um espaço que tem sentido e onde há produção de sentidos, um espaço de afetos.

Palavras-chave: Letramentos. Escola. Tecnologias. Afetos. Autoetnografia.

ABSTRACT

This thesis, developed through an autoethnographic perspective, presents a narrative constructed with young students from a public school about the meanings attributed by them to the school and their literacy practices and about possibilities of thinking of the public school in digital culture and social inequality context. Here, science is perceived as autobiographical, because the meanings attributed to knowledge are linked to our personal history. The methodological path is guided by ethnographic inspiration and the autoethnographic method of Versiani (2002; 2008), explaining the intersubjectivity established between researcher and participants, and between their own stories with that same school. This work was also conducted through the participant observation method, dialogues and experiences at / in the daily of this school, especially by accompanying the IT teacher and the group of young people who participate in a school radio project named Radio Bidart. The pages of this text try to talk about life and stories, about education, school and teaching with Larrosa (2012; 2017a), Arendt (2016), Bourdieu (1998; 2007), Bourdieu and Passeron (2014), Soares (2017).), Macedo (2012; 2017); about literacies and new literacies with Street (2003; 2014), Kleiman (1995), Assis and Kleiman (2016), Knobel and Lankshear (2007; 2011) and Moita Lopes (2012); experience with Larrosa (2017b); hybrid cultures with Canclini (2011) and about life and school with young people who are also responsible in building this text. These young people showed the inseparability between life, school and their school's radio. From this *radio-school-life* and their words and actions, they make us understand that the hybridization of practices do not allow us to rigidly link social classes with cultural strata, as well how these hybridizations and sense constructions may be different according to the social context and power relations; that technologies and information have value as part of people's experiences and relationships. With them it was possible to understand that the school space can be thought as undisciplinatory, coexisting with an idea of education as a triad between technique, critic and experience. A space for the acquisition and exchange of knowledge, for the appreciation of their literacy and appropriation of new literacy, a space that has meaning and where there is production of meaning, a space of affection.

Keywords: Literacy. School. Technologies. Affections. Autoethnography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Fachada do prédio da Fundação Bidart em 2007.....	42
Ilustração 2 - Quadro com caracterização da comunidade escolar.....	43
Ilustração 3 - Cartaz de divulgação das oficinas propostas.....	48
Ilustração 4 - Frase de Maria Montessori em adesivo que decora parede da escola.....	80
Ilustração 5 - Laboratório de informática da Escola Bidart.....	84
Ilustração 6 - Estúdio da Rádio Bidart.....	86
Ilustração 7 - Sala de reuniões e de convivência da Rádio.....	86
Ilustração 8 - Corredor do piso superior da escola.....	95

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1.1	PRÓLOGO.....	13
1.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	15
2	AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E O CAMINHO DA PESQUISA.....	28
2.1	DESAFIOS ÉTICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	29
2.2	COMO O ETNOGRÁFICO SE APRESENTA AQUI.....	35
2.3	O CAMINHO METODOLÓGICO EM NARRATIVA.....	41
3	A ESCOLA, AS ESCOLAS, A MINHA ESCOLA, A ESCOLA DELES.....	56
3.1	EDUCAÇÃO, ESCOLA E ENSINO.....	58
3.2	AS ESCOLAS: ESCOLARIZAÇÃO E LETRAMENTOS.....	62
3.3	MINHA ESCOLA: EXPERIÊNCIA E DESIGUALDADES.....	69
3.4	A ESCOLA DELES: CULTURAS E NOVOS LETRAMENTOS.....	77
4	UMA RÁDIO FEITO ESCOLA, UMA ESCOLA FEITO VIDA.....	95
4.1	O QUE ELES DIZEM.....	99
4.1.1	É silêncio ou o que é dito de outra forma.....	100
4.1.2	É arte, é educação, é prática social.....	106
4.1.3	É uma família, é afeto, é o que afeta.....	120
4.2	O QUE EU DIGO COM O QUE ELES DIZEM.....	128
4.2.1	O <i>indisciplinar</i>	133
4.2.2	A educação enquanto técnica, crítica e experiência.....	136
5	ALGO ASSIM COMO UMA CONCLUSÃO.....	143
	REFERÊNCIAS.....	150
	APÊNDICE A – Questionário.....	159
	APÊNDICE B – Termos de consentimento.....	161

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 PRÓLOGO

Provavelmente, quem lê este texto agora passou alguns anos de sua vida em uma escola de ensino fundamental (ou como era chamada, em outra época, essa etapa do ensino). Os escritos acadêmicos da área da Educação, obviamente, discutem sobre a escola: o que ela foi, o que ela ainda é ou não é mais, o que ela deveria ou poderia ser. Se aqui for lançada a pergunta “Como é a escola hoje? Ela é diferente da escola que você frequentou?” é provável que cada leitora ou leitor tenha uma memória visual diferente. Se é alguém que frequenta uma escola atualmente, como familiar de aluno, aluno ou trabalhador/professor, talvez visualize cenas do cotidiano de sua escola, que para si são representativas de uma escola atual. Se é alguém que não frequenta, talvez sua memória seja influenciada por alguma descrição de escola que vê na televisão, nas redes sociais, na mídia em geral.

Com esse primeiro parágrafo introdutório, minha intenção é a de que cada leitora ou leitor visualize, em seu pensamento, a cena que para si representa a escola hoje. Esta pesquisa aconteceu em uma escola dos dias de hoje e eu gostaria de começar apresentando-a de alguma forma, então escolho a minha memória visual, formada por uma das cenas que a escola me ofereceu quando comecei a frequentá-la enquanto pesquisadora e que na minha memória ficou marcada²: É inverno, cerca de 15 horas da tarde. O prédio da escola é um casarão antigo de dois andares. No andar superior, em uma das extremidades do corredor de piso frio, há um pequeno móvel construído com estrados de madeira, coberto com almofadas, com os vãos entre as madeiras preenchidos com livros. No móvel, duas meninas, de cerca de 15 anos, estão deitadas. Vejo que um *smartphone* está deitado ao lado delas. As meninas estão lendo livros impressos em papel: a da esquerda, um romance de autor desconhecido, cujo título não pude registrar. A da direita lê o clássico *Moby Dick*, de Herman Melville.

Certamente, não seria essa cena que eu utilizaria para descrever uma escola antes de visualizá-la. Imagino eu, faria uso das memórias formadas por algo que li na mídia ou em algum texto acadêmico que procurava sintetizar o estado ou desafio das escolas contemporâneas, sem necessariamente se referir a uma escola em especial. A cena que narrei

2 Adaptada de registros do diário de campo.

representa uma escola de hoje, assim como as cenas de cada leitora ou leitor deste texto, que imagino tenham sido diferentes, pois num mundo tão vasto e diverso não há como generalizar uma definição de escola para a escola na favela e a escola no campo, a escola na aldeia e a escola no bairro “nobre” e, ainda, dentro de cada escola há uma comunidade diversa marcada por questões de etnia, gênero, idade e classe social e, por trás de cada marca, ou combinação delas, sujeitos únicos que carregam sua história e irão protagonizar cenas diversas.

Dizem as convenções acadêmicas que é nessa etapa inicial do texto que deve ficar claro sobre o que trata a pesquisa. É fato que, ao longo destas páginas, o destaque será dado aos jovens que frequentam uma escola pública, então chamados alunos, mas não a identifico como uma pesquisa *sobre* alunos, mas uma pesquisa *com* os alunos. Escolhendo sintetizar em algumas palavras, digo que é uma pesquisa que dialoga com os alunos para pensar questões sobre a escola, tecnologia, letramentos e desigualdade.

Eu poderia ter começado este texto, como muitos trabalhos acadêmicos, pelo menos muitos que li, dizendo, por exemplo, que a tecnologia mudou nossa sociedade e lança novos desafios para a escola pública. Porém, minha intenção aqui não é procurar soluções para problemas de uma escola generalizada, mas descobrir o que a escola e, principalmente, suas pessoas nos ensinam quando olhamos para elas sem projetar aquilo que já tomamos como verdade. Escolhi dizer que também é um trabalho sobre tecnologia. Optei por essa palavra, sem a intenção de me ater a sua etimologia, que pode significar muita coisa, mas acreditando em um consenso que parece haver quando se fala de tecnologia atualmente: essa mistura entre as máquinas e as nossas vidas. Não é um trabalho que procura buscar melhores formas de usar recursos tecnológicos na escola para ensinar o que o currículo oficial nos prescreve, mas uma pausa para questionar nossas verdades, e talvez isso nos leve a pensar não no que devemos, mas no que podemos fazer nesse lugar que é a escola. E, claro, também sobre a desigualdade, pois acredito que a mais forte razão pela qual nós, brasileiros, pensamos e estudamos a escola e educação pública hoje é nossa ainda dramática desigualdade social. Não é a tentativa de superar a desigualdade que move a luta, histórica e atual, pela democratização e qualidade na educação? A crença de que a educação pode mudar nossa realidade não nos leva a achar normal que uma criança vá a escola na esperança de “ser alguém na vida”? Por que, para ser alguém, precisamos do letramento oferecido pela escola?

Dizer que me propus a *pensar* sobre essas questões significa associar que a reflexão teórica produzida não está orientada para um fim imediato. Talvez, dessa forma, a pesquisa não ofereça respostas claras e convincentes, mas não é função da pesquisa, mais do que oferecer respostas, justificar a necessidade das perguntas, provocar deslocamentos e outros

questionamentos? Acredito que o *sobre* apresentado até aqui cumpre seu papel de situar brevemente o leitor, porém, como trabalho acadêmico que é, deve procurar seguir critérios que busquem garantir o adequado rigor de uma pesquisa em educação, conforme lembra André (2001), que destaca a importância da relevância social e científica da pesquisa e também do objeto bem definido, objetivos e questões claramente formulados, metodologia adequada aos objetivos. Portanto, nas páginas seguintes deste capítulo introdutório, apresentarei um histórico de como esta pesquisa foi construída e, dentre tantas coisas que poderia pensar em relação à escola, tecnologia, letramentos e desigualdade, qual foi o foco dado a esta dissertação de mestrado.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Definir a problemática que será abordada em uma pesquisa envolve considerar que as contribuições que serão geradas serão social e cientificamente relevantes, que algo poderá ser acrescentado ao conhecimento já dado, sejam respostas ou novas perguntas. O que compreendemos como o conhecimento dado não representa o conjunto de todo conhecimento que a humanidade produziu, mas aquele que resulta das nossas leituras, das vozes que surgem através de nossas escolhas teóricas. Quando pesquisamos, com alguma autonomia, colocamos nossa história como parte da pesquisa, nossas motivações e crenças irão direcionar nosso olhar. Um texto científico é construído a partir dos lugares de onde produzimos nossos discursos, de um lugar científico, da identificação com uma comunidade, mas também de um lugar social, que envolve biografia e perspectiva de classe, gênero, etc, do(s) sujeito(s) envolvido(s) (OLESEN, 2006).

Acredito que nas pesquisas das Ciências Humanas já não seja incomum a assunção do caráter autobiográfico da ciência, conforme nomeia Boaventura Santos (SANTOS, 2008), pois o autor costuma apresentar sua história, suas motivações, o que permite situar o trabalho e compreender aquele sujeito que, inevitavelmente, deverá mesclar-se com o “objeto”. No texto submetido para qualificação deste trabalho, fiz coro a essa abordagem e escolhi começar com uma apresentação pessoal, buscando marcar o lugar de onde falo. E para situar a leitora ou o leitor quanto ao lugar físico, quando ele aparecer no texto, toda minha formação escolar, que inclui este trabalho de mestrado, aconteceu na cidade de Bagé, interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Reproduzo aqui o relato, que introduzia meu texto de qualificação, que no ano de 2007, talvez 2008, li uma citação, cujo autor nunca consegui recuperar, que dizia mais ou menos assim: “Há muito que a tecnologia da informação não é mais uma questão de exatas, mas uma questão humana”. Salientei que começava o texto do projeto com uma referência sem data e sem autoria, mas que é uma marca fundamental do que constituiu minhas intenções iniciais de pesquisa.

Durante o percurso da escrita e da pesquisa foram inúmeras dissertações e teses lidas, a maioria da área da educação (onde incluo também a área de Letras), e muitas autoras e autores foram se apresentando e contando que suas motivações partiram de suas experiências enquanto docentes. Eram tantos, quase a unanimidade, que quando encontrava alguém não docente surgia uma identificação e como uma vontade de dizer “Oi! Eu também não sou!”. Alguém dirá que o ser docente não depende da licenciatura ou da atuação formal e sim de identidade, mas essa eu também não tenho, talvez ainda não. Então, minha formação inicial é a Informática, nome que era o mais utilizado na época. Completei em 2002, juntamente com o ensino médio, o curso técnico em Informática e, em 2007, a graduação na mesma área. Não foi uma escolha de que me arrependa, mas foi uma situação em que a palavra “escolha” é questionável, pois cursei ambos como bolsista da universidade filantrópica da minha cidade, já que meu pai era um funcionário da instituição, mas meu desejo era frequentar uma das quatro universidades federais instaladas no Estado, desejo utópico, pois o alto custo para que eu pudesse frequentá-las era impensável dentro da minha realidade familiar. Não sei se escolheria outro curso, outra área, mas em minha opção pesava o tal mercado de trabalho. Escolher uma área de conhecimento e de atuação por outro motivo era e é um luxo para poucos.

Não havia nada de humanas na minha formação de exatas e, sinceramente, muito pouco na minha formação pessoal, portanto não há uma linha reta no caminho que me levou até a pós-graduação na área da Educação. Buscando traçar alguns pontos no caminho, penso que o começo de um fica em meados de 2006, quando prestei concurso público e, aprovada, comecei a trabalhar na minha área técnica na prefeitura da minha cidade, o que me permitiu o envolvimento com o Movimento Software Livre e com políticas de inclusão digital e social que, no decorrer dos anos 2000, problematizavam o conceito de inclusão não crítica, uma inclusão que desconsiderava as singularidades e cultura dos sujeitos e objetivava incluí-los para adaptá-los à sociedade.

Talvez eu deva atribuir à sorte que, quando comecei a trabalhar aos 19 anos, tenha conhecido uma gestão pública que hoje admiro, pois me permitiu conhecer o significado e os

efeitos de políticas públicas. Pois foi com atuação dessa mesma gestão que, no ano anterior, no dia 27 de julho de 2005, o então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, veio à cidade anunciar a criação de uma universidade federal multicampi – a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – que, sob otimismo e incredulidade, iniciou suas aulas entre setembro e outubro de 2006. No ano de 2009, ingressei no curso de Licenciatura em Letras nessa universidade, sem interesse algum pela profissão docente, movida pelo acesso ao que antes me foi negado e pelo conhecimento em si. Minha expectativa, talvez a mesma de boa parte dos ingressantes, era a de estudar as minúcias da Língua Portuguesa culta e sua gramática, um conhecimento que eu admirava. E, no início desse curso, algo me passou. No componente curricular da área da Educação o docente cobrava dos calouros o comprometimento com a formação docente que aquela universidade pública estava proporcionando, assim como o retorno à comunidade, atendendo ao compromisso social da universidade. Um compromisso com o grande número de pessoas a quem o direito a essa formação foi historicamente negado, um grupo em que eu me incluía, de certa forma, já que tive o privilégio de uma formação superior. Conheci também a Linguística, a satisfação de estudar as teorias sobre a língua, aquele era o conhecimento em si, sem compromisso e sem utilidade imediata, o mesmo que eu admirava quando criança. Então o conceito de “preconceito linguístico” intrometeu-se no meu conhecimento, através da obra de Marcos Bagno³. Ele não trazia as teorias que somente naquele local universitário se conheciam, mas trazia para aquele espaço os normalmente excluídos e a sua língua “errada”. Novamente algo me passou, eu tinha o conhecimento a meu dispor pela internet, mas aquele conhecimento sobre a língua, tão mais próximo de mim, não tinha me alcançado. Precisei interromper a licenciatura, pois fui nomeada servidora dessa mesma universidade, com lotação em outra cidade. Era uma oportunidade que minha história não me permitia negar.

Acredito que outro ponto do caminho fica em 2014, quando, trabalhando ainda na UNIPAMPA mas de volta à minha cidade, fiz parte do movimento feminista através da organização de um coletivo. A efervescência das redes sociais deu um grande poder de organização aos movimentos sociais. Nesse momento podíamos nos relacionar sem limitações geográficas. Eram formadas redes de apoio a mulheres em situação de violência e, através das ferramentas digitais, em pouco tempo, pequenas doações em dinheiro eram recolhidas e formavam um montante que podia ser retirado pela mulher onde ela estivesse. Pude colaborar, com os conhecimentos específicos da minha área de formação, em grupos que denunciavam e buscavam retirar do ar sites que faziam apologia a violências diversas. Esses são pequenos

3 A obra apresentada pela docente do componente foi “Preconceito linguístico – o que é, como se faz”.

exemplos de atividades que foram possibilitadas pelas tecnologias, um ativismo digital, que menciono pois foi nesse momento que voltei a acreditar no potencial da internet, o que meu conhecimento me permitia tirar de melhor dela era um poder, e eu queria compartilhar esse poder com outras mulheres. Foi nesse impulso que decidi retornar à Licenciatura em Letras. Pensei que eu teria algo que poderia ser ensinado, mas eu não sabia como ensinar. Logo depois, em 2017, a UNIPAMPA lançava um novo programa de pós-graduação, oferecendo o Mestrado Acadêmico em Ensino.

É de praxe que uma proposta de projeto de pesquisa seja apresentada como parte da seleção de um programa de mestrado. Há algumas linhas, mencionei que Marcos Bagno foi um interlocutor marcante na minha trajetória acadêmica e minha relação com o conhecimento, pois foi também ele que sugeriu uma leitura que me levaria à reflexão inicial da minha proposta de pesquisa. Em fevereiro de 2017, Bagno publicou, em seu perfil no *Facebook*⁴, que estava sendo lançada uma nova edição, revista e atualizada, do livro “Linguagem e escola: uma perspectiva social”⁵, de autoria da professora Magda Soares. Ao escrever este texto, voltei à publicação da rede social para compreender o que me fez comprar e ler o livro. Ao descrever a obra, Bagno a trata por clássico e diz que “é um livro pequeno, mas desses que modificam a vida de quem lê. Modificou a minha, há trinta anos, quando li pela primeira vez”. O pequeno livro de Bagno também havia modificado a minha e, concordo com Calvino⁶, precisamos ler os clássicos, eles servem para entender quem somos e aonde chegamos.

Nessa obra, com amparo da Sociologia e da Sociolinguística, Magda Soares analisa as relações entre linguagem, escola e sociedade e afirma, cerca de 20 anos após a primeira publicação, que ainda são injustas as relações entre sociedade e escola pública, já que o chamado “fracasso escolar” ainda atinge crianças e jovens pertencentes ao que classifica como “camadas populares”. A autora discorre que, nas últimas décadas, houve uma progressiva democratização do acesso à escola, porém não ocorreu igualmente a democratização da escola, pois, na sua visão, a escola ainda se apresenta como perpetuadora das desigualdades sociais, uma vez que seus objetivos são selecionados de acordo com padrões culturais e linguísticos dominantes, tidos como saberes únicos e legítimos. À linguagem é atribuído papel central, pois é vista como o principal produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão.

4 Publicação disponível no perfil do autor na rede social, através do link: <http://bit.ly/2NpA0yl>.

5 Ver Soares (2017).

6 Ver Calvino (2004).

É um texto que, mesclando o passado, da década de 80, e o presente, nos leva a refletir sobre que projeto de escola pública temos. Durante a leitura, pensando sempre na época obscura que ascendeu após o golpe contra nossa jovem democracia em 2016, eu me perguntava se havia algo, nas universidades e nas escolas, para nos fazer acreditar que não teremos uma nova edição de um livro como esse, depois de outros 20 anos, afirmando que ainda a escola é contra o povo.

Na discussão teórica, foi o diálogo da autora com Pierre Bourdieu o que mais me marcou. Soares (2017) cita que Bourdieu desloca o foco da caracterização da linguagem para a caracterização das condições sociais em que ela ocorre. Entendia Bourdieu que funciona na sociedade, e portanto também na escola, um mercado cultural e linguístico que dá legitimidade e valor aos bens simbólicos dos grupos social e economicamente privilegiados, exatamente porque são os bens deste grupo. Nesse mercado, a linguagem e cultura desses grupos, bens simbólicos, são transformados em capital linguístico e cultural. Esses capitais podem ser adquiridos por familiarização ou por inculcação, função atribuída à escola, que tem a linguagem dita legítima como objetivo e como instrumento de ensino. Alunos que já tenham adquirido essa cultura e linguagem legitimada terão mais chance de compreender o que está sendo ensinado, pois a linguagem do professor é mais próxima da sua, e também de aperfeiçoar o uso dessa linguagem, então o capital com que chegam à escola torna-se um capital escolarmente rentável. A escola, portanto, supõe um domínio prévio desse capital, e um perfil homogêneo de aluno. O aluno que não possui esse capital não consegue obtê-lo na escola e, logo, fracassa, o que leva a instituição escolar a ser vista como uma colaboradora para a reprodução da estratificação social.

É claro que Bourdieu faz a análise desse objeto social complexo, a escola, adotando uma escala macrossocial, e é desse ângulo que deve ser considerada. Eu pensei, o que diríamos a Bourdieu se ele atribuísse, diretamente, essa análise às nossas escolas? Algumas vezes responderam-me que nossas escolas estão mudando ou devem mudar, ou melhor, as tecnologias estão exigindo que as escolas mudem, estamos investindo nisso, a linguagem da escola deve ser outra, já que o mundo, agora, é digital. Dada minha formação, em um momento ou outro acabei me envolvendo e acompanhando, com curiosidade, a questão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)⁷ e a escola. Concluí, então, que adequar a escola ao mundo digital é um projeto atual para uma nova escola e Bourdieu me convidou a problematizar essa questão: não estaria a escola caminhando para a adoção de um novo

⁷ Neste texto, opto por adotar o termo “Tecnologias da Informação e Comunicação” e logo, TICs, como um padrão para o que também poderia ser tratado como “Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTICs” ou “Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação – TDICs”.

padrão, com base em um aluno e um comportamento homogêneo quanto ao uso das TICs, colaborando para perpetuar a estrutura social, assim como ocorre com a linguagem, como conclui Soares (2017)? Ao demandar uma nova escola, alegando que a linguagem dos alunos é outra, estamos presumindo um novo padrão legitimado, um padrão que, novamente, pertenceria majoritariamente a indivíduos de classes sociais privilegiadas?

Foi com essas indagações em mente que elaborei minha proposta inicial de pesquisa, sentindo-me apoiada pelo texto que fazia parte da bibliografia para a prova da seleção do mestrado em que André (2001, p. 56) trouxe que “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica”. Eu teria rápidas respostas se considerasse que, atualmente, há uma fronteira clara entre a linguagem de grupos social e economicamente privilegiados e a dos desfavorecidos, entre a relação das pessoas com as TICs ou que é possível atribuir cartesianamente sujeitos a um ou outro grupo. Entretanto, considere que essa era uma produtiva indagação inicial, que envolvia questões complexas e de relevância científica e social.

Parti para a fundamentação da proposta considerando que, desde que as TICs começaram a chegar às escolas até agora, o computador pessoal se popularizou e também abriu portas para vários outros dispositivos de menor custo; que as políticas que visavam a inclusão digital, seja com fins sociais ou para consumo, alcançaram resultados, inclusive com contínua ampliação do número de pessoas com acesso à internet. Decidi, naquele momento, recorrer às pesquisas⁸ de uso e acesso à tecnologia e à internet no Brasil, coordenadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)⁹, para ter uma visão quantitativa mais factível do contexto brasileiro. Conforme dados da TIC Domicílios 2015 (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2016a), realizada entre novembro de 2015 e junho de 2016, as políticas públicas não têm sido suficientes para reduzir de forma significativa as disparidades de acesso às TICs entre as áreas urbanas e rurais, regiões geográficas e classes sociais, embora exista uma tendência de crescimento de residências com presença de computadores e maior frequência de uso da internet. Os resultados mostraram que aproximadamente 30 milhões de domicílios das classes C e DE não

8 Na ocasião consultei os resultados das pesquisas “TIC Domicílios”, de 2015, e “TIC Kids Online Brasil”, de 2015. A TIC Domicílios é realizada anualmente, desde 2005, com o objetivo de mapear o acesso à infraestrutura de TIC nos domicílios urbanos e rurais do país e as formas de uso destas tecnologias por indivíduos de 10 anos de idade ou mais. A TIC Kids Online Brasil gera indicadores sobre os usos que crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade fazem da internet.

9 O Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cgi.br). Por meio do Cetic.br, o NIC.br e o CGI.br realizam sua atribuição de promover pesquisas que contribuam para o desenvolvimento da Internet no país.

tinham acesso à internet, representando quase metade do total de domicílios brasileiros. Os resultados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2015 (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2016b p. 155-157) mostraram que, nesse ano, 79% das crianças e adolescentes, com idades entre 9 e 17 anos, eram usuárias de internet¹⁰ no Brasil. A pesquisa estimou que 6,3 milhões de crianças e adolescentes não eram usuários de internet e cerca de 3,6 milhões nunca acessaram a rede. A falta de disponibilidade de conexão à internet no domicílio foi o principal motivo mencionado pelo não acesso, citado por 15% das crianças e adolescentes, o que corresponde a 4,5 milhões de pessoas.

A questão do que convencionalmente se denomina in/exclusão digital é complexa, e envolve, inclusive, uma reflexão inicial sobre o que considera-se incluir o outro. Mas, fazendo uso dos dados quantitativos¹¹, se por um lado tínhamos o quadro relatado, de grande disparidade na distribuição dos bens, por outro observamos um crescimento constante do número de pessoas com acesso à internet e que, embora sem computadores disponíveis no domicílio, possuíam *smartphones*. E, se ocorreu uma grande ampliação do acesso à internet graças à popularização do *smartphone*, principal meio de acesso da população, para muitos este é o único meio, gerando uma disparidade nas possibilidades e experiência de uso se comparadas a quem possui outros recursos. E ainda, mesmo se considerarmos um quantitativo quase universalizado de usuários da internet, ele acontece em um contexto onde, em 2016, um quarto da população brasileira vivia em situação de pobreza¹², que atingia principalmente crianças e adolescentes de 0 a 14 anos, pessoas pretas ou pardas, famílias formadas por mulheres com filhos, sem companheiros, principalmente pretas ou pardas.

Bem, os dados me levaram a evidências que apontavam que, entre os brasileiros, a disparidade quanto ao acesso de artefatos digitais era ainda relevante, pelo menos objetivamente. Assumindo que o domínio da tecnologia é um bem simbólico, assim como a linguagem, e que a posse e o acesso a artefatos digitais não garante este domínio, mas é um requisito para que ele seja possível, e considerando os dados expostos, concluí ser possível que ao incentivar o uso a escola beneficie aqueles que já tem o domínio prévio destes recursos. Buckingham (2010) compartilha dessa ideia, expondo que há alguma evidência de que, nestes termos, a escola pode ampliar as diferenças ao invés de diminuí-las. Cita o

10 Por “usuário de internet” adota-se na pesquisa o acesso à rede ao menos uma vez nos três meses anteriores à entrevista.

11 Há pesquisas mais recentes, incluindo a TIC Kids Online Brasil 2017, que apresentam dados atualizados. Porém, como essa parte do texto conta o percurso que percorri durante a construção inicial da pesquisa, decidi manter somente os dados utilizados no momento dessa elaboração.

12 Dados da Síntese de Indicadores Sociais 2017, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>.

chamado “efeito vila sésamo”, que ocorre quando políticas planejadas para nivelar grupos desfavorecidos educacionalmente ampliam a desigualdade, devido ao melhor aproveitamento pelos grupos com melhor perfil econômico e educação.

Os rumos da reflexão me levaram a pensar o motivo das TICs chegarem às escolas, principalmente através de políticas públicas educacionais. Acredito que pode-se falar de três discursos principais que orientaram a discussão sobre TICs e escola e essas políticas: um discurso de que as TICs, como recurso pedagógico, estariam associadas à inovação e à renovação da escola, sendo inclusive percebidas como uma solução ao fracasso escolar e, portanto, uma noção de que precisávamos equipar a escola com computadores e demais recursos tecnológicos para que os alunos aprendessem melhor; um segundo discurso que, assumindo a educação como atividade voltada ao desenvolvimento, ao progresso, assumia a perspectiva de uma nova era, uma Sociedade da Informação, e caberia à escola preparar os futuros profissionais para atuar nessa sociedade; e um terceiro discurso, que via a inclusão digital como aliada da inclusão social, e por isso apostava na escola para proporcionar o acesso aos computadores que os socialmente excluídos não dispunham fora dela.

Parti da percepção que esses discursos não foram abandonados, mas que ocorreu uma mudança nos discursos que circulam sobre as tecnologias digitais voltadas ao uso de jovens e à educação. Considerando o chamado senso comum, acredito que não gere estranhamento ouvir que as crianças de hoje são diferentes de anos atrás, que parecem já nascer sabendo operar equipamentos tecnológicos, que ficam entediadas com os métodos tradicionais de ensino. A hipótese que adotei foi que se antes era muito forte o discurso da inclusão digital, do preparo para o mercado – “as crianças precisam aprender a usar o computador na escola” – atualmente se destaca um discurso de que “as crianças já nascem sabendo usar os recursos digitais e portanto a escola deve se adaptar”. Buscando verificar essa hipótese, recorri à análise dos discursos apresentados pela mídia jornalística. Através da seleção de textos que caracterizavam de alguma forma crianças e jovens nascidos envolvidos por novas tecnologias, observei que traziam a descrição de uma identidade única, um tratamento homogêneo sobre o acesso e a forma que os jovens utilizam os artefatos digitais e o modo diferenciado que aprendem por conta dessa influência. Um desses textos¹³, publicado em mídia jornalística do Rio Grande do Sul, com o título “A geração que já veio ao mundo conectada – Nascidos a partir de 2000 não enxergam barreiras na tecnologia e influenciam hábitos e padrões de consumo” apresenta crianças, que manuseiam dispositivos eletrônicos praticamente desde o

13 A geração que já veio ao mundo conectada. Zero Hora, Porto Alegre, 31 ago. 2013. Disponível em: goo.gl/8jqFg.

nascimento, como representantes de uma geração digital. Essa geração estaria em conflito com uma suposta geração anterior, que tem dificuldades de compreender a linguagem desses “nativos digitais”.

O acesso aos artefatos digitais é apresentado, em geral, como marca de uma geração, assim como a causa de um conflito com uma geração anterior. Percebe-se que esse discurso tem relação com uma teoria proposta pelo escritor estadunidense Marc Prensky, que apresenta a hipótese de que os alunos de hoje não são os mesmos para quem o sistema educacional foi criado, pois indivíduos que nasceram e foram criados envolvidos pelas novas tecnologias, chamados de nativos digitais, pensam e processam informações de maneira diferente das gerações anteriores, cujos indivíduos denominou de imigrantes digitais, já que tiveram de se adaptar à nova realidade (PRENSKY, 2001). Essa ideia encontrou adeptos no meio acadêmico mas também fortes críticas, principalmente quanto ao argumento geracional. O próprio Prensky, algum tempo depois, reorientou sua discussão inicial, comentando que pode ser que em alguns lugares os nativos sejam separados dos imigrantes por razões sociais (PRENSKY, 2010). Buckingham (2008), que tem problematizado esses conceitos, diz que é preciso ter cautela com o que chamamos de “geração digital”, com essa ideia de que crianças e jovens são capazes do uso criativo dos recursos digitais por possuírem uma espontânea afinidade com a tecnologia que os mais velhos não têm. Para o autor, não é possível isolar a tecnologia, e sua capacidade de produzir efeitos sobre as pessoas, de outros elementos do contexto sociocultural que também interferem nessa relação.

Considerando, portanto, esse discurso e sua presença na mídia e no meio acadêmico, compreendi-o como uma ação político discursiva, uma política não institucional, que, embora possa não ser uma política presente massivamente nas escolas, influencia as políticas institucionais e pode estabelecer novos saberes legitimados pela escola e um novo padrão de aluno e de comportamento esperado.

Até aqui, compreendi melhor o que me suscitou aquela indagação durante a leitura do livro de Magda Soares. Pude verificar que existiam fundamentos na minha sensação de que um novo padrão estava sendo sugerido à escola. O deslocamento do pensamento foi então para os sujeitos: quem são essas crianças, esses jovens, que são alunos?

Compreendo que a discussão posta por Prensky é relevante e possibilitou um olhar reflexivo sobre as alterações percebidas na sociedade e nas relações pessoais, dada a velocidade do avanço tecnológico. É possível que esses novos sujeitos que o autor retrata sejam identidades reais, porém, apenas uma das identidades que emergiram nessa cultura digital, e que também depende do contexto cultural, econômico e social em que os sujeitos se

inserir. É preciso considerar também que as tecnologias, no caso aqui as TICs, não são neutras ou algo externo aos sujeitos, cuja exposição a ela determinará as práticas sociais. A internet, que foi criada para atender a demandas militares, foi apropriada pelas sociedades, possibilitando o surgimento de novas linguagens e novas práticas sociais e a modificação das atuais linguagens e práticas, de forma que, no atual contexto, é difícil separar uma linguagem digital “pura” e uma linguagem verbal “pura”, por exemplo, ou definir claramente suas fronteiras.

Essa possível nova realidade e nova configuração da sociedade, provocada pela influência das tecnologias digitais, é bastante explorada no meio acadêmico atualmente. Porém, percebi lacunas na abordagem dessa realidade em relação ao contexto de desigualdade, tão marcante na sociedade brasileira e, principalmente, ao contexto local em que me insiro, de uma cidade de interior, afastada da zona metropolitana e em uma região historicamente marcada pela desigualdade econômica e social. Recorri a vários textos acadêmicos em busca de discussões que unissem a tecnologia, ou melhor, a cultura digital, e a desigualdade social, mas me surpreendi por encontrar um quantitativo bem menor que o esperado. Em alguns textos a discussão tratava de comportamentos propiciados pela cultura digital sem apresentar nenhuma menção à influência dos fatores sociais, ou se limitando a reconhecer essa influência, mas informando que isso não foi considerado no trabalho. Outros textos abordavam a desigualdade social, os obstáculos dos alunos de classes populares na educação, mas por vezes eram tratados como sujeitos essencializados, supondo um padrão identitário e de comportamento no “aluno pobre”, ou, reconhecida nossa complexidade cultural, não havia relação com os novos modos de ser e estar no mundo que a cultura digital impulsionou.

Nesse momento, me questioneei: não estaria eu também pensando em sujeitos essencializados? Amarrada a uma teoria, às lutas sociais históricas, a tal ponto que isso me impedia de ver que o outro não condiz mais com o discurso sobre ele? Não teria Prensky mais razão do que a crítica acadêmica lhe deu? Milton Nascimento e Lô Borges cantaram¹⁴ que os sonhos não envelhecem, mas durante a vivência do/no mestrado¹⁵ eu ouvi e compreendi que eles podem envelhecer sim, pois podem estar relacionados a uma concepção de mundo que não existe mais.

14 Referência à música “Clube da Esquina II”, gravada por Milton Nascimento, Lô Borges e o grupo de músicos nomeado “Clube da Esquina”.

15 Essas reflexões foram proporcionadas pelo conhecimento compartilhado durante o mestrado e também, especialmente, pela fala do Prof. Dr. José Guilherme Gonzaga, em banca de qualificação do projeto de mestrado da colega Clarice Gomes de Almeida.

Outras vozes me disseram que as novas linguagens e novas práticas sociais demandam novos letramentos, um novo *ethos*¹⁶, para que os sujeitos possam ter uma participação social mais ampla, porém também não podemos falar de sujeitos iletrados, seja considerando uma cultura exclusivamente escrita ou uma cultura digital, pois mesmo sujeitos analfabetos interagem e estão expostos a práticas letradas. Disseram que precisamos considerar também a atuação de novas agências socializadoras. Se antes a família e a escola eram as principais responsáveis pela socialização e formação da identidade dos sujeitos, hoje as mídias disputam esse papel. Como aborda Fischer (1996), mesmo que o produto da mídia tenha um alvo específico, um determinado perfil econômico e social de sujeito, por exemplo, a mídia é um dos principais lugares de discurso sobre a criança e o adolescente – como é, como se veste, o que consome, que sonhos têm – e assim um jovem típico se forma através dela. Como esse discurso atinge uma faixa bem mais ampla, os jovens que não se encaixam no perfil retratado tendem a desejar os mesmos produtos oferecidos, buscando uma identidade de criança ou jovem do seu tempo. Além disso, a globalização e as ferramentas da Web 2.0¹⁷, que mais do que consumo permitiram a produção de conteúdo digital e a interação entre os sujeitos, também exercem forte influência socializadora, pois permitem o contato com diferentes culturas e identidades, principalmente através das redes sociais.

Não se pode falar, portanto, de um sujeito com uma cultura única, mas de culturas no plural, de culturas híbridas, já que “poucas culturas podem ser agora descritas como unidades estáveis, com limites precisos, baseados na ocupação de um território delimitado” (CANCLINI, 2011, p. XXIX). Sendo assim, não é possível também considerar um sujeito de um grupo socialmente desfavorecido como exclusivamente periférico, detentor de um perfil estável. Mesmo os sujeitos mais atingidos pela desigualdade econômica e social participam ou interagem com as culturas e as práticas letradas digitais.

O caminho de reflexão que percorri me levou a compreender que os discursos que orientam as políticas educacionais são discursos que falam sobre o aluno, sobre a criança ou jovem, baseados na identidade que queremos que esses sujeitos tenham para construir futuros que imaginamos adequados. Não temos a tendência, ainda, de analisar a escola, os alunos, a

16 O conceito de um novo *ethos*, conforme Knobel e Lankshear (2007; 2011) será explicitado no Capítulo 3.

17 O termo Web 2.0 foi criado para explicitar uma oposição ao que seria a Web 1.0, uma ruptura ou uma outra geração da internet, que não se refere a novos elementos técnicos, mas uma nova forma de interação com o espaço digital. Especialmente em minha área de formação inicial, o conceito era visto e tratado com ressalvas, pois era muito utilizado como uma jogada de marketing. Na área dos Estudos da Linguagem, o termo é utilizado para tratar das novas condições socioculturais que possibilitaram a ampliação da participação e da colaboração no ambiente digital e é nesse sentido que é empregado neste texto.

partir de suas carências e deficiências? Não avaliamos os alunos considerando o quão perto ou longe eles estão de um padrão, muitas vezes sem refletir por que deveriam alcançá-lo?

Percebi que quando comecei a problematizar as questões aqui expostas, embora desde sempre desejasse valorizar o que os jovens teriam a dizer, eu tinha a expectativa de avaliar seu conhecimento, suas práticas, a partir de algum padrão. Após algum tempo percebi que, embora procurasse evitar hipóteses, que minha intenção fosse proporcionar um espaço para voz aos alunos, eu procurava na escola uma situação para analisar que correspondesse a práticas de letramento esperadas por mim. Durante minhas observações, descartei algumas situações e eventos da minha análise – “Aqui não há TICs envolvidas!” –, eu concluí, mas com uma avaliação técnica e profissional. Foi através da leitura de uma entrevista que Brian Street (STREET, 2010, s/p) me disse que

nós pensamos numa única forma de letramento, então observamos as pessoas do local, que parecem não estar fazendo isso, e dizemos que elas não têm letramento. Portanto, a abordagem etnográfica diz: “espere um momento, suspenda seu próprio julgamento, você pode achar que isso não é letramento, mas o que é que eles estão fazendo?”

Foi assim que procurei observar o viver dos sujeitos na escola: o que é que eles estão fazendo? Se considerarmos que a pesquisa parte sempre de uma pergunta, a principal questão que me acompanhou durante esse tempo, em que procurei entender como os jovens dessa escola pública participam de práticas de letramento, foi: que sentidos atribuem a essas práticas e a essa escola?

Com o que fui encontrando como respostas a essa questão teci o objetivo principal deste trabalho e texto: o de narrar os sentidos construídos por um grupo de jovens de uma escola pública quanto a sua escola e suas práticas e com eles refletir sobre desigualdades, tecnologias, letramentos e as possibilidades das escolas públicas.

Embora este texto possa ter muitos objetivos – falar de vidas e histórias, registrar a palavra daqueles que nem sempre são ouvidos, compreender algo do nosso mundo e de nossas vidas para pensar como podemos viver melhor – enquanto uma pesquisa acadêmica busquei atender a dois objetivos específicos: o primeiro foi ouvir/ver o que eles dizem e fazem e procurar compreender os sentidos atribuídos à escola e às práticas de letramento; o segundo, dizer algo com o que eles dizem, procurar refletir sobre tecnologias, desigualdades e a escola e vislumbrar algumas possibilidades de pensar a(s) escola(s) públicas em um contexto de cultura digital e desigualdade social.

Então, nas páginas seguintes, é isso que poderá ser encontrado, ou o que eu procuro dar a ler: o segundo e próximo capítulo apresenta a história desta pesquisa, o percurso metodológico do trabalho; o terceiro capítulo, intitulado “A escola, as escolas, a minha escola, a escola deles”, procura falar de escolas e apresentar, sob alguns pontos de vista, a escola que acolheu esta pesquisa, trazendo para a superfície algo da minha história com essa escola e da história deles, os sujeitos participantes da pesquisa, buscando articular aspectos teóricos que emergiram; o quarto capítulo, para o qual escolhi como título “Uma rádio feito escola, uma escola feito vida” pois evidencia a importância dessa rádio escolar para o grupo e a indissociabilidade da Rádio, da escola e da vida, percebidas como um todo, narra a minha interpretação da realidade construída com esse grupo, os sentidos que eu pude ler durante a vivência e experiência da pesquisa e, a seguir, o que pude compreender como possibilidades para pensar uma escola responsável pelo mundo; o quinto e último capítulo, “Algo assim como uma conclusão”, tece algumas últimas palavras que encerram este texto, mas não a reflexão.

2 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E O CAMINHO DA PESQUISA

Pedir licença para entrar na escola. Ser convidada a entrar na escola. Sentir-se estranha ao entrar na escola. Preparar-se para entrar na escola. Aprender com o poeta ser no caminho que se faz o caminho. Pôr-se a aprender onde pensávamos ir para ensinar. Ir aprendendo cotidianamente a reaproximar prática e teoria até que se confundam e voltem a ser o que um dia hão de ter sido, apenas práticateoriaprática, sem divisões ou hierarquias. Mergulhar na prática com @s prátic@s, descobrir a riqueza da teoria em movimento que se atualiza no cotidiano, enriquecida pelo que a cada dia se revela como novo.¹⁸

Este capítulo sucede ao primeiro, em que questões e objetivos do trabalho são apresentados, mas isso não significa que essa ordem do texto representa um percurso linear, que esses objetivos foram inicialmente definidos e um método adequado foi selecionado, como se em um catálogo. A riqueza do pesquisar, entendido como tentar compreender a vida para pensar como podemos viver melhor, não está na resposta que pode ser encontrada, mas em como nossas perguntas são desafiadas, no “pôr em jogo as coisas teóricas” (BOURDIEU, 2012, p. 20). Planejei eu que os procedimentos metodológicos seriam construídos no campo, assim como as perspectivas teóricas, pois parecia o mais adequado a fazer, mas então posso dizer que assim o foram. *Reflexividade* é a palavra que melhor representa o fazer metodológico da minha pesquisa, expressa em vários episódios que me faziam ir para casa com certezas, que eu achava que não tinha, questionadas ou destroçadas, revendo minhas perguntas, buscando outras leituras ou compreendendo os limites do arcabouço teórico que me acompanhava até então. A metodologia é o caminho e, como traz o poeta ou o título do livro de Paulo Freire e Myles Horton¹⁹, o caminho se faz caminhando. Neste capítulo, procurarei justificar as escolhas metodológicas e apresentar esse caminho.

18 Trecho de Garcia (2003, p. 204).

19 Referência à obra de Freire e Horton: “O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social”.

2.1 DESAFIOS ÉTICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Eu cheguei à escola, buscando o acolhimento da pesquisa, com muitas perguntas e sem um plano fechado. Minha única certeza era que me interessava ali o que os alunos teriam para me dizer, mostrar e ensinar. “Com alunos de que idade ou ano tu gostarias de trabalhar?” foi, talvez não exatamente com essas palavras, uma das primeiras perguntas da diretora a mim, como é esperado, pois eu precisava delimitar um público. Não me recordo exatamente do que respondi, acredito que mencionei um intervalo que envolvia alunos do 4º ao 7º ano, já que o que defini inicialmente foi que os participantes da pesquisa seriam crianças e que minhas indagações, ideologias e concepções de educação me levariam a olhar para crianças que vivem em situações econômica e socialmente desfavorecidas. Um recorte que me levou a desafios conceituais e logo, a desafios metodológicos, pois eu precisaria refletir sobre esses conceitos e categorias que surgiam – criança e infância e classe social.

Eu compreendia que meus participantes em potencial eram os alunos do ensino fundamental, sem idade ou turma/ano em especial, e que esse público poderia ser nomeado como crianças. Mas então, eu também chamaria de crianças alunos de 8º ou 9º ano, de cerca de 14 anos, por exemplo? A primeira resposta que surge é que não, esses são chamados adolescentes, e que essa deveria ser uma questão bastante simples, pois há um limite institucionalizado e claro entre a categoria criança e a adolescente, basta jogar os participantes para um ou outro lado da linha limítrofe, de acordo com sua idade. Mas eu não estava disposta a aceitar essa divisão sem questionar, eu teria de compreender e explicar o porquê da minha insatisfação com o aparentemente óbvio e quem estava definindo essa classificação aos sujeitos que seriam minha parceria de investigação.

É fato que a definição do que é criança, adolescente, ou o período da infância varia de acordo com o contexto histórico e cultural. Tomando alguns exemplos: para o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), elaborado pela sociedade brasileira, criança é toda pessoa até doze anos; para a Convenção dos Direitos da Criança²⁰, todo ser humano até dezoito anos; a partir de 1944, os norte-americanos começaram a usar a palavra *teenagers* para descrever a categoria de pessoas com idade entre 14 e 18 anos. Savage (2009) conta que foi um termo de marketing criado por fabricantes e publicitários, pois refletia o poder de consumo recentemente visível deste público daquele tempo e lugar, mas com isso, culturalmente se criou um grupo etário específico. É compreensível que nós, enquanto

20 Disponível em <https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf>.

sociedade, precisemos determinar alguns limites, principalmente para questões jurídicas. Mas não me pareceu aceitável que uma delimitação jurídica nomeasse os participantes, como se eu precisasse categorizá-los, como se, por esse motivo, devesse olhar diferente para a menina de onze anos e para a que acabou de completar treze. Entendi que essas categorias não seriam necessárias, teoricamente, e que caberia considerar uma concepção desse período da vida tendo por base a Filosofia. A concepção que adoto é baseada em Kohan (2003, p. 18), que não considera o aspecto cronológico para pensar a infância, compreendendo os sujeitos – históricos e sociais, que se apropriam e produzem cultura – como a figura do novo, “uma metáfora da gênese de um novo pensar”. Isso explica como os vejo, mas eu ainda precisaria de uma palavra, e não vi nada mais justo do que procurar considerar a forma como esses próprios sujeitos se percebem. Então incluí em um questionário²¹, que foi respondido por alguns alunos de 5º a 9º ano, a pergunta “Você se considera:” que tinha por opções “criança”, “adolescente”, “jovem” e “adulto(a)”. Eu estava esperando que “adolescente” fosse a opção quase unânime mas, para minha surpresa, os sujeitos se dividiram entre criança, adolescente e jovem, principalmente os da linha entre os onze e doze anos. Fiz uma escolha e optei por chamá-los *jovens*, entendendo que quer sejam crianças, quer sejam adolescentes, todos podem ser jovens, a figura do novo, a metáfora da gênese de um novo pensar. Escolhi uma palavra mas sem esquecer, como disse Bourdieu (1983), que “a juventude é apenas uma palavra”, isso porque, de uma perspectiva sociológica, as divisões entre as idades são arbitrárias e não se pode falar de jovens como uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente. Assim, o que se considera é a existência de várias juventudes, ou também várias infâncias e adolescências.

Essa compreensão plural significa que, ainda que todos se situem numa mesma categoria geracional e, logo, compartilhem uma série de experiências comuns, somam-se a isso outras variáveis sociais como raça, etnia, gênero, classe, lugar geográfico, que irão ter influência na produção de condições sociais. Ao pensar juventudes no plural, Bourdieu (*Ibidem*) privilegiava uma concepção de duas juventudes, já que centrava sua crítica na diferenciação produzida entre os jovens de diferentes condições de vida, ou diferentes classes sociais. Críticas acadêmicas atuais²² ao uso das teorias de Bourdieu para analisar o mundo social costumam bater nessa dicotomia, gerada entre um comportamento de uma elite e outro de classes populares, e na impossibilidade de explicar e entender a sociedade a partir do conceito de classe. Por outro lado, há também a compreensão de que mudanças sociais em

21 Ver Apêndice A.

22 Ver Nogueira e Nogueira (2002), Charlot (2007), Almeida (2007), Brandão (2010).

países dito emergentes, como o Brasil, permitem defender a necessidade de uma teorização renovada sobre as classes sociais, ao invés de sua negação (MACIEL, 2016).

Embora o conceito de classe social não seja um ponto central deste trabalho, sinto a necessidade de dedicar algumas linhas para registrar minha perspectiva. Talvez seja, também, o meu *eu feminista* que exija afirmar entender que as opressões são múltiplas e complexas, e que não é possível compreender as desigualdades analisando uma variável isoladamente – dentre gênero, raça e classe, além de outros determinantes, como geração e sexualidade, que tem participação na construção da posição social dos diferentes grupos de pessoas (BIROLI; MIGUEL, 2015). Contudo, é fato que esse conceito atravessa o texto desde o princípio e meu olhar está marcado pela concepção de classe social como um dos condicionantes estruturais que atuam no sentido de produzir processos de identificação, diferenciação e desigualdade entre os sujeitos.

Toda essa reflexão me acompanhou no período de definição de um grupo participante da pesquisa, indicando-me a necessidade de cuidado para não tomar uma atitude incongruente. Se eu utilizasse um critério socioeconômico, que parecia o mais óbvio e utilizado em uma série de trabalhos, eu poderia estar caindo em um determinismo econômico, ignorando as singularidades dos sujeitos e que a posição social é produzida pela combinação de diferentes fatores. Por outro lado, individualizar as posições sociais e negar que as opressões são estruturais pode levar a uma armadilha, tendo como consequência política a percepção de impossibilidade de transformação da estrutura social, já que as exclusões se definiriam por especificidades irrepetíveis (BIROLI; MIGUEL, 2015). Foi com Bernard Charlot que encontrei conforto para esse dilema teórico, pois diz o educador que somos sujeitos indissociavelmente sociais e singulares:

é preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza - sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação. [...] O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido(consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular (CHARLOT, 2007, p. 40).

A definição de uma escola, de certa forma, foi simples, já que o que eu procurava naquele momento²³ – uma escola pública que atendesse preferencialmente a classes populares

23 Embora mencione que busquei evitar adotar um critério meramente socioeconômico na definição dos participantes da pesquisa, e durante o trabalho de pesquisa como um todo, nessa etapa inicial era esse critério que motivava a minha busca por uma escola.

ou a um público social e economicamente desfavorecido – não limitaria minhas possibilidades futuras. A escola, que eu apresentarei com mais detalhes nos próximos capítulos, atendeu as expectativas iniciais, principalmente quando, lendo o Projeto Político Pedagógico (PPP)²⁴, vi que uma pesquisa sobre a caracterização da comunidade escolar havia sido feita pela gestão, indicando que, quanto à profissão, 45% das pessoas da comunidade são empregadas domésticas. Um dado estatístico que sozinho não diz muito, é verdade, mas muita coisa provoca. Provocou-me a pensar o que isso representava. Naquela escola, quase metade dos alunos são filhas e filhos de mulheres que provavelmente não têm essa profissão por um sonho pessoal. Mulheres que, de acordo com pesquisas²⁵, tendem a ser em maioria negras, chefes de família, com baixos salários e más condições de trabalho.

Já a delimitação de um grupo foi uma tarefa mais complexa, marcada por idas e vindas. Influenciada, também, por aquilo que o meio acadêmico consideraria uma escolha válida, com critérios justificáveis. Volto àquela única certeza que me levou à escola: me interessava o que os alunos teriam a me dizer, mostrar e ensinar. Se eles me indicariam os caminhos, os critérios, como eu iria escolher, de antemão, quem iria fazê-lo? Encontrei inspiração, e apoio acadêmico, em Regina Leite Garcia e Nilda Alves e suas pesquisas nos/dos/com os cotidianos (GARCIA, 2003; ALVES; FERRAÇO, 2015). Nessa concepção, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano escolar são todos aqueles que *vivem* a escola, pois então iniciei a pesquisa através de observações e conversas com os jovens que vivem essa escola.

Adicionalmente, pensando ainda nos desafios que dão título a essa seção, considerei que deveria ter cuidado na forma de olhar para os sujeitos e, acreditando conhecer sua realidade, fazer uma leitura apressada daquilo que dizem. Fonseca (2006), antropóloga, traz elementos importantes para pensar as metodologias em relação aos apressamentos de pesquisas realizadas em contextos de periferias ou com grupos populares. Ao tratar das chamadas pesquisas aplicadas, a autora salienta que considerações intelectuais e teóricas se confundem inevitavelmente com inquietações políticas, o que traz desafios para a pesquisadora, e comenta determinadas atitudes que julga necessário problematizar. Inicialmente, trata da armadilha que está presente nas palavras e nas ideias, pois, ao considerar sujeitos dos “setores de baixo da hierarquia social” como excluídos, olhamos para eles de forma negativa, colocando em evidência as características que lhes faltam para corresponder a um determinado padrão. Essa problematização está de acordo com a tratada

24 Uma cópia impressa do PPP foi fornecida pela direção da escola.

25 Conforme pesquisa do DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos de agosto de 2013, O emprego doméstico no Brasil. Disponível em: <http://bit.ly/30tXUwg>.

por Buzato (2007) e com as motivações desta pesquisa, pois leva a necessidade de considerar que a forma de apropriação das TICs por esses “possivelmente excluídos” não irá coincidir, necessária e/ou exatamente, com o que é idealizado como um projeto de inclusão digital, por exemplo.

Outra problematização levantada por Fonseca (2006), pensando em pesquisadoras com identidade militante, é, ao trabalhar com sujeitos em situações desfavoráveis, a ânsia de intervir para transformá-los. O risco de ir a campo com um espírito missionário, visando uma mudança unilateral, a pesquisadora como aquela que leva a verdade, mas também, em uma linha tênue, o risco de um idealismo romântico, o risco de positivar o comportamento dos sujeitos de modo que “não se enxerga mais os conflitos, desigualdades ou formas de dominação inerentes às dinâmicas internas do grupo” (*Ibidem*, p. 22).

Diante disso, compreendo que as intenções metodológicas desta pesquisa estão de acordo com a reflexão de Moita Lopes (2006), que comenta que dar voz a quem está à margem do sistema de valores implica em um movimento de compreensão dos envolvidos nos processos de inclusão e exclusão. Baseado em Boaventura de Souza Santos, Moita Lopes (*Ibidem*, p. 94) diz que considerar os implicados na situação investigada requer não olhar para o outro do lugar do privilégio, mas aprender a buscar o lugar desse outro, pensar novas formas de construir conhecimento baseadas em outros olhares, os olhares de quem está à margem ou as “vozes do sul”. Tratei, portanto, como um desafio neste trabalho, o que Moita Lopes (*Ibidem*, p. 86) vê como um desafio da contemporaneidade:

como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem [...] ainda que eu os entenda como amálgamas identitários e não de forma essencializada.

Parti, também, da ideia de que não havia uma teoria ou conceitos que delineavam a proposta de pesquisa, mas a intenção de que, a partir do problema percebido a busca da interlocução teórica fosse orientada. Em vista disso, os aspectos teóricos possibilitavam o aprofundamento do tema da pesquisa, mas mantinham-se em constante diálogo e confronto com os dados analisados, em busca dos limites e possibilidades desse arcabouço teórico auxiliar na compreensão da realidade e de novas questões que fossem surgindo. Um fazer científico que se adequa ao proposto por Moita Lopes (2006, p. 101), para quem

é essencial não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolage, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem.

A pesquisa, portanto, é tomada como um encontro com o outro, nos termos de Larrosa (2017a), para quem o outro não pode ser nem reconhecido, nem apropriado. E esse encontro requer não um sujeito do reconhecimento, que é incapaz de ver outra coisa que a si mesmo, a partir do que quer e imagina, não um sujeito da apropriação, que devora o que encontra convertendo-o em algo a sua medida, mas um sujeito da experiência, que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a transformar-se numa direção desconhecida.

Então, eu estava participando do cotidiano de uma escola pública, observando e conversando com os jovens que ali vivem, estava ouvindo e vendo e refletindo sobre isso. Estava construindo um caminho e reorientando minhas ações. Por conselho de Brian Street, estava buscando sempre suspender o meu julgamento, dar menos prioridade às minhas perguntas particulares e mais a uma pergunta ampla: o que eles estão fazendo aqui? Minha pesquisa no/com o cotidiano se mostrou etnográfica, mas isso seria possível? As primeiras leituras de uma busca para entender o que é uma etnografia já esclarecem que o tempo é um fator determinante, a convivência de longo prazo com determinado grupo é uma das coisas que torna um estudo etnográfico (ERICKSON, 1984), mas eu não teria um prazo tão longo, dado o tempo que é previsto para um mestrado. Durante as leituras, para tentar descobrir se o que minha pesquisa queria ser era possível, Fritzen (2012, p. 68) já sabia que essa dúvida é comum e me respondeu que

talvez não seja possível fazer etnografia em termos de estudo longitudinal como pesquisa de mestrado, mas certamente é possível utilizar seus instrumentos, seus pressupostos teórico-metodológicos e, o que parece essencial, aprender a focalizar os contextos de pesquisa com o olhar do etnógrafo, aquele que está ciente das implicações de seu papel de pesquisador e dos conhecimentos que produz.

Esse foi o desafio construído no caminho: uma pesquisa de cunho etnográfico, que buscava conhecer o cotidiano e dialogar com jovens alunas e alunos de uma escola pública e tentar construir uma compreensão sobre tecnologia, desigualdade, letramentos e a escola.

Dizer que é uma pesquisa “de cunho etnográfico” significa que há nela algo, marcas, que a caracterizam de uma forma específica. Seguindo a sugestão de Fritzen (2012), nesta pesquisa há pressupostos, instrumentos e modos de olhar de uma etnografia. No próximo item procuro explicitar essas marcas que orientaram o fazer metodológico.

2.2 COMO O ETNOGRÁFICO SE APRESENTA AQUI

Antes de tudo, talvez seja mencionar o óbvio, mas esta é uma pesquisa que pode ser caracterizada como uma investigação qualitativo interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994) e, embora o que pode ser definido como uma pesquisa qualitativa varie de acordo com o contexto histórico, Denzin e Lincoln (2006, p. 16) julgam possível oferecer uma visão genérica e inicial, percebendo a pesquisa qualitativa como uma atividade situada que localiza o observador no mundo, além de “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Assumir uma postura interpretativista envolve considerar o ponto de vista dos atores, os significados que o outro atribui a suas experiências, para uma compreensão da realidade social. Envolve também assumir o fazer científico como construção de discursos, entendendo que não existe uma interpretação única e correta para uma realidade, pois os significados são construídos e negociados pelos sujeitos envolvidos (ERICKSON, 1986). Assim, concordando com Moita Lopes (1994), assumir essa perspectiva significa compreender a pesquisa como não neutra e reveladora da realidade, mas enquanto prática discursiva, resultado de crenças e ideologias da pesquisadora. Com base nisso, é válido ressaltar que considerar e valorizar o olhar dos participantes não implica assumir por completo essa visão mas, conforme Amorim (2003, p. 14), tentar captar algo do modo como ele se vê e pensar sobre o que vejo do que ele vê.

Como dito, a inspiração ou a natureza etnográfica da pesquisa envolve uma concepção da etnografia, uma perspectiva, como entendo esse fazer metodológico, e um modo de agir, escolhas que vão orientar a produção de dados para a pesquisa. Quanto a essa perspectiva, a natureza etnográfica, de acordo com Erickson (1984), busca focalizar o ponto de vista dos participantes, a visão êmica, procurando compreender e enfatizar os significados que determinados eventos têm para essas pessoas. Há modos de conceber a etnografia, baseados em preceitos de uma antropologia chamada moderna, conforme menciona Clifford (1998), que tratam a pesquisa como a interpretação de uma *outra* realidade, em que a pesquisadora é sujeito produtor de conhecimento, aquela que tem a autoridade de representar o outro. E, embora no trabalho de campo possa ser considerada a subjetividade e a experiência pessoal da pesquisadora, e a observação participante enfatize a aproximação e não a distância entre pesquisadora e objeto, quando essa experiência é transposta e escrita, deve se adequar aos critérios de um texto científico. Clifford (1998, p. 21) entendendo que, dessa forma, os aspectos dialógicos e situacionais da interpretação etnográfica tendem a ser banidos do texto final, questiona:

se a etnografia produz interpretações culturais através de intensas experiências de pesquisa, como uma experiência incontrolável se transforma num relato escrito e legítimo? Como, exatamente, um encontro intercultural loquaz e sobredeterminado, atravessado por relações de poder e propósitos pessoais, pode ser circunscrito a uma versão adequada de um “outro mundo” mais ou menos diferenciado, composta por um ator individual?

De certa forma, Boaventura Santos poderia responder à indagação retórica de Clifford, contando que, para ele, a ciência é autobiográfica. Boaventura defende que todo conhecimento é autoconhecimento, nossas trajetórias de vida, valores e crenças são provas íntimas do nosso conhecimento e, por isso, sentidos atribuídos ao conhecimento vinculam-se à nossa história. No novo paradigma científico que vislumbra, o caráter autobiográfico da ciência é plenamente assumido, pois a ciência não descobre, ela cria, e esse ato criativo é protagonizado pela pesquisadora, que está unida ao que estuda (SANTOS, 2008).

Clifford colabora com a ideia de um novo paradigma, acrescentando que nele a pesquisa etnográfica não é concebida como a interpretação de outra realidade, mas como negociação construtiva que envolve pelo menos dois, e muitas vezes mais, sujeitos conscientes e politicamente significativos, um paradigma de diálogo e polifonia.²⁶ Para ele, um modelo discursivo de prática etnográfica traz para o centro da cena a intersubjetividade de toda fala, juntamente com seu contexto performativo imediato (CLIFFORD, 1998, p. 43).

Com base nessa mudança de paradigma apontada por Clifford, sobre a não negação da experiência pessoal e, principalmente, a explicitação da intersubjetividade estabelecida entre "etnógrafo e etnografado" como pressuposto básico da construção da pesquisa etnográfica, Versiani (2002, 2008) propõe um *método autoetnográfico*, concebido como um modo de proceder com a pesquisa buscando produzir um tipo de conhecimento dialógico "no qual é tão importante a atenção dada à palavra do outro quanto a expressão da própria subjetividade em sua relação com outras subjetividades. O outro e o mesmo considerados, contudo, em sua inserção sociocultural e histórica" (VERSIANI, 2008, p. 21). A autora, ao propor a palavra composta por “auto”, que se refere ao sujeito, e “etno”, à cultura, convida o leitor a pensar nos termos “auto” e “etno” como instâncias simultâneas e não antagônicas, uma tentativa de possibilitar a percepção simultânea da subjetividade e cultura. É essa a perspectiva, do conhecimento como autoconhecimento e de uma pesquisa de natureza autoetnográfica (que não desfaz completamente o *etnográfica*), que é adotada neste trabalho. Por conta disso, para

26 Embora, nesse trecho, não cite explicitamente Bakhtin em relação a esses conceitos, Clifford dialoga com o autor e cita-o no decorrer do texto, abordando um trabalho de campo permeado pela linguagem que repousa nas margens entre o eu e o outro.

explicitar essa compreensão metodológica mestiça, digo que é uma perspectiva (auto)etnográfica.

Se essa alternativa, a autoetnografia, foi proposta, também, para nos lembrar de constantemente refletir sobre a singularidade de nossa trajetória como pesquisadoras, sobre as transformações da nossa subjetividade provocadas pela interlocução com outras subjetividades, as ideias nela representadas orientaram meu olhar para refletir sobre a singularidade da história com a minha escola e a que agora é a escola deles, levaram-me a procurar valorizar a palavra deles e também a compreender, com Ferraço (2003, p. 166), que “não há um conhecimento objetivo, alheio aos sujeitos, fora de nós, possível de ser apreendido exclusivamente a partir do outro”, pois em todo conhecimento produzido há vestígios de nossas crenças e valores.

Essa perspectiva representa o meu modo de entender, de conceber a natureza da pesquisa. Mas, durante o período na escola, foi preciso conceber também uma forma de agir. O que eu chamaria de *dados*? Como eu produziria esses dados de forma que isso não significasse, conforme Clifford (1998), controlar a intensa experiência da pesquisa? Foi com Winkin (1998, p. 132) que encontrei uma orientação. Para esse autor, a etnografia é, ao mesmo tempo, uma arte e uma disciplina científica, que implica a arte de ver, a arte de ser e a arte de escrever. O *saber ver*, pois a investigadora deve saber observar os processos de significação e os modos de construção dos discursos do grupo com quem pesquisa, um *saber estar com*, com os outros e consigo mesmo, e o *saber escrever*, ser capaz de expor para um público terceiro as análises produzidas.

O *saber ver* tem a ver com o que Erickson (1984) chama de “experiência do estranhamento”, que Cavalcanti (1998) associa a “experenciar de dentro” uma pesquisa de campo. Como, inevitavelmente, a pesquisadora leva a campo sua visão de mundo, valores e crenças, essa experiência de estranhamento consiste no “olhar de fora e de longe, num movimento permanente e reflexivo, a fim de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho” (FRITZEN, 2012, p. 58). Tomando por exemplo a escola, praticamente todas as pessoas já estiveram em uma, como alunos, professores, e imaginam conhecer o que acontece nesse contexto, que lhes é familiar. Estranhá-la é estar aberto para o que ali pode revelar-se como novo, “para o que se passa quando aparentemente nada se passa” (PAIS, 2003, p. 33).

Saber estar com, em uma primeira impressão, parece associar-se a uma habilidade que deve ser adquirida, mas isso tem mais a ver com a questão da nossa própria humanidade e a negociação de identidades. Como diz Fritzen (2012, p. 65) “a entrada em campo, o estar com o outro, a convivência com os atores sociais não se dá sem tensões”, ansiedade ou desconforto

podem ser vivenciados por pesquisadoras experientes, pesquisadoras em formação e pelos sujeitos da pesquisa, pois há um sujeito alheio ao contexto cujo papel nem sempre é óbvio ou fácil de explicar. Há todo momento é preciso refletir sobre como agir, o que falar, o que fazer quando, eventualmente, se sentir inoportuno.

Por fim, *saber escrever*, que muitas vezes é considerado o desafio mais importante já que é através do texto escrito pela pesquisadora que sua interpretação da realidade e as ações sociais dos sujeitos envolvidos chegarão a terceiros. Winkin (1998) conta que, historicamente, considerando que o texto é a forma escrita da experiência de campo, antropólogos convidavam todos a refletir sobre o aspecto “poético” do “gênero” etnográfico. Eckert e Rocha (2008) tratam o ato de escritura como a habilidade de dar vida novamente a essa experiência de campo, mas na forma escrita e com base em uma estrutura narrativa, apontando pontos de aproximação entre a etnografia e o romance, entre a antropologia e a literatura.

Em minhas leituras, procurando me apropriar dos pressupostos teórico-metodológicos da etnografia, percebi como lugar-comum a afirmação que a escrita da pesquisa etnográfica, ou de cunho etnográfico, é baseada em “uma descrição densa da realidade observada”²⁷. Porém, entender meu texto como uma *descrição* não me pareceu compatível com o novo paradigma de que falam os autores aqui mencionados e que também assumo, esse paradigma de uma ciência autobiográfica, de diálogo e polifonia. Garcia e Oliveira (2010, p. 39) disseram-me concordar com essa ideia, partindo do entendimento do caráter polifônico e polissêmico não só das palavras, mas também do mundo social e dos conhecimentos que podemos produzir sobre ele, além da percepção da provisoriedade, transitoriedade e pluralidade desses conhecimentos que habitam nossas pesquisas. Especialmente sobre a ideia de descrição, dizem essas autoras que

esse permanente deslocamento e a impossível fixação de um significado privilegiado das palavras, evidência da polissemia intrínseca a tudo aquilo que falamos/escrevemos, é um dos motivos porque acreditamos ser impossível “descrever” o que quer que seja. Isso porque as supostas neutralidade e objetividade sobre as quais se apoiam a ideia da descrição ou do ato de descrever soam impossíveis, quando sabemos que nem as palavras são neutras e objetivas, assumindo significados diferenciados de acordo com as circunstâncias, objetivos e modos de expressão de quem as profere, deslocando-se permanentemente (GARCIA; OLIVEIRA, 2010, p. 40).

27 Embora essa ideia, pelo que percebi, tenha se tornado lugar-comum e é referenciada como se fosse um entendimento de diversos autores, encontrei sua proposição inicial em Geertz (1989).

Assim, com base no pensamento de Certeau (2014), que defende a ideia de que a narrativa não tem, como a descrição, o objetivo de se aproximar da realidade, mas de criar um espaço de ficção, as autoras entendem que não existem descrições, somente narrativas; que a realidade, e aquilo que dela compreendemos, não pode ser descrita, só narrada. Temos então a narrativa entendida como processo de produção de discursos, como um meio de expressar o que compreendemos, aquilo em que acreditamos e o que acreditamos existir. E, se acredito que é essa narrativa que concorda com o paradigma da pesquisa, é porque

os discursos e narrativas que criamos, lendo e produzindo textos de todo tipo, são sempre e necessariamente tecidos a partir daquilo que somos e em que acreditamos, produzidos no seio da relação de circularidade entre as influências que recebemos do meio social [...] Podemos portanto compreender os discursos que produzimos e os entendimentos que sobre eles tecemos como produtos de uma relação circular entre o que quis dizer o falante e os significados que atribuímos ao que ele falou, com base nos nossos conhecimentos e compreensão do mundo. Tudo o que dizemos/pensamos sobre o que ouvimos/lemos é sempre influenciado pelo que já éramos e somos bem como pelos permanentes deslocamentos desse “ser”, do dinamismo que o caracteriza, impedindo-nos de fixar qualquer significado ou característica definitiva (GARCIA; OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Com isso, entendo que este texto não é ou contém uma descrição, mas é a narrativa da realidade observada, vivenciada e experienciada durante a pesquisa.

Sobre esse experienciar da pesquisa, e para complementar os dizeres sobre a inspiração (auto)etnográfica que a conduziu, recorro à antropóloga Favret-Saada (2005), que vê a observação e participação como um *ser afetado*, uma dimensão central do trabalho de campo. Disse ela que *ser afetado* é experimentar e deixar-se afetar pelas situações encontradas em campo e assumir o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. A pesquisadora ressalta, no entanto, que a experiência de ocupar um lugar em meio às atividades do outro não equivale a viver a realidade da mesma maneira que ele, nem tampouco se confunde com empatia. Entende que os afetos vivenciados pela pesquisadora nas práticas estudadas não informam sobre os afetos dos demais participantes, mas permitem um modo particular de comunicação, em que sobressaem questões que, de outra forma, sequer seriam percebidas. É preciso aceitar fazer parte de um “sistema de lugares” desconhecido e se deixar afetar pela alteridade.

Com essa forma de entender e vivenciar a pesquisa, explico agora como foram obtidos os registros e os instrumentos que foram utilizados. Erickson (1986), considerando uma abordagem etnográfica, entende que a observação participante é o principal método de geração de registros. Nesta pesquisa, as observações aconteceram durante todo o percurso. Para gerar registros das observações, utilizei como instrumento notas de campo, que

posteriormente seriam usadas na escrita de outro instrumento, o diário de campo. Para as notas optei pela utilização do celular, pois queria tentar evitar a imagem, não muito amigável, do sujeito distante que observa e anota, possivelmente julgando. Meu objetivo foi atingido pois a breve escrita no aparelho se confunde a práticas sociais comuns, como responder mensagens em aplicativos. Obviamente, há um limite social nessa estratégia, pois também poderia provocar uma imagem não amigável ao ficar um longo tempo imersa no aparelho.

Recorro novamente a Winkin (1998, p. 138) para tratar da função do diário de campo, visto como instrumento essencial e que auxilia a pesquisadora a administrar, simultaneamente, observações, leituras, reflexões e frustrações. O autor vê o diário como um instrumento íntimo e privado e lhe atribui três funções: uma função catártica, ou emotiva, que compreende o diário como lugar do corpo-a-corpo da pesquisadora consigo mesma ante o mundo social estudado, pois ali podem ser representadas suas impressões pessoais e sentimentos vivenciados durante a pesquisa; uma segunda função empírica, pois o diário registra tudo que chamar a atenção da pesquisadora durante as observações; uma terceira função reflexiva e analítica, pois o autor sugere que o diário seja relido seguidamente e que isso gere novas anotações. É a releitura que possibilita novas reflexões e percepções.

Para a escrita do diário, utilizei um documento de texto da ferramenta *Google Docs*. Como o documento pode ser acessado através de dispositivos conectados à internet, eu pude consultá-lo ou alterá-lo mais facilmente, se comparado à utilização de um caderno.

Ainda em relação aos instrumentos, o conjunto dos registros foi obtido também através de entrevistas, questionários e gravações em áudio e vídeo de alguns eventos. Entretanto, como alerta Erickson (1988), considerando sempre pesquisas qualitativas, a análise dos dados de áudio e vídeo só são interpretáveis se acompanhadas de observações e entrevistas informais. Da mesma forma, as respostas obtidas com os questionários, instrumentos típicos de abordagens quantitativas, só se tornaram registros relevantes qualitativamente porque acompanhadas das observações e conversas com o grupo. O intuito do questionário foi o de uma aproximação ao universo socioeconômico dos jovens e também proporcionar uma noção sobre o acesso a bens e recursos tecnológicos.

Até aqui, procurei apresentar algumas escolhas e alguns pressupostos teórico-metodológicos que são importantes para a compreensão do trabalho como um todo e necessários, pois nesse caso a palavra trabalho vem acompanhada do adjetivo “acadêmico”. Como disse, essas escolhas foram influenciadas por minhas crenças e ideologias, mas também são resultado do caminho que construí, da vivência da pesquisa, e vivências geram histórias. Os pressupostos foram retirados de outras pesquisas, de outros textos, se repetem, mas esta

pesquisa tem uma única história e, para tentar dar um sentido (mais) completo a este texto, acho que ela deve ser contada.

2.3 O CAMINHO METODOLÓGICO EM NARRATIVA

Pensando que eu deveria manter, durante a minha pesquisa, um registro em diário de campo, eu já esperava começar o diário falando da primeira visita ao campo – a escola – com uma introdução que falasse das minhas expectativas e logo, das minhas primeiras impressões. Porém, eu tinha em mente o campo “escola” como um desconhecido, tanto por ser o momento que eu estaria em uma escola assumindo um papel que nunca tive, como pela ideia de que iria em um espaço físico desconhecido. A representação que eu tinha em mente era a dos prédios de algumas escolas municipais de periferia, que conheço muito pouco. Eu imaginava que conheceria um desses espaços, me imaginava observando sua estrutura, o cotidiano e de que forma eu deveria me portar ali.

A escola, enquanto espaço social, ainda era o desconhecido, mas o espaço físico eu tinha na memória em detalhes, pelo menos a sua estrutura de cerca de 20 anos atrás. [...] Então, a escola era como uma casa onde morei na infância, vendida para outras pessoas e eu iria visitá-la. O lugar era o mesmo e já não era mais, assim como eu estaria ali como outra pessoa, mas a que viveu ali iria junto. [...] Mas, assim como naquele prédio, são outras pessoas, desconhecidas, que misturam suas histórias nessas práticas. Formou-se uma mistura curiosa de conhecido e desconhecido.²⁸

O texto, em epígrafe, que abre esta seção é também o início do meu diário de campo. Na época desse registro estava se aproximando a fase final da elaboração de meu projeto de pesquisa, cerca de três meses depois eu deveria apresentá-lo à banca para qualificação, e a definição de uma escola era crucial para que eu pudesse chamá-lo de projeto. Como o trecho do diário indica, a iniciativa para escolha dessa escola não partiu de mim, ela foi sugerida por Clara, minha orientadora, pensando que seria adequada àquilo que eu lhe dizia procurar em um contexto de pesquisa.

28 Diário de campo, 19 de maio de 2018.

Como já adiantei, eu não tinha um plano fechado, estava indo à escola com dúvidas, crenças e ideias e um pouco de inspiração etnográfica, porque eu fazia observações e notas de campo e tinha em mente a recomendação de Cavalcanti (1998): *familiarizar-se com o estranho e estranhar o familiar* como condição para experienciar de dentro a pesquisa de campo. E, de uma forma um pouco diferente, minha expectativa de familiarizar-me com o estranho, a escola desconhecida, misturou-se a um estranhar o familiar, pois essa escola faz parte da minha história. Uma história que não começa comigo como aluna, mas desde antes da minha idade escolar, praticamente desde o nascimento, pois ali estudei mas também ocupei seu espaço de forma mais familiar, enquanto filha de professora e diretora da escola. E, como a ciência é autobiográfica e os sentidos atribuídos ao conhecimento são vinculados à nossa história, dedicarei uma parte do próximo capítulo a essa minha história, procurando assumir e destacar que o conhecimento não é descoberto, mas criado, e também a intersubjetividade envolvida não somente no encontro com as pessoas que proporcionaram esta pesquisa, mas na relação com essa escola. Nesse momento, dedico-me a contar sobre o caminho metodológico, começando por aquela apresentação mais formal da escola.

Ilustração 1 - Fachada do prédio da Fundação Bidart em 2007.



Fonte: Flávio Varricchio. Disponível em: <https://www.photo.net/1004869>.

Essa escola, que hoje é municipal, já foi um internato para meninas e, durante algum tempo, incluindo o tempo que por ali passei, escola de pré-escola à 5ª série e semi-internato

para meninas de famílias socioeconomicamente desfavorecidas. Chamava-se Fundação Bidart, em homenagem ao sobrenome da família que deixou o imóvel como herança e com o destino de atender “meninas desvalidas”²⁹, nome que foi mantido para a escola municipal.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico³⁰, publicado em 2014, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Fundação Bidart³¹, que atende os níveis de ensino de educação infantil e fundamental (da pré-escola ao 9º ano), tinha à época 30 professores, 397 alunos e 7 funcionários. Conforme o documento, em seção em que a escola apresenta a caracterização da comunidade na qual se insere e suas necessidades educacionais, a instituição situa-se no centro da cidade e “atende crianças e adolescentes oriundos de comunidades carentes que circundam o centro da cidade [...] e encaminhados pela Promotoria Pública e Conselho Tutelar a qualquer época do ano”. Trago, na Ilustração 2, dados inclusos no documento sobre a caracterização da comunidade escolar. Nesse quadro estão destacadas informações, que mencionei na seção anterior, sobre a predominância de mulheres empregadas domésticas entre as mães das alunas e dos alunos.

Ilustração 2 - Quadro com caracterização da comunidade escolar.

Escolaridade		Profissões		Situação socioeconômica	
2,3%	não possuem escolarização	45%	são empregadas domésticas	82,23%	recebem até dois salários mínimos
77,8%	possuem Ensino Fundamental incompleto	23%	são do lar ou autônomos	17,77%	recebem de três a quatro salários mínimos
11%	possuem Ensino Fundamental completo	22%	são profissionais liberais	0%	de cinco a 8 salários mínimos
6,4%	possuem Ensino Médio	4,2%	outras profissões		
2,5%	possuem curso superior	5,8%	são servidores públicos		

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola.

Foi no dia 17 de maio de 2018, na companhia de minha orientadora, que visitei a escola pela primeira vez durante esta pesquisa. Nesse dia, meu objetivo era conversar com a diretora e verificar a possibilidade de ali realizar o trabalho, buscando apurar a presença de alguns elementos então definidos como desejáveis e também a receptibilidade da gestão. Tocamos a campainha e aguardamos que alguém abrisse a antiga porta de madeira de duas

29 Termo utilizado no Estatuto da Fundação.

30 Cópia impressa fornecida pela direção da escola.

31 Uso o verdadeiro nome da escola, com autorização da diretora.

folhas. Após alguns minutos de espera fomos atendidas pela própria diretora, que nos convidou para conversar em uma sala que abrigava uma biblioteca e sala de memória. Depois de ouvir minha apresentação e intenções de pesquisa, a diretora se mostrou favorável e contou-nos um pouco sobre as características e projetos daquela escola. Considerando minha temática, falou um pouco das políticas da escola em relação às TICs. Contou que o acesso à rede *wireless* foi liberado aos alunos, tratando aquilo como um diferencial já que muitas escolas só disponibilizam acesso à internet nos laboratórios e para uso administrativo. Disse também que buscam, sempre que possível, a inclusão de tecnologias digitais nas atividades escolares, apesar da resistência de alguns professores a esse uso pedagógico, e com essa visão, permitem o uso do celular pelos alunos, acrescentando que essa permissão não lhes gerou problemas relevantes. A diretora tratou essa política como algo muito importante, pois, além de perceber uma vantagem pedagógica, comentou sobre a necessidade de isonomia, já que os professores fazem uso do aparelho celular durante as aulas. Outro fator que lhe motiva é a preocupação com os alunos da zona rural, que têm no celular o seu meio de comunicação com a família e, para muitos, também é o único meio e momento de acesso à internet.

Um dos elementos que eu buscava, tomando como essencial para a pesquisa, era o não impedimento do uso do celular no ambiente escolar, assim como que a maioria dos alunos possuísse um aparelho, o que também foi confirmado pela diretora. Eram elementos necessários para o projeto que eu estava desenhando e que, na medida do possível, apresentei naquele dia. Penso que é importante detalhar o projeto que levei à escola nesse momento, então peço licença a quem lê para sair da escola e retroceder a narrativa, para que eu fale desse projeto.

Como mencionei no prólogo deste texto, ao pensar o projeto para uma escola, ainda indefinida, acessei o que chamei de imagem mental que eu tinha de escolas da minha cidade. Os elementos que formavam essa imagem eram resultado do que a mídia me dizia, um pouco do que o meio acadêmico me passava, outro tanto do que professoras e colegas de profissão que trabalhavam nas escolas contavam e ainda algo do que vivenciei quando eu mesma trabalhei na implantação dos primeiros laboratórios de informática na rede escolar municipal.

O que me desafiava nesse momento era pensar formas de fazer a pesquisa que aliassem compromissos acadêmicos, políticos e sociais, era pensar de que forma gerar dados que pudessem dialogar com minhas questões de pesquisa e, ao mesmo tempo, proporcionar algo relevante para a escola e para os alunos, que os tomasse como sujeitos de conhecimento e valorizasse suas práticas. Figurava entre minhas principais preocupações evitar a incômoda posição de representante da universidade, que se insere em uma comunidade, nesse caso a

escolar, demanda seu tempo e colaboração para que a pesquisa possa existir e parte deixando apenas a promessa de que o conhecimento produzido os favorecerá. O produto gerado da pesquisa, o texto acadêmico, normalmente não leva seus nomes, não lhes rende um título ou um espaço no meio acadêmico, embora sejam as suas vidas que estejam ali, sendo discutidas por outros. Tinha em mente as palavras de Moita Lopes (2006, p. 23) ao dizer que precisamos “considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los”.

Em relação à geração de dados, a primeira coisa que imaginei, ainda nos primeiros esboços da proposta de pesquisa, foi partir de observações de aulas que acontecessem no laboratório de informática ou em que recursos tecnológicos fossem utilizados, mas as informações sobre o contexto das escolas públicas da cidade me diziam que essas aulas não eram tão frequentes, informação que a diretora acabou ratificando ao falar de sua escola. Um rápido passeio pelas *infovias* da internet irá nos mostrar que o *smartphone* é o ponto central da discussão atual sobre TICs e escola, talvez mesmo sobre TICs e pessoas em geral. A popularização dos dispositivos móveis com acesso à internet possibilitou que esse item esteja acessível a todas as classes sociais e, pelo que dizem os dados macro e quantitativos, os alunos fazem uso intensivo deles (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2016b, 2017). Se é através desse aparelho que os jovens participam de práticas de letramento na cultura digital, na escola ou fora dela, decidi que esse seria o meu ponto de partida. Mas, pensei, o que eu iria observar? Com o aparelho celular temos uma relação privada, uma intimidade com esse objeto que carregamos junto ao corpo. Eu não poderia ter acesso às práticas dos alunos com os celulares, e o sentidos que atribuem a elas, a não ser que eles me contassem. Era a palavra dos jovens o que eu queria, e a metodologia me oferecia várias formas de registrá-la, com rigor acadêmico e ética. Mas eu queria ter um produto a lhes oferecer, um produto diferente do texto que eu deveria oferecer à universidade.

Analisando os indicadores da pesquisa TIC Educação 2016³² (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2017) os resultados do item “C4 alunos, por atividades realizadas na internet” despertaram minha atenção. Uma das atividades mais citadas pelos alunos foi “assistir vídeos para aprender coisas novas”. Embora os dados tratem de uso escolar, a presença marcante do vídeo sugeriu-me a centralidade dele nas práticas dos jovens, já que os celulares e suas câmeras digitais, mesmo os mais modestos, possibilitam a gravação de

32 Desde 2010, a pesquisa TIC Educação busca avaliar a infraestrutura das TIC em escolas públicas e privadas de áreas urbanas, a apropriação dessas nos processos educacionais. O levantamento é feito junto a alunos, professores de português e matemática do Ensino Fundamental e Médio, coordenadores pedagógicos e diretores.

vídeos; as ferramentas digitais e redes sociais estimulam a edição e publicação e as plataformas de compartilhamento, como a popular *Youtube*, são espaços com grande presença desse público, tanto com material produzido por eles como para eles. Daí partiu a proposta inicial que levei à escola, eu convidaria os alunos a produzir um documentário em que eles falariam sobre a relação das tecnologias digitais em suas vidas e práticas do cotidiano. Considerei esse projeto – o processo de produção e o documentário produzido – como o elemento através do qual eu geraria registros que me possibilitariam obter os dados da pesquisa.

Retorno agora à escola e ao dia daquela primeira visita. Nesse dia, além da diretora, também conhecemos o técnico em informática, Aquilino Tavares³³, que, diferentemente do perfil que eu julgava o esperado, demonstrou assumir também uma identidade de professor, mostrando-se extremamente envolvido com os alunos e com as atividades da escola, além de coordenar um projeto voluntário de rádio escolar. Foi já nesse primeiro dia que me vi obrigada a refletir sobre a singularidade da escola e a relação disso com a minha pesquisa. O papel que esse profissional indicava ter me surpreendeu, em primeiro lugar porque, com 18 anos de envolvimento com essa área, habituei-me a um perfil específico de profissional e, também, eu trabalhava na Prefeitura Municipal na época em que os técnicos em informática foram solicitados e nomeados para as escolas, e se sentir professor não era algo que fosse esperado dessas pessoas. O cargo era demandado por professores e gestores educacionais que viam a necessidade de suporte técnico para os laboratórios e notebooks do “PROUCA”³⁴ que chegavam, sem pedir licença, às suas escolas.

No início do próximo mês retornei à escola para oficializar com a diretora minha presença naquele espaço, quando também combinamos que seria através do contato com o técnico em informática que eu faria minhas primeiras aproximações com aquele ambiente escolar. Nas terças e quintas-feiras Aquilino trabalha na Escola Bidart, nas segundas e quartas-feiras em outra escola municipal. A sexta é seu dia de folga, mas ele vai à escola para atividades da rádio escolar. Comecei a frequentar a escola nos seus dias de trabalho, assisti aulas que aconteciam no laboratório de informática e algumas na sala de aula, acompanhei atividades da Rádio, gravações de programas, reuniões do grupo, confraternizações e outras atividades, tanto do seu trabalho como momentos de conversas informais com alunos. Participei de algumas festas e pude me aproximar do cotidiano escolar, também representado nas conversas pelos corredores ou no pátio grande e repleto de árvores, nos diálogos com

33 Tratarei o professor e técnico em informática pelo seu nome, como ele escolheu ser representado neste texto.

34 O Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA), do Ministério da Educação.

alunos, pais e professores. Minha presença no laboratório de informática durante as aulas foi suficiente para que alunos assumissem que eu estava ali também como professora, assim como o professor de informática, e para que professores da escola acreditassem que eu realizava um estágio. Por vezes, mesmo sem que eu fizesse qualquer apresentação, professores solicitavam minha ajuda com recursos do laboratório e alunos me chamavam ao precisar de auxílio com o uso dos computadores.

Do meio ao fim do mês de julho de 2018 foi o período de férias. No retorno às aulas, em agosto, a necessidade de uma reforma na rede elétrica do primeiro piso do prédio fez com que as aulas precisassem acontecer em outro lugar. A universidade comunitária da cidade emprestou salas de aula, localizadas em um prédio que fica cerca de 400 metros distante, e com isso a diretora, o técnico, alunos e demais pessoas da escola, incluindo eu nos dias em que também estava parte da escola, precisavam rotineiramente se deslocar de um prédio ao outro, já que as salas do piso superior, onde funciona a Rádio, laboratório de informática, sala de arte e teatro, não seriam afetadas, assim como secretaria, sala de professores e salas do turno integral.

A nova rotina da escola, alterada pela mudança de salas de aula, afetou um pouco o meu trabalho ali. Com as aulas acontecendo em outro prédio, os professores e alunos utilizavam menos o laboratório de informática. Como normalmente acompanhava a rotina do técnico, era mais comum que ele estivesse acompanhado dos alunos que integravam o grupo da Rádio, com quem tive maior contato. Eu tinha a expectativa de, conforme fosse conhecendo e conversando com os alunos, fazer convites e montar um grupo para participar do projeto de produção do documentário, mas isso não foi possível, devido ao contexto relatado. A previsão de retorno para o prédio da escola era apenas para o próximo ano, mas estávamos no mês de outubro e eu precisava colocar o meu plano de geração de dados em prática. Decidi, então, oferecer uma oficina de produção de vídeos digitais, que teria como objetivo final o documentário. Como o ano letivo se encerraria em dezembro, colocando um período de férias no caminho, desenhei a proposta de duas oficinas: uma primeira parte em 2018, que chamei de oficina de produção de vídeos de bolso, que teria como foco o uso do celular para gravar vídeos que, posteriormente, fariam parte do documentário e uma segunda parte, em 2019, que teria como foco a edição dos vídeos e montagem do filme final. Durante as duas oficinas previa a construção colaborativa de um roteiro. A divisão também me oferecia a possibilidade de utilizar as férias escolares para avaliar a primeira oficina e a minha pesquisa.

Apresentei a proposta para a diretora que aceitou e comentou considerar um tipo de atividade conveniente no ultimo trimestre, pois, com alguns alunos já aprovados, os professores costumam procurar atividades diferenciadas para oferecer às turmas, como aulas de música, dança e oficinas. Combinei que levaria um cartaz, passaria nas salas de aula fazendo o convite aos alunos que, se interessados, deixariam o nome em uma lista que ficaria com a diretora em sua sala. Preparei o material reproduzido aqui conforme Ilustração 3, que imprimi em tamanho A3, como cartaz, e também como alguns panfletos que foram entregues aos alunos.

Ilustração 3 - Cartaz de divulgação das oficinas propostas.

O QUE EU POSSO APRENDER COM UM CELULAR?

Vamos responder a isso e produzir um documentário?

Parte 1

OFICINA DE VÍDEOS DE BOLSO

Inscrições abertas com a direção da escola

Quem pode participar? Alunos a partir do 4º ano

Quando? Terças-feiras pela manhã - de 20/11 a 11/12

Onde? Laboratório de Informática - Escola Bidart

Outras Informações?

PARTE 2 (MARÇO DE 2019)

- OFICINA DE EDIÇÃO DE VÍDEO E PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO
- SESSÃO DE EXIBIÇÃO DO FILME NA UNIPAMPA (PARA COMUNIDADE DA ESCOLA E DA UNIVERSIDADE).

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS BAGÉ

unipampa
Universidade Federal do Pampa

Fonte: a autora (2019).

Passei, pelo turno da tarde, nas salas das turmas do 4º ao 8º ano, explicando brevemente a proposta e fazendo o convite. Posteriormente, enquanto fazia minhas anotações

em diário de campo sobre esses últimos dias, fui percebendo que ali já havia uma riqueza de dados, principalmente nos momentos de diálogo com os alunos ao convidá-los. Quanta coisa, além das palavras, me diziam os alunos que, ao ouvir minha fala, perguntavam se eram obrigados a participar. Também aqueles que me procuraram pelos corredores pedindo informações, fazendo indagações sobre o que eu fazia ali e comentando que pensavam em se inscrever.

Alguns dias antes da data definida como o prazo final das inscrições encontrei a diretora na escola, que me falou que, até o momento, nenhum aluno a havia procurado para colocar seu nome na lista. Ela também sugeriu que, caso a procura fosse pequena, ofereceria a oficina a uma turma de 5º ano, pois como disse, nessa época procuravam atividades extraclasse para oferecer. Suponho que minha escrita tenha dado pistas do desfecho do evento, pois o que ocorreu foi que o total de alunos inscritos foi mesmo zero. Afinal, ali estava eu tendo de lidar com o que eu havia previsto, que o campo e os sujeitos da pesquisa orientariam o caminho e, talvez, alterassem o rumo do trabalho. Foi um requisito que eu estabeleci o de que a participação dos jovens se daria através da aceitação do convite, pois acreditei que a resposta a esse convite também seria um dado relevante, o que realmente foi.

Eu tinha várias coisas para pensar, mas também tinha uma oficina para organizar, já que já havia me comprometido com a escola de oferecê-la para a turma de 5º ano. A diretora me acompanhou até a sala dessa turma, do turno da manhã, contou aos alunos o que eu estava oferecendo e perguntou se eles gostariam de participar. Todos os alunos disseram que sim, com palavras ou acenos e gestos que pareciam animados. Acreditei ter reconhecido, na animação do *sim* deles, olhares de quem viu a possibilidade de fuga daquele espaço disciplinar da sala de aula. Combinei com a professora da turma os dias e horários, que ela marcou em sua agenda.

Precisei fazer algumas modificações no que eu tinha planejado para essa oficina, já que os jovens não estariam ali por terem se interessado na produção de um documentário. Optei por apresentar apenas a oficina de vídeos de bolso, pois eu precisava reavaliar minha proposta para o próximo semestre. Elaborei alguns questionários, preparei o plano das atividades focando em um espaço de escuta e organizei algumas apresentações flexíveis, que poderiam ir se modificando conforme o que os participantes fossem indicando. Levei também acessórios para gravar vídeos com *smartphones*, como tripé adaptado, microfone e uma pequena caixa de som. Meus objetivos eram que os dados gerados tivessem um valor de entrevista, que eles falassem sobre suas práticas, elaborassem roteiros e produzissem vídeos. Ao final da oficina, pude registrar respostas e falas dos jovens que posteriormente

colaborariam com as questões da pesquisa. Eles também produziram vídeos com os celulares, mas não exatamente de acordo com a ideia de roteiro que eu imaginava. Três dos seis grupos formados resolveu que em suas produções iriam dançar. Uma escolha coerente com suas práticas, pois durante a oficina eles contaram e mostraram o tipo de vídeos que costumavam acessar na internet. O grupo me ofereceu também uma amostra de outra prática comum entre eles: o hábito de apagar as fotos e vídeos após o registro, o que me fez não poder contar com o registro de todas as produções finais.

Bem, a oficina foi encerrada, encerrou-se o ano letivo, e eu fui para casa com o material que tinha até então para pôr em prática a reflexividade. Eu optei por não fazer o convite aos alunos assim que comecei a frequentar a escola, pois queria conhecer um pouco do seu cotidiano e também avaliar a viabilidade do convite. Foi, principalmente, com base na dinâmica do projeto da rádio escolar que achei que o convite seria viável, já que todos os participantes eram voluntários. Nesse momento lembrei das palavras de Brian Street (STREET, 2010), como se fossem sussurradas ao meu ouvido: espere um pouco, suspenda seu próprio julgamento, o que é que eles estão fazendo? Um grupo de alunos, voluntariamente, saía de casa, no turno inverso ao das aulas, e voltava para a escola. Eu queria, com um documentário, oferecer um espaço para que os jovens manifestassem o que consideravam importante, qual o lugar de uma cultura digital em suas vidas, e o que eu estava vendo ali era uma atividade que eles julgavam importante. Quando conheci o projeto daquela rádio escolar, não considerei que poderia ser base da minha pesquisa, pois avalei que não havia grande envolvimento dos jovens com as TICs, mas então suspendi meu julgamento e percebi que os critérios com que julgava eram meus, eram os meus significados. Naquela escola havia um professor de informática, com identidade reconhecida pelos alunos. Pareceu-me que, inevitavelmente, o que eu tinha a apreender deveria passar pela relação dos jovens com ele e a escola.

Quanto à continuidade e metodologia da pesquisa, eu tinha uma escolha a fazer. Eu poderia continuar com meu projeto de uma segunda oficina, talvez com a mesma turma da primeira, ou assumir o olhar etnográfico da pesquisa e direcionar o trabalho ao grupo da rádio escolar. Eram dois focos possíveis e que julguei que forneceriam dados valiosos para análise e reflexão, porém o que a escola e suas pessoas me mostravam de tão singular parecia importante demais para que não fosse tomado em primeiro plano. Uma de minhas principais intenções com a elaboração de um projeto, das oficinas, era criar um ambiente possível de escuta, em que dados fossem gerados, porém já havia ali naquela escola um ambiente similar. E, afinal, com esse tempo de observações, diálogo e escuta, atravessados por reflexividade, eu

já tinha em mãos uma pesquisa com características etnográficas. Após definida essa orientação, e buscando um aprofundamento das questões teórico-metodológicas, compreendi que o receio inicial, uma sensação de que não há nada relevante a ser visto, que o tempo de mera presença junto ao grupo pode estar sendo desperdiçado, é tido como parte normal do processo de observações com intenções etnográficas. Winkin (1998, p. 16) explica que essa constatação de que “não há nada para ver” faz parte da dificuldade inicial desse trabalho de campo, que envolve o trabalho do estranhamento. O autor ressalta que, caso a investigação aconteça em uma sociedade estrangeira, “as diferenças que fazem diferença” saltam aos olhos, já em investigações em contextos considerados familiares é necessário encontrar estratégias de estranhamento. O autor (*Ibidem*, p. 200) justifica seus argumentos citando uma frase famosa de Birdwhistell, antropólogo estadunidense, que diz que “nunca acontece que nada aconteça”.

Eu fiz uma escolha e optei por conduzir minha pesquisa por um caminho orientado pelo olhar (auto)etnográfico. Percebi que o documentário não era elemento obrigatório para que eu tivesse a palavra dos jovens, pois ela foi surgindo, sendo oferecida e trocada durante o processo do trabalho. Ele ainda poderia ser um produto importante e válido, o resultado da pesquisa que poderiam compreender como deles, então eu decidi que o ofereceria ao grupo da Rádio, como forma de valorizar aquela prática e registrá-la, mas não necessariamente como parte da pesquisa.

Assim, após o término das férias escolares, retornei à escola. As aulas já aconteciam novamente no seu prédio, que havia passado por algumas reformas adicionais, além da rede elétrica. Durante as férias a diretora providenciou outros reparos e melhorias, com auxílio do poder público municipal, mas principalmente de outros membros da comunidade escolar. Conversei com o professor Aquilino para apresentar minhas novas ideias e solicitar seu apoio para realizar algumas atividades com o grupo participante da Rádio. Como era início de um novo ano letivo, a Rádio passaria por novo processo de formação de equipe, que nesse ano aconteceria através de um processo seletivo, com prova e redação. Com o apoio do professor, acompanhei parte desse processo de seleção, que começou com a inscrição dos interessados, que deveriam adicionar o nome em uma lista e entregar um pacote de alimento não perecível – que faria parte de cestas, posteriormente sorteadas em um bingo que aconteceria na escola para angariar recursos para custeio. Ao final do prazo de inscrições, trinta e dois alunos estavam na lista. Eles foram adicionados a um grupo no aplicativo *Whatsapp* e ali recebiam material de estudos que incluía conhecimentos sobre o histórico da Rádio Bidart, sobre o funcionamento de uma rádio escolar e também sobre a tecnologia do rádio e alguns assuntos

de conhecimento geral que o professor achou válido incluir. Tive a oportunidade de realizar uma entrevista formal com o grupo, até então formado de interessados, que incluía ex-participantes e novatos, durante um evento que foi chamado *aulão*, uma tarde destinada à revisão de conteúdos, esclarecimento de dúvidas e prova simulada. Dez alunos participaram desse evento, que fui autorizada a gravar em vídeo, e também da minha entrevista em grupo ao final, embora três deles tenham optado por não responder às perguntas. No dia da prova, que também acompanhei, os participantes responderam a um questionário, que expliquei ser parte de minha pesquisa.

A entrevista durante o *aulão* foi a primeira, considerando uma entrevista formal, que eu fiz com esse grupo. O fato de alguns jovens optarem por não falar me levou a refletir, principalmente porque dois deles eu encontrava frequentemente em minhas idas à escola e através das conversas informais, do diálogo, eles me diziam coisas similares ao que poderiam ter dito no momento da entrevista. Posteriormente, conversei com um desses jovens, que disse que é bastante tímido. Perguntei sobre sua participação na Rádio, já que durante os programas eles falam ao microfone, e ele contou que prefere auxiliar com outras atividades, como organização do espaço e dos equipamentos. Foi esse mesmo jovem que, em outro momento, me fez perguntas sobre onde eu estudava e o que é um mestrado. Percebi que, embora eu tenha sido apresentada, o meu papel ali ainda não estava claro para todos aqueles que eram os participantes da pesquisa. Eu planejava, após a conclusão da seleção, organizar algumas outras entrevistas com a nova equipe da Rádio, porém, com as reflexões que relatei aqui, decidi organizar uma dinâmica um pouco diferente.

Combinei com o professor e organizei uma reunião, durante uma tarde, para que eu fizesse ao grupo uma apresentação do meu trabalho até o momento. Compareceram doze jovens, para quem fiz uma apresentação inicial sobre mim e sobre o meio acadêmico em geral, explicando o funcionamento da universidade federal que eles têm na cidade, da graduação e pós-graduação, do mestrado que me levou até ali, falando sobre pesquisa acadêmica e sobre a minha em especial. Falei sobre o objetivo da minha pesquisa e das observações e entrevistas que eu havia feito até então, e que o resultado delas seriam dados que me permitiriam chegar a algumas conclusões. Contei que o resultado dessa pesquisa seria apresentado em um texto, que eu iria escrever, e como esse texto seria submetido à apreciação de uma banca de professores. Comentei que os tópicos principais desse texto seriam os que eu iria lhes apresentar nessa reunião e que, caso algum deles se interessasse por ler esse texto, iria encontrar esses elementos, porém escritos de uma forma exigida pelo meio acadêmico. Sempre tive em mente que eles não se interessariam pela leitura da minha dissertação, mas em

seus olhares que pareciam demonstrar satisfação pelo respeito que eu procurava dedicar a eles, acreditei também notar que posso ter despertado o interesse pela leitura do texto que, afinal, falaria deles. Para a sequência da apresentação, preparei uma espécie de pré-análise, dividida em tópicos, e lhes apresentei, perguntando se concordavam com aquilo que eu dizia. Também discuti com eles sobre o retorno da pesquisa, sobre o esperado retorno social de qualquer pesquisa e do retorno que eu pretendia que eles tivessem. Associei o documentário a esse retorno, e perguntei se gostariam de produzir um filme sobre a Rádio, para apresentar à comunidade da escola e também para a comunidade da UNIPAMPA, como forma de apresentar aos professores, que formam novos professores, o que aquele projeto significa para eles e o que pode acrescentar aos atuais e futuros docentes. Eu ofereci esse projeto ressaltando tratar-se de um convite, que só aconteceria se fosse do interesse deles, mas o grupo demonstrou um interesse que pareceu sincero, e assim combinamos de voltar a tratar do assunto para organizar como se daria essa produção. Também perguntei se gostariam de fazer uma visita ao campus da universidade, conhecer a estrutura e que cursos e projetos são oferecidos ali, e novamente eles concordaram, demonstrando alguma animação. Apresentar e oferecer a universidade como um espaço que lhes pertence sempre fez parte dos meus desejos, assim como que a universidade os escute e demonstre o seu compromisso social, assumindo realmente o ensino, pesquisa e extensão como uma via de duas mãos. No entanto, a oferta da visita está associada também a outro desejo, o do professor Aquilino, que sempre me disse preocupar-se com o futuro daqueles que são seus alunos, e que espera, incentiva e busca ações para que eles tenham sucesso na vida adulta, tanto moral, que associa ao não envolvimento com atos ilícitos em geral, e profissional, desejando que possam aproveitar a oportunidade de cursar graduação em uma universidade federal.

Procurei contar aqui a história natural da pesquisa, para que quem leia este texto possa compreendê-la melhor, mas também porque todo o processo de mudança que ocorre durante a pesquisa é também parte dela. Tomo por base o que diz Erickson (1986), que aponta que o trabalho de campo revela significados que não podem ser antecipados no início da investigação, o que leva a pesquisadora a refletir e modificar seu modo de pensar durante o processo de pesquisa. Para o autor, a pesquisadora deve comprometer-se em documentar esse processo de mudança, apontando o que aconteceu e que novas reflexões e percepções foram proporcionadas.

Procurando sintetizar a história dos dados da pesquisa, posso dizer que as observações, as notas e a escrita em diário de campo e as conversas com os sujeitos tornaram-se minhas

principais fontes de dados. Para que o conjunto de fontes fique mais explícito, listo a seguir todos os registros que foram considerados, organizados por ordem temporal:

- narrativas do diário de campo, construídas durante todo percurso da pesquisa, de maio de 2018 a julho de 2019;
- registros de áudio e vídeo e questionários obtidos com a oficina realizada nos meses de novembro a dezembro de 2018;
- registros de áudio e vídeo dos programas da rádio escolar;
- registro de vídeo do “aulão” e de entrevistas realizadas com os jovens participantes do processo de seleção da equipe 2019 da rádio escolar;
- questionário respondido pelos participantes durante a prova de seleção e cópias de suas redações;
- registro de áudio das falas dos jovens durante a reunião de apresentação da pré-análise da pesquisa.

Cabe-me contar, também, que procedimentos adotei para a análise do material produzido, ou como organizei os elementos que iriam compor a narrativa da pesquisa. Durante e após cada visita à escola, eu fazia anotações nos arquivos digitais e, às vezes no mesmo dia, às vezes nos dias posteriores, transformava essas notas em narrativa, refletindo também sobre os acontecimentos. Quando, no decorrer da pesquisa, um novo acontecimento provocava alguma reflexão, eu relia o texto e acrescentava alguns comentários ou aprofundava alguns trechos. Quanto aos arquivos de áudio e vídeo, recolhi todo o material em um único diretório, assisti e ouvi cada um e criei um arquivo texto, com o mesmo nome do arquivo de áudio ou vídeo, em que registrei a transcrição do conteúdo acompanhada de comentários e destaques meus.

Depois reli novamente o diário de campo e os arquivos das transcrições, os textos dos jovens – produzidos para a prova de seleção – e os questionários. Buscava compreender que sentidos eclodiam daquelas palavras. Enquanto lia relembrava e revivia algumas cenas, às vezes percebendo algo que não virou registro. Reflexões, *insights*, aquilo que se repetia e se destacava e trechos que selecionei fizeram parte de um novo arquivo e um novo texto. Eu precisava então, encontrar aquilo que seria apresentado e que conversasse com às questões que eu havia proposto. Eu não queria que esse fosse um processo baseado em categorias impostas e prefixadas, mas que os significados surgissem a partir daquilo que eu lia e relia. Nesse processo, fui anotando palavras que pareciam surgir e resumir os textos, histórias, falas, situações. Desse conjunto de palavras cheguei a algumas inferências, a outras palavras que

pareceram-me representar os significados apresentados e construídos. Percorri novamente o material buscando trechos que representassem esses significados, trechos que são apresentados neste texto através de excertos. Esses excertos constituem os dados que apresento e discuto a partir da seção 3.4, em que falo da escola deles, e no Capítulo 4, em que trato dos sentidos lidos e das possibilidades pensadas. O que pode ser considerado, para os devidos fins acadêmicos, como a parte de análise e discussão de dados desta pesquisa.

Nos excertos, apresento as transcrições seguindo o padrão da escrita e procuro não fazer alterações na linguagem. Quando há ênfase e uso de voz mais alta em determinada(s) palavra(s), grafo em letras maiúsculas. Nos excertos em que apresento trechos das redações dos jovens, mantenho o conteúdo sem qualquer tipo de alteração. Os excertos que contêm cópia dos textos ou transcrições são apresentados com uma borda, para facilitar a identificação e leitura; os que contêm trechos de meu diário de campo não apresentam bordas e são grafados em itálico.

Como mencionado em nota, o professor Aquilino Tavares escolheu que gostaria de ter o seu nome divulgado neste texto. Quanto aos jovens, quase todos considerados menores de idade pela nossa legislação, entendi que a recomendação ética é que não sejam identificados por seus nomes.³⁵ Uso letras para identificar cada um, desejando que, caso leiam este texto, possam se reconhecer e que as minhas palavras, o que pude interpretar com eles, não lhes soem tão estranhas; e que, ao sermos lidos por outros, a autoria que é deles ainda possa ser percebida.

No próximo capítulo, a escola e as escolas conduzem o percurso do texto, apresentando parte da interlocução teórica que foi construída durante e a partir da pesquisa, são personagens e cenários de histórias minhas, deles e anteriores a nós.

35 Os modelos dos termos de consentimento, que foram assinados pelo professor Aquilino Tavares e pelos responsáveis pelos participantes da pesquisa, podem ser consultados no Apêndice B deste trabalho.

3 A ESCOLA, AS ESCOLAS, A MINHA ESCOLA, A ESCOLA DELES

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.³⁶

Este é um capítulo, de certa forma, dedicado à escola, ela que atravessa a pesquisa e este texto do início ao fim, tanto em conceito quanto em lugar, ou em função e em forma. Foi também o interesse em pensar a escola que me conduziu pelo caminho desta pesquisa, pensar o lugar que nossas escolas públicas ocupam e que podem ocupar. A Escola Bidart é a escola onde esta pesquisa foi vivida, o lugar onde, durante parte de seus dias, vivem e se encontram todas as pessoas que falam através deste texto, além de mim e das experiências e leituras que trago. Minhas leituras e experiências que começam também nessa escola, onde aprendi a ler com seus livros, escrever com suas professoras e recebi a primeira imagem do que uma escola poderia ser.

Somos sujeitos sociais e singulares e logo, as escolas, espaços formados por gente, são também singulares e sociais. Não poderia ser diferente o debate sobre a escola, movido também por gente com interesses diversos. Para Paulo Freire, patrono da educação brasileira, a escola é um espaço de relações sociais e humanas, não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir e fazer política (GADOTTI, 2009). Para Michel Foucault, a escola é uma poderosa e eficiente instituição disciplinar, com o papel de produzir corpos dóceis (VEIGA-NETO, 1996). Para Magda Soares, a escola, comprometida com a luta contra as desigualdades, é onde as pessoas das camadas populares

36 Texto de apresentação de coleção organizada por Jorge Larrosa e Walter Kohan (LARROSA, 2017a. p. 5).

podem obter os conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social (SOARES, 2017). Para Pierre Bourdieu, sociólogo francês, a escola é uma instituição que opera na conservação e legitimação das desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Para Ivan Illich, filósofo austríaco conhecido por ser um crítico da instituição escolar, a escola estratifica a sociedade e é o lugar errado para se obter educação, e ainda escolarização e educação são conceitos contraditórios (ILLICH, 1985). Para o atual chefe do poder executivo federal brasileiro, a escola pública deve apenas ensinar aos jovens a leitura, a escrita, a fazer contas e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem estar para a família³⁷. Para John Dewey, filósofo estadunidense, a escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, na qual a educação se exerce como apoio ao desenvolvimento do espírito e da incessante reconstrução da experiência, pois a escola não pode ser uma preparação para a vida, a escola é a própria vida (DEWEY, 1967). Para a mãe de uma aluna da escola Bidart, cuja conversa com o professor de informática eu acompanhei, é a escola o lugar onde deixa sua filha para “ser alguém na vida, ter o dinheirinho dela e não depender de homem nenhum” (Diário de campo, 16 de abril de 2019). Se a escola é a vida, como diz Dewey, essa mãe diz que é também o lugar de esperança de uma outra vida.

É notável que todas essas concepções de escola, o que é e para que serve, estão diretamente ligadas a concepções de educação e de ensino. Com esses pequenos recortes de ideias, é importante esclarecer que não pretendi definir uma concepção fixa que cada sujeito citado tenha. Os próprios Paulo Freire e Ivan Illich, que podem ser lembrados por posições tão antagônicas em relação à escola, encontraram-se, no ano de 1974, e em um debate identificaram pontos em comum, criticaram o que definiram como escola tradicional e compartilharam a crença profunda na necessidade de revolucionar os conteúdos e a pedagogia da escola, uma mudança que deveria ser ao mesmo tempo política e pedagógica. Embora com uma ideia em comum, os pensadores divergiam em relação ao pessimismo encontrado na obra de Illich, que não acreditava em um futuro para a instituição escolar, e o otimismo de Freire, que defendia que a escola poderia e deveria mudar, dona de um importante papel social e um espaço de luta e de esperança (GADOTTI, 2009, p. 155).

Os recortes citados ilustram que, historicamente, nossas escolas, nossa escolarização, vêm sendo debatidas, condenadas ou absolvidas, são território de disputa entre forças progressistas e conservadoras. Portanto, não há uma forma única ou correta de abordar essa invenção da humanidade que é a escola. Essa instituição faz parte de nossas vidas e a forma como a vemos e como compreendemos a educação e o ensino depende de nossas intenções e

37 Twitter oficial do Chefe do Executivo. Disponível em: <https://bit.ly/33Dpqtw>.

experiências na vida. Se, nesta pesquisa, propus estar em uma escola e pensar a(s) escola(s), estive acompanhada de um modo de concebê-las, assim como de concepções de educação e de ensino, orientadas por um objetivo comum. São minhas intenções e experiências sobre/com essa tríade – que também foram sendo construídas nesse percurso – que pretendo dar a ler a seguir.

3.1 EDUCAÇÃO, ESCOLA E ENSINO

O que é educação? A resposta a essa pergunta, considerando um texto como este que vincula-se a uma pesquisa de um Mestrado em Ensino, pode parecer óbvia, intrínseca, subentendida. Mas é provável que quem leia ou receba essa indagação, incluindo quem lê este texto no momento, assuma a dificuldade da resposta e/ou tenha em mente os diversos discursos a que estamos expostos e que atribuem sentido à educação.

Ao buscar uma definição de educação em si, ou a ideia de educação – o que ela é independente dos contextos – acredito que o diálogo com a Filosofia da Educação é o adequado e necessário. Considerando minha visão de mundo, a compreensão de Jorge Larrosa (LARROSA, 2013), que por sua vez se baseia também nas ideias de Hannah Arendt (ARENDR, 2016), é a que julgo mais pertinente. Larrosa defende a ideia da educação pública, em que público significa o que é de interesse de todos, o que é comum. Diz que se a educação está a serviço de interesses particulares, de empresas, do futuro, do desenvolvimento, ela está privatizada, ainda que sua titularidade continue sendo pública. Se a educação está submetida a interesses particulares da família, legítimos, porém particulares, que a compreendem um bem a ser adquirido para o futuro dos filhos, para a empregabilidade, ela está privatizada.

Hannah Arendt disse que a educação tem a ver com uma dupla responsabilidade:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2016, p. 247).

Depreende-se dessa concepção a ideia de responsabilidade, ou amor, pelo mundo comum. Recebemos a criança (o jovem, o novo) nesse mundo e o apresentamos a ela. Através da escola, podemos receber as crianças e apresentar as diversas estruturas que constituem o

mundo em que vivem. Porém, cada ser é um novo ser, único e singular, e ser responsável pelo mundo não significa mantê-lo da mesma forma que o criamos. O mundo é apresentado como possibilidade.

É nessa mesma direção, a de recuperar uma ideia de escola, sua forma, que Larrosa (2013) parte do significado etimológico de *escola* como *skholé*, palavra de origem grega que significa, literalmente, “tempo livre”, a separação de um espaço-tempo para a aprendizagem e o estudo, um tempo livre e um espaço público. Nessa ideia, temos a escola concebida como uma espécie de refúgio, de espaço separado que retirava as crianças da tutela privada da família e as liberava do trabalho para que, durante algum tempo, se dedicassem a outras coisas. Como um lugar público, onde todos são recebidos como estudantes, sendo colocados na mesma situação inicial de igualdade, onde o particular se converte em comum e o mundo se torna público. Essa é uma ideia de escola que não condiz com o que conhecemos por escola, nossa instituição escolar. Como diz Larrosa (2013), o que chamamos de “a escola” é um acontecimento que se dá, às vezes, em uma instituição cada vez mais submetida às lógicas econômicas e sociais. Nossas instituições podem, às vezes, ter algo de *skholé*, mas também podem ser disciplinadoras, reprodutoras, bancárias, estratificadoras, mercantilizadas.

Como disse, essa é uma ideia de educação, e também de escola, que independe de seu contexto. Trazê-la para um contexto como o atual, especificamente o nosso latino-americano, brasileiro, afastado dos grandes centros urbanos, onde parece que o comum perdeu o significado, pode fazer com que soe como utopia. Adicionalmente, uma ideia baseada em ideais gregos, pensada por filósofos europeus, também pode ser eurocêntrica. Mas também pode ser vista como uma ideia diretriz de educação e de escola, aquela com a qual resistir se forças contrárias tentarem se apropriar dela (*Ibidem*). Considerando, portanto, nosso contexto, ou o mundo que temos para apresentar para os que chegam, especialmente no Brasil onde uma ideia de escola pública e verdadeiramente para todos nunca foi realidade, parece impossível não associar a educação a uma ideia de resistência. Impossível desconsiderar que a instituição escolar esquece que a educação é um problema social e o trata como pedagógico (GERALDI, 1999) e, ao mesmo tempo, há de se concordar com Freire (1982, p. 97) que diz, quanto à natureza política da educação, que “a educação, enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político”. Quando o conhecimento, ou as competências, legitimados pela escola passam a ser considerados imprescindíveis para a conquista de uma vida mais digna, concordo com as ideias defendidas por Soares (2017), para quem a aquisição, através da educação, desses conhecimentos pelos socialmente desfavorecidos é instrumento de luta contra as desigualdades. Os saberes legitimados tornam-se importantes a

esses sujeitos, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que os usem como instrumento de participação política.

Pensar a nossa educação, para além daquilo que está em sua superfície, é desafiador pois nos obriga a equacionar uma ideia de educação com aquilo que é considerada sua função, aquilo que espera-se dela. Retomo as ideias de Larrosa (2013, s/p) que, ao tratar sobre os desafios da educação, nos diz: “creio que o principal problema que estamos enfrentando é justamente como defender uma ideia pública de educação em um mundo em que o público não interessa a mais ninguém”. E aqui, em um contexto brasileiro, podemos compreender a educação formal e a instituição escolar como uma necessidade social, com objetivo de inserção dos recém-chegados na ordem preexistente e formação de identidades, sejam identidades associadas à formação para o mercado de trabalho, sejam sujeitos críticos para uma transformação social. Em qualquer dos objetivos, o conhecimento não é oferecido apenas como conhecimento, mas como instrumento para a formação, conscientização e promoção do sujeito.

Macedo (2012), interessada em pensar o currículo, compreende em relação à função da instituição escolar que ela, historicamente, vem sendo definida e legitimada como o lugar do ensino. Um vínculo aceito pelo senso comum, que faz parte do nosso imaginário e se insere fortemente nas teorias pedagógicas. A autora, concordando com Biesta (2017), lembra que algumas teorizações recentes, buscando inverter a lógica, preferem definir a escola como o lugar da aprendizagem, mas entende tratar-se de falsa dicotomia que se estabelece entre a centralidade no aluno ou nos conteúdos e “o foco no aluno o toma não como sujeito, mas como sujeito da aprendizagem, e é, portanto, apenas a outra face do ensino” (MACEDO, 2012, p. 720).

Na instituição escolar o conhecimento é reelaborado em saberes disciplinares, constituídos pelos conhecimentos socialmente legitimados e que são considerados importantes para a formação de um sujeito desejável. O aluno deverá adquirir conhecimentos através do processo chamado aprender. E, embora discursos com foco na aprendizagem nomeiem o professor como um mediador, um facilitador, normalmente ele ainda é o alguém que possui os saberes e sabe como transmiti-los, que tem por função ensinar. Macedo (2017, p. 549) entende que “adquirir conhecimento para ser alguém” é a resposta que a teoria curricular oferece ao ser questionada sobre a função da escola. Pois “ser alguém” é o que a mãe, cujas palavras citei anteriormente, espera para a sua filha, é o que vê também como função da escola.

Não é incomum, mesmo em textos acadêmicos, que educação e ensino sejam tomados como sinônimos. Escolho dar ênfase ao entendimento de Elizabeth Macedo, que não somente

busca salientar a distinção entre educação e ensino, como apresenta uma opinião firme de que a escola deve educar, não ensinar (MACEDO, 2017). Para essa pesquisadora, vincular projetos de educação ao de ensino – de conteúdos, de habilidades, de competências – transforma a educação em mero reconhecimento e em inserção no já existente, em uma cultura já dada, impede a educação de lidar com o sujeito singular, sufoca a possibilidade de a diferença emergir no currículo. Cita que o exemplo mais significativo da tentativa de sancionar determinadas identidades via educação é feito com a ideia de cidadão. Sobre essa ideia, a autora diz: “ela se apresenta como o passaporte para toda e qualquer intervenção educativa, de perspectivas críticas – cidadão emancipado – a instrumentais em que cidadania é sinônimo de empregabilidade e capacidade de consumo”. Ainda, concorda que ser cidadão envolve não apenas o direito de ser reconhecido como um, mas também de debater os termos do reconhecimento (MACEDO, 2017, p. 546).

Admitir que o sucesso escolar é necessário para habilitar o jovem ao exercício da cidadania plena é normalizar que os conhecimentos legitimados pela escola são um requisito para que alguém seja reconhecido como cidadão, é justificar a desqualificação de um grande número de pessoas enquanto parte desse grupo, enquanto interlocutores autorizados. Entretanto, um dos espaços sociais onde esses termos de reconhecimento do cidadão podem ser debatidos, que é o meio acadêmico, tem justamente os mesmos saberes legitimados como exigência de entrada e de permanência. É o domínio da língua legítima (BOURDIEU, 1998), dos gêneros textuais próprios do meio acadêmico, com seus modos particulares de organização do discurso, e de um universo complexo e particular de leituras que autoriza o sujeito a colocar a sua palavra em debate entre esse seletivo grupo. Foi pelo domínio destes saberes que Macedo (2012, 2017) tornou-se referência bibliográfica. De certa forma, são os mesmos saberes necessários para que eu possa citá-la e publicar meu texto, que será lido por outros membros desse grupo, pois são textos a eles dirigidos. E ainda, os saberes acadêmicos são uma grande influência para as políticas educacionais, oficiais ou não, mas para que um saber seja influente seu autor precisa ter sua autoridade reconhecida e suas ideias também devem passar por um processo de legitimação.

Imagino que, neste ponto, a pessoa que lê este texto sinta-se um pouco confusa quanto à concepção ou o entendimento sobre o *ensino* que ele apresenta. Através do texto falam Magda Soares e Elizabeth Macedo que, a depender das escolhas que fiz para apresentar suas ideias, podem representar perspectivas antagônicas. Mas, o que procuro evidenciar aqui é justamente o paradoxo que emerge a esse respeito, dessa relação entre a escola, o ensino e os conhecimentos legitimados.

Para tratar desse paradoxo recorro a um artigo de Rosângela Hammes Rodrigues (RODRIGUES, 2016) que aborda o *paradoxo do acesso*, conceito que coloca essa situação em evidência: sem o ensino dos conhecimentos legitimados, sem o acesso à linguagem e aos letramentos dominantes, continua a exclusão de alunos de classes desfavorecidas, afinal, ficam eles sem os instrumentos para ampliar sua participação social e política, para ingressar no meio acadêmico e modificar seus discursos e seus requisitos excludentes; com o acesso, a educação pode ser transformada em inserção no já existente e sufocar as possibilidades de surgimento do sujeito singular, pode estar a serviço da ratificação dos discursos dominantes. Coloca também a autora que esse acesso aos gêneros, letramentos e variedade linguística dominantes implica também o acesso a discursos dominantes. Podemos pensar, então, que ao considerar que o conhecimento escolar é necessário para “ser alguém”, a escola ratifica o discurso de que os que não alcançam esse conhecimento não “são alguém”.

Considerando esse paradoxo e a discussão exposta, procurando alinhar também a ideia de educação apresentada e o contexto, entendo o ensino e o acesso aos conhecimentos legitimados como um direito, procuro ver o ensino como uma forma de apresentar o mundo aos que chegam. Se ensinamos, não o fazemos para que a criança, o jovem, o novo, seja igual ao que vimos sendo, mas para que receba o mundo como ser responsável e seja capaz de atuar nele, e talvez transformá-lo. Quanto a esse paradoxo mencionado, ainda buscamos respostas e possibilidades. Acredito que o que aprendi durante esta pesquisa, e procurei apresentar no decorrer deste texto, também nos ajuda a pensar a esse respeito, a pensar possibilidades quanto a uma escola que educa ou ensina.

Na próxima seção, antes de falar da minha escola e da escola deles, procuro contextualizar algo do que entendo por escolarização e letramentos.

3.2 AS ESCOLAS: ESCOLARIZAÇÃO E LETRAMENTOS

Ir à escola, ser escolarizado, certamente tem um sentido que varia histórica e culturalmente. Falando do nosso tempo e contexto, acredito que ir à escola para aprender a ler e escrever ainda é um dos principais sentidos popularmente compartilhados. Além do que, o que é compreendido como domínio da língua é um dos principais fatores considerados em avaliações que buscam verificar a qualidade da educação e se a escolarização atingiu seus

objetivos³⁸. Pensando sobre qual o significado da escola para mim, quando criança, posso recordar de como examinava e folheava alguns livros e julgava incrível a habilidade de compreender todos aqueles códigos, pequenos desenhos. Eu perguntava o que eles significavam, o que me respondiam era que alguns contavam histórias, outros traziam orações e explicavam religiões, minha mãe era professora e tinha livros que eram usados para ensinar. Às vezes eu sentia que mentiam, queria poder conferir eu mesma o que estava registrado ali. Para mim, compreender a escrita era conhecer o mundo.

Minha avó paterna, e também um tio, moravam fora da cidade, em área rural ou “pra fora” como chamamos aqui. Quando meu pai ia visitá-los sozinho eu preparava bilhetes. Nesses bilhetes eu costumava desenhar, às vezes desenhava minha avó e meu tio, quase sempre desenhava o Tigre, cachorro do meu tio, com a intenção de saber como ele estava. Eu sabia que meu pai levaria o bilhete e me traria notícias do Tigre. Era comum que alguém desenhasse para mim palavras, para que eu copiasse no bilhete, como o nome do cachorro, o apelido da minha avó ou “abraço”. Lembro de ter dito que, quando eu fosse para a escola, eu saberia escrever e faria um longo bilhete para minha avó. Mas meu pai respondeu que ela não sabia ler ou escrever, não fazia diferença. Eu ainda não sabia escrever, mas compreendia o significado daquele bilhete, sabia que quando meu pai perguntava “o que tu vai mandar dizer pra tua vó?”, o que eu desenhava no papel era a minha palavra, era diferente do recado que meu pai poderia levar. Minha avó não sabia ler, mas compreendia os desenhos, e quando eu desenhava palavras, meu tio lia para ela. Afinal, nós usávamos a escrita. Muito tempo depois, ela me mostrou um desses bilhetes, que mantinha guardados com cuidado como lembrança.

O que eu iria aprender na escola, então, era diferente do uso dos bilhetes para minha avó, era outra coisa, outra forma de usar a escrita. Eu iria aprender o conhecimento escolarizado, o saber disciplinar extraído do conhecimento, a ser ensinado e aprendido na escola. Como traz Soares (2002 p. 156), na escola constituída como uma instituição burocrática o conhecimento também é burocratizado, transformado em currículo, pela seleção de áreas de conhecimento consideradas educativas e formadoras, e em disciplinas, pela seleção ou exclusão e ordenação de conteúdos dessas áreas, que se constituem em saberes escolares.

Para as próximas linhas, quis tratar da escolarização, contextualizá-la ou trazer algumas palavras que nos falem sobre como a escola faz do conhecimento um saber disciplinar. Eram muitas as pessoas que eu poderia convidar para falar a esse respeito. Dentre

38 Referência às avaliações externas do sistema de ensino realizadas no Brasil, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

as opções, escolhi novamente Magda Soares e um dos seus textos (SOARES, 2002) em que procura recuperar a história da Língua Portuguesa enquanto uma disciplina curricular, um saber escolar, e com isso também tentar compreender os objetivos dessa disciplina nas escolas brasileiras contemporâneas. E fiz essa escolha pois acredito que ajudará a situar a discussão a respeito do letramento no Brasil e também porque, no momento em que a autora relata como foi se modificando a relação da escola brasileira com a língua, desde a época do ensino jesuíta, ela inevitavelmente também traz a história das nossas escolas enquanto instituições. Compreender parte dessa história nos ajuda a entender que os objetivos da escolarização estão sempre associados a um tipo de sujeito que desejamos formar, à formação de identidades que atenderão a um projeto específico de sociedade.

Então, conta Magda Soares que o *Português* como parte do currículo escolar só ocorre nas últimas décadas do século XIX. Antes disso, era a *língua geral* a utilizada no convívio social – entre colonizadores e indígenas – e para evangelização, promovida pelos jesuítas, que também utilizavam o latim para o ensino. Os poucos meninos privilegiados que iam à escola aprendiam a ler e escrever em Português, que era somente instrumento para a alfabetização, e então passava-se diretamente ao latim. Nos anos 50 do século XVIII, após as chamadas reformas pombalinas, implantadas no ensino de Portugal e suas colônias, tornou-se obrigatório o uso da língua portuguesa e proibido o uso de quaisquer outras línguas, com o objetivo de garantir o poder de Portugal sobre as colônias. Essa foi considerada nossa primeira reforma educacional e o ponto em que a educação passou para as mãos do Estado, uma educação que passou a ser “pública” mas que não buscava atender interesses dos cidadãos. A reforma era parte de uma estratégia para o desenvolvimento da economia portuguesa, que desejava passar de uma etapa mercantil para uma industrial.

Como herança do ensino dos jesuítas, o ensino do Português incluía como objeto de estudo a gramática, a retórica e poética. A retórica, que envolvia a arte de falar bem, da elaboração dos discursos e da elocução, estudada no sistema jesuítico para fins eclesiásticos passou a ser estudada também para a prática social. A poética compreendia os estudos da poesia e dos gêneros literários, o que hoje pode ser compreendido como Literatura. Após o fim do império, essas disciplinas foram fundidas em uma única denominada Português, que manteve, de certa forma, até os anos 40 do século XX a tradição da gramática, retórica e poética. E, acrescenta Soares (*Ibidem*), manteve porque, fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: jovens de grupos social e economicamente favorecidos a quem ainda eram úteis esses conhecimentos, adaptados às exigências culturais. Como o público-alvo da escola não dependia dos saberes disciplinares para uma ascensão

social, pode-se entender que a escolarização servia como manutenção de uma distinção cultural e do *status quo*.

A partir dos anos 40, a oratória foi perdendo lugar de destaque social e assumindo caráter de estudos estilísticos. O “falar bem”, já não era uma exigência social, perdendo espaço para o “escrever bem”. A partir dos anos de 1950, tanto a disciplina Português quanto as condições sociais e culturais sofrem transformações. Dadas as reivindicações, pelas classes populares, do direito à escolarização, modifica-se o perfil do aluno e o que era entendido como objetivos e funções da instituição escolar. Os anos de 1960 foram marcados por movimentos de educação popular e manifestos pela democratização do ensino, da alfabetização e educação básica, procurando incorporar à sociedade o grande número de pessoas que viviam às margens. Motivos econômicos também contribuíram para a ampliação do acesso à escola, pois o Brasil contava com um imenso número de analfabetos em comparação com os países industrializados, que alcançaram a universalização da educação.

Nos anos 1970, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino escolar de oito anos passa a ser obrigatório e as disciplinas curriculares sofreram grandes mudanças decorrentes da intervenção do regime militar que tomou o poder após o golpe de 1964. A reformulação do ensino primário colocava a educação a serviço do desenvolvimento e a língua passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. A denominação da disciplina Português foi alterada para *comunicação e expressão*, enfatizando uma concepção de língua como *comunicação*, contrariando as concepções anteriores de língua como *sistema* e como *expressão estética*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: o desenvolvimento do uso da língua e o aperfeiçoamento do comportamento do aluno como emissor e receptor de mensagens. A linguagem oral, que anteriormente era valorizada pelo falar bem e depois foi preterida, volta a ser estimulada mas com novos objetivos de aperfeiçoar a comunicação no cotidiano.

Na segunda metade dos anos 1980, com o fim do regime militar, a disciplina curricular volta à denominação “Português”, após protestos da área educacional que rejeitava não só a nomenclatura mas as concepções de língua e de ensino que a acompanhavam e que não encontravam apoio no novo contexto político e ideológico nem nas novas teorias linguísticas. Soares (*Ibidem*, p. 174) finaliza com a compreensão que, além das razões de natureza social, política e cultural, que são fatores externos, também os fatores internos, ou seja, o desenvolvimento das ciências linguísticas e da área de conhecimento sobre a língua, foram fortes influenciadores nas alterações dessa disciplina curricular. As contribuições das ciências linguísticas, e também de áreas como sociologia, história e antropologia, que principalmente a

partir do período de redemocratização do país chegaram às escolas aplicadas ao ensino de língua materna, são apontadas pela autora como prováveis fatores de configuração da disciplina curricular até os primeiros anos dos anos 2000, quando esse texto foi publicado.

Desse apanhado histórico que nos proporcionou Magda Soares, é possível depreender que, a partir da metade do século XX, três fatores influenciaram consideravelmente a relação entre língua(gem) e escolarização no país: a chegada às escolas dos alunos das classes populares a partir dos anos 1950; a concepção de língua como comunicação e a educação a serviço do desenvolvimento, que emergiu no período da ditadura militar mas que faz parte de uma demanda neoliberal, principalmente decorrente da influência de organismos internacionais nos países periféricos, que ainda hoje nos acomete; e, após o fim do regime militar, o crescimento considerável de um ambiente de certa liberdade com movimentações teóricas que proporcionou maior espaço para a pesquisa e maior abertura para mudanças educacionais. Esse contexto colaborou para que se passasse a questionar o ensino escolar da língua, o processo de alfabetização não era suficiente para que o sujeito pudesse se inserir nas variadas práticas sociais de leitura e escrita.

A partir da democratização do acesso à escola, considerávamos que um dos nossos maiores problemas educacionais era o analfabetismo, o grande número de crianças que não iam à escola e não aprendiam a ler e a escrever. A mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita ocorre quando esse problema começa a ser enfrentado, através da escolarização, e com o surgimento de novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita. A inserção e o atendimento a essas demandas eram requisitados por grupos que defendiam causas progressistas, que acreditavam na educação e na alfabetização para conquista da cidadania, para que o sujeito se apropriasse dos bens culturais, e também pelo mercado de trabalho, que exigia a formação de capital humano e sujeitos que se adaptassem às exigências cotidianas. Soares (2016) entende que novas ou ressignificadas palavras surgem quando emergem novos fatos, ideias ou maneiras de compreender fenômenos e que essa mudança de compreensão da leitura e escrita levou à necessidade de um termo que a diferenciasse da alfabetização. Adotou-se, então, o termo *letramento* para, conforme a autora, indicar a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita e diferenciá-la da aquisição da tecnologia do ler e escrever, que compreendia a alfabetização.

Kleiman (1995, p. 15), com compreensão similar, relata que, no Brasil, o conceito *letramento* começou a ser utilizado nos meios acadêmicos na tentativa de separar os estudos sobre “o impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização que, com conotações escolares, destacava competências individuais no uso e na prática da escrita. As contribuições

do meio acadêmico são uma influência, mas o que se torna política educacional e por fim práticas escolares depende também de outros fatores. Assim, com base no que conta Soares (2016), embora tenha-se adotado o conceito de letramento para se distanciar de habilidades individuais e focar em uma dimensão social nas práticas de leitura e escrita, nosso processo de escolarização do letramento baseou-se em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente na sociedade, concepção que recebeu o nome de letramento funcional, ou alfabetização funcional. E, conforme coloca Soares (2016, p. 74), subjacente a esse conceito funcional de letramento está a crença de que consequências altamente positivas advêm, necessariamente, dele. Seria o letramento responsável por produzir desenvolvimento cognitivo e econômico, progresso profissional e cidadania.

Essa concepção de letramento associada ao poder da escrita, que confere a ele uma gama de efeitos positivos e desejáveis, não só do âmbito cognitivo como social (KLEIMAN, 1995), uma “ideia da ‘letra’ como a chave para se decifrar (ou conquistar) o ‘mundo’, independentemente de variáveis contextuais de qualquer natureza” (SIGNORINI, 1994, p. 21) foi denominada por Graff (1979, *apud* Kleiman, 1995, p. 34) como o “mito do letramento”. Kleiman (1995, p. 35) traz trechos de textos publicados em jornais do país, no início dos anos 1990, para exemplificar a crença nos efeitos positivos do letramento, como no trecho a seguir:

É muito grave que [...] haja número tão elevado de crianças sem escola no Mundo – garantia de uma taxa acumulada de adultos ignorantes no futuro. É como se assistíssemos, neste final de século, a uma degradação do Homo Sapiens – nós e a nossa civilização (O Globo, 4/3/1990).

O exemplo mostra a crença de uma racionalidade proporcionada não somente pela escrita, mas também pelo processo de escolarização. O sujeito letrado e escolarizado visto como pessoa capacitada, mais esclarecida, alguém de nível elevado, capaz de raciocinar melhor e assim, opinar com mais propriedade e independência (SIGNORINI, 1998). Uma crença que não desapareceu, como pode ser constatado no comentário da mãe de aluna, apresentado no início deste capítulo, que confia na escola para que sua filha possa “ser alguém”, uma ideia que nos acompanha e que oculta as relações de poder envolvidas, que fazem com que pessoas “não sejam alguém”.

Em contraponto a essa concepção, emergiu no meio acadêmico uma proposta nomeada New Literacy Studies (NLS), designada no Brasil como Estudos de Letramento, oriunda da insatisfação de seus proponentes com uma perspectiva epistemológica sobre a escrita que no momento estava assentada em princípios ainda evolucionistas de uma grande

divisão entre letrados e iletrados (VIANNA *et al.*, 2016, p. 29). Nessa nova abordagem, de vertente sociocultural (KLEIMAN, 1995; STREET, 1984), as práticas de uso da escrita são consideradas práticas plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder nas sociedades.

Kleiman (1995), com base em estudos dessa publicação, diz que essa concepção de letramento, associada ao progresso, civilização e mobilidade social, era o que prevalecia à época na nossa sociedade e sustentava as práticas de uso da escrita nas escolas. Brian Street, um dos proponentes dos Estudos de Letramento, definiu essa concepção como *modelo autônomo* de letramento. Um modelo que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido e em que a língua é tratada como se fosse algo externo aos sujeitos, como se tivesse qualidades autônomas, e não sociais, que se impusessem a seus usuários (STREET, 2014). Como alternativa a esse modelo, Street propôs um *modelo ideológico* “para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Nesse modelo de letramento é possível entender, conforme Kleiman (1995), que as práticas de letramento escolares, embora continuem sendo um tipo dominante, passam a ser consideradas apenas como um tipo de prática, que desenvolve algumas habilidades, e não outras, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

As práticas privilegiadas na escola, então, são práticas institucionalizadas e que constituem os *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 2014), regulados por organizações formais, nesse caso a escola, e por isso mais formalizadas, padronizadas e com alto valor na sociedade. Entretanto, pessoas vivenciam experiências com a escrita antes mesmo de participar do espaço escolar, mas essas experiências não costumam ser valorizadas nesse contexto. Barton e Hamilton (1998) chamam essas práticas de letramento originadas no cotidiano, fora de contextos institucionais, de *letramentos vernaculares*.

A partir de seus estudos, além dos modelos autônomo e ideológico, Street apresenta outro construto importante: o conceito de *práticas de letramento*. Partindo do desenvolvimento do conceito de *eventos de letramento*, atribuído a Heath (1982), que se refere a episódios observáveis, a “qualquer ocasião em que um fragmento da escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (*Ibidem*, p. 93), Street propõe práticas de letramento como um conceito mais amplo, que se lança em um nível mais elevado de abstração e incorpora não só os eventos de letramento, mas o que chama de “modelos populares” dos eventos e preconcepções ideológicas que os sustentam (STREET,

2014, p. 174). Dizendo o mesmo de outra forma, temos um evento de letramento, por exemplo, quando um jovem assiste a um vídeo ou filme utilizando seu celular ou quando conversa sobre esse vídeo com um amigo. O conceito de práticas de letramento possibilita um aprofundamento a respeito dos significados associados aos eventos, pois os significados do letramento estão imersos em práticas culturais arraigadas de diferentes grupos sociais e, para tentar compreendê-los, é necessário conversar com as pessoas sobre o que estão fazendo.

Do que foi apresentado nesta seção, destaco o entendimento de que um sujeito que vive em um meio letrado, mesmo que não tenha sido alfabetizado, inevitavelmente terá familiaridade e participará de certas práticas de letramento, o que nos impede de pensar em sujeitos totalmente iletrados. Sobre isso, Street (2014, p. 31) complementa que “pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento”. Um entendimento que coaduna com os estudos sobre “educação bancária”, de Paulo Freire (FREIRE, 1987), que afirmava que alunos não são um depósito vazio antes da educação, que o professor poderia encher com informações mecânicas e institucionais, por meio da escolarização. Quando eu trocava bilhetes com minha avó, eu que ainda não tinha sido alfabetizada e ela que nunca foi, tínhamos práticas letradas próprias, embora não fossemos funcionais para a sociedade.

Ainda a esse respeito, considerando o que conta Magda Soares sobre o Português como disciplina, podemos entender que o sentido escolarizado de *ser letrado* varia de acordo com as relações de poder e o que é legitimado em determinado período, como a arte do “falar bem” ou a competência comunicativa para o cotidiano.

Destaco também que essa outra forma de considerar a natureza do conceito *letramento*, impulsionada pelos Estudos de Letramento, focalizando o fenômeno não como um conjunto de habilidades ou competências individuais, mas como algo que está substancialmente implicado nas práticas sociais, foi fundamental para o que foi construído durante esta pesquisa. Foi em diálogo com Brian Street e outras pessoas que falaram sobre ou discutiram os Estudos de Letramento que tomei decisões durante o caminho da pesquisa, que busquei entender o que os jovens estavam fazendo e conversar sobre isso.

Nas páginas a seguir, a essa bricolagem sobre a escola, gostaria de acrescentar também minha experiência, social e singular, com a alfabetização, o(s) letramento(s) e a(s) escola(s).

3.3 MINHA ESCOLA: EXPERIÊNCIA E DESIGUALDADES

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me

vou entregando, re-crio e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Essas palavras são de Paulo Freire, publicadas em “A importância do ato de ler” (FREIRE, 1989, p. 5). Pelas regras do texto científico, elas deveriam estar apresentadas de outra forma, mas tomei a iniciativa de desrespeitar essas regras e me apropriar dos dizeres de Paulo Freire para o meu texto, acredito que ele não se importaria de me emprestar suas palavras. Nessa mesma obra, Freire diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A criança vai lendo o mundo em que vive e vai conhecendo a palavra através do contato com os outros, vai ouvindo histórias e conhecendo a história do mundo, dos outros e dela mesma.

Quando eu ainda não lia a palavra, lembro que gostava de ouvir histórias, principalmente aquelas que contavam a história do mundo, da cidade, das pessoas da minha família, de antes e de quando eu cheguei. Eu gostava da história do dia do meu nascimento. Minha mãe contou, diversas vezes, que no dia em que eu acabaria por nascer ela levantou da cama para normalmente ir trabalhar. Logo descobriu que o seu corpo se organizava para entregar a cria ao mundo. Ela trabalhava como professora e, depois de ser orientada pelo médico para ir imediatamente ao hospital, foi à escola para avisar às colegas. Mas ao chegar lá, ela descobriu que foi nesse dia que uma festa surpresa, o popular “chá de bebê”, estava organizada para nós. Contrariando o médico, ela ainda participou da festa e recebeu todos os presentes. Sempre guardei que foi na Escola Bidart que passei meus últimos momentos antes de ser recém-chegada ao mundo e, por pouco, não foi ali naquele prédio que eu cheguei.

O Bidart, que era chamado assim mesmo, no masculino, continuou sendo cenário e parte de várias das minhas histórias. Minha mãe sempre lembrava que eu, ainda bebê, a acompanhava à escola e passava o tempo em um cesto, em cima de uma das antigas mesas de madeira da secretaria, mesas que ainda estão por lá. Mais tarde eu também conheci muitas histórias da época em que Bidart era o orfanato, através das memórias de uma pessoa que lá morou como interna e depois passou a ser da minha família. Uma menina que aos seis anos visitava, vez ou outra, a casa da sua professora, que era minha mãe. Ela memorizou o caminho da casa e um dia fugiu do orfanato e correu pelas ruas. Correndo chegou na casa da minha avó e conseguiu ser adotada pela família que escolheu.

Em minhas memórias mais antigas daquela escola eu tinha dois anos de idade, participava de eventos e aguardava ansiosamente o prometido dia em que eu seria matriculada no chamado “Pré I”. Em casa, eu examinava e folheava os livros e cartilhas da minha mãe tentando resolver as atividades e decifrar o que vinha escrito. Aos três anos, com a “Cartilha da Mimi”, nos exercícios de ligar o desenho ao seu nome, eu finalmente consegui ler as

palavras, depois de ler as imagens. Eu já sabia ler quando minhas aulas no Pré I começaram, mas não conseguia desenhar as letras. Ali ainda passei pelo Pré II e pela 1ª série, depois mudei de escola mas, por anos, continuei passando longas manhãs ou tardes no Bidart. Minha mãe era vice-diretora e muitas vezes eu a acompanhava. Eu ocupava as salas de aula vazias, escrevia nos quadros negros, ficava na sala dos professores e da secretaria, tinha acesso aos armários cheios de livros e, às vezes, à chave da biblioteca.

Eu escolhia os livros que me interessavam, de livros infantis a livros didáticos da 8ª série, e tinha muito tempo com eles, pois precisava esperar a hora de minha mãe sair do trabalho. Na época, a escola só oferecia o ensino de 1ª à 5ª série mas também recebia do Estado exemplares de livros da 6ª à 8ª, que eram deixados de lado pelas professoras, o que eu achava ótimo, pois estavam à minha disposição e às vezes eu recebia alguns de presente. Os de Língua Portuguesa e de História eram os meus preferidos. Eu ia lendo o que me interessava e o que parecia fazer sentido, sem seguir o que, como aponta Soares (2002), foi instituído com os saberes escolares: um espaço de ensino e um tempo de aprendizagem.

Naquele tempo, aquela escola era minha. A outra, onde eu cursava o 1º grau, não era. O espaço do Bidart era meu, eu escolhia ocupar uma sala de aula, passear pelo pátio através do caminho coberto de parreiras e entre as várias árvores frutíferas, a horta e as galinhas da Irmã Mira³⁹, ou ficar na sala de visitas, com os móveis antigos e relíquias da família Bidart, onde eu me acomodava para ler nos sofás de mola, me sentindo em uma das ricas casas que via na televisão. O meu tempo ali era livre e também era tempo de estudo. Era um tempo de/na escola e era escolar, embora não da forma que compreendemos o que é escolarizado. Ali eu construí uma educação que não estava submetida à formação de uma identidade específica, nem a um ideal positivista, um ensino utilitário baseado em avaliações, nem a um ideal crítico, pensada para a autonomia, para a cidadania.

Pensar dessa forma esse meu tempo, essa minha escola, só aconteceu agora quando voltei ali para olhá-la de um outro modo, para a *prácticateoriaprática*, tentando compreender o que poderia ter formado e que direciona meu olhar. “E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2017b, p. 16). Para compreender a experiência vivida na minha escola, e também compreender melhor o que penso do que vejo, recorro à compreensão da experiência por Larrosa (2017b). O autor propõe uma outra possibilidade de pensar a educação, diferente do que, entende ele, tem dividido o campo

39 “Irmã Mira” era a religiosa que, nessa época, morava e cuidava do prédio e era responsável pelo semi-internato.

pedagógico nas últimas décadas, que é essa disputa entre uma educação com ideais positivistas e uma com ideais críticos, ou como diz, entre os partidários da educação como ciência aplicada, do par ciência/técnica, e os partidários da educação como práxis política, o par teoria/prática, que remete a uma perspectiva política e crítica. O que ele propõe é pensar a educação a partir do par experiência/sentido.

E diz Larrosa (2012) que, em seus escritos, procurou dar à palavra experiência uma sonoridade próxima a da palavra vida, ou de um modo mais preciso, da palavra existência, associando a ambas a mesma indefinição. E, em suas próprias palavras:

Digamos que a experiência é o que nos acontece e que a vida é esse acontecer do que nos acontece e esses modos sempre provisórios e sempre fracassados de elaborar seu sentido ou seu sem sentido. Não como relações técnicas ou críticas, mas vitais. [...] Colocar o pensamento da educação no par experiência/sentido, portanto, não é outra coisa que tratar de pensar as relações educativas como relações vitais. Não como relações técnicas ou críticas, mas vitais. Digamos que é uma simplificação, e uma perda, habitar as relações educativas tecnicamente, ou criticamente. E que esse “vitalmente”, em definitiva, não significa outra coisa que o que sempre desborda as dimensões técnicas, ou críticas, que sem dúvida também há (LARROSA, 2012, p. 296).

Jorge Larrosa procura sempre dar ênfase a essa indefinição da experiência, pois como a vida, como a existência, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, é nela mesma possibilidade, criação, invenção e acontecimento. Defende que prefere manter a experiência como uma palavra, nomeá-la, e não fazer dela um conceito, e assim determiná-la, já que a experiência se define justamente por sua indeterminação, sua abertura.

A experiência supõe em primeiro lugar, então, um acontecimento. Sobre essa palavra “experiência” diz Larrosa que ela é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo quase nada nos acontece” (LARROSA, 2017b, p. 18). Diz que a experiência é cada vez mais rara, em primeiro lugar por excesso de informação. Com nosso fácil acesso à informação podemos dizer que sabemos muitas coisas que antes não sabíamos, mas ao mesmo tempo podemos dizer que nada nos aconteceu, nada nos afetou. E como temos muita informação, precisamos ter opinião supostamente crítica e supostamente própria sobre tudo. E tem o tempo, ou melhor, a falta dele. Tudo o que se passa, passa muito depressa, cada vez estamos mais tempo na escola (ou universidade), mas cada vez temos menos tempo. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos impede a conexão entre eles, impede a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro. E precisamos

estar também sempre muito ocupados, mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos acontece. E um sujeito da experiência, que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, seria como um território de passagem, como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Esse sujeito define-se por sua passividade, disponibilidade, por sua abertura. Podemos dizer que a experiência é, então, aquilo que nos passa, ou nos acontece, ou, como prefiro, aquilo que nos afeta e, ao nos afetar, nos forma e nos transforma (LARROSA, 2017b, p. 26-28).

Larrosa trata ainda de um saber da experiência, que é distinto do saber científico, é um saber que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, afinal, a experiência é uma espécie de mediação entre os dois. Porém, trata-se de um conhecimento que é diferente de ciência e tecnologia, como algo que está fora de nós e podemos nos apropriar e utilizar, uma mercadoria, e a compreensão de “vida” diferente de sua redução a condições biológicas e à satisfação das necessidades à sobrevivência. Para o autor, o saber da experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2017b, p. 32). O saber da experiência, como elaboração do sentido do que nos afeta, é ligado à existência de um indivíduo, é um saber particular, contingente, pessoal. Duas pessoas, ainda que passem pelo mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. A experiência é para cada um sua, singular. A experiência e o saber que dela deriva são, para Larrosa, o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.

O que, das ideias de Larrosa sobre a experiência, instiga o pensamento sobre escola/educação/ensino é de que forma pode-se habitar os espaços educativos experencialmente, e não só tecnicamente, ou criticamente, ou profissionalmente. Eu escolhi gravar neste texto parte da minha história com/na escola porque ela está entrelaçada com a minha pesquisa, com as minhas intenções e escolhas e possivelmente com meus entendimentos, mesmo que não perceba, mas também porque a reconheci e me reconheci enquanto procurava compreender a educação pensada a partir da experiência e do sentido. Acredito que foi experencialmente que habitei o espaço da escola e, com minhas leituras das palavras e do mundo, construí sentidos para a vida. Trago isso, mais do que história, memória ou autobiografia, como fundamentos e teoria.

Contudo, enquanto eu habitava aquele espaço, ao meu redor outras pessoas também o habitavam: as professoras e funcionárias, as alunas, a Irmã Mira. Professoras e funcionárias, em sua maioria cedidas pelo Estado do Rio Grande do Sul para exercer suas atividades ali.

Alunas, no feminino, pois eram a grande maioria. O Bidart daquele tempo manteve parte de sua função, registrada em Estatuto, de ser um espaço para meninas. Os meninos poderiam se matricular desde que ingressassem na pré-escola ou na 1ª série, e então poderiam continuar estudando até a 5ª série, a última oferecida. Mas havia ainda outra divisão, pois as crianças de famílias mais pobres eram as que normalmente continuavam na escola até a 5ª série. No turno da tarde funcionava apenas a pré-escola, que era paga, e uma turma de 1ª série, composta, em maioria, pelas crianças saídas da pré-escola. O turno da manhã oferecia turmas de 1ª à 5ª série. Da maioria de meninas, algumas estavam matriculadas no semi-internato, outro resquício que ficou do orfanato. Essas meninas eram, popularmente, “as semi-internas”, estudavam pela manhã e no turno da tarde ficavam aos cuidados da Irmã Mira. Tinham aulas de artesanato, bordado, práticas domésticas. Não posso saber de suas experiências, do que lhes aconteceu, do que lhes afetou, mas do que eu via e lembro, a escola Bidart delas era diferente da minha e diferente da de outras alunas e alunos.

As meninas do semi-internato ocupavam salas diferentes e um estigma as acompanhava, como se tivessem na pele uma marca. “Essa é semi-interna” era um comentário comum de ouvir por parte de professoras, carregado e acompanhado de alguma depreciação. Essas meninas eram normalmente de famílias muito pobres, com mães que trabalhavam como empregadas domésticas o dia todo. Muitas tinham complexos problemas familiares e, diziam, várias tinham problemas “mentais”. Em diversas ocasiões acompanhei minha mãe para levar os encaminhamentos de alunas “com problema” à instituição assistencial. Esses problemas costumavam a ser associados à condição de pobreza de suas famílias. Ouvi muitas vezes que algumas não tinham condições de aprender, ou de se alfabetizar. Para elas desde muito cedo estava em construção o fracasso escolar.

Essas memórias me levam de volta à obra de Soares (2017), especialmente quando a autora busca apresentar teorias que pretendiam explicar as causas do fracasso dos jovens na escola. Uma primeira explicação foi chamada *ideologia do dom*, teoria que alegava que as causas do sucesso ou fracasso escolar deveriam ser buscadas nas características dos sujeitos, pois a escola, segundo os defensores da teoria, ofereceria igualdade de oportunidades, então o bom aproveitamento dessas oportunidades dependeria do dom, habilidades naturais de cada um. À escola caberia oferecer projetos de apoio aos alunos com “dificuldades de aprendizagem” e, dessa forma, a responsabilidade pelo fracasso do aluno não era da escola, mas desses sujeitos que eram menos aptos, menos inteligentes, incapazes de responder adequadamente às oportunidades que lhe foram oferecidas. Magda Soares comenta que, embora não tenha sido abandonada pelas escolas, a ideologia do dom perdeu validade

científica quando se evidenciou que o fracasso escolar se concentrava maciçamente em alunos de camadas socioeconomicamente desfavorecidas. Assim, a *ideologia da deficiência cultural* surgiu como resposta a essa constatação, teorizando que seriam as desigualdades sociais as responsáveis pela diferença de rendimento dos alunos na escola. Os indivíduos de camadas populares estariam expostos a uma cultura e a uma linguagem pobres, inferiores, o que impediria o desenvolvimento de habilidades e atitudes que lhes permitiriam ter sucesso escolar. O meio em que viviam os alunos seria pobre tanto do ponto de vista econômico – a privação alimentar também teria consequências sobre a capacidade de aprendizagem – quanto cultural, pobre em estímulos sensoriais, contato com objetos culturais e em situações de interação, o que os levaria a desenvolver deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas. A escola deveria tentar tratar e compensar essas deficiências do aluno. Soares continua comentando que, do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, qualquer hierarquização de culturas é inaceitável. Nesse contexto surge uma outra explicação, a *ideologia das diferenças culturais*, que toma por base que os padrões culturais e linguísticos dos grupos privilegiados constituem a cultura socialmente privilegiada, que é assumida e valorizada pela escola e, assim, os alunos provenientes de grupos socialmente desfavorecidos encontram na escola padrões culturais, tidos como certos e desejáveis, que não são seus, uma língua que não é a sua. O aluno é avaliado em relação a esse “modelo”, sofre um processo de marginalização cultural e fracassa. No âmbito dessa teoria, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos de classes populares cabe à escola, que transforma as diferenças em deficiências. Considerando as diferenças linguísticas entre os sujeitos, Soares (2017) menciona que a postura mais amplamente adotada é a que a Sociolinguística denomina *bidialetalismo funcional*. O papel da escola seria ensinar as variedades linguísticas de prestígio para que os sujeitos as usem nas situações em que elas são requeridas.

Embora a teoria das diferenças culturais não admita relação de superioridade ou inferioridade de uma cultura em relação a outras, no quadro teórico da Sociologia da Educação tanto a teoria das deficiências culturais quanto a de diferenças culturais são acusadas de ignorar a causa essencial dos problemas que pretendem esclarecer e resolver, pois ambas propõem uma adaptação dos sujeitos a uma sociedade estratificada sem colocar em questão a causa da estigmatização de certas culturas ou variedades linguísticas. Como traz Signorini (2012, p. 272), sobre a função da escola e o ensino dos letramentos dominantes, se precisássemos resumir essa função diríamos que os sujeitos precisam fazer uso *adequado* da escrita e dos materiais escritos em diferentes contextos e situações do cotidiano da sociedade ou ler, interpretar e escrever de maneira *adequada* em diferentes contextos e situações.

As teorias de Pierre Bourdieu sobre o problema das desigualdades escolares tornaram-se um marco na história da Sociologia da Educação e do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. Nogueira e Nogueira (2002) contam que, até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e no senso comum uma visão extremamente otimista da escola. Acreditava-se que através do acesso à escola, pública e gratuita, seria construída uma sociedade democrática, com igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Bourdieu ofereceu um novo modo de interpretação da escola e da educação, apontando a forte relação entre desempenho escolar e origem social. E a educação, que recebera o papel de instância transformadora e democratizadora das sociedades, passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam privilégios sociais.

Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 32), a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que ela não é uma instituição neutra. Sobre isso, os autores acrescentam que:

formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola.

Ao associar a cultura escolar aos interesses das classes dominantes, Bourdieu levou ao entendimento de que os conteúdos curriculares e o prestígio de cada disciplina associavam-se aos interesses e habilidades valorizadas pelas elites econômicas e culturais. A avaliação dos professores iria além da verificação do aprendizado pois, na prática, seria um verdadeiro julgamento social, baseado na maior ou menor discrepância do aluno em relação a atitudes e comportamentos socialmente valorizados.

Obviamente, o conjunto do pensamento de Pierre Bourdieu sobre a escola e as desigualdades, embora ainda seja referência, sofreu várias críticas, colaborações, ampliações e adaptações, principalmente se considerarmos que utilizamos ideias de Bourdieu, que estudou o contexto europeu francês, para pensarmos a realidade brasileira e latino-americana. Uma das críticas refere-se a que Bourdieu negligenciou as distinções significativas quanto às diferenças internas das escolas e no modo como cada escola e ou professor participa do processo de reprodução social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 34).

Na Escola Bidart e no tempo em que vivi lá, conheci nela mesma várias escolas. Vi a patologização da pobreza, de que fala Soares (2017), e a presença constante da teoria das

deficiências culturais. No mesmo prédio em que estava a minha escola estava a escola de que fala Bourdieu, onde algumas crianças fracassavam ao mesmo tempo que começavam. Para algumas crianças não foi oferecida a oportunidade de habitar a escola tecnicamente, e a aprendizagem dos saberes escolares e da cultura dominante, nem de habitar criticamente e desenvolver uma consciência política. Mas não posso saber se algumas habitaram-na experiencialmente, pois não sei que outra escola elas viam e viviam além dessa que atestou os seus fracassos, não sei que significados elas construía e que sentidos davam para as práticas e momentos que viviam naquele tempo e espaço. Não sei se algo ou o que lhes afetou.

3.4 A ESCOLA DELES: CULTURAS E NOVOS LETRAMENTOS

Do prédio da escola, pouca coisa mudou. O que não significa que não pareça bem cuidado, pelo contrário. O piso de ladrilhos continua lá, também as grandes portas e janelas de madeira, algumas com marcas de reformas recentes, muitos dos móveis antigos envernizados misturam-se a novos, menos formais e coloridos. O mais marcante é que os espaços que antes eram dependências das Irmãs agora foram ocupados pela escola e pelos alunos. Tornaram-se sala de vídeo, sala de teatro, laboratório de ciências. A capela, espaço tão solene, hoje também é utilizada como se fosse um pequeno auditório. Deixei de frequentar a Escola Bidart no ano de 1998, quando minha mãe se aposentou. Pouco tempo depois a Irmã e sua congregação deixaram de gerenciar sua parte na escola e, como prevê o Estatuto, o prédio foi oferecido à Santa Casa de Caridade da cidade. Como o hospital não manifestou interesse de assumir a administração, o Estatuto indicava que o município poderia assumir os cuidados da instituição, e assim o fez. Hoje o município loca o prédio, que continua de propriedade da Santa Casa de Caridade, e ali funciona a escola municipal.

Nas férias de verão, após o final do ano letivo de 2018, a escola passou por mais reformas, pinturas, portas e paredes ganharam alguns adesivos. Pelo perfil da escola em redes sociais, acompanhei fotos da diretora, professores, funcionários, alunos, ex-alunos e pais realizando tarefas e ajudando na pintura e reformas no prédio. Pensei em perguntar para a diretora se havia um projeto em andamento, que intenções ela e sua equipe tinham, para que eu pudesse compreender melhor que concepção de escola estava envolvida. No mês de abril de 2019, a Rádio Bidart entrevistou a diretora para que falasse sobre as melhorias que foram realizadas, oferecendo algumas respostas que esclareceram minhas dúvidas. No excerto a seguir, recortado da entrevista, a diretora fala sobre seu sonho para a escola:

(No ano de) dois mil e dezessete eu cheguei nessa escola e pra minha felicidade sonhos que eu carregava há muitos anos eu encontrei pessoas que tinham esses mesmos sonhos. [...] a gente começou a colocar isso em prática. Então já são dois anos, dois verões, duas férias que a gente tem ficado na escola e a gente vai abraçando essas nossas ideias e construindo. Que que a gente fez? 2017 a A. então era a diretora da escola, a gente começou com a revitalização, com a organização da biblioteca e sala de memória. Depois a gente reformou todas as portas da escola, que são portas antigas, são portas da Fundação. A gente conseguiu ir reorganizando elas, foi arrumando elas né, e conseguimos assim organizar também um espaço para o turno integral. Este ano, então nessas férias, a gente se dedicou a pintar todas as salas de aula, nós envelopamos todas as portas dos anos iniciais, pintamos a nossa fachada. E quando eu digo pintamos... de onde veio todo esse material, essas tintas? Vieram dos professores, dos funcionários, pais de alunos que, e contigo mesmo, acho que tu lembra, de quantos domingos a gente foi pra praça pra vender bolos e doces, que a gente fez bingo, ações envolvidas, e a Rádio Bidart uma grande parceira nossa sempre junto nessas ações, que a gente foi angariando fundos, doações também. [...] E nós, junto com os professores e pais estamos pintando e revitalizando todos os ambientes da escola. Quando eu digo revitalizando a gente arruma, pinta, como se fosse a nossa casa. Um ambiente que seja acolhedor pros nossos alunos.

Excerto 01 - Trecho de entrevista com a diretora, publicada pela Rádio Bidart - 19 de abril de 2019.

E, na mesma entrevista, a aluna entrevistadora pergunta como está sendo o ano letivo em relação aos alunos. A diretora comenta que estão com quase 400 alunos e chegando a 80 trabalhadores, entre docentes, técnicos, intérpretes de libras, cuidadores de alunos com deficiência e serventes. Sobre os alunos e ainda em relação a projetos, a diretora comenta:

Se tu vai me perguntar como é que estão os alunos? Eles estão, graças a deus, muito bem. São alunos, e não tenha essa vergonha de dizer, alunos bastante educados, que querem um futuro melhor. Recebemos alguns alunos novos que estão entrando nesse... nesse... digamos assim, nesse mesmo hábito dos alunos que são do Bidart. Hoje me conto muito feliz com o grupo de alunos que vieram para nossa escola, que são alunos autistas, que conseguiram já se adaptar BEM a nossa escola. E em especial nós temos alguns, que eu tenho uma grande satisfação de contar, que nunca tinham conseguido se adaptar em escola nenhuma. E hoje eles estão bem aqui, estão felizes aqui. Recebemos mais alunos que possuem.. que são surdos. Estão todos trabalhando conosco, e agora já que, as salas ok, todas pintadas, os alunos já ambientados, agora a gente começa esse período de provas, é hora então da gente seguir com os nossos sonhos. E EM BREVE, em breve, nós vamos estar inaugurando um corredor inteiro de salas, que são chamadas as salas temáticas. Que são aquilo que no início da entrevista eu tava te contando, são coisas que a gente acredita: preparar o ambiente para que o aluno possa se desenvolver melhor. Essa é a nossa tarefa, é algo que eu e a Andreia ainda estamos buscando, a gente agradece muito a parceria do Aquilino e da Rádio, que sempre estão conosco. E depois dessas salas temáticas nós

vamos passar pra três salas que falam sobre três metodologias de aprendizagem. Tudo isso voltado pra que a gente saiba como é que o nosso aluno aprende, de que forma ele aprende e de que forma a gente consegue ensinar melhor.

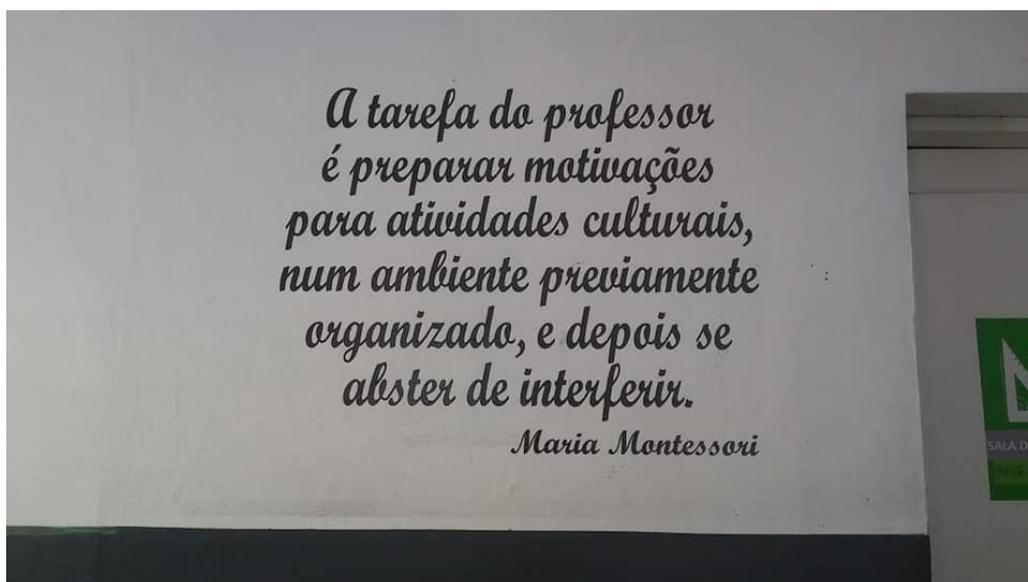
Excerto 02 - Trecho de entrevista com a diretora, publicada pela Rádio Bidart - 19 de abril de 2019.

Percebe-se, pelo que disse a diretora, que o seu projeto de escola, compartilhado com pessoas da sua equipe, tem o foco no aluno e no ambiente, no espaço da escola. As citações “um ambiente acolhedor”, “como se fosse nossa casa”, “preparar o ambiente para que o aluno possa se desenvolver melhor” demonstram essa preocupação com o ambiente e a importância que a professora gestora dá a ele em relação ao ensino e aprendizagem. Na rede social Facebook⁴⁰, em publicações com informações e fotos das reformas, mães de alunos deixam comentários elogiando as melhorias na escola e enfatizando o ambiente, utilizando as palavras “acolhedor” e “aconchegante”, e agradecendo às professoras pelo que entendem ser amor e dedicação a seus filhos.

Pelas palavras da diretora, pelo ambiente da escola e também pela citação de Maria Montessori, conforme a Ilustração 4, colada na parede do corredor do 2º piso, percebo que a concepção de escola que move o projeto da diretora, e de algumas outras professoras, é influenciada pelas teorias montessorianas. A proposta pedagógica de Montessori, assentada fundamentalmente em princípios científicos da psicologia, tinha por base as ideias de liberdade, atividade e independência. Para a professora e médica, educação era “colocar o indivíduo em condições de forjar seu próprio caminho na vida” (MONTESSORI, 1965, p. 95). É uma pedagogia, voltada a um desenvolvimento do indivíduo e não à transmissão de conhecimento, que prevê que o ambiente deve ser prático, atraente e adaptado às necessidades e personalidade dos alunos.

40 Perfil da escola na rede social, disponível em: <http://bit.ly/2KEOR6n>.

Ilustração 4 - Frase de Maria Montessori em adesivo que decora parede da escola.



Fonte: Perfil da escola no Facebook.

E menciono aqui o que parecem ser alguns elementos que orientam o projeto pedagógico da escola, mas não tenho a intenção de propor algum juízo de valor. Não pretendo discorrer sobre as ideias de Montessori e de sua viabilidade atualmente ou nessa escola, nem afirmo que essa mesma teoria orienta o fazer pedagógico das demais professoras, com quem não conversei sobre isso. O que busco é uma contextualização do ambiente escolar frequentado pelos participantes da pesquisa para entender melhor essa escola deles.

Foi demonstrando a mesma amorosidade, no sentido que Paulo Freire dá a essa palavra, que a diretora, quando me recebeu, falou da escola e do uso da tecnologia pelos alunos. Como relatei no Capítulo 1, em ocasião de minha primeira visita à escola, ela contou sobre a importância que via para os alunos, principalmente os mais pobres e os moradores do meio rural, o direito de utilizar a internet *wireless* e seus aparelhos celulares na escola. Percebo que o que a diretora enfatizava não era o uso de recursos de TIC em atividades de ensino, mesmo porque comentou que, embora incentivem o uso, muitos professores não têm esse hábito e também não há uma cobrança sobre isso. O que me pareceu sua motivação principal foi a mesma ideia de acolhimento, de fazer com que os alunos sintam-se bem no ambiente escolar, sintam-se felizes. Há uma busca por tornar o ambiente menos institucionalizado, notada quando a diretora diz, na entrevista, que cuidam do espaço “como se fosse nossa casa”. Essa associação à casa está relacionada à lacuna entre o que os jovens fazem na escola e o que fazem, ou podem fazer, em casa e nas suas horas de lazer. Se

pensarmos nesse acolhimento em relação às TICs, podemos dizer que há uma tentativa de aproximação entre a cultura escolar e aquilo que é compreendido como a cultura digital.

Cabe mencionar que o termo *cultura* é aqui associado a concepções antropológicas, conforme Santaella (2003, 2007) e Canclini (2011), ou seja, o termo cultura aplicado à trama total da vida humana numa dada sociedade, à herança social inteira e a qualquer coisa que possa ser adicionada a ela. Uma cultura por natureza plural, pois o mundo está dividido em diferentes culturas, cada uma delas valiosa em si mesma, e cada uma sem fronteiras claramente definidas, pois cada formação cultural coexiste com elementos de outras formações, sincronizados na constituição de “uma trama cultural hipercomplexa e híbrida”, um “caldeirão de misturas da cultura contemporânea” (SANTAELLA, 2007, p. 128). Uma concepção que se opõe à cultura como algo que é próprio a determinado grupo, comumente associada a hábitos, práticas e saberes de grupos socialmente dominantes, o grupo culto.

Falar em uma *cultura escolar* significa compreender a escola como um, dentre outros, ambiente sociocultural que é marcado por um conjunto de ideias, práticas, normas e atitudes. Ou ainda, trazendo o entendimento de Tura (2016), para quem culturas são redes de significados socialmente construídos, quando entramos em uma escola podemos observar certas homogeneidades, uma certa organização do espaço físico, tipos de móveis, diferentes disposições do ambiente, certos padrões de relacionamento e convivência social, expectativas de comportamento, ritos, disciplinas, determinados horários de trabalho e lazer e procedimentos pedagógicos e didáticos, e, para a autora, tudo isso se institui em uma cultura específica, a cultura escolar.

A presença massiva das TICs alterou as práticas sociais dos sujeitos de tal modo que um termo novo foi necessário para marcar o que foi percebido como um novo ambiente sociocultural e uma nova formação cultural, identificados como uma cultura digital ou também cibercultura, termos normalmente vistos como sinônimos. Esse novo ambiente sociocultural, marcado pela presença das TICs, gerou novas práticas sociais e uma nova relação com a linguagem. Alguns pesquisadores, como Knobel e Lankshear (2007, 2011), dedicados a estudar os letramentos e suas teorias, perceberam que uma nova perspectiva seria necessária para dar conta de tratar essa nova relação das pessoas com a linguagem e cunharam o termo *new literacies*, no português, *novos letramentos*. Os autores esclarecem que o sentido de *new* nessa designação não deve ser confundido com o *new* de *New Literacy Studies (NLS)*. O adjetivo *new* nos NLS tem motivação paradigmática, refere-se a um novo paradigma teórico e de pesquisa que corresponde à abordagem sociocultural do letramento. Já os *novos*

letramentos não dizem respeito a uma mudança na perspectiva dos estudos de letramento, mas a uma mudança percebida nas próprias práticas letradas (KNOBEL; LANKSHEAR, 2011).

O adjetivo *novo*, então, não se refere a supostas novas tecnologias, nem a letramentos resultantes de uma transformação intrínseca à tecnologia digital, assim como a tecnologia da escrita, por si só, não promove desenvolvimento ou mudanças sociais e cognitivas. Em concepção oferecida por Buzato (2014, p. 26), os novos letramentos podem ser considerados práticas sociais, não determinadas pela tecnologia digital, mas nas quais elas têm “papel central na produção, distribuição, troca, refinamento e negociação de significados socialmente relevantes codificados na forma de textos (escritos ou de outra natureza)”.

Knobel e Lankshear (2007) defendem que os aspectos que definem os novos letramentos são a presença das TICs e de um novo *ethos*, embora entendam que um novo letramento pode mobilizar um novo *ethos* sem que haja presença de tecnologias, ou seja, o uso das TICs não garante a presença de um novo *ethos*. Os autores compreendem esse novo *ethos* como uma nova mentalidade que surge no contexto contemporâneo em que as TICs e a popularização do uso da internet alteraram nossa maneira de fazer as coisas, de ser e agir no mundo. Moita Lopes (2012, p. 204), com base nas ideias de Knobel e Lankshear, traz a seguinte citação que sintetiza o sentido dado aos novos letramentos e seu novo *ethos*:

O mundo está sendo mudado fundamentalmente como resultado de como as pessoas imaginam e exploram novos modos de fazer coisas e novas maneiras de ser, que estão se tornando possíveis por meio de novas ferramentas e técnicas, em vez de as pessoas usarem [simplesmente] novas tecnologias para fazerem coisas familiares de modos mais “tecnologizados”.

Pensando especificamente nos letramentos e sua relação com as TICs, acredito que o termo *letramento digital* é o que mais se popularizou no meio educacional, incluindo aí a pesquisa em educação e ensino. Se fizermos uma pesquisa utilizando a ferramenta de busca Google, as ocorrências para o termo *letramento digital* são dez vezes mais numerosas que para *novos letramentos*, por exemplo. Olhando rapidamente os resultados dessa pesquisa, é possível notar que o termo é utilizado para explicitar vários significados e apropriado por diversas áreas, inclusive pelo mercado da educação privada para venda de cursos de formação. O surgimento do termo está dentro do que Vianna *et al* (2016) denominaram um processo de explosão conceitual do conceito de letramento, acompanhado de outros termos como “letramento financeiro”, “letramento computacional”, “letramento cinematográfico”, etc. Knobel e Lankshear (2011) criticam o uso do conceito letramento para focar a linguagem em si e sua transformação em metáfora para “competência”, “proficiência”, o que

consideram implicar uma noção de linguagem como neutra e a escrita como uma tecnologia independente que pode ser adquirida e usada sem considerar as práticas sociais específicas nas quais seus usos estão inseridos. Muitas vezes, o termo letramento digital é usado analogamente ao de alfabetização funcional, ou seja, não basta que o sujeito saiba usar o computador, o celular, as ferramentas tecnológicas, é preciso que ele consiga atender às demandas sociais de uso da tecnologia para que funcione na sociedade, para que se adapte.

Considerando a discussão desde muito existente, conforme menciona Buzato (2007), sobre o conceito *letramento digital* e a possível dicotomização entre letramentos digitais e os ditos tradicionais, opto por utilizar aqui somente o conceito *letramentos*, entendendo que não é possível hoje falar em letramentos sem considerar a hibridação das práticas e que nesse conceito está imbricado o que podem ser entendidos como letramentos digitais.

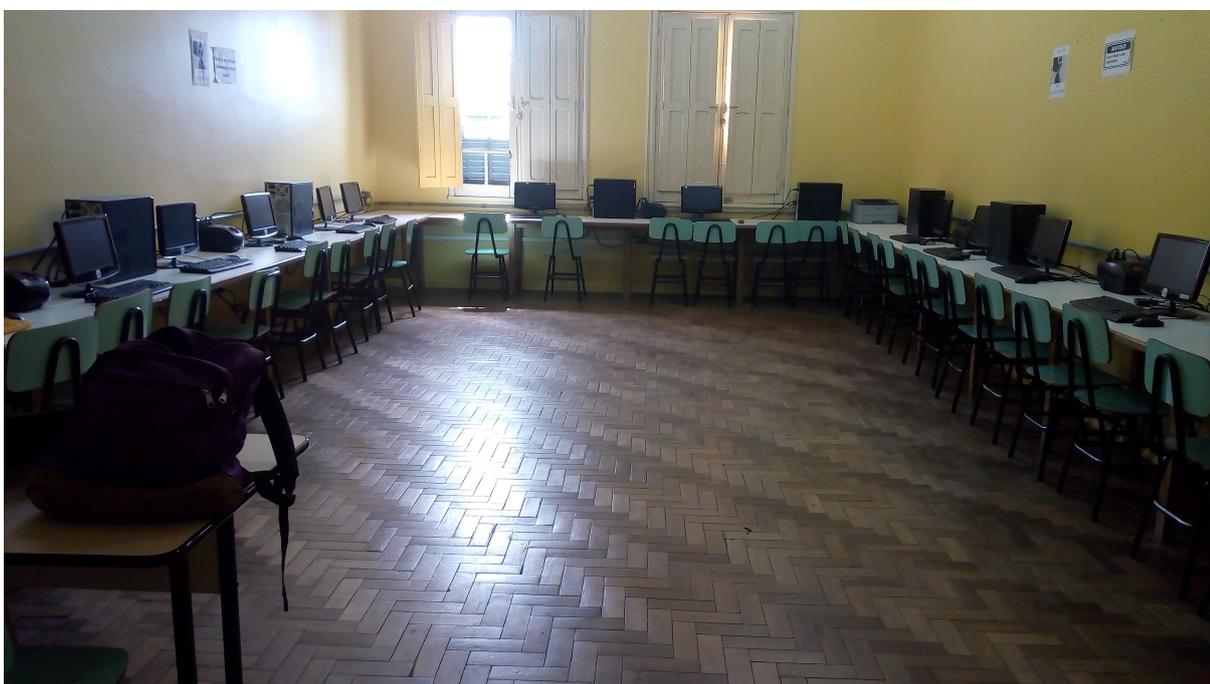
Retomando o parágrafo anterior, foi principalmente essa concepção, de um letramento digital funcional e autônomo, que orientou políticas governamentais de tecnologia educacional no Brasil. Cito especialmente o Livro Verde da Sociedade da Informação (TAKAHASHI, 2000), um documento que teve por intenção propor estratégias para o desenvolvimento econômico e a inserção do Brasil na chamada Sociedade da Informação e orientar a implantação do Programa Sociedade da Informação no Brasil. O programa tinha como uma de suas metas promover a alfabetização digital, considerada tarefa necessária para inclusão dos cidadãos nessa nova sociedade e vista como “o processo de aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e da internet” (*Ibidem*, p. 165). Em outra área do documento, sobre TICs e educação, os autores acrescentam o conceito de fluência (em TICs) para “denotar a capacidade de reformular conhecimentos, expressar-se criativa e apropriadamente, bem como produzir e gerar informação, ao invés de somente compreendê-la”. É mencionado que esse conceito foi adotado pela constatação de pessoas que, embora alfabetizadas digitalmente, “necessitavam de algo mais para efetivamente funcionar na sociedade da informação” (*Ibidem*, p. 49).

A Escola Bidart, assim como várias outras escolas do país, recebeu investimentos do governo federal através do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). O PROINFO tem por objetivo promover o uso pedagógico das TICs nas redes públicas de educação básica⁴¹. Os recursos do programa foram destinados à aquisição de equipamentos para a implantação de laboratórios de informática nas escolas e também para promover formações aos professores. O PROUCA declarava como seu objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos

41 Conforme <http://bit.ly/30IZQ4g>, acessado em 03 de maio de 2019.

processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas mediante a utilização de computadores portáteis⁴². O diferencial proposto pelo programa era que cada aluno teria um computador portátil para seu uso na escola e também poderia levar o equipamento para casa. O laboratório de informática da escola continua em funcionamento, embora não receba atualização dos equipamentos desde 2009. Os computadores portáteis do PROUCA tornaram-se obsoletos ou apresentaram defeitos com pouco tempo de uso e hoje não são mais utilizados.

Ilustração 5 - Laboratório de informática da Escola Bidart.



Fonte: a autora (2019).

Importante destacar que programas como o PROINFO e o PROUCA, assim como outras políticas educacionais no Brasil, foram orientadas pela influências de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e um projeto de educação de cunho neoliberal, em que a educação é vista como um serviço comercializável, como se vê no Livro Verde e seu projeto de implantação de uma sociedade da informação no país. O Banco Mundial, financiador de políticas educacionais em países em desenvolvimento, vê a educação e a qualificação como solução para superar desigualdades entre nações ou indivíduos e, dessa forma, a existência da desigualdade é reduzida a um problema de falta de qualificação (MORAES, 2006).

42 Conforme <http://bit.ly/2Hx5LC2>, acessado em 03 de maio de 2019.

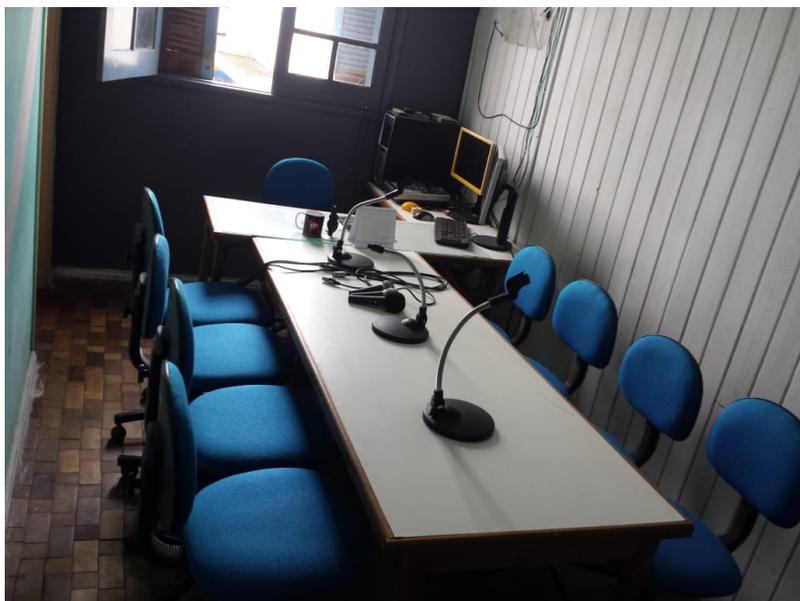
Apesar das motivações pedagógicas tecnicistas envolvidas, os recursos recebidos pelas escolas, como os equipamentos dos laboratórios de informática, podem ser extremamente proveitosos em seus cotidianos, mesmo porque, em cada escola, os sujeitos podem ressignificar o uso dos espaços e das tecnologias, de acordo com suas práticas e culturas. Na Escola Bidart, o laboratório é usado, por exemplo, para apresentação de filmes e vídeos, alguns deles com fins pedagógicos solicitados pelas professoras, para o ensaio de apresentações artísticas de turmas, acompanhadas de vídeo de coreografia e música, por ex-alunos que retornam à escola solicitando auxílio com alguma atividade. Os softwares pedagógicos, que acompanham a versão do sistema operacional educacional dos computadores, nunca foram usados nas aulas.

Em minhas observações, conversas com alunos e alguns dos professores, procurei compreender os sentidos que eles construíam a respeito da escolarização e da sua escola. Apesar das proximidades e continuidades que a escola tem com outras escolas, caracterizando uma cultura escolar, as pessoas que ali vivem encontram-se diante de muitos impasses que acompanham as transformações ocorridas na sociedade, os novos modos de fazer as coisas e as novas maneiras de ser, esse novo *ethos* que acompanha os novos letramentos, o que coloca em cheque as formações de significação de “ser professor” ou “ser aluno” e perspectivas que sinalizam para identidades fixas e preestabelecidas (TURA, 2016).

Aqui, neste item 3.4, procuro apresentar primeiramente alguns aspectos da escola que eles, os jovens alunos, recebem. Da escola acolhedora que a diretora, em sua entrevista para a Rádio, conta que sonha em oferecer, da escola que se insere no tempo desse novo *ethos* e que ainda se insere no tempo de demandas neoliberais. E busco apresentar os significados que eles atribuem a essa escola. Enquanto olhava, ouvia e conversava fui percebendo alguns sentidos que eles davam à escola e, em entrevista em grupo, eu lhes perguntei diretamente o que achavam da Escola Bidart. O que pude constatar foi que *escola* para eles é um objeto complexo que é composto por três dimensões: uma parte humana, as relações pessoais construídas ali, outra que compreende o ambiente e o espaço físico, o prédio do Bidart e ainda pela instituição escolar, as disciplinas, as aulas, as avaliações, que formam apenas uma parte da escola, e não é a mais importante.

Antes de oferecer um espaço maior para a palavra deles, percebo a necessidade de apresentar alguns outros detalhes sobre a Rádio Bidart. Após tantas palavras, em que destaco a singularidade dessa Rádio e a importância que teve para este trabalho e que tem na vida da maioria dos jovens que participaram desta pesquisa, imagino que a pessoa que lê deseje conhecer um pouco melhor esse espaço e projeto.

Ilustração 6 - Estúdio da Rádio Bidart.



Fonte: Aquilino Tavares.

Ilustração 7 - Sala de reuniões e de convivência da Rádio.



Fonte: Aquilino Tavares.

O projeto de uma rádio na escola tem sua origem com o programa Mais Educação⁴³, que destinava recursos financeiros aos profissionais na escola e também equipamentos. Com o fim desse incentivo, o professor de informática resolveu propor voluntariamente um novo projeto, utilizando alguns equipamentos da escola, alguns doados por outros órgãos e outros

43 Programa do Ministério da Educação, conforme <http://bit.ly/2zfAPI7>.

emprestados por ele. Conforme texto do projeto⁴⁴ elaborado pelo professor, estão entre os objetivos da rádio escolar "investir na formação de repórteres mirins para que consigam comunicar em linguagem mais acessível assuntos ligados a cultura, saúde e educação", "reconhecer crianças e adolescentes como produtores de cultura, integrando-os aos meios de comunicação, em geral ocupados por adultos" e "exercitar a comunicação oral, aperfeiçoando a objetividade e clareza de exposição do pensamento". A direção da escola destinou um espaço no andar superior, que conta com um banheiro, uma entrada, estúdio e sala de convivência, como apreseto na Ilustração 7 e Ilustração 8. É nessa sala de convivência que os integrantes se reúnem, assistem TV, fazem lanches, conversam e passam algum tempo.

Após essa breve apresentação da Rádio, procuro falar sobre os sentidos dados pelos jovens a sua escola. Enquanto eu relia o diário de campo, as transcrições dos áudios e vídeos, procurando por referências sobre a escola, percebi que uma palavra se destacava e se repetia: *diferente*. E embora minha prioridade fosse o que diziam os jovens, o adjetivo diferente apareceu também em comentários de professores. Em certa ocasião (Diário de campo, 28 de março de 2019), eu conversava com uma professora de educação artística, recém chegada à escola, sobre o que ela estava achando do novo local de trabalho e das turmas e, em um momento, ela comentou que “esse colégio é muito diferente”. A diferença apareceu novamente na fala de um professor de História, em entrevista para a Rádio Bidart, em que respondia a pergunta do aluno entrevistador sobre um “mutirão”, atividades de limpeza e reparos que foram realizadas pela comunidade escolar (funcionários, professores, alunos, ex-alunos e familiares). Ele justifica a diferença que percebe na escola:

Prof.: Esse mutirão né, que na verdade ele teve, por enquanto, só uma primeira parte. Então tem outras partes aí em andamento. Eu acho muito importante, muito bom né, pra escola, pra vocês, pra todo mundo né, só essa ideia de PERTENCIMENTO, nós nos sentindo pertencendo ao lugar é MUITO importante. Eu já trabalhei em várias escolas de Bagé e confesso que essa foi a primeira vez que eu vi uma escola inteira se mobilizar não só pra arrumar o pátio, mas pra arrumar as salas, pintar as salas, isso foi muito gratificante, muito importante pra nós.

Excerto 03 - Programa da Rádio Bidart, trecho de entrevista com professor - 19 de junho de 2017.

Na sequência do programa da Rádio, após o comentário do professor, os alunos apresentadores continuaram falando do mutirão:

44 Cópia impressa fornecida pelo professor.

- R.: sim; eu não pude vir no dia que eu tava mal do joelho. Mas o B., o B. teve no dia, o B. ta aqui eu vou passar pra ele.
- B.: pois é né, demos uma arrumada na escola ali, pintamos os corredores e tudo, o pavilhão foi pintado e foi feito artes lá né, certo professor? Estava com uma pequena rachadura na parede, só que já foi consertada também. Já pintamos tudo, a praça lá no fundo que estava sem os balanços foi... foram colocados novamente, pintados também. O nosso campo de futebol que estava sem (incompreensível) no pátio arrumamos os campos, tem dois lados ali dividido, botamos trave tudo com rede e agora tá só esperando a utilização dos locais.
- R.: é foi bom o B. ter tocado no campo de futebol. Que agora eu lembrei que vai ter a revanche da turma do oitavo. [...]
- Prof.: na verdade esse jogo não é só a revanche né, esse jogo é a inauguração oficial do campo de futebol da escola Bidart.
- R.: isto, isto, vai ter uma... um churrasquinho, uma coisa nossa ali, uma coisa íntima e quem quiser vir torcer, tá liberado professor?
- Prof.: tá liberado, fizemos convite a alguns professores já.
- R.: sim, sim, e foi tudo arrumadinho, tudo bonitinho, a gente vai inaugurar o campo com esse joguinho, essa revanche...

Excerto 04 - Programa da Rádio Bidart, comentários em entrevista com professor - 19 de junho de 2017.

Esses mutirões não são raros na escola, um foi citado nessa entrevista publicada, a diretora, nos trechos dos Excertos 01 e 02, comenta sobre um outro mutirão realizado durante as férias e eu mesma participei de um, com o grupo da Rádio Bidart, ajudando com a limpeza dos corredores após uma obra realizada para instalação de uma nova rede elétrica no prédio. Foi possível perceber que entre os alunos e essas atividades há uma relação de responsabilidade e de trabalho⁴⁵, o cuidar do prédio da escola como uma atitude que se espera deles, um chamamento para que todos compartilhem responsabilidades por aquele espaço comum e também uma relação de pertencimento, como enfatiza o professor de História quando entrevistado, em que os jovens sentem-se parte de uma comunidade, que pertencem *ao lugar*, mas também que aquele lugar *lhes pertence*, pois eles trabalham, arrumam e constroem espaços que não são somente os escolares, ou para atender aos fins institucionais da escola, mas também espaços de convivência, de lazer, para atender a atividades de seus interesses, como o campo e o jogo de futebol citados no Excerto 04 pelos alunos R. e B.. Nesse envolvimento, os jovens participam do cuidado do espaço escolar, adequando espaços

⁴⁵ Acho importante ressaltar que embora possamos admirar o cuidado, envolvimento e o trabalho da comunidade escolar com o prédio e o ambiente, e os benefícios que surgem com esse envolvimento, precisamos perceber que, às vezes, por trás disso está oculta uma omissão do poder público, que deixou de cumprir sua função e prover recursos para a escola, que precisa se organizar por conta própria.

para os outros, como os reparos realizados na pracinha, e se apropriando dos espaços da escola para realizar atividades que fariam fora dela, como o jogo de futebol, que incluía a participação dos professores em uma atividade extracurricular, e o churrasco de confraternização.

Em vários momentos, durante a vivência da pesquisa, vi e ouvi sobre a apropriação dos espaços da escola pelos jovens, como na ocasião que relato a seguir, em registros do meu diário de campo:

Na primeira sala da Rádio havia material da pintura, que começou nas férias mas ainda estava sendo feita, e a porta do "banheiro das irmãs" estava aberta. É um banheiro com louça antiga, azulejos brancos e amarelos e uma velha banheira. Aquilino comentou sobre seu desejo de reformar aquele banheiro para uso dos alunos do grupo da Rádio, pois ali havia um chuveiro que seria útil para um banho após atividades físicas ou um jogo de futebol. L. se mostrou animado com a possibilidade, sugerindo vários momentos em que o banheiro seria bem vindo e comentou, perguntando e afirmando, que o chuveiro deveria ter água quente.

Excerto 05 - Trecho de diário de campo - 21 de março de 2019.

A ideia para o banheiro é que muitos dos reparos e melhorias sejam feitos pelo próprio grupo. Em outro momento em que eu estava presente, o professor e alguns jovens instalaram um suporte nas paredes para uma futura prateleira de toalhas. Eles decidiam a melhor altura para a instalação, pensando em todos que utilizariam o banheiro, e faziam planos tomando o espaço como algo realmente seu.

Na entrevista, que realizei com o grupo de alunos que participava do “aulão” preparatório para a prova do processo seletivo da Rádio Bidart, uma das perguntas que fiz a eles foi o que achavam da sua escola. O meu planejamento foi o de deixar essa pergunta aberta e não seguir um roteiro de perguntas posteriores que indicasse sobre que aspecto da escola eu desejava que eles falassem, exatamente para deixar emergir aquilo que a escola pudesse lhes provocar, aquilo que lhes surgia quando pensavam na escola. Na situação da entrevista, duas coisas chamaram a minha atenção. A primeira foi que alguns jovens, que em outros momentos conversaram comigo sobre diversos assuntos, apresentaram alguma timidez ou inibição e optaram por não responder às perguntas. Outros respondiam, simplesmente, que achavam a escola boa e eu procurei formas de fazer com que não encerrassem o assunto ali, mas percebi, em alguns risos nervosos, que procuravam a resposta “correta” a dizer. Assumi que, para eles, minha entrevista associava-se, de certa forma, a um evento escolar, ao peso do

formalismo pedagógico (TURA, 2000), embora eu tenha procurado minimizar a formalidade. A outra coisa que chamou minha atenção foi que eu tinha a expectativa de que eles abordassem a escola considerando o formalismo da cultura escolar, que fizessem referência ao estudo, à sala de aula, às disciplinas, porém *essa escola* não apareceu nas suas falas do modo como eu imaginava. No todo, o grupo respondeu que gosta da escola, que ela é uma boa escola, não pelas competências que ela se propõe a oferecer, mas pelos aspectos da convivência e das amizades, pela relação que têm com o espaço e pelas atividades que fogem do comum, pela *diferença* que é atribuída a essa escola.

A forte relação com o espaço e a apropriação dele apareceu na fala dos alunos, inclusive associando a escola a uma casa, como na fala de LR.:

LR: O que eu acho da escola Bidart? Eu acho a escola muito boa. É... faz tempo que eu tô aqui nela também, tô desde o pré até o nono agora. É uma escola ótima pra mim.. eu me... também acho uma casa pra mim... e é boa.

Excerto 06 - Trecho de entrevista com o LR, participante da seleção para a Rádio Bidart - 12 de abril de 2019.

O gostar da escola normalmente estava associado à diferença que os jovens podiam atribuir a ela, comparando com outras escolas que estudaram e com aquilo que é próprio da cultura escolar disciplinar. A Rádio Bidart era assunto da entrevista, assim como a escola, e esteve presente ao longo de suas falas. Percebe-se que a marca da diferença que os jovens vêm na escola está em atividades oferecidas, como a rádio escolar:

E.: Ah, tipo, eu acho muito legal, porque eu tô aqui há uns dois anos, dois ou três anos e.. tipo.. eu nunca... antes, eu nunca conhecia ela, mas quando eu vim pra cá e eu comecei a... tipo, a conhecer melhor, eu achei muito incrível, porque é uma escola bem diferente que tem atividade diferente, tipo, a rádio.

Excerto 07 - Trecho de entrevista com a E., participante da seleção para a Rádio Bidart - 12 de abril de 2019.

RS: Eu gosto da escola, quase também eu já to acostumada né, porque tem oito... vai fazer oito anos já que tô estudando aqui. E, eu gosto também das atividades que fazem aqui no colégio né, tipo a rádio que tem também... e ... é isso

Excerto 08 - Trecho de entrevista com a RS., participante da seleção para a Rádio Bidart - 12 de abril de 2019.

A aluna AL. contou que foi a propaganda positiva que outros fizeram da escola, boa e diferente, que a fez pedir para fazer parte dela:

AL.: Eu entrei esse ano pra escola Bidart e eu gostei muito, todo mundo falava e eu pedi pra minha vó me colocar aqui, aí eu gostei muito dessa escola.

Cristiane: Por que tu queria vir pra cá, alguma coisa especi...?

AL.: Porque eu queria conhecer a escola, que todo mundo falava que era uma escola boa e diferente.

Excerto 09 - Trecho de entrevista com a AL., participante da seleção para a Rádio Bidart - 12 de abril de 2019.

H.: Eu acho a escola boa, eu tô aqui faz... não faz nem um ano ainda que eu tô aqui, que eu vim pra cá no meio do ano passado e faz.. acho que um mês que começou as aulas e eu não tô aqui faz muito tempo, mas eu acho a escola legal. Eu queria que tivesse mais atividades diferentes, tipo a rádio... ou... o que a professora fez esses dias para levar os bichinhos, pro.. pra aula de ciências.. aí eu queria que tivesse mais coisas diferentes.

Cristiane: Vocês puderam levar o bichinho pra casa?

H.: É.

Excerto 10 - Trecho de entrevista com a H., participante da seleção para a Rádio Bidart - 12 de abril de 2019.

No Excerto 10, H. falava de um assunto que já havia sido comentado pouco antes da entrevista. Enquanto esperavam mais participantes chegarem para começar a aula, três meninas conversavam e H. contava sobre sua experiência com o hamster que levou para a sua casa, como parte de uma atividade da aula de Ciências. H., como outras e outros jovens que falaram sobre a escola, enfatizaram o seu gosto por um tipo de atividades *diferentes* e que gostam de sua escola pois ela oferece a *diferença*. E se, por um lado, essas atividades que lhes atraem são aquelas que fogem do que podemos chamar do tradicional da cultura escolar, ou seja, a sala de aula e seu formato padrão, o conteúdo, a avaliação, por outro lado eles estavam em uma aula preparatória para a seleção que se enquadrava no tradicional, e ali estavam por vontade própria, no turno contrário ao das aulas ou com permissão dos professores. Nesse dia, o professor Aquilino arrumou as classes em fileiras, fez anotações no quadro, falou de conteúdos para a prova e aplicou uma avaliação simulada. O grupo, de maneira geral, participou da aula, fez anotações, fez perguntas e respondeu a questionamentos do professor. Isso me levou a deduzir que a atividade também poderia ser diferente mesmo que envolvesse

o tradicional, diferente por aquilo que ela lhes provoca, pelo sentido que conseguem atribuir àquilo que estão aprendendo e fazendo.

Em outros momentos, os jovens falaram sobre os significados das atividades disciplinares, sobre o “passar de ano”, sobre a relação da escola, a formação e seus futuros. A cobrança da família, para que sejam disciplinados e tirem boas notas, é bastante presente. Aquilino tem o contato dos pais de diversos alunos, com quem se comunica, com certa frequência, através do celular ou pessoalmente. Nos dias em que eu estava na escola presenciei algumas conversas, como a com a mãe de T., cujo comentário foi citado no início deste capítulo. A mãe, que disse esperar que a filha aproveite as oportunidades na escola para “ser alguém na vida, ter o dinheirinho dela e não depender de homem nenhum”, estava, na ocasião, conversando com Aquilino sobre um mau comportamento da menina, que havia mentido, e sobre seu mau desempenho nas provas. Depois disso, T. comentou sobre a preocupação com o descontentamento da mãe. A preocupação com o desempenho escolar motivada pela cobrança da família aparece em outras falas, como a que segue:

Estávamos aguardando as outras meninas chegarem e o assunto era sono. E. falava que sua mãe diz que a preguiça é uma doença. Contava que, à tardinha em casa, deita no sofá, começa a mexer no celular e sente muito sono. Sua mãe ao chegar e ver que ela não estava estudando e não fez as tarefas domésticas a xinga muito. Contou que outro dia sonhou que precisava se sair muito bem na prova e carregava consigo o caderno por todos os lugares onde ia, seja o que estivesse fazendo e que teve a ideia de fazer isso, carregar o caderno para tentar evitar as críticas da mãe. Depois, falava-se da entrega dos boletins e ela se mostrou preocupada pois tinha ficado com 68 de média e, embora o mínimo seja 60, sua mãe a cobra muito para que tenha notas acima de 85.

Excerto 11 - Trecho de diário de campo - 28 de junho de 2019.

A jovem E. demonstrou entender que a preocupação da mãe é com relação a seu futuro e que seu resultado na escola estaria associado a um futuro positivo. Quando conversavam sobre desempenho escolar, a associação do futuro com a aprovação para o próximo ano e as boas notas era frequente nas falas dos jovens, porém quase nada era comentado sobre o conhecimento proporcionado, sobre o que ficava das aulas e provas e serviria para o futuro, para esse futuro de que falam. Em um programa da Rádio Bidart, pouco depois do retorno das férias de meio do ano, as meninas que apresentavam o programa comentaram:

- G.: como foi a semana de vocês, foi boa, assim...?
- C.: foi uma semana normal de adolescente estudante, cheia de provas e trabalhos pra ter um futuro nessa vida.
- G.: é né, cinco provas semana que vem, maravilhoosaas.
- C.: (rindo) as cinco na corrida.
- V.: foi uma semana normal né, volta às aulas.
- G.: volta às aulas, mas volta às provas também.

Excerto 12 - Trecho de fala durante programa da Rádio Bidart - 03 de agosto de 2018.

Na fala de C., “uma semana normal de adolescente estudante, cheia de provas e trabalhos pra ter um futuro nessa vida”, nota-se que o processo de escolarização é considerado uma parte inevitável da etapa da vida adolescente que irá garantir um futuro, possivelmente ligado à garantia de colocação no mundo do trabalho.

Entendo que a notável ausência de referências feitas pelos jovens ao conteúdo escolar não significa que eles não tratem do assunto, mas que ele não é prioridade para esse grupo nas situações de interação que acompanhei, todas dentro da escola mas fora da sala de aula. Acrescento a seguir trecho de meu diário de campo em que escrevo sobre uma situação e uma conversa que aconteceu entre mim, Aquilino, L. e R. no pátio da escola:

[No laboratório de informática] L. e R. falavam sobre uma bola de futebol presa em uma das árvores do pátio da escola. Há pouco eles estavam tentando tirá-la de lá e desafiaram Aquilino a conseguir. Ele aceitou o desafio, fechamos a sala e descemos. Era uma árvore realmente alta e demorei um tempo até ver a bola presa entre galhos finos, bem no alto. Aquilino teve a ideia de retirar uma haste de ferro, longa e flexível, que fazia parte de alguma estrutura do pátio e usá-la para empurrar os galhos. Eu e L. observávamos a empreitada e ele me dizia que a bola estava ali há muito tempo, mais de um ano e, de repente, a bola caiu! Os meninos recolheram-na e observaram, com satisfação, que estava em bom estado, e era uma bola de boa qualidade. A bola ficou no chão e logo um menino, de cerca de 6 anos de idade, a levou e foi jogar com os colegas. Sentamos em uma mureta para conversar. Os meninos falavam da escola, de provas, e o assunto acabou chegando a formas de colar nas provas. Aquilino contava sobre histórias de cola no seu tempo de estudante do ensino médio e o assunto chegou a suas memórias de uma prova de literatura, quando leu apenas o resumo de um livro clássico e, obviamente, a professora percebeu a sua falta de leitura. A partir daí, a conversa era sobre como as leituras das aulas são desagradáveis e desinteressantes, “nada a ver”, diziam os meninos. Eu me peguei tentando defender o propósito das aulas de literatura, alegando como ela poderia ser diferente, mas nenhum dos meus três interlocutores pareceu se convencer. Em um momento, um dos dois meninos disse que seu interesse era apenas passar de ano.

Excerto 13 - Trecho de diário de campo - 26 de março de 2019.

Nesse dia, os jovens falavam especificamente sobre alguns significados do conteúdo escolar, ou da falta de significados que eles atribuem a algumas coisas que precisam ver na sala de aula. Eles ainda estão no ensino fundamental, não precisaram ler os livros de que o professor falava, mas eles concordavam e reconheciam a mesma ausência de sentido em elementos de suas aulas.

Durante o período de mais ou menos um ano em que acompanhei o cotidiano da escola, participei de conversas e observei cenas, registrei em meu diário de campo algumas outras histórias em que meus jovens companheiros de pesquisa falavam sobre o escolar, e possivelmente algumas seriam mais elucidativas e contassem mais sobre o significado da escola para eles. Escolhi esse trecho em especial porque ele conta um dos momentos que fizeram-me refletir, algo que saiu de apenas uma simples nota sobre o ocorrido no dia e passou a um texto reescrito. O assunto *Literatura* foi algo que me atingiu, não porque aqueles meninos provavelmente não gostem de ler clássicos – um deles me disse em outra ocasião que não gosta muito de ler livros – mas porque presenciei diversas discussões⁴⁶ sobre filmes, animes, séries e também livros, embora em número menor, que deixariam muitas professoras de Literatura que conheço extasiadas. Eles e elas debatiam roteiro, enredo, fotografia e analisavam de forma crítica a mensagem da obra, mas nenhuma dessas fazia parte do currículo escolar. E mantive a narrativa do episódio do resgate da bola de futebol, não porque a ocorrência diga algo isoladamente, mas porque ela faz parte, e diz muito, sobre o cotidiano do grupo na escola. No dia do episódio do Excerto 13, os meninos tiveram suas aulas de manhã e à tarde foram para a escola, simplesmente foram. O ano letivo havia recomeçado há poucos dias atrás, a Rádio Bidart ainda não tinha atividades. Eles auxiliariam o professor Aquilino em algumas atividades, assistiriam a um filme, ouviriam músicas, talvez auxiliassem a diretora com alguma tarefa, conversariam, construiriam memórias. Como disse LR. na entrevista, a escola é uma casa para eles. Assim como era a minha escola, é a escola deles.

A escola deles é diferente porque é deles. Eles trabalham cuidando do seu espaço de estudo, mas que também é seu espaço de lazer, do encontro, de formação de vínculos e cultivo de laços afetivos, lugar de aprender a ter responsabilidade, de jogar futebol, acessar a internet e organizar festas. É a escola das provas, das cobranças e das notas, a inevitável formação para um futuro, mas também a escola das atividades diferentes, que faz com que eles deixem de estar em casa ou na rua e voltem para a escola.

A seguir, narro a minha interpretação da realidade construída com esse grupo e busco continuar explicitando os sentidos lidos durante a vivência e experiência da pesquisa.

46 O próximo capítulo aborda algumas dessas discussões.

4 UMA RÁDIO FEITO ESCOLA, UMA ESCOLA FEITO VIDA

“A rádio ensina a gente ver o mundo melhor e também como é o mundo lá fora.”⁴⁷

Ilustração 8 - Corredor do piso superior da escola.



Fonte: a autora (2019).

47 Frase do texto de G., participante da pesquisa, de 18 de abril de 2019.

Retomo aqui a cena que escolhi, nas considerações iniciais deste texto, para apresentar primordialmente a Escola Bidart. A Ilustração 8 mostra em imagem parte do que antes foi mostrado em palavras: o lugar da escola, ao final do corredor, onde duas meninas deitadas, celular do lado, liam livros impressos. Uma cena do cotidiano daquela escola e daquelas pessoas que me disse muito no dia e continuou me dizendo depois. Em outra ocasião, eu soube que uma das duas jovens, a que lia *Moby Dick*, morava na *Casa da Menina*. A entidade⁴⁸ com esse nome é um local de acolhimento de meninas, de 0 a 18 anos, em situação de vulnerabilidade social. Mantida pela URCAMP, instituição comunitária e filantrópica, a casa serve de abrigo e lar a cerca de 30 meninas que, por problemas diversos, foram retiradas de suas famílias por decisão judicial, de forma temporária ou permanente. Todas as meninas em idade escolar que vivem nessa casa estudam na Escola Bidart. A menina da cena em questão tinha 17 anos de idade e uma história de conflitos familiares que a levou a pedir para voltar a morar na Casa da Menina, mesmo depois de autorização judicial para que voltasse para a casa da mãe. Logo ela completaria 18 anos, a idade limite para ficar na Casa, e precisaria de um novo lugar para morar. Contaram-me que talvez fosse viver em companhia de um familiar em outra cidade.

A partir dessa cena fui conhecendo a escola deles e reconstruindo as questões e ideias que me moviam, o que eu via e o que isso provocava ia desconstruindo várias assertivas sobre os jovens, sobre a escola. Nesse dia eu saía do laboratório de informática, em uma ponta do corredor, e me dirigia à sala da Rádio, que fica na outra ponta, logo em frente ao estrado de madeira da fotografia. As meninas estavam ali, mas não era horário de aula. Professoras passavam pelo corredor mas não as repreendiam ou as mandavam embora para sala ou para casa, aquele era um espaço que elas pareciam ocupar por direito. A crença de que “os jovens de hoje em dia não leem, só usam o celular” estava ali, não comprovada ou refutada, mas imbricada em uma trama complexa. Uma delas lia um clássico da literatura internacional, outra lia um romance “água-com-açúcar”⁴⁹, no momento que alguém se aproximou, um outro jovem que disse, depois, não gostar de ler, elas largaram os livros, pegaram o celular e comentaram sobre uma mensagem recebida em um aplicativo.

Alguns dias depois eu ficaria sabendo de que forma a desigualdade afeta uma daquelas meninas, o que me levou a pensar sobre como a sua história deve ser significativa nos seus

48 Conforme informações disponíveis no site da URCAMP: <http://bit.ly/2PbGYK0>.

49 Embora eu não tenha registrado o título, percebi que o livro se tratava de um tipo de romance que no Brasil chamamos popularmente de “água com açúcar”, por ser um tipo de leitura classificada (ou estigmatizada) como sem valor, pobre e simples, normalmente vendida em bancas de revistas, com o enredo focado em relacionamentos amorosos e um final emocionalmente satisfatório para quem lê, com soluções positivas das desavenças.

modos de ser e estar no mundo e como, ao mesmo tempo, é impossível associar suas ações, suas práticas, a um modo de ser uma jovem socialmente desfavorecida, impossível caracterizá-la a partir de uma única cultura, de uma única identidade. Ali estava o “amalgama identitário” de que fala Moita Lopes (2006, p. 86), a impossibilidade de escolher alguns dentre aqueles vários jovens como representantes de uma classe e de uma cultura. Nesse dia, e em vários posteriores a esse, eu pensava em selecionar um grupo de jovens que se enquadrassem em um perfil de desigualdade, mas tornava-se sempre mais difícil selecioná-los sem essencializá-los. Percebi que de forma alguma a desigualdade social deixava de ser importante e uma motivação para meus interesses de pesquisa, e ali eu ouvia histórias que ratificavam essa ideia, mas vivenciar o mesmo cotidiano e interagir com eles, sem defini-los, me diria muito mais sobre seus afetos e suas práticas.

Se, para Bourdieu (2007), as disposições culturais – um conjunto de regras, quase sempre inconscientes, que orientam o ser, estar e agir no mundo do sujeito, definem seu gosto, comportamento e visão de mundo – são algo que irá fazer parte do capital cultural de cada um e são adquiridas, principalmente, por herança familiar, que disposições orientam as práticas da menina que lia o clássico? Sua história familiar conflituosa sugere outras formas de socialização, o que se enquadra em um novo capital cultural, conforme proposto por Setton (2005), que considera que além de fatores relacionados à esfera familiar e escolar, pode um jovem se socializar a partir da interdependência de sistemas híbridos, construídos nesse caso pelos grupos que convive na escola e na Casa da Menina, mas também por um sistema difuso de informações veiculado pela cultura das mídias e, podemos acrescentar, pela cultura digital.

Ao olhar para os jovens, em interação com pessoas e espaços formados por uma mistura de culturas, sujeitos e comportamentos, coloca-se em questão dicotomias entre centro e periferia, jovens estudantes de escolas particulares e públicas, incluídos e excluídos, uma realidade que torna concreta a afirmação de Canclini (2011, p. XXIX) de que “poucas culturas podem ser agora descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado”. Considerando que as significações se constroem na interação entre os vários sujeitos e situações vividas, acompanhar o cotidiano da escola e dos jovens me fez notar a circulação de ideias, disposições culturais e formas de comportamento em torno de suas relações sociais. O que está de acordo com o entendimento de Tura (2000), de que observar a escola como espaço de *circularidade entre culturas* pode ser um recurso heurístico importante. Esse termo, conta a autora (*Ibidem*, p. 15), foi definido por Ginzburg (2006), com base em Bakhtin (1993), e compreende que a noção de circularidade entre culturas “estabelece uma mobilidade fundada na inter-relação e intertextualidade das culturas

e subentende movimentos ascendentes e descendentes no interior de uma hierarquia de dominação e submissão”.

Tura (2000) comenta ainda que é possível perceber um paralelo da noção de circularidade entre culturas com o conceito de culturas híbridas, proposto por Canclini (2011), já que em nossas sociedades latino-americanas a circularidade entre culturas se dá de forma bastante específica e pode-se dizer que a hibridação cultural é a forma como ela se processa. O autor diz que nesse território não se concretizou uma oposição rígida entre o tradicional e o moderno nem a separação entre o culto, o popular e o massivo, constituindo uma organização social latino-americana com bases culturais heterogêneas e híbridas.

As peculiaridades do campo cultural no Brasil e na América Latina e as rápidas alterações sofridas por esse campo, principalmente nas últimas décadas, levaram os estudos sociológicos a aprofundar a reflexão sobre a noção de capital cultural e os padrões distintivos de elites. Canclini apontava, desde o início dos anos 1990, que nos países latinos não se poderia falar de uma estrutura de classe unificada ou hegemônica, um equivalente local da burguesia dos estudos franceses, como os de Pierre Bourdieu, com condições de impor ao sistema inteiro sua própria matriz de significações. Contudo, novas formas de estratificação são reconstruídas, preservando a distância simbólica entre as elites e os setores da população que se situam nos patamares inferiores da estratificação social (BRANDÃO, 2010) e o sistema de ensino brasileiro continua classificando os estudantes em função de sua proximidade ou distância em relação a um conjunto cultural específico transformado em conteúdo escolar (ALMEIDA, 2007).

As proposições de Canclini permitem-nos compreender que com a popularização e a inserção das TICs nas práticas cotidianas ocorre uma resignificação, pois a partir do momento em que elas são apropriadas, por sujeitos e suas culturas diversas, passam a ser usadas de formas inesperadas em função do novo *ethos* que caracteriza os novos letramentos. Tratando a respeito das assimetrias existentes em relação a esses usos, o antropólogo argentino diz que

há tecnologias de diferentes signos, cada uma com várias possibilidades de desenvolvimento e articulação com as outras. Há setores sociais com capitais culturais e disposições diversas de apropriar-se delas, com sentidos diferentes: a descoleção e a hibridação não são iguais para os adolescentes populares que vão às casas públicas de *video games* e para os de classe média e alta que os têm em suas casas. Os sentidos das tecnologias se constroem conforme os modos pelos quais se institucionalizam e se socializam (CANCLINI, 2011, p. 308).

É com essa compreensão de Canclini, de que os sentidos das tecnologias se constroem conforme os modos pelos quais se institucionalizam e se socializam, que organizo e apresento as próximas seções deste texto. A menina, que participa da introdução deste capítulo, me ajudou a entender como as hibridações das práticas não nos permitem vincular rigidamente as classes sociais com os estratos culturais, mas também como podem ser diferentes essas hibridações e construções de sentidos. Tomando a Escola Bidart como espaço de socialização das e dos participantes da pesquisa, exponho a seguir o que eles me dizem sobre os sentidos construídos nessa *rádioscolavida*, assim mesmo como escrito, inseparáveis e que de tão imbricadas chegam a se confundir, com inspiração na *prácticateoriaprática* de Garcia (2003), para quem são religadas como sempre estiveram no viver cotidiano, de forma que não se pode isolar sujeito do objeto ou dicotomizar o mundo.

4.1 O QUE ELES DIZEM

Como as primeiras páginas deste texto contam, eu cheguei na escola com uma intenção inicial de apreender os usos que os jovens fazem da tecnologia, pensando como esses usos poderiam ou não estar associados a condições de desigualdade social. Quando percebi que eu observava as situações buscando o quanto eles se afastavam ou se aproximavam de um padrão que eu já tinha em mente, busquei prestar mais atenção ao que eles estavam fazendo e estavam dizendo, o que era importante para aquelas pessoas. E um grupo me mostrou que na escola havia um professor de informática, porque eles fizeram-no professor, uma pessoa que construiu uma identidade docente em interação com aqueles jovens. E os jovens desse grupo me disseram que gostam da escola porque ela é diferente e parte dessa diferença está na rádio escolar e que o *escolar* dessa rádio tem mais de um sentido. Essa rádio é um espaço que é dentro da escola e ao mesmo tempo fora dela, é um espaço de socialização, de eventos e práticas de letramento, de uso de novas e velhas tecnologias. Percebi que havia sentidos envolvidos sobre o que eles faziam, as atividades da Rádio e na Rádio, onde eles faziam, aquele lugar e aquele ambiente da escola, e com quem eles faziam, as amizades e relações construídas.

Neste item 4.1, então, apresento o que eles disseram seguindo uma organização textual em três partes, que nada tem a ver com separações feita por eles, mas escolhas minhas para expor a narrativa deste trabalho. O item 4.1.1 fala de desigualdade, procura explorar algo sobre o que eles não disseram, ou do que disseram em silêncio. O item 4.1.2 fala de práticas

sociais, de usos da tecnologia, de letramentos. O item 4.1.3 fala dos sentimentos, das amizades, das experiências, de afetos.

4.1.1 É silêncio ou o que é dito de outra forma

Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz...⁵⁰

Como contei na seção 2.3, eu preparei e realizei uma oficina de produção de vídeos de bolso com uma turma de 5º ano. Os alunos, conforme o questionário que responderam, tinham, em geral, de 10 a 12 anos. Para as atividades, preparei uma etapa inicial, pensando em conhecer o grupo e ouvir o que eles teriam para dizer sobre seus usos de tecnologias e vídeos, em especial. Comecei apresentando uma série de imagens de objetos, indo de modelos antigos a atuais, como televisores, câmeras filmadoras de vídeo, videocassete, computadores pessoais, notebooks e celulares. Levei, inclusive, uma antiga fita VHS com o intuito de gerar curiosidade e motivar algum diálogo. No geral, o grupo comentava com entusiasmo sobre os objetos, fazia comentários e contava histórias. O último item apresentado foi um *smartphone* com o logo da plataforma *Youtube* na tela. Antes mesmo de eu dizer qualquer coisa, eles reconheceram a marca e fizeram comentários sobre o conteúdo conhecido na plataforma.

Planejei que apresentaria alguns vídeos como exemplos de produção, levei alguns mas pedi que eles indicassem o que costumavam assistir, com o duplo objetivo de conhecer que possíveis conteúdos faziam parte do cotidiano deles e também de discutir a produção de vídeos a partir desse material. Então a sala do laboratório de informática, onde a oficina acontecia, foi tomada pela agitação e falas em voz alta de vários alunos que indicavam palavras-chave para a busca no site, sugeriam canais⁵¹ conhecidos, vídeos específicos que nós deveríamos assistir, alguns criticavam o vídeo sugerido pelo colega e discutiam seu conteúdo. Alguns vinham até o meu notebook, conectado a um projetor, e buscavam pelo vídeo que gostariam de mostrar à turma. Em meio a exposições e sugestões, alguém sugeriu que assistíssemos aos vídeos do canal de um dos colegas da turma. Eu então me dirigi ao dono do canal e perguntei que conteúdo ele produzia e se podíamos assistir. Ele me respondeu que

50 Trecho de Orlandi (2007, p. 145).

51 Um canal na plataforma Youtube é um espaço, ligado a uma conta de usuário, onde ficam disponíveis os vídeos publicados por esse usuário.

publicava coisas diversas, mas principalmente truques de mágica e vídeos de jogos digitais. Ao mesmo tempo, o grupo comentava que outros deles também mantinham seus canais na internet: uma menina, que é surda, tem um canal em que ensina LIBRAS; outra menina teve um canal onde publicava vídeos de dança, mas cancelou por falta de audiência.

Exibimos então alguns vídeos produzidos anteriormente pelos participantes da oficina e procurei, usando o material deles, falar sobre a produção videográfica. No decorrer desse primeiro dia da oficina discuti sobre filmagem com o aparelho celular e busquei trabalhar a proposta de produção do roteiro dos vídeos de bolso, para que fossem filmados e editados no próximo encontro. Apresento esse breve resumo para contextualizar a situação da oficina, mas o ponto que quero me ater é o que foi provocado pelo conhecimento dos canais de autoria dos jovens. Quando o grupo saiu para o intervalo e lanche, fiquei refletindo sobre isso e pensando se o planejamento de atividades que fiz considerava esses jovens que já são autores de produções digitais. Foram tanto vídeos autorais que eles me mostraram, ou falaram sobre, que me fizeram questionar que relevância poderia ter uma atividade como aquela, o que isso significava? Eu precisaria pensar a respeito. Lembro que fiz algumas anotações em meu celular para, posteriormente, expandir o assunto no diário de campo. Logo em seguida a professora da turma, que havia acompanhado a primeira parte da oficina com o grupo, entrou na sala e sentou-se junto a seu material.

Conversamos sobre o belo canal da aluna que ensina LIBRAS e a professora relatou que vê nessa turma um diferencial, em relação a outras com quem trabalhou, pois são bastante participativos e interagem em aula. Em seguida ela comentou: "Eles são bastante envolvidos, nem todos tem o celular, tem uns aqui que são BEM carentes. Nem todos tem o celular, mas eles se envolvem com os colegas, eles trabalham em grupo" (Diário de campo, 29 de novembro de 2018). A conversa continuou e a docente explicou que usava pouco o laboratório pois, depois que a rede *wireless* foi liberada na escola, optava por usar o celular em sala de aula. E, ainda sobre os alunos e uso de tecnologia:

A professora continuou relatando que foi uma experiência riquíssima usar o celular com os alunos durante o ano. Disse que, com o aparelho, a turma fazia pesquisas, assistia aulas, faziam produções baseados em vídeos que eles assistiam e gostavam muito. Citou uma série de recursos que conhece para trabalhar o conteúdo curricular e comentou: mas infelizmente a tecnologia não é pra todos né, e isso dificulta, as vezes o único meio de tecnologia que eles tem pra acessar é dentro de uma escola. Alguns assistem Netflix e outros nem sabem o que é.

Excerto 14 - Trecho de diário de campo - 29 de novembro de 2018.

A diretora, ao anunciar a oficina para a turma, comentou que eles deveriam aproveitar a oportunidade para obter dicas de uso seguro dos aplicativos de conversa e das redes sociais. Atendendo à solicitação, inseri o assunto no debate e os alunos contaram histórias conhecidas de fraudes e pessoas mal intencionadas na internet. Na sequência da conversa com a professora, falamos sobre isso e ela me contava sobre episódios que os alunos relataram em aula, como supostas mensagens recebidas de pessoas presas, e depois continuou falando sobre eles:

[...] ela começou a falar, pensou um pouco, e em seguida disse que não, nessa turma desse ano não tem nenhum aluno que é filho ou parente de presidiário, mas no ano passado teve casos bem graves. Então ela me falou que na turma tem meninas da Casa da Menina, e tem um caso de abuso. Disse-me que a aluna Z. já está na casa da menina há alguns anos, em função de abuso, e que duas outras alunas não estavam mais na escola pois esse ano voltaram para suas famílias. Elas estavam na instituição por casos de abuso dos padrastos.

Excerto 15 - Trecho de diário de campo - 29 de novembro de 2018.

Após fazer o registro escrito do ocorrido nesse primeiro dia de oficina, principalmente sobre a conversa com a professora da turma, pude refletir sobre sua fala e minhas impressões sobre o grupo e sobre o que me disseram. Eu examinava os questionários respondidos por eles, lia meus registros e procurava associações entre minhas impressões e a “carência” relatada pela professora, tomando o termo como relacionado a uma situação socioeconômica desfavorável. Olhei o questionário da menina Z., a que vive na Casa da Menina, e recordei que ao me entregar o papel ela justificou sua resposta à pergunta “Com quem você mora?”, pois morava na instituição. Eu, sabendo que encontraria pela escola muitas meninas que moram na Casa, certifiquei-me de que as questões objetivas do questionário teriam respostas adequadas ao seu contexto. Lembrei-me que essa foi uma das únicas vezes que Z. falou durante a oficina. Respondeu de forma objetiva a alguma pergunta dirigida especificamente a ela, mas não se manifestou, como os outros, sobre os vídeos. Então percebi que, embora a maioria da turma fosse realmente participativa, como disse a professora, alguns outros muito pouco ou nada disseram também. Eu, que saí da escola com a sensação de que *eles* pareciam realmente ter suas práticas sociais orientadas pelo novo *ethos* dos novos letramentos, comecei a me questionar sobre que *eles* eu estava considerando.

Percebi que, daquela posição em que me encontrava, minha primeira reação foi generalizar uma interpretação, com base na fala de maior parte do grupo, e ignorar o que o silêncio de alguns também poderia estar me dizendo. É importante destacar que, embora esses

jovens não tenham falado⁵² durante as atividades, não é possível dizer que eles não interagiram, pois entendo o silêncio, conforme Laplane (2000), como um tipo particular de interação e como veiculador de sentidos. O silêncio faz parte da construção do sentido da interação, é ato de linguagem e ato da significação.

Não pretendo apresentar aqui uma análise sobre a interação silenciosa de alguns desses jovens, também acredito que precisaria de mais tempo com o grupo e um olhar mais atento a essa questão. O meu foco é sobre como provavelmente ignoramos, professores e pesquisadores, essa forma de interação, como as interpretações e ações pedagógicas podem ser orientadas com base nas ações e falas de apenas alguns dos jovens alunos e como isso pode estar associado a desigualdades e às suas reproduções.

Trago os resultados de alguns trabalhos que buscaram investigar como se produz a desigualdade de classes no ambiente escolar através das ações e comportamentos de alunos, principalmente na interação com professores. Câmara e Almeida (2012) tiveram como cenário de pesquisa duas creches, uma pública e uma privada, e trabalharam com a análise das ações e comportamentos das crianças procurando por elementos que permitissem verificar se diferenças de comportamento na escola poderiam ser atribuídas à classe social. Também examinaram o efeito dessas diferenças sobre o trabalho pedagógico, com a intenção de verificar indícios de que as oportunidades de aprendizagem eram afetadas por elas. Kieckbusch (2016) analisou as interações de alunos, de quarto e quinto ano, com suas professoras em duas escolas, uma pública e outra privada, que atendem famílias de grupos sociais distintos, procurando compreender de que maneira a participação das crianças em sala de aula pode contribuir para a produção e reprodução das desigualdades educacionais. Calarco (2011) buscou compreender se e de que forma jovens do 5º ano agem a fim de negociar as próprias oportunidades educacionais, além daquelas criadas para eles, desigualmente, pelos pais e pelo contexto escolar. Através de estudo etnográfico em escola pública, observando interações em sala de aula onde conviviam alunos de classes sociais distintas, a autora analisou os pedidos de ajuda que os alunos dirigiam aos professores e verificou se esses pedidos ocorriam, quando e de que forma com relação aos diferentes grupos de alunos.

Os três estudos mencionados encontraram resultados semelhantes, identificando que alunos de classe média, nos contextos estudados, pediam ajuda com mais frequência e mostravam-se mais assertivos na interação com os professores, e por isso recebiam maior

52 Acrescento esta nota para ressaltar que o “falar” inclui a participação de dois alunos da turma que são surdos e tem LIBRAS como sua primeira língua. O “silêncio” de que falo não é ausência de sons e não os inclui, pois os dois jovens participaram das atividades através de comentários, traduzidos para mim por sua intérprete, e se comunicando com os colegas, pois boa parte da turma aprendeu LIBRAS com eles e com os intérpretes que os acompanham durante as aulas.

atenção deles. Câmara e Almeida (2012) identificaram que o padrão de interação entre crianças e adultos é bastante diferente nas duas creches e que o modo de as crianças se conduzirem é marcadamente diferente e interfere no resultado final da interação. Concluem que as crianças de classe média expressam ou impõe com mais clareza suas vontades e desejos e conseguem influenciar a rotina da classe, recebendo maior atenção individualizada. As autoras percebem que a resposta do adulto às atitudes da criança define o resultado da interação, mas esses resultados derivam de um impulso inicial que foi dado pelas próprias crianças. Kieckbusch (2016) observou que na escola particular o número de alunos que buscava a interação com a professora era maior e pedidos de ajuda mais frequentes e variados. Os jovens buscavam respostas para suas perguntas com mais empenho, algumas vezes exigindo a atenção das professoras, indo até elas ou interrompendo o trabalho até que fossem atendidos. Na escola pública as perguntas eram menos frequentes, mais curtas e diretas. Os alunos costumavam pedir a atenção levantando o braço ou falando do lugar em que estavam sentados. A autora, comentando chegar ao mesmo entendimento de Calarco (2011), diz que ao identificar que a participação dos alunos é valorizada em sala de aula, tanto pela literatura quanto pelos professores e pelo próprio contexto educacional, e que as ações dos alunos de classes médias são mais frequentes e assertivas nesse tipo de interação, pode-se concluir que esses alunos acabam obtendo algumas vantagens educacionais e, nesse sentido, a participação em aula pode ser considerada um tipo de capital cultural.

As autoras do trabalho explicitam os limites de suas interpretações, como o fato de que, dentro da mesma instituição de ensino, há professores com diferentes modos de trabalhar e interagir com os alunos, que respondem a esses modos de formas distintas, e também a necessidade de mais estudos para compreender os fatores que contribuem para as diferenças de comportamento entre os alunos, assim como efeitos a longo prazo. No entanto, todas as autoras, assim como estudos que utilizaram como referência, concordam sobre a maior iniciativa de fala e interação por parte de alunos de escolas privadas e classificados socioeconomicamente em classes médias a altas e sobre a maior atenção dada a eles pelos professores, assim como a valorização dessa participação. Valorização que também apareceu em minha conversa com a professora da turma com quem realizei a oficina.

Não posso transpor as conclusões dos trabalhos mencionados para o contexto que relatei, mas essas conclusões sugerem uma importante possibilidade de leitura da situação. Realmente naquela atividade minhas ações foram orientadas pelos jovens que participavam mais e os dados que considerei para análise, em um primeiro momento, ignoravam os

silêncios naquela sala. Após a reflexão e leitura desses estudos, retornei aos registros do diário de campo do primeiro dia de oficina e acrescentei algumas linhas:

Percebo agora que pouco mencionei as meninas e meninos que falaram menos e participaram menos das atividades. Enquanto vários alunos se organizavam em grupos para decidir o roteiro de seus vídeos, testavam os acessórios que levei e disputavam o uso da caixinha de som com leds coloridos, vi que duas meninas estavam sentadas ainda no seu lugar e escreviam no caderno. Elas não comentaram nada antes disso, ou eu acabei não notando que disseram algo, em meio às vozes mais altas dos outros? Sentei ao lado delas para perguntar sobre o que seria seu vídeo, elas disseram que falariam sobre a escola. No caderno, estavam escritas algumas linhas sobre a escola. Eu procurava dar continuidade à conversa, perguntando como seria a filmagem, quando S., ativa e falante, veio me buscar pela mão para ir até o pavilhão ver a produção do seu grupo que "tava demais".

Excerto 16 - Trecho de diário de campo - 13 de janeiro de 2019.

Como relato no trecho do Excerto 16, outra aluna acabou demandando atenção e abandonei a conversa com as meninas mais silenciosas. Outro fato que não havia notado foi que, enquanto outros pegaram os celulares e acessórios e saíram da sala para planejar as produções, essas meninas usaram o lápis e o caderno. Enquanto o comportamento de outros se associava ao *ethos* dos novos letramentos, a uma realidade de mais participação, mais colaborativa e apoiada em novas tecnologias, elas realizavam uma prática de letramentos dito convencionais.

Os dados que tenho não me permitem fazer associações detalhadas sobre as condições de desigualdade dos jovens mais e menos participativos. O que pude confirmar e posso concluir é que duas das jovens que tem a origem social ligada a um contexto socioeconômico desfavorável – umas das meninas citadas no Excerto 16 e a citada no Excerto 15 – não falaram sobre suas práticas, não contaram sobre sua relação com TICs e, por ter uma participação menor, receberam menos atenção durante as atividades. No momento em que a turma começou a se organizar em grupos, Z. não buscou um grupo e ficou em seu lugar. A intérprete de Libras da turma, que auxiliaria os dois jovens surdos na produção do vídeo, incluiu ela e outro menino no seu grupo. Isso me levou a compreender que esses silêncios ignorados ou não compartilhados são uma limitação da minha e de outras pesquisas, especialmente as que dedicam um olhar especial aos contextos de desigualdade.

4.1.2 É arte, é educação, é prática social

A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte.

A gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte.

[...]

A gente não quer só comer, a gente quer prazer pra aliviar a dor.

A gente não quer só dinheiro, a gente quer dinheiro e felicidade.

A gente não quer só dinheiro, a gente quer inteiro e não pela metade.⁵³

Nas minhas primeiras observações na escola, acompanhei o cotidiano do professor Aquilino e, além de procurar observar a dinâmica da escola, familiarizar-me com o ambiente, conhecer alguns alunos e me fazer conhecer, tentava perceber indícios de como era o uso das TICs e, principalmente, do smartphone pelos jovens. O que os professores diziam sobre isso também me interessava, pois me daria pistas de como estava organizado o ambiente que recebia os alunos.

Em um determinado momento eu aguardava a diretora e perto de mim algumas professoras conversavam. Falavam sobre assuntos diversos e passei a prestar atenção quando vi que falavam sobre celulares na sala de aula. O foco da conversa, pelo que pude concluir, era sobre limites do uso, que os alunos precisariam respeitar a hora de trabalhar com o celular e a hora de fazer outro tipo de atividade. Um comentário em especial chamou minha atenção e procurei anotá-lo: “o problema é que alguns só querem usar pro que não é importante” (Diário de campo, 05 de outubro de 2018). Eu entendi a preocupação da professora e o sentido dado ao “que é importante”, mas também entendi que aqueles eram os seus significados. Guardei a frase, pensando se o que a professora, e talvez as vozes pedagógicas que a acompanham, não considera importante é importante para os jovens. E se é, é importante porque e para que?

Procurei observar todas as situações em que as TICs faziam parte das práticas cotidianas dos jovens, principalmente com o aparelho celular, e também situações que eram indicativas da nova mentalidade proporcionada pelos novos letramentos mas essas novas tecnologias não apareciam necessariamente. Citarei aqui algo que pude inferir quando procurava responder “o que é que eles estão fazendo?” e quando digo *eles*, me refiro ao que

⁵³ Referência à música “Comida”, composta por Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto e gravada pela banda brasileira Titãs.

era mais frequente, de forma geral em todo o grupo mas, obviamente, não era repetido por todos, nem da mesma maneira e nem com a mesma frequência.

Os jovens que acompanhei costumavam carregar consigo um celular, alguns de modelos mais novos, outros mais antigos e eventualmente com alguns problemas que dificultavam, mas não impediam o uso, como telas quebradas ou que não respondiam ao toque. O quadro estava de acordo com o que Aquilino havia me dito, nas primeiras visitas à escola, quando perguntei a ele se, em geral, os alunos tinham celular: “têm sim, alguns mais velhinhos, mais humildes, mas no geral eles têm”. Na oficina realizada com o 5º ano, vi que alguns jovens costumam pegar o aparelho emprestado com algum familiar para levar à escola e que isso é mais comum com os mais novos. Os mais velhos, os que estudam a partir do 7º ano, costumam ter o próprio aparelho.

O par de fone de ouvidos costuma ser o companheiro inseparável dos celulares. Os jovens rotineiramente chegavam à escola com o fone nos ouvidos, rodando músicas algumas vezes tão altas que era possível ouvir estando perto deles. Seus gostos musicais declarados são diversos: música eletrônica, “pancadão”, rock, rap, pop. Também assistem vídeos publicados em plataformas online, filmes, séries, animes, tiram *selfies* e frequentemente as publicam em redes sociais, trocam mensagens por aplicativos, jogam, escrevem e leem *fanfics*, jogam RPG pelo aplicativo Whatsapp, compartilham *memes*, pesquisam cifras de músicas para tocar violão, fotografavam o conteúdo que o professor escreve no quadro negro e outros materiais de aula. Alguns não tem acesso à internet em casa e aproveitam o tempo extra na escola para isso.

Eu examinei todos os registros que tinha, verificando que conjunto de situações e práticas eu poderia elencar e, observando o que escrevia, pensei como isso se enquadraria ou não como *importante*, de acordo com a fala da professora. Se pensarmos em relação ao que é valorizado pela escola, poucas situações ou práticas podem ser consideradas importantes. Talvez ouvir música seja importante, desde que não seja o “pancadão” que B. ouve. Talvez escrever *fanfics* seja importante, afinal queremos que os jovens escrevam, mas pode ser que o tipo de literatura que C. gosta não seja o adequado, talvez alguém diga que não é literatura. Se eu olhasse para essas práticas tendo em mente o que normalmente a escola valoriza, chegaria a uma oposição entre estudo, trabalho e lazer. O que eles fazem com o celular, com a internet, quando não estão buscando conhecimento legítimo, se preparando para o trabalho, nessa lógica é lazer, passatempo, diversão. Mas, se eu queria perceber que significados eles atribuíam, precisava me afastar de julgamentos que consideram como parâmetro significados alheios.

Foi quando eu acompanhava um dos programas da Rádio Bidart que as duas meninas que apresentavam-no me contaram um sentido possível: isso é arte. G. senta na ponta da mesa da Rádio, ela é a locutora principal, e começa o programa apresentando a companheira V. e anunciando que falarão sobre artes, que V. sabe fazer muito bem, pois faz desenhos ótimos. G. pede que V. diga o que acha sobre artes:

V.: Artes é tipo VIDA pra mim. Eu chamo arte como uma válvula de escape. Quando tu tá triste, por exemplo, tu simplesmente vai lá, pega um papel, até uma própria caneta, pode ser uma caneta, um lápis, o que tu preferir, e passa esse sentimento pra folha.

G.: Sim.

V.: Tu vai se sentir melhor, tu te expressa. Pode ser tanto como na arte plástica, como na música, como na dança, tem várias artes.

G.: A fotografia acho que também dá pra se expressar bastante também.

V.: Sim, principalmente fotografia, que é uma coisa que a G. domina também.

G.: Não, eu sou mais literatura, fotografia acho que eu também domino um POUQUINHO, mas eu domino um pouquinho também.

[...]

G.: Eu vivi uma arte.. acho que também cantar acho que também é uma arte de expressão. Quando eu era pequena tinha o costume de inventar música, quando eu tava triste fazia uma música triste. Aí ia lá a pessoa de cinco aninhos, pra seis, ahn, cantar e falar, tipo assim, tudo que sentia, entendeu?

V.: Entendi.

G.: Até hoje eu tenho, tipo, agora uso mais texto, literatura, pra fazer o que eu tô sentindo. Tipo, eu tenho lido um livro que se chama "O diário de uma adolescente", tirando um pouquinho do assunto, que ela escreve tudo que existe na adolescência. Tudo que as meninas passam numa adolescência. Tipo, eu acho que isso é mais... a melhor expressão que tem é tu fazer um texto, cantar,desenhar, isso deixa a pessoa leve, deixa tudo mais, entendeu V.?

V.: uhum.

G.: Mas fala um pouquinho assim, o que que te motiva a fazer aqueles desenhos lindos que eu amo ver? O que te motiva mesmo, tipo, o que que tu pensa na hora quando tu faz aquelas boneca, aquelas coisas?

V.: O que que eu penso? Eu penso simplesmente em me expressar. Eu tento colocar o máximo de sentimentos naqueles desenhos e as pessoas se identificarem, sabe? Pra elas verem como elas não estão sozinhas, tipo, por um momento difícil, sabe?

Excerto 17 - Trecho de programa da Rádio Bidart - 02 de agosto de 2018.

Enquanto apresenta o programa, G. acompanha alguma coisa pelo seu celular. V. também tem seu celular na mão e, após as falas do Excerto 17, G. pede que V. fale um poema. V. pega o seu celular e lê um poema de sua autoria e que, como disse, fala de artes e de amor. Em seguida, G. se dirige a V.:

- G.: V., fale um pouco sobre, tipo assim, que tipos de arte existe, hoje em dia, atualmente...
- V.: [...] Escultura, teatro, literatura e cinema. Hoje em dia as novas artes: fotografia, jogos multimídia, histórias em quadrinhos, arte digital. E como eu costumo dizer, arte como diz, é vida.
- G.: Ahhh, parabéns V! Eu acho que a arte que é mais a minha cara é a da multimídia, tipo de jogos, entendeu? Artes 3D que agora também tá vindo bastante.
- V.: Arte digital feito no computador eu, assim, eu nunca tentei desenhar no computador. Mas é que, eu sou acostumada no papel, não que eu não queira tentar na arte digital. Só que no papel pra mim é que o costume né... eu sou mais acostumada no papel.
- G.: Sim. Mas outra arte que eu acho também legal é da música tipo, tem um primo meu que toca violão eu acho, tipo, super lindo e super, tipo (corte no som).
- V.: Exatamente essa que tu acabou de falar, música. Que pessoa que não gosta de música?
- G.: todo mundo né.
- V.: todo mundo gosta de música.
- G.: Quem não ama, tipo, a gente passa dia e noite de fone, só to dizendo isso.
- V.: Se você não gosta de música você é um ET.
- G.: risos... É... e literatura? tu gosta, tipo assim, (inaudível) pessoal, porque eu sei que tu tem uma conta no *Wattpad*.
- V.: Sim, eu tenho, ainda não escrevi nenhum livro, mas já tenho planos para escrever. Eu, eu nunca fui muito ligada a português, a texto, a me expressar em livros. Mas quando eu conheci a C. e a G. eu vi que era uma coisa boa também de se expressar e eu quero experimentar novas c... artes, sabe, quero aprender mais coisas, o máximo possível.

Excerto 18 - Trecho de programa da Rádio Bidart - 02 de agosto de 2018.

As meninas falam da arte explicitando sentidos, misturando velhas e novas práticas – do lápis e do papel, do desenho solitário, à escrita no ciberespaço. Veem a música como arte e passam “dia e noite de fone” porque amam música, todo mundo gosta de música. Se por um lado, para elas, a arte carece de um dom, o domínio do desenho, da fotografia, é também um

ato de se expressar que é possível a qualquer um, é algo a ser apreciado mas também algo a ser produzido.

Posso dizer aqui que arte, para elas, é experiência, no sentido que dá a essa palavra Larrosa (2017b). Os desenhos de V., a música triste de G. quando criança de cinco anos não são algo que lhes passa, lhes toca e lhes afeta? Mas são elas que trazem a arte também como experiência estética, como a percebe Dewey (2010), em sua ideia de “arte como experiência”. V. quando diz que arte é vida e é expressão concorda com Dewey, para quem a arte é a própria expressão humana que produz objetos, ideias, conhecimentos, soluções que sempre têm função social. Para o filósofo arte é vida pois é resultado das interações do ser humano e produção de soluções, físicas ou abstratas, para situações que alteram o equilíbrio do próprio fluxo da vida.

John Dewey vê a arte como experiência pois é a expressão da experiência humana. Shusterman (1998) compreende que Dewey, ao ver a arte como experiência, responde aos problemas colocados pela separação entre arte e vida, já que como experiência a arte é evidentemente uma parte da vida, uma forma especialmente expressiva da realidade e não uma simples imitação fictícia dela. E a experiência, para o autor, define-se pelas situações e episódios a que cada sujeito se refere espontaneamente como “experiências reais” – aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: “isso é o que foi experiência” (DEWEY, 2010, p. 110). Toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que vive e adquire significado quando a ação e sua consequência são compreendidas por aquele que age e sofre as consequências da ação (*Ibidem*, p. 122).

Ao falar da arte, em todas as formas compreendidas, as meninas tiram-na da torre de marfim, não separam o que chamamos obras de arte, pois são reconhecidas como tais, dos seus desenhos, seus cantos infantis, histórias em quadrinhos, jogos multimídia, ou seja, aquilo que para elas é a arte como experiência. Dewey diz que o valor de uma obra é extrínseco a ela, ou seja, não tem valor em si mesma senão pelo significado que dela decorre e da possibilidade de ser ressignificada por quem a contempla ou utiliza. Para que uma coisa seja verdadeiramente artística, ela também precisa ser estética, ou seja, moldada para uma percepção receptiva prazerosa (*Ibidem*, p. 128).

Marcondes (2017), buscando sintetizar como Dewey compreende a expressão estética, traz que se arte é experiência e é vida e, como experiência, é o resultado das interações entre o ser humano e o meio, pode-se dizer que a recompensa que as interações com o meio oferecem são os produtos e os prazeres ou sofrimentos que as experiências proporcionam, ou seja, sua qualidade estética. E trago as palavras de Dewey (2010, p. 62) que diz que para *compreender*

o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta:

nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir: as visões que cativam a multidão – o caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz; as máquinas que escavam enormes buracos na terra [...] As origens da arte na experiência humana serão aprendidas por quem vir como a graça tensa do jogador de bola contagia a multidão de espectadores; por quem notar o deleite da dona de casa que cuida de suas plantas e o interesse atento com que seu marido cuida do pedaço de jardim em frente à casa; por quem perceber o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardejantes e as brasas que se desfazem. Essas pessoas, se alguém lhes perguntasse a razão de seus atos, sem dúvida forneceriam respostas sensatas. O homem que remexe os pedaços de lenha em brasa diria que o faz para melhorar o fogo; mas não deixa de ficar fascinado com o drama colorido da mudança encenada diante de seus olhos e de participar dele na imaginação.

Assim, as duas jovens nos dizem que arte é ouvir música, cantar, criar música, é a leitura da obra literária para adolescentes, pois ela transmite significados que, compartilhados, adquirem valor social. Muitas de suas práticas estão relacionadas com aquilo que nelas há de estético. Se alguma dessas práticas for aquilo que a professora⁵⁴ não considera importante, talvez seja a expressão estética a contestação a esse comentário. Talvez Dewey, V. e G. lhe digam que é irrelevante a separação entre o belo ou estético e o útil, considerando que o útil pode ser aqui o que é importante, pois, por mais que algo "seja útil para fins especiais e limitados, não será útil no grau supremo – o de contribuir, direta e liberalmente, para a ampliação e enriquecimento da vida" (DEWEY, 2010, p. 96).

E a literatura, que elas entendem uma forma de arte, apareceu aqui como leitura e compartilhamento de sentidos, quando G. conta o que está lendo, mas também como escrita e autoria, como "se expressar em livros". Em um outro momento na companhia dos jovens, ouvi uma delas falar sobre *Wattpad*⁵⁵, algo que eu não conhecia. Descobri que trata-se de uma plataforma digital gratuita, uma espécie de rede social de livros, onde é possível que qualquer pessoa publique e leia histórias. Os leitores podem deixar comentários, públicos ou privados, e dar votos às obras lidas. Certo dia, C., que tem 14 anos e está no 9º ano, falou do livro que está escrevendo no *Wattpad* e aproveitei para entender melhor a prática:

Perguntei a ela como funciona o Wattpad, queria saber se os leitores podiam interagir com a obra dela. C. abriu o aplicativo no celular e passou e me mostrar o seu livro, confirmando e exibindo na tela que vários leitores deixaram comentários em sua publicação. Ela então me apresentou a capa e o título do

54 Referência a comentário de uma professora mencionado no início desta seção.

55 Disponível em <https://www.wattpad.com/home>.

livro: Devil. Foi mostrando os capítulos já escritos e seus títulos e contando o enredo. Em síntese, é a história de um demônio que tem um relacionamento abusivo com uma humana, que foi obrigada a se casar com ele.

Excerto 19 - Trecho de diário de campo - 28 de junho de 2019.

Percebi, pelo que C. me mostrou da sua obra, que os elementos, a linguagem utilizada, estão de acordo com o tipo de literatura atualmente destinada a um público adolescente, como o livro que G. está lendo e que fala “tudo que as meninas passam numa adolescência”. Além da leitura e também da escrita como experiência, pelo significado que delas decorre, as jovens indicaram novas práticas de leitura e escrita, mobilizadas pelas TICs, em que assumir o papel de produtoras da arte, e não apenas consumidoras, não é mais um privilégio para poucos.

Ao pensar sobre os significados da literatura presentes na fala das meninas, lembrei-me do episódio relatado no Excerto 13, em que eu, Aquilino e dois meninos conversávamos sobre a literatura e as leituras na escola. Naquela conversa, a literatura não apareceu como arte, nem como uma experiência. Aquilino relatava uma tarefa escolar, desprovida de sentidos, que precisou ser cumprida e os meninos se identificavam e comentavam episódios similares de sua vida escolar. L., um desses meninos, me disse, em outra ocasião, que não gosta muito de livros, o que me levou a pensar se poderia atribuir às práticas dele os mesmos sentidos dados pelas meninas no programa da Rádio. Acredito que, ao falar, as meninas adotavam uma posição singular, pois falavam de suas experiências únicas, mas também sociais, pois suas falas eram permeadas por sentidos compartilhados, como o hábito de estar sempre de fone de ouvidos, algo identificado como uma prática comum entre elas e entre outros de seu convívio.

Na conversa do Excerto 13, falava-se sobre os clássicos literários valorizados pela escola. Sobre os clássicos, Dewey (2010, p. 59) diz que “quando um produto artístico atinge o status de clássico, de algum modo, ele se isola das condições humanas em que foi criado e das consequências humanas que gera na experiência real de vida”. Em sala de aula⁵⁶, o texto literário costuma ser didatizado, muitas vezes apresentado como pretexto para análise linguística, e as obras selecionadas privilegiam os autores canônicos, os clássicos da literatura, aqueles que podem ser associados à cultura legítima (BORDIEU; PASSERON, 2014) e ficam, para muitos jovens, dissociadas da experiência estética. L. não indicou-me sua leitura de livros como arte e como experiência, mas demonstrou a sua paixão por *animes*⁵⁷. O anime

56 Saliento que não acompanhei as aulas de língua e literatura oferecidas aos jovens na escola e que, portanto, as alegações sobre literatura e escola referem-se a um contexto macro.

57 Termo utilizado para se referir a animações produzidas no Japão.

Naruto, que muitas vezes assistia nos computadores do laboratório de informática, tinha para L. o sentido estético de arte que contaram as meninas no programa, sentido que é compartilhado com amigos na escola e também com um professor. Sem entrar na discussão sobre animes serem ou não considerados literatura, tomo-os aqui como textos digitais que provocam experiências estéticas e que constituem práticas de letramento de que alguns jovens participam.

Outros textos digitais frequentemente faziam parte das conversas entre os jovens, como filmes e séries que assistiam. Para tratar dos sentidos dessas práticas, selecionei um episódio que considere bastante elucidativo e que apresento através de trecho do diário de campo. No dia em questão, eu estava no estúdio da Rádio Bidart acompanhada de outras e outros jovens, que conversavam:

Aquilino havia desafiado E. a ficar algumas horas sem mexer no seu celular e guardou o aparelho ao seu lado no estúdio. Após N. e E. falarem sobre seus hábitos com o celular, e sobre brincadeiras a respeito de mensagens recebidas e “crushs”, discutiam sobre filmes e séries que assistiam, principalmente na Netflix. Elas comentavam sobre as obras debatendo o roteiro, personagens e sensações provocadas. Quando elas começaram a comentar sobre o filme “O menino do pijama listrado” eu lamentei muito não ter uma gravação daquela conversa. Elas falaram sobre os personagens, sobre a beleza da fotografia, sobre o enredo e então o contexto histórico, que levou a uma discussão sobre o nazismo, sobre o que representou e o que aprenderam sobre ele com o filme. Eu vi arte, literatura e história sendo discutidas ali, espontaneamente, por meninas de 12 anos.

Excerto 20 - Trecho de diário de campo - 09 de novembro de 2018.

No diálogo, as meninas falavam sobre o que viam de estético e de artístico na obra, sobre as emoções que a história provocou e de como isso lhes afetou, mas também sobre o que aprenderam. Uma aprendizagem que envolvia o enriquecimento da vida, considerando o que daquela narrativa as transformou, e uma aprendizagem dos fatos históricos e do conhecimento do mundo. A prática, então, envolve sentidos artísticos e estéticos e também educativos.

Além da própria prática ser um meio de aprendizagem, os jovens disseram que o espaço da Rádio Bidart é, também, um espaço de aprendizagem. Esse significado aparece nos textos produzidos por eles para o processo de seleção da equipe da Rádio. Na redação, que teve como tema “O que a Rádio Bidart significa para mim”, nota-se que os novatos, os que não participaram de equipes anteriores, ressaltam o interesse em aprender a operar

equipamentos de uma rádio e a atuar dentro do esperado para o tipo de prática, como nos textos a seguir:

RS.: A rádio bidart, bom para mim a rádio é uma forma de adquirir conhecimento, sem falar que é muito legal poder ouvir um programa em que pessoas que conhecemos participam. Quando entrei na escola Bidart todos me falavam da rádio, mas eu nunca tinha visto uma rádio dentro de uma escola e por conta disso achava estranha essa rádio Bidart, até que conheci uma menina que participava da rádio Bidart essa menina me contava histórias incríveis que aconteciam na rádio, e por conta dessas histórias eu comecei a ter uma vontade imensa de entrar na rádio. Além de eu ter muita vontade e curiosidade de como é uma rádio, eu também tenho uma curiosidade imensa de saber como é a sensação de estar em uma sala falando em um microfone e ter pessoas nos ouvindo em outro lugar, deve ser incrível! Bom é isso o que eu tenho para falar da rádio.

Excerto 21 - Trecho de texto de RS. - 18 de abril de 2019.

No Excerto 21, RS. destaca o interesse em fazer parte dessa atividade que ela conhece, mas que apenas outros, estranhos a ela, participam. Nos Excertos 22 e 23, as meninas, ambas do 6º ano, destacam acreditar que a Rádio será um espaço para aprender informática e de engajamento em práticas de linguagem de natureza midiática:

AS.: A rádio é bom para nós aprendemos informática [...] eu acho muito legal a pessoa fazer rádio porque é uma forma da gente aprender sobre rádio e desinvolver a vergonha passar a timidez de falar [...] eu adoraria entrar para rádio para ajudar, falar e aprender. Podemos ser grandes radialistas no futuro podemos ser locutores. A rádio é um lugar para se aprender a falar em público a falar no microfone a ensinarmos para os outros no futuro falar sobre rádio para as pessoas contar notícias falar sobre a escola e comentar sobre coisas que vão acontecer novelas e histórias e é muito bom as músicas.

Excerto 22 - Trecho de texto de AS. - 18 de abril de 2019.

ME.: A Rádio bidart é muito bom e legal é divertida e insina a mecher nos computadores a como usar e eu acho muito legal a rádio dá um monte de festas oferece vagas para entra ensina tudo sobre a rádio tu fala no microfone ajuda no que precisa [...]

Excerto 23 - Texto de ME. - 18 de abril de 2019.

A jovem AS. destaca que participar da Rádio irá também aprimorar sua oralidade e será um lugar de novos aprendizados com TICs. Possivelmente as meninas associam a atividade da Rádio ao trabalho de Aquilino, que é professor de informática na escola, e ao que é de conhecimento do restante da comunidade escolar: os programas transmitidos ao vivo pelo *Youtube*, os vídeos editados. Na apresentação da pré-análise dos dados que fiz para um grupo de jovens, esses já integrantes da equipe da Rádio, comentei sobre a minha percepção de que a Rádio é um espaço de acesso mais livre de TICs, principalmente do celular, se comparado ao espaço de sala de aula, e perguntei a eles se concordavam e se consideravam que a Rádio é um lugar de uso e aprendizado de práticas com tecnologias:

Cristiane: olhando para a rádio, me pareceu que ali vocês usam mais a internet, por exemplo, o celular de vocês, do que na sala de aula, do que com as outras professoras, vocês acham que sim? O Aquilino ali não controla o que vocês estão fazendo...

(De início vários demonstraram concordar, indicando com a cabeça que sim, mas depois alguns fazem uma expressão de "nem tanto" e alguns indicam que Aquilino controla um pouco sim. Acredito que por cobranças que faz para que eles não sejam dependentes do aparelho. Eles fazem alguns comentários em voz baixa entre eles.)

Cristiane: Mais ou menos né...?

J1: Ah, pelo amor de Deus! (indicando com expressões que é muito diferente)

(Ouço algum deles comentar que "as vezes eles tiram" e pergunto o que disseram. Eles se referiam a escolas que proíbem totalmente o uso do celular no ambiente)

J2: O professor não vê o telefone como uma ferramenta boa

J3: Tem escolas que pegam o telefone e deixam numa cesta

Excerto 24 - Trecho do registro do encontro, que inclui transcrição do áudio e meus comentários posteriores - 03 de maio de 2019.⁵⁸

Em relação a minha primeira afirmação, eles concordam que é um espaço de uso mais livre do celular, porém indicaram que é um uso que não é irrestrito, pois o professor da Rádio, como acrescentei no comentário do Excerto 24, aconselha o grupo para que não sejam dependentes do aparelho e orienta algumas das suas atividades.

58 Nas transcrições de registros de áudio, como mencionado no final do Capítulo 2, quando achei necessário acrescentei comentários ao texto produzido, que são apresentados nos excertos. Uso também as representações J1, J2 e assim respectivamente quando não foi possível identificar com certeza o falante.

Quando perguntei se consideravam a Rádio um espaço de uso e aprendizado de tecnologias, enquanto terminava minha fala alguns indicaram que não com a cabeça e percebi que isso me deixou um pouco surpresa. Na sequência, eles fizeram comentários:

- J1: nós não mexemos com informática na Rádio não, pelo que eu vi
 J2: é meio a meio eu acho
 J3: acho que sim, porque tipo, a gente usa internet pra divulgar os programas e se comunicar com as outras pessoas

(A “divulgação” faz referência aos programas ao vivo na internet, atualmente usando o Youtube. Durante os programas eles recebem mensagens que ouvintes deixam no Youtube ou no Facebook, que também compartilha o vídeo da rádio. Alguns comentários em voz mais baixa faziam referência ao uso do celular e da internet para pesquisar e preparar a pauta dos programas. Alguém fala sobre “edição”.)

Cristiane: Então... vocês não editam os programas da rádio...?

L.: Aí é o professor Aquilino

Cristiane: E vocês gostariam de fazer isso?

(L. e LR. indicam que sim com a cabeça. Nesse momento Aquilino entra na sala e comenta sobre o que estamos falando.)

Excerto 25 - Trecho do registro do encontro, que inclui transcrição do áudio e meus comentários posteriores - 03 de maio de 2019.

Fiquei pensando que significado tem para eles “mexer com informática” na Rádio, se é parecido com o que eu percebi que procurava quando cheguei na escola. Eles precisaram pensar o que é fazer uso de tecnologias naquele espaço da Rádio, trocaram comentários, disseram que é “meio a meio”. Essa incerteza, o “meio a meio”, pode indicar exatamente a dificuldade de classificar algo como exclusivamente digital atualmente. Como provoca Canclini (2008), não podemos conceber como ilhas isoladas os textos, as imagens e sua digitalização.

Considerando contextos marcados pela mobilidade e a questão espacial em relação a um processo de hibridação de práticas, Santaella (2007, p. 132) distingue o "híbrido", que vê como relacionado à convivência e interpenetração entre diferentes culturas – escrita, oral, midiática –, e o "cíbrido", dirigido às misturas processadas no universo digital – o ciberespaço – que se originam das interconexões entre espaços físicos concretos e as redes de informação. A autora propõe também a metáfora dos espaços intersticiais que referem-se

às bordas entre espaços físicos e digitais, compondo espaços conectados, nos quais se rompe a distinção tradicional entre espaços físicos, de um lado, e digitais, de outro. Assim, um espaço intersticial ou híbrido ocorre quando não mais se precisa "sair" do espaço físico para entrar em contato com ambientes digitais. Sendo assim, as bordas entre os espaços digitais e físicos tornam-se difusas e não mais completamente distinguíveis (SANTAELLA, 2008, p. 21).

Entendo, portanto, que é pela possibilidade de pensar esse espaço da Rádio como intersticial que há a dificuldade em distinguir algumas práticas entre o que é ou não digital. Porém, os jovens também sugeriram que seu uso de tecnologia seria menor nesse espaço considerando práticas que para eles ainda são desconhecidas, como a edição do material de áudio e vídeo da Rádio, que é realizada pelo professor. Percebi nesse e em outros momentos que eles associavam tecnologia, e logo o aprender tecnologia, ao que havia de desconhecido e à oportunidade de tornarem-se autores. Isso aparece quando eles comentam que ainda é o professor o autor de um conteúdo e também em algumas respostas ao questionário. Nesse questionário, perguntei a eles se achavam que a escola poderia oferecer cursos de informática e, com exceção de uma jovem, todos responderam que sim. Na sequência perguntei se há algo de especial que gostariam de aprender e as atividades mais mencionadas destacavam seu caráter autoral: “aprender a fazer aplicativos” e “*web designer*”.

Assim como eles gostam da escola pelo que há nela de diferente, eles entendem a Rádio como uma dessas coisas diferentes e que pode lhes proporcionar novos aprendizados e novas experiências, a Rádio é “um mundo novo”, como aparece no trecho do texto a seguir:

RM.:	Para mim, entrar na rádio bidart significa uma mudança de comportamento, acredito que a rádio Bidart iria me ajudar a ser uma pessoa mais desinibida, iria me comunicar com outras pessoas, conhecer e aprender a mexer nos aparelhos da rádio e ter ideias criativas. Participando de uma rádio eu iria ter mais experiência e aprendizagem na escrita e na fala. Fazer parte de uma rádio é maravilhoso porque é um mundo novo [...] Eu fazendo parte de uma rádio irei me tornar sabia e capas de ajudar meus colegas.
------	---

Excerto 26 - Trecho de texto de RM. - 18 de abril de 2019.

Alguns jovens que já integraram a equipe da Rádio também indicam em seus textos o quanto fazer parte dela foi fundamental para aprendizados que consideraram importantes para a vida e para sua transformação:

T.: [...] eu que fui da rádio pude ver e aprender inúmeras coisas boas juntamente com o professor Aquilino e colegas. A rádio Bidart me ensinou a não ter vergonha e nem medo de falar pra todo mundo ouvir e que errar faz parte, mas o mais importante é (errar e aprender com aquele erro) e sempre dar o meu melhor independente de qualquer coisa.

Excerto 27 - Trecho de texto de T. - 18 de abril de 2019.

L.: [...] fazer parte da rádio é muito gratificante porque na rádio Bidart eu aprendi a conviver melhor com pessoas de outro nível, e a me soltar mais [...]

Excerto 28 - Trecho de texto de L. - 18 de abril de 2019.

G.: A rádio Bidart fez eu perder o meu medo de falar em público, e com ela interagi mais, conversei mais, fiz ótimos amigos [...] Eu fiquei muito madura quando entrei na rádio, eu fiquei responsável [...] a rádio ensina a gente ver o mundo melhor e também como é o mundo lá fora.

Excerto 29 - Trecho de texto de G. - 18 de abril de 2019.

LR.: A rádio Bidart para min, foi uma coisa nova foi minha primeira experiência com rádio com son, micro fones, achei incrível. [...] Eu perdi minha timidez que na época eu tinha bastante. Com a rádio pude aprender muitas coisas novas que eu nunca tinha feito como gravar programas. Eu me lembro que naquela época eu achei aquilo muito legal inovador me deu vontade de ir cada dia mais e mais na rádio.

Excerto 30 - Trecho de texto de LR. - 18 de abril de 2019.

Eles também percebem que o acesso desigual de recursos é um limitador para a participação em novas práticas e para novos aprendizados. No encontro de apresentação da pré-análise eu contei o que inicialmente me levou à escola, falei sobre meu interesse em pensar questões sobre tecnologia e desigualdades. Então perguntei a eles se percebiam diferença na experiência com tecnologias digitais entre quem é privado de alguns recursos e quem não é. Eles comentaram sobre as diferenças, citando como o tipo de recurso a que a pessoa tem acesso fará diferença para as práticas que pode participar:

LR.: tem diferença né

RS.: acho que tem diferença

L.: tem diferença, ela aprende as coisas mais rápido do que os outros

H.: o meu tablet não abre o google pra eu pesquisar as coisas do colégio, só consigo pesquisar no computador do meu pai

VG.: jogar também, não tem como rodar tudo no celular, aí precisa do PC

Excerto 31 - Trecho de transcrição do registro do encontro - 03 de maio de 2019.

Enquanto eles falavam sobre as diferentes experiências e oportunidades, lembrei-me que, alguns dias antes, quando eu estava ali naquele mesmo laboratório de informática, um ex-aluno da escola chegou procurando pelo professor de informática, pois precisava de um auxílio. O jovem participa do programa “Jovem Aprendiz” e trabalha em uma empresa local. Como atividade do programa, ele precisava preparar alguns *slides* para apresentar, ao professor e colegas de curso, informações sobre a empresa em que trabalha:

Ele entrou com Aquilino no laboratório, onde estávamos L. e eu, mas em seguida Aquilino foi chamado por uma professora, para uma atividade da escola, e perguntou se eu poderia ajudar o rapaz que precisava preparar alguns slides. Sentei ao lado dele na estação de trabalho e pedi que me contasse o que precisava. Ele trazia um papel impresso, contendo missão, valores e outras informações do local onde trabalha. Abrimos o editor de slides e fui discutindo com ele como seria sua apresentação. Eu ia indicando os recursos necessários e ele copiava o texto que trazia impresso. Notei que ele tinha pouca afinidade com o teclado do computador, com aquele tipo de software e também com aquele tipo de prática de apresentação. Ao mesmo tempo, tinha um smartphone ao lado, que utilizava sem nenhuma dificuldade, respondendo mensagens e procurando uma foto da fachada da empresa que gostaria de usar nos slides. Percebi que além do uso do software, eu o auxiliava com o evento da apresentação. Perguntei como pretendia fazer o encerramento e, como ele disse não saber, sugeri um slide com um agradecimento, pois ele poderia usá-lo para fazer sua fala final, agradecer a atenção dos ouvintes e esperar possíveis perguntas, o que normalmente é o esperado nesse tipo de evento. Ele concordou e comentou que, em uma apresentação anterior, foi cobrado pelo professor por não ter encerrado a apresentação de forma adequada.

Excerto 32 - Trecho de diário de campo - 30 de abril de 2019.

Com o auxílio que dei a esse jovem para organizar sua apresentação vi como o letramento não pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas um conjunto de práticas socialmente construídas. Mas o que, nesse episódio, pareceu-me especialmente interessante foi que o jovem, precisando de auxílio, retornou à escola e ao professor, confiando que ali teria a ajuda necessária. No encontro de apresentação do trabalho ao grupo da Rádio, comentei sobre esse episódio para tratar de

alguns aspectos que emergiam das relações pessoais que acompanhei, como confiança e amizade. São esses sentidos afetivos que priorizo no próximo item deste texto.

4.1.3 É uma família, é afeto, é o que afeta

Mesmo que as pessoas mudem e suas vidas se reorganizem, os amigos devem ser amigos para sempre, mesmo que não tenha nada em comum, somente compartilhar as mesmas recordações. Pois boas lembranças são marcantes, e o que é marcante nunca se esquece!! Uma grande amizade mesmo com o passar do tempo é cultivada assim!!⁵⁹

Assim como alguns jovens disseram que a escola, para eles, é como uma outra casa, essa comparação foi feita em relação à Rádio Bidart. A Rádio é como uma segunda casa e o grupo, como uma *família*, conforme aparece nos trechos a seguir, de falas de jovens que são/já foram integrantes do grupo:

LR.: [...] desde daquele dia eu considero a rádio a minha segunda casa. Espero que eu consiga continuar nela nesse meu último ano na escola.

Excerto 33 - Trecho de texto de LR. - 18 de abril de 2019.

LR.: eu considero a rádio uma família minha já, minha segunda casa como dizem né...

Excerto 34 - Trecho de entrevista com o LR., participante da seleção para a Rádio Bidart - 12 de abril de 2019.

E.: Aqui na rádio eu me sinto acolhida, claro que no início eu não pensava assim... No começo até achava estranho uma rádio na escola, mas depois eu mudei o ponto de vista. [...] E então é só isso... a rádio bidart é tipo minha segunda casa...

Excerto 35 - Trecho de texto de E. - 18 de abril de 2019.

⁵⁹ Frase que faz parte de vídeo, publicado no canal da Rádio Bidart no Youtube, composto por uma série de fotos da equipe da Rádio e celebrando a amizade.

G.: A rádio significa uma família para mim, e com isso eu tenho um respeito gigante por ela, ela fez eu ver um mundo diferente, e deixava meu dia feliz, e a família que eu ganhei com ela foi incrível [...].

Excerto 36 - Trecho de texto de G. - 18 de abril de 2019.

T.: Na rádio a gente não só faz amigos mas sim adquire uma família.

Excerto 37 - Trecho de texto de T. - 18 de abril de 2019.

Nos trechos desses excertos, mas também em suas falas no cotidiano, as relações de amizade e as referências à casa e família aparecem fortemente, indicando a importância dos aspectos afetivos nos sentidos construídos em relação ao lugar, às pessoas e às práticas que os jovens que acompanhei vivenciam.

Enquanto examinava e relia os registros, percebi que *afeto* deveria ser um termo extremamente significativo em minha narrativa, pela importância do que os jovens diziam e que a palavra afeto representa tão bem, e também pelos possíveis sentidos que essa palavra e suas variantes carregam. Regina Leite Garcia (GARCIA, 2000, p. 35), tratando de afetos e escola, disse certa vez:

Criação parece ser um aspecto decisivo no processo de construção/apropriação de conhecimentos que deve se dar numa sala de aula, posto que não acreditamos em simples assimilação. Mas ainda que se tratasse de simples assimilação, cada um de nós assimila aquilo que para nós tem sentido. E o que tem sentido para nós que não nos afete afetivamente?

Considerando que este texto pretende também narrar sentidos, quanto sentido há no questionamento da professora Regina: e o que tem sentido para nós que não nos afete afetivamente? Um questionamento que traz os dois sentidos que este texto aborda: afeto como verbo, como aquilo que nos afeta, afeto como substantivo, do que é afetivo.

Por entender que, por experiência direta, possivelmente todos nós compreendemos o que são afetos, mas não saberíamos como conceituá-los, e pretendendo deixar referenciado para quem lê sob que perspectiva o(s) afeto(s) são tratados neste trabalho, dedico algumas linhas a esse assunto. Busco uma definição do termo em um dicionário que traz afeto, substantivo, como: 1: psicologia: sentimento ou emoção de diferentes graus de complexidade, por ex.: amizade, amor, ira, paixão, etc.; 2: psicologia: conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e sentimentos.⁶⁰ Com a ajuda também

⁶⁰ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.

de Vieira (2001) podemos entender afeto como uma dimensão da vida humana, como parte do campo semântico de sentimento, emoção e paixão, mas que não significam a mesma coisa. O autor traz que afeto é a relação sincrônica que ocorre entre *o eu e o mundo* e que sentimento se aproxima de afeto, já que ambos soldam o lastro do sentido. Assim, afeto é relação, sentimento é sensação, mas ambos se aproximam porque deles provêm o sentido.

E se o afetivo é isso, o que é experimentado e vivenciado na forma de emoções e sentimentos, o que afeta é o que nos afeta, o que nos toca, como compreende Larrosa (2017b) a experiência. E, ao ler ou ouvir os depoimento desses jovens sobre seus afetos, desponta aquilo que Larrosa entende como o sujeito da experiência, algo como um território de passagem, uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de alguma forma, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2017b, p. 25). Na medida em que eles são afetados, na medida em que vão respondendo ao que lhes acontece e dando sentido aos acontecimentos eles se formam e se transformam.

Assim, a experiência que Larrosa nos convida a pensar é um acontecimento que afeta e transforma a vida, tem a ver com algo que passa, que acontece ao sujeito que é receptivo ao que pode, de algum modo, modificá-lo. E nessa perspectiva da experiência, como também na de Dewey (2010), pressupõe-se um sujeito aberto ao que se apresenta como novo. Em Dewey, essa abertura acontece quando o que se apresenta como novo tem alguma relação com a vida do sujeito, pois dessa forma isso despertará sua curiosidade, iniciativa e as condições sob as quais será afetado, sensibilizado. Para Larrosa, essa condição de abertura é imprescindível, pois somente o sujeito da experiência está aberto a sua própria transformação. Esse sujeito não se apodera apenas daquilo que quer, ele permite alcançar-se, portanto define-se não por sua atividade, mas por sua receptividade, sua disponibilidade e abertura, o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto” (LARROSA, 2017b, p. 26).

Os jovens que acompanhei inúmeras vezes disseram que a diferença, aquilo que se apresenta como o novo, os atrai. Muitos deles não sabiam exatamente o que acontecia na Rádio, no estúdio, mas mostraram-se receptivos a que algo lhes acontecesse. Respondendo à entrevista, E. disse que gostaria de participar novamente da Rádio porque:

E.:	É, tipo... participar da Rádio de novo tipo... é muito bom porque eu acho, é uma coisa importante, pra mim, pelo menos porque eu nunca tinha visto uma coisa tipo uma rádio na escola, entendeu? pra mim é diferente, pra mim é tipo... é uma experiência muito boa, eu gosto.
-----	--

Excerto 38 - Trecho de entrevista com E., participante da seleção para a Rádio Bidart - 12 de abril de 2019.

É exatamente a palavra “experiência” que ela escolhe para falar da sua relação com a Rádio. Podemos entender que o diferente envolve exatamente essa abertura às possibilidades, ali eles estão expostos ao novo, ali eles se deixam afetar. E, se deixam, é porque algo ali faz sentido, e o que faz sentido para nós que não nos afete afetivamente? Em seu texto, conforme o Excerto 35, E. diz que a Rádio é sua segunda casa, que ali se sente acolhida e ainda:

E.: Eu acho a rádio Bidart maravilhosa pelo simples fato de ser diferente, acho que não é tão comum...

Excerto 39 - Trecho de texto de E. - 18 de abril de 2019.

No texto de P., de 10 anos de idade, a novidade aparece de uma forma diferente, acompanhada de memórias afetivas:

P.: a rádio para mim significa uma coisa muito Boa eu sempre quis entrar para a rádio por sempre gostei da rádio todos os dias eu escutava a rádio com o meu pai so que não da para mim ver a rádio mas por que não tenho tempo si eu tivesse tempo eu ficava todo o dia iscutando a rádio a radio e uma coisa muito Boa a rádio me deicha felis e é poriso que eu costo da rádio eu sempre quis falar no microfoni poriso quis entrar na radio é também para saber muita coisa sobre o rádio e ta.mbéem costo de ajudar as pessoas e deixar as pessoas felizes.

Excerto 40 - Trecho de texto de P. - 18 de abril de 2019.

Para o menino, essa atividade lhe remete ao que fazia na companhia do pai, e que lhe deixa feliz. Participar disso é poder ser um protagonista, é poder provocar em outros como ele esses afetos, deixar outras pessoas felizes.

E, olhando para o todo, procurando compreender tudo o que havia sido dito, passei a refletir sobre qual o papel das TICs em meio a essa rede socioafetiva que eles veem como uma família. É comum o debate atual sobre a influência das tecnologias nas relações humanas e parece que o discurso que alega que ela afasta as pessoas é o mais presente no senso comum. Mas ali, as tecnologias são parte dessa rede e parte do cotidiano, é possível entender que aparelhos celulares atuam como mediadores de afetividade, podendo ser considerados, conforme Lasen (2004), *tecnologias afetivas*.

A pesquisadora Amparo Lasen dá o nome de “tecnologia afetiva” a esse cenário de sentimentos e afetações intermediados pelos *smartphones*, pois diz que há momentos em que o dispositivo é capaz de mediar a expressão, apresentação, experiência e comunicação de

sentimentos e emoções dos sujeitos. Entende que essa leitura se explica pelo fato dos aparelhos serem transportados muito próximos ao corpo, tornando-se uma extensão e, ao mesmo tempo, um objeto que potencializa esse corpo. É importante ressaltar que tomar esse dispositivo como um mediador da afetividade não significa compreendê-lo como algo sempre positivo para as relações interpessoais, como algo que une pessoas, pois o afeto é relação que envolve uma série de sentimentos e essas tecnologias também facilitam a exposição de sentimentos negativos, como a raiva, o ódio e a angústia.

No espaço desta pesquisa, o *smartphone* apareceu como um responsável pela mediação de relações afetivas dos jovens, potencializando experiências. Esses aparelhos circulam pelos espaços intersticiais do cotidiano, conduzindo coisas em uma via síncrona entre ambientes digitais e relações face a face, o que lhes dá não somente uma função comunicacional, mas de sociabilidade contemporânea.

E nessa rede socioafetiva formada pelo grupo, a figura do professor é fundamental. No ano de 2018, quando planejava as oficinas que ofereceria, eu procurava compreender o que motivava os jovens a participar da rádio escolar, a deixar suas casas e ir para a escola voluntariamente. Um dos fatores que considerei foi que Aquilino é o professor de informática, logo a pessoa habilitada a apresentar a eles conhecimentos talvez mais significativos do que os oferecidos pelas disciplinas em sala de aula. Porém, enquanto conversava com os jovens e os convidava a participar de uma oficina, notei que o tipo de atividade despertava sim um interesse especial por aquilo que havia de diferente, mas não era o suficiente para que eles me confiassem o seu tempo. A relação já estabelecida entre os jovens e o professor de informática naquela escola era parte vital para o sucesso do projeto.

Na entrevista que realizei durante o “aulão” preparatório para a prova, com novos candidatos e antigos participantes da Rádio, perguntei a eles que importância atribuíam à pessoa que está a frente da rádio escolar e se teriam o mesmo interesse em fazer parte desse projeto se Aquilino deixasse a escola e outro professor assumisse a coordenação:

Optei por desligar o gravador de áudio, e mostrei que estava desligando, para descartar a possibilidade de que eu mostraria aquela gravação para o professor. Alguns deles disseram que não participariam se outra pessoa assumisse a rádio, em vozes mais altas muitos comentavam como Aquilino é fundamental naquele projeto, que a rádio não seria A Rádio se não fosse por ele. Uma das meninas respondeu que “depende”, o interesse dela no projeto dependeria de qual professor da escola o assumiria, enfatizando que esse interesse está muito ligado à relação que eles já têm com os professores e a aspectos afetivos.

Excerto 41 - Trecho de diário de campo - 12 de abril de 2019.

Durante o tempo que acompanhei o professor, percebi que estabelecia com seu grupo de alunos, ao mesmo tempo, uma relação de ensino-aprendizagem e uma relação de amizade, uma construção de laços sociais pela confiança recíproca estabelecida. Várias vezes ele contou-me sobre a preocupação com o futuro dos alunos, sobre como procurava auxiliá-los para que não se perdessem no caminho⁶¹ da vida e, por vezes, relatava com satisfação histórias de como eles superaram as pedras do caminho. Em diversas ocasiões também vi que ele conversava com alguns dos jovens sobre seus problemas – questões escolares mas também dilemas pessoais ou familiares, relacionamentos amorosos – e procurava orientá-los.

Em minhas primeiras semanas na escola, olhei para a dinâmica daquela rádio escolar e tive a errônea impressão que os jovens tinham ali pouca autonomia, que apenas atuavam de acordo com o que era estabelecido pelo professor. Foi durante esse período que registrei no diário de campo uma primeira observação sobre os laços afetivos estabelecidos:

[Nesse dia,] eu pensava em não ir à escola, um pouco descrente do que encontraria para observar, pois seria um dia de atividades da Rádio. [...] Então Aquilino me contou que estava entregando o programa “Coffee Break” para três das meninas, como uma forma de ajudá-las, pois estive conversando com uma delas que lhe relatou “estar numa bad”. Com o programa, esperava que a autoestima delas melhorasse e elas esquecessem um pouco seus problemas se dedicando a uma atividade, o que parecia ter sido uma boa ideia, pois elas se mostraram animadas planejando suas pautas. Alguns dias depois vi, no canal do Youtube da Rádio, um vídeo, com filtro de cachorrinho, em que as meninas anunciavam a repaginação que fariam no programa.

Excerto 42 - Trecho de diário de campo - 13 de julho de 2018.

Em situações como essa, percebi como as atividades da Rádio e as práticas do professor eram também orientadas pelas necessidades dos alunos, estabelecidas através do diálogo. Em falas dos jovens, como a do Excerto 40, fica explícita a relação dialógica e afetiva estabelecida entre eles e o professor:

G.:	o Aquilino Tavares é como um pai para mim, sempre me ajudando, dizendo que tudo vai ficar bem mesmo nos dias que eu quero ficar quieta e sempre me fazendo rir. [...] Eu fiquei muito madura quando entrei na rádio, eu fiquei responsável, eu agradeço a o Aquilino Tavares, eu vejo que todos que entraram comigo ficaram responsável
-----	---

61 Quando me refiro a “não se perder no caminho da vida”, tento manter o sentido e as palavras usadas por meu interlocutor nas conversas.

e maduros, a rádio ensina a gente ver o mundo melhor e também como é o mundo lá fora.

Excerto 43 - Trecho de texto de G. - 18 de abril de 2019.

No encontro em que apresentei a eles a análise parcial, contei sobre essa minha percepção da ligação afetiva que eles têm com a Rádio e com o grupo, principalmente quanto à relação de confiança estabelecida com o professor, perguntando se concordavam com essa visão:

Cristiane: outra coisa que achei ali da Rádio é que me parece que além de ser... ahn.. um projeto da escola, um grupo da escola, é um lugar que pra vocês é confiável, onde vocês podem ir para falar de um problema pessoal [...] Não conheço as outras pessoas da escola, mas me parece que é uma coisa que vocês não costumam fazer com outras professoras, vocês vem falar de problemas com o Aquilino e não fazem isso com outros professores. Ou vocês têm isso com outros professores aqui?

E.: não...

L.: não...

Todos responderam que não, que não tem essa relação com outros professores. Alguns responderam com gestos, a maioria manifestava expressões que indicavam uma ênfase na concordância, como se não tivessem parado para pensar antes na afirmação.

Cristiane: outra coisa que eu vi é que alunos que já foram embora da escola voltam, simplesmente pra conversar ou também pra pedir ajuda, por exemplo, outro dia veio aqui um ex-aluno que tá trabalhando e precisava de uma ajuda pra uma apresentação...

L.: É, o C.

Cristiane: Isso... então esse é um local pra isso... vocês acham que, indo embora da escola, voltariam aqui para pedir uma ajuda para o Aquilino?

L.: se ele tiver aqui ainda eu ia voltar.

A maioria diz que sim, voltaria à escola para visitar o professor e conversar ou pedir ajuda sobre alguma necessidade da vida.

Cristiane: E vocês voltariam aqui para conversar com, por exemplo, a professora de matemática?

J1: Ahh, não, não!

J2: Nunca!

Nesse momento eles respondem aos risos, fazem vários comentários, indicando não perceber um motivo para procurar determinada professora.

Excerto 44 - Trecho do registro do encontro, que inclui transcrição do áudio e meus comentários posteriores - 03 de maio de 2019.

Nesse diálogo, eles confirmam os vínculos sociais positivos construídos com o professor de informática e indicam uma relação diferente, predominantemente escolar, com alguns outros professores. Isso não significa que não existam relações afetivas positivas dos jovens com outros docentes, pois muitos as indicaram em outros momentos, mas destaca como é diferenciada a relação que eles estabelecem com esse professor.

Durante meu tempo na escola, pude acompanhar um episódio que colaborou para ilustrar os aspectos socioafetivos ali envolvidos. L., um dos jovens, que há um bom tempo participava da equipe da Rádio, precisou deixar a escola, pois sua família foi embora da cidade em busca de melhores condições de trabalho. Seu pai foi primeiro e, estando empregado, aguardava L., sua mãe e irmãos na nova residência. Em uma sexta-feira participei, com a equipe da Rádio, de um mutirão de limpeza da escola e depois de um almoço, organizado pela diretora, que também seria a despedida de L., que partiria no final de semana.

Estávamos retirando a água dos corredores do andar superior e alguém avisou L. que a vice-diretora gostaria de vê-lo, que ele descesse até a sala em que estava. Quando ele retornou, estava visivelmente emocionado. Fez um comentário sobre o que estariam fazendo com ele, com tantas despedidas, mas, ao contrário de se mostrar incomodado disse que "isso tá bom demais". Alguns dias antes, no estúdio da Rádio, o grupo fazia planos para a festa junina da escola e pensava que atividade organizaria. L. mostrou-se bastante chateado, pois no dia da festa já não estaria mais na cidade. Nesse dia, ao olhar para marcas verdes na parede da sala da Rádio, lembravam saudosos que foram deixadas por uma atividade inventada pelo professor Aquilino, quando alguns deles eram bem crianças, que consistia em cada um deles desenhar e colar uma árvore com seu nome na parede, árvore que deveria ser cuidada por eles. [Mais tarde] chovia forte na rua e L. olhou para o pátio central do prédio, para a chuva, e disse que poderia chover o dia todo, assim ninguém iria embora dali. No rosto dele eu podia ver a expressão do sentimento pela chegada da inevitável despedida. [...] depois do almoço, quase na hora de ir embora, a diretora também o chamou, também gostaria de lhe dar um abraço. Ele voltou com os olhos vermelhos e foi chorar diante da pia do banheiro. Entreguei a ele um presente que eu havia levado e agradei pela oportunidade que me deu, por ter compartilhado comigo uma pequena parte da sua história. Na saída do prédio, a despedida dos colegas e do professor. Entre abraços, a sensação que tecnologias não os deixariam assim tão

separados. Do professor, um reforço dos conselhos que lhe deu: guarde dinheiro e não perca o caminho.

Excerto 45 - Trecho de diário de campo - 28 de junho de 2019.

A história do jovem mostra como a vivência na *rádioscolavida* o afetou afetivamente e também que o seu tempo nesse espaço precisou ser interrompido pelas condições desiguais de acesso ao trabalho de sua família. A professora, externa à escola, que corrigiu as redações do processo seletivo da Rádio destacou no relatório entregue que L., em seu texto, demonstra que obteve mudanças em sua vida através da Rádio. No texto, ele diz:

L.: A Rádio escolar significa muito para mim porque eu a 2 anos tentava tentava e tentava entrar mas não conseguia por causa do meu comportamento então eu mudei fiz a prova e passei. Então passei a ser um membro da Rádio escolar bidart. [...] A rádio para mim sempre estará no meu coração eu passando na prova ou não.

Excerto 46 - Trecho de texto de L. - 18 de abril de 2019.

Ele levou consigo uma experiência, algo que lhe tocou e que, portanto, estará em seu coração. Podemos dizer que habitou o espaço educativo experencialmente, ou vitalmente, considerando, com Larrosa (2017b), que pensar a educação através do par experiência/sentido é pensar as relações educativas como relações vitais. No entanto, também diz Larrosa (2012, p. 296) que vida “é o que sempre nos escapa, o que está sempre se indo, o que foge entre os dedos, como água quando se a quer apresar na mão”. Foi a concretude dessa vida que o fez deixar sua rede de afetos, o que me faz pensar se, ou de que forma, aquilo que lhe afetou e lhe transformou pode contribuir para que possa transformar sua vida.

4.2 O QUE EU DIGO COM O QUE ELES DIZEM

Como disse Larrosa (2017b, p. 16), pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece e são as palavras que determinam nosso pensamento, porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. Foi com as palavras dos jovens que me acompanharam durante esta pesquisa, que se juntaram às minhas, que pude (re)pensar os motivos que me levaram àquela escola e dar sentido aos acontecimentos.

Um dos motivos que me fez estar ali foi pensar a relação da(s) escola(s) com a desigualdade, e sobre isso eu obtive palavras, mas também silêncios. É então preciso acrescentar às ideias de Larrosa o que diz Orlandi (2007), pois o silêncio não é ausência de palavras, assim como as palavras vêm carregadas de silêncios. O silêncio não fala, mas significa e, diz ela, no silêncio não temos marcas formais, mas pistas, traços. Os silêncios ali me ofereceram diversas pistas, fizeram-me lembrar da minha escola e dos silenciamentos que vi, fizeram-me pensar que na escola, além daquele grupo de jovens que procurava participar da rádio escolar, haviam outros que não quiseram ou não puderam estar ali e a ausência deles pode carregar muitos significados. Percebi como construímos significados ignorando esses silêncios, como fiz quando procurei pensar sobre o que os acontecimentos da oficina de vídeos me diziam. D., uma menina que participou das atividades preparatórias para a seleção da Rádio e também da entrevista que realizei, não compareceu no dia da prova e também não a vi novamente. Ela parecia bastante animada em fazer parte da equipe da Rádio, foi ao estúdio e participou da gravação de um *podcast* de teste, apresentou-me sua mãe quando devolveu-me o termo de consentimento sobre sua participação na entrevista assinado por ela. As duas disseram-me que não sabiam se o documento havia sido preenchido corretamente. D. não me ofereceu muitas palavras, mas seus sorrisos tímidos e silêncios transmitiam sentidos.

Os estudos de Câmara e Almeida (2012), Kieckbusch (2016) e Calarco (2011), embora não tomados como respostas, quando lidos juntamente com as palavras e os silêncios encontrados durante esta pesquisa indicam a necessidade de ouvir também o silêncio, prestar atenção aos não-ditos, tanto durante pesquisas como na prática educativa, para que se possa compreender relações de desigualdade e buscar possibilidades de uma escola que colabore menos com o processo de reprodução.

Nesses estudos, realizados no Brasil, as autoras explicam que optaram por escolas diferentes, uma pública e outra privada, pois no país crianças e jovens de grupos sociais diferentes raramente partilham o mesmo ambiente escolar, dada a segregação econômica que estrutura o sistema educacional brasileiro. Trabalhos de outros países mencionados foram realizados no mesmo espaço escolar, pois nesses a escola pública atende a grupos mais diferenciados de alunos. Menciono essa informação pois a Escola Bidart destoa um pouco desse perfil geral, como disse a diretora em uma ocasião, não tem alunos de apenas uma comunidade. A escola localiza-se no centro da cidade e atende alunos desse entorno, moradores desse bairro ou “de comunidades carentes que circundam o centro da cidade”⁶², é escola polo de atendimento a estudantes surdos, atende às meninas que moram na instituição

62 Conforme o PPP da escola, em cópia impressa.

Casa da Menina e a jovens encaminhados por Promotoria Pública ou Conselho Tutelar. Embora a maioria da comunidade escolar possa ser compreendida como pertencente a grupos populares, conforme dados já apresentados neste texto, o perfil da comunidade é plural o suficiente para colaborar ainda mais com a mistura de culturas e a hibridização das práticas e das disposições culturais.

Ao apresentar este trabalho, escolhi dizer que também é um trabalho sobre tecnologias. Minha intenção foi olhar para essas tecnologias não como auxílio pedagógico, não como habilidades individuais, não a partir de sua relação com ciências exatas, mas com ciências humanas, para o sentido que têm para os jovens que ali encontrei em relação a suas vidas. Se tinha eu esse interesse, de tomar as TICs em suas questões humanas, as ideias que apreendi e criei em companhia daquelas pessoas revelam relações humanas ainda mais intensas do que eu as imaginava.

Boa parte da literatura que trata sobre as tecnologias atuais – aquelas impulsionadas por questões computacionais – e as nossas vidas destaca a importância da informação. Não à toa receberam o nome de Tecnologias da Informação. Em meu curso superior, aprendi que *informação* é o bem mais valioso das empresas ou instituições. O Livro Verde (TAKAHASHI, 2000), orientador de políticas públicas de tecnologia educacional no país, apresentava estratégias para inserir o Brasil na chamada Sociedade da Informação e indicava a inclusão digital nas escolas para que os sujeitos funcionassem nessa sociedade. Já Larrosa (2017b), apresenta o excesso de informação como um dos limitadores da experiência. Diz o pedagogo que essa ideia de que vivemos em uma "sociedade da informação", frequentemente tida como sinônimo de sociedade do conhecimento ou da aprendizagem, traz a falsa ideia que conhecer é estar informado, como se aprender fosse apenas adquirir e processar informações. Entende ele que nossos aparatos educacionais estão submetidos à lógica da informação/opinião: “Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência” (*Ibidem*, p. 22).

Já o que os jovens me disseram e me ensinaram tem menos a ver com essa lógica dos aparatos educacionais, que constata Larrosa, e mais com o que diz Moita Lopes (2012, p. 212) tratando sobre o novo *ethos* dos novos letramentos. O autor comenta uma lógica de distribuição da informação, diz que “passar adiante a informação é um modo de agir em conjunto nas relações estabelecidas em tais práticas, coconstruindo conhecimento, gerando ideias diferenciadas, fazendo pensar de outro modo [...]”. As informações são apropriadas e novas informações podem ser geradas por meio de hibridizações ou remixagens,

impulsionadas pelo interesse em compartilhá-las com alguém por ter interesses em comum ou porque a troca de informação pode resultar no estreitamento de relações. Então, relações é a palavra que ganha destaque, no que apreendi na pesquisa e no que diz Moita Lopes (2012, p. 213):

A lógica que conta neste tipo de letramento é o de fazer conexões com outros ou de torná-las possíveis ou de compartilhar a vida enfim. Trata-se, portanto, de “uma revolução das relações”, ampliadas de forma surpreendente pelo novo instrumental da tecnologia digital, e não da “revolução da informação”, como, normalmente, pensamos. Como aponta Schrage: “todos aqueles que estão tentando entender as tecnologias surpreendentes de nossos dias e o impacto que elas terão amanhã, deveriam reorientar sua visão do mundo na direção das relações”.

Schrage (2001), o autor citado por Moita Lopes, ressalta que a grande contribuição da internet na vida das pessoas não se deve à geração de informação, mas ao impacto que promoveu nas relações entre as pessoas. Entende que viver em rede significa tanto viver sob o regime da fluidez das informações e de pessoas, como ser parte integrante de uma cultura cada vez mais participativa, em que as informações se hibridizam e novas sociabilidades são articuladas. Para esse autor, poderíamos falar em *Tecnologias das Relações* no lugar de *Tecnologias da Informação*.

Posso dizer que foram *Tecnologias das Relações* que encontrei em várias das práticas de que os jovens participam. Essa ênfase nas relações estava nos animes que L. assistia no laboratório de informática, às vezes em companhia de outro jovem, compartilhando cada um uma ponta do fone de ouvido; nos comentários que trocavam sobre os episódios, entre eles ou com um professor; na troca de informações sobre a plataforma online que uma das meninas acessa para assistir animes. Essas informações adquirem sentido, um valor real, pelas experiências afetivas e estéticas que provocam e pelas comunidades ou relações que criam. Talvez a informação seja realmente o bem mais precioso de uma empresa, mas aqui ela só tem valor enquanto parte das experiências e das relações entre as pessoas.

E para trazer mais vozes, mais pessoas e suas relações para essas informações, incluo um trecho de meus registros que, acredito, representa algo do que foi dito:

O professor está falando sobre a seleção e diz que se um número mínimo de alunos não passar na prova, não terá turma e não terá rádio. Ele lembra, então, que já disse que conseguiria fazer o programa com uma pessoa só, mas L. comenta: “Que graça tem em vir aqui com uma pessoa só!”.

Excerto 47 - Trecho de diário de campo - 12 de abril de 2019.

O que L. comenta, sobre a importância do relacionamento entre as pessoas naquele espaço, parece ser um sentimento compartilhado entre o grupo, confirmado por outros dizeres presentes neste texto que demonstram a importância que dão aos afetos e às amizades. Concordando com Moita Lopes, as práticas de letramento ali tem sentido pelas conexões com os outros e pelo compartilhamento da vida.

E este também é um trabalho sobre a escola, sobre as escolas, sobre uma escola em especial. Uma escola lida e ouvida do ponto de vista das “vozes do sul” (MOITA LOPES, 2006, p. 102), as e os jovens alunos que não escrevem ou prescrevem currículos, mas junto a uma comunidade, o fazem no cotidiano. E, lembrando algo já dito, uma escola que é uma instituição, parte de um contexto maior, mas singular porque é resultado das ações das pessoas que a fazem e a vivem. Como diz Tura (2000, p. 11), “cada escola é uma unidade de vida e trabalho, que está inserida em um conjunto complexo de situações concretas, repletas de estratégias pessoais de sobrevivência contextos históricos e especificidades regionais e locais”. E, se comecei a pesquisa buscando evitar princípios positivistas, evitar uma pesquisa de caráter aplicacionista – selecionando uma teoria “pura”, a verdadeira ciência, e procurando aplicá-la naquele contexto – ou solucionista – como se fosse possível encontrar naquela escola resoluções que pudessem ser generalizadas e se estender a outras escolas como modelos, como algo que uma escola *deve* fazer (MOITA LOPES, 2006) – as vozes dos jovens me apresentaram um objeto ainda mais múltiplo e complexo, mostraram-me que os acontecimentos estão no cotidiano, que é em relação dialógica com as pessoas que podemos buscar alternativas e o que podemos apresentar são possibilidades.

Os jovens mostraram-me uma escola que é sua segunda casa, espaço de encontros e também de despedidas, lugar de mobilizar diferentes letramentos, que é diferente, é espaço de aprender, de comunicar, de arte, de experiência, de rir e se divertir, de ser responsável, de trabalho individual e coletivo, de fazer amigos, é lugar de afetos – positivos ou negativos – , é espaço de sala de aula, é a instituição por onde precisam passar para cumprir parte inevitável da vida. Apresentaram-me, os jovens e o professor, um projeto de rádio escolar que é parte dessa escola e de suas vidas. Para esse grupo que acompanhei, percebi que a Rádio, a escola e a vida são inseparáveis, de modo que não são nítidas as bordas que as separam, portanto uma *rádioscolavida*. O que com eles aprendi me levou a pensar alternativas, a (re)pensar sobre a escola que reproduz as desigualdades, a escola que produz o fracasso escolar, a escola inserida em uma lógica neoliberal que é convidada a se modernizar, a evitar tecnologias digitais, pois se afastam do que é útil, ou a incluí-las pedagogicamente para um ensino mais eficiente. A

experiência vivida durante a pesquisa me possibilitou pensar em escolas possíveis, em espaços indisciplinados na escola como uma possibilidade.

4.2.1 O *indisciplinar*

A definição inicial do cenário de minha pesquisa envolvia uma pretensão questionável: ater-me a questões não necessariamente escolares, observar práticas de uso de TICs fora de sala de aula, mas tendo uma escola como cenário, pois eu ambicionava poder pensar sobre os limites e possibilidades da escola. Se tivesse sido outra a escola que me acolheu, obviamente a narrativa desta pesquisa seria diferente, mas possivelmente eu teria construído e escolhido outros modos de investigação. O que conduziu meu caminho foi encontrar, na Escola Bidart, esse espaço diferenciado, inesperado, que nenhuma teorização que eu tinha em mãos me ajudava a compreender de imediato.

O projeto da Rádio Bidart é escolar, pois é uma rádio escolar, dentro do espaço de uma escola pública, mas não é curricular, pelo menos não orientado por um currículo oficial, não é conduzido por um professor da escola, pelo menos não por alguém contratado ou formado professor. Ali não existem avaliações ou notas, a participação é voluntária e ocorre em turno diferente ao das aulas. Não há plano de ensino, não há conteúdo a ser “vencido”, os objetivos não estão em nenhum documento oficial, mas são construídos pelo professor e também pelos jovens participantes. O projeto não tem ligação com nenhuma disciplina curricular e nas equipes se misturam alunos do 5º ao 9º ano. A motivação para sua criação partiu da afinidade do professor com a rádio, com a música, com as práticas, pois também atua profissionalmente como *DJ* e produtor de áudio e vídeo, e do seu desejo de oferecer aos jovens uma atividade que colaborasse para mantê-los afastados de dinâmicas de violência e atividades criminosas e para a inserção deles nas práticas letradas próprias de uma rádio contemporânea.

Como as palavras dos jovens contam, apesar de não ser um espaço essencialmente escolarizado, ou submetido à lógica da nossa educação institucional escolar, é um espaço educativo. E a vivência com o cotidiano dessa *rádioscolavida* acabou oferecendo algumas respostas possíveis à indagação que eu carregava sobre o que pode, afinal, a escola pública ao lidar com nosso contexto de desigualdades sociais e culturas digitais. O que eu entendo como possibilidades, a partir desse espaço e seus acontecimentos, não é necessariamente o que ocorre ali, que poderia ser replicado a outros espaços, mas as alternativas que podem ser vislumbradas a partir da narrativa construída com e sobre esses acontecimentos.

A palavra que escolhi para representar esses espaços possíveis foi *indisciplinar*. Talvez eu pudesse ter escolhido outra palavra, talvez espaços não-formais, ou de repente transdisciplinares coubessem, mas é *indisciplinar* que parece reunir todos os sentidos que percebo presentes. *Indisciplinar* é a palavra que Moita Lopes (2006) escolheu para representar o que sugere como novos direcionamentos para a área de pesquisa da Linguística Aplicada (LA), o campo da LA abordado de um ângulo diferente. Diz o autor que defende uma LA que é *indisciplinar*, tanto no sentido mais óbvio, de que é *antidisciplinar*, quanto em um sentido mais complexo de almejar atravessar fronteiras ou de tentar pensar para além dos limites que se apresentam nas tradições epistemológicas da área. Assim, por essa lógica da *indisciplinaridade*, podemos vislumbrar novos percursos de pesquisa, direcionando o olhar também aos saberes marginais, que a ciência historicamente menosprezou como fonte útil e válida de conhecimento.

Com Moita Lopes, podemos pensar o *indisciplinar* como uma desconstrução da *disciplinaridade* na produção de conhecimento e também no currículo escolar. Porém, ao negar o *disciplinar*, a *disciplina*, o termo remete também a normas orientadoras de comportamento e de ação, à ultrapassagem de condutas desejáveis aos seres em sociedade. Afinal, é a *indisciplina* um problema escolar corriqueiramente retratado por professores, pela mídia; porém, com frequência, a *indisciplina* aí está relacionada a violências físicas ou verbais causadas por alunos. Trazendo o entendimento de Aquino (2011, p. 468), a *indisciplina* diz respeito aos contratemplos disciplinares que são definidos não pelo emprego da força, mas tão somente por condutas tidas como avessas às convenções normativas em uso. Portanto, entende-se aqui uma *indisciplina*, nesse sentido comportamental, como algo que foge do previsto e do idealizado e não como relacionado a agressões, depredações e desrespeito entre pessoas.

Separando esses sentidos, temos a *indisciplina* como aquilo que foge às normalizações próprias de uma instituição escolar, as ações dos alunos que se opõe aos ideais escolares do que é ser um bom aluno e que visam lhes condicionar a um único caminho. Pensando com Certeau (2014), o sujeito *indisciplinado*, que age fora do padrão instituído, pode estar ressignificando a normalização, fugindo dos ideais que pregam a padronização, afirmando que sua vida, permeada de saberes, não pode ser desconsiderada e pensada sem ele, apresentando no cotidiano diversos modos de viver a escola.

Retomo as ideias de Larrosa (2017a) e Arendt (2016) que, ao associar a educação como responsabilidade pelo mundo, nos lembram que ser responsável pelo mundo não significa mantê-lo da mesma forma que o criamos, pois cada ser é um novo ser, que pode ser e

criar algo que não esperamos. Larrosa (2017a, p. 233) cita algo que Hanna Arendt escreveu: “a educação tem a ver com a natalidade, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo”. Com o que o autor nos dá a ler, podemos associar a disciplinarização das crianças, dos jovens, do novo, com a tentativa de destruição da novidade inscrita no nascimento, como trata Arendt. E tomo emprestadas as palavras de Larrosa (2017a, p. 236), que fala sobre o nascimento:

o nascimento constitui um verdadeiro acontecimento que não se deixa inserir na ideia de temporalidade à qual nos têm habituado as ciências modernas: aquela em que o tempo é apenas o quadro vazio e homogêneo no qual se sucedem os fatos segundo determinadas leis de causa-efeito ou de condição-consequência. Se aquele que nasce pudesse inserir-se nesse tipo de temporalidade contínua e linear, o nascimento não seria absolutamente a aparição de algo novo nem, diga-se desde logo, a promoção de um futuro indefinido, aberto e radicalmente desconhecido. O nascimento nos introduz muito mais em um tempo no qual o futuro não é consequência do passado e no qual aquele que vem ao mundo não é dedutível do que já existe no mundo. Pelo fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo, o tempo está sempre aberto a um novo começo: aberto à aparição de algo novo que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que para recebê-lo tenha que ser capaz de renovar-se; aberto à vinda de algo novo ao qual o mundo deve ser capaz de responder, ainda que para responder a ele deva ser capaz de colocar-se em questão.

Portanto, um espaço indisciplinar é onde recebemos os jovens em sua alteridade, e não onde pretendemos torná-los uma expressão de nós mesmos; onde eles não são convertidos em matéria-prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, desejos ou expectativas para o futuro (LARROSA, 2017a).

Um espaço indisciplinar na escola, do ponto de vista do conhecimento, é antidisciplinar porque não é orientado por uma disciplina curricular e seus objetivos de produção de sujeitos, como na história da disciplina de Língua Portuguesa que nos conta Soares (2002). Também não se confunde com o *interdisciplinar*, não é orientado por várias disciplinas que se misturam, ainda com esse mesmo objetivo, mas por letramentos e afetos. Afetos, com os sentidos de afetividades e experiências aqui expostos, e letramentos, como pensa Moita Lopes (2015), como práticas sociais, práticas que se vivem; um processo que antes de ser cognitivo é social, ou só é cognitivo porque é social, e cabe a um espaço educativo compreender os sujeitos como letrados e multiletrados e possibilitar sua inserção em outras práticas sociais de letramentos.

A educação, como já foi apresentada aqui e de acordo com Hannah Arendt e Larrosa é o modo como as pessoas, as instituições, a sociedade respondem à chegada dos que nascem, é a forma que o mundo recebe os que nascem. E responder “é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual

aquele que vem possa habitar, colocar-se à disposição daquele que vem sem pretender reduzi-lo à lógica que rege em nossa casa” (LARROSA, 2017a, p. 235). E, talvez não oferecendo respostas, mas provocando alguns deslocamentos às minhas, às nossas inquietações sobre como recebermos os que nascem aqui no nosso país, tão plural e desigual, de culturas híbridas e silêncios silenciados, o que penso que aprendi com os jovens e com os espaços indisciplinados só pode me levar a pensar esses espaços permeados por uma educação também indisciplinar, tão junta e misturada quanto a *rádioscolavida*, uma educação enquanto técnica, crítica e experiência.

4.2.2 A educação enquanto técnica, crítica e experiência

Pensar a educação, como nos propomos a fazer nas universidades, comumente envolve opor-se: nos opomos aos ideais tecnicistas e neoliberais na educação, à supervalorização dos aspectos técnicos e da racionalidade, nos opomos a alguns ideais humanistas na educação, que pedem pela formação de um sujeito crítico e emancipado, como se pudéssemos construir um sujeito e como se soubéssemos a verdade sobre como um bom humano deve ser. Larrosa (2017b) propõe que pensemos a educação de uma outra forma, a partir do par experiência/sentido, mas adverte que essa não pode ser a nova verdade, uma educação pela experiência não é um novo modelo a ser adotado. E diz o autor que, quando propõe deixar de lado o que dizem os que defendem uma educação baseada na ciência/técnica ou na política/crítica

não significa que não continuem tendo um lugar no campo pedagógico. Os experts, porque podem nos ajudar a melhorar as práticas. Os críticos porque continua sendo necessário que a educação lute contra a miséria, contra a desigualdade, contra a violência, contra a competitividade, contra o autoritarismo, porque é preciso manter alguns ideais para que nossa vida continue tendo sentido mais além de nossa própria vida. E a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além da nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo... e como não gostamos desta vida, nem deste tempo, nem deste mundo, queríamos que os novos, os que vêm à vida, ao tempo e ao mundo, os que recebem de nós a vida, o tempo e o mundo, os que viverão uma vida que não será a nossa e um tempo que não será o nosso e em um mundo que não será o nosso, porém uma vida, um tempo e um mundo que, de alguma maneira, nós lhe damos... queríamos que os novos pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha viver (LARROSA, 2017b, p. 36).

Nesse texto, diz o autor: “o que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade”. Na experiência da minha pesquisa, ao reler a minha narrativa dos

acontecimentos, tive a sensação de que entre as palavras dos jovens poderia estar escrito: “estamos aqui juntos explorando outra possibilidade”.

A possibilidade que eu li envolve também uma educação enquanto técnica e como direito, direito à democratização do conhecimento acumulado, a conhecer o mundo, direito a tornar-se autores, como os jovens me disseram, poder desenvolver os aplicativos que utilizam, criar as suas próprias ferramentas, adquirir as técnicas necessárias para criar coisas no mundo que atendam aos seus próprios interesses e objetivos, o que talvez lhes proporcione uma participação social mais ampla. Direito a inserir-se nas práticas historicamente seletivas, assumindo identidades próprias a essas práticas e talvez modificando essas identidades.

Uma educação que não prescindia da crítica, porque precisamos conhecer e tentar compreender o mundo para lutar contra a desigualdade e contra o autoritarismo. Não um processo que pretenda formar alunos críticos, como se eles já não o fossem, mas que não os discipline e os impeça de criar algo novo, que lhes proporcione espaço para a crítica e para pensar a vida. Um espaço onde a linguagem tem papel central, onde eles são *falantes autorizados* (SIGNORINI, 2006, p. 172), independentemente do letramento escolar e da apropriação dos padrões valorizados pelas instituições.

No espaço da Rádio, eles encontram uma linguagem que é sua e um espaço em que essa linguagem é legitimada. Como escreveu T., conforme apresentado no Excerto 27, “A rádio Bidart me ensinou a não ter vergonha e nem medo de falar pra todo mundo ouvir e que errar faz parte, mas o mais importante é errar e aprender com aqueles erros”. Nos programas apresentados, eles produzem seus textos, os apresentam ao público na internet e à escola através das caixas de som espalhadas pelos corredores, usam suas gírias e decidem suas pautas. Como eles disseram, percebem que participando das atividades da Rádio perderam o medo de falar “pra todo mundo”, perderam a timidez, aprenderam “a se soltar mais”, a interagir e, segundo eles e também o professor, em geral aprimoraram suas práticas de oralidade. O que é notável, é que esse aprimoramento, esses novos modos que adquiriram de se relacionar com a linguagem oral, foram possíveis porque eles se perceberam e foram percebidos como falantes autorizados.

Com sua linguagem e suas pautas, eles levam aos programas assuntos que lhes afetam e se posicionam criticamente sobre eles. Escolhi acrescentar aqui o trecho de um programa em que três meninas da equipe da Rádio estipularam como uma das pautas falar sobre o

“setembro amarelo”⁶³. Na fala elas relatam que uma delas está fazendo um projeto, um trabalho sobre o setembro amarelo, mas não sei se o assunto partiu de uma atividade de sala de aula, se a pauta foi sugerida por outra pessoa da escola ou escolhida somente por elas, mas no decorrer da fala elas se posicionam e fazem associações sobre o assunto:

- V.: tudo começa com o bullying, gente. Não importa se pra você isso é uma brincadeira, porque só é engraçado quando todas as pessoas riem. E esse bullying, quanto mais pratica mais a pessoa vai se sentindo... aquela que vocês falam e isso vai evoluindo, evoluindo até virar uma depressão. E a depressão leva ao suicídio.
- C.: e isso não pega só em jovens adolescentes, tem adultos e crianças, crianças que passaram por pedofilia, abuso sexual, tem adultos que, mulheres que são assediadas e inclusive na novela mostra. Na novela das 9, que eu odeio ver por sinal, mostra ali a moça que é assediada pelo chefe né. Tem o preconceito também mostra na novela [...], ele é machista, ele briga com a filha que uma é g... é homossexual e a outra ã.. infelizmente teve que trabalhar daquele outro trabalho, daquele jeito e ele acha isso errado sendo que ela que sustentava ele e eu fiquei com muita raiva disso. E ele desconta tudo na mulher, entendeu? E eu acho isso horrível porque tanto pra qualquer uma das três, mais pra mulher que ela sofre tudo mais, ela corre bastante risco de pegar uma depressão, Como também os abusos sexuais que são MUUITO normais, né?
- G.: e... tipo, isso começa com piadinhas escrotas pra chamar a atenção dos outros velho, isso acontece muito. Muita gente faz piada pra chamar atenção, pra dizer "ah, eu sou popularzinho, eu sou isso e aquilo" e, tipo, acontece muito velho, eu já passei por bullying e sem falar nada, ficar calada, mas ficar calada não é a única opção. É melhor falar, chegar assim "mãe, eu tô passando por isso" ou pra diretora, tipo, a direção do colégio ela tem o direito de pegar e sentar e conversar sobre isso.
- V.: e isso é leei, é lei, bullying virou crime gente.
- G.: tipo, porque muitas vezes o bullying gera o suicídio, velho.
- C.: e não é só nisso aqui da escola, também tem o bullying virtual porque, hoje em dia, temos todas essas tecnologias...
- V.: cyberbullying.
- C.: sim, temos toda essa tecnologia que muita gente ignorante e escrota usa pro mal, entendeu? Não sabem usar...
- [...]
- G.: sim, mas... vocês já perceberam o que que a pessoa sente, eu acho que eles não percebem que a pessoa fica triste, que a pessoa pega e chega em casa e chora num canto por uma piada escrota.

63 Conforme www.setembroamarelo.org.br, "Setembro Amarelo é uma campanha de conscientização sobre a prevenção do suicídio, com o objetivo direto de alertar a população a respeito da realidade do suicídio no Brasil e no mundo e suas formas de prevenção. Ocorre no mês de setembro, desde 2015, por meio de identificação de locais públicos e particulares com a cor amarela e ampla divulgação de informações."

- C.: ele só quer se achar o maioral da turma.
- G.: tipo, eu sou valentão, eu que mando, eu que faço isso. Tu não é nada velho! Só tá sendo escroto, idiota.
- C.: é, um bundão!

Excerto 48 - Trecho de programa da Rádio Bidart - 02 de agosto de 2018.

Na fala, as meninas abordam a proposta da campanha e vão além dela, partindo da associação do bullying com o suicídio, refletem sobre acontecimentos do seu cotidiano usando, possivelmente, referências de discursos circulantes e pensando como isso se manifesta ao seu redor – nas novelas, nas redes, na escola. Ao abordar a informação que relaciona casos de abuso sexual e problemas psíquicos, elas percebem como isso afeta mulheres e crianças de uma forma peculiar e, colocando-se na identidade de mulheres, como isso se relaciona a relações de poder e construções sociais desiguais de gêneros:

- G.: eu conheço uma histó... uma guria, que pegaram e começaram a fazer isso, pegavam a foto dela e colocavam uma baleia do lado e botavam assim "antes e depois" tipo, cara, cê tá ligado que isso é internet, tipo, se ela quisesse podia...
- V.: e é crime, é crime!
- G.: ...processar ele, mas não, eu vi ela chorando, velho, e isso me cortou o coração, por um bobo, por um idiota que não sabe cuidar... sim... tipo, as pessoas não veem, entendeu, as coisas.
- C.: um escroto.
- V.: na verdade as pessoas deveriam ter mais empatia, as pessoas deveriam se colocar no lugar do outro pra entender.
- [...]
- C.: mas uma coisa que se tornou normal, que pegou bastante gente com depressão e foi MUITO a causa de suicídio foi abuso sexual.
- G.: verdade.
- V.: uma coisa que não era pra estar acontecendo.
- C.: sim, e o pior, é que não sabem como a pessoa que tá ali se sente... Estão pegando crianças!
- G.: falando em criança, ce viu a notícia que deu no jornal, que a guriuzinha tava indo pra escola, tava saindo, esperando a mãe dela, uma coisa desse tipo, e o cara pegou e sequestrou ela. E , tipo, ela morreu, velho!
- V.: Ela morreu depois de ser ESTUPRADA e ela foi deixada a beira de um buraco e só encontraram ela 12 dias depois.
- G.: e, tipo, velho, esses cara não tem noia na cabeça né!? só falando assim.

- C.: eles não tem cérebro.
- V.: nem coração.
- G.: eles não tem cérebro, é uma criança também, não é um objeto e, tipo assim, não é a primeira vez que isso aconteceu, já aconteceu isso mil vezes no Brasil esse ano, já vamos dizer assim.
- V.: nós mulheres nós não somos brinquedos, nós somos gente como vocês, a gente é igual a vocês, a gente tem que ter os direitos iguais de vocês, nós não somos mais fracas, nós somos fortes SIM!
- C.: sim, a gente só não tem um pinto, mas a gente é igual.
- V.: tem gente que já me disse que "ai, tu não vai pro exército porque tu é fraca, tu é mulher, tu não sabe fazer nada".
- C.: o sonho da V. é ir pro exército.
- V.: é meu sonho e eu não vou abrir mão disso por nada, nem por uma palavra que um besta me diga. Eu não vou abrir mão do meu sonho.
- G.: e, tipo, falando nisso, velho, já pegaram e falaram assim, "ah, ela não pode ir pro quartel" uma amiga da minha mãe porque ela é mulher. Velho, não interessa que ela é mulher, velho, homem e mulher são a mesma coisa, só troca o gênero, não troca mais nada do que isso.
- V.: não tem essa de que azul é de menino e rosa é de menina.
- G.: são tudo a mesma coisa.
- V.: não tem essa, somos iguais, podemos gostar do que quiser, a gente pode ser o que quiser.
- C.: exatamente.
- G.: tipo, velho, não tem mais isso, a gente tem que aprender que na sociedade de hoje em dia mulheres e homens têm os mesmos direitos, eles têm as mesmas coisas, eles não são diferentes.

Excerto 49 - Trecho de programa da Rádio Bidart - 02 de agosto de 2018.

No texto apresentado, elas lidam com informações, mas informações que fazem sentido e lhes provocam afetivamente. Durante a fala, transcrita de um vídeo divulgado online, elas riem e, em alguns momentos, suas falas embargadas indicam a emoção provocada por aquilo que tratam. Ao se manifestar, elas trazem o que viram na televisão, nas novelas, histórias pessoais, histórias que aconteceram na escola, nas redes sociais e produzem sentido, construindo relações entre o global e o local.

Essas relações entre o global e o local, conforme Street (2003), são importantes para compreender os letramentos sem atribuir uma ênfase demasiada aos aspectos locais de determinadas práticas de letramento, o que pode levar a uma romantização das realidades locais. Street argumenta que os Estudos de Letramento reconhecem que forças globais também surtem efeitos nos usos do letramento, embora não seja possível conceder-lhes um

privilégio dominante. Diz o autor que o resultado dos encontros do local com o global em torno de letramento é sempre um novo híbrido e não uma versão essencializada de cada um deles. Essas práticas, focalizadas pelos NLS, reconhecem hibridizações produtivas entre as práticas de letramento local e as práticas de letramento da escola (STREET, 2003, p. 80). Portanto, espaços indisciplinados, híbridos, fronteiriços entre o global e o local, podem apresentar-se como uma alternativa à produção de sentido no contexto escolar.

Olhar para as práticas locais leva-nos a percebê-las como híbridadas, pois assim como não é possível, no nosso contexto social, conceber práticas de letramentos inventadas pelos participantes, isentas de influências do global, o que chega do global aos contextos locais é sempre ressignificado. Procurando se afastar de dicotomias, Street (2003) explica que os modelos autônomo e ideológico não foram propostos como opostos polares, pois a apresentação do letramento como “autônomo” é uma estratégia ideológica para evidenciar que abordagens supostamente neutras acabam privilegiando práticas de letramentos de grupos específicos de pessoas; e o modelo ideológico considera as habilidades técnicas envolvidas e reconhece que essas são sempre empregadas em um contexto social e ideológico.

Sobre essa ideia de hibridização dos espaços e das práticas, uma alternativa epistemológica com o objetivo de promover mudanças, Canclini (2008) nos diz que uma das frustrações na formação de leitores críticos se dá porque insistimos em formar, em separado, leitores de livros e espectadores de artes visuais, em um momento histórico e social em que a multimodalidade é cada vez mais presente.

No item 4.1 tratei de algumas práticas dos jovens com artes visuais, da experiência estética que elas representam e da análise crítica que muitas vezes presenciei, o que condiz com o que esperamos de aulas de Literatura, porém, nesse caso, sem a presença de livros escritos. Como afirmou Zilberman (1988), a escola deve despertar o gosto pela literatura, o que se justifica por, pelo menos, duas razões: a capacidade que possui o texto literário de provocar a imaginação, a criatividade, a descoberta de contextos distintos a partir da fruição poética e estética; e pela potencialidade que tem de nos fazer pensar e refletir sobre o mundo, ampliando nossos horizontes de leitura. No Excerto 20, em que relato o diálogo sobre o filme “O menino do pijama listrado”, é sobre isso que as meninas falam, a fruição poética e estética, as emoções e o aprendizado que a história lhes provocou, a descoberta do contexto distinto e a reflexão sobre o mundo.

Sobre a experiência da leitura, Larrosa (2011, p. 9) nos diz que “dado que a experiência é uma relação, o importante não é o texto, senão a relação com o texto”. Do ponto de vista da experiência, o que importa não é qual o livro, mas o que se passa com sua leitura.

Alguém pode ler um texto, compreendê-lo, pois domina a técnica, todas as estratégias de compreensão, mas se após a leitura nada lhe afeta, é uma leitura em que não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade, não há reflexividade, não há transformação. Com a leitura do texto filmico, as meninas relataram como ela transformou seus pensamentos, ajudou-as a pensar além do que pensavam, a dizer e sentir além do que já sabiam e sentiam.

Contudo, é preciso considerar que a experiência não pode ser planejada de modo técnico, a leitura às vezes é experiência e às vezes não. Como um acontecimento, a experiência não pode ser causada, o que se pode fazer “é cuidar de que se deem determinadas condições de possibilidades: só quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência” (LARROSA, 2011, p. 14). E ainda, uma mesma atividade pode ser experiência para alguns e para outros não, e como a experiência é singular, cada um terá uma experiência diferente, provocada possivelmente por acontecimentos diferentes.

Como procurei apresentar neste texto, os jovens participantes da pesquisa têm diferentes gostos, são diferentes as artes que lhes provocam, que lhes afetam. O anime, o filme, o texto literário, para cada um deles é uma coisa diferente que funciona como acontecimento, como o *isso*, do “isso que me passa”. E, se a experiência necessita de receptividade, de abertura para uma direção desconhecida, eles indicam seu desejo pela diferença e pela novidade e se expõem ao que pode ser um acontecimento, um afeto.

Se as possibilidades exploradas pelas pessoas em sua *rádioescolavida* sugeriram-me espaços indisciplinados como uma ideia de escola que não os impede de surgir como seres singulares, a ideia de educação que acompanha esses espaços não é uma, mas uma tríade uníssona entre a técnica, a crítica e a experiência. Um lugar onde o ensino aparece como apresentação do mundo, em que o professor não é a figura que coloca um saber contra outro saber, mas que ampara a vinda de seres únicos e singulares ao mundo proporcionando espaços de pluralidade e diferença onde esses novos inícios sejam possíveis (BIESTA, 2017). Um lugar que não impeça que a experiência seja possível, que a crítica surja como parte da formação dos sujeitos sociais e singulares e da produção de sentidos e que a técnica, parte de um todo, esteja disponível para que eles possam criar coisas no mundo.

5 ALGO ASSIM COMO UMA CONCLUSÃO

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate bem mais forte o coração⁶⁴*

Canclini (2015, p. 259) encerra sua obra com um epílogo, contando que uma leitora do livro, ainda inédito, perguntou-lhe porque não havia “algo assim como uma conclusão”. Encerrar um texto de pesquisa é uma tarefa difícil se consideramos que queremos nos afastar de ideais positivistas mas, ao mesmo tempo, precisamos apresentar esse texto de uma forma que ele possa ser considerado científico. E difícil especialmente porque uma *conclusão* remete a uma apresentação de resultados, àquilo que poderá ser validado. Como Canclini, na obra mencionada, tentei que os sentidos que me foram dados a ler durante a pesquisa e as ideias e reflexões que me proporcionaram fossem se explicitando no curso do texto. O que vou acrescentar aqui então, será algo assim, como uma conclusão, que tem por objetivo maior dar um fechamento a essa narrativa, que pretendeu trazer, mais do que algumas respostas, histórias e possibilidades.

Quando comecei a pensar a pesquisa, refletindo sobre como e porque incluir nela um olhar voltado a desigualdades sociais, entendi, com a ajuda de Fonseca (2006), que ela não poderia ser uma denúncia. Caso encontrasse na escola, pensei, algo muito parecido com a escola que contribui para a reprodução, como a pesquisada por Bourdieu, apresentar um texto como denúncia, mais do que servir como um estímulo para repensar políticas públicas falhas poderia levar apenas a uma leitura maniqueísta da realidade, como disse-me Fonseca (2006, p. 23). Decidi que eu ouviria os jovens alunos da escola Bidart e esses, ao me mostrarem estar ali explorando outras possibilidades, vivendo um cotidiano diferente, fizeram com que meu

64 Parte da música “Caminhos do coração”, de Gonzaguinha.

texto se afastasse de denúncias. Eu queria proporcionar um espaço para voz, mas eles me mostraram que um espaço similar já existia, um espaço próprio à singularidade daquela escola.

Porém, outra recomendação dada por Fonseca (2006) e já apresentada neste texto, é sobre o risco de um idealismo romântico, de positivar o comportamento dos sujeitos de tal forma que não mais se enxergue a complexidade presente. Foi com relação a esse idealismo romântico que foram tecidas críticas aos Estudos de Letramento, como as de Brandt e Clinton (2002), argumentando sobre um exagero no poder conferido aos contextos locais, que esses estudos preocuparam-se tanto em evidenciar o caráter local das práticas de letramento, pretendendo fugir do modelo autônomo, que perderam uma dimensão mais ampla de teorização. Street (2003) respondeu a essas críticas, enfatizando a necessária hibridização dos letramentos que acontece da relação do global/local e sobre como os modelos autônomo e ideológicos não foram propostos como opostos.

Eu também procurei evitar olhar para os jovens a partir da ausência, a partir do que supostamente lhes falta, e para a escola a partir de suas carências ou deficiências, de um tipo já ideal de instituição pedagógica (Tura, 2000). O que priorizei foi apresentar a narrativa dessa realidade que conheci pelo ponto de vista dos que me falaram sobre ela. Eles mostraram a riqueza do que havia de *local* em suas práticas, mas também as ressignificações e a influência do *global*. Eles me falaram dos sentidos do que vivem naquele espaço, de suas práticas de letramento e de afetos, mas também dos *sem-sentidos* que viam nas salas de aula, nas relações entre pessoas. Também falaram de preconceitos, de bullying, de afetos negativos produzidos naquela escola.

Durante o encontro em que apresentava com mais detalhes minha pesquisa e minha pré-análise para o grupo, algo que eles disseram chamou especialmente minha atenção. Eu falava sobre o uso das TICs na sala de aula e as impressões que eu tinha, falava que às vezes os professores sentem-se induzidos a usar algum tipo de recurso tecnológico para que a aula fique mais atrativa, e perguntei o que achavam, se gostavam mais da aula se ela simplesmente envolvesse o uso do laboratório de informática ou do celular, mesmo que a prática fosse a mesma, e a “nova” tecnologia apenas substituísse uma antiga. Eles pensaram um pouco, fizeram comentários entre eles, alguns disseram achar que não, outros que sim, até que uma menina, que já não mais estuda na escola, respondeu que fica melhor pois “assim a gente fica mexendo em outras coisas”. O grupo indicava, com palavras, expressões e gestos, que concordava com o que ela dizia. Isso me levou a pensar que o que os agradava não era o evento “aula”, mas a possibilidade de fuga daquele espaço de sala de aula para um outro

espaço, acessível através das tecnologias. E, se isso pode fazer-nos pensar que a escola para eles não faz sentido, ao mesmo tempo eles, voluntariamente, estavam na escola, participando de um projeto que, embora com uma dinâmica diferente da sala de aula, ainda é escolar. Ali eles contam que riem e se divertem, mas cumprem tarefas, são cobrados por comprometimento e responsabilidade. O que separa esses espaços não é *a escola*, mas os sentidos produzidos.

E no cotidiano dessa escola, se vi e ouvi tudo isso que escolhi contar e destacar neste trabalho, também vi algo da escola que viu Bourdieu, que opera para a conservação das desigualdades, de uma escola que, para Foucault, é uma eficiente instituição disciplinar. Vi a reprodução de discursos, os mesmos de quando aquela era a minha escola, que estigmatizam e condenam alguns alunos. E também vi algo da escola que sonhava Freire (1997), um espaço de relações sociais e humanas baseada na *boniteza*, ilustrada na emoção da despedida do jovem que precisou ir embora ou nas conversas, nas salas ou nos corredores, entre alguns alunos ouvintes e surdos. Jovens ouvintes que aprenderam LIBRAS no contato com os surdos e as intérpretes, mesmo sem que isso tenha sido uma obrigação escolar⁶⁵, para se comunicar com os colegas.

E se a escola é essa unidade complexa, está inserida em um conjunto também complexo, com um contexto histórico e político. Esta pesquisa foi iniciada no ano de 2017 e a partir daí, e durante todo o processo de escrita, eu me perguntava se um texto de pesquisa em Ciências Humanas poderia se apresentar como se ignorasse o mundo fora dele, com todos os acontecimentos que, dia após dia, desestabilizam aquilo que pensávamos possível para o futuro da educação no país. Eu falava para aqueles jovens sobre a nossa universidade pública, mas já não sabia se eu deveria ou poderia afirmar com convicção que esse possível futuro seria um direito deles. Eu poderia falar em educação e desigualdades sociais sem indicar que, na concretude da vida, nossas conquistas sociais estavam sendo retiradas com as mãos, com nossas próprias mãos? Enquanto eu frequentava a escola e percebia a possibilidade de um espaço indisciplinar, nas escolas e universidades, nas ruas, nas praças, pessoas pediam o retorno a uma suposta ordem, a uma rígida disciplinarização da juventude, a uma vida menos plural.

Em minhas observações na escola, a realidade parecia mais generosa. Naquele outubro de 2018, o debate sobre o processo eleitoral que tomava conta das mídias e das ruas chegava

65 Falo aqui de alguns jovens que participaram da oficina que organizei e que me contaram ter aprendido LIBRAS, há algum tempo atrás, com os colegas e a intérprete que os acompanhava. A escola atualmente oferece algumas oficinas de LIBRAS a todos os alunos e tem o projeto de incluir o ensino dessa língua de sinais no currículo.

com menos força às conversas entre os jovens, que continuavam a tratar dos seus relacionamentos, do futuro, de arte, das suas histórias. Em 31 de outubro, eu acompanhava a festa de *halloween* da escola, que contava com uma boate organizada pela equipe da Rádio Bidart. Durante o horário em que a boate foi destinada aos pequenos, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, eu observava a diretora que, apesar do calor da sala de janelas cobertas com grossos tapetes, dançava uma música de Pablo Vittar com os meninos e meninas menores. Aquela era uma das músicas preferidas deles, como ouvi um pequeno dizer, e a diretora os acompanhava, durante essa e outras músicas, para que eles não tivessem vergonha de dançar. A festa terminada, me preparei para ir embora com um certo otimismo provocado por aquelas cenas, pela esperança que transmite a criança que ainda não foi afetada pelos padrões sociais de gênero. Quando me dirigia à saída do prédio, ouvi, do outro lado do corredor, a algazarra de uma turma que saía da sala para também ir embora. Parecia ser uma turma de 3º ano e, em meio a risos e vozes altas, eu ouvi alguns deles cantarolarem: “*Bolsonaro vai matar viado*”. Não sei até que ponto eles compreendiam o significado do que cantavam, mas acredito que esse dia marcou o auge da minha dúvida, dúvida sobre a relevância do que eu pesquisava, sobre o que poderíamos fazer, sobre como meu texto seria apresentado.

O apoio para pensar sobre isso, pensei, eu encontraria em Hannah Arendt. Ela que nos disse que o nascimento é a aparição de algo no qual não podemos reconhecer-nos a nós mesmos; e a educação é como recebemos os que chegam, é responsabilidade e amor pelo mundo. Foi ela também que dedicou-se a estudar o totalitarismo, que entendeu que há uma equivalência entre o terror totalitário e a destruição da novidade inscrita no nascimento, que esse terror nasce do medo de que, com o nascimento de cada ser humano, um novo começo se erga e faça ouvir sua voz no mundo (ARENDR, 2013). Esse sistema é uma ordem que repugna a incerteza e tem a pretensão de fabricar o futuro, produzindo também as pessoas que viverão no futuro para que a continuidade do seu mundo esteja garantida. Considerando então que

a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2016, p. 247).

escolhi que meu texto registraria as possibilidades que me foram apresentadas, ideias que talvez possam ajudar-nos a renovar o mundo comum, não impedindo a novidade de cada nascimento, não destruindo a novidade dos meninos que dançavam, nem a esperança de um

mundo em que não dê vergonha viver. Entendi que meu texto não ignora o contexto político, mas apenas lhe nega esse espaço, dando prioridade para as possibilidades, como se dissesse, com Chico Buarque⁶⁶, que apesar de você amanhã há de ser outro dia, você vai ter que ver a manhã renascer e esbanjar poesia.

E para não dizer que não falei em conclusões, retomo algumas coisas que disse nas páginas introdutórias deste trabalho. Eu disse que esta poderia ser considerada uma pesquisa sobre tecnologia, essa mistura entre as máquinas e as nossas vidas. O que entendi como o mais importante, com o grupo de jovens que acompanhei, foi que as tecnologias e as informações têm valor enquanto parte das experiências e das relações entre as pessoas, que os aparelhos celulares atuam como mediadores de afetividade, com uma função comunicacional e de sociabilidade contemporânea.

E se este é um trabalho sobre tecnologias e também sobre desigualdades, percebi que embora a hibridização das culturas e das práticas nos afaste das dicotomias como incluídos/excluídos, afastem a possibilidade de vincular rigidamente classes sociais e estratos culturais, há, como sugere Canclini (2011), grupos sociais com diferentes capitais culturais e disposições de se apropriar das tecnologias, atribuindo diferentes sentidos, de forma que as hibridizações não são iguais para os jovens que tem a escola como seu único espaço de acesso à internet e para aqueles que tem o acesso e uma diversidade de bens em suas casas. E como bem coloca o autor, “os sentidos das tecnologias se constroem conforme os modos pelos quais se institucionalizam e se socializam” (*Ibidem*, p. 308).

Na escola, compreendi que não há marcas ou padrões que nos permitam essencializar os sujeitos, nessa mistura contemporânea de culturas, práticas e sentidos compartilhados, possivelmente aquilo que se apresenta na superfície não é suficiente para compreender de que forma desigualdades, além das questões econômicas, afetam cada um. Só podemos vislumbrar sentidos, criar inteligibilidades, vivenciando de forma sensível o cotidiano junto com as pessoas e através da escuta, uma escuta que também deve considerar os silêncios. Vi que nos silêncios de muitos dos jovens podem estar limitações do entendimento que construí nessa pesquisa e do que é construído em outras, pois usualmente analisamos apenas as palavras ditas.

Contei aqui que os jovens apresentaram-me a possibilidade de pensar o espaço da escola como indisciplinar, um espaço em que não há a separação entre a escola e a vida, de aquisição e troca de saberes, de crítica e de experiência, espaço de valorização dos seus letramentos e de se apropriar de novos, um espaço que tem sentido e onde há produção de

66 Referência à música “Apesar de você”, de Chico Buarque.

sentidos, espaço de afetos, pois “o que tem sentido para nós que não nos afete afetivamente?” (GARCIA, 2000). Um processo educativo como a abertura para a novidade e a formação simultânea do indivíduo como ser singular e plural, um sujeito com identidade e projeto de vida próprios, parte de grupos sociais e culturais e parte de uma comunidade política.

Compreender que somos, e de que forma somos, sujeitos singulares e sociais, talvez tenha sido o ensinamento mais rico que o grupo que me acompanhou durante esta pesquisa e este texto tenha me proporcionado. Do seu modo e com as suas palavras, eles me apresentaram ideias que levam a um debate muito mais plural do que muitos textos acadêmicos apresentam. Levam a entender que a materialidade da vida e a estrutura social tem mais influência do que negam alguns campos teóricos e que as bordas e fronteiras que nos envolvem são menos nítidas do que supõem outros; que tecnologias só *são* porque são parte das nossas vidas, e também de seus conflitos, nem criadoras de novas racionalidades e impulsionadoras da aprendizagem, nem destruidoras de relações e afetos entre as pessoas. Que a escola pode ser alguma coisa e ser vista além da instituição disciplinadora e destruidora de singularidades e também além da instituição emancipadora e formadora de sujeitos críticos. E que pensar ou recriar a escola não pode acontecer de cima, ou de fora, ou de apenas um lado; isso só se dá no cotidiano e nas ações dos sujeitos que a vivem e que são as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.

Minha vontade sempre foi que este texto pudesse trazer a voz de alunos que vivem uma escola pública, nesse caso em especial, que vivem a Escola Bidart. Percorri um caminho durante esta pesquisa buscando construir esse espaço para voz e cheguei aqui entendendo que assim como podemos ser únicos, a gente também é tanta gente onde quer que a gente vá. Nessa escola desejada, a que não nos abandona a própria sorte, apresenta-nos o mundo como possibilidade e nos permite renová-lo, a gente também depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Este texto, então, só pode ser uma mistura de vozes anteriores a nós, da minha voz e da voz deles, das histórias de escolas anteriores a nós, da minha escola e da escola deles. E se é uma mistura, ele também só *é* a partir da singularidade da gente que vive a Rádio Bidart, ou a *rádioescolavida* de que ela faz parte, e todos os seus sentidos, letramentos e afetos envolvidos.

É curioso concluir um texto, que afirmamos nós, é escrito ao público, à sociedade, mas que não sabemos se será lido, pelo menos não por alguém além das pessoas que precisam lê-lo como parte do processo acadêmico. Aos que lerem, espero que essa narrativa da realidade vivenciada possa fazer que, como eu, veja outras formas de pensar a educação, a escola, o ensino, a juventude na contemporaneidade. Talvez, com as outras vozes e outra gente que a ou

o acompanhe, formas diferentes das que eu pensei, talvez pense em outras possibilidades. E afirmando, mais uma vez, que este texto e as possibilidades apresentadas só foram possíveis dadas as singularidades e pluralidades do espaço, do professor e dos jovens que dividiram comigo algum tempo e palavras; e aproveitando do significado cultural que tem para nós *a última palavra*, simbolicamente, pois as vozes que fazem parte deste texto também são minhas já que são resultado das minhas escolhas, encerro a escrita com a palavra de uma das jovens e o título que escolheu dar para o seu texto: “Meu Respeito Pela Rádio Bidart”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? *In*: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 44-59.

ALVES, Nilda G.; FERRAÇO, Carlos E. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p. 306-316, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2U0hmi2>. Acesso em 17 jul. 2019.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In*: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM, Solange; KRAMER, Sônia (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://bit.ly/2HIEdPU>. Acesso em 10 ago. 2017.

AQUINO, Júlio G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 456-484, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/33UHwXJ>. Acesso em 20 jul. 2019.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 2. ed. São Paulo: EDUNB, 1993.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies. Reading and writing in one community**. London/New York: Routledge, 1998.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça e classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, v. 20, n. 2, p. 27-55, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2ZiOMcI>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Crítica social do julgamento do gosto. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2007, p. 9-92.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 227-241, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2Hnk8IV>. Acesso em 10 maio 2018.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002. Disponível em: <http://bit.ly/30AcGBC>. Acesso em 20 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 8,069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://bit.ly/2zinhFs>. Acesso em 10 maio 2017.

BUCKINGHAM, David. **Youth, Identity and Digital Media**, Cambridge, MIT Press, 2008.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2ZkQuhx>. Acesso em 10 maio 2017.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e para a inclusão digital. **Linguagem & Ensino**, v. 17, p. 25-60, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2ZleRIa>. Acesso em 18 maio 2018.

CALARCO, Jessica McCrory, "I Need Help!" Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School. **American Sociological Review**, n. 76, p. 862-882, 2011.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CÂMARA, Ana Carolina M.; ALMEIDA, Ana Maria F. Classe Social na Creche. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, p. 35-64, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/30t0aDZ>. Acesso em 10 abr. 2019.

CANCLINI, Néstor G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2011.

CANCLINI, Néstor G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

CAVALCANTI, Marilda. AILA. Um estudo da arte em microcosmo da Linguística Aplicada. *In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade***. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.173-186.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. *In: **A experiência etnográfica. A antropologia e literatura no século XX***. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 17-62.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Domicílios 2015**. São Paulo: CGI.br, 2016a. Disponível em: goo.gl/mnWBJy. Acesso em: 04 maio 2017.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids Online Brasil 2015**. São Paulo: CGI.br, 2016b. Disponível em: goo.gl/M3C6L5. Acesso em: 04 maio 2017.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Educação 2016**. São Paulo: CGI.br, 2017. Disponível em: goo.gl/BACfSx. Acesso em: 21 maio 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens***. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 12-43.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza. Etnografia: saberes e práticas. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 9, n. 21, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/30tVa1Y>. Acesso em 10 abr. 2019.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography ‘ethnographic’? **Anthropology & Education Quarterly**, v.15, 1984. Disponível em: <http://bit.ly/2Znadt9>. Acesso em 20 jun. 2019.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. *In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching***. New York: MacMillan, 1986. p. 119-161.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic Description. *In: AMMON, Ulrich; DITTMAR, Norbertt.; MATTHEIER, Klaus J. **Sociolinguistics: an international Handbook of Science of Language and Society***. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1988. p. 1081-1095.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. Tradução de Paula Siqueira. **Cadernos de campo**, n. 13, p. 155-161, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2ZfFP8Y>. Acesso em 20 jul. 2019.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. *In: GARCIA, Regina L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano***. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

- FISCHER, Rosa Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. 1996. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2zfLWua>. Acesso em 10 maio 2018.
- FONSECA, Claudia. Classe e a recusa etnográfica. *In*: FONSECA, Claudia; BRITES, Jurema (org.). **Etnografias da participação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 13-33.
- FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FRITZEN, Maristela P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. *In*: FRITZEN, Maristela P.; LUCENA, Maria Inez P. (org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-71.
- GADOTTI, Moacir. Escola. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 154-156.
- GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês B. O mundo como narrativa polissêmica: diferença, relações de poder e interdiscursividade nos estudos dos cotidianos. *In*: OLIVEIRA, Inês B. (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis: DP et Alii, 2010. p. 37-50.
- GARCIA, Regina Leite. O afeto entra mais uma vez na escola... desta vez por outras portas. **Proposta**, v. 28, n. 83, p. 32-38, 2000. Disponível em: <http://bit.ly/2P7qXVv>. Acesso em 20 jul. 2019.
- GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método; métodos; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-208.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.
- HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982. Disponível em: <http://bit.ly/2MyhyE5>. Acesso em 20 jul. 2019.

ILLICH, Ivan. **Sociedades sem escolas**. 7. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1985.

KIECKBUSCH, Carolina. **A participação em sala de aula de crianças de classes sociais distintas: um reforço para a desigualdade?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2Zi0Z6p>. Acesso em 20 jul. 2019.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **New literacies**. 3. ed. New York: Mc graw Hill Open University Press, 2011.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAPLANE, Adriana. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: UNIJUI, 2000.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2Nqa45B>. Acesso em 20 jul. 2019.

LARROSA, Jorge. Palavras desde o limbo: notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 287-298, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2Z7pAKS>. Acesso em 20 jul. 2019.

LARROSA, Jorge. Desafios da Educação. [Entrevista cedida a] Ederson Granetto. **Universidade Virtual do Estado de São Paulo UNIVESP TV**, São Paulo, 15 maio 2013, 25min. 32Seg. Disponível em: <http://bit.ly/2NqYKXd>. Acesso em 18 maio 2018.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a. p. 229-246.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

LASEN, Amparo. Affective Technologies: emotions and mobile phones. **Surrey: The Digital World Research Centre**, 2004. Disponível em: <http://goo.gl/xJyzbO>. Acesso em 20 jul. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/31TvvQw>. Acesso em 20 jul. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2L2TiCL>. Acesso em 20 jul. 2019.

MACIEL, Fabricio Barbosa. Fim das classes sociais? O debate contemporâneo na Europa e no Brasil. **Revista Grifos**, n. 41, p. 237-254, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2HISQm5>. Acesso em 20 jul. 2019.

MARCONDES, Ofélia M. **Dewey: estética social e educação democrática**. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2Pb64Zl>. Acesso em 20 jul. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. *In*: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel S. (org.). **Ensino de línguas: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 204-229.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada indisciplinar. [Entrevista cedida a] Cláudia Zilmar da Silva Conceição. **Grau Zero - Revista de Crítica Cultural**, v. 3, n. 2, p. 333-340, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2ZcF6VN>. Acesso em 20 jul. 2019.

MONTESORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORAES, Raquel A. A política educacional de informática na educação brasileira e as influências do Banco Mundial: do formar ao Proinfo: 1987-2005. *In*: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS – HISTEDBR, 2006, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, São Paulo: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://bit.ly/2ZdPOe1>. Acesso em 20 jul. 2019.

NOGUEIRA, Cláudio M.; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002. Disponível em: <http://bit.ly/2TWzjxZ>. Acesso em 20 jul. 2019.

OLESEN, Virginia. Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvona (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 219-257.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 2007.

PAIS, José M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

- PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001.
- PRENSKY, Marc. Marc Prensky: “O aluno virou o especialista”. [Entrevista cedida a] Camila Guimarães. **Época**, 08 jul. 2010. Disponível em: goo.gl/15qB7O. Acesso em: 02 maio 2017.
- RODRIGUES, Rosângela H. As políticas linguísticas educacionais e a problemática do paradoxo do acesso às práticas letradas e da inclusão social: interpretações à luz dos estudos da Linguística Aplicada. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 3, p. 1444-1452, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/33UztdK>. Acesso em 20 jul. 2019.
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, Lucia. A ecologia pluralista das mídias locativas. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 15, n. 37, p. 20-24, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/2ZrgR5u>. Acesso em 20 jul. 2019.
- SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SARAMAGO, José. **Da estátua à pedra e discursos de Estocolmo**. Belém: ed.ufpa, 2013.
- SAVAGE, Jon. **A criação da juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX**. São Paulo: Rocco, 2009.
- SCHRAGE, Michael. **The relationship revolution**. Merrill Lynch Forum, 2001. Disponível em: <http://bit.ly/2ZpKWON>. Acesso em 20 jul. 2019.
- SETTON, Maria da Graça J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2ZmDwA3>. Acesso em 20 jul. 2019.
- SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- SIGNORINI, Inês. A letra dá a vida mas também pode matar. Os sem leitura diante da escrita. **Leitura: teoria e prática**, v. 13, n. 24, p. 20-27, 1994.
- SIGNORINI, Inês. (Des) construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 139-171.
- SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169-190.

SIGNORINI, Inês. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. *In*: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 271-288.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, 2003. Disponível em: <http://bit.ly/30qCuAa>. Acesso em 20 jul. 2019.

STREET, Brian. **Brian Street: "Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem"**. [Entrevista cedida a] Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 13 set. 2010. Disponível em: <http://bit.ly/30qwMOZ>. Acesso em 18 nov. 2017.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TAHAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da Informação no Brasil : Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: goo.gl/T24qrt. Acesso em 14 jun. 2018.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver: histórias da escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Pensando a cultura escolar e a prática pedagógica. **Espaço pedagógico**, v. 23, n. 1, p. 11-23, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/33OlBBP>. Acesso em 20 jul. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2MFFEx1>. Acesso em 20 jul. 2019.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de hoje**, v. 37, n. 4, p. 57-72, 2002. Disponível em: <http://bit.ly/30qP56p>. Acesso em 20 jul. 2019.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. Escritas de si: a alternativa dramática. *In*: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC TESSITURAS, INTERAÇÕES, CONVERGÊNCIAS, 2008, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/2ziGSWc>. Acesso em 20 jul. 2019.

VIANNA, Carolina A. D. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In:* KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-62.

VIEIRA, Marcus A. **A ética da paixão: uma teoria psicanalítica do afeto.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo.** Campinas: Papyrus, 1998.

ZILBERMANN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** 2. ed. São Paulo: Cultrix. 1988.

APÊNDICE A – Questionário

QUESTIONÁRIO

Participante,

Este questionário procura conhecer um pouco sobre você e suas práticas de uso da internet e de recursos digitais.

Observação: Você pode marcar mais de uma opção, sempre que achar necessário.

1. Qual o seu nome? _____
(Seu nome não será divulgado em nenhum meio. Se preferir, deixe em branco)

2. Idade: _____ anos.

3. Em que bairro mora? _____

4. Você se considera:

<input type="checkbox"/> criança	<input type="checkbox"/> adolescente	<input type="checkbox"/> jovem	<input type="checkbox"/> adulto(a)
----------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------

5. Com quem você mora? (Marque todas as pessoas que moram no mesmo lugar que você)

<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Vó	<input type="checkbox"/> Vô
<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Irmão(s) Quantos? _____	<input type="checkbox"/> Tio
<input type="checkbox"/> Tia	<input type="checkbox"/> Madrasta	<input type="checkbox"/> Padrasto
<input type="checkbox"/> Primo(s)	<input type="checkbox"/> Outras pessoas que não são parentes	

6. Marque coisas que tem na casa em que você mora:

<input type="checkbox"/> Computador de mesa	<input type="checkbox"/> Notebook	<input type="checkbox"/> Tablet	<input type="checkbox"/> Celular com internet
<input type="checkbox"/> Celular sem internet	<input type="checkbox"/> TV de tubo	<input type="checkbox"/> TV LCD	<input type="checkbox"/> TV Smart
<input type="checkbox"/> Lavadora de roupas	<input type="checkbox"/> Video Game	<input type="checkbox"/> Geladeira	<input type="checkbox"/> Microondas
<input type="checkbox"/> Freezer	<input type="checkbox"/> Carro	<input type="checkbox"/> Moto	<input type="checkbox"/> Rádio

7. Você acessa a internet?

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
------------------------------	------------------------------

8. Se você NÃO acessa a internet, qual o motivo?

<input type="checkbox"/> Meus pais ou responsáveis não deixam	<input type="checkbox"/> Não tenho interesse
<input type="checkbox"/> Não tenho computador/notebook/celular	<input type="checkbox"/> Não sei usar

<input type="checkbox"/> Não tenho acesso à internet em nenhum lugar	
--	--

9. Onde você acessa a internet?

<input type="checkbox"/> Em casa	<input type="checkbox"/> Na escola	<input type="checkbox"/> Na rua
<input type="checkbox"/> Na casa de vizinhos	<input type="checkbox"/> Na casa de parentes	<input type="checkbox"/> Outro lugar

10. Qual (ou quais) aparelhos você usa para acessar a internet?

<input type="checkbox"/> Computador de mesa	<input type="checkbox"/> Celular	<input type="checkbox"/> Notebook
<input type="checkbox"/> Tablet	<input type="checkbox"/> TV	<input type="checkbox"/> Video Game

11. Você costuma usar um celular/smartphone?

<input type="checkbox"/> Sim, tenho um celular	<input type="checkbox"/> Sim, mas não é meu	<input type="checkbox"/> Não uso
--	---	----------------------------------

12. Você usa o celular na escola?

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
------------------------------	------------------------------

13. Se usa, o que você costuma fazer no computador/celular?

<input type="checkbox"/> Assistir filmes	<input type="checkbox"/> Assistir vídeos	<input type="checkbox"/> Ouvir música
<input type="checkbox"/> Jogar	<input type="checkbox"/> Ler histórias	<input type="checkbox"/> Ler notícias
<input type="checkbox"/> Ouvir rádio ou podcast	<input type="checkbox"/> Conversar pelo Whatsapp	<input type="checkbox"/> Usar o Facebook
<input type="checkbox"/> Pesquisas no Google	<input type="checkbox"/> Trabalhos escolares	<input type="checkbox"/> Tirar fotos
<input type="checkbox"/> Outra(s) coisa(s): _____		

14. Você acha que a escola poderia oferecer cursos de Informática?

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
------------------------------	------------------------------

Há algo em especial que você gostaria de aprender? (Se sim, escreva)

APÊNDICE B – Termos de consentimento



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: Cristiane Bueno da Rosa de Azambuja

Orientadora: Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa, ligada ao Programa de Mestrado em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e realizada pela mestranda Cristiane Azambuja, com o objetivo de compreender o ponto de vista dos aluno(a)s em relação à escola, atividades escolares e uso da tecnologia da escola e na vida. Fui informado ainda que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Clara Dornelles e que poderei entrar em contato com os responsáveis pelo programa a qualquer momento, através dos dados de contato informados neste termo.

Afirmo que autorizo a publicação de meu nome nos materiais de divulgação dos resultados da pesquisa, assim como o uso, exclusivamente para fins desta pesquisa, de informações que forneci através falas, entrevistas ou materiais de texto, áudio ou vídeo fornecidos para a pesquisadora. Também autorizo a utilização de imagens relacionadas às minhas atividades na escola que, conforme informado pela pesquisadora, não deverão identificar alunos ou outras pessoas envolvidas.

Fui informado que posso retirar minha autorização a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto também o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Cristiane Azambuja, telefone e WhatsApp xxxxxxxxxxxx, e-mail

cristianeazambuja@unipampa.edu.br ou com a UNIPAMPA - telefone (53) 3240 3600, Endereço: Avenida Maria Anunciação Gomes de Godoy, 1650, Bairro Malafaia, Bagé, RS. Coordenadora do Programa de Mestrado: Profa. Sônia Junqueira.

Bagé, _____ de _____ de 2019.

Cristiane Bueno da Rosa de Azambuja
Mestranda em Ensino - Universidade Federal do Pampa

Aquilino Fernandes Pereira
Participante da pesquisa
Técnico em Informática da EMEF Fundação Bidart



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: Cristiane Bueno da Rosa de Azambuja

Orientadora: Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles

Aos familiares ou responsáveis:

Seu/sua filho(a) ou menor sob sua responsabilidade participou de atividades, realizadas na Escola Bidart, que são parte de um projeto de pesquisa do Programa de Mestrado em Ensino, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé. Com essa pesquisa procuramos compreender o ponto de vista dos alunos(as) em relação à escola, atividades escolares e uso da tecnologia na escola e na vida.

São essas atividades que gerarão dados para a pesquisa, através de falas, entrevistas e questionários respondidos pelos alunos. Gostaria de contar com sua autorização para fazer uso de falas e materiais escritos ou gravados pelo(a) aluno(a) durante as atividades. Saliento que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e nenhuma imagem (foto ou vídeo) dos alunos será publicada ou exposta e os nomes dos participantes não serão divulgados.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre este projeto, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Cristiane Azambuja, telefone e WhatsApp xxxxxxxxx, e-mail cristianeazambuja@unipampa.edu.br ou com a UNIPAMPA - telefone (53) 3240 3600, Endereço: Avenida Maria Anunciação Gomes de Godoy, 1650, Bairro Malafaia, Bagé, RS. Coordenadora do Programa de Mestrado: Profa. Sônia Junqueira.

Atenciosamente,

Cristiane Bueno da Rosa de Azambuja

Mestranda em Ensino - Universidade Federal do Pampa

Data: ____/____/_____.

Consentimento livre e esclarecido:

Li as informações acima e autorizo que a pesquisadora utilize os dados necessários para o estudo, exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Nome do(a) aluno(a) participante:

Nome do(a) responsável:

Assinatura do(a) responsável:

Bagé, _____ de _____ de 2019.