

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação**

ANDRÉ TORELI SALATINO

**Entre laços e redes de sociabilidade.
Sobre jovens, celulares e escola contemporânea**

São Paulo
2014

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação**

ANDRÉ TORELI SALATINO

**Entre laços e redes de sociabilidade.
Sobre jovens, celulares e escola contemporânea**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Belmira Oliveira Bueno

São Paulo
2014

Nome: SALATINO, André Toreli.

Título: Entre laços e redes de sociabilidade. Sobre jovens, celulares e escola contemporânea

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Professora Belmira Bueno, pelo trabalho dedicado e aprofundado na orientação desta dissertação. Agradeço também aos diversos conselhos em todo o percurso acadêmico, desde a época da iniciação científica. Sem seu constante apoio e incentivo, não teria conseguido realizar esse percurso.

Às Professoras Flávia Schilling e Roseli Lopes, pela leitura atenta do trabalho e os valiosos conselhos no exame de qualificação, os quais contribuíram na forma e conteúdo desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

Aos docentes e alunos da Escola B (um pseudônimo) pela generosa acolhida ao meu trabalho de campo. Sem essa colaboração minha pesquisa não teria se viabilizado.

Aos colegas de mestrado, Eliana e Marcela e aos outros integrantes do grupo de pesquisa, André, Lula e Adolfo, com os quais dividi uma parcela desse percurso e que contribuíram para algumas perspectivas de análise deste trabalho.

Ao Luiz Ramires Neto (Lula), pelas sugestões e pela colaboração, como observador, na realização do Grupo Focal.

À Leila que se prontificou à revisão das referências bibliográficas.

Aos meus colegas de trabalho, Eudes, Marcus, Thiago e Caroline e à minha chefe Adriana, pelo apoio nesses últimos tempos do curso.

Aos meus pais, pelo suporte no período de faculdade e, especialmente, à minha mãe e seu constante incentivo, muitas vezes dado por meio do exemplo, à atividade intelectual.

À minha querida esposa Carla, por todos os momentos e conversas, por seu apoio e compreensão ao longo desses anos.

As sociedades, como as vidas, contêm suas próprias interpretações. É preciso apenas descobrir o acesso a elas.
(Clifford Geertz)

RESUMO

SALATINO, A. T. **Entre laços e redes de sociabilidade:** sobre jovens, celulares e escola contemporânea. 2014. 198f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

Este trabalho busca construir uma interpretação a respeito da forma pela qual os jovens das classes populares constroem sua experiência escolar em um contexto cotidiano marcado por grande disseminação de aparelhos tecnológicos. O material que dá base às reflexões foi coletado por meio de uma pesquisa etnográfica que envolveu trabalho de campo prolongado em uma escola da periferia da cidade de São Paulo, além de depoimentos de alunos de uma das turmas acompanhadas, obtidos em situação de grupo focal. Para fundamentar a pesquisa e delinear a tensão que caracteriza o processo de escolarização contemporâneo, buscou-se o suporte teórico de Bourdieu, Dubet, Tiramonti e Bauman. Tendo em vista compreender a invenção da cultura escolar contemporânea, foram levadas em conta as práticas juvenis fundadas na utilização do aparelho celular, em virtude da centralidade que esse equipamento adquiriu nas situações presenciadas em campo. No que tange à lei que proíbe o uso dos aparelhos celulares, considerou-se relevante efetuar um questionamento sobre os pressupostos de incorporação desses aparelhos tecnológicos na escola, a fim de garantir maior autonomia aos professores para as possibilidades de utilização desses aparelhos e evitar o equívoco das usuais prescrições para a postura docente. As análises permitiram constatar que no cotidiano das salas de aula e de outros espaços escolares o celular aparece com múltiplos significados, ainda que muitos docentes e a própria instituição adotem como filtro principal a categoria da indisciplina. Observou-se que os jovens das classes populares se socializam, principalmente, de forma *paralela* à escola, pois, mesmo adotando certas condutas ritualísticas, como a cópia, eles criam e promovem práticas de distração e diversão com os celulares. Com isso, participam ativamente da reprodução sociocultural deixando de construir uma relação produtiva com os diversos saberes escolares. O envio constante de SMS, assim como as práticas de empréstimo que promovem a circulação de celulares entre os alunos, denota a centralidade que as práticas comunicacionais adquirem entre aqueles jovens indicando que tais dinâmicas constituem um reforço de suas redes de sociabilidade, compostas tanto por laços fracos como fortes, presenciais e virtuais. Constatou-se também que as práticas juvenis aparecem sob uma forma contraditória, não só obedecendo aos mandatos de caráter geral - distração, segregação (Schilling) - mas negando os imperativos de governo de nossa sociedade. São ações simbólicas relacionadas ao contexto social mais amplo, integradas à teia de relações que conformam a cultura brasileira marcada pela ausência de uma clara separação entre as esferas pública e privada. Isso tem favorecido uma condescendência cada vez maior com a generalização de práticas sonoras em público por meio do uso de aparelhos diversos, incluindo os celulares. Tais práticas tem chegado à escola levando os alunos a manifestar, também naquele espaço público, comportamentos que seriam específicos da vida privada. Enredados nessa rede intensa de relações, os comportamentos e aparições dos jovens nos espaços públicos e virtuais se mostram como parte integrante de sua sociabilidade, por meio da qual eles narram uma identidade efêmera, essencialmente construída na contemporaneidade em sua relação com os aparelhos tecnológicos.

Palavras-chave: Socialização – Juventude – Escolarização - Tecnologias da comunicação – Telefonia celular .

ABSTRACT

SALATINO, A. T. **Across links and social networks**: on youngsters, cellphones and the contemporary school. 2014. 198f. Thesis (Masters) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

This work seeks to build an interpretation about the way in which working-class youngsters construct their school experience within a daily context marked by the wide dissemination of technological devices. The material that gives basis to the reflections was collected through an ethnographic research that involved a lengthy fieldwork in a school located on the outskirts of the city of São Paulo, apart from students' testimonies from one of the classes followed, which were obtained in the situation of a focal group. To ground the research and to help outline the tension that characterizes the contemporary schooling process, theoretical support was drawn from the works of Bourdieu, Dubet, Tiramonti, and Bauman. In view of the central role that this device played in the situations observed in the field, the youngsters' practices based on the use of the cellphone were taken as a focus when seeking to understand the invention of contemporary school culture. With respect to the law that prohibits the use of cellphones, it was considered relevant to question the assumptions of the incorporation of these technological devices in the school, in order to guarantee greater autonomy to teachers as to the possibilities of utilization of these devices, and to avoid the mistake of prescribing teacher's attitudes. The analyses revealed that in the classroom daily life, and in other schools spaces, the cellphone appears with multiple meanings, although many teachers and the institution itself adopt as the main filter the category of indiscipline. It could be seen that working class youngsters socialize mainly *in parallel* to the school since, although adopting certain ritualistic conducts, such as copying, they create and promote practices of distraction and amusement with the cellphones. With that, they participate actively in the sociocultural reproduction, failing to build a productive relationship with the school knowledges. The constant exchange of text messages, as well as the borrowing practices that promote the circulation of cellphones, denotes the centrality that communicational practices acquire among students, indicating that such dynamics constitute a reinforcement of their social networking, which is comprised both of weak and strong links, virtual as well as presence-based. I was also observed that the youngsters' practices appear under a contradictory form, following not just the dictates of a general nature – distraction, segregation (Schilling) – but also denying the governing imperatives of our society. These are symbolic actions related to the wider social context, integrated into the web of relations that give shape to a Brazilian culture marked by the absence of a clear separation between the public and private spheres. This has stimulated an increasing lenience towards the dissemination of listening practices in public through the use of various devices, including cellphones. Such practices have reached the school, leading students to display also in that public space behavior that would be specific to private life. Entangled in this thick network of relationships, the behavior and displays of youngsters in public and virtual spaces appear as an integral part of their sociability, through which they speak of an ephemeral identity, constructed essentially these days in its relation with technological devices.

Keywords: Socialization; Schooling; Youth; Communication technologies; Cellphones

Sumário

Introdução.....	9
Procedimentos Metodológicos.....	13
Capítulo I - Sobre o “ser jovem”.....	24
1. Sobre a experiência escolar das classes populares	27
2. Condicionantes objetivos da experiência escolar	33
3. A socialização contemporânea e a necessidade de construção individual da experiência escolar	40
4. O contexto social do consumo: algumas considerações.....	48
Capítulo II - Culturas escolares e culturas juvenis em conflito	56
1. Cultura escolar: uma aproximação à suas práticas.....	56
1.1. A respeito da “crise escolar”	59
1.2. A questão da incorporação tecnológica.....	62
2. A produção da cultura escolar contemporânea.....	69
2.1. Práticas móveis.....	71
2.2. O que as práticas têm a dizer sobre nossa sociedade?.....	76
3. Celulares – tensões e contradições	82
3.1. Múltiplos sentidos	84
3.2. Notas sobre a socialização <i>contra</i> a escola	92
3.3. A “utilização pedagógica”.....	97
3.4. A questão das desigualdades	101
Capítulo III - O espetáculo	109
1. Elementos que nos diferenciam.....	109
1.1. Uma certa herança da modernidade	111
1.2. Os jovens e o espetáculo	114
1.3. Inundação de significados	120
1.4. O consumo no Brasil.....	123
2. O isolamento	125
2.1. Comunidades?	128
3. Elementos que nos unem - o lugar da resistência.....	132
4. Traços da cultura brasileira – em busca de uma noção do “público”.....	141
4.1. Uma análise histórico-cultural.....	143
4.2. Etiquetas móveis	155
Considerações Finais.....	165
ANEXOS	184

Introdução

O presente trabalho busca compreender e interpretar o sentido que jovens das classes populares constroem sobre sua experiência escolar em meio a uma vida cotidiana amplamente marcada pela difusão e utilização dos mais diversos aparelhos tecnológicos, como computadores, *tablets* e telefones celulares. A ideia de pesquisar a intersecção entre a relação que os jovens estabelecem mediadas por esses aparelhos tecnológicos e o contexto escolar contemporâneo surge desde a época de graduando em geografia, cujas possibilidades de estágio e discussões coletivas, especialmente aquelas realizadas ao cursar a disciplina de didática na faculdade de educação da USP¹, já apontavam para o incipiente uso dessas tecnologias pelos jovens (muitas vezes aparecendo nas falas e experiências de outros colegas de turma). Como compreender essa disseminação no contexto escolar e quais seriam os problemas surgidos a partir do uso recorrente e generalizado dessa diversidade de aparelhos tecnológicos, como celulares, *MP3* e *Ipods* eram perguntas que me inquietavam e que me acompanharam ao deparar-me posteriormente com essa realidade de outra perspectiva, na posição de professor de geografia.

O material que dá base às reflexões contidas nesta dissertação surge a partir do trabalho de campo realizado ao longo do ano de 2012 em uma escola pública da rede estadual de ensino (caracterizada ao longo do texto como Escola B), que atende a um público cuja origem geográfica corresponde à periferia da zona leste da cidade de São Paulo. Sua escolha se deu pela busca em compreender as transformações que perpassam a cultura escolar a partir desse espaço limítrofe, onde as tensões podem ser demonstradas em toda a sua potencialidade. Buscamos compreender de que forma esse público - alunos do ensino médio regular do período noturno - vivenciam uma escola criada em outro contexto histórico e social, que

¹ Cursei a disciplina de Didática ministrada pela professora Belmira Bueno no ano de 2008, que posteriormente se tornou minha orientadora de Iniciação Científica, realizada por meio de bolsa do CNPq e tendo como objeto de pesquisa a análise da divisão do trabalho em um curso de formação especial de professores. Minha mudança de objeto no mestrado se dá pelo interesse em compreender como essa lógica da racionalidade instrumental descoberta na análise da divisão do trabalho se desdobra para outras esferas da sociedade, em especial na produção do consumidor e abundância de aparelhos tecnológicos, naquilo que Lefebvre (1991) condensa sob o conceito de “sociedade burocrática de consumo dirigido”.

parece muitas vezes não dialogar com o mundo contemporâneo, tanto em termos simbólicos quanto em termos da base tecnológica.

O trabalho articula aspectos de minha experiência anterior em campo², realizada com um público semelhante, e de minha experiência concomitante como docente da rede pública de ensino. Baseada em diversas observações de campo realizadas ao longo de 2012, a observação da Escola B se deu no contexto de um estudo etnográfico, com observações sucessivas e regulares, em turmas de 1º ano e em uma de 3º ano do ensino médio. Com alunos desta última turma foi realizada também uma experiência de grupo focal. A observação em campo foi orientada especialmente pela leitura de Geertz (1989). Dessa maneira, se insere na linha de uma antropologia interpretativa ou semiótica, buscando compreender as ações realizadas pelos atores como ações simbólicas, ações que são “comentários a respeito de mais do que elas mesmas” (p.34), assim como realizar um esforço de interpretação que se caracterize como uma descrição densa. Para tanto, não nos circunscrevemos à cultura escolar, mas sempre dialogamos com outras escalas de análise, a fim de melhor compreender o que as ações dos estudantes nas salas de aula, em suas relações entre si e com as tecnologias, teriam para nos dizer sobre a própria sociedade em que vivemos.

Comprendemos a cultura como teia simbólica, contextos nos quais as ações dos sujeitos são dotadas de sentidos e na qual os sujeitos em sua experiência social se encontram enredados. O movimento de nossa análise tenta não realizar voos teóricos essencialmente descolados do material coletado em campo - registros ampliados, entrevistas, grupo focal e questionários com questões fechadas aplicados – para, na medida do possível, manter a teoria juntamente ao solo da prática dos jovens. Sendo assim, nossas análises teóricas se encontram imbricadas no processo de análise do material coletado e não em capítulos à parte. Buscamos analisar essa teia estratificada que configura a cultura a partir de diferentes perspectivas, fundando três eixos, cada um dando origem a um capítulo desta dissertação.

O primeiro capítulo busca desnaturalizar a categoria *juventude*, abordando essa categoria de forma relacional a partir do embate entre gerações, bem como compreender as especificidades da experiência escolar e de aspectos culturais das classes populares. Na análise dessa experiência social, a escola possui um papel-chave, posto que a experiência de uma geração está profundamente ligada ao estágio de desenvolvimento do sistema

² Durante o curso de Etnografia aplicada à pesquisa educacional, também oferecido por minha orientadora aos alunos da pós-graduação em 2011, acompanhei ao longo de quatro meses as aulas de informática educativa e de outras disciplinas de alunos da sétima série de uma escola da rede pública (aqui caracterizada como Escola A).

educacional tanto em termos da dinâmica de distribuição dos títulos, quanto de sua base tecnológica.

No segundo capítulo, a interpretação focaliza os conflitos entre uma cultura escolar ainda semelhante em muitos de seus aspectos à sua forma de constituição na modernidade e a cultura juvenil das classes populares, na qual as práticas tecnológicas adquirem uma centralidade e se espraiam no espaço escolar da periferia da cidade de São Paulo, denotando as contradições existentes entre diversas temporalidades sociais. Nesse capítulo, construímos a análise a partir de um dos protagonistas da escola contemporânea: o aparelho celular. A partir dele, tentamos compreender as implicações das determinações legais que proíbem o uso dos celulares nas escolas paulistas bem como as dificuldades nas quais se insere a introdução de dispositivos tecnológicos móveis no interior da cultura escolar atual.

O terceiro e último capítulo é orientado por uma perspectiva mais global numa tentativa de aprofundar a compreensão das práticas móveis generalizadas em nossa sociedade. Empreendemos essa análise a partir das perspectivas da cultura de consumo e das especificidades da cultura brasileira, bem como de traços que se associam a uma cultura *pós-moderna* ou *contemporânea*. Buscamos sempre dialogar com o material coletado durante o trabalho de campo realizado de modo a iluminar aspectos culturais e das relações de poder que configuram a sociedade e as formas de sociabilidade contemporâneas em espaços sociais *presenciais* e *virtuais*.

Esse movimento analítico encontra-se imerso em duas problemáticas principais, fruto da própria prática inspirada na etnografia que resulta num confronto com as premissas do pesquisador. Uma delas diz respeito ao significado do uso dos aparelhos celulares no interior das salas de aula e em outros espaços da instituição escolar. Essa problemática guarda relação com a possibilidade ou não de utilização pedagógica desses aparelhos bem como com o significado de ações que desestabilizam a cultura escolar - seriam elas uma forma de resistência dos jovens das classes populares? Outra problemática tem relação com um nível mais amplo de análise. Por meio de suas ações e aparições no espaço público e de suas práticas tecnológicas, pergunta-se se estariam os jovens apenas reproduzindo as lógicas de governo da sociedade contemporânea ou se aí há um *locus* de resistência das classes populares aos mandatos sociais globais. Essa problemática está, por sua vez, profundamente associada à análise do que as práticas tecnológicas dos jovens tem a nos dizer sobre a sociedade em que nos encontramos.

Para darmos conta deste espectro de preocupações, não basta apenas “dar voz aos nativos”. Temos que analisar ideias, sentimentos e impulsos, motivos e interesses que guiam

os homens em sua ação cotidiana. Compreende-se que para isso é necessário não apenas que os alunos falem a respeito da motivação imediata de suas ações. Aos depoimentos e conversas dos jovens, foi necessário somarmos e confrontarmos os fluxos comportamentais inscritos em nosso material de campo, como um manuscrito que busca preservar as ações e sentidos das ações desses jovens das classes populares nesse espaço-tempo escolar, buscando analisar coerências e lapsos entre o que somos e aquilo que dizemos que somos. Isso se dá porque muito da dimensão social da existência se constitui num conhecimento cultural implícito acerca de crenças e perspectivas que, de tão habituais para aqueles que vivem esse contexto cultural, permanecem fora de sua percepção consciente (ERICKSON, 1989). Se a cultura funciona como uma espécie de contexto no qual as práticas dos atores são explicadas e dotadas de sentido, temos que acrescentar que ela não é estática. Os celulares e as práticas escolares e tecnológicas produzidas e ressignificadas pelos jovens denotam uma cultura em movimento, historicamente produzida e reinventada. Nosso intento foi o de analisar esse processo dinâmico de reinvenção bem como as tensões que caracterizam a cultura contemporânea em seus mais diversos níveis.

Procedimentos Metodológicos

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ)

Tendo como base a leitura de Geertz (1989), o que buscamos fazer num trabalho que tem como inspiração a etnografia é escrever (ou inscrever) o discurso social. Procuramos anotar o significado dos acontecimentos presenciados e do falar, transformando-os de acontecimentos passados num relato que possa ser consultado novamente. Conforme o autor, o que definiria um empreendimento etnográfico não seria uma mera questão técnica, como o mapeamento do campo ou a escrita de diário, mas sim um esforço intelectual de seus praticantes por realizar uma descrição densa. Com base em Ryle, essa ideia se contrapõe em si mesma à de descrição superficial, que se contenta com a descrição do ato mecânico. Dessa maneira, nossa observação não pode se restringir à elaboração de um inventário sobre as práticas tecnológicas dos estudantes, nem a uma descrição superficial das mesmas.

Aquilo que Geertz exemplifica através da piscadela, contrapondo o ato mecânico de um tique nervoso, ao de alguém que pisca para outro, como sinal de uma cultura, como “ato conspiratório”, ou mesmo a imitação ou o ensaio de piscadelas; podemos trazer para nosso contexto e afirmar, utilizando o vocabulário de Erickson (1989), que condutas³ semelhantes como a realizada pelos jovens, de ouvir músicas em seus aparelhos celulares, podem constituir ações diversas. Não consistindo apenas na conduta física, a ação se soma à interpretação do significado do ator e daqueles com os quais interage. Músicas servem para provocar, diferenciar-se ou mesmo se ausentar. Dessa maneira, tentamos compreender o conceito de *cultura* na forma como proposta pelo autor, de um ponto de vista essencialmente *semiótico*.

³ Termo que se refere a *atos físicos* de características similares.

Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa a procura do significado. (GEERTZ, 1989, p.15)

Nós analisamos sujeitos que interagem e que estabelecem relações sociais em meio a tais teias de significado de Geertz, como atores que “compartilham sistemas aprendidos para definir significados, e em situações dadas de ação prática,[...] muitas vezes parecem criar interpretações similares de significado” (ERICKSON, 1989, p.213-214 – tradução minha). Entretanto, a semelhança de significados nunca poderia ser pré-concebida, uma vez que não podemos presumir que condutas similares tenham o mesmo significado para todos os indivíduos envolvidos. Semelhanças só podem ser delineadas através da interpretação dos fluxos comportamentais, do estabelecimento de distinções através da análise reflexiva.

As ações dos estudantes são compreendidas como ações simbólicas, como comentários a respeito de mais do que elas mesmas. Buscamos ao mesmo tempo compreender o significado que a ação tem para os sujeitos, bem como o que elas nos demonstram sobre a sociedade na qual elas aparecem. Para Geertz (1989), a análise cultural deve levar em consideração que a cultura é um documento de atuação pública e, na medida em que vemos o comportamento humano como ação simbólica, a indagação que devemos fazer é: “o que está sendo transmitido através da ocorrência dessa ação?”. Dessa maneira tornam-se centrais para o nosso objeto de pesquisa questões como: qual o significado destas ações para os atores que participaram delas no momento em que ocorreram? Qual o significado do uso dos aparelhos celulares no interior das salas de aula e em outros espaços escolares? É possível definirmos um único significado? Como esses atores, em meio a relações sociais constroem e compartilham significado? O que essas práticas teriam a nos dizer sobre contextos mais amplos como a própria cultura brasileira?

A resposta a tais perguntas, mesmo para os que vivenciam essas práticas não são respostas dadas. Como define Erickson (1989), a pergunta que norteia nosso trabalho interpretativo, “O que está acontecendo aqui?” não tem uma resposta trivial; dada a nossa familiaridade, muitas vezes o contexto da vida cotidiana e suas contradições nos são invisíveis, podendo o trabalho de campo, por meio de seu caráter reflexivo e com base na documentação de detalhes das práticas concretas, tornar o familiar estranho e interessante novamente.

Da mesma maneira que a existência das leis não determina a conduta e a ação dos indivíduos - o que fica evidente na lei que proíbe o uso dos aparelhos celulares na escola e que pela sua existência não os eliminou do espaço escolar - a cultura não deve ser concebida como um poder sobre o qual poderiam ser atribuídos certos acontecimentos sociais ou comportamentos, mas como um contexto no qual acontecimentos sociais, comportamentos, instituições ou processos sociais podem ser descritos de forma inteligível (GEERTZ, 1989). O (des)cumprimento de regras seria algo mais do que uma mera (des)obediência passiva à imposições externas. Os indivíduos não são autômatos identicamente socializados que atuam de acordo com rotinas aprendidas, mas pessoas que atuam juntas e encontram sentido nos objetos e nas ações, dando vida de forma específica e situacional, a regras ou padrões culturais que realizam por meio de suas práticas (ERICKSON, 1989). Sendo assim, os diversos recortes culturais empreendidos na análise não significam que a cultura “faz com que” os indivíduos se comportem de tal ou qual modo, mas sim que a cultura, com suas teias de significado socialmente estabelecidas e entrelaçadas, funcionam como contextos simbólicos nos quais as pessoas realizam certas ações e que permitem que suas ações, dotadas de sentido, sejam interpretadas – base para a realização de uma descrição densa.

Uma abordagem semiótica da cultura nos auxilia a ganhar acesso ao mundo conceitual, ou simbólico, no qual vivem os sujeitos, o que permitiria conversar (num sentido amplo) com eles. Se pensarmos a educação como “ato de comunicação”, de “diálogo” e de “orientação”, como proposto por Fonseca (1999), o método etnográfico poderia enriquecer a prática educativa na medida em que o sucesso do ato educativo depende do diálogo efetivamente realizado com o interlocutor. Segundo a autora, uma *antropologia semiótica*, nos ajudaria a compreender o que “está sendo dito” numa prática educativa na qual nos nutrimos da ilusão de estarmos nos comunicando bem simplesmente pelo fato de falarmos a mesma língua que nossos interlocutores. Segundo a autora, diferenças de classe, faixa etária e sexo podem jogar areia em nosso diálogo. A antropologia nos auxiliaria a levantar “hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros” (1999, p.59).

Ao discutir a dimensão microscópica da etnografia, Geertz aponta que o lugar em que realizamos nossos estudos não se resume ao que estudamos lá, ao nosso objeto teórico. Nós não estudamos a aldeia, mas *na* aldeia. Dessa maneira podemos arriscar que não estudamos a Escola B, mas *na* Escola B, como local privilegiado no qual podemos analisar a intersecção entre a cultura juvenil e as práticas tecnológicas das classes populares e a cultura escolar. A importância do trabalho do antropólogo residiria, ainda segundo o autor, em sua

especificidade complexa, em sua circunstancialidade: na medida em que seu material é produzido por meio de um peneiramento num trabalho de campo de longo prazo. Como afirma Geertz (1989), o objetivo da análise cultural consiste na compreensão da lógica informal da vida real. Dessa maneira, devemos nos atentar ao comportamento dos sujeitos: seria através dos fluxos comportamentais que as formas culturais encontrariam articulação e, na medida em que a interpretação antropológica constrói uma leitura daquilo que está acontecendo, o autor aponta que separá-la do acontecimento seria torná-la vazia. Em campo, preocupei-me com a inscrição do discurso social, desse “fluxo comportamental”, especialmente àqueles vinculados à utilização dos aparelhos tecnológicos, mas também a dinâmica geral das aulas e das microculturas, inscrição que se deu num primeiro momento num caderno de campo a partir do qual produzi registros ampliados das observações realizadas. Para Erickson (1989) o enfoque interpretativo, além da participação em longo prazo no contexto de campo, teria como característica esse registro do que acontece em tal contexto através da redação de notas de campo, bem como a posterior reflexão analítica sobre o registro documental.

Conforme aponta Magnani (2002), com base em Merleau-Ponty, é importante ressaltar que a antropologia não se define por um objeto determinado, voltado para os povos primitivos, mas como uma maneira de pensar quando nosso objeto é “outro” e que cuja compreensão exige nossa própria transformação. Segundo Merleau-Ponty, podemos ser etnólogos de nossa própria sociedade, na medida em que tomemos distância em relação a ela. O método etnográfico não se reduziria assim a uma técnica, podendo de acordo com o objeto se servir de várias técnicas.

A natureza da explicação pela via etnográfica tem como base um *insight* que permite reorganizar os dados percebidos como fragmentários, informações ainda dispersas, indícios soltos, num novo arranjo que não é mais o arranjo nativo (mas que parte dele, leva-o em conta, foi suscitado por ele) nem aquele com o qual o pesquisador iniciou a pesquisa. Este novo arranjo carrega as marcas de ambos: mais geral do que a explicação nativa, presa às particularidades de seu contexto, pode ser aplicado a outras ocorrências; no entanto, é mais denso que o esquema teórico inicial do pesquisador, pois tem agora como referente o “concreto vivido”. (MAGNANI, 2002, p.17)

A inspiração na etnografia nos levou a optar por uma observação regular da escola pesquisada. Dessa maneira, minhas idas a escola se davam uma vez por semana e compreendeu vinte e uma observações ao longo do ano letivo de 2012. Nessa situação de trabalho em campo, o pesquisador não deve nutrir a ilusão de estar no “controle da situação”,

mas com os sujeitos (como “nativos”) à vontade em seu meio social, na medida em que não estão submetidos às regras formais como no caso da realização de entrevistas (FONSECA, 1999). O pesquisador, por sua vez, surge como intruso, mais ou menos tolerado, no grupo e nas turmas. Isso apareceu durante o trabalho de campo, quando fui ora confundido com alguém que estava aprendendo a ser professor, ora com aluno recém-chegado, ora como alguém que estava ali para vigiá-los, até que, aos poucos, após explicar diversas vezes os propósitos da pesquisa aos alunos e lhes mostrar minhas anotações, pudessem se sentir mais ou menos à vontade com minhas observações.

Buscamos observar uma mesma turma ao longo de todo o primeiro semestre. Na apresentação de meu projeto de pesquisa, ocorrida num dos primeiros Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) do ano, deixei a cargo dos professores da Escola B a sugestão da sala na qual realizaria a minha observação; e eles me encaminharam para uma das salas do primeiro ano do período noturno que não tinha uma fama muito boa na escola. Para termos algum critério de observação e comparação, as observações ocorriam às terças ou quartas-feiras, para dar conta de diferentes microculturas (ERICKSON, 1989). Essa construção cultural local, cotidiana, tornou-se possível na medida em que os atores, interagindo regularmente, possuem a capacidade de construir normas, compartilhando concepções e traduções locais específicas de outros níveis culturais. Conforme Erickson, as mesmas disposições normativas podem gerar práticas diferentes (como as práticas com os estudantes e seus celulares, que variam também em relação ao professor) e, a partir de um enfoque interpretativo, temos claro que, mesmo havendo traços demográficos semelhantes (em termos das características socioeconômicas e numéricas), duas aulas podem se diferenciar em termos da perspectiva de significado do professor e dos alunos. Assim, buscamos observar diferentes relações entre os atores, construídas com disciplinas como física, matemática e inglês. Mesmo assim, permaneciam perguntas: aquilo que estava ocorrendo numa determinada turma ocorria também em outras? Ou era específico das relações existentes entre aqueles atores que configuravam essa microcultura?

Nossa opção posterior por analisar e observar outras turmas teve como base dar resposta a essas questões, somada à necessidade de compreendermos o significado e extensão da diversidade de práticas observadas. Outras turmas e outros anos realizariam essas mesmas práticas? Quais seriam as semelhanças e diferenças se mudássemos a escala de análise de uma turma para a cultura escolar pesquisada? Dessa maneira, em meio à tensão entre a necessidade de observar outras turmas e a necessidade de realizar uma observação regular ao longo de um intervalo de tempo, tomamos como estratégia a observação de outra turma de mesmo ano (de

forma alternada, na medida do possível) bem como a observação de uma turma de terceiro ano do ensino médio, ambas do período noturno. A observação com critérios de regularidade nos permitiria uma visão diacrônica mesmo que focada num número menor de salas. O que por outro lado evita que, em termos da análise, não recaíssemos em dados que fossem colhidos em uma grande variedade de turmas e aulas, levando a uma análise desprovida da dimensão temporal e que não possuísse critérios que funcionassem como uma base em termos de comparação.

Em decorrência da própria estrutura da grade horária dos alunos, e de suas mudanças no segundo semestre, de forma a acomodar os professores que também ministravam aulas nas salas de educação de jovens e adultos, optamos pela observação das aulas de inglês da professora A, algumas das quais acompanhei no primeiro semestre em outra turma do primeiro ano. Isso permitiu a observação de semelhanças e diferenças entre os alunos dos primeiros anos X e Y nas microculturas construídas em torno das relações com a disciplina e com uma mesma professora. No terceiro ano, como houve a possibilidade de acompanhar regularmente apenas uma turma, optamos pela observação de duas microculturas diferentes - a de sociologia e a de matemática.

A centralidade e generalização que as práticas de exibição dos aparelhos celulares obtiveram no primeiro semestre colocou a necessidade de intensificar a observação de outros espaços e práticas, o que fez com que as observações dos intervalos dos alunos e suas territorializações, com todas as dificuldades que lhes são inerentes, fossem realizadas de forma regular, também, ao longo do segundo semestre. Como forma de melhorar as referências no corpo do texto, estruturamos sua apresentação conforme a seguinte legenda: RA para Registro Ampliado das observação da Escola B, seguindo pela ordem (1, 2, 3 etc). As vinte uma observações foram realizadas da seguinte maneira:

1º semestre

(RA-1) - 07/02/2012 – Apresentação do projeto de mestrado em htpc. Observação das aulas de física e matemática do primeiro ano Y.

(RA-2) - 14/02/2012 – Observação das aulas de física e matemática do primeiro ano Y. Observação da saída de alunos da escola.

(RA-3) - 29/02/2012 – Observação das aulas de inglês no primeiro ano Y.

(RA-4) - 06/03/2012 – Observação das aulas de física e de substituição, primeiro ano Y.

(RA-5) - 13/03/2012 – Observação das aulas de física e matemática no primeiro ano Y. Observação da saída de alunos da escola

(RA-6) - 11/04/2012 – Observação das aulas de inglês do primeiro ano Y.

(RA-7) - 18/04/2012 – Observação das aulas de inglês do primeiro ano Y.

(RA-8) - 23/05/2012 – Observação das aulas de inglês do primeiro ano Y.

(RA-9) - 13/06/2012 – Observação das aulas de inglês do primeiro ano Y.

2º semestre

(RA-10) - 15/08/2012 – Observação das aulas de inglês no primeiro ano X.

(RA-11) - 22/08/2012 – Observação das aulas de sociologia e matemática no terceiro ano Z.

(RA-12) - 29/08/2012 - Observação das aulas de inglês no primeiro ano X. Observação do intervalo.

(RA-13) - 05/09/2012 - Observação das aulas de sociologia e matemática no terceiro ano Z.

(RA-14) - 12/09/2012 – Observação das aulas de sociologia e matemática no terceiro ano Z. Observação do intervalo.

(RA-15) - 26/09/2012 – Observação das aulas de inglês no primeiro ano X.

(RA-16) - 03/10/2012 – Observação das aulas de sociologia e matemática no terceiro ano Z.

(RA-17) - 10/10/2012 – Observação das aulas de inglês no primeiro ano X. Observação do intervalo.

(RA-18) - 24/10/2012 – Observação das aulas de sociologia e matemática no terceiro ano Z.

(RA-19) - 07/11/2012 – Observação das aulas de sociologia e matemática no terceiro ano Z.

(RA-20) - 12/11/2012 – Observação da aula de inglês do primeiro ano Y, de matemática do primeiro ano X e de sociologia do terceiro ano Z. Observação da saída dos alunos da escola.

(RA-21) - 21/11/2012 – Observação das aulas de sociologia e matemática do terceiro ano Z e observação do intervalo.

Para realizarmos uma diversificação das fontes de dados coletados, os alunos das três salas observadas responderam a um questionário⁴ anônimo construído a partir de indagações surgidas a partir da própria observação das turmas, bem como de outras que tem como base a necessidade de compreendermos suas práticas com diversos aparelhos tecnológicos - TVs, computadores e celulares; e suas representações a respeito da possibilidade de uma utilização didática desses aparelhos (totalizando 70 questionários – 30 de alunos do 3º ano e 40 de alunos do 1º ano). Algumas dessas questões surgiram a partir de leituras realizadas ao longo do mestrado voltadas à compreensão das práticas que se situam na interseção entre culturas juvenis e escolares, práticas estranhas à cultura escolar pretérita, como a conexão às redes sociais e a presença de práticas antigas ressignificadas, como as novas formas de “colas” e trapagens (*cheating*) possibilitadas com o uso desses aparelhos tecnológicos.

Para buscarmos também dar maior consistência à interpretação de um “ponto de vista dos atores”, cuja centralidade reside nos alunos, foi realizado um grupo focal no dia 26 de novembro de 2012, com os alunos do 3º ano observado, pois os mesmos estão, ao mesmo tempo, deixando a instituição escolar e podem reconstituir melhor os aspectos de seu percurso escolar. Soma-se a isso o fato de se tratar da turma com a qual construí uma maior proximidade; na qual os alunos estavam mais cientes do propósito da pesquisa; o que consiste num aspecto central para a realização do grupo focal, uma técnica de coleta de dados que possui como base a própria interação entre seus participantes, observada por alguém “de fora” dessa relação. Foi pensado como forma tanto de “dar voz aos alunos”, num momento um pouco mais formal do que as conversas em sala de aula, nos corredores e nos intervalos, bem como propiciar alguns *insights* sobre suas representações sobre a cultura escolar contemporânea, como afirma Kind (2004, p. 125), “os grupo focais utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo”.

O grupo focal teve como base um roteiro de discussão⁵ cujas perguntas se associavam a aspectos de sua vida escolar, bem como de práticas tecnológicas realizadas na escola – dentre elas, perguntas que surgiram a partir da própria observação dos alunos. Realizada com seis estudantes, quatro deles alunos-chave para se compreender a dinâmica do terceiro ano observado, teve a duração de quarenta e cinco minutos (em decorrência do combinado com os professores). O convite foi estendido a outros alunos, em especial três, sendo que um deles também aluno-chave, apesar do entusiasmo num primeiro momento, se recusou a participar no dia, sem maiores explicações. Outros dois não puderam participar, pois estavam copiando

⁴ O modelo de questionário aplicado se encontra em anexo.

⁵ O roteiro do grupo focal se encontra em anexo.

trabalhos e não conseguiram terminar em tempo do início do grupo focal. A realização do grupo obedeceu a características básicas delineadas pela autora, como o número ideal de participantes (de 5 a 7), a necessidade de um moderador para manter os participantes em interação por um tempo determinado e a de um observador, para analisar a rede de interações propiciadas pelo grupo focal. A respectiva legenda para as referências do grupo focal realizado em 20/12/2012 com alunos do terceiro ano ficou sintetizado como (GF). Temos ainda, como material complementar para o cruzamento de dados, uma entrevista realizada com um dos professores da Escola B, cuja prática se destaca em termos alcance e ressignificação da cultura escolar. No corpo do texto, a referência a essa entrevista se encontra como (E-B).

O trabalho não consistiu apenas na realização de entrevistas, na medida em que, como nos lembra Eriksson (1989) - referindo-se ao fato de Malinowski adquirir uma visão mais próxima e íntima sobre os modos de vida cotidianos e as perspectivas de significado da sociedade trobriandesa - haveria um conhecimento cultural não só explícito (aquele que poderia ser obtido através de entrevistas com informantes), mas também um conhecimento cultural implícito, acerca de crenças e perspectivas que, de tão habituais, permaneciam fora da percepção consciente e não podiam ser verbalizadas pelos informantes. Daí a necessidade de se combinar a observação regular à longo prazo, com conversas informais e um momento em que os alunos, formalmente, realizassem uma discussão sobre o tema. Combinação a partir da qual, poderíamos buscar identificar aspectos que os alunos possam ser incapazes de expressar verbalmente, mesmo se considerarmos não apenas a invisibilidade da vida cotidiana, mas as diversas relações de poder que estão em jogo num trabalho de campo. Como nos fala Fonseca (1999), a combinação entre o que a autora chama de observação participante e outras formas de obtenção de dados é importante na medida em que o trabalho de campo permitiria ainda observar discrepâncias entre o discurso e a prática. Se nos baseamos apenas na obtenção de entrevistas, a autora salienta que ao perguntarmos aos sujeitos “o que fazem” ou “o que acham”, receberíamos respostas dos mesmos que refletem uma dimensão idealizada da sociedade e não teríamos oportunidade de comparar essas respostas com outros tipos de discursos que também refletiriam os valores do grupo, como fofocas e piadas, estilos e atos do cotidiano. Devemos assim buscar comparar diferentes discursos, falas sobre a realidade através do cruzamento de dados, para não recairmos em visões simplificadoras da realidade.

As reflexões nascem ainda do contraste entre a cultura do pesquisador e a cultura dos jovens. Indo para campo em sua própria sociedade, uma sociedade complexa, o pesquisador recai num estranhamento de seu universo simbólico não apenas pela ida campo, mas através

da análise teórica, reconstituindo o universo pesquisado e permitindo um distanciamento na medida em que o objeto teórico é reconstituído em termos sociológicos e culturais, tal qual o empreendimento realizado por Gilberto Velho no estudo das camadas médias altas de Rio de Janeiro, seu próprio universo social, conforme descrito por Fonseca (1999). Como base teórica para nossa reflexão histórica e sociológica sobre nossa própria sociedade, sobre a instituição escolar e a relação dos jovens em sua experiência escolar, tivemos como base a leitura de autores como Dubet (1998), Bourdieu (1998) e Tiramonti (2005). Como nos encontramos numa sociedade complexa, seria ainda necessário que enquadremos o próprio pesquisador e os sujeitos da pesquisa em termos históricos e sociais.

Em termos sociais, o pesquisador é, de certa forma, portador dos valores das classes médias que dão uma centralidade à construção de uma forma de relação com os saberes que não é determinado por seu uso prático, mas pela abertura de novas possibilidades de leitura e compreensão do mundo. Não é sem choque que ele (com seus vinte e seis anos, à época) se depara com certas práticas no interior das instituições escolares, seja como professor da rede pública de ensino⁶, seja em suas observações de campo. Os jovens atores também não se constituem numa categoria a-histórica e a-social, são jovens da periferia da cidade, habitantes da zona leste de São Paulo e membros das classes populares. Estudantes do período noturno, alguns deles trabalhadores, outros já repetentes que migraram do ensino médio da mesma escola do período diurno para o noturno, situados numa sociedade em que o consumo de certos bens tecnológicos foi de certa maneira estendido para essas classes sociais e cuja infraestrutura comunicacional, com seus planos de barateamento dos custos das operações da telefonia móvel, permite a proliferação de diversas práticas por meio do uso dos aparelhos celulares. Choque entre dois universos simbólicos diversos em que, mesmo lidando com pessoas da sociedade complexa que vivem sob as mesmas pressões estruturais que nós, por vezes lidamos com pessoas que possuem valores e crenças que não nos são idênticos. Presumir uma semelhança de universos simbólicos é muitas vezes um facilitador do exercício da violência simbólica exercida pelas classes dominantes, como nos lembra Fonseca (1999). Dessa maneira, para compreendermos a cultura escolar contemporânea, devemos nos abrir para outras lógicas e dinâmicas culturais, com suas práticas tecnológicas ou não, contrapondo-nos à massificação e buscando promover um diálogo entre esses universos simbólicos.

⁶ Fui professor de Geografia do Ensino Fundamental II da Prefeitura de São Paulo no período 2011-2013. Durante minha experiência profissional já fui professor de Geografia do Fundamental e Médio na rede estadual de São Paulo (no segundo semestre de 2010) e trabalhei durante quatro meses como professor de Geografia do Ensino Médio na rede SESI-SP (no ano de 2012).

À luz do trabalho de Geertz, o texto apresentado mediante uma forma de análise do material coletado é uma construção que busca traduzir uma leitura da experiência de campo, tornando próximas as interpretações e análises dos próprios acontecimentos (cuja separação para o autor é torná-la vazia). Tentou-se assim tornar a reflexão teórica o mais próxima possível do terreno da análise da experiência empírica. Dessa maneira, o material colhido por meio do trabalho de campo se apresenta em constante diálogo com a problemática teórica ao longo de todo o texto, não tendo ficado restrito a um capítulo à parte. Aparece no embate entre múltiplas estruturas conceituais que configuram uma cultura – características de sociedades complexas; estruturas sobrepostas (dialogamos com diferentes escalas: com a cultura escolar moderna, com a cultura brasileira, com a cultura das classes populares e assim por diante) que estão amarradas umas às outras e que buscamos apreender.

Compreendendo que na construção e atualização das culturas cabe um papel ativo aos sujeitos sociais – um processo de “invenção de culturas” a partir do material simbólico que lhes é preexistente (WAGNER, 2010), é esse tipo de leitura, que Geertz (1989) considera mais próxima da tarefa do crítico literário do que do decifrador de códigos, que buscamos realizar nesta dissertação.

Capítulo I - Sobre o “ser jovem”

Ao olharmos os jovens, os vemos enredados numa pluralidade de formas de relação. Entre conversas e atividades, suas inter-relações são mediadas por objetos e pelo mundo simbólico que configuram a cultura de nossa sociedade de consumo. Por meio da observação desses detalhes (que também constituem uma forma de linguagem) contidos em suas práticas, podemos esboçar uma interpretação de sua experiência social. Um jovem, por exemplo, que vejo em meu trabalho de campo espera em certa ocasião o início da aula de inglês ao lado da porta da sala, com um de seus pés apoiado na parede. Vestindo uma camiseta *Hollister*, segura em sua mão o aparelho celular que emite por seu alto-falante uma música em estilo *funk*. Através de diversas pistas, podemos dizer algo sobre uma experiência social que se inscreve num contexto em que os jovens busariam certa forma de visibilidade em meio a uma etapa de vida que é socialmente marcada pela invisibilidade social, como nos lembra Schilling (2005). Nessa busca pela visibilidade é que as culturas juvenis são inventadas e reproduzidas na própria prática social.

Antes de desenvolvermos em toda sua potencialidade o argumento acima delineado, que diz respeito ao modo como nos produzimos em nossa relação com os objetos, há algo que não se deve tomar como pressuposto: a categoria “jovem”. Em meio à pluralidade de formas de ver e de se estar no mundo que conformam os diferentes estilos juvenis, haveria algo que poderíamos considerar como unificador da experiência social do jovem? Quais seriam os elementos que caracterizam essa etapa da vida que chamamos de juventude?

Compreendemos que as classificações e demarcações que experimentamos como naturais, entre elas a que se estabelece com base numa diferenciação etária, seriam invenções sociais. Essas classificações têm como objetivo e função estabelecer limites, marcando o lugar social de cada indivíduo, lugar ao qual cada um deve se ater (BOURDIEU, 2003). Se tomarmos como exemplo a etapa da vida que conceituamos como infância, podemos ver sua produção social e histórica. Conforme a hipótese de Ariès (2006) seria apenas a partir do século XVII que se teria iniciado a construção de discursos sobre a infância nas sociedades europeias. Por meio dessa nova construção, aprofundada nos séculos seguintes, as crianças

passaram a não mais serem vistas como pequenos adultos, mas como seres que deveriam ser separados da vida adulta, de seus temas e problemas, sendo reinseridos posteriormente na vida em sociedade (TIRAMONTI, 2005).

Desnaturalizar essas classificações etárias é, ao mesmo tempo, desnaturalizar a própria escola moderna⁷, cujo processo de constituição está associado a essa demarcação de limites entre a infância e o mundo adulto. A escola autonomiza a esfera do ensino, ou seja, estabelece um espaço-tempo específico e separado, no qual se dará a transmissão de conhecimentos e institui uma relação específica entre professor e aluno⁸. Por meio de uma racionalização espaço-temporal, a organização da instituição escolar se estruturou por meio de diversas construções históricas: da *classe* (estrutura nuclear caracterizada por certa homogeneidade ditada pela faixa etária, de alunos que receberiam um mesmo ensino), da divisão do trabalho e das disciplinas escolares com seus respectivos tempos de estudo ao longo do ano. Essa arquitetura das escolas modernas, que vemos ainda nos dias de hoje, na disposição das cadeiras em fileiras, em práticas que se centram no professor, nas disciplinas compartimentadas e sem diálogo, sustentando funcionalmente uma lógica da repetição. No caso dos professores, essa repetição aparece como recurso didático e para os alunos, na repetição dos conhecimentos assimilados uma vez que necessitam dar provas de que aprenderam um determinado conteúdo (CANÁRIO, 2005).

Essa inter-relação entre infância, juventude e escola não ocorre de modo gratuito. Devemos compreender a juventude, cuja vivência também perpassa o contexto escolar, na relação dialética entre o mundo da infância e o mundo adulto. Se não há uma determinação biológica que marque rigidamente esse período, o que se encontra implícito na ideia de que se trata de uma invenção social, a relação entre uma idade biológica e uma idade social é complexa (BOURDIEU, 2003). Marcada por uma experiência de certa indeterminação, a juventude poderia ser pensada como um período onde já se deixou de ser criança para algumas coisas, mas que ainda não se é adulto para outras. Entretanto, se quisermos construir um conceito de juventude num nível de maior abstração, devemos compreendê-la em termos

⁷Surgida entre os séculos XVII e XVIII, a escola teria se construído em torno de um sentido atrelado às necessidades postas num contexto de consolidação do Estado-Nação moderno. Nessa nova configuração social, a escola teve como papel central a construção de um discurso de pertencimento a um espaço comum e de um passado compartilhados, ambos fazendo referência à figura do Estado-Nação (TIRAMONTI, 2005; TIRAMONTI; MINTEGUIAGA, 2010). Esses discursos, que seriam repassados às sucessivas gerações, estabeleciam uma direção em relação ao futuro, tanto individual (conquistado por meio da escola), quanto coletivo. Um mito de integração que posteriormente não teria se materializado numa efetiva inclusão do conjunto da população em termos dos benefícios resultantes do processo de escolarização.

⁸Essa relação pedagógica foge ao molde da transmissão de um “saber-fazer” na qual se inseria anteriormente a relação existente entre o mestre e o artesão.

relacionais. Na divisão socialmente estabelecida entre jovens e velhos, nos lembra esse mesmo sociólogo, o que estaria em jogo seria o poder e a transmissão de privilégios entre as sucessivas gerações (BOURDIEU, 2003). Se autores como Prensky (2001) caracterizam os jovens atuais como nativos digitais, a diferença entre a presente geração e aquela que lhe é imediatamente anterior não teria apenas um caráter tecnológico.

é numa relação comum a um estado particular do sistema escolar, e nos interesses específicos, diferentes da geração definida pela relação com um outro estado muito diferente, do sistema, que devemos (hoje) procurar um dos princípios unificadores de uma geração (BOURDIEU, 2003, p.161)

Bourdieu (2003) constrói o conceito de juventude com base nessa relação estabelecida com um estágio de desenvolvimento do sistema educacional, o qual seria experienciado de forma coletiva. Dessa perspectiva, pensar o jogo das relações entre as distintas gerações, é considerar que a geração anterior se deparou com um estado do sistema escolar que difere daquele vivido pela geração atual, a qual nos referimos como juventude, seja no aspecto que diz respeito à massificação da possibilidade de acesso aos diferentes níveis de ensino ao conjunto da população, seja no que diz respeito a uma experiência social marcada pelos objetos tecnológicos que promove um *gap* entre as experiências dessas duas gerações. Se quisermos compreender a juventude e a escola contemporânea, a análise desses temas tem que ser feita de modo indissociável.

Essa forma de experiência que marcou a divisão entre o mundo da infância e o mundo adulto foi estendida na contemporaneidade à quase totalidade dos jovens. Entretanto, não há uma única experiência juvenil. Se considerarmos mais especificamente as determinações objetivas do mundo social, um primeiro corte que se apresenta é um corte de classe, o qual separa duas formas de experiência, sendo esta concebida como campo de possibilidades abertas aos jovens no jogo com o mundo adulto, o mundo do trabalho. Enquanto os jovens das classes dominantes buscariam alongar essa etapa de indefinição, em que desfrutavam de uma forma de economia da cultura e do lazer, com a possibilidade de descontos em diversas atividades culturais, os jovens das classes populares buscariam, ao contrário, encurtar ou até suprimir essa etapa da vida, buscando se integrar o mais rapidamente ao mercado de trabalho e ao mundo adulto (BOURDIEU, 2003).

Nossa experiência de campo se deparou com a experiência de um grupo pertencente a esse corte da categoria juventude. Assim, ao trabalharmos com a noção de jovens e juventude estamos nos referindo em especial ao campo de possibilidades nas quais as práticas desses

jovens se inscrevem. Num contexto social em que a afirmação e um maior reconhecimento individual é marcada pela centralidade que o dinheiro adquire, a tensão ou abstenção sob a qual se reveste a relação dos jovens com a instituição escolar em seu processo de escolarização é sentida na prática cotidiana nas salas de aula. Estende-se às classes populares uma experiência escolar de uma escola quase que “monástica”, experiência essa pautada na realização do que parecem aos olhos dos jovens tarefas gratuitas, de exercícios vazios, os quais servem para ocupar o tempo de outros segmentos sociais (BOURDIEU, 2003). Essa escolarização parece atrasar ainda mais o ingresso no mercado de trabalho e no mundo adulto, principalmente porque os jovens experimentam nesse período a ausência de um sentido de caráter imediato e utilitário em seus estudos. Origina-se o "mal-estar que (incita) nas crianças com origem nas classes populares uma escolaridade prolongada" (BOURDIEU, 2003, p.155).

1. Sobre a experiência escolar das classes populares

A gente veio pra escola pra descansar
(M, aluno do 1º ano, EM, 2012)

Poderíamos aproximar nossa análise um pouco mais do contexto escolar, com base numa aproximação ao material coletado em nosso trabalho de campo⁹. A divisão em termos da possibilidade dos indivíduos realizarem a experiência da juventude de duas formas, de acordo com um pertencimento de classe, pode nos plantar a dúvida sobre a possibilidade de realizarmos outras formas de recorte dessa experiência. Antes de realizarmos essa análise, ainda é necessário abordar alguns aspectos gerais que se constituem como que pano de fundo da experiência escolar das classes populares. Cabe, por isso, perguntar: como os jovens vivenciam o contexto escolar? Como o percebem?

O mesmo aluno que comentou que “falar inglês” é “da hora”, conversa com a professora a respeito de um curso de línguas que “pegou pela internet” (o aluno fala que sozinho é “mais fácil de se concentrar”, que seria mais tranquilo estudar em casa). Diz que está estudando, escrevendo os exercícios e que repete o áudio na

⁹ É importante lembrar aqui que o trabalho de campo foi realizado com alunos do ensino médio regular do período noturno, numa escola localizada numa área periférica da cidade de São Paulo.

sequência do mesmo. A professora fala da possibilidade de ir para outros países para aprender a língua, trabalhando por lá. (RA-7, 2012, 1º Y)

O trecho acima, registrado em minhas anotações de campo, tem como ator principal um dos alunos que mais se aplicou na realização das atividades propostas pelos professores ao longo do ano letivo. Ao contrário do que poderíamos esperar, mesmo para um “bom aluno” a escola aparece como não sendo o melhor lugar para se concentrar e, conseqüentemente, para aprender. Decerto, o contexto da sala de aula, em toda a sua agitação, se mostra perpassado por práticas que concorrem com o andamento das atividades propostas pelos professores e que são fundamentos da queixa do aluno. Conversas paralelas, toques de recebimento de mensagens, tudo parece incitar mais à dispersão do que favorecer o processo de aprendizagem daqueles alunos que se mostram interessados.

Se quisermos explicar esse contexto, devemos analisar ao menos dois recortes, um deles sociocultural, outro que diz respeito à relação com os aparelhos tecnológicos em uma escola que parece não dialogar muito com a contemporaneidade¹⁰. Num primeiro momento, gostaríamos de realizar uma análise sobre a experiência escolar dos jovens a partir de uma realidade sociocultural específica. A experiência de campo parece reafirmar a noção de *classe* e justificar tal recorte, especialmente se a levarmos em consideração não apenas como uma determinação da estrutura produtiva, mas como noção que engloba um *ethos* e um modo de vida, apresentando uma especificidade na experiência de relação com a instituição escolar.

Para explicarmos esse contexto de dispersão, muito mais do que de imersão na relação com os saberes disciplinares, podemos começar a partir de um nível maior de abstração. A teoria de Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004) pode nos ajudar a compreender a especificidade desse contexto. As classes populares se relacionariam com a instituição escolar como que motivadas por uma espécie de “lógica da necessidade”. Dessa maneira, o estabelecimento de uma relação com um conhecimento que não possui uma utilidade prática e imediata teria uma maior dificuldade de se dar num contexto em que não se possui um *ethos* de ascensão social através da escola, *ethos* característico do estilo de vida das camadas médias da sociedade.

Essa dificuldade de os jovens construírem um sentido para seus estudos pôde ser vista durante a observação contínua dos grupos em estudo no contexto escolar. Realizada em algumas salas do ensino médio regular do período noturno, as observações permitiram ver que

¹⁰ A relação da escola com os objetos tecnológicos contemporâneos será desenvolvida em maior profundidade no segundo capítulo dessa dissertação.

parte dos alunos não consegue construir uma relação verdadeira e próxima com os saberes escolares. Isso fica evidente no fato de que nem todos realizam as atividades que são propostas pelos professores, de forma completa, alguns deixando pela metade suas cópias de enunciados e textos ou então aparecem com as cópias de enunciados sem a resolução dos exercícios. Sua postura em relação à vida escolar é marcada por um aparente descaso, evidenciado, por exemplo, nas faltas recorrentes dos alunos das turmas observadas.

Aluno T: “Amanhã não vou vim de novo”. Surpresa, sua colega (aluna P) lhe pergunta o porque e ele responde: “Tem uma festa pra eu ir”. Ela continua, num tom meio que de brincadeira “E você prefere ir pra festa?”.

“E você, não?” responde o aluno pra colega. Na sequência, o mesmo aluno que não virá à escola no dia seguinte pergunta ao professor: “Professor, quando acaba esse bimestre?”, rapidamente o professor responde: “No final desse mês”. “Só?”, diz o aluno, que complementa falando que ainda dá para tirar tudo nota azul, apesar de, até agora, não ter feito nenhuma das atividades do bimestre. (RA-13, 2012, 3º ano Z)

Aluna M: “P, faltam onze dias? Você tá contando até dia 28?”

Aluna P: “Nossa! Estou contando os dias para falar ‘acabou!’”.

Aluna M: Por isso estou entrando na primeira aula, isso motiva.

Aluna P: “Senão, é a partir da terceira, né?” (risos) (RA-19, 2012, 3ºano Z)

Os alunos que não se comprometem com sua aprendizagem não estão apenas fora dos muros da instituição. As prioridades desses jovens parecem ser outras, em meio a suas faltas recorrentes e a vida escolar fragmentada. Além desse problema, que é apresentado sob a forma da frequência de alunos às aulas do período noturno¹¹, as dificuldades estão presentes também entre os alunos que frequentam as aulas regularmente e em seu processo de aprendizagem, que podem ou não se refletir em suas notas. Em uma das aulas de sociologia o professor conversou com um dos alunos que, mesmo presente em suas aulas, não lhe entregou as atividades. O teor da conversa é apresentado no fragmento a seguir.

O professor de sociologia chama alguns alunos para falar sobre as notas, um deles, o número 4 da lista está com apenas um ponto do questionário, de resto, mesmo estando presente durante todas as aulas (com apenas uma falta), não entregou as atividades para o professor, comportamento que se deu ao longo de todo o ano. Presencio a conversa do professor com o aluno, ele afirma que em outros anos o ajudou, mesmo sendo de uma forma que ele não sabia, dando alguns pontos para que alcançasse a nota cinco. Mas esse ano afirma que não será mais possível ajudá-lo. (RA-21, 2012, 3º ano Z)

¹¹ Segundo a professora de inglês, esse período é caracterizado pelo elevado percentual de faltas dos jovens.

Nesse mesmo dia na sala dos professores, o professor de matemática do terceiro ano me falou que ajuda os alunos de todas as formas possíveis. Por exemplo, mesmo sabendo que alguns não fazem o trabalho em grupo, o professor afirma que constando seu respectivo nome no trabalho o aluno já recebe as notas. Isso aparece numa frase de outro professor cuja conversa presenciei na sala dos professores, sintetizando tal prática docente em que as notas não são uma abstração que guarda uma relação com o processo de aprendizagem, mas que aparece muito mais próxima do fato de que os alunos tenham realizado o mínimo necessário: “para uns dou a boia, pra outros lanço a bigorna”.

Essa dificuldade é generalizada e aparece na comparação entre as duas salas em que a professora de inglês ministra aulas. No 1º ano Y, 60% dos alunos apresentam notas vermelhas em sua disciplina, aspecto lembrado em certas ocasiões quando a professora chama a atenção da turma. Perguntando no fim de uma de suas aulas a respeito do desempenho dos alunos do 1º ano X, que me pareciam mais envolvidos com a disciplina do que a outra turma, a professora comenta comigo que nesta sala, “apesar de fazer mais barulho”, eles “fazem mais as atividades”. Mesmo assim, com seu diário em mãos, ela me mostra que apenas metade dos alunos frequentes possui notas acima da média - 19 alunos possuem notas azuis. Se considerarmos o total de alunos matriculados, ela conta com 48, esse dado nos dá uma ideia do que se passa na escola como um todo no período noturno. A professora afirma, ainda, que os alunos dessa turma são um pouco mais frequentes do que em outras salas.

Entretanto, isso não deve fazer com que debitemos todos os problemas da educação sobre os jovens e suas práticas, mesmo aquelas que parecem negar a instituição. Poderíamos inverter a leitura tradicional em que todos os problemas da escola dizem respeito aos alunos, tal qual proposto por Canário (2005): e se pensássemos nos problemas docentes como tendo uma relação de simetria e não de oposição aos problemas enfrentados pelos alunos? Como ele aponta

Toda a informação empírica de que dispomos converge para confirmar a ideia de que os alunos “sofrem” na escola e que esse sofrimento está relacionado com a natureza do trabalho que realizam e com a dificuldade ou a impossibilidade de construir um sentido positivo para esse trabalho.” (CANÁRIO, 2005, p.76)

Textos e enunciados passados na lousa, por meio dos quais os professores propõem a resolução de alguma atividade, são frequentemente acompanhados pela pergunta dos alunos se “vale nota?” e a quantos pontos na média essas atividades correspondem. Em termos gerais, na Escola B observa-se que muitos são os alunos que copiam e, contraditoriamente,

poucos aqueles que realizam as propostas dos professores – mesmo quando essas atividades encontram-se atreladas às aulas e constituindo parte de suas notas. Uma imagem que parece demonstrar a tensão dessa impossibilidade de construção de um sentido positivo para o trabalho escolar é a daqueles alunos que realizam a cópia, imersos muitas vezes em seus aparelhos celulares e ligados aos fones de ouvido. Suas músicas não parecem atrapalhá-los nessa atividade. Situação limítrofe, amálgama dessa tensão entre uma relação alienada com o saber, entre o estar ali e o estar alheio, ao mesmo tempo presente e ausente.

Enquanto que o uso de livro-texto é quase nulo, na medida em que nem os alunos os trazem, nem as tarefas dos professores os tem como base, o uso da apostila da disciplina aparece eventualmente, mais em algumas matérias do que em outras. Em meio à crítica à postura de alguns dos professores, um dos alunos comentou a respeito de sua percepção da apostila utilizada pela rede de ensino pesquisada.

Aluno W: Na minha opinião é a..., pode não ser a opinião de todos, é a pior coisa. Não ensina nada, não bate de acordo com a matriz curricular que é o vestibular, que tinha que ter no ensino médio (GF, 2012)

Sua postura, de certa forma crítica, tem por base o seu contra turno, no qual participa de um cursinho pré-vestibular e vê como que descolados os conteúdos das exigências de outros níveis de ensino. Dessa forma temos um contexto em que a construção de um sentido para os estudos é duplamente difícil. Para aqueles poucos alunos que por seu envolvimento poderiam ser considerados “bons”, parece sempre faltar alguma coisa em relação ao que recebem na escola. Para a maior parte, alunos que não tem interesse, mesmo conteúdos que são produzidos visando uma maior associação com sua vida cotidiana não são capazes de atraí-los e de garantir a constituição de um sentido positivo para seus estudos.

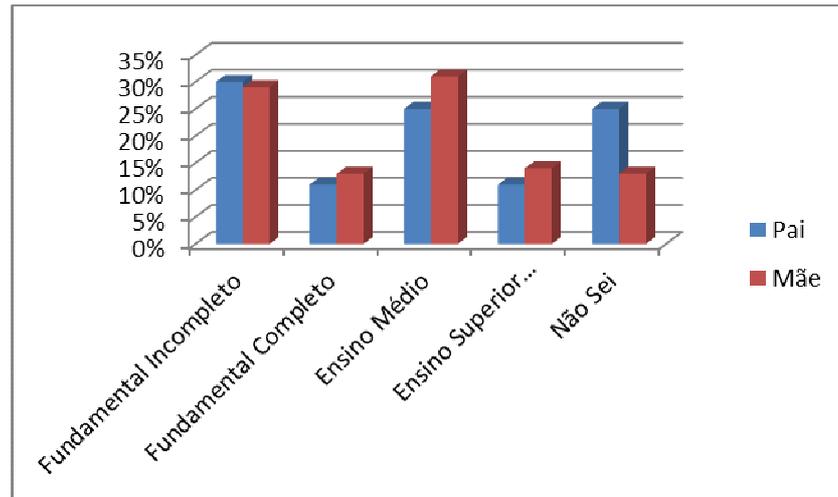
Todavia, a forma de que reveste a relação das classes populares com a escola não se funda numa falta de inteligência e planejamento. Essas dificuldades e posturas anteriormente apresentadas denotam um distanciamento por parte dos alunos na constituição de uma relação com os saberes escolares e dizem respeito ao baixo investimento que as classes populares realizam em sua relação com a instituição escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). Segundo Bourdieu (1998),

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois

aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1998, p.41-42)

Vejam os gráficos abaixo:

Grau de instrução dos pais dos alunos da Escola B , 2012



Por meio dele, podemos observar que para cerca de 40% dos alunos, o nível de escolarização de seus pais é inferior ao que eles já atingiram. Com relação ao ensino médio, nível em que os jovens se encontram, 24% dos pais e 31% das mães atingiram este nível de escolaridade e poucos (11% dos pais e 14% das mães) completaram o nível superior. Pode-se assim dizer que as posturas dos alunos das classes populares decorrem de suas próprias condições objetivas, fundadas num contexto em que o volume de capital cultural acumulado ainda é pequeno se comparado com o de outros estratos sociais. Diferente das classes médias, dotadas de uma “boa vontade cultural” na assimilação dos conteúdos escolares e de um *ethos* de ascensão social por meio da instituição escolar, a própria prática social faria com que as classes populares adquirissem uma postura de baixo investimento na instituição em decorrência da percepção de que não seriam grandes suas chances de sucesso escolar, através da observação das taxas de êxito escolar de outras crianças de seu próprio meio sociocultural.

Considerando esse conjunto de fatores, somado a uma linguagem diversa da instituição escolar e uma cultura que não lhes é próxima, os membros das classes populares se autoeliminariam tanto subjetiva, como objetivamente do processo de competição escolar. Tal eliminação adquire um caráter lógico, na medida em que, para as classes populares, desprovidas de um capital cultural maior, o investimento no jogo escolar teria um retorno

muito baixo. De caráter incerto e de longo prazo, esse investimento apresentaria um risco que muitas vezes não se tem condições de correr. O longo processo de escolarização, que parece atrasar ainda mais seu ingresso no mercado de trabalho, é, assim, desvalorizado. Dessa forma, chegamos a uma relação que deve ser analisada de maneira aprofundada para darmos conta da dificuldade que apresenta a constituição de um sentido positivo em termos do processo de escolarização das classes populares, que diz respeito à ponte existente entre os jovens e o mundo adulto, entre essa instituição escolar e o mundo do trabalho.

2. Condicionantes objetivos da experiência escolar

A proposta de analisarmos a relação entre a escola e o mundo do trabalho tem como ponto de partida a consideração de que a instituição escolar não foi pensada apenas como uma instituição que *integra* os indivíduos num contexto simbólico comum (TIRAMONTI, 2010). Nas sociedades capitalistas modernas, a escola teria se constituído também com o objetivo de fazer parte de um novo mecanismo de seleção e diferenciação social, ocupando papel central na reprodução das posições sociais. A partir deste ponto, devemos levar em conta que a escola não é apenas um lugar onde nós aprendemos "coisas, saberes e técnicas", mas uma instituição que funciona através da atribuição de títulos e direitos aos indivíduos (BOURDIEU, 2003). Devemos reforçar, portanto que ela atua reproduzindo, ainda que não mecanicamente, as desigualdades socioculturais e econômicas presentes na sociedade, a despeito do teor de diversos discursos ideológicos que depositam no processo de escolarização a salvação das mazelas e contradições da sociedade capitalista.

Se nos referimos ao “antigo sistema escolar”, ressaltando qualidades e uma relativa estabilidade¹², temos que ressaltar que o mesmo se fundava na eliminação da instituição escolar dos jovens culturalmente desfavorecidos (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998). Por meio de processos de seleção nos diversos níveis escolares, a exclusão desses jovens era aceita pelas famílias na medida em que, ao menos em termos de sua aparência, tratava-se de processo que tinha como fundamento o “mérito individual”. Hoje, pelo contrário, aqueles que antes eram expulsos continuam no interior da instituição escolar e, contraditoriamente, o

¹² Aquele que se constitui anteriormente ao período de massificação (ocorrido no estado de São Paulo até os finais da década de 1960).

processo de massificação fez com que mesmo aqueles que se saem relativamente bem em termos de suas notas no sistema educacional, possam vir a ter dificuldades em conseguir um trabalho por meio dos títulos conferidos por essa instituição.

Os próprios discursos que circulam pelos diversos veículos midiáticos parecem reiterar essa insuficiência de que a instituição escolar possa garantir o acesso aos postos de trabalho. Tomemos como exemplo a frase de um dos candidatos à eleição municipal de 2012, José Serra – sua frase “ensino que vira emprego” - que o candidato proferiu não se referindo ao fundamental ou médio, mas à modalidade de ensino técnico. Discursos como estes que, em sua circulação, solapam a construção de um sentido positivo para a educação em sua modalidade regular, constituem-se em base simbólica a partir da qual os próprios alunos passam a representar a escola contemporânea. Durante o trabalho de campo desta pesquisa foi possível perceber que, mesmo para aqueles que acreditam na instituição escolar - que não é a maioria nas turmas observadas - a escola se mostra como insuficiente por si mesma como forma de garantia de acesso a um posto de trabalho, tal como se observa no exemplo a seguir:

Uma aluna da frente reclama das conversas das amigas que estão sentadas próximas a ela. “Se não quer fazer lição, eu quero”. Suas amigas conversavam sobre cursos extraescolares: “Vai fazer curso, não?” pergunta à colega. “Você não pensa num futuro?” prossegue. Comenta sobre uma colega que cursa: (fulana) tá fazendo também. B: “Eu sei, é de mexer no computador”. “Vou começar na semana que vem”, (comenta sobre um curso que está fazendo e que é pago). (RA-3, 2012, 1º ano Y)

Pensar num futuro não se restringe a dedicar-se à conclusão das tarefas escolares: está além e se encontra em adquirir um diploma de uma educação técnica. Tal preocupação, que não se esgota na conclusão de sua escolarização regular, está objetivamente atrelada ao acesso de parcelas deprovidas de capital cultural aos níveis mais elevados do sistema escolar. Isto teria modificado o valor econômico e simbólico dos diplomas do ensino médio e provocado uma "translação global das distâncias" (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998). Nesse novo contexto, as classes médias e dominantes devem buscar ampliar seu nível de escolarização para justificar seu acesso às posições sociais de prestígio. Como afirma Bourdieu:

O crescimento do número de diplomados [...] tende a favorecer a exclusão dos não-diplomados e a obsolescência dos mecanismos mais antigos de promoção e, secundariamente, a desvalorização de cada diploma particular que é correlativa à translação do sistema de diplomas. (BOURDIEU; BOLTANSKY, 1998, p.139)

Com os títulos escolares da educação básica sendo conferidos a uma grande parcela da população, houve uma inflação da quantidade de diplomas e sua consequente desvalorização. Dessa maneira, as aspirações subjetivas das famílias das classes populares se tornam cada vez mais difíceis de serem realizadas, pois não se trata apenas de obtenção de títulos. Trata-se de percursos distintos no interior do sistema educacional, de se ter acesso aos ramos de ensino mais prestigiados, mas também de se construir um *ethos* de ascensão social por meio da educação que funcione como base para o estabelecimento de uma relação com os saberes. Sendo assim, as famílias das classes populares esperam, iludidamente, que esses jovens tenham acesso às posições sociais que anteriormente eram obtidas por meio desse percurso escolar (como o acesso aos socialmente prestigiados cursos de engenharia, direito e medicina) uma vez que, com a massificação, se tornou possível que seus filhos realizassem o ensino regular. Configura-se, portanto, um contexto em que as pessoas possuiriam aspirações mal ajustadas às oportunidades oferecidas pelos títulos que possuem (BOURDIEU, 2003). Essa defasagem entre as aspirações subjetivas e oportunidades objetivas seria uma das fontes de decepção e recusa coletivas que caracterizaria a relação das classes populares com a escola contemporânea. Essa recusa se oporia a uma adesão destas classes que caracterizava a época anterior, baseada numa submissão às oportunidades objetivas.

Para ilustrarmos essa relação das classes populares com a instituição escolar, é interessante recorrermos mais uma vez à Bourdieu (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998), com sua metáfora sobre a escola: uma fonte de imensa decepção coletiva, uma "terra prometida" como que um horizonte "que recua à medida em que se avança em sua direção" (p.221). Ao final de um longo processo de escolarização, que parece atrasar a entrada no mercado de trabalho, aqueles que pertencem às famílias desprovidas de capital cultural tem a chance de obter um diploma desvalorizado, enquanto que, no pólo oposto, temos um fracasso ainda mais estigmatizado: os que não tiveram sucesso nesse percurso, ao menos tiveram "sua chance". Nesse processo de "exclusão no interior" da instituição, cada vez mais uma lógica de responsabilidade coletiva tenderia a substituir nas mentes a responsabilidade individual, dando margem a discursos sobre "fatores sociais mal definidos", como a "insuficiência dos meios utilizados pela Escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores [...] ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar" (p.220).

Aluno W: que nem... o E. falou da relação dos professores com os alunos, tem bastante aluno arisco na nossa sala, demais, mas acho também que a questão da interação com os professores tá de acordo também com a especialização deles. Assim, tem muito professor ali que eu percebi mesmo, que são professores bons,

lógico, não são todos, mas eles tem muita deficiência no que eles ensinam. Eu acho que essa questão de interação é o professor saber ou não trabalhar[...]. Nós temos no caso o professor A., que nós ficamos *tacando o pau*, é também porque, eu conversando com ele deu pra ver que ele é bastante falho no que ele sabe, também. Agora, não sei se ele perdeu, ou alguma falta de... Lógico, entre esses alunos, também tem bastante isso...

Aluno A: e eu acho que muita gente esse ano vai ficar com vermelho em química por causa disso. Mas não só pelo professor, mas às vezes tem outros professores, assim, que podiam ter feito melhor, sabe? É, não se focar só em “hoje vou passar uma explicação, semana que vem vou passar uma atividade”, sendo que muita gente na sala ia responder que a gente aprende mais fácil em aula dinâmica. (GF, 2012)

Parte do grupo focal girou em torno da forma como os alunos se relacionam com os professores. Realimentando os discursos gerais que tendem a colocar sobre os professores a culpa dos insucessos gerais da instituição escolar, as frases acima aparecem como exemplo de circulação desses discursos que alimentam a experiência escolar e que põe acento na responsabilidade coletiva de que fala Bourdieu, na “incompetência” dos professores, ou nos termos do jovem, na “deficiência” que estes apresentam em sua “especialização”.

A discussão até aqui realizada indica que as dificuldades da escola contemporânea não dizem respeito a uma parcela de seus atores, mas se funda em contradições muito mais profundas e que muitas vezes não se mostram aos sujeitos. Para os jovens, cabe retomar que o lugar do futuro parece não passar pela escola ou pelo ensino regular, apenas, mas pelos diversos outros cursos que eles devem realizar, como os técnicos, que complementam a educação básica. Essa postura caracteriza um processo de formação sem-fim numa sociedade cuja estrutura econômica não possui destino em termos de postos de ocupação para todos aqueles que finalizam seus cursos.

Dessa maneira, a mobilização e a atribuição de sentido para as atividades escolares se tornam cada vez mais difíceis, e os jovens aparecem como que desencantados em relação ao seu futuro. Vejamos a descrição de uma cena presenciada durante o trabalho de campo na Escola B:

Dois representantes da Universidade Cruzeiro do Sul pedem licença ao professor para falar a respeito de um projeto da universidade – “projeto São Paulo 2014” para alunos das escolas públicas. Interrompe sua fala diversas vezes, porque ao mínimo som de conversa interrompem sua fala. Os alunos respeitam mais quando o professor insiste para que fiquem quietos. Perguntados sobre quantos estão trabalhando, três deles levantam as mãos. Segundo uma das expositoras, haveria estimativas de 50 mil vagas para contratação em decorrência da copa do mundo, apenas para a cidade de São Paulo. O curso seria dividido em quatro módulos, e os alunos deveriam pagar 95 reais por mês, mais 40 reais imediatamente para realizar a reserva de vaga. Dentre os assuntos abordados nos módulos estariam Hotelaria, Comércio Exterior e Administração. Ao perguntar quanto alunos estariam

interessados pelo curso, três deles levantam a mão e vão pegar os panfletos. Antes de sair a expositora comenta com os alunos que acabara de sair de uma sala de EJA, na qual todos os alunos pegaram o convite para se aperfeiçoarem. Segundo ela “eles estão mais preocupados com o futuro do que vocês”. (RA-14, 2012, 3º ano Z)

Esse desencantamento e apatia presentes na atitude dos alunos, que “não estariam preocupados com seu futuro”, possui uma base social. Em nossa sociedade globalizada, as novas gerações estão preponderantemente incluídas como consumidores. Já em sua relação com o mercado de trabalho, os jovens se inserem de forma bastante precária, buscando uma educação e qualificação cada vez maiores e encontrando, em contrapartida, cada vez menos oportunidades de emprego (CANCLINI, 2005). Martín-Barbero (2008, p.12) configura esse contexto a partir de Hoppenhayn:

estamos diante de uma juventude que possui mais oportunidade de alcançar a educação e a informação, porém, muito menos acesso ao emprego e ao poder; dotada de maior aptidão para as mudanças produtivas, mas que acaba sendo, no entanto, a mais excluída desse processo; com maior afluência ao consumo simbólico, mas com forte restrição ao consumo material; com grande senso de protagonismo e autodeterminação, enquanto a vida da maioria se desenvolve na precariedade e na desmobilização

Às dificuldades postas pelo atual cenário de globalização, soma-se a exclusão histórica de boa parte da população do processo educacional. Diferente até mesmo de outros países latino-americanos, a educação não foi priorizada no Brasil no início da República, nem mesmo nas primeiras décadas do século XX. A crença das classes dominantes, vinculadas às oligarquias que acreditavam numa “vocação agrária” do país, fez com que a educa o não se tornasse prioritária   época, na medida em que o trabalho agrário prescindia da alfabetiza o. Ao longo do século XX, com a industrializa o e a generaliza o do modo de vida urbano, bem como a luta e mobiliza o pela educa o da década de 80, a educa o foi pouco a pouco ganhando espaço nas agendas políticas, concentrando-se especialmente no eixo Sul-Sudeste do país (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008). Um Estado-Na o que historicamente terminou por relegar o papel educacional numa posi o secundária e muitas vezes a cargo da iniciativa privada teria deixados marcas no sistema educacional brasileiro. Poderíamos nos caracterizar por um contexto em que há a desvaloriza o da “aprendizagem em si”, um contexto sociocultural em que a escolariza o não se constitui num *valor*, como afirmou a professora Nora Krawczyk, num seminário realizado na Universidade de São Paulo (06/08/2012). Dessa maneira chegamos a um contexto em que o analfabetismo aparece como quase que naturalizado em nosso país.

As representações dos alunos sobre sua escolarização são elaboradas tendo como referência esse contexto cultural e a própria percepção de que o sistema educacional constituído os tende a “empurrar” até a obtenção dos diplomas, faz com que haja também um desinvestimento por parte dos alunos em termos de estabelecer uma verdadeira relação com os saberes escolares, relações outras que resultem numa aprendizagem efetiva. Nesse contexto sociocultural é que se compreende a naturalidade com que um dos alunos profere a seguinte frase: “Fiquei dez anos na escola e não aprendi nada”, depois de responder negativamente à pergunta do professor, se sabia resolver o exercício de física.

Pergunto a um dos alunos se suas notas estavam boas, ele afirma que não se importa se estavam boas ou ruins, que ele sempre “dá um jeito”. Seu colega afirma que “ele veio da prefeitura” e que achava que ali as coisas se davam da mesma maneira(...). (RA-9, 2012, 1º ano Y)

Se abarcarmos uma visão diacrônica que compreenda o decorrer do ano letivo, visualizaríamos momentos em que os alunos parecem mais pressionados (pela entrega de notas) para a realização de atividades, situação em que a dinâmica temporal das aulas parece mais intensa e eles aparentemente se mostram mais interessados na realização das tarefas. São momentos de maior proximidade ao término dos bimestres, nos quais até mesmo aqueles que não realizaram as atividades vão falar com os professores buscando melhorar suas respectivas notas. Oferecem a apostila completa, copiam as lições freneticamente nas aulas de outros professores, em troca desses pontos. Pode-se ver aí certo correlato educativo do “jeitinho brasileiro”, uma suposta esperteza mobilizada para se dar bem - traços do “ofício de aluno” tais como descritos pelo sociólogo suíço, Philip Perrenoud (1995).

Dessa maneira, especialmente através da produção de um contexto educacional em que as classes populares não possuem o *ethos* de ascensão social através da escola e que não tem a aprendizagem como valor, o sistema educacional brasileiro aparece como reprodutor em sua especificidade. Se analisarmos autores como Dubet, Duru-Bellat e Véréttout (2012) que estudam a relação entre desigualdades escolares e desigualdades sociais, podemos concluir que esse mecanismo de reprodução das posições sociais não é um processo linear e automático. Há desigualdades especificamente escolares - afinal, foi uma instituição pensada também com objetivo de classificação - mas há desigualdades sociais que podem afetar a forma como se dá a reprodução da economia e das posições sociais. O autor aponta que tanto há sociedades que são desiguais e que possuem sistemas escolares mais igualitários (como a espanhola), quanto há sistemas escolares bastantes desiguais (como o alemão) numa

sociedade em que a renda é muito melhor distribuída. O sistema educacional do Brasil, estruturado com a presença do capital privado atuando num “mercado educacional” é estruturado de uma forma que o aproxima dos sistemas educacionais mais desiguais apresentados pelo autor, enquanto que, em termos da distribuição de renda, apesar de pequena melhora dos últimos anos, o Brasil ainda persiste marcado pela concentração e pela desigualdade social.

A “recusa coletiva” das classes populares parece se expressar na combinação entre desinvestimento do jogo escolar associado a alguns episódios de comportamentos provocativos. No caso brasileiro¹³, haveria também uma dificuldade das classes populares em compreender a escola em sua dimensão reprodutora nos termos apresentados por Bourdieu (2003). Isso se dá especialmente em decorrência do caráter fragmentário do sistema e uma mediação exercida pelo binômio público x privado que se instaurou em nosso país, circulando discursos em que a educação pública aparece como que dotada de uma qualidade inferior. Dessa maneira, não é o sistema educacional que aparece em sua superfície por seu caráter reprodutor, mas sim uma desigualdade de oportunidades de caráter econômico que parece levar aos ramos mais desvalorizados do sistema, aqueles de certos setores da escola pública.

Nesse contexto de relação entre sistema público e privado, somados à transmissão de um capital cultural, as escolhas pelos ramos dos ensinos mais valorizados e um investimento correto nos mesmos, faz com que as crianças que são “bem nascidas” continuem sendo conduzidas às posições de poder econômico e político no sistema educacional atual, assim como o foram no sistema educacional anterior.

E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p223)

Dessa maneira, apesar de algumas especificidades, em especial aquela de que a escola francesa tem um caráter essencialmente público, no geral, o funcionamento da Escola B

¹³Recentemente incorporadas à escola de massas, as classes populares brasileiras (tradicionalmente excluída das escolas) ingressariam na instituição num momento em que não mais o Estado-Nação se constitui em referência central para sociedade, mas num processo em que cada vez mais o mercado se constitui como forma central de regulação e de controle social. Sendo assim, Tiramonti e Minteguiaga (2010) afirmam que a maior presença do mercado representaria socialmente um contexto não de integração e igualdade, mas prioritariamente uma “diferenciação” e uma “desigualação”.

rasileira reflete o apontamento tal e qual descrito por Bourdieu e Champagne.

tem a ver com uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as espécies fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos.(1998., p.225)

3. A socialização contemporânea e a necessidade de construção individual da experiência escolar

Vimos que há uma especificidade do contexto social brasileiro no que diz respeito à aprendizagem não se constituir como um valor. As condições objetivas em termos da inflação dos títulos escolares e a relação dessa instituição com o mercado de trabalho também possui um papel nesse jogo escolar contemporâneo. Da mesma maneira, a teia de sentido que configura o *ethos* dos jovens das classes populares apresenta uma dificuldade em estabelecer um sentido para os seus estudos, na medida em que não se baseia na ideia de ascensão social através da escola. Além de um recorte baseado no caráter de classe, se buscamos compreender o que leva parte dos alunos a um processo de escolarização vivido sem convicção (BOURDIEU; CHAMPAGNE 1998), sob uma forma dispersa, nossa análise deve incluir especificidades do processo de socialização contemporâneo. Afinal, se dizemos que não há uma única experiência juvenil, também não se pode dizer que há uma “única” experiência escolar com base num recorte de classe (embora existam traços que apresentam caráter mais geral e que se aproximam do “mal-estar” descrito por Bourdieu).

Para compreendermos o atual processo de socialização, devemos compreender as mudanças que atravessam a sociedade contemporânea reconstituindo as mudanças que conformam um processo de socialização que já não mais se dá de forma unitária, como quando as diversas instituições (família, escola, igreja) se referenciavam na figura e no desenvolvimento do Estado nacional. Tiramonti (2005, 2010) chama atenção para essas rupturas que atravessam o campo social contemporâneo. Se na modernidade este campo se caracterizava por certa continuidade, refletindo uma sociedade até certo ponto integrada, essa imagem não corresponde mais a sua condição atual, posto que estaria atravessando um processo de fragmentação.

Nesse processo, abandonam-se referenciais e valores antes tidos como universais, como aquele que embasava a ideia de progresso. Os valores agora adquirem sentido mais a partir do grupo particular a que pertencem os indivíduos que do ponto de vista das instituições. Na medida em que os sentidos atribuídos pelos grupos não fazem mais alusão e não se ancoram em projetos de caráter comum, coletivos, atravessaríamos a fragmentação do conjunto de normas, valores e crenças, que, em conjunto, configuram o substrato cultural e ideológico da sociedade. Se pensarmos que a escola tem como um de seus papéis o de ser responsável pelo processo de socialização das novas gerações, formando através deste uma compreensão compartilhada da realidade, um processo de fragmentação desse substrato ideológico teria implicações profundas para o sistema educacional. Antes de socializar os indivíduos com base em valores de abrangência universal, a escola contemporânea se constituiria num espaço social em que seriam (re)criados sentidos particulares para essa experiência juvenil em diálogo com a comunidade e seus valores, num sistema de ensino caracterizado mais como um espaço fragmentado do que unitário.

Numa sociedade caracterizada pela fragmentação do substrato ideológico, a socialização não poderia mais ser concebida como mera aprendizagem de uma complexidade cada vez mais crescente de papéis, *status* e jogos sociais (DUBET, 1998). Desse ponto de vista, não se trataria apenas dos jovens aprenderem o seu papel como aluno. Viveríamos um contexto em que há uma diversidade de orientações e valores, muitas vezes contraditórios entre si, que as diversas agências de socialização como a família, a mídia, a escola e a igreja veiculam. Para exemplificar, vejamos um material que ajuda a discutir as divergências de orientação.



(TURMA DA MÔNICA, 2011, p.5)

A história acima, da turma da Mônica, diz respeito à forma como se constroem as representações sobre os aparelhos celulares na sociedade contemporânea já desde a infância. Intitulada “O melhor presente do mundo”, podemos suspeitar qual seria esse presente. Ao ver sua amiga com um aparelho celular, Mônica volta correndo para sua casa para avisar seus pais que gostaria de mudar o presente que havia pedido (uma boneca). Durante a história, ela acaba passando por diversos apuros até chegar à conclusão moral de que as crianças devem brincar com brinquedos e que o “celular não é brinquedo”. Entretanto, não é esse o tom de que se reveste a forma publicitária voltada para as crianças. Num determinado comercial de tevê dirigido à mesma faixa etária, comercial que faz alusão ao contexto escolar, a empresa de celular *Samsung*, faz a propaganda de um aparelho que traria consigo um conteúdo baseado na linha “as Princesas” da Disney. A referência à criança protagonista como “princesa” no contexto escolar estaria atrelada à posse do aparelho.

Suponhamos que a família da garota que tenha assistido a esse comercial, e após a insistência da garota em adquirir o aparelho, tenha-lhe comprado um celular, por atribuírem a esse aparelho não o caráter de “não ser brinquedo”, mas sim o de trazer uma sensação de segurança por serem, a partir de então, capazes de encontrar a garota por meio de uma ligação onde quer que ela esteja. Se agora como aluna, essa garota chegasse à escola com o referido celular e resolvesse exibi-lo para os colegas buscando seu reconhecimento como “princesa”,

tal qual o comercial de TV, antes de ser reconhecida como princesa, essa aluna seria possivelmente repreendida por seu professor ou professora, uma vez que a presença desse aparelho no contexto escolar iria contra a determinação da legislação. O que valeria mais, o encanto da esfera da publicidade ou a repreensão docente?

Essa pequena história baseada no papel de diferentes agências de socialização serve para demonstrar a presença de um campo de valores constituído de forma essencialmente fragmentária. Num contexto caracterizado por essa multiplicidade de orientações, que como vimos podem se revestir de um caráter contraditório se justapostas entre si, haveria uma necessidade contemporânea de o indivíduo construir por si mesmo um sentido para sua experiência escolar, já que este não é dado previamente e de forma unitária (DUBET, 1998).

Para compreendermos a experiência escolar dos jovens de nossa sociedade, podemos modificar nossa perspectiva do ponto de vista das determinações objetivas para aquelas de caráter subjetivo. A partir daí, espera-se que os jovens construam uma relação de utilidade com os seus estudos, estabelecendo assim uma relação entre os esforços despendidos em salas de aula e os benefícios esperados em termos de posições sociais¹⁴; e, ao mesmo tempo, uma integração subjetiva no mundo escolar, o que segundo Dubet (1998) é tanto mais fácil quando as culturas escolares e as culturas sociais estão próximas¹⁵; e, por fim, elaborem uma construção em termos de interesse intelectual, socialmente distribuído, combinando paixões e interesses. Segundo Dubet “é a combinação de todas estas variáveis que constitui a experiência dos atores, experiência subjetiva de formação de si, ela se forma, entretanto, em um contexto social que distribui desigualmente os recursos culturais e sociais” (1998, p.31).

Com os alunos crescendo ao mesmo tempo “em dois mundos”, o juvenil e o escolar, através de diversas formas de se realizar a combinação das variáveis acima, a experiência juvenil se aproximaria de três tipos ideais. Na relação com o contexto escolar poderiam se subjetivar e se socializar *pela* escola, *paralelamente* à escola ou *contra* a escola.

Começemos pelo último caso. Na escola em que realizei o trabalho de campo, um pequeno grupo em cada uma das salas de aula observadas se apresenta como não sendo capaz de construir uma forma de experiência escolar. São alunos que “batem de frente” com os professores, com seus celulares ou não, que não os respeita, ou mesmo que arrumam briga entre si no interior da sala de aula. Segundo Dubet, tais tipos de postura em relação à experiência escolar guardariam relação com o fato de que, ao longo do processo educativo,

¹⁴ Vimos que para os alunos da periferia não se trata de uma relação causal, simples e evidente.

¹⁵ As classes populares, como lembra Setton (2009), constituem-se num registro marcado pela oralidade, distante do registro escrito que caracteriza o trabalho escolar.

alguns alunos são reiteradamente classificados e julgados como incapazes, segundo critérios escolares que os invalidam. Subjetivamente, eles passam a se perceber através dessa “incapacidade” e reagem ao que julgam se tratar de uma violência que lhes é imposta. Um modo de subjetivação que não se dá pela escola, mas *contra* a escola.

No contexto social pesquisado, seriam poucos os alunos que estariam um pouco mais próximos de estabelecer uma verdadeira relação com o saber, condição na qual os alunos se socializam *pela* escola, conforme apresentada por Dubet “se socializam e se subjetivam na escola.(...) se percebem como os autores de seus estudos, suas paixões e seus interesses convergem, têm o sentimento de se construir e de se realizar nos estudos” (1998, p.30). Idealmente, esse tipo de construção da experiência no contexto social pesquisado seria até mesmo rara, mas como a distribuição social do interesse intelectual não se dá apenas baseado em um caráter de classe, e é mesmo possível que haja certa posse do capital cultural por parte de certas famílias, esse tipo de postura pode se dar mesmo em situações socioculturais que no geral não as favoreceriam. Numa das salas de terceiro ano, dois alunos se sobressaem em termos de sua relação com os saberes escolares. Uma delas, a aluna F. do terceiro ano, dá o seguinte depoimento:

Eu sento lá no fundo, o lado que eu sento é o lado que mais (bagunça)... você conhece... e assim, se eu não entendo eu vou lá na mesa. Tanto que o professor de matemática até (*inaudível*) quando eu tô na sala, o de química também, se o aluno não se interessar, o professor, ele já fez o dele, igual... os meninos não se interessam.... ele vai lá explicar? Ele não vai, se o aluno se interessar, aprende sim, não é da bagunça... a sala é agitada... as vezes eu quero ler, eu tampo os ouvidos pra conseguir ler, porque lá trás não tem como, e eu não consigo sentar na frente que eu não enxergo bem de perto. E é difícil, na nossa sala é bem complicado mesmo... mas não são tanto os alunos. Os professores também... o professor de Química, explicou uma vez, quem entendeu bem... quem não entendeu... se for lá na mesa ele explica novamente sim, se você não entendeu ele senta com você e explica, porque várias vezes eu já fiquei sem entender e ele explicou e a professora de inglês também, a mesma coisa. (GF, 2012)

Creemos que esse tipo de comportamento da aluna F., baseado no interesse não apenas em termos de nota, mas de buscar aprender cada vez mais, tentando ir além daquilo que lhes é passado pelos professores, bem como em algumas aulas, refletir criticamente sobre o conteúdo ministrado, é representativo do fato desses jovens terem se socializado *pela* e na escola. Entretanto, mesmo se considerarmos as três salas observadas, não passaria de oito, o número de alunos que demonstram um verdadeiro interesse em estabelecer uma relação mais próxima com os saberes escolares.

A maior parte dos alunos observados estaria se socializando *não contra*, nem *pela escola*, mas *paralelamente* à escola. Em termos gerais, esses jovens demonstram um desinvestimento do jogo escolar, enquanto que aparentemente obedecem às condutas ritualísticas características da instituição escolar. Tal tipo de comportamento mostra que há uma dissociação entre os gostos e interesses dos estudantes, o que faz com que os alunos tendam a engajar sua personalidade e inteligência em atividades não escolares, já que não percebem uma utilidade para os estudos. Isso se dá especialmente na manipulação dos aparelhos eletrônicos, que tem inundado a escola contemporânea, com os jovens se socializando e se subjetivando de forma paralela a essa instituição. Se de certa forma eles terminam por se adaptar à vida escolar, eles não se integrariam verdadeiramente à mesma.

Tomemos o exemplo do professor de sociologia. Uma das práticas recorrentes dos alunos que se socializam paralelamente à escola, é a de utilizar a internet para conseguir as respostas prontas da apostila cujo conteúdo esse professor segue. Por causa desse problema com a cópia das respostas por meio de *sites*, ele afirma que

no ano seguinte irá abolir a apostila de suas aulas. [...]irá trabalhar com o fichamento dos textos do livro didático, que tem aluno que “nem copiar da internet sabe”, que às vezes pega da internet para copiar e entrega escrito no trabalho “nessa questão o aluno tem que interpretar...”, (conforme as orientações da apostila do professor do estado). (RA-21, 2012, 3º ano Z)

Copiando da internet ou de seus colegas, se analisarmos as diferentes microculturas observadas, notamos a mesma centralidade que Anabela Santos (2002) descobre na cópia no interior da cultura escolar ao observar uma sala de aula de primeira série do Ensino Fundamental. Ela aparece também aqui, agora como prática generalizada e ritual por excelência num contexto em que a socialização se dá paralelamente à escola. Essa prática guarda historicamente vínculos com a necessidade de um controle do tempo e comportamento dos alunos, já presente desde as séries iniciais do ensino fundamental, mas que, como atividade mecânica, não se reflete na mesma proporção de sua generalização, numa aprendizagem efetiva dos estudantes. Elemento central do caráter ritual no interior da cultura escolar, não é de surpreender que, num contexto em que os alunos se socializam paralelamente à escola, ela se constitua como prática central e disseminada, e como tarefa que é realizada por grande parte dos alunos.

“A preguiça é inimiga da perfeição”, diz em determinada ocasião um dos alunos à professora de inglês. Por meio dessa frase, ele tenta justificar o fato de não ter apresentado o

texto da aula anterior da disciplina, mesmo valendo alguns pontos na composição de sua nota. Situações desse tipo, conforme aponta Dubet, indicam que os alunos adotam as condutas ritualísticas que configuram as práticas escolares, mas não chegam a jogar verdadeiramente o “jogo escolar”. Pode-se aqui lembrar uma observação de Nogueira e Nogueira (2004), a de que a aplicação de suas energias e investimentos nos estudos não é uma garantia para esses alunos de que terão alguma recompensa em termos de posições sociais. Poderíamos dizer que aquilo que o aluno caracteriza como preguiça (e que parece se tratar do desinvestimento caracterizado por Dubet) não se constituiria como inimiga apenas da perfeição, mas da própria realização da atividade pelos alunos. A sala desse aluno, o 1º ano Y, é um exemplo. Nessa mesma aula, como na maior parte do trabalho de campo, foram poucos os alunos que apresentaram a atividade completa para a professora, sendo que a maior parte dos que a fizeram corresponde aos alunos que já realizam cotidianamente suas atividades, que totalizam em seu diário cerca de dez alunos, cujos nomes são acompanhados por dois sinais positivos.

Tal centralidade da cópia se encontra até mesmo no horizonte de percepção dos jovens, como constatei no grupo focal realizado.

Aluno W: (...) é que a gente, nós estamos mal acostumados, né, com o sistema da escola. Se a gente for ver, na questão de conteúdo mesmo, muito fraco, a gente tá acostumado a professor passar uma atividade na lousa.

Aluna F: E a gente copiar...

Aluno W: Coisa que a gente faz em um tempo máximo de dez minutos, e o resto da aula fica aí... isso acontece. E se for pegar do período de cinco horas que a gente tem por dia, né, eu acho ...

Aluno A: Quatro horas...

Aluno W: Quatro horas, eu acho que não dá duas de atividade que a gente faz, o resto a gente fica sem fazer nada... (GF, 2012)

Se os estudantes têm consciência dessa característica é porque, revestidas dos mesmos procedimentos formais, a cópia aparece em diversas aulas, tanto nas de inglês, como também nas de matemática e física; e com menor frequência nas de sociologia. O ritual da cópia é na maioria das vezes realizado por completo - de enunciados, de explicações de conteúdos, de diversos temas, de fórmulas. A resolução das propostas, como já mencionado, é feita por um número um pouco mais reduzido de alunos, o daqueles que fazem as atividades regularmente e é completada pelo visto por parte do professor, visto dado após a conferência dos exercícios realizados.

“Deixa eu copiar”, uma das alunas comenta. “Professora, pode ouvir?” (Fala baixinho), a professora estava entretida corrigindo os exercícios dos alunos. A aluna do canto direito da sala coloca o fone de ouvido do lado oposto ao que está visível para a professora. Ela o retira e vai até a mesa da professora para pegar o visto. A professora possui um carimbo com um sorriso, o qual ela completa com a data e o visto após conferir as respostas dadas pelos alunos. (RA-10, 2012, 1º ano X)

Ao contrário do que poderíamos apressadamente pensar, é interessante notar que a atividade da cópia não foi superada por meio da utilização dos aparelhos tecnológicos, parecendo até mesmo encontrar uma forma ainda mais vazia de realização. Na primeira escola em que foi realizado o trabalho de campo, a Escola A, isso ficou evidente na generalização da prática do ctrl+C e ctrl+ V em suas aulas de informática. Numa das aulas, os jovens tinham como tarefa a elaboração de *slides* com textos referentes à personagens da mitologia grega, atividade que parecia aparentemente mobilizar os estudantes. Após o término das mesmas, tive a oportunidade de perguntar para os alunos sobre o que tinham acabado de realizar, e os alunos não sabiam explicar nada, nem sobre o assunto, nem sobre os conteúdos copiados. Tal forma de relação que está sendo construída com as tecnologias em determinadas escolas, principalmente as que atendem as camadas populares, é criticada por autores como Martín-Barbero (2008). Ele constata que a forma de incorporação dos computadores nas escolas estaria sendo caracterizada pela supressão da interface trabalho x jogo, focando-se na realização de tarefas pré-estabelecidas e castrando assim as possibilidades abertas pela tecnologia, possibilidades de busca por novas descobertas e inovações.

Até aqui, mostramos que valores e práticas indicam o peso que a cultura escolar constituída tem até mesmo sobre as inovações esboçadas no processo de invenção da cultura escolar contemporânea. Mesmo as utilizações tecnológicas são representativas de que a postura subjetiva dos jovens se assenta numa forma de socialização paralela à escola, em meio a uma cultura escolar em que se tem a centralidade da atividade da cópia em seus diversos suportes. É em meio à diversidade de práticas, papéis, valores e sentidos com que se deparam ao longo de seu processo de socialização, que esses jovens constroem sua experiência escolar. Para compreendermos a possibilidade de construção de um sentido para seu processo de aprendizagem, cabe ainda analisarmos algumas teias nas quais esses jovens estão enredados e que ligam esses sentidos da cultura escolar a outras dimensões simbólicas mais gerais.

Buscaremos estabelecer na sequência a relação entre essa cultura específica e aspectos mais gerais da cultura de nossa sociedade por meio de *insights* a partir das representações dos próprios estudantes em meio às condições objetivas e subjetivas anteriormente delineadas.

4. O contexto social do consumo: algumas considerações

O aluno A diz que eu não preciso ficar observando, que seria mais fácil lhe perguntar, que ele fala. (Ele é um dos alunos que mais participa da aula). Segundo afirma, os alunos precisariam de um incentivo, um “salário da hora”, um convênio médico, aula apenas três vezes por semana. Um estímulo para o aluno ir à escola. Segundo ele “na Europa eles devem dar assim, um estímulo” [...]. O professor de física participa da conversa dizendo: “Antes levávamos mais a sério, agora vocês tem mais estímulos. Na minha época a gente tinha que comprar os livros, não tinha essa mamata, três dias sem aula...”. Apontando para a classe completa: “Tem gente que faltou os cinco dias!”. (RA-4, 2012, 1º ano Y)

Por que alguém “perderia seu tempo” observando ao longo de diversos meses uma determinada turma? Não seria mais fácil e rápido se apenas perguntarmos ao informante “correto”? As dúvidas que permeiam afirmação do jovem não são culturalmente infundadas. Posteriormente expliquei a esse mesmo aluno a dinâmica de uma pesquisa etnográfica, a importância de uma observação realizada ao longo do tempo na medida em que sempre existe uma distância entre o que dizemos e aquilo que fazemos (por menor que, às vezes, esta distância possa ter). Mesmo assim, seu olhar foi de desconfiança, com uma expressão de que eu estaria de certa forma trapaceando ao me debruçar sobre possíveis (in)coerências e não por acreditar naquilo que, naquele momento, ele próprio estava me dizendo.

A cultura se constitui em termos de sua relação com as modificações materiais da sociedade, hoje decorrentes da aceleração do modo de produção econômico - de seus ciclos e de nossa percepção temporal sobre a vida social. Deste modo, a “pressa” e lógica de racionalização que permeiam o comentário do jovem se inscrevem na cultura capitalista contemporânea, a qual se pauta em valores cuja base é o instantâneo, o efêmero e o imediato. Uma cultura fundamentalmente presenteísta encontra-se em clara contradição com uma lógica escolar que, constituída na modernidade, pretende projetar, ainda, as aspirações de jovens e de Estados-Nação para promessas futuras.

Nesse contexto socioeconômico determinado, as construções produzidas pelos jovens denotam um processo de reprodução tanto das posições sociais quanto das relações sociais capitalistas, por meio da reprodução da dimensão simbólica de nossa sociedade. O relato desse jovem mostra que em nossa cultura escolar, juntamente com os valores dominantes, um jogo simbólico com as categorias da sociedade capitalista também tem o seu lugar (como a categoria trabalho em sua forma assalariada). Se não ocorre naquela relação moderna da ética protestante do árduo esforço em prol do futuro, ela tem uma articulação central com a

dimensão do consumo, base dos prazeres e das satisfações que lhes são prometidas. Esse aluno que trabalha em seu contra-turno na rede de cinemas *Cinemark*, explicita uma lógica que mostra, ao mesmo tempo, que a homologia entre o trabalho árduo do processo de aprendizado (segundo Canário um trabalho alienado¹⁶) e o trabalho árduo posterior (como ocupação de um posto na divisão social do trabalho), é percebida como *insight* por aqueles que frequentam esses dois espaços sociais. Temos aí uma forma de pensamento que tende a pensar o processo de aprendizagem segundo as próprias categorias da sociedade capitalista, trabalho-salário e um vínculo monetário que estaria ligado ao empenho dedicado aos fazeres escolares.

Se considerarmos a mera referência ao universo do trabalho, em diversas situações ocorridas no trabalho de campo foi possível observar conversas que mostram como essas dimensões estão enredadas nas representações dos jovens das classes populares, na medida em que tinham como pano de fundo este tema. O acesso ao mercado de trabalho e as condições objetivas que este apresenta aos jovens aparecem em diversas conversas por meio das quais estes aspectos, que dizem respeito às relações de trabalho da sociedade contemporâneas, surgem em suas mais variadas formas. Desde discussões a respeito de uma vaga de emprego disputada por eles – com registro ou sem registro, a partir da qual um aluno tem interesse em se candidatar ao saber que a remuneração era de “*quinhentos conto mais almoço*”; até com alunos que dizem preferir trabalhar de forma não-registrada pela remuneração que recebem; ou ao se referirem ao fato de chegar cansados na aula por seu longo percurso trabalho-escola - uma queixa frequente de um dos alunos que trabalha fazendo pipoca num cinema da rede *Cinemark* situada na região da Mooca; ou, ainda, aos conselhos para se ir a pé em determinado percurso de trabalho nos dia de greve do metrô.

Todos esses exemplos são pincelados de situações de alunos que cursam o primeiro ano do ensino médio de uma das salas observadas (1º ano Y) e dão a dimensão da frequência com que ocorrem mesmo se considerarmos outras turmas. Em termos gerais, elas convergem em seu encaminhamento para a centralidade do dinheiro como motivação central para sua atividade de trabalho e suas representações sobre o mesmo. Não é o aperfeiçoamento individual através da atividade produtiva, ou mesmo recompensas morais obtidas por meio de um esforço árduo. O trabalho parece ter como justificativa principal o acesso aos bens de consumo da sociedade contemporânea.

¹⁶Para Canário (2005), o trabalho escolar é orientado pela recepção e pela repetição de informações por parte dos alunos. Essa lógica de repetição seria responsável por produzir uma relação alienada dos alunos com saber, o que dificulta a construção de um sentido positivo para o trabalho escolar e também para que os alunos se tornem sujeitos de uma relação com o saber.

O sentido que o trabalho adquire para esses jovens remete a uma dinâmica geral do plano simbólico, que atravessa um contexto em que sucumbe a configuração da sociedade moderna organizada com base no *ethos* do trabalho. Nessa sociedade o indivíduo aparecia fixado a uma trama institucional e se "comprometia com uma ética e um conjunto de normas que regulavam suas condutas e os incorporava funcionalmente à ordem social" (TIRAMONTI, 2010, p.23, tradução nossa). Referencial para a construção de identidades, o tipo de inserção laboral de um determinado indivíduo funcionava como parâmetro pelo qual sua posição social era definida e em torno do qual se marcava um estilo de vida que correspondia a tal inserção.

A ética do trabalho fundou uma nova concepção da relação entre necessidade e esforço pessoal, redefiniu as relações entre necessidades pessoais e trabalho, determinou os alcances da assistência social e marcou os limites de uma vida digna. Em definitivo, a ética do trabalho construiu uma cosmovisão do mundo e com ela uma determinada racionalidade a partir da qual se organizava a vida individual e social, ou o que é o mesmo, definiu o padrão civilizador com o que se modelaram as subjetividades (TIRAMONTI, 2010, p. 23, tradução nossa)

Essa ética, pouco a pouco, vai perdendo espaço numa sociedade que passa a produzir estruturalmente seus próprios desempregados. A sociedade contemporânea passa a ter como mediação simbólica central uma estética do consumo, a qual consiste num interminável trabalho do indivíduo sobre si mesmo em prol dos prazeres e satisfações imediatas. Socialmente, essa estética do consumo parece tomar a função de articuladora individual. No entanto, se mostra impotente no estabelecimento de uma norma para aqueles que são desprovidos de capacidade de consumo, mas que são reiteradamente interpelados e seduzidos pelos meios de comunicação (TIRAMONTI, 2005, 2010).

Juntamente com essas considerações, cabe salientar que, se o *ethos* do trabalho sucumbe, o trabalho não se encontra de todo desvalorizado, mas se encontra ressignificado. Vejamos o caso de um dos jovens do terceiro ano que em determinada ocasião falava em seu aparelho celular no interior da sala de aula. Quando o professor de sociologia comenta comigo a respeito dessa situação, associa prontamente o jovem à imagem do "escritório". Essa correlação não é gratuita, na medida em que desponta como central a imagem do executivo numa cultura que se funda no dinheiro.

Devemos nos aprofundar um pouco mais em nossa análise para compreender qual é o lugar da categoria trabalho. Para tanto, devemos considerar que essa "teia de sentido", na qual se ressignifica o trabalho, possui uma articulação com as mudanças culturais contemporâneas.

Nesse sentido, a dualidade entre trabalho e consumo aparece na análise da “cultura da internet” de Castells (2003). Segundo afirma o sociólogo, uma das camadas que se articulam na produção da cultura contemporânea é a cultura empresarial, compreendida ela mesma como uma "cultura do dinheiro". No interior dessa cultura, a relação dos empresários da tecnologia com os capitalistas de risco aparece como figura exemplar, na medida em que mescla uma busca por quantidades absurdas de dinheiro com uma cultura do trabalho compulsivo e incessante. Trabalho através do qual esses empresários vendem ideias aos capitalistas de risco, que, por sua vez, investem em visões de futuro e não apenas em apostas nas oscilações do mercado financeiro.

Essa relação de trabalho compulsivo e incessante dos produtores de tecnologia não nos deve confundir, pois não consiste numa exponenciação da ética do trabalho. Aliás, conforme aponta o autor, já não se trataria de uma ética do trabalho cuja recompensa lhe é interna, um fim em si mesmo, mas uma recompensa de caráter externo. Constrói-se, portanto, uma cultura que não é marcada pelo trabalho compulsivo, mas antes e, acima de tudo, por sua recompensa: trata-se de uma “cultura do dinheiro”. A poupança, aspecto importante da sociedade fundada na ética do trabalho, é deixada de lado nessa nova configuração, como aspecto desnecessário aos empresários de tecnologia que acreditam serem aqueles que produzem o futuro por meio de suas próprias mãos. Se voltarmos para o primeiro excerto deste tópico, podemos ligar as duas ideias. A configuração de uma “cultura do dinheiro” é central para compreendê-lo, onde o processo de passagem da centralidade do *ethos* do trabalho à estética do consumo está implícita. Simbolicamente, não faria mais sentido na configuração cultural contemporânea cobrar um trabalho gratuito com base numa recompensa que seria apenas interna, em termos do desenvolvimento (intelectual) dos estudantes. Numa sociedade cujo trabalho se encontra subjugado à esfera do consumo e onde não se poupa, a recompensa é externa, uma vez que é representada sob a forma de dinheiro, equivalente universal de todas as mercadorias.

É por meio do dinheiro que os jovens ganham acesso ao mundo das mercadorias. Taschner (2007) aponta que a difusão da cultura de consumo e de suas demandas encontra especificidades quando se dá em países que se situam "abaixo da linha do Equador", países subdesenvolvidos e que se caracterizam pela sua desigualdade social¹⁷. Enquanto que a

¹⁷ Vemos em dados como os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2012) que, apesar dos discursos sobre a redução da pobreza, o Brasil ainda não conseguiu superar seu quadro de profunda desigualdade social. Os 20% mais ricos da população brasileira concentram em suas mãos 57,7% dos rendimentos, enquanto que, se considerarmos os 40% mais pobres, estes detêm apenas 11% do montante dos rendimentos.

cultura de consumo difundiu-se plenamente pelo Brasil por meio do cinema, das revistas, dos rádios, jornais e televisão, o acesso real a esse consumo não acompanhou o desenvolvimento da indústria cultural como se deu nos estados de bem-estar social. O consumo nas sociedades desiguais sempre depende da renda disponível, ou mesmo das facilidades de acesso ao crédito ao consumidor.

Analisando dados sobre a posse de bens duráveis em nosso país, a autora chegou à conclusão de que a substituição de aparelhos eletrônicos portáteis é acompanhada por integrantes dos estratos sociais mais pobres de nosso país. Mesmo se tratando de outras mercadorias que apresentam um alto custo como automóveis, tais itens se encontram presentes no percentual da população que recebe até por volta de dois salários mínimos. Para a Taschner (2007), isso sinaliza que o consumo desses bens num contexto de desigualdade de renda pode-se dar muitas vezes em detrimentos de outros de caráter mais essenciais. Por meio dessa lógica do comprometimento, pode ser explicada a posse de outros bens que denotam *status*, como os calçados de grife (tênis *Nike*) entre trabalhadores que recebem uma remuneração não tão alta, como *office-boys*. Por outro lado, gera-se um contexto em que ocorrem frequentemente os furtos de tênis, celulares e objetos socialmente constituídos como objetos de desejo. Isso se dá porque na sociedade brasileira, essa relação com os objetos de consumo, especialmente aqueles objetos caracterizados como “de luxo”, por sua exclusividade e raridade, representa a visibilidade dos signos do *ter* e do *poder* e estaria associada muitas vezes ao universo da violência, com base na qual os jovens buscam signos de uma glória mesmo que efêmera (ROCHA; SILVA, 2008).

A ruptura dos limites legais apontada por Taschner, e ligada à questão da violência, aparece nas representações de uma pequena parcela dos alunos da Escola B, parte dos quais se socializa contra a escola e que associam em seus discursos as possibilidades de consumo ao universo da criminalidade. Essa visão está contida no fragmento a seguir, em que um dos alunos interroga seu professor de matemática sobre a utilidade do que estavam aprendendo, tendo como pano de fundo as recompensas das atividades lícitas e das ilícitas.

Aluno L: Cara, (se corrigindo) professor, é muita conta pra pouca cabeça”, responde o aluno.

Professor: “L. você tem que por todo o seu caderno em ordem antes de falar que é complicado”. O aluno L. retruca: “Nóis vai usar no futuro?”. “Vai depender do Sr.”, responde o professor.

Aluno G: “Vai depender do L.(ironicamente)... hoje em dia ninguém mais quer trabalhar. Roubar tá mais fácil, a escola não dá mais futuro pra ninguém”. (RA-20, 2012, 1º ano X)

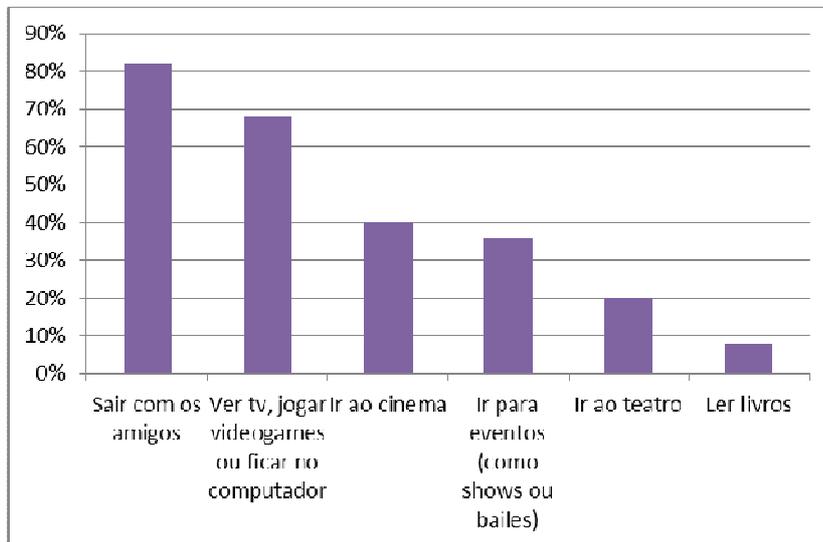
Dessa maneira, acreditamos ser central a pergunta realizada por Tiramonti (2010): Qual seria o critério para diferenciarmos o bem do mal, a vida digna da não digna na sociedade contemporânea? Em meio à busca constante e incessante pelas satisfações e prazeres imediatos, renunciamos a ética do trabalho sem termos outra ética para ocupar o seu lugar. Reencontramos aqui o trabalho relegado em segundo plano, subordinado à lógica do consumo. Antes de uma preocupação dos jovens contemporâneos com respeito a sua inserção no mercado de trabalho, eles parecem se preocupar em sua relação com o mundo dos bens (LARA, 2008). Os objetos eletrônicos que nossas classes populares acompanham a substituição aparecem como que recorrentes nas conversas dos jovens que tem como base essa referência, especialmente em relação aos videogames, videogames portáteis e celulares. Englobam também outras mercadorias, como roupas e bicicletas, cujas marcas os jovens comparam entre si, juntamente com seus respectivos preços. Produtor de uma identidade específica, a relação de consumo¹⁸ funciona como forma de distinção e classificação e, dessa maneira, a não inserção no mercado de trabalho aparece como que entrelaçada a uma preocupação ainda maior: a de não serem capazes de adquirir os *gadgets* (aparelhos tecnológicos – dentre eles os celulares) do mercado e as diversas mercadorias a partir das quais esses jovens constroem seu estilo (LARA, 2008).

A centralidade que esses *gadgets* possuem como mediação na relação estabelecida pelos jovens foi observada durante a experiência de campo e parece essencial para compreendermos a instituição escolar em meio ao (des)ordenamento cultural enfrentado pela sociedade contemporânea. Nesse contexto, as culturas audiovisuais e as tecnologias digitais passam a ter um importante papel na vida cotidiana juvenil, na “configuração de imaginários de onde os jovens veem a si mesmos”, bem como na transformação de seus “modos de estar juntos”. Os jovens em cujas salas foi realizado o trabalho de campo são jovens que vivenciam esse “descompasso tecnológico” da escola contemporânea, ao passo que suas práticas apontam para a importância dessas tecnologias em sua vida cotidiana (MARTIN-BARBERO, 2008). A quase totalidade (99%) diz possuir aparelhos celulares. Em 82% dos casos, os alunos possuem computadores em seus lares, 80% deles possuindo acesso à internet ou, ainda, frequentam *lan houses*. Em sua maioria passam entre 1 e 3 horas em frente ao seu computador (47%). Se considerarmos todos aqueles que passam mais do que 1 hora diária em frente ao

¹⁸ Ver capítulo três para uma análise mais detalhada a esse respeito.

mesmo, o total chega a 73% dos jovens. Apesar de não ser a prática mais habitualmente realizada no tempo livre dos jovens, o quadro abaixo nos dá uma ideia de sua importância.

Uso do tempo livre entre jovens da Escola B (2012)



Em termos de seus hábitos de lazer, vemos no gráfico acima que uma prática que não descarta a utilização de aparelhos tecnológicos, como a de sair com os amigos, se encontra em primeiro lugar. Logo na sequência, o tempo livre desses jovens é dedicado às práticas diretamente relacionadas ao uso de aparelhos tecnológicos, como ver televisão, jogar videogames ou ficar no computador. Segundo as respostas dos jovens aos questionários aplicados, vemos ainda que, mesmo com um percentual menor do que o uso dos computadores, os jovens das classes populares ainda tem grande parte de seu dia dedicado a assistir à programação televisiva: 64% passam mais do que uma hora diária em frente ao aparelho, com 59% assistindo entre uma e cinco horas de conteúdo. Em meio a essa inundação de produções audiovisuais e hipertextuais que marcam a contemporaneidade, a escola e a academia perdem espaço como agentes da socialização, não tendo a mesma eficácia na produção de uma mentalidade científica. Complica-se ainda mais uma configuração sociocultural em que, conforme vimos, os diplomas passam a valer cada vez menos na hora de se arrumar um emprego. A escola termina por se tornar secundária em face de outros agentes de socialização, especialmente a mídia de massas, ou daqueles que marcam regulações de conduta (como a moda), a partir dos quais os jovens passam a buscar exemplos e grupos de referência que para imitar.

Neste capítulo, procuramos conceituar a juventude de modo que pudéssemos compreender a experiência escolar tanto em sua forma objetiva, que diz respeito à perda de legitimidade da instituição num contexto em que ela não consegue cumprir, para as classes populares, as promessas de ascensão que estão contidas em seu projeto inicial; e, por outro lado, sua dimensão subjetiva através da qual, podem-se identificar diferentes construções de experiências escolares *na, contra e paralelamente* à escola, por meio das quais os jovens vivem esse período de tensão constante com o mundo adulto. O jovem já se mostra enredado simbolicamente às categorias dominantes da sociedade capitalista, bem como a um *ethos* que não é marcado pela ideia da ascensão social através da escola, mas antes pela busca de um sentido imediato. Dificilmente encontrando esse sentido nos estudos, outras teias de sentido contidas nos objetos, nas marcas, no trabalho e no consumo enredam a visão de mundo dos jovens.

A instituição escolar, de grande importância na definição de uma experiência da juventude, pode ser observada a partir do ângulo da existência de uma defasagem em relação ao modelo de comunicação instituído pelos meios audiovisuais e pelas “novas tecnologias”, como aponta Martin-Barbero (2008). É a partir desta perspectiva que daremos continuidade à análise do tecido simbólico que permeia a experiência juvenil contemporânea. A partir daqui, buscaremos analisar a relação entre tecnologias, culturas juvenis e a escola contemporânea a partir de um dos protagonistas das escolas observadas: o *aparelho celular*. Após o delineamento desse pano de fundo primário da experiência objetiva e subjetiva da juventude, podemos passar a um contexto cultural que condensa as tensões existentes no mundo contemporâneo. É o que se espera demonstrar na análise contida nos capítulos seguintes.

Capítulo II - Culturas escolares e culturas juvenis em conflito

1. Cultura escolar: uma aproximação a suas práticas

Minhas chegadas às salas de aula se davam muitas vezes acompanhadas de algum dos professores. Após uma conversa prévia com algum daqueles cuja aula iria acompanhar, saíamos da sala dos professores, onde conversas se entrecruzavam em meio ao barulho das novelas ou telejornais exibidos pela televisão no período noturno. O caminho percorrido era praticamente o mesmo. Caminhávamos por um corredor cujo lado esquerdo era cercado por grades, descíamos alguns degraus e uma rampa que dava acesso ao espaço do pátio - espaço retangular e cercado por grades, onde a maior parte dos alunos se concentrava antes do início das aulas. Possuía algumas mesas retangulares, onde jovens e adultos comiam as refeições servidas e, no pátio, também tinham acesso à cantina e aos banheiros. Para chegarmos às salas, era necessário atravessar uma porta com grades, vigiada por uma inspetora e que durante o período de aula ficava fechada. Descíamos mais alguns degraus e chegávamos ao primeiro corredor, onde se localizavam as salas do primeiro ano. Mais alguns degraus abaixo se encontrava outro corredor, também disposto de forma perpendicular, onde se encontrava a sala do terceiro ano.

Nos primeiros minutos de aula eram poucos os alunos que estavam presentes. Ao chegar, nos deparávamos com a sala completamente arrumada à espera dos alunos, com cadeiras de ponta-cabeça, por sobre carteiras arranjadas, na maioria das vezes, numa forma “tradicional” e individualizada. Conforme os alunos iam chegando, aos poucos, as cadeiras eram ajustadas em sua posição convencional, a sala adquiria vida e seu espaço esquadrihado era algumas vezes transformado.

No fundo da sala, no canto esquerdo, vejo duas outras alunas que também dividem os fios do fone de ouvido (um fone de ouvido na orelha de cada uma, ligados a um mesmo aparelho celular), apesar da disposição das carteiras permanecerem enfileiradas. Nessa ocasião não há uma disposição homogênea das carteiras, alguns alunos estão sentados como que em duplas, com as carteiras juntas, outros, com as cadeiras apenas próximas, como o aluno no fundo da sala, L. (RA-20, 2012, 1 ano X)

Essas modificações espaciais empreendidas pelos alunos refletiam um contexto em que não se mostrava um pleno domínio sobre os alunos e suas atividades. Eventualmente, foram combatidas por meio de inspetores de alunos que fiscalizavam as salas de aula e cuidavam para que as normas de separação das carteiras dos alunos fossem respeitadas. O clima geral das relações estabelecidas pelos jovens nas salas de aula era semelhante àquele caracterizado por um dos alunos no grupo focal.

André: Chega a atrapalhar, isso que vocês falam que a sala de vocês é agitada?...

Aluno W: Demais... demais...

[...]

Aluno E: Eu acho que atrapalha sim. Por que a sala, ela é feita em grupos, como você pode ver lá, o grupo da frente, o grupo do meio, o grupo do fundo, do lado, do começo. Então, cada um tem uma personalidade diferente, um às vezes é mais quieto, o outro é mais agitado, um é mais falante, o outro é mais calado, então às vezes o professor fala nem todos pegam, assim, que nem ela disse mesmo, vai do aluno mesmo querer ir lá, “ó professor, não entendi, faz de novo”. Mas, infelizmente, se a sala tivesse um conjunto só, acho que seria melhor. (GF, 2012)

Mesmo com as carteiras separadas, os jovens estão distribuídos espacialmente associando-se aos seus grupos de afinidade. A necessidade dos jovens, que se socializam em grande parte paralelamente à escola, de buscar por si próprio uma motivação para o aprendizado não é realizada por eles facilmente. Em meio a essa teia de relações que constitui a sala de aula surgem novos protagonistas, com seus toques musicais, com seus visores. Através dele, as conversas não mais se restringem aos colegas de classe, as comunicações instantâneas atingem todo o potencial aberto pelo espaço virtual; tudo se passa como se aquela cultura escolar pretérita implodisse. Valores que lhe eram centrais e caros, como o controle, se degradam. Olhando para o processo de aprendizagem, a primeira impressão que se tem é a de que os jovens, imersos em sua relação com seus aparelhos tecnológicos, se encontram muitas vezes em outro lugar, em seus afazeres estranhos e alheios aquele contexto.

São tênues os vínculos existentes entre a cultura escolar e o que poderíamos caracterizar como uma cultura juvenil contemporânea, mesmo que não dissociada do universo simbólico dos adultos. Seus signos e práticas são fortemente associadas às relações por eles estabelecidas e mediadas pelos aparelhos tecnológicos, ou mesmo àquelas estabelecidas com os próprios *gadgets*. Se desconsiderarmos o pequeno número de trabalhos de autoria dos alunos, ou as letras do alfabeto penduradas por sobre o quadro negro, poucos são os sinais que denotam os atores que constroem cotidianamente a instituição escolar, bem como suas

culturas específicas. Tomemos como exemplo, no interior da cultura escolar, o caso da educação infantil. Esta teria conseguido produzir uma ponte cultural entre o universo das crianças e o processo de escolarização (Pereira, 2010), enquanto que as etapas posteriores parecem se constituir desvinculando estes dois universos. Tanto as séries finais do ensino fundamental, quanto o ensino médio não teriam conseguido incorporar o mundo dos jovens ao mundo escolar. O *gap* tecnológico, experimentado como evidente remete a um “divórcio” entre mundos culturais que não é apenas contemporâneo.

A “verdadeira cultura” seria uma construção, reflexo das relações de poder que estruturam determinada sociedade. Conforme a análise de Bourdieu, na teia de relações de poder existentes no campo social, alguns padrões culturais seriam sempre considerados superiores, enquanto outros seriam inferiorizados (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). Ao travar uma luta em torno dos critérios de classificação cultural, os agentes sociais produzem diversos cortes, hierarquizando as diferentes culturas por meio de separações, como aquela entre uma alta e uma baixa cultura; entre a religião e a superstição; entre uma crença com base num conhecimento científico e o de caráter popular; e entre uma língua culta e a falada nas ruas. Na sociedade, “Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.38).

Segundo Nogueira e Nogueira (2004), Bourdieu acreditava que em decorrência do caráter fragmentário das crenças, valores e tradições, que em seu conjunto compõe o que se chama de cultura popular, ela não seria capaz de se contrapor efetivamente à cultura dominante. Tenderia a prevalecer um processo de violência simbólica, a imposição pela classe dominante de um arbitrário cultural como que único e legítimo, e apresentado como sendo a “única” e a “verdadeira” cultura. Nesse contexto a escola cumpre a função de ser depositária da cultura dominante. A cultura escolar, por sua vez, foi historicamente produzida em meio a sucessivas exclusões. Tal processo deixou de lado as culturas populares, a cultura contemporânea (os produtos da indústria cultural de massas) e o mundo das crianças e dos adolescentes, conforme Dussel (2009). Relacionando-se precariamente com essas outras dimensões culturais, a dificuldade da escola em dialogar com a cultura juvenil permanece na sociedade contemporânea. Nesse contexto, o que a proliferação e protagonismo dos elementos tecnológicos (compreendidos como artefatos-chave de um processo da invenção da cultura escolar contemporânea) tornam visíveis, é justamente a necessidade de (re)considerar esse

mundo juvenil através da possibilidade (ou mesmo impossibilidade) de incorporação de elementos que a forma escolar moderna pretendeu deixar do lado de fora de seus muros.

1.1. A respeito da “crise escolar”

Na pós-modernidade, as referências simbólicas e tecnológicas que fazem parte da vida cotidiana dos jovens, referências marcadas pela fluidez de sua produção e circulação, entram em conflito com a forma rígida da cultura escolar tal qual constituída, a qual tende a negar seus elementos e linguagens. Isso significa que as mutações culturais contemporâneas configurariam um contexto de “desordenamento cultural”, contexto que poderia ser visto a partir do ângulo de uma “defasagem da escola em relação ao modelo social de comunicação que foi introduzido pelos meios audiovisuais e pelas ‘novas tecnologias’” (MARTIN-BARBERO, 2008, p.11). Vejamos a leitura realizada pelo professor entrevistado sobre a instituição escolar, leitura que mostra esse descompasso ressaltado pelo autor.

Na minha visão a escola acaba sendo um universo paralelo do aluno, ou seja, o aluno convive fora da escola com todo tipo de tecnologia possível, desde o rádio até programas que baixam filmes, músicas, que fazem modificações em fotos, sabe mexer em diversas redes, em grupo, individual. E o professor aqui na escola... :(o aluno) acaba observando de fora como se a escola fosse um castelo, fosse algo arcaico, onde nenhum integrante da escola, nenhum funcionário, professor, tem domínio sobre a tecnologia. Então, quando ele acaba chegando à escola, ele quer sair o mais rápido possível. (E-P, 2012)

Como que “universos paralelos”, os alunos vivenciam essa dualidade de mundos culturais que configuram sua experiência juvenil e escolar. Criada na modernidade com o ideal de transmitir uma ‘cultura comum’ a todos os cidadãos (DUSSEL, 2009), a escola moderna fundou-se essencialmente na relação estabelecida com o texto em sua forma escrita. Apoiando-se em Martin-Barbero, Dussel afirma que no contexto cultural de surgimento da instituição escolar, o acesso ao saber e a emancipação possuíam um caminho que passava pela escola e quase que exclusivamente pela cultura letrada. No trabalho de campo foram observadas situações inusitadas no que diz respeito aos suportes da escrita, tal como exemplifica o seguinte excerto:

Uma das alunas vira o celular buscando a melhor forma de teclar no mesmo. Parecia num primeiro momento que o estava utilizando para fazer a atividade. Alternava a

escrita em seu caderno com o lápis em sua mão e quando o deixava de lado, digitava na tela *touchscreen* de seu celular. Em determinado momento não o deixou de lado e utilizou o próprio lápis para pressionar a tela. (RA-10, 2012, 1º ano X)

Descobri posteriormente que a aluna não estava realizando a atividade, mas apenas alternando entre mensagens enviadas e seu trabalho de inglês. Mas as mudanças culturais contemporâneas não dizem respeito apenas ao suporte (material ou não) do texto escrito, suporte que certamente constitui uma forma de registro que influi sobre a própria escrita. As mudanças tecnológicas apontam para outras necessidades de alfabetização e de uma articulação de linguagens que a cultura escolar – assentada no texto escrito - ainda não conseguiu realizar. Conforme Tiramonti (2005), seria necessário estabelecermos relações criativas com essa pluralidade e heterogeneidade de textos que conformam a cultura contemporânea, representadas pelos textos audiovisuais e pelo hipertexto.¹⁹

Em termos da centralidade que os textos audiovisuais apresentam na cultura contemporânea, um aspecto importante diz respeito ao que Dussel (2009) caracteriza como “declínio das humanidades”, associado a um processo que a partir da década de 1970 passou a encarregar a iconosfera (o império das imagens) da formação das novas gerações. Assim, os meios de comunicação de massas, especialmente a televisão (por meio de seus jogos de futebol, séries, novelas e reality shows), fornecem uma base que funciona como uma referência cultural comum aos membros da sociedade. Não mais restrito ao espaço do Estado-Nação (CANCLINI, 2001) e por meio da base material das tecnologias de informação e telecomunicação, esse arcabouço se altera com uma velocidade ainda maior. Dada sua substituição incessante, produz-se um contexto cultural em que determinadas referências se tornam incompreensíveis para muitos, o que acaba por dificultar o estabelecimento de diálogos entre gerações com vivências distintas, ou mesmo entre tribos que possuem diferentes gostos (DUSSEL, 2009).

Homóloga a essa velocidade incessante com que se modificam os referenciais culturais que servem como bases comuns aos membros da sociedade, têm-se a alteração na velocidade do surgimento e da renovação dos saberes e *savoir-faire*. Pela primeira vez na história da humanidade, a maior parte das competências adquiridas no início de um percurso profissional já estarão obsoletas no momento em que este for concluído (LÉVY, 2010). Nesse

¹⁹ Caracterizado pela potencialidade de bifurcação, de navegações em sentido transversal, o hipertexto é definido por Costa como “uma forma não linear de apresentar e consultar informações. Um hipertexto vincula as informações contidas em seus documentos (ou “hiperdocumentos”, como preferem alguns) criando uma rede de associações complexas através de hyperlinks ou, mais simplesmente, links”. (LÉVY, 2010, p.264)

contexto em que saberes e competências se tornam obsoletos num período relativamente curto, rompe-se a divisão da biografia individual entre um período de aprendizagem e outro de trabalho. Agora “a educação e a aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser permanentes e realmente ocorrer ao longo da vida” (BAUMAN, 2007, p.163-4). Desordens econômicas, evolução do conhecimento científico e das técnicas estariam provocando uma experiência geral de aceleração da temporalidade social, fato que faz com que “os indivíduos e grupos não estejam mais confrontados a saberes estáveis, a classificações de conhecimentos legados e confortados pela tradição, mas sim a um saber-fluxo caótico, de curso dificilmente previsível” (LÉVY, 2010, p. 175).

De caráter mais essencial que as mudanças tecnológicas quanto ao suporte dos textos culturais, temos aí a configuração de uma relação com uma forma de saber que já não é estável como relativamente o é nas sociedades tradicionais. A enorme e crescente quantidade de informação disponível configura uma época que Lévy (2010) caracteriza pela imagem da “inundação” de informação. Essa dinâmica quantitativa, bem como a disseminação do suporte tecnológico que lhe serve como base nos dá a impressão de que todo o conhecimento está ao nosso alcance, mesmo aos ágeis toques dos dedos em nossos aparelhos celulares.

Para delinear as modificações e chegarmos à metáfora que constitui a relação contemporânea com o saber, podemos partir da experiência generalizada na cibercultura da navegação na internet. A cibercultura é conceituada por Lévy (2010) como o "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (p.17). Acessada por meio dos celulares, *notebooks*, *tablets* e *PCs*, a internet parece se tratar de uma massa amorfa, constituída por um oceano de informações não diferenciadas. Ao entrarmos nesse universo de informações, cada *site* é uma espécie de agente de seleção, organização e hierarquização parcial num contexto que não apresenta uma hierarquia absoluta. Pelos cruzamentos e bifurcações que propõem, essas páginas que visualizamos funcionam filtrando o corpus de documentos que em conjunto configuram a *world wide web* (LÉVY, 2010).

Apesar do aparente “alcance total” e rápido à informação que essa experiência não linear nos propicia, não seria mais possível ao sujeito absorver a totalidade das informações resultantes das atividades sociais que produzem conhecimento. Antes deveríamos nos acostumar com sua profusão e desordem, nos orienta o autor. Cabe a cada sujeito uma reconstrução parcial das totalidades, por meio de uma filtragem ativa do conteúdo disponibilizado em rede. Nesse contexto, perdem espaço as antigas metáforas da pirâmide de

saber (escalar) e do *cursus* (roteiro já traçado): as metáforas centrais da relação contemporânea com o saber passam a ser aquelas da navegação e do *surf*.

Configura-se, portanto, um quadro caracterizado pela dificuldade de intercâmbio entre gerações, posto que constituídas em meio a diferentes formas de relação com o saber. A instituição escolar perde seu monopólio em relação à transmissão de saberes e passa a competir com outras agências nos processos de socialização e de transmissão cultural (na circulação das informações, a escola sofre a concorrência com os meios de comunicação de massas e a internet, os quais veiculam saberes e valores). Nesse processo, a escola estaria relegada a uma posição desvantajosa, pois, em decorrência de sua própria “gramática estruturante”, é uma instituição rígida e fundada na durabilidade, conforme Bauman (2001). Sua aparência de um isolado “castelo”, “arcaico”, como nos diz o professor, decorre justamente desse fato de se tratar de uma instituição menos permeável que outras às configurações sociais contemporâneas, baseadas na fluidez e na incerteza. Experimenta-se, pois uma pressão pela incorporação das tecnologias à instituição escolar, buscando adequá-la à vivência que os sujeitos experimentam em outras esferas de sua vida cotidiana.

Buscaremos num primeiro momento situar o debate sobre a questão do uso das tecnologias na escola, para, na sequência, adentrarmos as práticas dos jovens com os aparelhos tecnológicos.

1.2. A questão da incorporação tecnológica

Mediante o contexto de profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que delineamos anteriormente, a necessidade de incorporação dos objetos tecnológicos à instituição escolar se torna cada vez mais presente nos discursos, como medidas que por si só acarretam um aumento da qualidade da educação pública. Conforme DWYER et. al. (2007), a informatização das escolas estaria sendo tomada nas políticas públicas como um ato de fé, na medida em que não há evidências empíricas que sustentem a hipótese de que a utilização de tecnologias na educação traz benefícios aos ensinos fundamental e médio. Para pensarmos essa possibilidade de utilização dos aparelhos tecnológicos em nossas salas de aula, é importante abordar também aqui, linhas teóricas que se mostram fecundas para problematizar a questão, ainda que não se debrucem especificamente sobre a questão do uso dos aparelhos celulares na educação.

Se considerarmos o plano das discussões teóricas, há autores que defendem a modificação da instituição como forma de diminuir o descompasso da mesma em relação às modificações produzidas pelas novas tecnologias de comunicação e informação. As diversas formas de mobilização realizada pelos “nativos digitais” com seus aparelhos tecnológicos (PRENSKY, 2001), apontam para as possibilidades abertas de um ponto de vista das práticas realizadas por esses estudantes. Imersos numa cultura digital, eles preferem a imagem ao texto; a velocidade, a instantaneidade e a lógica não linear do hipertexto. Por meio de seus aparelhos celulares e computadores, se subjetivam fundando-se na realização de multitarefas (*multitask*) (a realização de diversas tarefas ao mesmo tempo, como nas alternâncias de janelas dos microcomputadores). Essa possibilidade de realizar diversas coisas ao mesmo tempo já se constitui prática entre os alunos da Escola B, mesmo que alternem entre práticas do mundo tecnológico e do mundo escolar, como pares opostos. Conforme Prensky (2001), através da prática de multitarefas, os alunos podem, ao mesmo tempo, acessar o conteúdo e material do curso, bem como pesquisar na internet e se comunicar com os colegas quando não estiverem ocupados realizando os trabalhos escolares.

Prensky (2001) defende mudanças na escola, tanto em termos de seu currículo que deveria agregar um conteúdo digital e tecnológico ao currículo tradicional, como em termos das próprias práticas dos professores que deveriam aprender a se comunicar na linguagem e estilo de seus alunos. Mudanças de caráter geral na instituição escolar também são defendidas por Lévy (2010). Segundo seu argumento, as mudanças tecnológicas da cibercultura não deveriam ser ignoradas e implicam em duas reformas na educação. Primeiro uma incorporação dos dispositivos de EAD ao cotidiano educacional.

Para tanto, uma nova pedagogia seria necessária, que combinasse ao mesmo tempo aprendizagens personalizadas e aprendizagem coletiva em rede. Uma segunda reforma da educação diria respeito ao reconhecimento das experiências e saberes individuais, valorizando a aprendizagem dos sujeitos por meio de suas atividades sociais e profissionais. Se a escola perde o monopólio da criação e transmissão de conhecimento na cibercultura, como vimos anteriormente, os sistemas educacionais deveriam tomar como sua missão a de orientar percursos individuais no saber, bem como os sistemas educacionais deveriam ser reconfigurados para criar critérios de reconhecimento e validação em termos de títulos de aprendizagens e competências que se adquirem fora do contexto da escola e da universidade. Mais do que uma simples mudança em termos da base tecnológica da instituição escolar, para o autor o uso das tecnologias deve acompanhar a mutação geral de nossa relação com o saber. As práticas de criação e aprendizagens coletivas e de colaboração em rede teriam impactos

profundos sobre a sociedade, pois colocam em xeque o próprio funcionamento das instituições e a divisão do trabalho.

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 2010, p.174)

Lévy (2010) chega a esboçar uma perspectiva radical sobre as contradições contemporâneas. Deveríamos, segundo ele, constituir uma transição entre uma educação e formação institucionalizada e uma situação de troca generalizada dos saberes, uma forma de ensino autogerenciada pela sociedade. Em tal quadro, o poder público deveria ter como sua responsabilidade promover uma formação elementar de alta qualidade; permitir o acesso de todos às mídiatecas, centros de formação e documentação, sem negligenciar a mediação humana no acesso ao conhecimento; e regular uma nova economia do conhecimento, onde indivíduos, grupos e organizações sejam considerados recursos de aprendizagens potenciais.

Vivenciamos, atualmente, uma experiência sociocultural em que, por meio da internet, é possível o acesso fácil e rápido a hiperdocumentos, arquivos digitais, simuladores, e bancos de dados *online*. Além de tudo isso, é possível participarmos de conferências eletrônicas a distância. Nesse contexto estaria posta a necessidade de ressignificação do papel do professor.

A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento.[...] sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc. (p. 173).

No que diz respeito à formação de nossos alunos, as competências deveriam ser pensadas cada vez mais em termos singulares, na medida em que "o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência(...).Nesse contexto o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos" (LÉVY, 2010, p. 160). Num contexto em que se busca constituir novos paradigmas de aquisição de conhecimentos e de constituição de saberes, a direção mais promissora é, para o autor, a de uma aprendizagem cooperativa.

As pressões para as modificações não são apenas teóricas. Dessa maneira, nos depararmos em campo com práticas que levam em consideração as modificações tecnológicas contemporâneas, convergindo de certa forma com os delineamentos de Lévy (2010). Afinal, não se trata de fortalecer um falso estereótipo entre uma "escola pública arcaica" e uma "escola privada tecnológica", onde há na verdade um feixe de múltiplas experiências com as possibilidades tecnológicas. Mesmo que não se constitua como prática hegemônica entre os docentes, temos um exemplo de esboço por parte de um dos professores da Escola B observada durante o trabalho de campo, práticas que parecem buscar ressignificar a escola no contexto cultural contemporâneo.

O exemplo desse professor se destaca, apesar dele não trabalhar no período diurno e não dar aula diretamente para os alunos pesquisados. De certa forma, suas atividades repercutem na cultura escolar como um todo. O professor de biologia, como exemplo, busca realizar diversas práticas por meio das redes sociais e dos recursos tecnológicos disponibilizados pela escola. Integrado nas redes sociais com seus alunos, ele afirma que as redes sociais aparecem como forma de superar a barreira existente na relação entre professor e aluno. Se o aluno possui uma imagem do professor como “aquele que detêm o conhecimento” e lhes repassa, as relações estabelecidas pelas redes sociais instituem um caráter mais horizontal, fundada na troca de informações, o que converge com a ideia de Lévy (2010) de instituir um processo de aprendizagem mais colaborativa. Vejamos trechos de seu depoimento

Eu leciono biologia, então, dentro do *facebook* eu coloco algumas citações, algumas colocações, sobre assuntos atuais que eu vejo na própria internet ou na TV, em alguma revista, algum jornal, alguns links de vídeo do próprio *youtube*. Eu coloco lá pra que os alunos da minha escola vejam esses links, que é interessante, de repente, a gente vai discutir na próxima aula. Se eu tou dando uma aula sobre DNA, clonagem, eu utilizo esse meio pra trazer à lembrança que a gente tá discutindo isso na escola, não é algo fora, que o que a gente discute na escola está ligado à vida cotidiana.

André: E eles, comentam esses posts?

Professor A:Comentam, muitos comentam, curtem...

André: Mesmo que não seja nada relacionado à nota?

Professor A:Mesmo que não seja nada.. às vezes. alguma coisa pessoal, eles gostam muito de ter o professor por perto" (E-P, 2012)

Ele define o estabelecimento de relações virtuais como uma "isca". Estratégia de aproximação com seus alunos; adicioná-los ao mundo virtual como "melhores amigos" teria modificado e facilitado seu trabalho em sala de aula.

Primeiro eu utilizo a amizade em sala de aula, em um primeiro momento. Então quando eu passo meu endereço virtual pro aluno, ele já começa a me ver de uma outra forma. Ele já começa a ver que eu não faço parte do movimento escolar, daquele universo. Eu sou uma pessoa que está inserido, mas que tem abertura muitas vezes pra algo diferente. Então, quando eu passo esse tipo de endereço virtual, do facebook, do Orkut, hoje, ou até o meu email, acaba passando uma barreira" (E-P, 2012)

Além de suas práticas nas redes sociais, ele busca empreender uma espécie de "alfabetização tecnológica" de seus alunos, fazendo com que eles sejam não só receptores de informações via novas tecnologias, mas atuem também como produtores. Seu trabalho final é sempre apresentado em formato *powerpoint*, trabalhado ao longo de uma parcela de suas aulas.

Professor A: primeiro a gente restringe o uso das tecnologias em sala, como é proibido o uso do celular e, ao mesmo tempo, quando ele tem que usar algum tipo de tecnologia ele é mal conduzido. Tem muito professor que pede pra fazer alguns trabalhos, mas não pede da maneira certa e acaba reclamando porque eles copiaram da internet, copiaram de um amigo, ou tem um site que tem um link onde tem todas as respostas (E-P, 2012)

Contra a voga de que os jovens, nativos digitais, seriam autossuficientes em sua relação com o meio virtual, “afinal, nasceram nesse ambiente”, a necessidade dessa orientação é insistente em sua fala. O professor acredita que muito do fracasso experimentado pelos professores decorre de uma falta de orientação por parte dos mesmos quando pedem uma pesquisa para os alunos.

Embora já existam certos esboços de práticas, bem como a defesa de grandes teóricos e a circulação em diversos veículos midiáticos²⁰, o uso de tecnologias na educação não é um consenso. Ao menos no que concerne ao aumento da qualidade por meio da introdução de equipamentos eletrônicos como computadores, *tablets* e aparelhos celulares no mundo escolar. A fim de problematizar a questão de suas possibilidades de uso, é essencial nos

²⁰ Sobre o uso de tecnologias na educação, há uma série de revistas que apresentam um panorama sobre a forma como estão sendo tratadas na mídia. O especial de tecnologia da Revista Educação (MOLINA et. al., 2012) conta com diversas matérias baseadas na ideia de que é necessário contextualizar esses recursos tecnológicos na escola. Matéria de capa da revista Info, já com uma postura mais “otimista” apresenta o ensino baseado em tecnologia como “peça-chave para modernizar a educação e nos tirar do atraso” (ROTHMAN, 2013). “Caminhos para inovar” (SCACHETTI; KRAUSE; PINA, 2012), apresenta a inovação tecnológica como possibilitando novas formas de se pensar a educação. Com a postura mais “otimista” de todas, a matéria de capa da revista Época “O ensino digital funciona” (GUIMARÃES, 2011) aborda o modo como a tecnologia é capaz de melhorar as notas na escola a partir de mudanças na cultura escolar. Todas essas revistas apresentam a mudança e incorporação tecnológica como dadas.

determos um pouco na análise do ponto de vista da crítica à sua utilização. Setzer (2002, 2009) realiza a crítica à incorporação do uso de computadores por crianças por meio de uma discussão sobre o desenvolvimento global das mesmas.

Na sociedade contemporânea, atravessada por diversos discursos fetichistas sobre a técnica, programas como “um laptop por criança”, mostram, segundo o autor, que os meios estão sendo tratados como se fossem o próprio fim. Apesar de não ser contrário a uma educação que utiliza a tecnologia de uma forma crítica (SETZER, 2002), coloca-se como contrário a sua utilização irrestrita desde a infância. O autor argumenta que o tipo de raciocínio utilizado quando lidamos com computadores (podendo ser estendido para outros aparelhos eletrônicos como celulares e *tablets*), é uma lógica formal que visa a enquadrar às possibilidades já delineadas pelos programas. Esse tipo de raciocínio não é “natural” às crianças. Fazê-las raciocinar dessa maneira, seria forçá-las a pensar e agir como adulto. Segundo essa concepção, apoiada na pedagogia Waldorf, esse tipo de raciocínio é melhor empregado quando a criança já estiver crescida, noutra fase de seu desenvolvimento intelectual, em que elas já começariam a trabalhar com um pensamento lógico-abstrato. Fase em que se começa a exigir dos alunos a utilização de conceitos mais abstratos e que lhes cobra a explicação de teoremas (SETZER, 2002). No ensino médio, poder-se-ia construir um conhecimento crítico sobre as diversas máquinas, colocando-as em “seu devido lugar”.

Enquadrada numa concepção global do desenvolvimento humano, o autor aponta uma série de características que o uso fetichista da tecnologia internaliza nas crianças. Em termos do desenvolvimento infantil, o intenso e precoce contato com as diversas telas que nos cercam, como TVs, computadores e jogos eletrônicos produziriam uma perda da capacidade de fantasiar e imaginar. Num mundo onde imperam as imagens já prontas, as crianças já não precisam imaginar, fato que acarreta num prejuízo da criatividade do indivíduo. Dentre outros, porque provocam, ainda conforme o autor, o prejuízo da sociabilidade²¹; a indução da prática de realizar várias coisas ao mesmo tempo e tudo rapidamente (o *multitask* de Prensky), o que prejudica a capacidade de se concentrar e de ter paciência; o prejuízo de pensamentos qualitativos, aqueles que não são regidos pela lógica de causa-efeito do pensamento formal; e o prejuízo da memória, já que não a exercita em decorrência das informações estarem facilmente acessíveis em diversos suportes.

Para Setzer (2002) não haveria prejuízo para as crianças aprenderem a utilizar a tecnologia numa idade mais avançada, na medida em que elas são de aprendizagem cada vez

²¹ Ver o item 3, sobre o empréstimo de celulares no capítulo III.

mais fácil. O “uso correto” dos computadores exige certa maturidade, já que quando usamos a internet, por exemplo, devemos fazer diversas escolhas sobre o que nos é apropriado, algo que os jovens não teriam condições de filtrar em determinadas etapas da vida. Mesmo o uso de *softwares* educacionais é criticado por ele, uma vez que são produzidos para uma massa de estudantes, não sendo contextualizado para determinados usuários. A forma como o autor encara o uso das tecnologias se encontra inserida numa compreensão global do desenvolvimento da criança e, por isso, é mais profunda que esse aspecto superficial. Consiste não apenas em uma crítica sobre a tecnologia, mas sobre qualquer forma de ensino de massas que seja intensamente “intelectualizado” e que não respeite o desenvolvimento “natural” das crianças.

A principal crítica que se pode realizar a esse tipo de pensamento é a da naturalização da infância. Compreendemos que a criança se constitui em meio aos processos de socialização primária e secundária, que não são iguais em todo tipo de sociedade. Somos o que a sociedade fez de nós mesmos. Portanto, pensar em uma forma apenas como sendo a natural, é estender a toda existência da humanidade uma forma de encarar a infância que só se constituiu por meio de uma série de discursos que a circunscrevem na modernidade. Talvez as formas de subjetivação dos jovens em meio à generalização dos aparelhos tecnológicos, produzirão mudanças neles, como afirma Prensky (2001), sendo necessário pensarmos em novas formas de lidar com os jovens. Se a excessiva intelectualização teria distanciado o ensino atual do ser criança moderno, se recusarmos abordar as tecnologias e as novas formas de pensamento que se generalizam, talvez nos distanciaríamos do ser criança pós-moderno.

Como que abertura, esta primeira aproximação serve, antes, para tirar a falsa impressão de que há um consenso sobre uma questão que, de fato, se encontra em disputa teórica e prática. Serve também para nos situar num debate que ainda não está concluído e, mais ainda, para não tomarmos como natural nem uma determinada conceituação da infância, nem a incorporação das tecnologias ao ambiente escolar. De certa forma, como fala Geertz, nossos “voos” não devem se distanciar muito de nossa experiência de campo. Para tanto, trabalharemos em seguida a relação dos jovens com as tecnologias a partir de suas próprias práticas com esses objetos, a fim de fundarmos uma abordagem crítica sobre a utilização dos aparelhos tecnológicos.

2. A produção da cultura escolar contemporânea

Para compreendermos as culturas juvenis devemos atentar para o mundo simbólico produzido na relação com as modificações ocorridas nas condições materiais da sociedade capitalista contemporânea, em termos tecnológicos e comunicacionais. Tais modificações permitiram uma conexão generalizada entre os homens, entre homens e máquinas e entre as próprias máquinas (LEMOS, 2004). Conforme observa Agar (2004), podemos saber aquilo que uma cultura valoriza através do que se encontra nos bolsos e mochilas dos sujeitos pertencentes a essa cultura. Ao encontrarmos chaves, pentes e dinheiro, dizemos que a propriedade, a aparência e a troca são importantes em nossa sociedade. Junto a esses itens, um objeto se destaca nos bolsos e mochilas dos jovens, é o celular. Ele aparece como elemento representativo da rede que caracteriza a divisão contemporânea do trabalho, suporte à circulação material e simbólica em escala global desse aparelho. A extensão dessa rede pode ser apreendida através de um olhar sobre seu processo de produção.

Construir um único telefone celular requer recursos naturais de todo o planeta. O tantalum presente nos capacitores pode vir da Austrália ou do Congo. O níquel na minha bateria provavelmente é originário de uma mina no Chile. Os chips microprocessadores e circuitos talvez venham da América do Norte. O seu case de plástico e o líquido no LCD são manufacturados de produtos de petróleo do Golfo, Texas, Rússia ou mar do Norte e moldados em Taiwan. Os componentes reunidos serão montados em fábricas localizadas por todo o mundo. Enquanto o trabalho pode ser coordenado dos escritórios corporativos – A *Ericsson* é sediada na Suécia, a *Nokia* na Finlândia, *Siemens* na Alemanha, *Alcatel* na França, *Samsung* na Coreia, *Motorola* nos Estados Unidos, e *Sony*, *Toshiba* e *Matsushita* estão no Japão – o telefone pronto pode proceder de fábricas secundárias de diversos outros países.” (AGAR, 2004, p.14– tradução nossa)

Marca material de um processo de produção internacionalizado, sua dimensão simbólica nos diz algo sobre nossa sociedade e cultura. No interior da cultura contemporânea, o celular aparece como elemento representativo de um modo de vida caracterizado por certo nomadismo individual, que acentua uma experiência social marcada pela dimensão da mobilidade. A comunicação entre homens e máquinas, em suas diferentes formas, configura a base material para um mundo onde há a possibilidade de controlarmos alguns elementos de nossa vida cotidiana à distância e de estarmos sempre conectados, independente do lugar onde nos encontremos (LEMOS, 2004).

Essa teia de valores e possibilidades conforma o contexto no qual diversas práticas juvenis com os aparelhos tecnológicos adquirem sentido. A disseminação dos celulares entre

eles é refletida nas respostas aos questionários aplicados, em que 99% dos alunos das salas observadas afirmaram que possuem este aparelho²². Portanto, parte da vida cotidiana desses alunos - os principais usuários das tecnologias móveis (NICOLACI-DA-COSTA, 2004) - os celulares representam para eles tanto um instrumento de sua autonomia, quanto permitem que eles produzam uma cultura específica assentada na conexão em dispositivos móveis, socializando-se entre outros jovens e diferenciando-se de certa maneira da geração que lhes precede (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012).

No processo de invenção dessa cultura específica, algumas das práticas com os aparelhos tecnológicos, originárias de fora do contexto escolar, são trazidas pelos alunos para o interior da escola e ressignificadas nesse processo em que os estudantes se constituem como protagonistas. Um flagrante captado durante as observações em campo dá uma ideia a esse respeito:

Havia uma conversa entre um grupo de alunos sobre uma colega de escola que supostamente havia traído um dos meninos da sala. Para confirmar a versão da história, o celular foi mobilizado: uma amiga sua tirou uma foto da menina na garupa (da moto) de um outro menino. Os alunos passaram parte da aula discutindo se, como garotos, levariam ou não alguma menina que fosse apenas “amiga” na garupa de suas motos. Mas a situação da menina ficava mais complicada, pois havia contado outra história para o aluno daquela classe: a de que nesse dia tinha estado em outro lugar. De qualquer forma, o aluno traído estava planejando uma maneira de “dar o troco” nela, enquanto a foto circulava pelo *bluetooth* e servia como prova material da traição. (RA-8, 2012, 1º ano Y)

Como vemos nesse excerto do caderno de campo, os aparelhos celulares são mobilizados nas mais variadas situações. As funções que seus aparelhos possuem (como máquina fotográfica, transferência gratuita de dados através do *Bluetooth*) são manipuladas de forma habilidosa e criativa na resolução do que parece se constituir como elemento central para os alunos das diversas turmas observadas (sejam alunos do primeiro ou do terceiro anos): as relações estabelecidas entre si e que estão assentadas em temas e significados que dizem respeito ao mundo juvenil. Isso porque se considerarmos as diversas observações realizadas ao longo do ano letivo, vemos que a maior parte das práticas realizadas por meio dos aparelhos celulares não possuía uma finalidade pedagógica, *strictu sensu*.

²² O acesso a essa tecnologia ocorre predominantemente através do uso de aparelhos celulares pré-pagos (baseado na compra antecipada de créditos para os serviços), que propiciou a generalização por diversos estratos sociais na medida em que as classes populares podem ter um maior controle sobre seus gastos (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012).

Socializados paralelamente ao mundo escolar, a centralidade que esses jovens atribuem ao mundo juvenil aponta para uma dualidade delineada por Dubet (1998). Analisando a experiência escolar dos jovens, esse autor aponta que a partir do ginásio (*collège*), os alunos passam a construir sua individualidade a partir de um duplo registro, tendo que “crescer” ao mesmo tempo em dois mundos: o escolar e o juvenil. Nesta pesquisa, na Escola B, durante o ano letivo de 2012, boa parte dos alunos estava vinculada, ou ao menos parece relegar uma maior importância, a apenas um desses registros (o do mundo juvenil), mesmo que se constituindo numa outra faixa etária que aquela apontada por Dubet. Como alunos do ensino médio, a construção da experiência escolar (nos termos do autor) já deveria ter adquirido uma maior autonomia. Nessa etapa da vivência escolar, os pesos das provas de vestibulares se aproximando, assim como o ingresso no mercado de trabalho, constitui uma experiência orientada racionalmente pelas demandas de uma socialização fundada numa dimensão “estratégica”. Se essas demandas não se tornaram centrais na construção de um sentido para seus estudos, tudo se passa como se tivessem crescido apenas no mundo juvenil e não no escolar.

2.1. Práticas móveis

O que estamos encaminhando aqui, de maneira exploratória, é em que medida uma possibilidade de acesso aos objetos tecnológicos pode ou não acarretar numa mudança da relação estabelecida pelos jovens com os saberes escolares. Presume-se que um dos motivos responsáveis pelo desinteresse dos jovens na escola contemporânea é o abismo tecnológico que separa as outras esferas da vida cotidiana de sua experiência escolar. Poderiam por si sós, os jovens, construir uma ponte entre essas duas culturas em meio a um contexto social em que há uma desvalorização do processo de aprendizagem e, mais ainda, da autoaprendizagem? Em meio a uma experiência escolar em que predominam as demandas do mundo juvenil, é compreensível que os celulares sejam raramente utilizados com uma finalidade pedagógica. Devemos então nos aproximar do leque de práticas²³ para as quais os aparelhos tecnológicos seriam mobilizados pelos estudantes, cuja maior parcela se socializa paralelamente à instituição escolar, num contexto cultural em que não está posta a

²³O caso especial dos comportamentos de caráter provocativo por meio da utilização dos aparelhos tecnológicos será discutido posteriormente, no item 3.2.

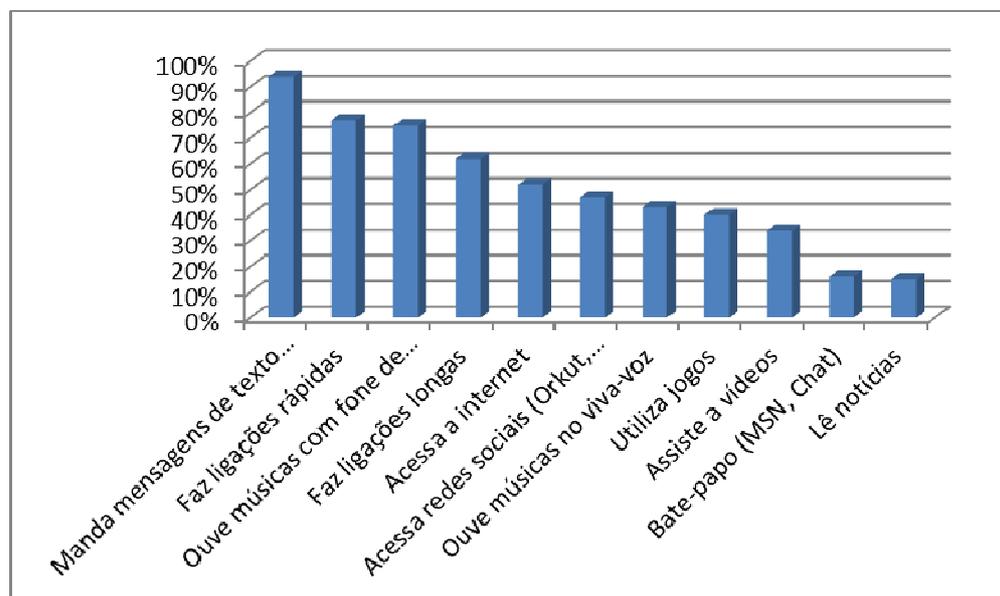
necessidade de imersão nesse mundo. Vejamos uma das cenas presenciadas durante o trabalho de campo.

“Acho que sim”, a aluna A. escreve em seu celular e envia a mensagem. Já recebeu cerca de sete mensagens, seu celular alaranjado está debruçado sobre sua mesa, ao lado da apostila de filosofia. Reparo que seu celular agora acende o visor avisando que possui uma nova mensagem. Não responde imediatamente, pega as canetinhas coloridas com as quais está fazendo a capa do trabalho de sociologia.

Outro aluno, do fundo da sala, de blusa branca e fone preto, também contrastando, o coloca em seu ouvido e balbucia uma música. A aluna A responde novamente a mensagem, já marco 9 toques de mensagem no meu caderno. Pela sucessão, pode-se presumir que ela troca diversas mensagens curtas. (RA-20, 2012, 1º ano Y)

O excerto acima sugere uma centralidade que foi possível observar em todas as turmas: a das práticas de comunicação, especialmente suas formas rápidas e ágeis, como a troca intensa das mensagens SMS (*Short Message Service*), cujos toques de recebimento cadenciam o decorrer das aulas. Essa impressão que temos ao observá-los em suas práticas comunicativas é reforçada pelos dados colhidos através do questionário aplicado. Perguntados sobre suas práticas com os celulares, 94% dos alunos afirmaram que o utilizam para mandar mensagens de texto (SMS). A preferência por práticas rápidas de comunicação é demonstrada também pela diferença entre aqueles que assinalaram as diferentes opções sobre a duração das ligações. Enquanto 77% deles afirmaram que realizam “ligações rápidas”, apenas 62% assinalaram que realizam “ligações longas” por meio dos celulares. Um quadro geral das práticas dos jovens da Escola B pode ser visto no gráfico abaixo:

Uso do tempo livre entre jovens da Escola B (2012)

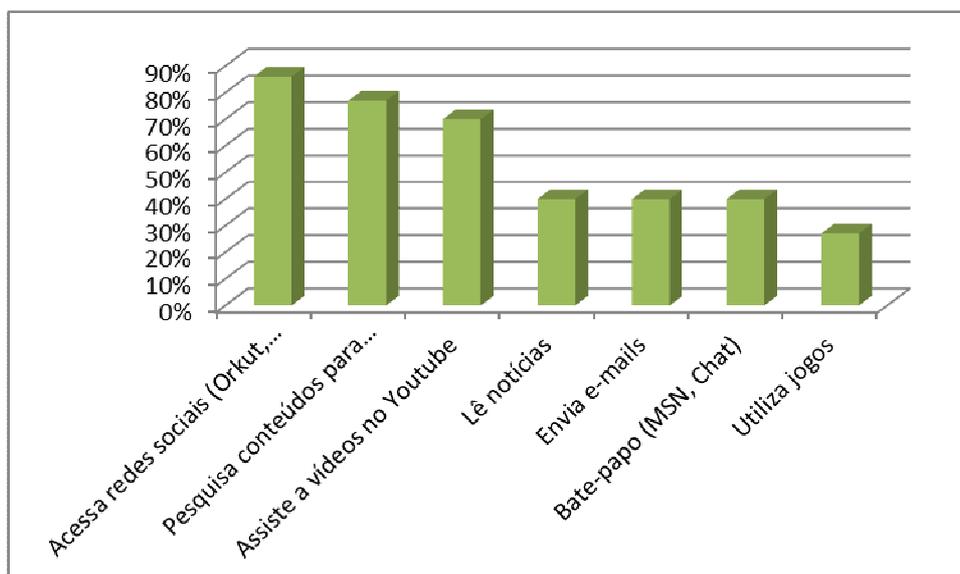


Em termos da importância da dimensão de comunicação, esses dados convergem com os dados estatísticos do trabalho de Passarelli e Junqueira (2012), em que os jovens respondem que seus celulares servem principalmente para falar (86,2% dos homens e 92,5% das mulheres), seguida por enviar mensagens (52,8% dos homens e 63,4% das mulheres).

Além da incessante troca de mensagens, outras práticas foram observadas ao longo do ano letivo. Lembro-me de uma determinada situação em que um dos alunos estava exibindo um óculos 3D – daqueles utilizados em exposições de cinemas. Dada a situação inusitada, comentei se o havia trazido para deixar a aula de inglês “mais bacana”, afirmação que foi respondida por ele apenas com um sorriso. Enquanto transcorria a aula, esse aluno conversava com seus colegas sobre o fato de ter levado consigo os óculos distribuídos numa sessão de cinema e o objeto foi circulando entre diversos colegas, os quais, um a um, o experimentavam. Um desses alunos o pediu emprestado: “rapidão!”, diz ele; e enquanto colocava os óculos, com uma das mãos, entregava seu celular ao amigo, para o qual pedia para que tirasse uma foto que teria como destino uma rede social: o *facebook*.

O acesso a essa rede social, na qual se compartilham informações e conteúdos nos mais diversos formatos, é uma das principais práticas dos jovens contemporâneos por meio da utilização dos aparelhos tecnológicos. Se pelo celular apenas 47% dos alunos afirmam acessar as redes sociais como o *facebook*, podemos presumir que trata-se da limitação de alguns dos aparelhos. Se olharmos para as práticas dos jovens por meio do uso dos computadores, temos a dimensão dessa generalização: 86% dos alunos afirmam utilizá-los para o acesso a redes sociais e esse acesso se dá de forma precoce. Segue um quadro geral de suas práticas:

Usos do computador entre jovens da Escola B (2012)



Em minha experiência docente, uma de minhas alunas de quinta série realizou, sob o tema “desenho livre”, uma representação de um computador. Em sua tela se encontrava escrita a palavra “*facebook*”. Explicando-me seu desenho, ela põe seu dedo indicador por sobre o teclado desenhado, afirmando que vai “mexer no *facebook*”. Ao ver o desenho da amiga, outra aluna a repreende, afirmando que a tela do *facebook* estava errada e que “lhe mostraria como é”. A autora do desenho justifica a incompletude: “não sei desenhar fotos”. Tal situação denota práticas e sentidos compartilhados desde muito cedo pelos jovens. Mesmo a intensidade com que se dá seu uso aparece em outra ocasião, em que perguntei a uma aluna da sétima série o que ela tanto fazia com seu aparelho celular, do qual não se desgrudava desde o início da aula. Ela me afirmou que estava passando as músicas de um chip do celular de seu colega para o seu próprio. Perguntei a ela para que mais o utilizava, se acessava seu “*facebook*”, ela responde prontamente: “*facebook* é 24 horas por dia”.

Experiências que fazem referência à relação com o universo musical também foi recorrente na observação de campo, seja através dos distúrbios ocasionados pelos toques e músicas em alto volume no meio da aula²⁴, ou mesmo por meio das trocas realizadas entre os estudantes, especialmente por meio da tecnologia *bluetooth*²⁵, a qual não apresenta custos para a transmissão de dados. Vejamos a descrição de uma cena em sala de aula do terceiro ano:

(É possível ouvir alunos cantando na sala de aula ao lado) “...morreu de sede, meu alazão”. “Gonzaguinha?” pergunta um dos alunos. “Luiz Gonzaga”, corrige o aluno E, “cantei essa música na 5ª série”, em voz alta. Ele vira para a aluna do lado, a aluna B e lhe diz: “tentei passar uma música”, ao término do processo, ela logo começa a tocá-la, agora em seu celular, uma mistura de um vocal melódico (que lembra o das músicas românticas, como de pagode) com uma batida funk. Impressionada com a velocidade com que o arquivo foi transferido do celular de E para o celular de B, a aluna N pergunta: “Já?” e o aluno E lhe responde em tom seco “Já, não é *xingling* nosso celular não!”. A aluna N. diz “Eu quero” e a aluna B tenta agora transferir a música para a colega. (RA-18, 2012, 3º ano Z)

Os estudantes fazem com que suas músicas circulem entre seus amigos e os fones de ouvido disseminados não impedem que o som das batidas extravase e seja possível ouvirmos, se não a letra cantada, ao menos a batida característica do ritmo *funk*. Esse cenário persiste

²⁴ Dada a importância dessas práticas em termos de distúrbio das aulas, ela será analisada posteriormente em duas escalas. Nesse capítulo na cultura escolar e, no terceiro capítulo (a partir do item 4), em sua relação com a cultura brasileira.

²⁵ Silva (2012) também aponta para a centralidade do uso do *Bluetooth* entre os jovens com os quais realizou seu trabalho etnográfico na cidade de Florianópolis

como pano de fundo, fugidio, para todos os alunos presentes naquele espaço. Os aparelhos celulares aparecem ainda como mediação essencial nas relações estabelecidas pelos jovens, não apenas em termos da utilização sonora e de sua exibição, o que se mostrou evidente no caso de uma aluna, recém-chegada à turma do 1º ano Y, que apresentou em certa ocasião uma foto de seu irmão (arquivada na biblioteca de imagens do aparelho), ainda bebê, para outra das alunas da sala na tentativa de se enturmar.

Conversas rápidas realizadas no interior da sala; dedos ágeis digitando mensagens ou acessando as redes sociais; observação de fotos e vídeos; compartilhamento de músicas que são enviadas de um celular para o outro; todas práticas que denotam um alheamento ao universo escolar, característico daqueles jovens distanciados do papel escolar de aluno, ainda que não cheguem necessariamente a se socializar contra a escola.

O alheamento dos estudantes não se dá apenas em virtude do acesso a outros espaços potenciais, mas também em decorrência da possibilidade de um maior controle com relação ao uso de seu próprio tempo (PEREIRA, 2010). Enquanto a escola moderna criou uma relação com os saberes em que os alunos realizam uma espécie de trabalho alienado (CANÁRIO, 2005), a reapropriação individual de seu tempo não se dá através da criação de outras formas de relação com os saberes. Cada uma das práticas anteriormente citadas representa esses outros usos, incluídas aí também as práticas, lazer e de fruição.

Reconheço a música tocada por um dos aparelhos celulares. O aluno R está jogando um jogo chamado “*angry birds*”, jogo no qual o jogador arremessa pássaros e necessita matar seus inimigos destruindo as estruturas que os protege. O aluno que senta próximo à sua carteira começa a imitar uma galinha “Pó... pooo... poooo”. Ao ouvir a música emitida pelo aparelho, seu colega, B, afirma com certeza: “Ó, passou de fase”. A professora, ouvindo o som do celular que não estava nem um pouco baixo, diz em voz alta: “Quem tá com o celular, não entendeu que é pra ficar no silencioso?”. (RA-12, 2012, 1º ano X)

A utilização dos jogos em seus aparelhos celulares (40% dos jovens afirmam que utilizam seus celulares para jogar) nem sempre possui a preocupação de serem realizadas de forma oculta, como vemos no excerto acima. Como parte dos escravos que assim que libertos negam o trabalho que anteriormente os escravizava, com os celulares os alunos instauram outros usos de tempo, usos que negam o trabalho escolar, usos que fogem ao rígido controle disciplinar sobre suas forças intelectuais e econômicas.

2.2. O que as práticas têm a dizer sobre nossa sociedade?

Se nós concebemos, tal qual Geertz (1989), as ações dos indivíduos como ações simbólicas, devemos buscar compreender o que essa intensa relação dos alunos com os celulares tem a nos dizer sobre a nossa sociedade. De imediato, percebemos que essas tecnologias nômades rompem com a experiência espacial pretérita, que restringia os corpos aos espaços rígidos onde suas forças eram trabalhadas. Através da utilização dos aparelhos tecnológicos na “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001) abre-se a possibilidade de não mais nos restringirmos ao espaço “rígido” da escola. Todas as práticas realizadas pelos estudantes com seus aparelhos celulares demonstram que os alunos não se submetem ao rígido controle disciplinar da instituição escolar. Antes, se encontram imersos num espaço muito mais fluido, que os impulsiona para além das atividades de caráter estritamente pedagógicas dentro e fora da escola.

Bourdieu e Champagne (1998), ao falarem sobre os jovens, observam que tudo se passa como se para eles a verdadeira vida se encontrasse fora da escola. Por meio das tecnologias móveis, denota-se a possibilidade dos estudantes trazerem essa “verdadeira vida” através de um potencial espaço virtual, cujos laços, nos termos de redes de contatos e de relações sociais estabelecidas, parecem obedecer a uma ditadura da instantaneidade (BAUMAN, 2001). Sendo assim, o espaço escolar não aparece como suficiente para separá-los do restante das esferas que compõe sua vida cotidiana. As demandas do mundo juvenil, que conformam essa verdadeira vida onde são plenamente socializados, inundam a instituição escolar e instauram a contradição entre um modo de vida marcado pela mobilidade e materializado em seus aparelhos celulares e a experiência escolar, entre a conexão e a desconexão.

Uma pressão pela conexão ininterrupta configura uma marca da cultura contemporânea, marca que fica evidente em afirmativas como a da jovem aluna cujo acesso à rede social é realizado constantemente e sintetizado na fórmula “vinte e quatro horas por dia”. Esse acesso contínuo tem como base não apenas uma suposta necessidade de ver o que está acontecendo com a vida cotidiana de seus contatos, mas também de alimentar em tempo real essa rede de informações e imagens, através de comentários e fotos obtidas pelo celular, imediatamente postadas – um intervalo zero entre a experimentação dos óculos 3D pelo jovem e a publicação de tal informação na internet.

Esse contexto social marcado pela fluidez e pela instantaneidade está passando por profundas modificações, para além daquelas que se referem às mudanças de sua dimensão cultural. Essas modificações que dizem respeito à configuração das relações de poder podem ser exemplificadas pelo esboço que alguns atores do mundo escolar realizam através de sua entrada nas redes sociais. Vejamos o relato de um professor entrevistado na escola e que atua também no espaço virtual.

Quando o aluno de repente fala mal da escola, como já aconteceu, eu fui um dos primeiros que chegou e puxou a orelha do aluno na rede virtual e todo mundo viu. Eu falei assim "olha você tem que tomar cuidado", tanto que alguns falam até assim: "cuidado, professor na rede". É, então, a gente não deixa de ser professor numa rede virtual. Você continua sendo professor, mas a questão não é afugentar o aluno, é trazer o aluno pra você. Ele se sente seu amigo.[...]então qualquer coisa relacionada a um movimento negativo, pichação da escola, que eles também fazem esse movimento no *facebook*, ou, então, de repente, uma falta coletiva, ou, então, falando mal de algum professor em alguma aula, via celular ou até via *twitter* mesmo, você acaba ficando sabendo no *facebook*, porque a cópia vem pra você. E aí você acaba gerenciando todo um ambiente sem eles saberem que você está gerenciando(...) Você acaba trabalhando como espião da escola sem (eles) saber que estão sendo espionados. (E-B, 2012)

Tais modificações que estão ocorrendo na escola contemporânea não se restringem ao espaço escolar. Antes possuindo um caráter geral, essas mudanças parecem apontar para o fato de a escola (e a sociedade) não abdicar de toda forma de controle sobre os sujeitos sociais. Mesmo que os laços do professor com os alunos sejam fundados em relações de amizade, por meio de sua atuação no espaço virtual, o professor pode prolongar as funções de vigilância que realiza em sala de aula e, em certa medida, fazer face às formas horizontais de mobilização juvenil instaurando a rememoração da hierarquia nos espaços virtuais. Não se trata de abordar pela negatividade tais práticas em construção, mas compreender que tais modificações dizem respeito à própria forma como se configuram as relações de poder, presenciais e virtuais, modificando a sociedade disciplinar tal qual descrita por Foucault (1987). Tudo leva a crer que as dinâmicas descritas pelo professor se retroalimentam, e o respeito que seus alunos demonstram no espaço virtual se relaciona com aquele que possui em termos presenciais.

Mas se tomarmos o caso daqueles professores que ainda não redobram seu modo de existência por meio de uma vida social também realizada no espaço virtual, partilhando essa “verdadeira vida” com esses alunos, não se trataria de uma “crise da disciplina²⁶” os diversos

²⁶ Foucault (1987) caracteriza *disciplina* como métodos de um controle minucioso sobre o corpo, e suas operações, que sujeitam a força corporal, impondo a relação docilidade-utilidade. O resultado da disciplina são

episódios presenciados de “alheamento” dos estudantes, especialmente através do estabelecimento de relações por meio dos celulares ou, mesmo, de atitudes provocativas desses alunos para com seus professores?

Se aprofundarmos nossa análise tomando o argumento de Hardt (2000), não podemos caracterizar as modificações gerais que atravessam as instituições disciplinares como constituindo uma “crise da disciplina”. Para esse autor o “controle” que em algumas interpretações estaria substituindo a disciplina, é na verdade um processo de intensificação e generalização da mesma, num contexto em que as fronteiras das instituições foram se tornando permeáveis, bem como teriam sido ultrapassadas. Da mesma maneira que as práticas com os celulares dos alunos mostrariam uma porosidade de fronteiras que generaliza práticas exteriores para o interior das instituições escolares, as práticas do professor próximas à ideia de controle apontam para uma generalização e intensificação da vigilância escolar para fora dessa instituição.

Entretanto, devemos tomar certo cuidado ao considerarmos como verdadeira a afirmação de que não há crise da disciplina, mas um acomodamento e espraiamento social. É importante levar em conta, também, que, num contexto de “controle” articulado de forma muito mais flexível que o esquadramento rígido produzido pelas instituições disciplinares, essas instituições parecem não estar mais sendo capazes de produzir corpos dóceis com toda sua eficácia. A ausência dessa produtividade de corpos com uma eficácia econômica ampliada, ao mesmo tempo em que submissos politicamente, pode estar relacionado à descartabilidade econômica de parcela da população atual, numa lógica sistêmica que não conseguirá integrá-la ao mercado de trabalho numa sociedade em que o desemprego possui um caráter estrutural.

Para termos uma visão clara desse processo de modificação da sociedade disciplinar, podemos comparar a situação desta última com a que Deleuze (1992) caracteriza como “sociedade de controle”, em termos da produção das subjetividades. Conforme o filósofo, na sociedade disciplinar,

O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado à outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola ("você não está mais na sua família"), depois a caserna ("você não está mais na escola"), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por

os corpos dóceis. Corpos com suas forças potencializadas em termos econômicos de utilidade, enquanto que com suas forças diminuídas em termos políticos. Ela estabeleceria no corpo uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

excelência. É a prisão que serve de modelo analógico: a heroína de Europa 51 pode exclamar, ao ver operários, "pensei estar vendo condenados...". (1992, p.219)

Para Hardt (2000), esse processo se dá num contexto em que está clara a delimitação entre o “dentro” e o “fora” de cada instituição. Com essa compartimentação do espaço social através de uma delimitação clara das fronteiras institucionais, cada uma possuindo uma lógica que lhe é própria, as instituições se comportam como espaços fechados nos quais o indivíduo está seguro da influência umas das outras. Dessa maneira, o aluno percorre uma trajetória linear: quando chega à escola, uma lógica diversa entra em operação e lhe diz “você não está mais em casa”; voltando para casa, é como se estivesse em segurança em relação à disciplina escolar; e seu pai, ao retornar para casa após um dia de trabalho experimentaria a segurança em relação à disciplina da fábrica. Cada uma dessas subjetividades apresenta uma forma regular de acordo com a lógica institucional.

Não há no interior do pensamento de autores como Foucault e Deleuze, a existência de uma subjetividade pretérita, de um eu *a priori*, mas sim uma produção da subjetividade constituída no interior da prática social e enraizada no próprio funcionamento de instituições como a escola, a fábrica e a família, que constituem nas palavras do autor, um “arquipélago de fábricas de subjetividade” (HARDT, 2000).

Quando você é cumprimentado pelo seu chefe na oficina, ou é chamado no corredor pelo diretor do colégio, uma subjetividade se forma. As práticas materiais oferecidas ao sujeito no contexto de uma instituição - quer se trate de ajoelhar-se para rezar ou de trocar centenas de fraldas formam o processo de produção de sua própria subjetividade. De maneira reflexiva, o sujeito é, portanto, submetido à ação, engendrado através de seus próprios atos. (2000, p.368).

Na sociedade de controle, as subjetividades continuam a ser produzidas por essa "fábrica social", com as instituições produzindo uma subjetividade de forma cada vez mais intensa. Nesse sentido, a pós-modernidade seria não a crise, mas a intensificação desse processo de produção de subjetividades (HARDT, 2000). Mas com uma mudança qualitativa, em que lógicas não estão mais restritas ao interior dos muros institucionais. Essas lógicas agora se interpenetram e se estendem de maneira fluida a todo o espaço social, não havendo mais os espaços fechados de outrora. Como afirma Deleuze (1992), "nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço" (p.221).

Quando falamos de crise de instituições como a família, a escola e a prisão, estamos

dizendo na verdade que essas instituições “estão em crise em todos os lugares, no sentido de que o lugar de sua efetividade é cada vez mais indefinido. Os muros das instituições desabam; de modo que se torna impossível distinguir fora e dentro” (HARDT, 2000, p.369). Dessa maneira as lógicas carcerárias se estendem ao restante do campo social²⁷, ou mesmo teríamos a sensação de estar “em família” não apenas em casa, mas nas outras instituições, como a escola e a prisão. Não é de se espantar a proximidade com que se organizam os grupos juvenis e a dificuldade com que os professores tem de separá-los; a extensão e a duração dos papéis sociais estão confusas e o funcionamento das instituições está disseminado e ocorre numa forma espreiada.

O que percebemos como crise das instituições, todavia, é a generalização da lógica que dava vida a elas e anteriormente estava restrita a seus muros à toda a sociedade. Disso fala Bauman (2007) com a ideia de generalização da educação ao longo da vida como extensão da lógica anteriormente restrita à instituição escolar à toda a extensão da biografia individual. Aquilo que parece desregrado e em colapso, ainda assim estaria “funcionando” em termos de governo social.

Se muitas vezes os alunos parecem se comportar no espaço escolar como se estivessem no *shopping center* ou na rua, realizando diversas práticas através dos celulares em que negam o funcionamento da escola, vemos que isso está em correlação intrínseca ao processo de passagem da sociedade disciplinar à sociedade de controle, em que parecemos experimentar uma implosão/explosão das lógicas institucionais, como que um desmoronamento dos muros que anteriormente delimitavam essas instituições. Havendo uma distinção cada vez mais obscura entre “o dentro e o fora”²⁸ das instituições, na pós-modernidade ela estaria chegando ao seu fim (HARDT, 2000). A indeterminação entre o dentro e o fora da instituição escolar aparece no contexto de uma resignificação do papel da escola no diálogo entre a cultura escolar e a cultura contemporânea. Se por uma via a lógica da escolarização parece explodir e se constituir como parte de toda a biografia individual, por outro lado, a cultura escolar implode na medida em que seu espaço é inundado por práticas e signos que lhes são exteriores.

Objeto que aparece como protagonista num processo de invenção cultural, o aparelho celular é um ícone dessa indeterminação espacial, posto que as práticas realizadas por meio

²⁷ Como nos lembra Agamben (2009), os espaços públicos das sociedades contemporâneas parecem áreas internas de uma imensa prisão, com suas câmeras de vigilância e dispositivos biométricos.

²⁸ A especificidade do contexto cultural brasileiro onde esta indistinção entre o “dentro” e o “fora” parece ter chegado muito antes da “pós-modernidade” será trabalhada no último capítulo dessa dissertação, a partir do item 4.

destes se dão para além das lógicas e fronteiras institucionais num contexto em que as lógicas culturais fluidas parecem retirar o monopólio da escola na transmissão dos saberes. Mesmo que hegemonicamente os atores institucionais da escola contemporânea não sejam os protagonistas na transformação da cultura escolar; mesmo que essa instituição não apresente nenhuma condição de infraestrutura tecnológica²⁹ que dê conta de abranger a totalidade de seus alunos; mesmo assim, o processo de invenção cultural continua, pois os alunos aparecem com seus celulares em mãos no interior das salas de aula e instauram as temporalidades fluidas em meio à cultura escolar que lhes é precedente. Por meio desses aparelhos, eles têm a possibilidade de constituir certa forma de relação com as diversas informações e saberes que constituem o “saber-fluxo” de nossa sociedade, navegando e surfando no dilúvio contemporâneo, sem ter a necessidade de se deslocarem de suas carteiras até algum outro espaço escolar.

Antes de analisarmos a incorporação dos aparelhos celulares, tentaremos situar o debate sobre a incorporação das tecnologias, especialmente aquelas de caráter móvel na escola. A partir dessa possibilidade aberta, dois questionamentos são centrais.

O primeiro diz respeito a uma questão essencial: na medida em que a maior parte dos discursos tende a ver a incorporação de tecnologias à educação como sendo a resolução de todos os problemas do sistema educacional, devemos nos perguntar qual é o pano de fundo dessa questão, pois não se trata apenas da modificação do suporte tecnológico da escola. Quando nos perguntamos sobre a incorporação de qualquer tecnologia devemos fazê-lo de forma crítica. Em que medida tal incorporação produziria um ambiente que valoriza a aprendizagem dos alunos? Ou mesmo, sua utilização e contato com o “saber-fluxo” seria capaz por si só de promover a superação das desigualdades socioculturais dos alunos, produzindo assim uma base sólida para a construção de uma escola igualitária?

O questionamento seguinte diz respeito à incorporação das tecnologias móveis, em especial o caso dos celulares. Se a manipulação de tecnologias móveis tendem a ressignificar o papel desempenhado por professores e alunos. Seria possível, e desejável, a incorporação desses aparelhos ao contexto da sala de aula?

Dado um contexto de práticas fundadas essencialmente na negação da utilização pedagógica, buscaremos responder essas indagações não de maneira abstrata, mas a partir da própria prática social dos alunos na escola, em estrita relação com a legislação que trata da proibição do uso dos aparelhos celulares nessa instituição.

²⁹ Não seria totalmente esse o caso da Escola B, que possui uma sala de informática e recursos multimídia para os professores.

3. Celulares – tensões e contradições

As novas formas de relacionamento com o saber coloca em questão a instituição social que tem como objetivo ser depositária dos bens culturais acumulados pela sociedade – a escola. O *surf* e a *navegação* num saber-fluxo, generalizado pelos diversos dispositivos móveis que nos cercam, abrem um leque de possibilidades no campo educacional. Entretanto, não se trata de incorporarmos todas as tecnologias de forma acrítica, mas de problematizarmos sua utilização. Os aparelhos celulares apresentam uma centralidade nas práticas tecnológicas de um contexto escolar que, como observa Martin-Barbero (2008), parece estar em defasagem com as tecnologias de comunicação e informação contemporâneas. Nossa abordagem privilegiará aqui esse “protagonista” de nosso trabalho de campo sem desconsiderar outras discussões sobre os aparelhos tecnológicos que são correlatas à problemática de incorporação desses aparelhos ao cotidiano escolar.

Os celulares são representantes dos dispositivos móveis e fluídos que caracterizam nossa “era da conexão” (LEMOS, 2004). Amplamente disseminados, o leque de práticas que reconstituímos nos oferece uma ideia da centralidade que os celulares possuem na vida dos jovens das classes populares. Ao levarem consigo esses elementos para o contexto escolar e o utilizarem constantemente, estes jovens contribuem para o processo de invenção dessa cultura específica. Denotando a fluidificação e porosidade das fronteiras institucionais, a indeterminação entre o “dentro” e “fora”, os aparelhos celulares são tomados aqui como um elemento chave para a compreensão das contradições nas quais se insere a escola contemporânea.

Se até certo momento os celulares são tomados nas pesquisas educacionais apenas segundo a perspectiva dos prejuízos ao andamento das aulas, temos um giro no campo teórico que parece apontar para a análise das práticas pedagógicas por meio do uso desses aparelhos. Para além de uma visão “apocalíptica”, a bibliografia recente (THOMAS; BOLTON, 2012; WEYMAR; SPEROTTO, 2009; MIFSUD, 2005) trata a análise dos aparelhos celulares (e tecnologias móveis) em termos das potencialidades abertas pela evolução tecnológica destes, que mostram cada vez mais as possibilidades de sua inserção pedagógica no contexto escolar. Segundo essa linha de interpretação, os *smartphones* atuais não se restringem mais a um mero telefone móvel; possuindo diversas ferramentas, eles podem diversificar as aulas por meio de suas câmeras digitais, gravadores de áudio/vídeo (WEYMAR; SPEROTTO, 2009),

calculadoras, sistema GPS, troca de mensagens e aplicativos educativos que estão sendo desenvolvidos (THOMAS; BOLTON, 2012).

Em termos da prática pedagógica, ainda há uma distância entre as discussões teóricas e a forma como a escola lida com os aparelhos tecnológicos. Podemos ter uma ideia das representações que esses elementos tecnológicos possuem na cultura escolar pesquisada se sentarmos numa das cadeiras e nos detivermos algum tempo na sala dos professores. Logo ouviremos algum comentário sobre um uso considerado impróprio do aparelho aparecendo mesmo entre as principais preocupações e reclamações dos docentes das escolas observadas. Quando da apresentação do projeto de pesquisa aos professores da Escola B, ao falar sobre meu objeto de pesquisa, que consistia até então na relação estabelecida pelos jovens com as tecnologias, não restrita apenas ao uso dos aparelhos celulares, comentei sobre um descompasso tecnológico de caráter geral, sem mencionar especificamente o caso dos celulares. Logo após minha apresentação, enquanto guardava meu material, ouvi uma das professoras levantando o assunto do uso dos aparelhos celulares, o que serviu como prelúdio da importância e centralidade desse aparelho na cultura escolar, posteriormente confirmada em minhas idas à escola. Segundo a professora:

se o uso do celular não a incomodasse, disse que não faria nada nesse ano, que a lei foi feita por quem está “longe da realidade” e ela não cumpriria essa lei. Nas discussões, foi levantada a questão de que os aparelhos celulares eram algo com o qual eles não sabem lidar. Um professor comentou que os barulhos dos celulares, “irritantes”, eram frequentes durante suas aulas. (RA-1, 2012)

Nessa cultura escolar em invenção, poderíamos dizer que os celulares adquirem diversos sentidos. Na experiência anterior de observação (realizada ao longo de quatro meses as aulas de informática educativa de uma 7ª.série, em uma escola relativamente próxima da Escola B e que atende da mesma forma um público das classes populares) foi possível perceber a forma como parece ocorrer esse processo de “invenção da cultura escolar” através da incorporação desses novos elementos tecnológicos ao cotidiano da vida escolar. Incipiente na Escola A, os jovens se portavam como que numa espécie de “pisar em ovos”, jogavam com a lei existente que proíbe o uso dos celulares nas escolas – ora pedindo aos professores a permissão para verem seus celulares (principalmente a hora), ora utilizando-o para mostrar ao professor as músicas que o mesmo havia pedido para selecionar no computador ou, mesmo, nos momentos de troca de aula e saída para o intervalo, onde aproveitavam para trocar arquivos e exibir imagens aos colegas, instaurando práticas tecnológicas nos interstícios da instituição.

No momento em que teve início o trabalho de campo na Escola B, foi possível perceber que a utilização dos celulares se encontra generalizada em seus diversos espaços, sejam os de circulação, os pátios, ou mesmo no interior das salas de aula. Isso não significa, entretanto, que toda e qualquer aula é dominada pelas mesmas atitudes e práticas dos alunos em relação ao uso desses aparelhos, o que nos remete ao fato de que as próprias aulas constituem uma espécie de “microcultura” (ERICKSON, 1989). Ocorre em maior ou menor grau uma negociação incessante e constante por parte dos professores e alunos com relação aos usos considerados próprios e impróprios do aparelho. Ao aparecimento do aparelho celular de forma inadequada e incômoda, geralmente ouvimos comentários acompanhados de um pedido (nem sempre com sucesso) para que o aluno o guarde. Nessa teia de relações construídas na vida cotidiana, como a cultura e, mais especificamente, a cultura escolar consiste numa hierarquia complexa e estratificada de significados, a leitura realizada dos celulares no interior do contexto escolar não é única. Se, como diz Weber, a ação social é dotada de sentido e baseada na interpretação da ação dos outros (ERICKSON, 1989), o uso do celular pode adquirir diversos sentidos no curso da ação social - tal como as piscadelas a partir das quais Geertz (1989) realiza a análise da *ação simbólica*.

3.1. Múltiplos sentidos

Vejamos o fragmento a seguir, no qual o celular aparece como protagonista. Numa das aulas de física, o professor chamou diversas vezes a atenção de uma das alunas que pegava o celular emprestado. Irritado pelo fato de a aluna não parar de manusear o aparelho, desenrola-se a seguinte situação:

Professor: “Vai... sai... sai..., já pedi três vezes para desligar”. (Saindo da sala e chamando a inspetora, avisando que “já que ela não queria sair...”). Enquanto isso, as amigas da aluna recomendavam para ela “guarda já seu celular aí”. Ela dá o celular para uma das amigas e sai em direção à porta, onde é encaminhada para a vice-direção. Quando o professor voltou, um dos alunos, sentado na primeira fileira, estava gargalhando. “Tô rindo de outra coisa aí”, diz ele ao ser encarado pelo professor.

Professor: “Quer sair? É rapidinho... esse tipo de comportamento não é legal”. Logo depois o celular do aluno começa a tocar, e ele responde ao professor “Tenho culpa se meu celular tá tocando?”. O professor o tira da sala e, ao retornar, comenta: “e a culpa é minha se o celular dele tá tocando?”

Ouçõ uma aluna comentando “Vou desligar meu celular, se tocar vai me tirar também”.

[...]

(O aluno que foi mandado à direção voltou se gabando para os colegas, falando que havia respondido para o professor, que, segundo ele, o persegue desde o ano passado. No intervalo, o professor comentou que o aluno o havia chamado de “vacilão”). (RA-2, 2012, 1º ano Y)

Nesse episódio, o celular aparece para o professor como mais um elemento de provocação, que abala uma autoridade que em nosso contexto sociocultural já não se mostra tão evidente. Mesmo que não tenha ocorrido de forma proposital, na medida em que o celular recebeu uma chamada num momento em que supostamente não deveria, o microcontexto no qual isso ocorre faz com que o professor retire o aluno da aula tão logo seu celular começa a tocar. Isso demonstra não apenas que nossas leituras das ações dos outros sejam passíveis de engano, justificado mesmo pelo fato de os toques dos aparelhos dos jovens serem músicas escolhidas por cada um como forma de personalizá-los. Mais do que um engano em si mesmo, essa situação tende a indicar que os celulares potencializam os efeitos dos comportamentos, criando um clima de tensão constante na relação entre docentes e alunos e que deixam turvas as relações de poder.

No mesmo dia em que ocorreu esse desgaste por parte do professor, a direção da escola orientou que fosse reforçada para as diversas turmas a existência da lei que proíbe a utilização dos aparelhos celulares no interior das salas de aula. A inspetora, conforme falou posteriormente, passou em diversas salas lendo o texto da lei. Na sala em que estava observando na ocasião (primeiro ano Y), a inspetora pediu licença ao professor de matemática e leu o artigo da lei estadual de número 12.730/2007 que versa sobre a proibição do uso do aparelho celular, colando uma cópia da lei estadual na parede da sala da aula, próximo à porta³⁰. Em sua fala, a inspetora orientou os alunos que o uso do celular só é permitido no intervalo e na saída, “se o pai precisar vai ligar na escola, pode ter certeza”, disse ela. O tempo chuvoso ao fundo criou a atmosfera da proibição e, ao término, dirigiu-se aos alunos: “Agora já sabem!”. Comentário ao qual um dos alunos retruca: “Vai lá!” “tá se achando”, demonstrando a fragilidade dos papéis institucionais, não apenas com relação aos docentes. Essa lei mencionada e apresentada pela inspetora de alunos foi regulamentada na rede estadual pelo seguinte decreto:

³⁰ Cópia cuja reprodução textual é iniciada pela palavra “Atenção!” em letras garrafais. Podendo ser vista de longe (estava sentado numa das últimas carteiras na ocasião). Reparei que foi retirada da parede cerca de um mês depois.

DECRETO Nº 52.625, DE 15 DE JANEIRO DE 2008

Regulamenta o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo

JOSÉ SERRA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e à vista do disposto no artigo 2º da Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007,

Decreta:

Artigo 1º - Fica proibido, durante o horário das aulas, o uso de telefone celular por alunos das escolas do sistema estadual de ensino.

Parágrafo único - A desobediência ao contido no “caput” deste artigo acarretará a adoção de medidas previstas em regimento escolar ou normas de convivência da escola.

Artigo 2º - Caberá à direção da unidade escolar:

I - adotar medidas que visem à conscientização dos alunos sobre a interferência do telefone celular nas práticas educativas, prejudicando seu aprendizado e sua socialização;

II - disciplinar o uso do telefone celular fora do horário das aulas;

III - garantir que os alunos tenham conhecimento da proibição.

Artigo 3º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 15 de janeiro de 2008

JOSÉ SERRA

A lei 12.730/2007³¹ e seu decreto de regulamentação – que, como a professora mencionada na ocasião da apresentação de meu projeto de pesquisa lembrou, foi instituída por quem está longe das salas de aula³² – tendem a desconsiderar a dificuldade de implementação no contexto escolar de suas determinações, na medida em que na instituição escolar, os professores e seus outros atores não dispõem de muitos mecanismos para inibir o uso de celulares em sua realidade cotidiana. De certa forma, a Escola busca realizar as determinações contidas na lei, como levar ao conhecimento dos alunos a proibição, ou mesmo disciplinar o uso dos celulares; por outro lado, a existência da lei parece tolher a iniciativa docente para

³¹ Milagre (2009) aponta que o estado de São Paulo foi o primeiro a promover tal iniciativa de proibição do uso dos aparelhos celulares nas salas de aula. A segunda iniciativa foi realizada pela Prefeitura do Rio de Janeiro, no ano de 2008, a qual promulgou a Lei de número 4.734. O estado do Ceará proibiu por meio da Lei 14.146 do mesmo ano. Rondônia também já teria legislação que trata da questão. Outros estados e municípios brasileiros já teriam discutiram projetos sobre o assunto. Aprovado em 2009, o texto substitutivo da deputada Ângela Portela (RR), agrega ainda outros dois projetos (que versam sobre a proibição no ensino superior e outros ambientes que desenvolvem atividades de ensino) ao Projeto de Lei 2246/07 de autoria do deputado Pompeo de Mattos (PDT-RS), o qual proíbe o uso de celulares tanto por professores como por alunos em todas as escolas públicas do País (NEVES, 2009).

³² Tal dinâmica é percebida na prática social por alguns alunos, como o aluno ER do terceiro ano que, em uma das discussões com seu professor de sociologia afirmou “aqueles que criam as leis lá pra favela, muitos nunca pisaram no chão da favela” (registro ampliado 03/10 – 3º ano Z).

pensar uma modificação maior de suas próprias práticas pedagógicas, na medida em que, como professores, ficamos presos entre uma lei que não conseguimos aplicar e a possível violação da lei através de um uso, mesmo que pedagógico, dos celulares.

Em termos da relação com essa cultura escolar, as práticas que poderíamos considerar como “desviantes” e que acabam interferindo na dinâmica das aulas passam a ser centrais nas representações docentes sobre o uso dessas tecnologias na escola - se debruçando sobre a chave do impróprio e do errado. Nessa malha de significados, tecidas no dia-a-dia escolar, a leitura daquela pequena parte dos alunos das classes populares que conseguiram se socializar pela escola também se dá na mesma chave quando a mobilização de outros atores parecem ir em sentido contrário ao esforço realizado por esses alunos.

“Ô professora, pode traduzir pela internet?” Uma das alunas aponta para um aluno no fundo da sala e diz seu nome em voz alta “Ó, fulano!” E complementa: “isso é errado”. A mesma aluna pergunta se ela não iria pegar o celular (que a professora acabou não pegando, estava concentrada em meio às ajudas e os vistos). A aluna que reclamou, assim como seus colegas, estava traduzindo, palavra por palavra, primeiro com a ajuda das expressões dispostas pela professora na lousa e pelas dúvidas que ela tirava oralmente, depois pelo pequeno dicionário disponibilizado pela escola que a professora saiu para pegar.

Parecendo um pouco mais interessados do que a turma da observação anterior, diversos alunos se dirigiam à mesa da professora para perguntar como poderiam dizer determinadas expressões na língua inglesa. A professora distribui os dicionários para aqueles que se demonstraram mais interessados. (RA-10, 2012, 1º anoX)

Acompanhando as aulas da professora desde o início do ano letivo, em nenhum momento ela mencionou que seria “errado” o uso do celular para a tradução de palavras e expressões da língua inglesa através das ferramentas disponíveis com o acesso à internet. Isso não nos diz que a utilização do tradutor virtual faça aprender melhor, mas diz que, em termos das representações de alguns dos jovens que vivenciam esse contexto cultural (mesmo que eventualmente realizando outras práticas por meios dos celulares), a relação com o saber escolar é vista como realizada apenas pelo caminho do texto escrito e alheio à utilização tecnológica – o que parece ter como base essa posição de resistência cultural em que encontra a escola contemporânea, sobre a qual nos fala Tiramonti (2005). Caso contrário, as práticas podem ser vista sob o véu da trapaça. É interessante observar que, em termos das práticas realizadas pelos alunos, aquelas que poderiam ser caracterizadas como trapaça (*cheating*) não aparecem entre as reclamações ouvidas nas diversas visitas à sala dos professores, parece não haver maior incômodo que o dos toques de celulares.

O comportamento apresentado pelos alunos, apesar da existência da lei, nos remete a Geertz (1989), ao lembrar sua observação de que a simples existência de códigos e leis não é garantia de que a ação dos indivíduos seja executada de acordo com suas determinações. Assim como na Escola B, nas escolas norte-americanas em que vigora a proibição do uso dos aparelhos celulares, tal proibição não fez com que os alunos deixassem de levá-los para as aulas. Pesquisas como o “*Pew Internet and American Life Project*” (2010) mostram que, apesar da proibição, seu uso é generalizado nas salas de aula, com 58% dos alunos afirmando já terem mandado mensagens no interior das salas de aula, dos quais 43 % o fizeram mais do que uma vez por dia (THOMAS; BOLTON, 2012).

Os alunos da Escola B confirmam em suas respostas aos questionários a utilização constante dos aparelhos tecnológicos que vimos no dia-a-dia das salas de aula. O envio de mensagens SMS se constitui como a prática mais generalizada entre os jovens, com 94% afirmando que a realizam. No contexto da sala de aula, suas respostas não divergem daquelas dos jovens americanos e mostram um índice até mais alto: 78% dos alunos da Escola B assinalaram a afirmação “Já mandei mensagens de texto durante o período da aula”. Se formos considerar as relações estabelecidas entre professores e alunos, a “batalha contra os celulares” (tal como definiu uma das professoras sobre o uso sonoro dos aparelhos no intervalo), na esteira da metáfora da “guerra”, parece estar perdida. Em um dos nossos registros, temos a seguinte situação:

No que diz respeito aos alunos que tentaram utilizar o celular em sala de aula, o professor dirigiu alguns comentários “Olha esse celular aí”, “Esse celular, por favor, vou agradecer se vocês desligassem. Depois pode mandar mensagem para a namorada”. Em certo momento da aula do primeiro professor, ouvi um som característico do recebimento de mensagens (que ele havia caracterizado como sendo irritante). A partir de então este passou a contar na lousa o número de mensagens recebidas. Nesta ocasião, não consegui identificar quem a estava recebendo, mas o professor anotou seis traços na lousa durante o decorrer de sua aula (uma hora/aula). (RA-1, 2012, 1º ano Y)

Se nessa cultura escolar incipiente, a leitura do celular é realizada na maioria das vezes pela chave do impróprio e do inadequado - herdeira direta dessa proibição legal- temos também algumas utilizações, mesmo que raras, dos celulares com finalidades pedagógicas, ou, ao menos, estabelecendo certa relação com os saberes das disciplinas escolares, na maioria das vezes partindo de uma iniciativa dos próprios alunos.

Um exemplo de mobilização encontra-se no excerto a seguir.

Na segunda aula, de matemática: as alunas já dispuseram as carteiras de uma forma diferente. No canto esquerdo, à frente, as meninas as juntaram, uma ao lado da outra.

Professor: “Quantas vezes o 4 cabe no 37?” As meninas da frente, que se sentam juntas utilizaram o celular para chegar no resultado (...). Os alunos interessados vão até a mesa do professor tirar suas dúvidas. Os celulares permanecem na mesa das alunas, ajudando nos cálculos propostos. Uma das alunas diz para a outra: “Não adianta ficar só copiando, você vai ter que me explicar”. Olhando pela sala de aula, vejo alguns alunos mandando mensagens de seus celulares, atitude que se intensifica próximo ao término das aulas. (RA-2, 2012, 1º ano Y)

As leituras “docentes” dessas mobilizações serão particulares (como veremos posteriormente no caso do uso nas aulas de inglês), mas, *a priori*, desde que sejam utilizados a partir dessa lógica não há uma proibição mecânica do uso dos aparelhos. Isto se dá apesar de os professores reproduzirem o discurso da proibição a todo e qualquer uso, como representantes da instituição e em seus papéis sociais, ao serem perguntados pelos alunos.

O que vemos em campo é uma experiência marcada pela ambiguidade. No plano da prática concreta, dada a não especificação em termos normativos no interior da cultura escolar dos usos permitidos e proibidos dos celulares, em termos pedagógicos e não pedagógicos, as mobilizações tecnológicas realizadas pelos alunos acabam tendendo para uma relativização ainda maior da lei que proíbe o uso dos aparelhos celulares³³ e parece ainda proporcionar alguns deslizes mesmo por aqueles atores que deveriam, em seus papéis institucionais, funcionar como referências.

Ao ver o que o professor auxiliar de matemática atende a uma chamada em seu aparelho celular e inicia a conversa no interior da sala de aula, a aluna F. fala em voz alta: “Professor, celular na sala de aula não pode não!”.

O professor auxiliar dá um sorriso para os alunos e balança o indicador de forma negativa, continuando sua conversa enquanto sai da sala de aula falando e exibindo seu aparelho.

Depois de aproximadamente cinco minutos, o professor auxiliar retorna. “Molhou, né?”, lhe diz a aluna F, novamente, uma provável referência à chuva, por ter voltado depois do início da mesma. Mas a afirmação soa ambígua porque a própria gíria utilizada por alguns alunos quando algo dá errado é “molhou”. “Não pode atender, não”, reafirma a aluna. “Direitos são iguais.” (RA-14, 2012, 3º ano Z)

Nesse contexto ambíguo, há uma relativização da lei mesmo porque no processo de invenção cultural, os alunos sempre jogam com as regras e com as diferentes posturas adotadas pelos professores, o que acaba por reduzir a aplicabilidade de uma lei que sempre

³³ É interessante notar que no grupo focal realizado, alguns dos alunos afirmam concordar com a proibição do uso dos celulares, pela “falta de educação” das posturas adotadas por alguns colegas.

depende da leitura contextual das ações dos alunos e cujo tom é dado pela microcultura em que se constitui a aula. Isto corrobora a generalização de práticas que muitas vezes vão na direção oposta à da mobilização para uma utilização pedagógica. Para abordar tais práticas, podemos começar com algumas frases de um dos professores, que ministra aula de física. Em termos gerais, as primeiras falas proferidas pelos professores ao entrarem na sala de aula, mesmo antes de darem um “boa noite” ou um “olá” dizem respeito ao aparelho celular, cujo uso se generaliza nos períodos de troca de aula.

(Primeira fala do professor na aula de hoje) “Pessoal, vamo desligar o radinho”, se referindo ao celular tocando música na sala de aula. Mesmo com o comentário do professor, a música continua tocando. Ele insiste: “Caramba, acabei de pedir para desligar esse negócio”. (RA-5, 2012, 1º ano Y)

Após a insistência do professor, a música tocada pelo alto-falante do celular de um dos alunos é desligada. Se o professor se refere ao aparelho celular como radinho, tem como pressuposto as diversas práticas realizadas pelos alunos, sentados em suas carteiras, caminhando pelos corredores, sentados em meio ao pátio, que são embaladas pelo som dos aparelhos celulares³⁴. Seu uso em termos musicais nem sempre pode ser lido sob o signo da afronta. Muitas vezes os alunos, nos espaços públicos ou mesmo sentados em suas carteiras, são acompanhados pelos fones de ouvido que os tornam alheios ao que acontece no interior da sala de aula. Sendo assim, há alunos que se socializam paralelamente à escola (e não pela escola) que parecem desinteressados com relação a esse mundo escolar e utilizam o aparelho celular como fuga desse universo e reencontro com seu mundo juvenil (e seus assuntos). E não o fazem necessariamente como forma de irritar o professor. Diversas vezes, alunos cuja atenção foi chamada pelos professores interromperam o escutar de suas músicas, retiraram seus fones de ouvido e desligaram seus aparelhos celulares, ou mesmo interromperam o que estavam fazendo:

Nem todos os alunos utilizaram o aparelho celular, apesar de visivelmente possuírem um, apenas uma tentativa em cada aula, por parte de alunos diferentes, que buscavam disfarçar seu uso colocando apenas um dos fones no ouvido (aquele que ficava na posição menos visível do ângulo do professor). Aparentemente, a postura não é de resistência por parte dos mesmos, assim que foi pedido pelos professores, tiraram do ouvido e não mais utilizaram na aula. (RA-1, 2012, 1º ano Y)

³⁴ Na pesquisa realizada por Passarelli e Junqueira sobre as práticas tecnológicas dos jovens, 57,4% dos homens e 63,4% das mulheres apontam que seus celulares servem principalmente para ouvir música ou rádio (2012). Abordaremos as práticas sonoras dos jovens no último capítulo.

Em outras situações, as mobilizações tecnológicas dos estudantes passam a adquirir o sentido da afronta e de recusa à relação pedagógica, que, se não tem como causa e fundamento a tecnologia em si, é mobilizada e acaba interferindo na relação de poder existente entre professor e aluno. Pode-se perceber essa situação em um dos contextos observados:

Começa a tocar uma música no fundo da sala de aula, o aparelho que emana a música é do aluno ER. O professor de matemática, vindo em direção ao fundo da sala lhes chama a atenção: “Pessoal, desliga o som... desliga o som...”. O professor se aproxima do grupo sem distinguir, à primeira vista, de onde vem a música, já que outros colegas também se encontram com celulares por sobre as carteiras. Pede novamente para desligá-los. A aluna P. pergunta se ele não sabe sambar. O aluno ER completa a pergunta, “Você não tem samba no pé, não?”. Enquanto isso os alunos batucam no mesmo ritmo da música de pagode executada pelo aparelho. (RA-14, 2012, 3º ano Z)

Nessa relação de poder, o prejuízo se encontra do lado do professor que não tem nenhuma arma além da referência verbal à lei, o que me lembra, nas diversas situações observadas (e da minha própria prática como docente), a posição da chefia indígena abordada por Pierre Clastres (2003). Com ressalvas, é claro, por tal referência à lei não funcionar na maioria dos casos, na medida em que não tem o fundamento autoevidente da tradição que outras sociedades possuem. Após certa aula observada no primeiro ano Y, comentei com a professora a respeito dos toques de celular, problema que eu também enfrentava com meus alunos, e de forma bastante frequente. A leitura que ela realiza dessas ações por parte dos alunos é a de que “eles fazem esse barulho para chamar a atenção”.

Chamando a atenção dos colegas, resistindo ou recusando o estabelecimento de uma relação com os saberes escolares, a leitura “legal” se mostra limitada para a compreensão dos múltiplos sentidos que as diversas práticas adquirem no contexto escolar e nos diz algo sobre a relação entre os jovens, tecnologias e a escola contemporânea. A lei da proibição do uso dos celulares, sem nos determos ao critério de sua relevância ou não, reflete a própria dinâmica da esfera política da sociedade brasileira, como criação e existência da lei em sua forma abstrata, constituída de “cima para baixo”, sem a participação dos sujeitos sociais e que nos remete às dificuldades que são enfrentadas para sua implementação numa cultura que é marcada pela ambiguidade. Dessa maneira, olharmos para a lei e o que está ocorrendo nas escolas nos aponta a incapacidade cada vez maior da escola (bem como de outras instituições modernas) de transformar valores em normas, e normas em papéis sociais e em comportamentos realizados pelos indivíduos (TIRAMONTI; MINTEGUIAGA, 2010).

3.2. Notas sobre a socialização *contra* a escola

Essa incapacidade de a escola transformar suas normas em comportamentos realizados pelos indivíduos pode ser ilustrada pela imagem dos jovens com seus celulares, toques e alto-falantes ligados ecoando suas músicas prediletas pelas salas, corredores e pátio escolares. Em especial nas salas de aula, a utilização sonora do aparelho marcou em certas ocasiões formas de comportamentos provocativas observadas durante a experiência de campo. Nessas mobilizações ocasionais, o objetivo de seu uso foi o de desestabilizar a aula e o professor, ocorrendo posteriormente a recusa em desligá-lo após o pedido dos professores. Para compreendermos essas práticas, podemos partir da leitura de Bourdieu e Champagne (1998). Vimos que para os sociólogos, por meio de sua própria prática social e pelas sanções realizadas ao longo dos anos pela escola, parte dos alunos tende a diminuir suas pretensões escolares, levando adiante, sem convicção, uma “escolaridade que sabem não ter futuro” (p.224). Nesse contexto de desilusão em relação à instituição escolar, aquela postura pretérita de respeito que as classes populares tinham em relação aos professores passa a ser substituída por uma relação mais distante, aquela de uma “resignação desencantada, disfarçada em negligência impertinente”, essa resignação passa a se exprimir, também,

pela multiplicação dos sinais de provocação em relação aos professores, como o walkman ligado, algumas vezes, até mesmo na sala de aula, ou as roupas, ostensivamente descuidadas, e muitas vezes exibindo o nome de grupos de rock da moda, inscritos com caneta esferográfica ou com feltro, que desejam lembrar, dentro da Escola, que a verdadeira vida encontra-se fora dela. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p.224)

Por meio dessa leitura, os diversos comportamentos provocativos desses alunos que levariam sem convicção sua escolaridade (comportamentos esses anteriores mesmo à generalização dos celulares que parece ter amplificado seus resultados em termos do desgaste docente) podem ser entendidos sob essa lógica da negação de um sistema de ensino. Sistema dissimulado, que se mostra em termos ideológicos como “aberto a todos”, mas que, sob a superfície pretensamente democrática, continua reproduzindo desigualdades sociais e culturais (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998). Como observadores, a primeira impressão que temos ao olhar para a aula de um professor onde ocorrem episódios regulares de

provocação é a de pensarmos que os jovens confundem as relações de poder na sociedade contemporânea, contestando a ordem. Por meio do amplo uso de aparelhos tecnológicos, nos parece que estes jovens estariam promovendo diversas ações de resistência que põem em xeque a estrutura do sistema educacional, que, em seu conjunto, reproduz diferenças socioculturais. Generalizaríamos, então, para todo contexto a proposição de leitura realizada por Bourdieu.

Anteriormente, discutimos a respeito das aulas se constituírem como microculturas, cada qual conformando um conjunto de posturas, práticas e sentidos diversos. Essa diversidade de contextos culturais já nos coloca uma dúvida sobre a possibilidade de compreendermos, apenas a partir dessa leitura, as posturas provocativas dos estudantes, já que essas práticas não adquirem tal nível de generalidade em todas as microculturas que configuram a cultura escolar observada. Afinal, ecoa sempre a pergunta: porque nas aulas de sociologia os celulares não tocam as músicas prediletas dos estudantes, enquanto que nas de matemática o fazem de forma frequente? Seria suficiente uma leitura que generalize o sentido das ações provocativas dos estudantes com seus aparelhos celulares?

Para respondermos satisfatoriamente a essas questões, devemos abarcar duas dimensões que estão implícitas nesta pergunta. Em primeiro lugar, deveríamos saber se os estudantes estariam realizando formas de contestação em relação a uma ordem social mais ampla. Ou seja, se ao utilizarem os aparelhos tecnológicos, esses jovens estão agindo contra uma lógica, seja de reprodução das desigualdades escolares, seja da reprodução das desigualdades sociais, reprodução esta de caráter mais profundo. Em segundo lugar, é necessário produzir um corte em nossa análise, diferenciando os sujeitos que realizam as atitudes provocativas a partir da proposta de Dubet (1998). Devemos, assim, nos perguntar se todos os jovens que desestabilizam as aulas dos professores são aqueles que se socializaram *contra* a escola. O que significaria que realmente se constituem em ações que têm por objetivo desestabilizarem o sistema como um todo.

Começemos pelo último questionamento. Apesar da existência de atitudes provocativas por parte dos jovens que se socializaram contra a escola e que obedecem cegamente aos mandatos sociais mais amplos, podemos afirmar a partir de nosso trabalho de campo que nem todos os alunos que tomam atitudes provocativas em relação aos professores são exemplos de jovens que se socializaram *contra* a escola. Dessa forma, temos que tais atitudes por parte dos jovens não se constituem necessariamente em críticas globais contra a instituição escolar.

Dois alunos são representativos para o desenvolvimento deste argumento, ambos da turma do terceiro colegial. Um deles é o aluno ER, que em algumas situações ligou o som de seu aparelho celular e fez piadas em relação ao professor de matemática. Não podemos dizer que se trata de um aluno que se socializou *contra* a escola. No outro período, faz SENAI e, segundo o que comentou, já passou duas vezes em provas de vestibulinho em cursos da ETEC, apesar de não os ter cursado por se tratar mais de pressão de seus pais do que de um curso que ele próprio havia escolhido. Esse aluno também protagonizou diversas discussões, em especial com o professor de sociologia, nas quais se observou um senso crítico a respeito da sociedade contemporânea. Um segundo caso é o da aluna F., que admitiu ter ligado o celular na aula de sua professora de inglês. Para compreendermos sua motivação, utilizemos um exemplo retirado do grupo focal:

André: mas, e na aula, vocês acham que as pessoas que também põe som alto, elas querem aparecer?

Aluna F: Eu acho que sim.

Aluno W: Incomodar, infernizar a vida daqueles que estão no local.

André: Mas é com os colegas, com os professores?...

Aluno W: Com qualquer um

André:...ou depende?

Aluna F: Na aula de inglês eu ligo... eu gosto de infernizar a vida daquela professora. (GF, 2012)

A partir desses casos, podemos inferir que “bons alunos” também adquirem as formas de comportamento provocativas contra os professores, embora não tenham se socializado contra a escola, na terminologia de Dubet. Suas atitudes parecem indicar não uma crítica à escolarização, uma resignação ao seu destino de fracasso na escola pública. Antes, parece sinalizar uma crítica aos professores, crítica não necessariamente pessoal, mas a uma determinada postura de distanciamento em relação aos jovens. No grupo focal um dos jovens falou a respeito do que achou de seu processo de escolarização.

Aluno A: Acho que podia ter sido bem melhor, eu acho que, sei lá, de certa forma a escola tinha mais pra oferecer pra gente do que o que a gente tá recebendo.

André: Mas, mais em termos de conteúdo, mais em que sentido?

Aluno A: Sei lá, mas assim em termos de interação, sabe, tipo, os professores serem mais próximos dos alunos, entendeu? De certa forma, é lógico, cada pessoa tem sua própria personalidade, tem professor que tem um jeito que agrada, outro professor tem assim um jeito que não agrada, assim, o professor não tem que viver em função

do aluno, assim, tipo, ele ser obrigado a agradar todo mundo, mas pelo menos... é... explicar de uma forma mais interativa assim, sabe? (GF, 2012)

Cruzando o depoimento desse aluno no grupo focal com a observação das aulas, podemos compreender melhor o motivo dos alunos não ligarem os aparelhos celulares nas aulas de sociologia. É importante ressaltar que não se trata de uma questão de utilização em pequena, ou em ampla escala de recursos tecnológicos por parte do professor. Está mais próximo das debilidades dos papéis institucionais de que nos fala Dubet (1998), que não se marcam mais pela impessoalidade com que são exercidos. Quanto maior o distanciamento que as situações pedagógicas apresentadas produzem entre os professores e alunos, entre os saberes e os jovens, mais prováveis são as posturas de provocação dos jovens. Atitude que engloba até mesmo os melhores alunos das turmas observadas, mostram-se, às vezes, não como críticas *contra* a escola, mas críticas *pela* escola que os recebe.

Deparamo-nos ainda com um segundo aspecto relevante da questão anteriormente delineada a partir da leitura realizada por Bourdieu. Como estes questionamentos dizem respeito à lógica das relações de poder, devemos começar pelo modo como o concebemos. O poder, compreendido como algo reificado - localizável em instituições e materializado no aparelho de Estado - e que poderia, portanto, “ser conquistado”, não existe numa leitura foucaultiana. Na perspectiva desse autor, quando analisamos a dimensão política, é central nos debruçarmos sobre o modo como o poder é exercido, uma vez que para Foucault (1995) “só há poder exercido por “uns” sobre os “outros”” (p.242). Antes de localizarmos o poder num determinado ponto, o que existem são relações de poder, as quais se encontrariam capilarizadas por todo o tecido social e que são inerentes à própria vida em sociedade. O exercício do poder seria, por sua vez,

um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, p.243)

O poder deve ser considerado num sentido amplo do termo governo social, o qual não estaria restrito à mera sujeição política ou econômica, mas também a outras modalidades de ação, consideradas ou calculadas, para atuar sobre as possibilidades de ação dos outros, “Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT,

1995, p.244). Pensar as relações de poder como um modo de atuar sobre as ações dos outros é ter a liberdade do ator social não como polo oposto ao poder, mas como pressuposto de suas relações. Nesta chave, o poder não é algo que existe e é utilizado para a repressão dos sujeitos, repressão de sua “essência individual”. Ele é, antes de tudo, um conjunto de relações nas quais se inserem os indivíduos e nas quais eles são produzidos como sujeitos sociais. Antes de restringir a liberdade, ele joga com a liberdade dos indivíduos e busca conduzir sua ação. Dessa forma, a aparente autonomia do sujeito jovem, que “decide por si mesmo” ligar o celular com o objetivo de irritar seu professor e desestabilizar sua aula, não deve ser tomada nesse sentido, uma vez que é preciso buscar compreender, sobretudo, a maneira como essa prática se inscreve na forma como se configuram as relações de dominação na sociedade contemporânea.

Isso significa que, aquelas formas de comportamento que à primeira vista poderiam parecer como formas de contestação, ou como o “esquerdismo espontâneo das classes populares” que fracassaram no sistema escolar (BOURDIEU, 2003), não seria uma forma de resistência, mas sim uma perfeita adequação às lógicas de dominação e poder da sociedade contemporânea, conforme nos fala Schilling (2005). Sociedade esta que, como afirma Bauman (2007), está profundamente estruturada numa dominação que acentua as condições de incerteza e de ignorância nas quais vivem os sujeitos sociais. Dessa maneira, quando o jovem se encontra em frente ao professor, liga seu aparelho celular e começa a cantar em sua frente, isso não significa que esteja contestando, mas muito mais aderindo aos mandatos sociais de caráter geral, mandatos do “distraiam-se” e do “divirtam-se” (SCHILLING, 2005).

É importante ressaltar que as relações de poder não atuam apenas pela negação, ou seja, não existem apenas quando os professores reprimem seus alunos por práticas que poderiam ser caracterizadas como inadequadas. Como nos lembra Foucault (1995), elas não só reprimem, também incitam e buscam dar a aparência de liberdade e autonomia para escolhas dos sujeitos sociais, escolhas cujo campo já se encontra delineado de antemão por uma lógica de governo. No intuito de garantir a reprodução social, certas práticas adquirem esse caráter porque são alienadoras, na medida em que deixam de lado o papel central que o conhecimento possui em nossa sociedade. O jovem com o celular não é autônomo e não se produz como operador do mundo ao se distrair e deixar de lado a oportunidade de construir uma relação com os saberes numa sociedade na qual o conhecimento possui um papel fundamental (SCHILLING, 2005; BAUMAN, 2007). Ele se constitui apenas como um sujeito operado/controlado pela lógica dos mandatos que governam a sociedade contemporânea.

A presença massiva de aparelhos celulares nas turmas pesquisadas indica, além da obediência aos mandatos que valorizam a distração, a já mencionada porosidade que as fronteiras institucionais possuem na contemporaneidade. Isso significa que a lógica de reprodução das relações sociais, que atua especialmente no governo do tempo livre, passa a se realizar também no interior da instituição escolar. Dessa maneira, a sociedade contemporânea parece converter o tempo de produção dos sujeitos - o tempo em que seus corpos são trabalhados - em tempo de reprodução (que as lógicas do consumo e os mandatos sociais se reproduzem). Negar a escolarização não aparece como forma de contestação, mas como inserção ativa dos sujeitos na obediência aos mandatos contemporâneos. Essa inserção se dá no campo de possibilidades estruturado pelas relações de poder que governam nossa sociedade, com o intuito de imputar posteriormente sobre as costas dos indivíduos a culpa pelas escolhas “livremente tomadas” em seu processo de escolarização. Isso parece se dar especialmente no governo da escolarização das classes populares, em que já se sabe que parte não será absorvida pelo modo de produção num contexto de desemprego estrutural.

3.3. A “utilização pedagógica”

Como vimos anteriormente a partir das práticas dos próprios estudantes, num contexto de *laissez-faire* os jovens não mobilizam seus aparelhos tecnológicos com uma finalidade pedagógica. Se por meio da utilização do computador 77% dos alunos dizem pesquisar conteúdos para trabalhos escolares, o celular parece se encontrar num polo quase oposto. É interessante notar que, apesar de 67% dos jovens da Escola B responder que acreditam que o celular poderia ser utilizado em sala de aula para realizar atividades de aprendizagem, 72% do total de jovens diz, ao mesmo tempo, que não utilizam o aparelho celular para pesquisar conteúdos das disciplinas escolares. Isso dá uma ideia do distanciamento da atividade pedagógica e da forma passiva com a qual eles têm constituído seu processo de escolarização e por meio da qual se veem como alunos. Os jovens utilizam maciçamente o aparelho celular para se tornarem alheios ao espaço-tempo da cultura escolar. Num dos últimos HTPCs realizados durante o ano letivo (no dia 23 de outubro de 2012), a discussão sobre os aparelhos celulares foi mobilizada a partir de uma matéria da revista “Nova Escola” que se referia à gestão da sala de aula.³⁵ Intitulada “você seguro em classe”, não trata especificamente do uso

³⁵ SALLA, Fernanda. Você seguro em classe. Revista Nova Escola. Ed Abril, n. 256, out/2012, p.44-51.

de tecnologias na educação. Mas seu título é sugestivo: Como estar seguro em meio aos diversos aparelhos tecnológicos que parecem minar parte das posturas pedagógicas? Nessa linha, as discussões dos professores reafirmaram aquele mesmo comentário da professora no início do ano letivo. O celular apareceu na conversa como elemento principal das dificuldades encontradas em sala de aula, intrinsecamente vinculado à questão da *indisciplina*, especialmente com relação àquelas atitudes provocativas analisadas no item anterior. Após ouvir as reclamações dos professores, a coordenadora pedagógica atentou os professores para a necessidade de se pensar “formas de utilização pedagógica dos aparelhos celulares”, afirmando em sua fala que não havia nenhuma menção à utilização pedagógica no texto da lei que os proíbe.

Se retornarmos ao Decreto que regulamenta a utilização, fica claro em seu artigo primeiro: “Fica proibido, *durante o horário das aulas*, o uso de telefone celular por alunos das escolas do sistema estadual de ensino”, deixando uma brecha para sua utilização *apenas* fora do horário de aula, através do segundo item do Artigo 2º segundo o qual – “Caberá à direção da unidade escolar: (...) II - disciplinar o uso do telefone celular *fora do horário das aulas;*” (grifos nossos). No mesmo HTPC, o professor de história afirmou que a mesma orientação de buscar usos pedagógicos teria sido dada em uma das oficinas pedagógicas realizada nessa rede de ensino, num curso de formação sobre sua disciplina. De certo modo, a ambiguidade do Decreto e de sua implementação aparece novamente aqui, na medida em que mesmo aqueles que proibiram o aparelho no interior da instituição escolar aparecem agora realizando oficinas que incitam sua utilização. Esse movimento parece indicar os celulares sendo tomados como elementos dados nesse novo contexto escolar.

De qualquer modo, é importante notar uma abertura maior para a discussão nas escolas de uma possível utilização desses aparelhos e não sua mera proibição. Com relação a essa ambiguidade, cabe ressaltar ainda que a proibição da utilização dos aparelhos celulares não é algo restrito a uma sociedade capitalista periférica, mas sim resultado de um esgotamento da própria forma escolar moderna e das dificuldades de incorporação desses elementos da sociedade contemporânea às suas práticas, o que é específico daqui é uma determinação legal que se aplica a todas as escolas. De uma forma geral, a proibição do uso dos celulares em sala de aula não se restringe ao Brasil, mas também é ao contexto de parte das escolas norte-americanas. Se olharmos os dados apresentados por K. Thomas e N. Bolton (2012), vemos que o uso dos celulares nas salas de aula é proibido em mais da metade das escolas dos Estados Unidos (62% das escolas). Em algumas escolas japonesas, a presença de celulares tocando e mensagens de texto enviadas, bem como de ocorrências de roubo de aparelhos fez

com que algumas dessas escolas proibissem os jovens de levar os celulares para as salas aulas (MIYIAKI, 2005). Mesmo com a proibição em diversos países, as modificações tecnológicas geraram discussões teóricas que abordam tanto os possíveis usos, quanto os impactos negativos da utilização de celulares em situações de aprendizagem.

Poderíamos elencar práticas apontadas por autores contemporâneos que indicam as possibilidades abertas pela utilização destes aparelhos tecnológicos. Thomas e Bolton (2012) vislumbram práticas pedagógicas mais próximas do universo dos estudantes, podendo ser realizadas por meio do uso de seus aparelhos celulares e que diversificam as possibilidades de aulas: por meio do acesso à internet, pode ser ampliada a comunicação entre professores, estudantes e conteúdos; as câmeras generalizadas pelos aparelhos podem ser utilizadas para a coleta de dados através de imagens, favorecendo experiências científicas ou os estudos sociais; por meio da utilização da mesma ou do gravador, alunos e professores podem criar novas formas de registro dos conteúdos (audiovisuais), como *podcasts* (arquivos de músicas e vídeos), que podem ser disponibilizado posteriormente para download (WEYMAR; SPEROTTO, 2009). Somando-se internet e o GPS, seria possível para os alunos, através de aplicativos como o Picassa e o Panorâmio, ou mesmo o Google Earth, realizar o georreferenciamento de suas fotografias. Este último aplicativo, baseado numa representação tridimensional da superfície terrestre, permitiria a organização, análise e informações de conteúdos que tivessem uma dimensão espacial (THOMAS; BOLTON, 2012).

Da mesma maneira, podemos elencar dimensões negativas dessa possível incorporação dos aparelhos tecnológicos à escola, em especial o caso dos celulares. Nesse sentido, é interessante abordarmos os aspectos levantados na revisão da literatura realizada por Thomas e Bolton (2012) e que poderiam se mostrar fecundas para (re)pensarmos as implicações no sistema de ensino brasileiro da possível incorporação desses *gadgets* às dinâmicas da vida escolar. No contexto escolar norte-americano, a proibição do uso dos celulares tem uma base argumentativa maior do que ocorre na sociedade brasileira (em decorrência das próprias práticas culturais diversificadas), algumas das quais não se mostram generalizadas entre as preocupações dos docentes de nosso país, que parecem se concentrar mais em suas implicações disciplinares. Nas pesquisas educacionais norte-americanas, o uso dos aparelhos celulares teria gerado preocupações em torno das distrações (*class disruption*) e de práticas como o *sexting*, o *cheating* e o *cyberbullying*. Em termos das perturbações que os toques de celulares causam no andamento das aulas, as pesquisas realizadas tendem a confirmar a preocupação dos docentes em relação aos toques sonoros que interrompem as aulas e que acabam por diminuir o desempenho dos estudantes e sua capacidade de registro

dos conteúdos. Em testes realizados por pesquisadores educacionais, a prática do *texting* (envio das mensagens SMS) se mostra contraditória, pois não resulta num grande impacto sobre a atenção dos alunos, que possuem desempenhos apenas ligeiramente inferiores à média de outros estudantes; elas ainda são responsáveis não pela piora da escrita (indo no sentido contrário às suposições e representações recorrentes entre os professores). Na medida em que os alunos são capazes de alternar o registro da escrita nos celulares e escrita de textos de outros suportes. Por esses resultados, a escrita dos estudantes é até melhor em alunos que realizam tal prática.

Outras práticas geram ainda impactos negativos e mais difíceis de serem contornados na vida cotidiana escolar, tal como a do *cheating*. Os autores mencionam uma pesquisa realizada pelo *Common Sense Media* (2009), segundo a qual um terço dos alunos admitiu já ter trapaceado por meio da utilização de aparelhos celulares, guardando informações nos mesmos a respeito do conteúdo das provas (uma cola digital); já terem enviado mensagens de seus celulares com a resposta de questões aos colegas; terem tirado fotos das avaliações para mandar para amigos; ou acessaram a internet para buscar as respostas. Na Escola B , no contexto do trabalho de campo desta pesquisa, enquanto 34% dos jovens afirmaram já terem utilizado o acesso a internet por meio dos celulares para resolver as atividades propostas pelos professores, 16% dos alunos afirmou já ter mandado (ou recebido) resposta de suas provas para os colegas por meio dos aparelhos celulares.

Quanto ao *sexting*, que diz respeito à troca de imagens inapropriadas de natureza sexual explícita, 15% dos alunos entrevistados nessa pesquisa do *Common Sense Media* diz já terem recebido mensagens com esse conteúdo; e, por último, a prática do *cyberbullying*, fundada na realização contínua de ofensas por meio do uso dos celulares ou de outros dispositivos eletrônicos, informa que 26% já foi ofendido por esses meios. Não muito diferente da Escola B , onde 20% afirmam já terem sido vítimas de ofensas no espaço virtual ou por meio de mensagens de texto.

No contexto escolar pesquisado constata-se, de um lado, representações docentes e interpretações sobre os usos dos celulares que parecem se debruçar sobre a dimensão da indisciplina enquanto deixam de lado outras práticas que também invadem os poros da instituição escolar com os celulares e que dizem respeito à vida escolar dos alunos. Ao lado dos toques que provocam a interrupção e prejudicam as aulas de professores e alunos, temos o *cyberbullying* que sofre uma parcela desses jovens e que escapa às preocupações escolares, bem como a prática do *texting*, que funciona como elemento que parece cadenciar as aulas e que, às vezes, podem se revestir sob a forma de *cheating*. Este último, deveria ter parte maior

nas preocupações docentes, pois se trata de uma versão contemporânea da cola (mecanismo que busca subverter os fundamentos de avaliação praticada por essa instituição) e se soma a outras dificuldades evidentes nas aulas observadas, que retratam a dimensão da dificuldade de controle sobre o conteúdo e às práticas dos estudantes com os aparelhos tecnológicos.

Trabalhos como o de Mifsud (2005) mostram que a adoção de tecnologias de maior mobilidade acarreta numa mudança da cultura escolar em seu cerne, no próprio controle exercido sobre os aprendizes, valor este que se constitui num dos fundamentos da forma escolar moderna. Caso haja uma demanda por parte dos atores que constroem a escola em seu cotidiano, de se construir uma “outra escola” na qual as práticas dos aparelhos tecnológicos tenham espaço, seria necessária uma nova configuração simbólica onde essa categoria seja repensada e não se mostre como central, mesmo porque o monopólio dos professores e as formas de controle tradicional não funcionariam num novo ambiente de aprendizagem permeado por práticas assentadas em dispositivos móveis.

3.4. A questão das desigualdades

A imagem trabalhada no programa “profissão repórter” da rede globo, exibido no dia 23 de outubro de 2012, dá conta desta tensão que diz respeito à categoria do controle na escola contemporânea. Nesse programa, o uso dos aparelhos eletrônicos foi analisado por meio de dois colégios, um que proíbe a sua utilização e outro que libera a mesma no interior das salas de aula. Na escola em que *notebooks*, *tablets* e celulares são liberados, essa repórter se surpreende pelos alunos estarem realizando tarefas que não dizem respeito à dimensão pedagógica, como a utilização de jogos durante as aulas. Nesse cenário em que as dificuldades estão postas, também se torna evidente a necessidade de certo controle sobre as práticas a fim de buscarmos conduzir esse processo de invenção cultural ou reforçarmos a resistência, cada vez mais difícil, de uma forma escolar que se encontra em declínio.

(No intervalo) pergunto a um dos alunos da roda de amigos se ele acha que a escola deveria mudar. Ele faz um gesto com as mãos, como se estivesse segurando um tablet com a mão esquerda (aberta espalmada para cima) e alternando suas funções por meio do touchscreen com o dedo indicador de sua mão direita. Fala que seria mais legal, que “copiar da lousa é chato”. Seu colega cita outra vantagem “dá pra baixar todos os livros nele”. (Algumas editoras já estão disponibilizando livros em formato digital para serem lidos em tablets, com animações e outros conteúdos). Aquele aluno complementa “no Japão todos os alunos tem tablet”, sem dizer a fonte de sua afirmação. Pergunto se acha que no Brasil as escolas serão assim, “espero que sim”, responde prontamente. (RA-14, 2012)

Discutir a incorporação de dispositivos móveis ao cotidiano da sala de aula não pode ser tratado de maneira separada da discussão mais ampla da utilização de tecnologias num contexto escolar que parece assimétrico em relação à presença tecnológica em outros espaços. Dessa maneira, reencontramos a discussão sobre a incorporação das tecnologias um novo nível, não em meio às categorias e conceitos abstratos, mas sim após a análise das práticas realizadas pelos jovens por meio destes aparelhos no interior da cultura escolar.

A diversidade de argumentos e aspectos tanto negativos quanto positivos nos leva a crer que a incorporação desses elementos às salas de aula não deve ser realizado de forma fetichista. Como propõe Lévy (2010), a tecnologia por si só não é boa nem má, o que não quer dizer em contrapartida que seja neutra. Tudo se trata da sociedade na qual é produzida e da cultura que lhe é associada.

Não há potência na tecnologia que não seja moldada, mediada pelas tendências sociais profundas, tanto as que se voltam à emancipação quanto as que se destinam à dominação e à exclusão. É uma sociedade estruturalmente excludente a que neutraliza as possibilidades de conexão e inclusão que a tecnologia digital implica, fazendo dela um meio de agravamento da desigualdade social. Não é a tecnologia, porém, que cria a desigualdade: a tecnologia reforça a exclusão que a própria sociedade gera em suas relações, que agem no sentido de manter o poder e o saber concentrados e de reproduzir a submissão (MARTÍN-BARBERO, 2008, p.24)

Não é à toa que vemos a desigualdade em que são produzidas as relações com a tecnologia nas escolas de elite e nas escolas das classes populares, em cuja cultura foi realizado o trabalho de campo³⁶. Se é possível visualizarmos algumas possibilidades de utilização tecnológica voltada para a produção de inovações tecnológicas e soluções criativas nas “escolas de elite”, nas escolas voltadas para as classes populares vemos sucessivos exemplos de uma relação com as tecnologias realizadas de forma mecânica. Ao menos no que se trata do estabelecimento de relações com os saberes escolares, cujo exemplo típico é a utilização da cópia eletrônica “ctrl+C e Ctrl+V”. Tudo se trata do modo desigual em que formamos os indivíduos para ocupar determinadas posições sociais, e de uma sociedade desigual que reanima esse mecanismo reprodutor de desigualdades tanto socioculturais e econômicas.

Já não é possível pensarmos o mundo do ensino/aprendizagem sem uma conexão íntima com o mundo audiovisual e tecnológico (MARTÍN-BARBERO, 2008). Mundo que, ao

³⁶ Agradeço à professora Flávia Schilling por ter me chamado a atenção para esse aspecto, no exame de qualificação.

mesmo tempo, proporciona a coesão juvenil e a divisão social, agravando diferenças entre modos socialmente constituídos de relação com as tecnologias.

Pois, se é verdade [...] que o acesso aos meios tecnológicos é, hoje, menos desigual do que a posse do equipamento, a lacuna continua sendo enorme entre aqueles para os quais a tecnologia digital faz parte do ambiente familiar e cotidiano e para aqueles que só podem acessá-la ocasionalmente; isso se traduz – como afirmou Bourdieu – na marca de classe que a posse deixa sobre o modo de relação com os dispositivos e recursos. (2008, p.15)

Assim, na esteira do pensamento de Martin-Barbero, podemos adotar a analogia com o conceito de capital cultural de Bourdieu. O contexto familiar e social imprime marcas nos jovens que já trazem uma bagagem sociocultural quando adentram no portão da escola. Da mesma maneira, além de um acesso diferencial a algumas tecnologias que podem ser consideradas “de ponta” (por sua capacidade de processamento de dados e conexão), os jovens realizarão experiências diversas em termos de sua visão de mundo, da forma como as tecnologias se enquadram em seus modos de vida (produção, criação, lazer ou mera reprodução) e são trabalhados nos diversos contextos socioculturais de que participam. Isso faz com que sejam diferentes os ambientes tecnológicos vivenciados pelos jovens tanto fora como no interior de uma escola que idealmente adotasse todas as tecnologias de ponta disponíveis na sociedade.

Dessa maneira, cremos que uma discussão crítica sobre a tecnologia não deve se ater a discussão sobre a incorporação ou não das tecnologias (em massa) na instituição escolar. Deve reencontrar as dimensões tanto do contexto sociocultural dos alunos, quanto da necessidade de desconstruir os discursos que associam as tecnologias à melhoria da qualidade da educação. Discurso dissimulado sob o véu ideológico, pois tenta encobrir a questão essencial que atravessa a instituição escolar desde a sua constituição na modernidade: uma instituição que se assenta na promessa de ascensão social por meio do mérito individual, mas que, todavia, é uma instituição que reproduz diferenças socioculturais. Afinal, as desigualdades escolares que o sistema educacional produz na atualidade não tem como causa uma maior ou menor presença de tecnologia. Nessa desconstrução retomamos a discussão de Setzer (2009), que elenca experiências que demonstram um insucesso no aumento da qualidade da educação por meio da incorporação de tecnologias na educação.

Em decorrência dos altos custos de manutenção dos computadores, dentre outros problemas técnicos, este autor cita o caso de cinco escolas norte-americanas que adotaram programas ao estilo de “um laptop por criança” e abandonaram o seu uso. Numa outra matéria

publicada pelo jornal *The New York Times*, Setzer afirma que seu colunista aponta para uma falta de melhoria educacional em decorrência de uma utilização intensiva de computadores pelas crianças, utilizando dados de pesquisas da Universidade do Texas. Tais pesquisas mostram que, em comparação com escolas que não receberam computadores, não foi notado nenhum aumento de desempenho dos estudantes em caráter global. Os estudantes que recebem esses computadores estariam muito mais interessados em se divertir do que em utilizá-los para aprender, ou seja, estão respondendo aos mandatos sociais contemporâneos delineados por Schilling (2005) e, em certa medida, apontam para a “zoeira” como uma categoria que media a experiência escolar de uma parcela da juventude contemporânea (PEREIRA, 2010).

O trabalho de Mamede-Neves e Duarte (2008), através da análise de trabalhos empíricos sobre a utilização dos computadores na educação, apontam para o fato de que a mera implantação de tecnologias na escola não redundava mecanicamente na melhoria da qualidade da educação. Guimarães (2011), ao defender que a dimensão essencial para o sucesso é a de como utilizar a tecnologia na escola e não apenas disponibilizar o acesso, cita pesquisas do Banco Mundial em que o governo colombiano distribuiu cerca de dois milhões de computadores aos estudantes, política que teve impactos nas notas de espanhol e de matemática dos alunos próximos de zero. A autora cita ainda a rede pública norte-americana em que há amplo acesso ao programa “um computador por aluno”, ou mesmo o caso da Alemanha em que grande parte de suas escolas são tecnologicamente equipadas e que, ainda assim, as estatísticas de aprendizado nacionais não têm melhorado significativamente nesses casos, pelo menos.

Setzer (2009) cita ainda dados de pesquisas que mostram a permanência das desigualdades socioculturais mesmo com a utilização dos computadores, reforçando o argumento da continuidade da reprodução sociocultural. Num estudo recente do resultado do exame PISA (*Programme for International Student Assessment*), Fuchs e Woessmann³⁷ (2004 *apud* SETZER, 2009), os autores enfatizam que a presença de computadores nos lares pode interferir no desempenho escolar dos alunos. A frequência com que estes jovens utilizam o computador é o fator que mais impacta em seu desempenho escolar. Os resultados indicam que estudantes que não tem computadores e não acessam a internet tem desempenho pior do que aqueles que o utilizam, às vezes, na escola; já aqueles estudantes que utilizam o

³⁷ FUCHS, T.; WOESSMAN, L. Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School. CESifo Working Paper No. 1321. München: Institut for Economic Research, Univ. of München, 2004.

computador muitas vezes por semana possuem um desempenho não superior aos outros, mas inferior ao daqueles que não possuem computadores em seus lares. Isso se dá porque, se a presença do computador em casa produz novas habilidades, estas podem se dar às custas de outros desempenhos.

DWYER et. al. (2007) se deparam com estudos em que, analisando uma multiplicidade de fatores como educação dos pais, gênero, classe socioeconômica e uso de computadores, este último seria o único fator que não tem impacto estatisticamente significativo sobre a capacidade de leitura de alunos de quarta a oitava séries. Outros trabalhos cruzam o uso de computadores com outros dados e, apesar de associar os computadores aos resultados dos alunos, não os desvinculam de outros fatores como o pertencimento a uma determinada classe social. Dessa maneira não é possível dizer se os jovens aprendem mais pelo uso dos computadores ou por pertencer a um determinado estrato sociocultural. Mesmo naqueles estudos em que o computador aparece diretamente vinculado à utilização pedagógica, os resultados qualitativos obtidos são os de os jovens relegarem muito mais importância à forma de apresentação do que aos conteúdos dos trabalhos escolares.

Analisando uma grande quantidade de dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), DWYER et. al. (2007) tomam o cuidado de isolar as variáveis, fazendo com que seja possível uma leitura que associe o desempenho em português e matemática à frequência do uso de computadores pelos jovens. A partir desses cruzamentos, os autores chegam à conclusão de que, para a disciplina matemática, os alunos de quarta série que nunca usam o computador têm resultados melhores do que os daqueles que o usam, independente de sua classe socioeconômica. Seria semelhante o resultado obtido quando comparado às competências referentes à disciplina português, onde o uso dos computadores também é associado a uma piora das notas. Com relação a esta última disciplina, quanto levam em consideração o uso moderado dos computadores, os jovens mais pobres seriam prejudicados, enquanto que os das classes mais ricas se beneficiariam de um uso moderado dos computadores. Dessa maneira os autores chegam a um diagnóstico quanto à frequência de utilização dos mesmos:

Nossos resultados indicam que a criação de maior 'igualdade digital' pode levar não a simples reprodução da desigualdade social pelo sistema escolar, identificada há mais de 30 anos na França, mas a um efeito ainda mais perverso: a ampliação das desigualdades! Seria uma triste ironia, resultado de políticas mal pensadas e também da fragilidade das investigações críticas no campo em questão (DWYER et. al., 2007, p.1326)

Dessa maneira, as diferenças tecnológicas, antes de resolver as de caráter sociocultural, se agregam a estas. É isso que nós devemos ter em mente quando discutimos a incorporação de qualquer tecnologia no cotidiano escolar. Como afirma Porto (2006), se a tecnologia torna possível uma ampla gama de usos e consumos, nem todos têm iguais condições de acesso às tecnologias, bem como acesso à todos os seus espaços potenciais. Nesse sentido, a desigualdade é salientada por Canclini (2005) que caracteriza a formação de diferenças culturais quando convertidas em desigualdades por meio da utilização dos computadores. Quando um jovem liga um computador não se trata da utilização de uma tecnologia neutra e indiferenciada para qualquer usuário. Se este navega pela internet, por exemplo, embora ela seja aberta a todos, configura-se como uma rede comunicacional que possui níveis distintos de diversidade e interculturalidade. Como outros espaços e fluxos, a rede está imbricada em diversas línguas e circuitos de muitos países. Dessa forma, um jovem brasileiro que saiba falar inglês possui um espaço potencial de comunicação diverso daquele que não domina o idioma, e assim sucessivamente.

Essa distância entre os modos de nos relacionarmos com as tecnologias põe em dúvida a ideia de democratização que parece vir impregnada em todos os discursos que apresentam a tecnologia como sendo aquela que resolverá, com sua generalização, todos os problemas de qualidade de ensino da escola contemporânea. Temos que levar em consideração que há aspectos relevantes tanto do ponto de vista de quem defende, quanto da crítica à incorporação dos celulares ao cotidiano escolar. Novamente, a questão aqui não é a proposição de uma saída “em massa”, mas sim de adotarmos uma postura crítica em relação à sua incorporação, atentando para o que essas posições têm a nos dizer sobre as práticas que já estão sendo produzidas tanto positiva como negativamente em termos de possibilidades de constituição de processos de aprendizagem. Devemos pensar a tecnologia não como determinante, mas como condicionante (LÉVY, 2010). O que ela realiza, ainda que não seja neutra, é a abertura de um campo de possibilidades que poderão ser trilhadas em detrimento de outras.

Tomar as práticas apontadas como ponto de partida para repensarmos a cultura escolar significa adotarmos uma concepção de que nenhuma cultura é produzida a partir da nada. É necessário ainda insistir na inviabilidade de qualquer construção que seja delineada de “cima para baixo”, a partir de especialistas, que deixem de lado nas construções abstratas as particularidades do contexto geográfico e sociocultural das escolas. A lei da proibição do uso dos aparelhos celulares é suficiente para apontar a impossibilidade de uma saída em massa para os problemas enfrentados pelos professores. Isso não significa que o poder público não

tenha nenhum papel, pois há a possibilidade de disponibilizar espaços não onde as respostas já estão dadas (respostas nem sempre possíveis de serem realizadas), mas espaços de trocas de experiências e produção de uma saída para um impasse coletivo.

No contexto das salas de aula, se nossa tarefa como professores consiste no incentivo e nas sucessivas tentativas de produzirmos certa relação dos alunos com os saberes disciplinares, sempre incertos de nosso sucesso, cabe a nós como professores termos a garantia da autonomia para avaliar se é possível produzirmos ou não situações de aprendizagem por meio destes aparelhos nos mais diversos contextos socioculturais. O trabalho de campo mostrou que no contexto escolar pesquisado, numa situação de *laissez-faire*, quase não há mobilização tecnológica dos estudantes que busque construir uma relação com o saber. Dessa maneira, não adianta esperar uma mobilização ou uma solução que parta apenas dos “nativos digitais”. Há uma infinidade de recursos tecnológicos disponíveis ao alcance de nossas mãos, que podem auxiliar no modo como construímos nossas aulas e que podem ser construídos com esses jovens, desde que haja um esforço conjunto de modificação da cultura escolar em sua base.

Mesmo assim, para além do suporte tecnológico podemos construir situações significativas de aprendizagem, o que ficou demonstrado na experiência de campo em distintas ocasiões. Devemos ter em mente que alunos constroem conhecimentos disciplinares com alguns professores que não utilizam os “últimos recursos tecnológicos disponíveis” e que estes devem ter a autonomia para descartar as mudanças tecnológicas se as tentativas de incorporação trouxerem mais prejuízos do que melhorias nas situações de aprendizagem. Afinal, são inúmeros os desafios (como o *texting* e o *cheating*) que devem ser enfrentados pelos professores hoje.

A discussão delineada até aqui parece apontar não para que seja impossível superar tais desafios, mas sim que há contextos socioculturais em que isso será mais difícil de ser realizado, bem como será mais fácil por alguns professores do que por outros. Caso o uso pedagógico dos aparelhos celulares não seja possível em decorrência dos sucessivos casos de provocação ou de mero alheamento e obediência aos ditames das “distrações” contemporâneas, ao invés dos alunos os utilizarem como pontes para o conhecimento e o “saber-fluxo”, isso não significa que toda tecnologia deva ser ignorada conjuntamente. Isso chama atenção para esse contexto que é estrutural: a utilização de tecnologias na educação não resolverá por si só as desigualdades socioculturais e nem elevarão magicamente o nível da qualidade de ensino, podendo até mesmo ampliar as desigualdades escolares já existentes.

Paradoxalmente, constitui-se numa possibilidade aberta para diminuir a distância entre a cultura escolar e a cultura juvenil contemporânea.

Enfim, toda a discussão tecnológica deve ser contextualizada. Se a crise da forma escolar moderna é mundial, há características anteriormente delineadas que são específicas do caso brasileiro. Em nosso país, vimos que a educação não se constitui em valor para boa parte da população e os alunos crescem num contexto cultural em que a relação com os saberes escolares é construída de forma mecânica. Isso se dá conjuntamente com um contexto mais geral em que a forma escolar moderna ainda engatinha para produzir novas alfabetizações e estabelecer uma relação entre cultura letrada e outros tipos de textos, como os audiovisuais. Sendo assim, a relação com os diversos saberes e informações disponibilizadas por meio de outros veículos, como a mídia e a internet tendem a ser incorporados e utilizados segundo as mesmas lógicas culturais: como alienação e atalhos – materializados em práticas como o *cheating* - e não como conteúdos com os quais estabelecemos uma relação de aprendizagem que nem sempre é fácil, rápida e prazerosa.

Aluno A: Por que eu ia ficar com vermelho em biologia se eu não tivesse feito isso. A professora mandou pesquisar o nome de...vinte e sete tipos de doenças causadas por vírus, aí chegou no dia eu não tinha feito, aí eu usei a internet no celular pra pesquisar. O celular já pesquisa direto no Google. No celular, peguei o nome das vinte e sete doenças causadas por vírus, tinha até mais, e coloquei no caderno. Quando foi no final do bimestre, eu fechei com a nota baixa, fechei com cinco. Isso aí, se eu não tivesse feito essa parte, o celular me salvou, eu teria ficado com três, quatro. (GF, 2012)

Lembro-me, também, de uma das alunas da oitava série da escola em que trabalho. Realizando um trabalho sobre globalização, ela copia numa folha separada algumas frases pesquisadas na internet sobre o tema, frases que serão escritas no cartaz que estava montando, mescladas com imagens. Uma delas dizia: “o trabalhador é tão *sofisticado* que não parece ser peão, mas um escravo.” Perguntei a ela se essa afirmação não era contraditória, já que afirma que parecer ser um escravo era “mais sofisticado” que parecer um peão. Ela insiste, respondendo que “pegou na internet” e que se a afirmação estava errada, o “erro era da internet” e não dela própria. Comentei que era para isso que estudamos, para aprendermos a filtrar essas informações, a interpretá-las de forma crítica; ela não me deu muita atenção, contrária a um esforço intelectual um pouco maior. O aspecto essencial da questão parece estar sempre um pouco além dos recursos tecnológicos.

Capítulo III - O espetáculo

1. Elementos que nos diferenciam

Caso não se tratasse de uma prática presenciada também em diversos outros contextos, seríamos tomados por uma sensação maior de estranheza ao ouvirmos no interior de uma sala de aula o toque característico de uma operadora de telefonia³⁸. Ouvimos não apenas a chamada do celular *Nextel*, mas também as saudações do aluno que se encontra no fundo da sala, bem como sua breve conversa. Em meio a essa cena, é impossível não nos lembrarmos da série de comerciais da operadora, em que se correlacionam imagens de sucesso pessoal e profissional – através de diversas celebridades, como Cacá Bueno, Fábio Assunção ou o jogador de futebol Neymar, os quais contam fragmentos de sua história, numa única tomada, enquanto andam em meio a lugares paradisíacos. Esse conjunto de signos e imagens, que estão associados aos diversos objetos que nos rodeiam, nos remete a uma atividade de consumo que consiste ao mesmo tempo no consumo dessas imagens, tão ou mais importante que o próprio consumo material em si. Para autores como Guy Debord (1997), o conjunto de representações que conformam a cultura de nossa sociedade é dotado de certo descolamento ou independência.

O espetáculo consiste na recomposição no plano da imagem dos aspectos separados. Tudo o que falta à vida se encontra nesse conjunto de representações independentes que é o espetáculo. Podem-se citar, como exemplo, as celebridades, atores ou políticos, que estão encarregados de representar esse conjunto de qualidades humanas e de alegria de viver que está ausente da vida efetiva de todos os outros indivíduos, aprisionados em papéis miseráveis. (JAPPE, 1999, p.20)

Esse descolamento simbólico das dimensões qualitativas das mercadorias guarda relação com a dominância que o valor de troca adquiriu na sociedade capitalista, conseguindo suprimir a memória do valor de uso original dos bens, aspecto que se encontra presente

³⁸ A operadora mencionada possui um serviço de comunicação via rádio, seu apitar característico é seguido pela conversa que se dá por meio da utilização do “viva-voz”.

também nas análises de Adorno (FEATHERSTONE, 1995). Dessa maneira, as mercadorias teriam ficado livres para adquirir uma variedade de associações e ilusões culturais, “a publicidade é especialmente capaz de explorar essas possibilidades, fixando imagens de romance, exotismo, desejo, beleza, realização, comunalidade, progresso científico e a vida boa nos bens de consumo mundanos, tais como sabões, máquinas de lavar, automóveis e bebidas alcoólicas” (FEATHERSTONE, 1995, p.33).

É em particular relação com o mundo das mercadorias e com sua linguagem – a publicidade – que os jovens constroem seus estilos. A linguagem publicitária, descolada das qualidades de uso dos objetos, não necessita de grande capacidade argumentativa para convencer os consumidores a respeito da “necessidade” de aquisição das mercadorias. Vejamos a construção dos anúncios dos aparelhos celulares, tão generalizado entre os jovens e centrais em suas práticas cotidianas. Possuindo pouco ou nenhum texto, os objetos materiais são associados a figuras também de jovens cujas imagens denotam “atitude” e “estilo” próprios (SILVA, 2009). De certa forma, parecem estar alimentando um curto-circuito simbólico. Uma camada da população que é ao mesmo tempo investida socialmente da imagem da atitude, mas cuja realização efetiva necessita da dimensão material dos objetos de consumo, a partir da qual se demonstra e se realiza sua associação simbólica.

À abundância de exotismo e imagens de realização pessoal associadas aos objetos mundanos na “sociedade do espetáculo”, corresponde para Debord (1997) uma vida cotidiana miserável e baseada numa alienação tal que, as diversas dimensões de nossa existência estariam separadas, da esfera política, às nossas ações na vida cotidiana. Sendo assim, os modos de vida que se apresentam como padrões em filmes, novelas e anúncios publicitários, longe de serem alcançáveis, se constituem em elementos que nutrem o imaginário das diversas classes sociais, mas que, como modo de vida, se encontra fora do horizonte de grande parte da população, seja dos países periféricos, ou em menor parte, dos países centrais do modo de produção capitalista. Modo de produção onde o consumo de objetos funcionaria como um mecanismo de reprodução das diferenças no interior da sociedade, relação que carregaria consigo os diversos signos socialmente associados aos mesmos.

1.1. Uma certa herança da modernidade

O século XIX é o sonho do qual se deve despertar: um pesadelo que pesará sobre o presente enquanto permanecer intacto seu fascínio.

(TIEDEMANN)

A cultura produzida em meio à sociedade orientada pelo modo de produção capitalista seria mesmo enraizada nas distintas dimensões que abarcam a relação de consumo. Geertz pontua num de seus ensaios (2002) que para compreendermos uma determinada cultura, é essencial compreendermos a forma como essa cultura constrói a categoria “pessoa”. Ora, no ocidente, principalmente a partir da modernidade (período em que se generaliza o modo de produção capitalista) essa noção é construída em torno da relação produzida entre sujeitos e objetos de consumo, conforme nos aponta Silva (2009). Nesse período histórico, haveria condições objetivas relacionadas à própria forma como o espaço geográfico é produzido, concentrando grande quantidade populacional nas cidades e metrópoles, condições estas que exponenciam as abstrações e na qual a relação de consumo adquire centralidade na construção de um sujeito que passa a ser referenciado por sua relação com as mercadorias que o cerca.

A esse estilo de vida urbana corresponderia um conjunto de mudanças psicológicas que resultariam no caráter *blasé*, assim definido por Simmel (2005, p.581-2):

A essência do caráter *blasé* é o embotamento frente à distinção das coisas; não no sentido de que elas não sejam percebidas, como no caso dos parvos, mas sim de tal modo que o significado e o valor da distinção das coisas e com isso das próprias coisas são sentidos como nulos. Elas aparecem ao *blasé* em uma tonalidade acinzentada e baça, e não vale a pena preferir umas em relação às outras. Essa disposição anímica é o reflexo subjetivo fiel da economia monetária completamente difusa. Na medida em que o dinheiro compensa de modo igual toda a pluralidade das coisas; exprime todas as distinções qualitativas entre elas mediante distinções do quanto; na medida em que o dinheiro, com sua ausência de cor e indiferença, se alça a denominador comum de todos os valores, ele se torna o mais terrível nivelador, ele corrói irremediavelmente o núcleo das coisas, sua peculiaridade, seu valor específico, sua incomparabilidade

As grandes massas anônimas das cidades, cujas aglomerações parecem se movimentar como autômatos, viveriam num contexto sociocultural marcado pela grande quantidade de estímulos visuais e de informações. Isto faz com que percam a capacidade de diferenciar com uma maior facilidade a dimensão qualitativa dos objetos materiais e textos simbólicos. A intensificação da vida nervosa experimentada pelo habitante urbano decorre dessas mudanças

exteriores e interiores de caráter ininterrupto e que passam a ocorrer de uma forma cada vez mais veloz.

Onde o aumento quantitativo de significação e energia se aproxima de seus limites, o homem agarra-se à particularização qualitativa, a fim de, por meio do excitação da sensibilidade de distinção, ganhar de algum modo para si a consciência do círculo social. (SIMMEL, 2005, p.587)

Para Simmel, muitos dos problemas mais profundos da vida moderna resultariam da luta individual para não ser envolvido e reduzido pela abstração que caracteriza determinados condicionantes técnicos e sociais característicos da vida cotidiana em meio à metrópole. Essas condições objetivas configuram um contexto onde se mostra o desejo por uma existência pessoal pautada por uma maior individualidade, numa trajetória biográfica que se desenrola por instituições nas quais se manifesta um espírito impessoal. Cremos ser extremamente importante esse aspecto, pois não seria apenas em meio à multidão anônima das ruas que a pressão das abstrações é exercida. No interior das próprias instituições sociais, como a escola de massas, essa forma de pressão permanece abrindo espaço para formas de comportamento específicas dos indivíduos, que retratam a luta cotidiana individual para que não sejam reduzidos às sucessivas abstrações pelas quais esses sujeitos são categorizados. Vejamos o exemplo retirado de um dos registros de campo desta pesquisa que corresponde à observação do pátio da escola, em que uma grande quantidade de alunos aparece concentrada num mesmo espaço.

Observei o intervalo dos alunos, que agrega os alunos do Ensino Médio regular e os da EJA. Na parede do banheiro, sob uma fraca iluminação, diversos alunos ficam encostados, sentados um ao lado do outro, as luzes dos visores dos aparelhos celulares se destacam na cena, se movimentando e iluminando com sua tonalidade azul os rostos imersos. [...]. O barulho das conversas, misturadas, é intenso. Difícil discernir. Priorizei a observação visual. Sem meu caderno, fui em direção à cantina para comprar um café. Na fila, ou melhor, na aglomeração que dá acesso à cantina, os alunos de posse do celular nas mãos, aparelhos visíveis para quem os quisesse olhar, mandam mensagens SMS ou acessam as redes sociais enquanto não fazem o seu pedido. Alguns estão com seus fones de ouvido encaixados na orelha. No caminho até a sala dos professores, vejo alguns alunos encostados na parede e outros conversando, formando uma roda. Um deles se mantém aparentemente ausente, com seus fones de ouvido e olhar projetado no horizonte. Vejo também as alunas do terceiro ano que observo, dentre elas a aluna F, próximas à rampa, sentadas no chão, com as pernas cruzadas e o celular debruçado sobre uma delas, tocando uma música em ritmo *funk*, música que embala a conversa com as amigas. (RA-12, 2012)

Nessa cena fica clara a forma como lidamos com a pressão das abstrações sociais, apesar de alguns signos que caracterizam a escola de massas como a utilização do uniforme não fazerem parte da realidade da Escola B. Construindo uma relação com os objetos através

do consumo, uso e exibição das mercadorias, buscamos nos singularizar em meio a essa força homogeneizadora – força que nos transforma em “massa”. Ao se debruçarem e utilizarem seus aparelhos celulares em público, muitas vezes escutando suas músicas³⁹ preferidas, os alunos visam à diferenciação no interior desse espaço de tonalidade acinzentada, se contrapondo ao mesmo tempo em relação à massa, bem como aos outros alunos que utilizam a mesma estratégia⁴⁰.

Os alunos aparecem então como parte ativa na invenção de uma cultura escolar que não é estática, pois não se restringe ao que é herdado da forma escolar moderna. Participantes ativos de dois universos simbólicos, trazem para dentro da escola a cultura de consumo e as práticas com seus objetos definidores que, nesse novo contexto, adquirem sua especificidade e seus problemas. Em meio à necessidade de singularidade, de fugir à massa, os objetos tecnológicos parecem fazer parte central da estratégia de diferenciação, na medida em que os celulares carregam consigo sua hierarquia simbólica - de marcas, modelos e personalizações. Para além do *design* e dos diversos aparelhos disponibilizados, que já segmentam por si sós os consumidores, os jovens atuam como uma espécie de “co-criadores” dos significados públicos dos aparelhos (KATZ; SUGIYAMA, 2005).

Se olharmos para os celulares das meninas, em alguns casos o *design* do aparelho fica subsumido nas capas de silicone que não se reduz à função de proteção antichoque, mas confere “orelhas” e outros atributos estéticos aos celulares. Às pressões de homogeneização da produção em massa das mercadorias, eles respondem por meio de acessórios coloridos, ornamentos, bijuterias e fotos pessoais, que projetariam um senso de identidade de si nesses espaços públicos (KATZ; SUGIYAMA, 2005). Outra forma de diferenciação, igualmente distribuída entre os jovens de todas as faixas etárias e sexos, consiste nas relações construídas com os estilos musicais, que tendem a marcar no espaço público nossas diferenças com relação aos outros. Isso aparece especialmente nos *ringtones*, cuidadosamente escolhidos para constituir parte de sua subjetividade, como na seguinte situação, onde um dos jovens escolhe como toque de seu celular uma música que representa “seu gosto”, em meio à aula de sociologia.

Ao ouvir o toque musical de seu aparelho, o aluno E diz em voz alta “foi minha irmã que colocou, eu não gosto dessa música” (O aluno alterna mais duas vezes o toque musical de seu aparelho, com o início das músicas soando pelo viva-voz enquanto escolhe seu toque definitivo, uma música que lhe agrada, no estilo *funk*. Isso se passa bem em frente ao professor). (RA-14, 2012, 3º ano Z)

³⁹Uma discussão mais profunda sobre os aspectos musicais se dará no item 4 deste capítulo.

⁴⁰A utilização de celulares com músicas diferentes por diversos grupos de alunos é a base a partir da qual uma das professoras utiliza a expressão “*guerra de celulares*” para caracterizar o que ocorre no intervalo do período noturno.

Não é o bastante que seja um toque sonoro que diferencie o som de seu aparelho celular de outros correlatos, importa o fato de que a música escolhida por sua irmã para ser o toque do aparelho tire o caráter pessoal de seu telefone. Não foi à toa que com a modernidade e as mudanças características da mesma surgiram os romances policiais. Essa forma literária é produto do cruzamento de duas dimensões: a urbanidade - sua trama teria como necessidade a concentração em volumes espaciais restritos, onde todos observam uns aos outros e se relacionam como estranhos; e a racionalidade - o detetive como figura central nesses romances, o qual utiliza a racionalidade para, a partir da observação das provas materiais, articular os elos causais que correlacionam os fatos e levam à resposta correta (ORTIZ, 2000).

Nestes romances, através da observação dos detalhes, o detetive é capaz de encontrar pistas dos suspeitos ou mesmo descobrir personalidades olhando objetos e suas disposições no interior dos ambientes privados. Isso se dá porque à modernidade se generaliza essa forma específica de nos relacionarmos com os objetos, como se pudéssemos nos singularizar e construir nossa identidade ou mesmo nossa personalidade, através da materialidade e dos signos presentes nos mesmos. Estabeleçamos agora uma breve ponte entre o século XIX e este. Como detetives, poderíamos “ler” nos celulares algo sobre os alunos. Por exemplo, a partir do adesivo colado na parte de trás do celular de um dos alunos no qual se destaca a palavra “Vans” - marca que não conhecia - foi possível descobrir tratar-se de uma marca que remete a artigos de *skate* e que juntamente com suas roupas configurava seu estilo “skatista”. Através dos toques musicais (que, como no exemplo acima representam suas músicas preferidas), seus papéis de paredes com suas fotos em poses diversas, sozinhos ou em companhia de amigos(as) e namorados(as), ou mesmo com a dimensão estética dos celulares, com seus modelos, *design* e modificações singulares, somos capazes de “ler” os esforços de diferenciação empreendidos por cada um de nossos alunos.

1.2. Os jovens e o espetáculo

Quando falamos em culturas juvenis é necessário ressaltar um aspecto que lhes é essencial: elas não são dotadas de plena autonomia. Se os jovens chegam a inventar diversos modos de vida com base em seus estilos, eles o fazem retirando os elementos que passam a conformar “suas culturas” a partir dos signos e símbolos do universo dos adultos, muitas vezes levando ao limite valores sociais, como o presenteísmo e a efemeridade que

caracterizam a cultura contemporânea. Numa correlação de forças desvantajosa em termos intergeracionais (BOURDIEU, 2003), os jovens “não chegam a formular seus quadros de valores, e menos ainda a impô-los.[...] o que eles consomem de maneira ao mesmo tempo negativa e maciça são os objetos dos adultos que os cercam com sua existência material e seus signos” (LEFEBVRE, 1991, p.101). Ao mesmo tempo em que os jovens buscam se contrapor ao mundo dos adultos, sua vida seria extremamente semelhante à deles. Um mercado de consumo logo detectado e explorado pelo modo de produção capitalista, mas dotado de uma especificidade: nas palavras de Lefebvre, “os ‘jovens’ querem consumir agora”.

Parte integrante do cotidiano, os alunos já chegam à escola portando seus aparelhos celulares. Em pleno entardecer, caminham para suas respectivas classes enquanto falam em seus celulares, à semelhança visível de “homens de negócio” buscando resolver seus assuntos e problemas (sempre) inadiáveis. Se entrarmos em qualquer uma das classes da Escola B (seja do primeiro ou do terceiro ano), um rápido olhar em torno da mesma nos daria a dimensão da centralidade e mesmo da visibilidade do uso dos celulares. Muito mais disseminados do que na Escola A, estão quase sempre debruçados por sobre as carteiras, visíveis mesmo quando não estão sendo utilizados; são carregados nas tomadas, estão debruçados por sobre os colos, estão constantemente manuseados ou parecem mesmo fazer parte dos corpos juvenis, pois se articulam nas mãos dos alunos, em sua gesticulação enquanto conversam.

Mesmo entre os alunos que utilizam a função *player* de músicas ou rádio, os fios dos fones de ouvido estão dispostos como parte da organização da própria vestimenta: atravessando por dentro de camisas e blusas, aparecem a partir de suas golas, por onde ficam dependurados à espera do momento em que serão utilizados. Eles estão lá para serem vistos e notados.

O professor de sociologia continua sua aula: “antes o *status* dependia daquele que tinha uma política de boa-vizinhança, agora é de quem tem (assovio, faz o gesto de dinheiro com a mão, esfregando os dedos), quem tem uma “boa casa”, um “bom carro””. O aluno ER completa o raciocínio: “*status* não é só o que você tem professor, é o que você *mostra*, isso é a diferença”. (RA-16, 2012, 3º ano Z)

A frase do aluno ER, fundada em sua prática social, poderia nos remeter ao pensamento de Debord (1997, p.18), segundo o qual a sociedade de espetáculo seria marcada pela degradação do *ter* em *parecer*. Dessa forma, não bastaria a mera posse das mercadorias. Num mundo onde predomina o espetáculo, essa capacidade de obter os objetos materiais de desejo deve ser primordialmente orientada e realizada pela exibição das mercadorias dotadas

de prestígio, o que gera as contradições delineadas por Taschner (2007) no contexto de sociedades desiguais como a brasileira. Profundamente marcados pelo caráter visual e por essa dimensão do “mostrar-se”, os celulares podem ser associados a outros itens que compõe as vestimentas, agregando elementos como o *design* à apresentação pessoal dos jovens⁴¹. Vejamos, por exemplo, um dos alunos que como vitrine, exibia diversas marcas: uma calça *Adidas*, um tênis *Nike* e uma camiseta *Puma*.

No campo das opções de consumo – por mais amplas e variadas que possam parecer – todo mundo *deve*, como observaram Adorno e Horkheimer, “comportar-se (como se estivesse espontaneamente) de acordo com... o padrão previamente determinado e indexado e escolher a categoria de produto de massa adaptado ao seu tipo... O que os especialistas discutem como bom ou mau serve apenas para perpetuar a aparência de competição e amplitude de escolha.” (BAUMAN, 2000, p.81)

A pluralidade de marcas exibidas pelos jovens faz parte desse universo simbólico e da hierarquia simbólica da sociedade de consumo⁴², relação que muitas vezes entra em choque com a produção em massa dos artigos, onde se conforma o ato de consumo, como lembrado por Bauman. O excerto a seguir sugere essa forma de conflito numa conversa presenciada numa das observações em campo.

A aluna B chama sua colega “N teve briga ali porque uma menina comprou o mesmo tênis da outra”, a aluna N pergunta sobre a forma da briga: “Discutindo?”, a colega afirma “Discutindo, sim! depois mostro quem foi”. A aluna N tem outra dúvida ‘importante’: “Qual o tênis, Nike?”. (RA-16, 2012,3º ano Z)

Tão importante quanto a marca *Nike* valorizada pelas alunas e motivo mesmo da discórdia, consiste o fato de que o consumo aparece como forma de singularizar e diferenciar os indivíduos, e como ser único em meio aos artigos massificados. Em alguns casos essa centralidade das marcas, valorizadas pelos meios de comunicação e por seus colegas, acabam por se apoiar no consumo de itens falsificados, como nos aponta Lara (2008); o fato é que, autênticas as vestimentas ou não, essa relação dos jovens com as marcas nos remete a uma possível analogia entre os aparelhos celulares e o mundo da moda, presente na análise de Silva (2009). Entrevistando indivíduos de diversas faixas etárias, estes dizem associar a troca de seus aparelhos celulares a uma questão de “*status*” e de se “estar na moda”.

Souza (2000) que analisa a relação entre educação e publicidade para além do potencial econômico, aponta para seu potencial político e socializador. Essa relação não se

⁴¹ Elemento que se soma às outras marcas que fazem parte do cotidiano de nossa sociedade.

⁴² Quando falamos numa “sociedade de consumo”, nos lembra Bauman, utilizamos a expressão contrapondo-a à sociedade moderna, que consistia essencialmente numa “sociedade de produtores” (1999).

limita à venda, mas cria as vantagens simbólicas da aquisição das mercadorias e veiculam um determinado modo de vida. Para Silva (2009), a publicidade funciona como uma das principais formas de construção de um significado público do uso de aparelhos celulares. Eles teriam sido “regidos pela lógica da moda e, nesse sentido, passaram a ser parte importante da apresentação e inserção dos indivíduos em suas redes sociais e, mais, ainda, parte importante de uma concepção contemporânea de pessoa que é profundamente atravessada pela tecnologia” (SILVA, 2009, p.301). Com base nas ideias de Simmel, a autora chega a uma contradição essencial: a moda se constitui num fenômeno que nos une e nos diferencia ao mesmo tempo. Equilibrando o impulso social e individualizador⁴³, a moda surge como forma de comunicação de regimes de *status* e poder nas relações sociais. Uma cena presenciada na Escola B ilustra esses aspectos no que tange aos celulares:

Novamente pode-se ouvir vozes altas na sala. O aluno L, encostado na parede no canto direito, fundo da sala, em pé, pergunta em voz alta para diversas pessoas da turma. “Seu celular é que marca?”. Um dos alunos responde “Nokia”. Outro perguntado também possui um aparelho dessa marca. Na terceira tentativa, também “Nokia”, resmunga: “Nokia!, ninguém tem Samsung?”(se entendi direito, ele procura alguém para pegar uma bateria emprestada). Ninguém se manifesta. Pergunta agora para uma das meninas da primeira carteira, próximo da porta, ela responde em voz não muito alta “Sony Ericsson”, levantando timidamente a mão com seu aparelho celular, tornando-o visível aos outros alunos. Em coro os meninos do fundo se manifestam diante do aparelho, num sonoro: “óooooo...”. (RA-12, 2012, 1º ano X)

Mesmo que aparentemente a exibição por parte da aluna não fosse realizada com a intenção de mostrar superioridade, a visualização de seu aparelho de tela ampla, *touchscreen* e tecnologicamente superior em relação ao de muitos de seus colegas, resulta numa leitura pelos alunos que mobiliza as hierarquias simbólicas dos objetos; hierarquia que vemos também em outra situação, no polo oposto, em que uma aluna do terceiro ano tem seu aparelho genericamente chamado de “*xingling*”. Desprestigiado pelos colegas por ser uma marca asiática desconhecida, o aparelho possuía um desempenho inferior ao deles na troca de arquivos de música. Isso mostra que, queiramos ou não, todos estaríamos integrados e entrelaçados nas teias do consumo e em suas hierarquias simbólicas. Esse fato aparece no grupo focal onde todos possuem uma ideia a respeito dos aparelhos que aparecem no topo das hierarquias simbólicas e como objetos de prestígio.

⁴³ O indivíduo seria guiado pelos dois impulsos na medida em que há nele tanto uma propensão à imitação, como busca por reconhecimento no interior do grupo e a necessidade de diferenciação entre os membros do mesmo.

Enquanto objetos que servem para nos diferenciar, fica posta a dimensão do *status* decorrente da posse e da exibição dessas mercadorias, especialmente entre os jovens contemporâneos, em cuja vida “ganha relevância(...) a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o MP3 e o celular” e “cujo impacto no cotidiano juvenil precisa ser mais pesquisado”, como nos fala Dayrell (2007, p.1110). Vejamos o que alguns jovens disseram a respeito do *status* e das dinâmicas sociais que (re)produzem suas hierarquias durante o Grupo Focal.

AlunoA: [...]acha que é chique e fala assim “tal pessoa tem, né?” a pessoa tem status e aí ela tem uma coisa e todo mundo quer ter pra passar aquela imagem de status, aliás eu não sei se (você percebeu) mas faz parte da sala de aula.

Aluna X: A pessoa tá cheia de dívida e tá lá, camiseta de marca...

Aluna F: E sempre vai ficar porque tem que comprar um Nike pra ficar na moda (GF, 2012)

Juntamente com as estratégias publicitárias, esse excerto mostra que os alunos compreendem as marcas como constituintes da dinâmica da própria vida escolar, contexto que aparece como de singularização e de diferenciação social. Assim como entre os jovens do Rio de Janeiro descritos por Martins (2012), ou mesmo entre os jovens das classes médias e populares analisadas por Francisca do Nascimento (SILVA, 2007), a observação dos jovens da Escola B denota a distinção social como valor atribuído pelos jovens aos aparelhos celulares. Elemento de distinção social, a moda seria na leitura simmeliana uma moda de classe, sempre abandonada naquele momento em que outros passam a ter condições de consumi-la. O que nos aproxima da ideia debordiana de espetáculo, cujas imagens representam um modo de vida quase sempre inalcançável para o conjunto da população de uma determinada sociedade.

Se agora considerarmos essa outra escala, em nossas sociedades de consumo, poucos seriam aqueles que efetivamente participariam da moda, em termos da possibilidade de acompanhar seu ritmo frenético de substituição. Mesmo assim, produzidos como consumidores, a maioria dos indivíduos está sempre correndo atrás da mesma.

Numa sociedade de consumo que funciona de forma adequada, os consumidores buscam com todo empenho ser seduzidos [...]. vivem de atração em atração, de tentação em tentação, do farejamento de um petisco para a busca de outro, da mordida numa isca à pesca de outra – sendo cada atração, tentação, petisco ou isca uma coisa nova, diferente e mais atraente que a anterior.(BAUMAN, 1999, p.92)

Os alunos se mostram subsumidos nessa lógica do consumo, socializados efetivamente pelos valores da sociedade capitalista contemporânea. Isso é atestado pelo amplo consumo dos aparelhos celulares, em que os alunos desta pesquisa afirmaram ter trocado diversas vezes. Enquanto que 49% deles afirmaram ter trocado de aparelho cerca de 1 ou 2 vezes ao longo dos últimos dois anos, 25% afirmaram já o ter feito cerca de 3 ou 4 vezes no mesmo período. Tais dados convergem para a análise de Taschner (2007) sobre as especificidades da cultura de consumo em nossa sociedade, a qual constata que a substituição de aparelhos eletro-portáteis é acompanhada por integrantes dos estratos sociais mais pobres de nosso país. A autora aponta também que, mesmo em se tratando de bens de alto custo como automóveis, esses itens se encontram presentes mesmo naquele percentual da população que recebe até dois salários mínimos mensais. Para a autora, isso sinaliza que o consumo desses bens num contexto de desigualdade de renda pode-se dar muitas vezes em detrimento de outros bem de caráter essencial.

Para compreendermos a relação desses jovens consumidores das tecnologias com os aparelhos celulares, cremos ser importante nos deter, ainda na mesma linha da análise desse movimento de substituição das mercadorias, no que Lefebvre (1969) aponta como centralidade no consumo dos *gadgets*: o fato desses aparelhos serem incessantemente substituídos. Apesar dos aparelhos não se estragarem “materialmente”, uma obsolescência simbólica, ou “moral” (nos termos do autor) estaria posta pela própria dinâmica do modo de produção capitalista. Deleuze também se pronuncia a esse respeito, dizendo que:

O serviço de vendas tornou-se o centro ou a "alma" da empresa. Informam-nos que as empresas têm uma alma, o que é efetivamente a notícia mais terrificante do mundo. O marketing é agora o instrumento de controle social, e forma a raça impudente dos nossos senhores. O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua. O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado. (DELEUZE, 1992, p.224)

Essa tendência que guia a produção do sujeito contemporâneo associa-se à busca da redução do tempo de consumo. O aluno contemporâneo, socializado na lógica do consumo, já apresenta as características desse consumidor, incapaz de se ater durante longo tempo a um determinado objeto adquirido. Mas não apenas isso, esses alunos possuem em suas práticas com os objetos e em suas práticas escolares as próprias “qualidades” desses sujeitos-consumidores da contemporaneidade: “impacientes, impetuosos, indóceis e, acima de tudo, facilmente instigáveis”, melhores ainda “se facilmente perderem o interesse” (BAUMAN,

1999, p.90). A cultura da sociedade de consumo é essencialmente uma “cultura do esquecimento” e não uma “cultura do aprendizado”. Na medida em que a norma posta em nossa sociedade é a capacidade e a vontade de desempenhar o papel de consumidor, o esquecimento aparece como uma virtude num contexto em que tanto os hábitos quanto os objetos adquiridos pelos sujeitos seriam trocados constantemente por outros mais atuais.

Sempre correndo atrás das novidades tecnológicas, o consumo desses aparelhos - computadores, *tablets* e celulares - não é apenas o consumo de novos recursos, mas digamos, dos “últimos recursos tecnológicos disponíveis no mercado”, consumo ao mesmo tempo de todos esses signos de tecnicidade que lhes são socialmente atribuídos (LEFEBVRE, 1969). Essa interpretação é reforçada pelo sentido encontrado por Silva (2008) em pesquisa etnográfica sobre o uso dos aparelhos celulares na cidade de Florianópolis, onde a antropóloga nos mostra que, em termos simbólicos, consumir esses objetos tem como sentido para os indivíduos estarem integrados numa “lógica da modernidade”. Nesse período, a própria comunicação à distância e a mobilidade se conformam em símbolos de *status* que, por si sós, tornariam desejáveis os aparelhos celulares (KATZ; SUGIYAMA, 2005). Essas imagens da técnica e do progresso, são representações que reforçam esses valores entre jovens de diferentes estratos sociais (tanto das camadas médias como das populares), como mostra Francisca da Silva do Nascimento⁴⁴ em sua tese de doutorado “os últimos serão dos primeiros” (2004 *apud* SILVA, 2007).

1.3. Inundação de significados

Em termos de sua constituição como objetos de prestígio de nossa sociedade, os aparelhos celulares podem ser colocados ao lado dos carros e motos, objetos que também fazem parte do imaginário dos alunos sobre o consumo, e que por suas características também operam como diferenciadores sociais. São vários os alunos que saem da escola no período noturno com suas motos, sozinhos ou na companhia de suas namoradas, principalmente aqueles que frequentam a educação de jovens e adultos (EJA). Nas turmas observadas, também ouvimos relatos de alunos que, apesar de não possuírem carteira de motorista já dirigem esses veículos, como no caso de um dos alunos do primeiro ano X, que disse que trabalha realizando o transporte de mercadorias em sua moto embora não a utilize para se

⁴⁴ NASCIMENTO, F. Silva do. **Os Últimos Serão dos Primeiros**: uma análise sociológica do uso do telefone celular. 2004. 133f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004

deslocar até a escola pelo fato de sua mãe não o permitir. Ou, ainda, nos carros que vimos sucessivamente sair do estacionamento da escola tocando músicas através de seus potentes alto-falantes.

Podemos pensar no exemplo lefebvreano, na quantidade de valores e signos que estão vinculados a um objeto que o autor caracteriza como sendo um objeto-rei da sociedade burocrática de consumo dirigido: o automóvel (1991) – símbolo de prestígio, potência e virilidade. Em nossa relação de consumo, estamos presos às teias de significado produzidas e reproduzidas, afirmadas e reafirmadas pela publicidade e pela prática social. O aspecto simbólico do consumo possui um caráter que nunca está posto em definitivo, sendo passível de ser redefinido, impulsionado por uma necessidade permanente de classificação. Um aparelho celular, assim como um automóvel, não se reduz a um elemento material dotado de certa tecnicidade, tem um papel na determinação das hierarquias, e se inclui numa rede complexa de significados – também hierarquizada - associando imagens, valor-de-troca e signos, em que as mercadorias, numa forma fetichista, aparecem como estabelecendo relações entre si.

Seria possível, seguindo o percurso da análise lefebvreana, desdobrarmos essa hierarquia em duas dimensões: uma perceptível e sensível⁴⁵, que diz respeito ao seu preço, funções, tamanho da tela e capacidade de processamento; e outra mais complexa e de maior sutileza, que diz respeito às performances realizadas por meio dos objetos. Para analisar a questão do *status* decorrente de nossa relação com as mercadorias, devemos levar em consideração que essas duas hierarquias não coincidem, na medida em que o lugar ocupado pelos aspectos materiais do aparelho não corresponde mecanicamente à seu lugar na escala da performance, a qual está mais atrelada à forma como utilizamos as potencialidades materiais contidas nos objetos. Se pensarmos em termos dos alunos observados, é possível ganhar mais pontos nessa hierarquia simbólica no interior de um determinado grupo social se utilizamos seus usos potenciais para nos integrarmos nessas redes de relações virtuais ou, ainda, se em determinados contextos exibirmos nossos celulares, utilizemos seu potencial sonoro para nos diferenciar ou para fazer frente aos papéis institucionalizados, e assim por diante.

Essa dupla hierarquia corresponde na leitura lefebvreana à própria hierarquia social, ainda que associada a esta de uma maneira também flexível. Há uma analogia possível entre o *status* social e os celulares, assim como entre os carros e a hierarquia social, na medida em que estamos presos a uma dupla realidade, sensível e simbólica, prática e imaginária. Carros e

⁴⁵ Hierarquia visível quando a aluna levantou seu aparelho Sony Ericsson e que gerou o entusiasmo dos outros alunos e inversamente na aluna com o aparelho desprestigiado, “*xingling*”.

celulares apareceriam nas teias de sentido de nossa cultura de consumo como símbolos de posição social e de prestígio. O primeiro, sonho e simbolismo de poder, de conforto ou de velocidade, o segundo - como nos lembra Lemos (2004) - da comunicação, da instantaneidade, do nomadismo e da conectividade⁴⁶.

Lefebvre (1991) caracteriza essa dimensão simbólica do ato do consumo como central numa sociedade que se funda no produtivismo e na abundância de mercadorias. A teia de significados que conformam a ideologia do consumo teria um papel fundamental na reprodução da sociedade, atuando como ópio social em sua promessa e frustração permanentemente recriadas do alcance da felicidade. Convergindo com essa interpretação, Bauman (1999) considera que os consumidores são acumuladores, acima de tudo, de sensações, colecionando objetos apenas num sentido secundário. Trata-se de um processo de socialização em uma cultura de consumo e da produção do consumidor, onde o ato de consumo é transformado em “arte de consumir”, ato cuja lógica está posta em si mesmo.

Ao se relacionar com as mercadorias, o jovem se depara com um grande leque de opções. Na hora da escolha de seu aparelho celular, por exemplo, há a possibilidade de optar por um dos diversos modelos disponíveis no mercado. Seja por meio de qualquer fator motivador, essa possibilidade de escolha reforçará uma imagem de liberdade associada ao ato de consumo. Essa aparência de liberdade se associará às promessas de satisfação dos desejos individuais e conformará a base da ideologia do consumo e da socialização na sociedade pós-moderna. Em nossa vida em sociedade, nossas opções individuais são limitadas tanto por uma agenda de opções (o conjunto de opções existentes) quanto pelo código através do qual realizamos nossas escolhas (BAUMAN, 2000). Na sociedade contemporânea, as pressões do mercado têm se tornado tanto as agendadoras principais em todos as esferas da vida cotidiana, bem como a produtora do código de opção. O desejo e a busca por sua satisfação imediata passa a ser a diretriz da vida individual e o critério de um modo de vida que valha a pena.

A incapacidade individual dos consumidores da sociedade contemporânea de viver uma outra vida, se revela ideologicamente como um “livre exercício da vontade”. Nela os consumidores se sentem no comando, num ato em que são os “juízes, os críticos e os que escolhem”, podendo recusar qualquer uma das opções que se lhes apresente, só não podendo optar pela “não escolha”. Dessa forma, antes de aumentar a liberdade individual, a passagem da sociedade moderna para a sociedade pós-moderna, transformou o indivíduo “de cidadão

⁴⁶ A conectividade aparece como outro valor associado aos aparelhos celulares pelos jovens das classes populares do Rio de Janeiro, junto com controle dos pais, espaço privado, símbolo da vida adulta e distinção social (Martins, 2012).

político em consumidor de mercado”, na medida em que ela não aumentou a autonomia do indivíduo na composição nem da agenda de opções nem do código de escolha. Conforme prossegue Bauman (2000, p.84)

o ganho de liberdade supostamente obtido em compensação na fase final moderna ou nos tempos pós-modernos é em larga medida ilusório. A ilusão, no entanto, é bem protegida do desmascaramento num contexto em que os processos de agendamento e codificação são mais ou menos invisíveis e no qual os resultados desses processos atingem o indivíduo mais sob a forma de uma “oferta que não se pode recusar” do que de uma ordem. A obediência ao código é disfarçada como conduta autopropulsionada; o veneno da opressão foi espremido pelo agulhão da falta de liberdade.

Como esse sociólogo a caracteriza, a socialização é o processo através do qual os indivíduos são induzidos a realizar de boa vontade aquilo que eles *devem* fazer.

1.4. O consumo no Brasil

Em termos da sociedade brasileira, a questão anteriormente delineada da exibição dos objetos – carros, motos e celulares - se mostra central, tanto mais por se tratar de uma sociedade profundamente desigual. De forma diversa do que ocorreu nos países centrais do capitalismo, no Brasil a cultura de consumo difundiu-se plena e rapidamente por meio da indústria cultural, enquanto que o acesso real a esse consumo não acompanhou esse ritmo de difusão. Dependendo, antes, tanto da renda disponível quanto de formas de acesso ao crédito ao consumidor, as classes populares cedem às tentações que o apelo aos bens tecnológicos mais modernos possuem pelo comprometimento de sua renda ou, eventualmente, por meios ilícitos, como assinalado por Taschner (2007, p, 115) com as seguintes considerações:

a cultura do consumo tem tido efeitos paradoxais em sociedades como a nossa. Democrática e sedutora, tende a chegar a todos. Mas a possibilidade real de consumo segue um movimento diverso, por ser tributária de meios efetivos para a sua concretização. Criam-se, então, dilemas e escolhas que, se podem fornecer a muitos a ilusão ou um Ersatz de participação no mundo do luxo, do prazer e da descartabilidade, podem, ao mesmo tempo, criar barreiras à sua inclusão social efetiva, seja pelo que se deixa de fazer ou adquirir (qualificação para o mercado de trabalho atual), seja pelo endividamento ou pela ruptura dos limites legais da ordem social. (TASCHNER, 2007, p.115)

Portanto, configura-se um contexto em que a falta de integração real em termos de saúde, educação, lazer, postos de trabalho e acesso aos bens chamados de “culturais”, é

encenada como integração por meio do consumo, redobrando a centralidade que a necessidade de *parecer* apresenta numa sociedade de espetáculo. No Brasil contemporâneo, em tempos de abundância de crédito, diz-se que a classe média foi ampliada contando-se apenas os objetos que determinadas famílias obtiveram e deixando-se de lado a vulnerabilidade da sociedade de mercado. Mais do que exibirmos um objeto socialmente valorizado, fruto de um simples ato de consumo isolado, nosso *status* no interior da sociedade depende da capacidade de consumir constantemente e de acompanhar o ritmo de substituição dos objetos tecnológicos que nos cercam. Essa substituição não se restringe às necessidades de reprodução econômica, ao processo de valorização do valor, trata-se antes de uma estratégia que pode ser descrita como de controle (DELEUZE, 1992) ou de dominação.

O espetáculo açambarca para si toda a comunicação: esta se torna exclusivamente unilateral, o espetáculo sendo aquele que fala enquanto os “átomos sociais” escutam.[...] Só o “indivíduo isolado” na “multidão atomizada” pode sentir a necessidade do espetáculo e este fará tudo para reforçar o isolamento do indivíduo. (JAPPE, 1999, p.20)

Se nos diferenciamos e nos individualizamos numa sociedade profundamente competitiva, se nos atomizamos por meio do uso dos aparelhos tecnológicos, cabe novamente o pensamento de Debord (1997, p.23).

O sistema econômico fundado no isolamento é uma *produção circular do isolamento*. O isolamento fundamenta a técnica; reciprocamente, o processo técnico isola. Do automóvel à televisão, todos os *bens selecionados* pelo sistema espetacular são também suas armas para o reforço constante das condições de isolamento das “multidões solitárias”. O espetáculo encontra sempre mais, e de modo mais concreto, suas próprias pressuposições.

A sociedade do espetáculo, de consumo ou pós-moderna, busca engendrar a separação e desvencilhar os vínculos sociais, essencialmente aqueles de solidariedade de classe. As novas tecnologias produtivas e o desemprego estrutural, somados à dimensão da produção material, que nessa chave de pensamento não é neutra, busca “recriar continuamente tudo o que engendra isolamento e separação, do automóvel à televisão” (JAPPE, 1999, p.22). Poderíamos listar entre os termos: videogames e, em certa dimensão, também o caso dos celulares e computadores. Certamente, em certos usos, quando os mesmos não apenas nos diferenciam, mas nos afastam das relações sociais. Lembremos aqui da imagem de alguns alunos que se encontram imersos em seus jogos e seus fones de ouvido, alheios ao que

acontece no interior da sala de aula e outros espaços escolares. Seria o isolamento a única resposta da “recepção” das tecnologias?

2. O isolamento

Nenhuma imagem supera aquela presenciada num dos intervalos dos alunos. São três jovens, sentados em círculo um de frente para o outro, conforme a disposição de outras rodas de jovens que se reúnem e conversam entre si. Só que esses jovens não estão interagindo. Apesar de seus corpos se orientarem para outros de seu grupo, cada qual se encontra com seu aparelho celular, dois deles jogando jogos de corrida, enquanto que o outro se encontra visualizando seu *facebook*. Essa imagem carrega consigo a tensão de uma experiência em que se mostra a situação limítrofe entre pressões de individualização e atomização e aquela das interações entre os jovens e seus grupos.

Devemos nos deter um pouco sobre essa ideia do isolamento, posto que tal noção promoveu uma torção em nossa experiência de campo. Sabemos que o aspecto viciante das tecnologias e seu corolário autoisolamento possui um papel relevante na reprodução das relações sociais. O isolamento se insere numa lógica dominante que governa a sociedade contemporânea, sociedade fascinada pela fragmentação e a segmentação sociais, como lembra Bauman (2007). Como vimos anteriormente, isolado ou não, o sujeito social imerso nas distrações que são propiciadas pelos diversos aparelhos tecnológicos que o cerca, está obedecendo a um mandato social de caráter geral. Da mesma forma, aquele sujeito que se encontra isolado e autocentrado reproduz outro dos mandatos sociais contemporâneos, qual seja, o de romper os laços de solidariedade entre os indivíduos. Para tanto, é necessário que eles “segreguem-se” (SCHILLING, 2005).

Nesse processo de segregação e distrações sociais cabe um papel significativo aos aparelhos celulares, que, ao menos em sua concepção, estão impregnados dessas lógicas que governam nossas relações sociais. Tão generalizados nas práticas dos jovens, para compreendermos de que forma eles participam da reprodução das relações de poder na sociedade contemporânea, poderíamos partir da noção de dispositivo (AGAMBEN, 2009). Tendo como origem a leitura de Foucault, mas não se limitando ao conceito deste autor, Agamben considera que o conceito de dispositivo deve ser compreendido numa leitura estendida, que leva a abarcar nesse conceito até mesmo os pequenos objetos com os quais lidamos cotidianamente. Uma caneta que eventualmente seguramos pode ser classificada

como um dispositivo, caso a consideremos em conjunto às diversas práticas que lhes são associadas. Poderíamos conceber como dispositivo “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p.40).

Vejamos o depoimento do autor

Vivendo na Itália, isto é, em um país cujos gestos e comportamentos dos indivíduos foram remodelados de cima abaixo pelo telefone celular [...]. eu desenvolvi um ódio implacável por este dispositivo, que deixou ainda mais abstratas as relações entre as pessoas. Apesar de me surpreender muitas vezes pensando em como destruir ou desativar os “telefoninos” e como eliminar ou ao menos punir ou apresionar aqueles que o usam, não acredito que seja esta a solução justa do problema. (AGAMBEN, 2009, p.42-3)

Nas observações dos estudantes tanto nas salas de aula como nos intervalos, presenciamos o controle que esses dispositivos tecnológicos possuem sobre os sujeitos como orientadores de suas práticas de distração. Se considerarmos a internet também como dispositivo, ambos se dobram em termos da captura da atenção e da formação das opiniões dos jovens por meio do material que circula nas redes sociais. Como elemento controlador das condutas, não é difícil repararmos certa forma de padronização demonstrada nos gestos dos estudantes, até mesmo no modo como seguram o aparelho celular. Por essa dimensão de governo dos gestos, condutas e práticas, podemos considerar que o aparelho celular constituiu-se como dispositivo.

Os sujeitos socialmente constituídos como que múnadas relacionando-se com seus dispositivos tecnológicos retratam um dos temas centrais que configura o debate contemporâneo sobre as novas tecnologias de informação e comunicação, que colocam um grande peso sobre o reforço do individualismo. Nessa concepção, produzindo um “afrouxamento” das relações sociais, a internet e o aparelho celular conformam dispositivos que servem como base para um “individualismo em rede” (*networked individualism*), tendência esta de produção cada vez maior de redes ego-cêntricas (HORST; MILLER, 2007). Dessa maneira, o celular aparece como dispositivo fundamental para tornar as relações entre as pessoas “relações mais abstratas” (AGAMBEN, 2009).

As teias de relações abstratas que conformam essa rede têm como nó um sujeito produzido de forma multifacetada⁴⁷. Para Agamben, mesmo o capitalismo contemporâneo

⁴⁷ Para Agamben (2009) devemos realizar uma distinção fundamental para compreender o processo de subjetivação contemporâneo, aquela entre indivíduos e sujeitos. O autor aponta que não devemos confundir esses dois conceitos. No processo de produção das subjetividades, o sujeito é aquilo que resulta da relação

pode ser caracterizado por uma profusão de dispositivos, uma vez que atualmente não há "um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo (2009, p.42). Um único indivíduo é atravessado ao longo de sua vida, por distintos processos de subjetivação. Por exemplo, o indivíduo capturado por certas formas dos dispositivos aparelho celular, literatura e música, torna-se, ao mesmo tempo, usuário de celular, escritor de contos e apaixonado por tango. Atuando pela "dessubjetivação", o indivíduo que se relaciona com o dispositivo "celular" não terá, em contrapartida, uma nova subjetividade ao adquirir este aparelho. Independente das motivações e desejos que nutrem o imaginário segundo o qual o mesmo é adquirido, ao comprar um celular o indivíduo adquire apenas uma sequência numérica através da qual poderá, em certas ocasiões, ser controlado (AGAMBEN, 2009).

Essa vivência sob o controle constante por meio dos aparelhos celulares é analisada principalmente na bibliografia que trata da relação estabelecida por jovens e seus pais mediadas por esses aparelhos tecnológicos (NICOLACI-DA-COSTA, 2007). Se por um lado, o celular representa para os jovens uma maior liberdade no estabelecimento de relações, uma vez que a difusão e popularização dos celulares permite que os jovens cheguem sem intermediários às pessoas com as quais desejam falar (NICOLACI-DA-COSTA, 2004), por outro, o celular resulta numa maior possibilidade de vigilância e controle por parte dos pais sobre as ações e deslocamentos realizados pelos jovens no espaço urbano.

Dessa forma, viver a sociedade contemporânea é entrar em contato ininterrupto tanto com aqueles dispositivos tradicionais como a escola e a prisão, como também com essa gama de dispositivos que atuam pela dessubjetivação, como os computadores e os celulares. Peguemos o aluno G do primeiro ano, como exemplo. Não é um aluno abstrato, mas um aluno da Escola B que se subjetivou paralelamente à escola. Apaixonado por *funk* porta o dispositivo celular *Samsung*, é usuário do *facebook* e navegador na internet. Esse jovem retrata uma experiência que resulta num sujeito que se constitui como sujeito espectral e multifacetado pelas próprias práticas nas quais se encontra inserido. Imbricado no uso imediato, os dispositivos contemporâneos se esgotam nesse tempo presente e reafirmam a instantaneidade como valor e a efemeridade das identidades fluidas. Reafirma-se a pergunta: podemos dizer que os dispositivos tecnológicos contemporâneos estão produzindo sujeitos isolados considerando que nesse contexto os sujeitos são produzidos de forma multifacetada?

entre os seres vivos com os diversos dispositivos que os cercam. Em tal processo de produção, diversos dispositivos atuam, além daqueles trabalhados por Foucault e que Agamben considera como "dispositivos tradicionais": a escola, a prisão e o quartel.

2.1. Comunidades?

Se os dispositivos contemporâneos não produzem novas subjetividades unitárias, mas atuam pela “dessubjetivação” que resulta num sujeito multifacetado, temos que o indivíduo não se reduzirá à dimensão da lógica que imbui a concepção de determinados dispositivos tecnológicos. Afinal, vemos que as relações sociais continuam se realizando em situações face-a-face a despeito da quantidade de dispositivos tecnológicos que proliferam e que atravessam os sujeitos contemporâneos. Quando se defende que os sujeitos contemporâneos estão perdendo os laços sociais em decorrência da utilização das novas tecnologias e que o celular está tornando mais abstratas as relações entre as pessoas (AGAMBEN, 2009), estamos fazendo a comparação entre a sociedade atual e uma “ideia mítica de uma sociedade unida por laços comunitários” (CASTELLS, 1999). Lembramos aqui que nossa análise pretérita baseada em Simmel aponta que não podemos transpor essa ideia de laços comunitários para a forma que governa nossa sociabilidade urbana. Cabe, por isso, continuarmos buscando responder à seguinte questão: o uso de aparelhos individualizantes como computadores e celulares se esgotam em posturas de sociabilidade pautadas no isolamento?

Observemos o aluno G, há pouco mencionado. A intensidade de relações que ele estabelece durante uma aula, conversando com seus colegas e trocando músicas com seu aparelho celular, sugere que a questão do uso das tecnologias não se esgota na produção do indivíduo atomizado, indivíduo que “trocaria” o mundo “real” pelo mundo “virtual”. Entretanto, para compreendermos as formas de sociabilidade que configuram nossa “sociedade em rede”, é interessante realizarmos uma distinção quanto às formas que caracterizam as relações sociais em nossa sociedade (CASTELLS, 1999). Para não recairmos na armadilha dessa ideia de “comunidade mítica”, é importante distinguir num primeiro momento a sociabilidade como que baseada em duas formas principais de vínculos: laços fracos e laços fortes.

Os laços fortes, caracterizados como relações que possuem um caráter mais íntimo, seriam formas de sociabilidade como aquelas pautadas em relações de grupo ou de parentesco, e que as características sociais (como o compartilhamento de posições sociais e valores comuns) possuem um peso maior no processo de comunicação interpessoal. Por sua vez, a existência de laços mais fracos nas relações interpessoais é anterior à sociedade em

rede e consiste na maior parte dos laços que são estabelecidos pelos indivíduos em sua biografia individual, já que é impossível nos relacionarmos com profundidade com todas as pessoas que conhecemos, traço este que caracteriza a própria vida na metrópole. Úteis aos sujeitos, o estabelecimento desses laços mais frágeis podem em certa medida fornecer informações aos sujeitos de forma rápida, bem como propiciar futuros contatos, eventualmente “físicos”. A infraestrutura tecnológica de nossa sociedade favorece esse tipo de relação, na medida em que “A comunicação on-line incentiva discussões desinibidas, permitindo assim a sinceridade. O preço, porém, é o alto índice de mortalidade das amizades on-line, pois um palpite infeliz pode ser sancionado pelo clique da desconexão- eterna” (CASTELLS, 1999, p.445).

A sociedade em rede, por meio da comunicação *online*, facilita a produção de laços fracos entre os indivíduos, uma vez que essa forma de comunicação se assenta numa forma de comunicação que se realiza numa estrutura supostamente igualitária. O que até certo ponto orienta as relações dos sujeitos estabelecidas tanto *off-line* quanto *online* é a constituição de uma forma de relação pautada na existência de interesses em comum. Alguns autores apontam para esse processo como uma reconfiguração das formas de sociabilidade. A esse respeito, Matsuda (2005) analisa o uso do celular no Japão (o *keitai*) e aponta para o aumento da seletividade social em termos das relações interpessoais. Para a autora, isso não quer dizer que o uso dos celulares por si só determina a estrutura das relações, mas sim que esse uso se insere num contexto de urbanização que valorizaria determinados tipos de relações em detrimento de outros.

Apesar de potencializar as possibilidades de estabelecimento de laços fracos, a autora aponta que o uso dos celulares não repercute num alcance individual por qualquer pessoa em termos de controle. O alcance se daria apenas por aqueles com os quais queremos nos contatar, o que fica materializado nos identificadores de chamadas presentes nestes aparelhos. Dessa maneira, podemos ter uma ideia do papel ativo pelo qual se dá o controle nas relações de poder contemporâneas e em nossas relações com os dispositivos tecnológicos de seus processos de dessubjetivação correspondentes. Seja através dos celulares, do uso de computadores ou das redes sociais, há um papel ativo do indivíduo nessa sociedade de controle, como que constituído ao mesmo tempo não só sujeito de algo, mas também sujeito a algo, como nos lembra Foucault a respeito das relações de poder (1995). Vejamos na Escola B como se realizam essas redes de relações contemporâneas.

Reparo que vinte alunos estão presentes. "Você pode me emprestar o celular para mandar uma mensagem?", diz o aluno com o celular na mão. Continuando a

conversa com a colega pergunta "Tem como você entrar no meu (*facebook*) e ver se alguém mandou uma mensagem pra mim?" pede para uma das meninas que está com o celular na mão. Enquanto o observa, diz em voz alta "Credo! O que é isso?" comenta com a amiga e mostra o celular pra ela "Não é o Jr não, quem é esse na foto?" (RA-10, 2012, 1º ano X)

O relato acima mostra uma dessas redes sociais onde se entrelaçam as redes de sociabilidade presenciais e virtuais contemporâneas. Por meio do *facebook*, amplamente utilizado pelos jovens, os laços fracos podem ser multiplicados com o auxílio de seus aparelhos *smartphone* conectados à internet. O uso dos aparelhos celulares conforma os nós dessas redes quando são mobilizados pelos estudantes, na medida em que por meio deles pode-se sustentar a rede de laços fracos que prescindem da dimensão física para se realizar. Autores que apontam para a existência de um individualismo em rede⁴⁸ ou de uma "maior abstração" das relações sociais possivelmente tem por base essa hipertrofia de laços fracos, se comparadas com os laços fortes, os quais não se expandiram na mesma proporção que os primeiros. Esses laços podem até mesmo, em alguns contextos sociais, definir, mas se em alguns casos específicos isso ocorre, parece ser perigosa a generalização dessa afirmação para todo e qualquer contexto sociocultural.

Podemos de alguma maneira aproximar essa discussão sobre os laços estabelecidos pelos jovens (e a necessidade de sustentação desses laços) com a constante utilização dos celulares, contexto esse que gera a sensação de dependência que eles vivenciam em relação ao uso destes aparelhos (NICOLACI-DA-COSTA, 2004; SILVA, 2008). A respeito de suas práticas tecnológicas, diversos jovens entrevistados por essas autoras chegam a afirmar que não desligam os seus celulares em momento algum do dia⁴⁹. Segundo esses jovens, quem lhes fizer uma ligação só o encontrará desligado se sua bateria tiver acabado enquanto estão na rua, e só não atendem às chamadas telefônicas quando realmente não podem fazê-lo. Essa dependência experimentada pelos jovens não se reduz aos aspectos de utilização constante em termos de distração (como em relação aos jogos), mas pela dimensão de sua mobilização para a produção ou manutenção das relações entre eles. Nicolaci-da-Costa chama a atenção para o uso do aparelho como atalho (comunicando-se com sua rede de relacionamento de forma rápida e direta), e a necessidade sentida de dividir com amigos e namorados, de forma imediata, tudo aquilo que lhes acontece. São aparelhos utilizados por esses jovens para efetuar

⁴⁸ A esse respeito ver Miller e Horst (2007).

⁴⁹ Na pesquisa de Passarelli e Junqueira (2012), muitos dos jovens usuários (35%) afirmam não desligar nunca seus aparelhos celulares.

e receber ligações, mandar mensagens ou recados nas redes sociais a qualquer hora do dia e da noite, coordenando suas atividades em meio às baladas e encontros noturnos com os amigos. Essas práticas são estendidas às classes populares em decorrência do barateamento dos serviços de telefonia celular, como serviços de mensagens ilimitadas a um preço único ou de chamadas a preços baixos e fixos nos serviços pré-pagos.

Em meio a essa grande quantidade de relações, entre os indivíduos não há uma totalização de laços fracos ou a extinção dos laços fortes, mas uma rede de relações onde há um aumento da seletividade nas relações interpessoais em decorrência do aumento do número de pessoas com as quais é possível realizarmos contato. Não mais restrito à proximidade geográfica, seria possível constituirmos relações íntimas baseando-nos na atração pessoal e na existência de interesses em comum mais do que em termos das fronteiras estabelecidas pelos espaço-tempos onde ocorre nossa vida cotidiana. Em termos das relações interpessoais, Park (2005) mostra que a análise do uso dos telefones celulares indica que ele fortalece os laços sociais existentes, mas, ao mesmo tempo, pode até mesmo inibir o desenvolvimento de laços posteriores por se basear numa confiança naqueles laços já consolidados. O acesso ao celular móvel não necessariamente quer dizer que torna o indivíduo mais disponível para os outros ou fazer com que se sinta menos sozinho.

A sociabilidade que resulta desse entrelaçamento entre laços fortes e fracos que configuram as redes de relações contemporâneas pode ser caracterizada como “intensa e fluida”. Não havendo “muito espaço para a solidão”, os jovens passam a se sentir seguros quando acompanhados de seus celulares e, por outro lado, sentem-se desorientados, inseguros e sós quando afastados dos aparelhos— como se perdessem o contato com o mundo (NICOLACI-DA-COSTA, 2004). Dessa maneira convergimos com a opinião de Martin-Barbero, segundo a qual, se há um aspecto viciante no uso das novas tecnologias, não é desse mal que morreremos. Ou mesmo parece ecoar a pergunta de Lévy: Por que nós não falamos que alguém que está há horas lendo um livro está com sua sociabilidade prejudicada?

Novamente, a questão do isolamento toca profundamente nossa prática de campo. Os jovens com seus celulares não se reduzem à figura do jovem absorto em seus fones de ouvido, imersos num mundo paralelo e isolado de qualquer contato com o mundo exterior. São plurais as formas pelas quais os jovens tecem as relações com seus colegas, mediados pelo uso aparelho celular. O relato das amigas que dividem o celular enquanto olham o conteúdo postado no *facebook* aponta que a utilização desses aparelhos não significa que os laços fracos passam a substituir os laços fortes em nossa sociedade. O emaranhado de relações se torna complexo e a relação de amizade presencial entre os jovens, um laço forte, é alimentada por

meio dos comentários sobre o material que configura o espaço virtual. A já mencionada exibição de vídeos e fotos em conjunto por diversos outros alunos, sentados lado a lado em suas cadeiras, ou mesmo a divisão dos fones de ouvido (cada um dos amigos com um fone em uma de suas orelhas saindo de um mesmo aparelho), conformam práticas que denotam o estabelecimento de relações entre os jovens mediadas pelos aparelhos celulares. Se em termos teóricos, nossa ida a campo se deu com base na concepção de que as tecnologias carregam consigo o potencial de separação e atomização dos indivíduos, nosso trabalho de campo mostrou outras formas de relação possíveis, como que contra-invenções dos indivíduos em termos de suas práticas com os objetos tecnológicos. Mais do que isso, uma de suas práticas se destacou na experiência de campo, modificando a forma como eu, pesquisador, compreendia o uso das tecnologias (que me pareciam apenas um instrumento de controle com um papel essencial na passividade dos jovens e na reprodução das relações de dominação). Essa prática consiste naquela prática do empréstimo de aparelhos celulares.

3. Elementos que nos unem - o lugar da resistência

Nessa pluralidade de interações que conforma a sociedade em rede, relações presenciais e virtuais, destaca-se a prática do empréstimo de celulares entre os jovens das classes populares. Seja para a troca de músicas, seja para a realização de ligações e envio de mensagens SMS, entre as classes populares parece disseminada uma forma de circulação de seus aparelhos celulares. Dessa maneira, esta prática vem reforçar o argumento anteriormente delineado de que o uso de determinadas tecnologias, apesar de concebidas para atomizar os indivíduos e governá-los, não resultam necessariamente, em todo e qualquer estrato social, no isolamento dos indivíduos ou na instituição de formas de relação sociais “menos autênticas” ou “mais abstratas”, posto que realizadas apenas à distância. O sentido da concepção dos aparelhos celulares é subvertido pelas práticas realizadas pelos jovens. É aqui que a prática da etnografia aparece em sua dimensão da profunda transformação do pesquisador. Como já havia comentado anteriormente, se minha ida a campo se deu com base numa certa referência teórica fundada na ideia de que a tecnologia não seria neutra e produziria um “afrouxamento” das relações sociais, a experiência em campo provocou uma nova forma de percepção. Reconhecemos que a relação com os objetos tecnológicos não serve apenas para “separar”,

mas também para “juntar”, posto que aparece como elemento mobilizador das relações estabelecidas pelos jovens. Vejamos mais uma situação presenciada em campo.

"Prof. podia (sic) ganhar um ponto a mais, eu respondi...", diz a aluna que participou da resolução do exercício. Outro aluno complementa sua resposta – “a sociedade estava cansada com esse tipo de poder”, comentando sobre o fim da monarquia. Após sua contribuição os alunos aplaudem. Olho para os alunos que se encontram na frente da sala, o aluno E e sua amiga, a aluna B. "Empresta o celular pra mandar uma mensagem?" diz a menina para o colega sentado ao lado. O aluno E. pega seu celular que se encontra em cima de sua carteira e, com cuidado, entrega-o para a aluna B. Com seu próprio celular em uma das mãos, a aluna B, procura um determinado número entre seus contatos, enquanto mexe no celular emprestado para escrever a mensagem."

[...]

O aluno E. que havia emprestado o celular para a colega agora olha em seu bolso. Acabou de receber uma mensagem, vendo o remetente, passa o aparelho celular para sua amiga. Após esta aluna realizar a leitura, toma novamente o celular e antes de colocá-lo no bolso, encaixa o fio do fone de ouvido, guardando-o em seguida. "Nossa, porque todo mundo ficou quieto?" ,comenta uma das alunas. Novamente, em meio ao relativo silêncio, um som de recebimento de mensagens.

Vejo uma das alunas conversando no celular no interior da sala de aula, do grupo do fundo da classe. Quando olho novamente para a frente, a aluna B, recebe o celular do aluno E, e digita uma segunda mensagem, ao mesmo tempo em que conversa com seus colegas sobre o trabalho de inglês. De lado na carteira, digita rapidamente a mensagem no aparelho celular de costas para a explicação do professor. O professor de reforço da disciplina mantém a cabeça baixa, lendo um livro, enquanto o professor de matemática explica a lição. Quando o professor nota que a aluna estava digitando no celular, pede para que ela o acompanhe. Rapidamente, a aluna entrega o celular que estava teclando para seu colega, junto com o seu próprio celular, caracterizado pela cor verde fluorescente. "Ela não vem para estudar", diz o professor justificando o fato de tê-la levado para a diretoria. (RA-11, 2012,3º ano Z)

O excerto acima, retirado do caderno de campo, mostra como se dá a prática de empréstimo ou de circulação dos celulares, aparelho que em sua concepção retrata seu caráter extremamente individualizante. Esse caráter é refletido nas agendas pessoais de telefone, nas modificações que os jovens empreendem em seus aparelhos como capas de silicone, adesivos, fotos e toques musicais de suas bandas favoritas como forma de personalizá-los e individualizar artigos que são produzidos em massa. Apesar de tudo isso, os celulares não servem apenas para separar estes jovens em termos de distinção, quando contraposto aos aparelhos de outros jovens. Entre os alunos pesquisados, os celulares circulam entre seus colegas e é nesse sentido que se pode compreender essa prática como de resistência. Fazendo uma ponte com o segundo capítulo desta dissertação, é importante lembrar que não podemos utilizar o termo resistência ou contestação para conceituar práticas de distúrbio das aulas, ou de enfrentamento dos professores. Atitudes desse tipo não subvertem a dinâmica da

reprodução sociocultural, mas a intensificam, minando toda e qualquer forma de relação com o conhecimento numa sociedade onde essa relação possui um papel fundamental. Ao utilizarmos aqui o termo resistência para conceituar a prática de empréstimo de celulares, o faço porque tal prática nega um mandato social geral que governa a sociedade contemporânea, aquele mandato do “segreguem-se” (SCHILLING, 2005).

Schilling (2005) afirma que as formas de contestação por parte dos jovens poderiam ser encontradas em ações que recusam a segregação, que buscam o diálogo de gerações, de classes e entre os diferentes num mundo em que o dominante é a segregação, com cada um tentando encontrar seu próprio grupo e se organizar em torno de diferentes identidades (raciais, étnicas, religiosas). Em sua maior parte, os jovens conformam seus grupos baseados na existência de interesses em comum, representados num determinado “estilo”. Seguem, portanto uma orientação geral numa sociedade em que os jovens tendem a “encontrar seu próprio grupo” por meio de determinadas categorias identitárias. Eventualmente, os grupos fogem a essa característica. Associados em decorrência da proximidade geográfica, vemos jovens que possuem gostos musicais distintos ou experiências religiosas diversas fazendo parte do mesmo grupo em torno dessa experiência escolar que dividem em comum, ou mesmo por habitar uma mesma localidade. Bauman (1999) observa, por exemplo, que a experiência de um espaço anulado e a circulação cosmopolita dos “*turistas*⁵⁰” não orienta a experiência de todos os indivíduos em nossa sociedade. Muitos são aqueles que ainda estão presos às suas limitações sócio-espaciais.

Como aponta o sociólogo (BAUMAN, 2007), num mundo onde o dominante seria a fragmentação e a segmentação sociais, o reforço da coesão social em conjunto com o desenvolvimento da consciência social se conforma como objeto social e político importante. Dessa forma, numa sociedade cuja dinâmica social tem como fundamento um fascínio pela fragmentação, cremos que seja possível ler sob o signo da resistência até mesmo a associação dos jovens em grupos. Fazer circular os celulares como forma de sustentação, de pertencimento e de fortalecimento dos laços no interior do grupo parece indicar uma forma de resistência ante a lógica dominante, embora não totalizante, de atomização social. Uma situação presenciada em campo pode ilustrar esse argumento:

"Tou vendo um negócio aqui, fotos...", afirma a aluna G., com seu celular dentro da mala, agora por sobre a carteira. Sua amiga, a aluna N, lhe pergunta "você tá com seu celular aí?". "Esse aqui?" pergunta para a amiga enquanto tira o celular do bolso de sua calça (ela está vendo imagens em outro celular, no interior da bolsa para

⁵⁰ O autor adota o termo *turista* para designar a experiência cosmopolita da classe dominante atual, que consegue circular em escala global sem os empecilhos enfrentados por outros membros da sociedade.

disfarçar. Manuseia um modelo mais atual, com tela touchscreen). A outra colega lhe responde afirmativamente, "deixa eu ver seu celular, não gosto de mexer nesse aí (ele não possuía teclado QWERTY como o seu, branco. A tela é sensível ao toque". (Me lembro da prática que já ouvi de alguns alunos, que carregam dois celulares em ônibus para entregar o mais antigo no caso de ter algum assalto no trajeto). Depois de escrever a mensagem no celular, afirma para a colega "Agora, para chegar a mensagem demora". Mas completa: "estranho, tá escrito mensagem entregue". "Será que eu botei o número errado?". Sua colega agora lhe pede, apontando para a lousa: "Guarda o celular N, matéria na lousa!" (RA-16, 2012, 3º ano Z)

O excerto acima representa mais um exemplo de empréstimo de celulares. O aparelho que circula é mobilizado pela amiga para escrever uma mensagem SMS e é, portanto, utilizada para fortalecer, por meio desse envio, um laço possivelmente fraco. Mas não se restringe a isso, ao mesmo tempo em que fortalece um laço fraco, pois propicia a comunicação com essa rede individual, a prática fortalece um laço forte na medida em que o aparelho circula entre as amigas. Enquanto fortalece os laços entre os sujeitos, a prática de empréstimo de celulares entra em contradição com a própria lógica de um aparelho concebido como uma tecnologia de caráter altamente pessoal (e individual). Ainda, mesmo que os celulares e *smartphones* sejam eficazes para o estabelecimento de maior quantidade de laços fracos, o exemplo acima indica que isso não quer dizer que não possuam nenhum papel nos laços fortes tecidos pelas pessoas cotidianamente, posto que não ficam reduzidos à comunicação realizada "a distância". Demonstra-se assim, que as tecnologias e seus significados não são unilaterais e que as pessoas "moldam a tecnologia para adaptá-la a suas necessidades" (CASTELLS, 1999, p.449).

Vejamos um relato do grupo focal, em que os alunos comentam sobre a prática de emprestar os celulares.

Aluno A: Eu empresto. Quando fala "eu quero mandar uma mensagem, eu quero fazer uma ligação", eu empresto. Se quiser abrir minhas fotos, meu email, tá tudo bloqueado. Se a pessoa quiser o celular pra ver o email eu falo "não, meu email já tá cadastrado".

André: depois você recebe essas mensagens da pessoa de volta no seu celular?

Aluna F: Uma vez aconteceu isso comigo.

Aluno A: Eu já falo: "não quero receber mensagem no meu celular, você usou, trata de avisar, "celular do meu amigo", não liga que meu amigo não gosta". Já aconteceu assim e é chato, né? Eu emprestei pra uma menina e aí, depois, liga um cara. Aí, na hora que eu atendi a ligação. "E aê, gatinha, tudo bem?", e eu, "que gatinha o que, é o amigo dela, é o A, eu emprestei o celular". Fica aquela situação meio ruim.

Aluna F: Fala assim pra ele, "quer me namorar?" (risos coletivos)

Aluno A: Já pensou, assim, na casa da minha namorada, por exemplo, aí eu tenho mania de colocar o celular no viva-voz se eu tou em casa. Aí o celular tá no viva-

voz, na hora que eu atendo, um macho fala “e aê gatinha, beleza?”, aí a menina pode achar alguma coisa. É embaraçoso. Foto também, né cara.

Aluna F: É.

Aluno A: Se essas fotos tão aí você fica meio perdido no que tá acontecendo, você começa a gaguejar quando vai se explicar, perde a razão. (GF, 2012)

A prática de empréstimo dos celulares serve para o fortalecimento dos laços existentes entre os jovens na medida em que os aparelhos são colocados para circular no interior do grupo e não afrouxam, mas “apertam” esses laços de confiança existentes entre os mesmos. Vemos tanto no excerto acima quanto naquele a seguir, que os aparelhos celulares, ao circular entre os jovens, não são totalmente destituídos de seu caráter pessoal, o que em certas ocasiões acarretam problemas para as partes.

"Não é verdade que o meu celular fica mais com a N. do que comigo?", diz uma das alunas que conversa com a amiga sobre um desentendimento que tivera com o namorado. Segundo ela, a menina para quem emprestou o celular havia mandado mensagens através dele, mensagens que foram vistas por seu namorado, o qual acha que foi ela que mandou para outro menino. As mensagens teriam sido entregues com atraso (de madrugada) para o rapaz, por um defeito recorrente de seu aparelho celular. (RA-13, 2012, 3º ano Z)

Vendo todas essas teias de relações fortes e fracas, emaranhados nos quais os jovens se encontram enredados, nossa análise resulta numa interpretação oposta à de Pereira⁵¹ (2010), para quem os celulares funcionam menos como aparelhos de comunicação móvel entre duas pessoas e mais como elementos que permitem a introdução na escola de elementos voltados ao lazer e ao entretenimento, sobretudo, nas escolas da periferia de São Paulo.

Na Escola B, a prática de empréstimo de celulares aponta para a centralidade das práticas de comunicação entre os jovens de uma escola da periferia da cidade de São Paulo. Seus celulares servem tanto para a frequente comunicação a distância, via SMS, como também para fazer ligações telefônicas. Fortalecem-se, assim, os laços que configuram as redes de sociabilidade na medida em que emprestam os aparelhos celulares para que seus colegas sustentem suas próprias redes de sociabilidade. Ou seja, possuem um papel tanto na manutenção dos laços fracos como no reforço dos laços fortes. Isso aproxima muito a prática

⁵¹ Para Pereira (2010), na experiência da escolarização contemporânea marcada por dificuldades de imposição da autoridade docente, as práticas lúdicas e jocosas se destacam e muitas vezes tem como suporte os aparelhos celulares. Nesse contexto a ideia de *zoar* possui diversos sentidos e é central, abrangendo desde o fazer barulho, o zombar de alguém, o “tirar sarro” ou o pregar peças e é uma base a partir da qual os jovens da periferia constroem uma interpretação do ambiente escolar e das formas de uso dos aparelhos celulares.

desses jovens àquela retratada por Miller e Horst (2007) quando estudam os hábitos dos jamaicanos. O aspecto significativo da comunicação na Jamaica é o desejo de estabelecer contatos (*links*), processo que denominam como *link-up*. Os sujeitos não acumulam apenas uma grande lista de contatos, mas buscam mantê-las em atividade através de um esforço individual para contatar boa parte dessa lista de forma frequente, com o celular aparecendo como aparelho que auxilia nos grandes números de ligações curtas realizadas com esse intuito.

À primeira vista, a prática do *link-up* pode ser tomada como uma forma mínima de sociabilidade, oposta àquela das relações mais duradouras baseadas numa densa teia de conectividade. Mas ela não implica, segundo os autores, o mesmo medo de instrumentalização e diminuição da afetividade nas relações sociais que é sentido nos EUA ou na Inglaterra quando alguém liga por dez segundos para pedir dinheiro emprestado. Na sociedade jamaicana, antes de qualquer preocupação de caráter econômico, é central um desejo por manter a comunicação e não perder os contatos. Podemos, assim, aproximar o *link-up* à experiência dos jovens da escola pesquisada, frequentemente mandando mensagens para os seus contatos, desejando se comunicar mesmo com os celulares de seus amigos, visando manter ativos os seus contatos.

Cabe ainda ressaltar que tal prática de empréstimo de celulares não se restringe à Escola B. Analisando as práticas com celulares numa comunidade de Florianópolis, Silva (2012) aborda algumas práticas realizadas por meio dos celulares, práticas que considera como sendo de “subversão”. Uma estratégia tradicional das classes populares no uso dos aparelhos celulares é aquela da realização de ligações a cobrar. Além desta, existem também práticas que “inverteriam” as relações de poder entre os usuários e as empresas de telefonia. Vejamos o relato de um dos entrevistados a respeito de suas estratégias de utilização do aparelho.

Quando entrou a Vivo, depois da meia-noite era de graça, porque sempre caía a rede deles. Era alguma coisa, eles não tinham o controle exato, aí dava pane porque tinha muita ligação. Ligava de graça a madrugada inteira. Eu ligava da casa do meu pai, pra cá. [...] *Quem não tinha celular da Vivo ia ali correndo pedir emprestado para quem tinha, ficava ligando.* Às vezes dava pane na Vivo à tarde também, independente. (SILVA, 2012, p. 75, grifos nossos)

Mais importante do que as relações estabelecidas com a instituição pelos membros desta comunidade de Florianópolis, é a solidariedade materializada na prática de empréstimo dos celulares que circulam nessa classe social, bastante similar à circulação de celulares que

vemos nas salas de aula da escola pesquisada. Decerto, há um componente econômico na realização dessa prática de “burlar” a lógica da relação entre as operadoras de telefonia e seus usuários. Mais do que isso, mostra que os valores locais tem um papel essencial no modo como essas tecnologias são apropriadas, assim como o “lugar social” dos sujeitos sociais⁵². Os empréstimos e a circulação de celulares remetem também a exemplos históricos das classes populares, que conforme descritas por Hobsbawm são caracterizadas por certa cooperação mútua. É possível visualizarmos isso à época da revolução industrial.

A tradição jacobina ganhou solidez e continuidade sem precedentes e a penetração nas massas a partir da coesiva solidariedade e da lealdade que eram características do novo proletariado. Os proletários não se mantinham unidos pelo simples fato de serem pobres e estarem num mesmo lugar, mas pelo fato de que trabalhar junto e em grande número, colaborando uns com os outros numa mesma tarefa e apoiando-se mutuamente constituía sua própria vida. (HOBSBAWM, 1991, p.233)

Dessa forma, a solidariedade e coesão sociais representadas pelos empréstimos dos jovens e seus celulares guarda relação com os valores de uma determinada posição na estrutura social e nas condições materiais de existência oposta aquela do individualismo que parece orientar a visão de mundo das classes médias e dominantes. Entretanto, não podemos reduzir a prática de empréstimo a uma visão economicista, como se os agentes quisessem sempre e apenas tirar vantagens das operadoras de telefonia buscando o menor custo econômico das ligações e serviços. Os mencionados empréstimos que permitem que seus colegas gastem seus próprios créditos, bem como a importância que os jovens relegam à manutenção dos laços sociais, desfaz essa leitura reducionista de caráter econômico, uma vez que a mesma não esgota tal prática. Vemos também uma dominância do grupo sobre a categoria “classe”, dominância que aparece em situações presenciadas que tendem a indicar que as práticas de circulação e empréstimo dos aparelhos não são apenas uma solidariedade de caráter econômico.

O aluno que mexia no celular do colega senta numa cadeira colocada ao lado (os alunos tem o costume de se sentarem próximos, apesar de não juntarem as carteiras) da menina imediatamente sentada atrás de mim. Enquanto faz o gesto para pegar o fone, pede para ela "Deixa eu ver o que tá tocando no fone?". Ela desvia e responde num tom seco "Num tá tocando nada". Uma das alunas pisa em meu pé, eu peço desculpas, ela também, "foi mal mano", me diz.

[...]

⁵²Castells (1999) dá a esse respeito o exemplo da chegada do telefone ao norte da Califórnia. Sua apropriação não se deu no sentido de expandir a abrangência geográfica das redes de sociabilidade, mas sim de se integrar a outros mecanismos para melhorar a comunicação da comunidade, bem como reforçar os hábitos sociais locais.

Insistente, ouço novamente o aluno conversando com a colega sentada imediatamente atrás de mim. "-Empresta o seu celular?" Não tendo reação por parte da colega, lhe faz outra pergunta "Por que você é ruim?", ela lhe responde que não é ruim. "Então empresta..." (Até o fim da aula o aluno não obteve sucesso).(RA-12, 2012, 1º ano X)

Apesar da insistência de um dos alunos para conseguir que sua colega de classe emprestasse o seu celular, seu esforço foi em vão. Esse excerto denota que não é o fato de ocuparem a mesma posição na estrutura social que resulta numa solidariedade que se realiza de forma automática. Dessa maneira há um recorte que se soma à dimensão da cultura de classe e que realiza um filtro nessas práticas, os celulares circulam entre os jovens no interior de seu grupo, apenas entre seus "amigos".

André: Vocês emprestam só pros amigos?

Aluna F: Sempre os amigos.

Aluno W: Sempre os amigos. Mas só em caso de extrema urgência mesmo. Eu falo: Não, mas você já acabou com seus crédito?

Aluna F: Você acaba sem crédito.

André: (pergunta pra aluna x) por que você não emprestaria de jeito nenhum?

Aluna X: Oi?

André (repito a pergunta)

Aluna X: Tô zoando, é que essa pessoa pegou meu celular

(aponta para o aluno S)

André: Tá certo.

Aluna F: Queria ver as mensagens...(..)Tem que ser amiga mesmo... (GF, 2012)

Temos assim que a forma como se realizam as práticas de empréstimo se constituem como práticas imbuídas de valores de classe, mas que resultam numa forma de fortalecimento dos laços existentes no interior do grupo. Apontam assim para os aspectos delineados por Schilling (2005): as formas de contestação realizadas pelos jovens se dão em formas muitas vezes contraditórias, essencialmente pelo fato de que tais práticas possuem limites em termos de uma dada inscrição nas relações de dominação.

Dessa maneira, as práticas de resistência desses jovens ante as lógicas de fragmentação e atomização que governam a sociedade contemporânea aparecem sob formas contraditórias, em meio às pressões pela classificação em termos identitários, mas que eventualmente fogem a elas quando se dão com base em outras formas de organização de seus grupos. Carecem dos mesmos problemas que a classe trabalhadora de outrora, outras formas de organização de caráter mais geral lhes faltam para que sejam capazes de realizar uma ponte

entre os valores de coesão que orientam suas práticas no interior de seus grupos e o restante da sociedade. Pontes para que essas práticas tenham também um potencial de alcance no diálogo entre os grupos diversos e, no limite, se contraponham a uma lógica social de conjunto fundada na fragmentação e no individualismo. Isso porque a consciência de classe não se constitui numa mediação que orienta a visão de mundo da maioria dos jovens pesquisados.

Parecem faltar assim pontes capazes de traduzir demandas muitas vezes privadas e restritas ao grupo para que tenham realmente um alcance público. Chegamos assim a uma discussão que se mostra central em nossa sociedade. A relação entre as dimensões pública e privada da existência na sociedade contemporânea toca um aspecto central da sociedade brasileira. A partir da análise desse aspecto, que pode ser iluminado através das práticas dos jovens com seus aparelhos celulares, buscaremos compreender essa teia de significados que conforma nossa cultura e que podem explicar porque determinadas práticas possuem um maior potencial de generalização em nosso contexto cultural do que em outras sociedades.

4. Traços da cultura brasileira – em busca de uma noção do “público”

Em seu texto “*As técnicas do corpo*”, Marcel Mauss (2003) mostra que certos padrões culturais aparecem como que inscritos em nossos próprios corpos. Por essa expressão o autor compreende a forma particular que, em cada sociedade, os homens aprendem a servir-se de seus corpos. A criança inglesa cuja origem poderia ser sugerida pela forma como se senta e se porta corporalmente à mesa, conservando seus cotovelos junto ao corpo e, quando não está comendo, apoiando as mãos sobre os joelhos (diferenciando-se da criança francesa, cujos cotovelos em forma de leque, ficam apoiados por sobre a mesa), indica a força que a cultura tem sobre nossos corpos. Bourdieu fala em *hexis* corporal para se referir a essa ideia, a essa força da cultura e do *habitus* de classe. Essas influências culturais, inscritas nos detalhes de nossos gestos, falas e posturas, também se encontram presentes na forma como nos relacionamos com os objetos, em especial com os aparelhos celulares. Conforme analisamos, estes objetos parecem muitas vezes funcionar como extensões corporais dos alunos em termos de sua materialidade, sendo segurados de forma constante e acompanhando os movimentos gestuais dos jovens. Nesse sentido, tanto em termos de sua materialidade quanto das práticas que lhes são associadas, o uso desses aparelhos guarda uma forte relação com o ambiente social e cultural, bem como com as práticas de consumo, constituindo-se em elemento mobilizador na constituição de modos de ser, de viver e de construção de subjetividades (SILVA, 2007). Havendo apropriações e reapropriações desses artefatos globalizados, a cultura local produz suas próprias especificidades por meio de diferentes padrões de adoção e regras de uso dos aparelhos (NICOLACI-DA-COSTA, 2004).

Silva (2007) utiliza como base de seu argumento as observações presentes num estudo realizado por Lassen em diferentes países europeus. Essas observações do uso de celulares em distintos países desse continente sugerem, por um lado, a existência de traços em comum entre os países visitados, traços que poderíamos até mesmo estender à realidade brasileira. O traço dos alunos que parecem não desgrudar de seus aparelhos desde a chegada até sua saída da escola se assemelha ao traço global do uso dos aparelhos que consiste no fato de os indivíduos estarem frequentemente segurando seus celulares, mesmo sem usá-lo, seja pela rua ou enquanto caminham em parques. Por outro lado, há também aspectos que diferenciam e particularizam a forma de utilização das tecnologias. Dessa forma, os usos e significados são perpassados pelas culturas locais: os traços que tendem a caracterizar em termos gerais uma

determinada cultura se mostram na forma como os indivíduos se apropriam das possibilidades de uso abertas pelos aparelhos tecnológicos; como os ingleses que, por serem mais reservados, utilizam em proporção muito maior o modo silencioso de seus aparelhos do que em outros países europeus, como a Espanha.

Poderíamos a partir daí nos perguntar de que forma a “cultura brasileira”, compreendida como um contexto no qual certas práticas podem ser entendidas e que adquirem sentido, funciona como uma mediação na qual se produz uma apropriação específica dos aparelhos celulares. Quais seriam as formas de uso que nos seriam mais típicas num contexto cultural que possibilita uma disseminação maior de certas práticas do que de outras? Para trabalharmos esses traços que constituem nossa cultura, podemos partir de um exemplo contido nas observações de campo e que tocam um aspecto que é essencial nos traços de nossa cultura.

No início da aula o professor comentou sobre um dos alunos, que “parece que está no escritório” (ele se encontra no fundo da sala com o celular na orelha e conversando com alguém). O professor, iniciando sua fala pede para que ele colabore, ele lhe responde com um sinal com a mão, acenando para que o professor espere. (RA-11, 2012, 3º ano X)

No excerto acima, tudo se passa como se o professor ao iniciar a aula atrapalhasse a conversa realizada pelo aluno. Nesse contexto, a importância de seus assuntos privados parece sobrepor-se à do interesse coletivo num espaço que tem um caráter público. Não se tratando de um caso isolado⁵³, as ligações de celulares efetuadas no interior de uma sala de aula do ensino médio da Escola B mostram como tais aparelhos tendem a reconfigurar as divisões entre as dimensões pública e privada da vida cotidiana. De certa forma, nossa vivência contemporânea em meio aos aparelhos tecnológicos tende a mostrar que essas fronteiras entre público e privado se encontram cada vez mais diluídas e ressignificadas. Não devemos com isso presumir que a permeabilidade da fronteira público-privado brasileira deve-se à generalização dos aparelhos celulares. Antes, devemos buscar responder a seguinte questão: será que, como brasileiros, nós também estaríamos perdendo a noção da distinção entre o público e o privado, assim como parece estar ocorrendo nos países centrais do capitalismo ocidental?

⁵³ Numa outra situação, por exemplo, uma aluna do 1º ano Y também atendeu ao seu celular durante a aula e estabeleceu uma conversa sussurrada, não sendo vista ou mesmo sendo ignorada por outro professor.

4.1. Uma análise histórico-cultural

Levar em consideração uma análise histórica significa não tomarmos como pressupostas certas categorias e divisões que foram criadas para compreender outros contextos socioculturais. Para tanto, devemos nos apoiar em autores que estudam a especificidade da vida cotidiana brasileira. Em nosso país, uma clara distinção entre as esferas pública e privada, com suas fronteiras bem delimitadas não chegou a se constituir, uma vez que a modernidade brasileira é caracterizada por sua incompletude (MARTINS, 2008a).

Para compreendermos essas sucessivas experiências que denotam uma (in)distinção das esferas público e privadas no Brasil, devemos analisar historicamente a produção de nossos traços culturais, base para a compreensão de nossas atitudes contemporâneas. Essa necessidade nos remete mesmo à matriz ibérica de nossa colonização, que trazia como especificidade o personalismo. Pautada num “*ethos* aventureiro” e não no “*ethos* do trabalho”, a colonização se deu com base em valores que impuseram a relação pessoal e o culto à personalidade, elegendo o privado e não o público como arena principal. Desde seu início entregue às iniciativas de particulares, a colonização teve como marca a grande centralidade dos vínculos pessoais, em que o “privado” não se constituiu a partir do indivíduo como polo oposto ao “público”; mas, antes, as delimitações dessas fronteiras adquiriram um caráter fluido (SCHWARCZ, 2008).

Apegada aos “valores de personalidade”, Schwarcz (2008) aponta que, para Sérgio Buarque de Holanda, o liberalismo impessoal teria se caracterizado no Brasil apenas como um “mal-entendido”, uma “fala sem chão”. Numa terra em que havia uma predisposição por mandar e pouca vontade de obedecer, houve também pouco apego às instituições sociais, bem como uma “maneira torta” de se lidar com as mesmas, que marca a fragilidade das instituições e da coesão social (SCHWARCZ, 2008). O traço cultural que resultou desse processo histórico é condensado na ideia do “homem cordial” de que nos fala Sérgio Buarque de Holanda (1999), num esforço em delinear um traço característico da população brasileira. A cordialidade – resumida pela hospitalidade e generosidade atribuídas pelos estrangeiros ao caráter brasileiro - aparece como resquício da influência de padrões de convívio humano dos meios rural e patriarcal e como expressões “legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante” (HOLANDA, 1999, p.147). Resistindo ao processo de urbanização, a estrutura hierárquica brasileira se sustenta por meio de relações íntimas e laços pessoais.

A cordialidade aparece ainda como forma contrária à polidez, surgida contra o ritualismo que impera na vida social. Ela seria uma marca de sociabilidade que complicou nossa entrada na modernidade. Uma ideia do homem cordial contrário à distância, trouxe dificuldades para lidarmos com as questões tanto de cidadania quanto de políticas mais gerais, fora da esfera pessoal.

Cordialidade nada teria a ver – como queria Cassiano Ricardo – com “bondade”, significando antes um alerta contra nossa aversão ao formalismo e a convencionalismos sociais. Tratava-se, portanto, de destacar o inflacionamento da esfera íntima, do familiar, do privado em detrimento de modelos mais modernos de Estado e cidadania (SCHWARCZ, 2008, p.86).

Tais resquícios do meio patriarcal - cuja mentalidade é estranha às exigências de uma sociedade de “homens livres” e da igualdade em termos de direitos - está na base da dificuldade de compreensão da distinção entre público e privado, indistinção que se materializa também em nossa relação com o Estado. Não o teríamos elegido como um “árbitro entre grupos sociais” produzindo uma burocracia imparcial e neutra, movida apenas por regras e normas. Teríamos como expressão característica dessa nossa relação com o Estado a figura do “funcionário patrimonial”, funcionário para o qual a própria gestão política se apresenta como assunto de interesse particular e não como algo que corresponde a interesses objetivos como ocorre num verdadeiro Estado Burocrático.

No Brasil, pode dizer-se que só excepcionalmente tivemos um sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicados a interesses objetivos e fundados nesses interesses. Ao contrário, é possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal. (HOLANDA, 1999, p.146)

A esse contexto cultural marcado historicamente pela sua dualidade, onde se misturam as exigências de impessoalidade com as do tratamento pessoal corresponderia uma forma de ação orientada por um duplo registro. DaMatta (1997) registra que nossa sociedade apresenta uma distinção básica existente entre indivíduo e pessoa, correspondendo a cada uma dessas categorias uma determinada forma de concepção do universo social que serve como guia para nossa ação. Não cabe em nossa sociedade a imagem de diversos indivíduos que, juntos, buscam se relacionar por meio de "leis fixas e iguais para todos". Nessa vertente impessoal que configura a cidadania, a noção de pessoa é responsável por realizar vários e sucessivos cortes numa estrutura hierárquica, ao modo de uma máscara de relações posta por sobre o

indivíduo, transformando-o, assim, em ser social. Essa categoria consiste numa mediação essencial pela qual se relacionam indivíduo e sociedade no Brasil.

No caso das leis gerais e da repressão, seguimos sempre o código burocrático ou a vertente impessoal e universalizante, igualitária, do sistema. Mas, no caso das situações concretas, daquelas que a "vida" nos apresenta, seguimos sempre o código das relações e da moralidade pessoal, tornando a vertente do "jeitinho", da "malandragem" e da solidariedade como eixo de ação. Na primeira escolha, nossa unidade é o indivíduo; na segunda, a pessoa. A pessoa merece solidariedade e um tratamento diferencial. O indivíduo, ao contrário, é o sujeito da lei, foco abstrato para quem as regras e a repressão foram feitas. (DAMATTA, 1997, p.218)

Um país a meio caminho entre a hierarquia e a igualdade, em que a prevalência das relações pessoais se mostra mais como um fator estrutural de nosso sistema social do que com sobrevivências do passado, tão logo superadas pelo poder do desenvolvimento das forças econômicas. O rito do "sabe com quem está falando?" é representativo dessa situação de ambiguidade, chamando a atenção para o domínio básico da pessoa (DAMATTA, 1997). Sua utilização se constitui num rito de separação que dá caráter pessoal às relações impessoais originadas pela economia e pela política. Seguindo DaMatta, seria demonstrativa a esse respeito a comparação com o correlato exemplo americano, que tem como paradigma a expressão "*Who do you think you are?*", que possui um caráter de ordem inversa. Essa expressão não busca separar através de hierarquizações verticais a sociedade, mas sim busca situar o homem como igual aos outros e não como superior, reforçando regras igualitárias que predominam como guia da ação individual naquela sociedade.

Poderíamos analisar também o caso do "jeitinho brasileiro", outra prática que aparece como paradigma dos padrões de comportamento de nossa sociedade. Na comparação entre o "jeitinho" brasileiro e o "você sabe com quem está falando?" Barbosa (1992) aponta que, enquanto o "você sabe" expressa a vertente hierárquica e autoritária de uma das vertentes ideológicas da sociedade brasileira, o "jeitinho" "está associado simultaneamente ao nosso lado cordial, simpático, malandro e também de país que não é sério, incompetente, subdesenvolvido que prefere o papo à briga, a conciliação à disputa" (p.75). Apesar de o jeitinho partir de uma pressuposição de igualdade entre as partes (pois partilhamos certa identidade nacional e cultural), tem como resultado a produção da desigualdade, já que seu resultado é "pessoal" e não extensível a toda a categoria da qual a pessoa faz parte. É uma exceção. Para ela, o "jeitinho" e o "você sabe" são dramas que podem se transformar um no outro e ambos são mecanismo que transformam indivíduos em pessoas.

DaMatta (1997) aponta que diversas expressões denotariam o desprezo pelo *indivíduo* na sociedade brasileira. Um exemplo interessante destacado pelo antropólogo é o uso policial do termo "indivíduo", que serve nesse contexto como sinônimo para o pleno anonimato. O sistema de leis é como que um aprisionamento da massa, que embora o siga, sabe que existem pessoas que, por causa de suas relações pessoais, não "precisam" obedecer às leis gerais. Nossa desconfiança e distanciamento das leis também decorrem do próprio grau de abstração com o qual essas leis são construídas, como ressalta o autor: "por termos leis geralmente drásticas e impossíveis de serem rigorosamente acatadas, acabamos por não cumprir a lei" (p.237). O uso do "jeitinho" e do "sabe com quem está falando?" terminariam por engendrar o fenômeno da "total desconfiança em relação a regras e decretos universalizantes" (p.238). Nessa linha, tomemos o exemplo do caso do professor auxiliar que atende o celular e começa a falar no interior da sala de aula. Este professor, ao receber a afirmação de que a "lei (de proibição do celular) é pra todos" por parte de uma das alunas, responde com um sorriso no rosto. Isso deixa claro que em nossas práticas cotidianas reproduz-se essa desconfiança e ambiguidade que caracteriza nossa relação com a esfera legal. Não é de se estranhar a incapacidade de resolução por "medidas legais" de questões práticas como o uso de celulares nas salas de aula.

Se historicamente produzimos uma "personificação do espaço público" (SCHWARCZ, 2008), ligação na qual não se separam totalmente estas duas esferas de ação e que muitas vezes sobrepõe os interesses particulares aos interesses públicos, torna-se difícil o respeito a princípios gerais e abstratos como aqueles contidos nas leis. Essa dificuldade se dá especialmente pelo fato de que se trata muitas vezes de leis inaplicáveis numa dimensão prática da vida cotidiana. A centralidade da categoria *pessoa* em nosso contexto cultural agrava a desconfiança nas determinações legais, pois uma teia de relações pessoais funciona como uma mediação a formas de relação que deveriam ser orientadas por uma vertente impessoal. Por esse conjunto de fatores que se enredam nessas teias de sentido que conformam nossa cultura, temos que aquilo que aparece como degradação da dimensão pública nos países centrais do capitalismo não pode ser compreendido da mesma maneira em nosso país, posto que a indistinção entre as esferas pública e privada se constitui como traço essencial de nossa cultura e vida em sociedade.

Um contexto cultural constituído dessa maneira torna mais propícia a disseminação de práticas que geram transtornos decorrentes do uso dos aparelhos celulares em público, posto que esse espaço aparece como que aberto e sugestivo a uma infinidade de usos que terminam por incomodar os outros em sua indistinção em relação à dimensão privada da existência. É

nesse sentido que devemos compreender a permeabilidade que as salas de aula possuem em relação às práticas de distúrbio das aulas.

Esse aspecto de nossa vida cotidiana que denota um traço de nossa cultura também é ressaltado numa comparação realizada em escala internacional em termos dos diferentes hábitos de utilização dos celulares e do compartilhamento de informações, que aparecem numa pesquisa recente realizada pela Intel. Segundo os dados dessa pesquisa, 95% dos brasileiros declararam que “gostariam que as pessoas tivessem mais decoro no uso de seus dispositivos móveis em público” (UOL, 2012a). Como se trata de uma pesquisa realizada em diversos países, o brasileiro aparece como “quem mais escuta música alta nos celulares em público” (UOL, 2012b). Tais práticas são consideradas, em termos gerais, irritantes para 62% dos entrevistados e se considerados apenas os adultos com mais de 55 anos, essa prática incomodar a 72% dos que responderam à pesquisa. Outras práticas que também são responsáveis por desagradar aos entrevistados é falar ao telefone aos berros (que irrita cerca de 59% dos entrevistados) e assistir a conteúdos impróprios em ambientes públicos (que irrita cerca de 49% dos entrevistados); todas práticas que dizem respeito ao modo como usamos os aparelhos celulares em público. Em algumas situações, esse tipo de comportamento aparece como que naturalizado, mesmo em meio à instituição escolar, como se pode depreender da seguinte situação:

No outro canto, próximo à caixa da água, uma situação inusitada: o inspetor de alunos se encontrava próximo a dois alunos que ouviam em seu celular músicas de *funk* tocadas em som bastante alto, durante o intervalo. Ele não tomou nenhuma atitude. (RA-21, 2012)

Se a modernidade se constitui no Brasil de forma incompleta (MARTINS, 2008a), deveríamos analisar também recortes que dizem respeito a nuances culturais que aparecem em meio à cultura brasileira. Na medida em que partimos em nosso trabalho da análise da cultura das classes populares, não posso deixar de me lembrar de um curso sobre a cidade de São Paulo, realizado na rede pública de ensino na qual trabalho. Conversando com uma professora de história que trabalhava junto a uma comunidade da periferia da zona leste, ela afirmou que, ao levar seus alunos para um trabalho de campo no centro da cidade de São Paulo, eles estranharam a quantidade de pessoas, mas estranharam também o quanto essas pessoas eram “quietas” (no centro da cidade!). Ela disse que a afirmativa dos alunos era justificada pelo fato de que eles viviam num bairro em que a vida em si era “muito barulhenta”, que as pessoas não conversavam, “gritavam” e que saiam para a rua falando alto da mesma maneira. Episódio que trata de uma espécie de “antropologia simétrica” ou reversa.

As observações realizadas em campo sugerem um modo de comportamento parecido.

“Fala baixo R”, outra colega lhe pede, e prontamente responde “*falá* pode, não devo pra ninguém”. Sua colega retruca: “Parece que tá falando com a outra sala!”. A música que a aluna R escuta enquanto conversa aos berros com sua colega, não muito distante de sua carteira, não fica restrita ao seu fone de ouvido. Nos minutos em que a sala fica silenciosa, ela parece embalada por tal batida que insiste em permanecer audível. Em alguns trechos, conhecidos pela aluna R, ela divide a letra com o restante da turma. (RA-15, 2012, 1º ano X)

Muitas das aulas observadas foram experimentadas por mim, pesquisador, como muito barulhentas. As conversas, mesmo que tratando de assuntos particulares, como as experiências sexuais dos alunos, seus namorados e suas namoradas, eram comentadas num volume bastante alto. Houve vários episódios em que alunos em cantos opostos da sala conversavam entre si a partir de seus respectivos lugares. Esse aspecto não diz nada sobre o aprendizado dos alunos (lembrando a professora de inglês que compara as salas afirmando que uma delas, a que os alunos mais conversam, apresenta os melhores resultados), mas facilita de certa maneira as anotações do que aconteceu durante o trabalho de campo. Esse aspecto, porém, denota principalmente que, se a cultura familiar aparece como modelo de comportamento vemos que em outros contextos, como as salas de aula, os alunos também reproduzem tais formas de ser e de agir. Como afirma José de Souza Martins (2008b), a diferença entre a rua e a casa, como dimensões do público e do privado, é muito sutil em nossa cultura.

Diferente do que ocorre na sociedade inglesa e na Europa em geral, em que essa diferença chega a ser ritualizada, com clara demarcação da distinção entre público e privado já nos detalhes de comportamento de cada pessoa. O fato de que no Brasil, em público as pessoas se comportem como se estivessem em casa, desde o falar alto até o uso do telefone celular como um brinco ou um anel, constitui um indício forte da precariedade da vida privada entre nós. Uma certa falta de preocupação com o decoro nos marca e atormenta. (2008b, p.87)

Mesmo as práticas com os celulares em público, tendo por base a utilização sonora dos aparelhos celulares, reforçam esse argumento de uma indistinção entre as esferas privada e pública. No meio da rua, nos transportes coletivos,

A prática de ouvir celulares sem fone de ouvido parece estar se disseminando entre os jovens no Brasil [...]; acontecem até desafios entre garotos e jovens dentro de ônibus e vagões de metrô para ver quem toca mais alto. Os gêneros musicais mais tocados são, pela ordem, funk, hip-hop, pagode, rock e sertanejo (SILVA, 2012, p.69)

Dessa forma, é importante ressaltar que tais transtornos não se restringem ao espaço das salas de aula. Podemos ver que é cada vez maior o número de locais nos quais determinados usos dos aparelhos celulares se tornam proibidos⁵⁴, como é o caso do transporte público. Presenciar a situação incômoda da utilização de aparelhos sonoros nesse tipo de transporte é algo comum e aparece na experiência de uma das alunas, registrada em nosso grupo focal.

Aluna F: Existe fone de ouvido pra que? Eu falo! Uma vez eu entrei dentro do ônibus, tinha lá um rapaz, ele tava escutando funk. “Você não tem fone ouvido, não?” “Tenho, mas eu deixei em casa”. “Não seja por isso, eu te empresto o meu, mas abaixa que você ta incomodando todo mundo dentro do ônibus”. Aí todo mundo falou “Eeeeeee!”.

Aluno W: Cara, tipo assim, o ônibus já é horrível.

Aluna F: É, ônibus lotado.

Aluno W: Vamo deixar pelo menos a gente ler? (GF, 2012)

Prática recorrente, vemos no transporte público da cidade de São Paulo diversas campanhas que visam conscientizar os usuários a respeito dos usos impróprios desse aparelho, como se poder ver nos cartazes reproduzidos na página seguinte.

No contexto específico da escola, as práticas sonoras dos aparelhos celulares, seja por meio do uso de fones de ouvido ou em formas de utilização que se dão por meio do alto-falante dos aparelhos, também se encontram generalizadas. Aquela prática mencionada por Silva (2013) dos desafios realizados pelos jovens em meio ao transporte público teve seu correlato no trabalho campo desta pesquisa, nos intervalos dos alunos, onde a pluralidade de aparelhos sonoros emitindo músicas gerou um contexto descrito por uma das professoras da escola como da “*guerra dos celulares*”. Agora, apesar desse traço de caráter geral em termos de sua permeabilidade, traço que remete a aspectos centrais de nossa cultura, é necessário ressaltar que as diversas práticas sonoras na escola passam a adquirir um sentido particular que não pode ser desvinculado da ação simbólica, como podemos ver a seguir, a partir de exemplos retirados das observações.

⁵⁴ Na cidade de Campinas a utilização de aparelhos sonoros nos ônibus foi recentemente proibida por lei (em especial pelas práticas com os celulares), prevendo até mesmo a utilização de “força policial” para que tal determinação seja cumprida (MARCHEZI, 2012).

Campanha – SPTRANS, 2013

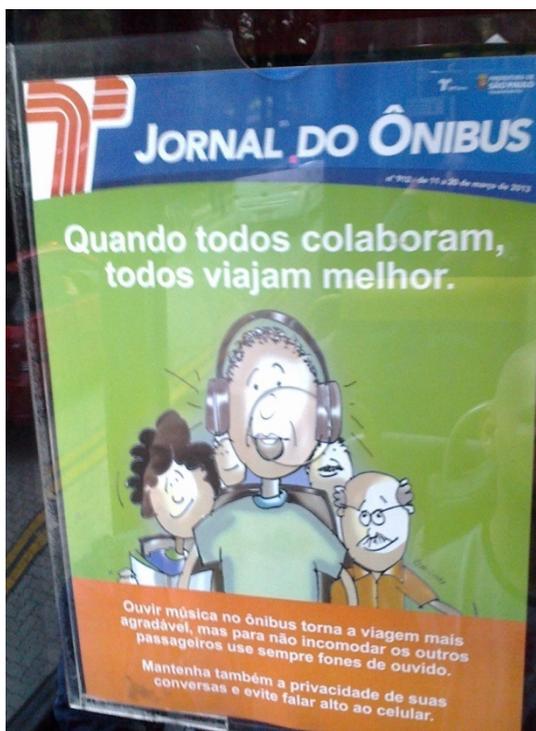


Foto: André Toreli Salatino, 2013

Campanha – Metrô-SP, 2013



Foto: André Toreli Salatino, 2013

No contexto específico da escola, as práticas sonoras dos aparelhos celulares, seja por meio do uso de fones de ouvido ou em formas de utilização que se dão por meio do alto-falante dos aparelhos, também se encontram generalizadas. Aquela prática mencionada por Silva (2013) dos desafios realizados pelos jovens em meio ao transporte público teve seu correlato no trabalho campo desta pesquisa, nos intervalos dos alunos, onde a pluralidade de aparelhos sonoros emitindo músicas gerou um contexto descrito por uma das professoras da escola como da “*guerra dos celulares*”. Agora, apesar desse traço de caráter geral em termos de sua permeabilidade, traço que remete a aspectos centrais de nossa cultura, é necessário ressaltar que as diversas práticas sonoras na escola passam a adquirir um sentido particular que não pode ser desvinculado da ação simbólica, como podemos ver a seguir, a partir de exemplos retirados das observações.

Mesmo se constituindo num fator de distúrbios quando executado durante as aulas, a utilização sonora algumas vezes não apresenta a intenção de interrupção da aula por parte do aluno. Temos como exemplo certa utilização, sentida mesmo como embaraço, numa sala de aula do 1º ano Y, em que se pode ouvir a execução de uma música (Vaaaaai.....Vaaaaai.... Estilo *funk*, voz berrada). A aluna que utilizava o aparelho se atrapalhou ao encaixar o fone de

ouvido no aparelho celular, o que fez com que o som fosse liberado pelo alto falante do mesmo. No exemplo a seguir temos um exemplo de uma postura de alheamento, por meio do uso de fones de ouvido, em relação à aula de sociologia.

A aluna F, sentada no fundo da sala comenta em voz alta com o professor: “Professor, pode ficar com o fone de ouvido na sala de aula?”, o qual responde negativamente. “Só pra saber” afirma a aluna. O professor não percebeu o comentário que funcionou como uma indireta. “Ele nem tá vendo o bagulho”, diz outro menino da sala reforçando a crítica. Pelo contexto, pode-se perceber a referência ao aluno sentado à minha frente (aluno E). Enquanto a maioria dos alunos utiliza os fones de ouvido discretos (Earbuds ou intra-auriculares), de cores neutras e disfarçadamente saindo de suas vestimentas, colocadas de forma difícil de ser visualizada, o aluno (aquele que certa vez disse que “não se importa com o que os outros pensam”) está com um fone supra-auricular (com o formato daqueles utilizados pelos DJs), de cor vermelha que se destaca (destoando) do restante de sua vestimenta. Reprendido pelo professor, o aluno retira o fone de ouvido, mas o mantém debruçado sobre sua carteira e conectado ao celular (menor que o fone) pelo fio. “Você não vai fazer a atividade?” se dirigindo ao aluno, que comenta que está com a mão doendo e que sua colega irá copiar o texto pra ele. O professor comenta que ele é folgado. (RA-14, 2012,3º ano Z)

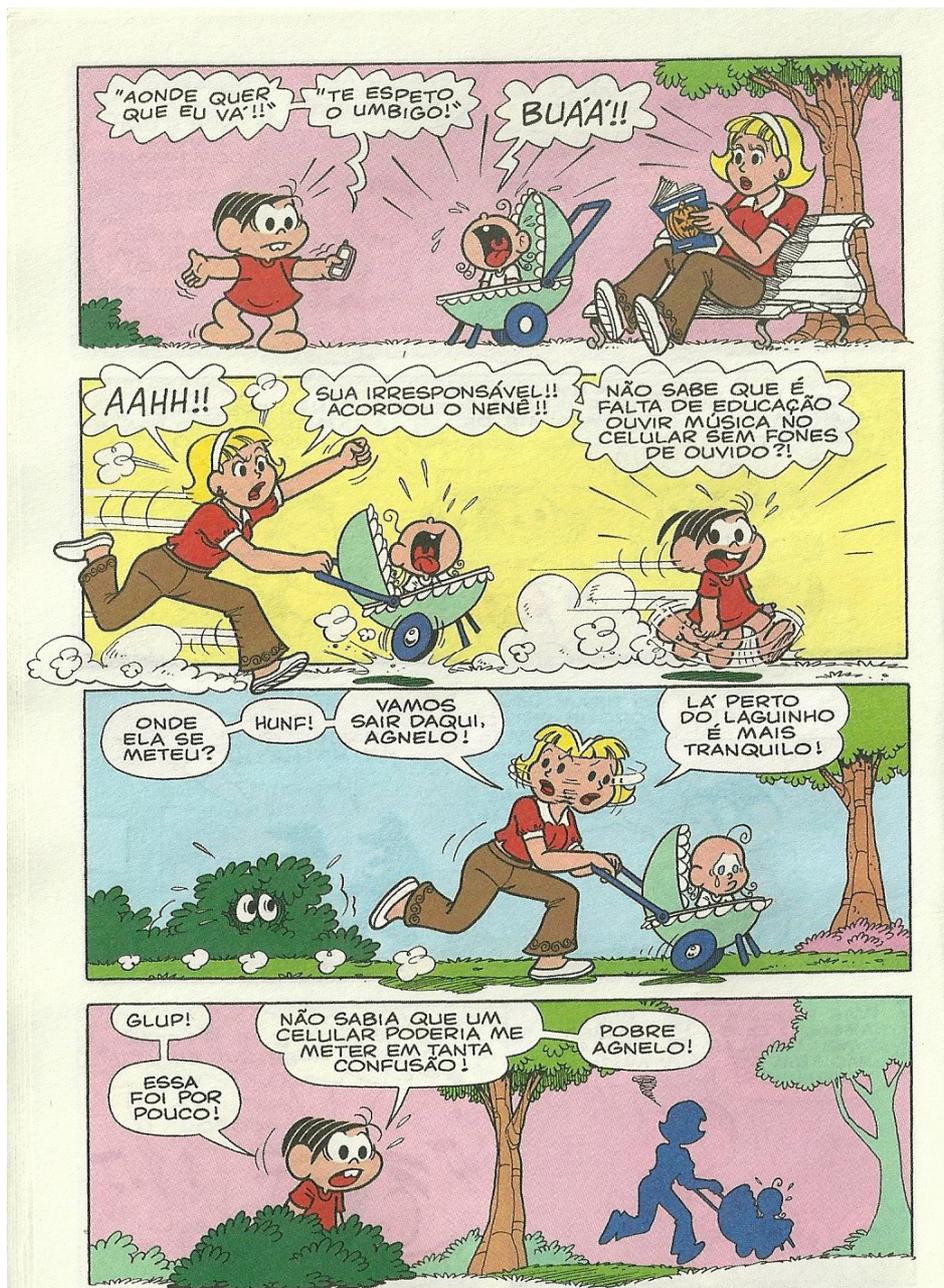
Em outra situação, agora extravasando o som, um dos alunos, também alheio à aula de inglês, deixou tocar uma música em volume baixo enquanto consultava algo em seu aparelho celular. Depois de um tempo, desligou-o sem que a professora tomasse nenhuma atitude – postura similar àqueles alunos que utilizam seus fones e que deixam numa altura maior, prática frequente que torna possível ouvir a música para além de seus fones de ouvido; ou mesmo, como vimos, como afronta à ordem institucional representada pelo professor e pela escola⁵⁵. Com relação às práticas de afronta, é importante ressaltar que essas práticas apareceram com maior frequência nas observações realizadas na turma do terceiro ano e em uma das aulas apenas, a de matemática, em que certa vez, mesmo um dos alunos mais participativos ficou cantando a letra de uma música de *rap* na frente de um de seus professores, enquanto este pedia diversas vezes para desligá-lo. Só interrompeu a música no momento em que bateu o sinal e que os colegas saíram para o intervalo.

Essas práticas não se restringem ao contexto geográfico local no qual foi realizado o trabalho de campo. Há exemplos de usos sonoros no mesmo sentido por jovens de Florianópolis, em entrevistas e etnografia empreendida por Silva (2012). Em um de seus relatos, ela afirma que uma das professoras do jovem entrevistado até mesmo permite que eles escutem o som de seus aparelhos celulares no interior das salas de aula, com a ressalva de que se trate de estilos de músicas “*leve*” e que não seja “*música de bandidão*”.

⁵⁵Fato observado também por Pereira (2010).

Apesar de adquirirem sentidos particulares ao serem trazidos para o contexto escolar, cremos que para interpretarmos essa disseminação e generalização de práticas que se baseiam na exibição pública de músicas, é importante sempre ter em mente a especificidade do contexto cultural brasileiro, contexto no qual nos comportamos em público como se estivéssemos em nossas próprias casas (MARTINS, 2008b). Vejamos um trecho da turma da Mônica que conta uma situação em que há a exibição pública sonora do aparelho celular:





(TURMA DA MÔNICA, 2011, p.17-18)

A presença de uma situação desse tipo num trecho de uma história da Turma da Mônica nos mostra que tais práticas sonoras estão disseminadas pela sociedade brasileira, fazendo parte do repertório simbólico trabalhado pela produção cultural. Isso porque seu impacto moral depende da situação se tratar de uma experiência socialmente partilhada. Dessa maneira, as práticas que vemos em nosso trabalho de campo não são restritas aquele espaço específico e sempre remetem, em termos simbólicos, a outras dimensões de nossa sociedade. Outro argumento que tende a reforçar tal leitura pela chave cultural de tais práticas ocorridas

no interior da sala de aula é o fato de que, na revisão bibliográfica efetuada por Thomas e Bolton (2012), músicas executadas em sala de aula não aparecem entre as preocupações dos docentes norte-americanos. Vejamos a descrição de uma das observações em campo na Escola B , para termos uma ideia da amplitude da disseminação dessa prática.

Nesse dia, mudei o lugar a partir do qual realizo a observação: sentei-me na primeira carteira da fileira da parede, junto à porta – único acesso à classe. Num primeiro momento, não me pareceu ser um bom lugar para a observação: o contínuo movimento de alunos pelo corredor parece tirar a atenção do que está ocorrendo no interior da sala de aula. Enquanto realizo minhas anotações, alguns alunos estão circulando pelo corredor com o celular tocando músicas pelo alto falante. Também é possível ouvir a batida do funk (apesar de não conseguir ouvir a letra da música) executado no pátio da escola.

Ao passar por mim a professora comenta dos celulares no pátio, falo com ela que o barulho me desconcentra. Falei da experiência da escola em que trabalho onde existe a rádio dos alunos no intervalo. Ela diz que antigamente eles também a tinham, mas apenas no período da manhã. No intervalo da noite, diz ela, não dá nem para ouvi-los conversando, o que ocorre é uma “guerra de celulares”. A rádio poderia ser uma forma de impedir que isso ocorresse, diz ela. (RA-9, 2012, 1º anoY)

O excerto acima permite perceber como no contexto escolar observado, tais práticas não se restringem ao interior das salas de aula (onde causam os maiores problemas), mas se apresentam também em outros espaços da escola. Essa prática sonora se mostrou bastante generalizada e disseminada por diversos espaços, desde o caminho à escola pela rua, como também, eventualmente, no interior das salas de aula. Com maior frequência, dava-se no pátio escolar, local onde impera a maior dimensão de abstração de suas personalidades em decorrência da concentração de uma maior quantidade de pessoas. No item seguinte tentaremos aprofundar a análise a partir do diálogo entre os aspectos teóricos e exemplos do trabalho de campo, com exemplos que mostram a atitude de diferenciação empreendida por parte dos indivíduos em sua luta contra as abstrações que governam a vida moderna (SIMMEL, 2005). No excerto anterior essa luta é contra-inventada pela possível solução que a professora observa. Sua solução aponta para o reforço do sentido de massificação e da homogeneização, abstração característica da vida na metrópole e das instituições sociais. Para Martins (2008a), a modernidade brasileira ocorreu de forma incompleta pelo fato de ser restrita e de se estabelecer no plano das aparências, e não do viver e do ser em si. Dessa maneira, está entre nós uma necessidade imperiosa de parecermos modernos, mesmo que nas relações sociais tenhamos aspectos não-modernos, como a permanência de relações de trabalho escravo. Carregamos isso com os resquícios de nossa matriz de colonização e da sociedade rural e patriarcal, traços que nos conformam e que impedem que o espaço público

em seus diversos recortes apareça com a impessoalidade e decoro postas como formas de sociabilidade hegemônica.

4.2. Etiquetas móveis

A generalização anteriormente apresentada do uso de celulares em diversos espaços sociais, onde jovens carregam consigo as diversas práticas que se encontram em potencialidade em seus aparelhos tecnológicos geram, em contrapartida, discursos promovidos por parte de “especialistas”. Estes defendem o que poderia ser caracterizado como uma “Etiqueta Móvel”, tal qual descrita por Anna Post, do *Emily Post Institute*. Comentando a pesquisa da Intel sobre hábitos dos consumidores de aparelhos celulares, ela afirma que essa pesquisa indica que

a preocupação de agora em diante não será mais *se* compartilharemos online, mas *como* compartilharemos. Os dispositivos móveis nos permitem compartilhar informações em tempo real, e a etiqueta nos ajuda a decidir como compartilhar e nos conectar de maneiras positivas e que melhorem nossos relacionamentos (UOL, 2012b – grifos nossos).

Tais discursos mostram que, em termos globais, as práticas tecnológicas contemporâneas estão postas como dadas e irreversíveis (e em extensão, generalizáveis a totalidade dos contextos que compreendem nossa vida cotidiana). Quanto ao sentido de construção de certa “etiqueta” no uso desses aparelhos, há também práticas que, mesmo não se constituindo numa “etiqueta móvel” geral, estão sendo inventadas pelos jovens. Apesar das influências dos aspectos que caracterizamos como fazendo parte de um contexto cultural brasileiro, base para compreendermos o potencial de disseminação atingido por determinadas práticas, temos contra-invenções no interior dessa cultura que aparecem também na instituição escolar⁵⁶.

Práticas que produzem formas que são contrárias a essa tendência geral e que não se restringem aos docentes e aos papéis institucionais. Essas práticas não se conformam ao contexto cultural que relativiza essas distinções entre o público e o privado, ou mesmo negam as práticas sonoras que tanto repercutem em nosso contexto cultural.

⁵⁶ Também permeada por essas práticas sonoras que os estudantes trazem de outros espaços sociais, práticas que irrompem nas aulas e atrapalham seu andamento.

Em meio ao relativo silêncio, podemos ouvir o toque de mais um celular chamando. Uma das alunas da frente da turma vira para trás e repreende seu colega “-Ô, bota no silencioso aí”. (RA-10, 2012, 1º ano X)

Vistas como fragmentos de decoro de um espaço público em pedaços, ou na concepção dos alunos como “educação” de seus colegas, essas práticas são realizadas em meio aos pedidos de desculpas por parte de alunos cujos celulares tocaram no meio da aula e que esqueceram de colocar no modo silencioso. Ou por alunos que, quando ouvem os toques ou percebem as chamadas pelo modo silencioso, pedem licença ao professor para atender aos celulares, atendidos com embaraço enquanto caminham para fora da sala de aula sussurrando suas conversas. Dessa forma, não poderíamos generalizar, dizendo que “os jovens” brasileiros são barulhentos. Tal categoria deve ser analisada e, se há traços que parecem ser gerais, teríamos em sociedades complexas diversos recortes culturais em termos de universos simbólicos (como por exemplo de *gênero* ou de *tribos juvenis*, de *ethos* de classe, entre outras), cuja diversidade se torna evidente nas vivências dos próprios alunos e que é retratada através das representações que uma parcela desses estudantes possuem sobre tais práticas.

As alunas sentadas atrás de mim comentam inconformadas. Uma delas havia andado de metrô e conta que viu meninas sentadas no chão com o celular tocando *funk*. “Mó favelada, comendo Trakinas, ouvindo *funk*, outras minas de escola chegaram e cantaram junto”, “ó, é tudo favelada”, reforça a colega. Enquanto conversava movia o aparelho celular, segurando com sua mão esquerda, da mesma forma que a menina sentada ao seu lado movimentava o celular na mão esquerda e posteriormente o debruça levemente sobre a apostila. (RA-10, 2012, 1º ano X)

Com o celular em mãos, ao mesmo tempo próximas e distantes das práticas de outros jovens. A partir desse relato podemos ver que nas representações dessas jovens, tais práticas se encontram restritas a determinado grupo, tendo seu valor depreciado e/ou repreendido por outros; representações próximas das que vemos em comentários virtuais sobre a notícia a respeito das formas de uso de aparelhos celulares. No espaço virtual há comentários que tendem a generalizar como que constituindo características dos brasileiros, tais como: “O brasileiro adora um barulho. Ele gosto (*sic*) de música alta no celular, no aparelho de som, no carro... Gente barulhenta demais, Credo!”, temos outros que tendem a circunscrever tais práticas “brasileiros, corrija (*sic*) funkeiros”; ou “99,9% são funkeiros”; ou ainda “A maioria (99,9%) é do *Funk*, mas já ouvi samba, forró, pagode, rock e música gospel. Acho o funk e o pagode os mais irritantes, principalmente quando são aquelas músicas que só tem gritaria e ninguém entende nada” (UOL, 2012b) .

Falarmos que há traços gerais da cultura brasileira não significa reificá-la, dizer que como coisa ela é impressa e se incorpora a cada um dos indivíduos que pertencem a essa cultura. Compreendemos a cultura como processo no qual cabe um papel ativo aos sujeitos sociais em sua atualização, como ‘invenção’ dos sujeitos a partir do material simbólico que lhes é preexistente (WAGNER, 2010). Ressaltar a importância de certos traços da cultura brasileira em nossa análise é, portanto, uma forma de delinear um contexto no qual as ações individuais, tal qual nos fala Geertz (1989) podem ser compreendidas, como ações simbólicas, ações que dizem algo a respeito de nossa sociedade. Entretanto, é importante lembrarmos que como modernidade incompleta (MARTINS, 2008a), outras formas de postura podem coexistir com aquelas que reproduzem os traços essenciais de nossa cultura.

A partir de outra perspectiva, as ações dos jovens nos espaços públicos podem estar associadas à circulação desses jovens em diferentes espaços sociais, em termos da diferenciação da própria vivência dessa categoria sócia, conforme apontam Tiramonti e Minteguiaga (2010). Enquanto os setores médio e alto frequentam diversos espaços “institucionalizados” como clubes, centros culturais, igrejas ou academias, os jovens de classes mais desfavorecidas da população se movem do espaço privado de suas casas para lugares públicos como o bairro, a praça, a vila ou a rua, realizando boa parte de sua existência em espaços que as autoras caracterizam como “espaços desregulados”, os quais possuem mecanismos de controle mais débeis e que não são regulados por instituições. Dessa maneira, dependendo dos contextos institucionais ou não, frequentados pelos jovens, os mesmos acabam inventando a cultura escolar com base nessa relação com a vivência fora dessa instituição, mesmo que passem a alterar o sentido de suas práticas, as ressignificando em termos da recusa às relações pedagógicas, fortalecida pelos recursos tecnológicos disponíveis.

Apesar de determinados contextos socioculturais favorecerem o aparecimento de tais práticas, a explicação não se esgota nesse nível de análise que associa práticas tecnológicas a um contexto social característico no qual vivem os jovens, aqueles dos espaços “desregulados” das ruas e das favelas. Afinal, como explicar que jovens de outras classes sociais também se utilizem de tais práticas sonoras, como, por exemplo, os jovens de classe média que nas ruas das metrópoles ou nos espaços de lazer como as praias transitam com seus carros em alto-volume ainda que reverberando estilos musicais diversos?

De toda forma, parece que tais práticas de exibição através do som possuem um grande poder de propagação na medida em que são reforçados por diversas outras práticas que possuem respaldo nas lógicas específicas dessa modernidade de aparência e que se proliferam nas especificidades de uma “cultura brasileira”. Numa determinada observação da saída da

Escola B, pude ver alguns alunos saindo num carro em que o som estava ligado e era propagado por suas potentes caixas de som, atraindo olhares de todos aqueles que, em sua maioria, andam em direção ao ponto de ônibus ou às suas casas a pé. Dessa maneira, automóveis-celulares-caixas de som parecem se constituir em práticas que se reforçam e que servem de referência mútua e que muitas vezes, como aponta Pereira (2010) quando fala a respeito dos automóveis, funcionam como símbolos que buscam representar a própria virilidade dos homens. Essa interpretação converge com a de Silva (2012, p.80)

No caso da audição de música, especialmente o funk, sem fone de ouvido, acredito que a prática de ocupar o espaço sonoro em torno de si, no espaço público, forneça um correlato da masculinidade viril relacionada ao corpo esteticamente musculoso[...]. Igualmente, sugiro pensar a sociabilidade proporcionada tanto pela troca de música entre jovens via *bluetooth* como pelos relatos de proezas e troca de informações nos fóruns sobre telefones celulares como espaço de homossociabilidade - espaços que possibilitam uma performance pública da masculinidade. Argumento também que as "práticas de subversão" conferem ao jovem e ao homem um capital de prestígio advindo do fato de poder subverter, ainda que até certo ponto, regras institucionalizadas e não ser um mero "mané". (2012, p.80)

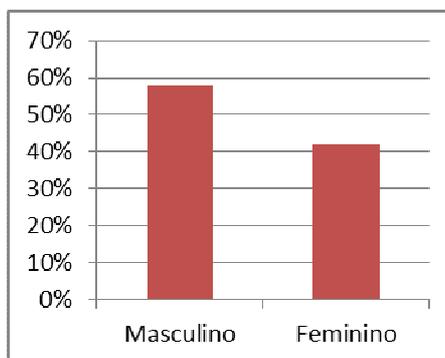
Para a autora, as atividades sonoras são atividades que se fundam na *performance* pública da masculinidade. Decerto, parte das práticas sociais presenciadas em nosso campo como aquela dos alunos saindo da escola com suas caixas de som ligadas em alto volume, correlaciona-se com *performances* de masculinidade. Lembremos dos jovens de diversas classes sociais que exibem os signos tecnológicos dos potentes aparelhos sonoros instalados em seus carros, combinados com outras formas de “*tunning*” como as luzes e adesivos que singularizam os automóveis e cuja acumulação de signos tecnológicos e de potência guardam correlação com sua virilidade, tais quais psicologicamente os galos e sua capacidade de luta estão para os balineses (GEERTZ, 1989).

Entretanto cremos que é importante relativizar essa dimensão quando estendemos essa interpretação com base na categoria “gênero”⁵⁷ ao uso sonoro de aparelhos celulares e buscamos compreender sentidos mais gerais sobre essas práticas, já que a pluralidade de significados descritos anteriormente, que podem estar associados ao ato de ouvir músicas em seus aparelhos celulares, diminui a força do argumento principal de Silva (2012). Se analisarmos os dados colhidos em nossos questionários, dentre os 43% de jovens que afirmam

⁵⁷ Sobre diferenciações quanto ao uso tendo por base o gênero, Verza e Wagner (2008) já apontam para alguns aspectos, como o maior uso de jogos e “envio de mensagens” pelos meninos, enquanto que as meninas os utilizam mais para “conversar com suas amigas”.

fazer uso do viva-voz dos celulares para executar músicas, temos a seguinte distribuição por sexo:

Jovens da Escola B que ouvem músicas pelo viva-voz (2012)



Com cerca de 42% dos jovens do sexo feminino utilizando o alto-falante de seus celulares, não podemos sobrevalorizar associando uma dimensão de performance de masculinidade ao seu uso em todo e qualquer contexto. Mesmo as práticas que segundo a autora constituem um “capital de prestígio masculino” não se restringiram ao sexo masculino em nosso trabalho de campo. Ao menos em duas situações, alunas ligaram o celular com o intuito de provocar um dos professores, bem como temos o depoimento de uma das melhores alunas observadas, a qual utilizou o celular para irritar uma professora de inglês em outro ano, de forma proposital. Temos também práticas que não são lidas sob o signo da “afronta”, mas que também se sustentam por meio da utilização sonora e exibição dos aparelhos, as quais seriam mais frequentes que as anteriores⁵⁸, como os sucessivos casos no intervalo onde rodas de amigas tinham suas conversas embaladas pelo ritmo *funk*, sem nenhum caráter “subversivo” com relação à ordem institucional.

Para compreender essas práticas sonoras dos celulares e dos automóveis, é importante aprofundar outra pista contida no artigo da autora (SILVA, 2012), qual seja, a urgência sentida pelos jovens em preencher uma espécie de vazio, e que se encontra na bela imagem de um dos jovens entrevistados pela autora sobre o significado da utilização de seu aparelho: “ocupar onde não tem nada”. Nas palavras deste jovem: “Assim, tu vai num lugar onde não

⁵⁸ Entre as meninas, bem como entre os meninos. Na escola observada, insisto que grande parte das práticas sonoras não são realizadas por jovens que se “socializam contra a escola”, mas por aqueles que se “socializam paralelamente”, assim não possuem um caráter de afronta, mas de *alheamento*, isso em ambos os sexos.

tem nada, tu bota uma musiquinha, até soltando uma pipa... qualquer lugar... no shopping". (apud SILVA, 2012, p.70). Como compreendermos que o Shopping, a casa e, especialmente, a escola, são lugares onde “não tem nada”?

Para respondermos a essa questão, devemos relacionar os contextos de nossa vida cotidiana ao fato de que o ambiente audiovisual, seja a mídia de massas ou nossas seleções pessoais de música, conformam um ambiente com o qual nós interagimos de forma constante e automática e sua ausência nos aparece como “vazio”. A esse respeito, Castells (1999) ressalta que aparelhos tipo *walkman*, antecessores em certa medida dos aparelhos “MP3”s e “Ipod”s (e de certos usos sonoros dos aparelhos celulares), produziram um ambiente de áudio portátil, os quais, por meio da seleção pessoal das músicas, os adolescentes constroem “suas paredes de sons contra o mundo exterior” (p. 419)

Ainda conforme bem observa Castells, muitas vezes a ação de sermos espectadores ou ouvintes das mídias ou músicas é combinada com as atividades domésticas e formas de interação social. Nossos alunos o atestam quando fazem as atividades com seus fones, ou interagem com os colegas com ou apesar dos mesmos. Os jovens nas salas de aula constroem com seus fones de ouvido “uma parede” tão porosa quanto aquelas das instituições contemporâneas, nas quais não notamos a distinção entre o “dentro” e o “fora” de Hardt (2000). Essa lógica exterior trazida pelos jovens para o interior da instituição escolar aparece como lógica sociocultural em que a mídia e as músicas são “a presença de fundo quase constante, o *tecido de nossas vidas*” (CASTELLS, 1999, p.419 – grifos nossos). Vejamos o relato de Canclini (2001, p.155-156) descrevendo sua circulação numa metrópole contemporânea.

Mal alcanço o Periférico, o trânsito parece ajustar-se ao concerto de Telemann, que me acompanha nas cordas; os Dodges e Chevrolets que mudam de pista para me ultrapassar são a irrupção dos metais; o Mercedes, que agora desliza à frente de todos, entra como um oboé, suave, quase imperceptível. Justo quando começa o segundo movimento, sempre adágio ou andante nos barrocos, o trânsito se faz mais lento, porque nos aproximamos do trevo onde se reúnem os que chegam ao viaduto. É um movimento de muitas passagens, da terceira para a segunda, das cordas ao cravo, às cordas, enquanto os carros vão se detendo e o trânsito sonolento impede que cheguemos, juntos, ao allegro final.

Os carros se detêm. Mudo de estação. Busco esse outro barroco contemporâneo, a vertigem do rock, que não pretende conduzir a parte alguma: há uma melhor sintonia com as vias expressas que se engarrafam, com o furor das buzinas, com os carros bloqueados por manifestações de protesto, com a desordem dos cruzamentos cujos sinais estão apagados pelo corte de luz.

Essa circulação do autor por meio do automóvel retrata a forma de construção simbólica contemporânea, a qual se assemelha à construção que vemos nos videoclipes

musicais. Tais videoclipes parecem condensar essa colagem de imagens visuais com as sonoras que compreendem o tecido de nossa vida cotidiana. O caráter fragmentário constitui esse pano de fundo, composto por imagens de todas as partes do mundo, ou mesmo por arquiteturas de várias temporalidades históricas – como as igrejas e edifícios dos séculos XVIII e XIX que coexistem com as modernas construções espelhadas do século XXI. As imagens, em grande parte publicitárias, dispostas em qualquer ordem, são misturadas tanto aos ruídos externos do ritmo frenético da metrópole quanto à intimidade experimentada pelo usuário do automóvel.

Ao contrário de contextos culturais "tradicionais", onde há uma inércia simbólica maior, a cultura das metrópoles é incessantemente recriada através de um material simbólico que circula em escala global. Nesse contexto, a identidade não pode ser compreendida como algo estático, antes, a identidade contemporânea seria construída na relação com essa enorme quantidade de material audiovisual. Não se reduzindo a uma "narrativa ritualizada", é um "relato que reconstruímos incessantemente, que reconstruímos com os outros, a identidade se torna também uma co-produção" (CANCLINI, 2001, p.173). As pressões sociais gerais continuam tendo um papel nessa busca pela singularização. Na medida em que nossa sociedade estruturada em rede conecta e desconecta indivíduos e grupos de acordo com uma lógica abstrata, ela atualiza as demandas pela busca de uma identidade por mais precária que sua construção possa se dar no período pós-moderno.

Em um mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca da identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significado social[...] a identidade está se tornando a principal e, às vezes, única fonte de significado em um período histórico caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais efêmeras (CASTELLS, 1999, p.41)

As práticas sonoras ocorridas no interior das salas de aula, nos corredores, no pátio da escola, nas ruas da cidade ou em outros espaços públicos, na tentativa de afirmar uma identidade precária e efêmera, constitui-se na forma como buscamos narrar coletivamente nossa identidade num contexto pós-moderno. Podemos retomar novamente às ideias de Simmel, com as quais articulamos a discussão realizada até aqui, uma vez que tais ações encenadas coletivamente em nossa luta cotidiana contra as abstrações sociais representam a necessidade que teríamos de nos singularizar e de nos exibir nesse contexto. Não reduzidas, portanto, a performances masculinas, mas como decorrência do caráter *blasé* da vida urbana na metrópole.

Por um lado, a vida torna-se infinitamente mais fácil, na medida em que estímulos, interesses, preenchimentos de tempo e consciência se lhe oferecem de todos os lados e a sugam em uma corrente na qual ela praticamente prescinde de qualquer movimento para nadar. Mas, por outro lado, a vida compõe-se cada vez mais desses conteúdos e programas impessoais que pretendem recalcar as colorações verdadeiramente pessoais e o que é incomparável. E isso de tal modo, que para salvar o que há de mais pessoal é preciso convocar o que há de extremo em peculiaridade e particularização, e é preciso exagerá-las para que se possa tornar audível, inclusive para si mesmo." (SIMMEL, 2005, p.588)

Um relativo silêncio, como polo oposto, constitui-se como que um vazio midiático-sonoro experimentado como sentimento de ausência, ao modo de um pano de fundo contraditório em relação ao imenso acúmulo de signos, imagens e informações que nos são incessantemente transmitidas por diversas fontes. Dessa forma, buscam-se colorir aqueles conteúdos “acinzentados” (pelo excesso) que cercam nossa existência e, na esperança de produzir novas relações, os indivíduos “exageram” através das práticas sonoras, num contexto já preenchido e transbordante de estímulos audiovisuais. Dessa maneira, o nível necessário para que se consiga o efeito da diferenciação em meio à enorme quantidade de estímulos se mostra tão incômodo em decorrência da hipertrofia audiovisual de nosso contexto cultural. Nesse nível de abstração, utilizar os aparelhos sonoros consiste novamente na busca pela singularização é a permanência daquele sonho da modernidade, sonho do qual devemos despertar.

Chegamos assim a um caráter mais geral da relação com o espaço público, caráter esse já não restrito à especificidade brasileira, mas que enredado a um contexto tanto de modernidade das aparências como de indistinção entre privado e público, complica e propicia a utilização de seu espaço como suporte para práticas que visam a distinção dos indivíduos. Essa postura contemporânea da relação entre espaço público e privado aponta para a mudança contemporânea em relação ao significado do termo *público* até mesmo nos países centrais do capitalismo.

Era costume aplicar-se esse conceito a coisas e eventos de natureza “coletiva”, coisas e fenômenos que não podiam ser reivindicados como assunto privado, quanto mais de posse exclusiva, mas sobre os quais todo mundo podia pretender alguma autoridade pelo fato de tais coisas e eventos afetarem seus interesses e bens privados. Agora invertia-se também a definição de público, transformando em território onde são exibidos os assuntos particulares e bens pessoais. (BAUMAN, 2000., p.71).

Nesse contexto, o público aparece cada vez menos como um espaço marcado pela impessoalidade, onde poderíamos discutir questões sobre interesses e o próprio bem comuns,

mas sim como espaço no qual as pessoas se veem numa necessidade de mostrar quem elas “realmente são” umas às outras. O espaço público serve, então, como suporte da narração de uma identidade num contexto simbólico pós-moderno, marcado pela fragilidade institucional e pela volatilidade simbólica, contexto no qual os indivíduos constroem e reconstróem, incessantemente, identidades efêmeras. Identidades estas cotidianamente atualizadas, que necessitam ser narradas, exibidas e demonstradas, e o são por meio das músicas, dos celulares, das marcas e das imagens pessoais.

O espaço público em si mesmo aparece cada vez mais privatizado. O espaço público pautado na possibilidade do encontro casual e do agrupamento tem se tornado espaços cada vez mais fechados, de condomínios de luxo, dos shoppings, galerias e das vias de circulação dos automóveis (HARDT, 2000). Soma-se a isso a exibição pública de assuntos e coisas sem importância “pública”, que termina por constituir esse espaço público não como bem comum, mas como uma “colcha de retalhos de anseios pessoais”, agregando problemas e preocupações privadas. Vemos o reflexo dessa ressignificação na própria modificação do termo “interesse público” que

sendo agora reduzido ao de curiosidade e ‘interesse’ em matar essa curiosidade. Tornar público o que quer que desperte ou possa despertar curiosidade virou o cerne da ideia de uma coisa ‘ser do interesse público’. E cuidar de exibir de forma atraente o que se divulga de modo a despertar curiosidade virou a principal medida do ‘bom serviço ao interesse público’. (BAUMAN, 2000, p.71)

Para Hardt (2000), a noção do público, compreendida como o lugar onde se age sobre o olhar alheio tem também se generalizado na medida em que todos nós estamos vigiados por câmeras. E, por que não no ciberespaço, onde todos estão contribuindo para essa vigilância enquanto alimentam às redes sociais com informações que dizem respeito à esfera privada. Em especial o *facebook* (na medida em que é amplamente utilizado pelos jovens), as redes sociais denotam essa dinâmica onde a exibição pública de assuntos privados se encontra imbuída dessa lógica onde o “interesse público” se reduz à dinâmica de se alimentar e de se “matar a curiosidade” sobre aspectos que antes eram relegados à esfera privada da existência. As relações de poder teriam permeado todos os poros da sociedade, conformando um espaço em que estão em todos os lugares, no ambiente físico ou virtual, que pelo seu alcance é caracterizada por Hardt (2000) como sociedade mundial de controle.

Vimos que esse controle não é total, ao menos se o concebemos como obediência aos mandatos sociais, especialmente aqueles que dizem respeito à ordem de atomização dos indivíduos. Por meio das práticas dos jovens, de resistência ambígua em meio a essa teia de

relações de controle, vemos que os mesmos aparelhos que servem em certos momentos ao mergulho nessa lógica de distração e de exibição, são aparelhos que são reinventados na prática cotidiana e que entram nos circuitos de empréstimo que visam a fortalecer os laços grupais e não se reduzem a práticas de isolamento e atomização dos indivíduos. Realizar uma descrição densa da relação dos jovens com os aparelhos tecnológicos significa compreendermos de que forma suas práticas denotam um aspecto central da cultura brasileira. Apesar de importante dimensão, essas práticas não se reduzem a *performances* de masculinidade, tal como ressaltado por Silva, mas vai ao encontro a essa característica central da sociedade brasileira, a relação entre a esfera pública e privada que na contemporaneidade se encontra enredada ainda numa escala global de permeabilidade entre essas duas esferas.

Nesse sentido, não devemos conceber as fragilidades da escola contemporânea sob a ideia de desinstitucionalização (DUBET, 1998). Ela nos passa a imagem de uma instituição que “funcionou” anteriormente e que não funcionaria mais em nosso contexto social. A especificidade com que se deu a inclusão das classes populares inundou a instituição escolar de uma lógica pessoal que orienta a sociabilidade no Brasil. Dessa perspectiva, a modernidade não se realizou completamente e a relação constituída com o espaço público demonstra que, antes mesmo de nos relacionarmos com a dimensão pública em termos impessoais, com certo decoro, já entramos na crise da modernidade em que o público se mostra como lugar de exibição de traços, objetos e características privadas. No que tange à reprodução cultural, as práticas dos estudantes nos impulsiona para essa crise de caráter mais geral da concepção do público e de seu caráter de indistinção em termos de sua relação com a esfera privada na contemporaneidade.

Considerações Finais

Este trabalho se debruçou sobre a compreensão da experiência escolar dos jovens das classes populares a partir de um trabalho de campo realizado em uma escola da periferia de São Paulo, aqui denominada de Escola B. Entendemos essa escola como local privilegiado para analisar as intersecções entre as culturas juvenis, suas práticas tecnológicas e uma cultura escolar específica. Tomou-se como foco o uso dos celulares e a relação que os estudantes mantem com esses equipamentos.

Nestas considerações finais, ao tentarmos contemplar alguns aspectos dessas intersecções, aparecem marcas do referencial teórico adotado pelo pesquisador, iluminado e por vezes modificado pelas explicações e interpretações das ações realizadas por esses jovens na experiência compartilhada no decorrer do ano letivo de 2012, e que resultou em algo mais do que a simples soma de nossas perspectivas particulares.

Ao partir da ideia de que geração e o próprio conceito de juventude são profundamente marcados por uma relação com determinado estágio de desenvolvimento do sistema educacional - tanto em suas bases tecnológicas quanto em relação ao valor social dos diplomas-, a compreensão da juventude contemporânea implica uma articulação com a forma como se constrói sua experiência com a instituição escolar. Deparamo-nos em campo com jovens que experimentam pressões objetivas no intuito de encurtar seu período de escolaridade e buscar uma entrada mais rápida no mercado de trabalho, muitos deles já sendo, concomitantemente, estudantes e trabalhadores. Em decorrência da lógica de reprodução sociocultural, a estratégia de ascensão social por meio da escola é um investimento de longo prazo e incerto, e não conforma o *ethos* das classes populares. Tratou-se, por isso, de compreender a experiência escolar que se dá em um contexto social global em que os jovens são chamados a ter uma escolarização cada vez mais longa, porém, ao preço de ver as possibilidades de emprego reduzidas.

A massificação do acesso à instituição escolar gerou um universo caracterizado pela inflação e desvalorização dos diplomas escolares, o que agrava a dificuldade dessa parcela da população em estabelecer um sentido positivo para seus estudos e constituir uma relação com

o saber de forma mais orgânica e mais verdadeira. Culturalmente, observamos que essa dificuldade guarda, ainda, relação com o contexto social brasileiro, que tem como especificidade o fato de a educação não ter se constituído como valor, o que faz com que haja uma desvalorização do processo de aprendizagem e que se tome com naturalidade até mesmo a existência e permanência do analfabetismo em nosso país, mesmo que sob sua roupagem funcional.

Considerando as especificidades do processo de socialização contemporâneo, a experiência escolar se dá num contexto social em que há a ausência de um projeto social unitário que integre os indivíduos num arcabouço simbólico comum através da escola. Tendo esse papel sido relegado aos meios de comunicação de massa e ao mundo audiovisual, o sentido da experiência escolar passa a se dar por meio de uma construção individual, em que os jovens são levados a combinar diversos fatores, como a percepção de uma relação de utilidade com os estudos, a construção de uma integração subjetiva nesse universo escolar e a existência de um interesse intelectual por parte deles.

Nessa sociedade, em que o processo de socialização não tem sentido e caráter unitários, pudemos ver que a maior parte dos jovens da Escola B combina esses fatores e se socializa paralelamente à instituição escolar. Ou seja, investem sua inteligência e criatividade em atividades não escolares ao mesmo tempo em que obedecem às condutas ritualísticas da escola, especialmente aquelas relacionadas à cópia de conteúdos. Vimos também que essas condições gerais de nossa sociedade servem como base para a generalização de práticas que denotam um desinvestimento escolar por parte dos estudantes, práticas de comunicação e de distração que se dão especialmente por meio da utilização dos aparelhos tecnológicos que se disseminaram no contexto escolar contemporâneo.

Ao debruçarmos nosso olhar sobre a cultura escolar como um todo, vimos que tudo se passa como se esses elementos tecnológicos que inundam a escola hoje, a fizessem implodir, especialmente quando nos referimos àqueles valores que lhes são caros, como o controle sobre os conteúdos e as condutas dos jovens. Em contradição com sua vida cotidiana, cujas principais práticas de lazer encontram-se relacionadas à utilização de aparelhos tecnológicos, a escola aparece como que defasada em relação ao restante da sociedade tanto em termos tecnológicos como de circulação de conteúdos audiovisuais, posto que excessivamente presa ao texto escrito. A partir disto, temos que a cultura desses jovens aparece contraposta à cultura escolar, pois, grande parte de suas práticas possuem como suporte o conteúdo audiovisual ou hipertexto, ou ainda a utilização de formas de comunicação escritas mais curtas, como a troca incessante de mensagens SMS e a publicação de *posts* nas redes sociais. Com relação às

mudanças gerais de nossa relação com os saberes, a escola contemporânea se insere num contexto em que a própria temporalidade na produção e aquisição de saberes se encontra acelerada e adquire uma forma mais fluida. As referências simbólicas e tecnológicas que marcam a vida cotidiana dos jovens e que assim circulam (de forma fluída e rápida) entram em conflito com uma forma escolar que permanece guardando muita semelhança com a forma concebida quando de sua constituição, na modernidade.

Apesar de grande parte dos veículos de comunicação apresentar como inevitável a incorporação dos aparelhos tecnológicos às salas de aula como forma de modernizar a escola e garantir uma educação de qualidade, encontramos-nos em um debate teórico e prático a respeito das possibilidades, vantagens e desvantagens que uma possível incorporação tecnológica pode nos trazer. Até mesmo porque há tentativas por parte de países centrais do capitalismo que buscaram incorporar as tecnologias às salas de aula e que não obtiveram ganhos em termos de aprendizagem dos alunos, mas tão somente o incremento dos gastos com os custos de manutenção dos aparelhos. Na escola pública em que realizamos o trabalho de campo, deparamo-nos com uma tentativa de modificação e incorporação de recursos tecnológicos por parte de um dos professores, em suas práticas pedagógicas. Compartilhando seus *posts* numa rede social amplamente utilizada pelos alunos (o *facebook*), esse professor sugere vídeos e links relacionados com suas matérias. Podemos dizer até mesmo que suas práticas dizem respeito à cultura escolar como um todo, na medida em que passa a ter um papel de controle sobre as práticas dos alunos que planejam ou realizam ações que degradam a instituição escolar. Dessa maneira, não se trata de perpetuar o modelo e o estereótipo de uma escola pública arcaica, que não se modifica contraposta a uma escola privada tecnológica, uma vez que há diversos recortes entre colégios públicos e privados, com ou sem mediação das tecnologias no processo de aprendizagem.

Compreendemos que a função da escola não deve ser a de um mercado constante e lucrativo para as incessantes inovações tecnológicas, mas a de garantir que os jovens se socializem por meio do acesso a um legado cultural comum. Ao contrário do que os veículos midiáticos nos levam a acreditar, a utilização de tecnologias não deve ser tomada como dada uma vez que, antes de realizar uma melhoria automática do ensino, elas podem vir a se constituir em mais um aspecto do capital cultural e da diferenciação entre os jovens. Isso se dá porque os jovens que compartilhem uma cultura tecnológica próxima à de uma “escola tecnológica”, ou que tenham o acesso a outros idiomas e circuitos comunicacionais poderão levar vantagem sobre outros estudantes. Antes de estabelecer uma igualdade de condições no acesso ao saber ou a melhoria do ensino, seria instaurado mais um componente de

diferenciação numa sociedade em que o sistema de ensino já se encontra como que profundamente marcado pela desigualdade.

Para analisar os aspectos centrais que caracterizam a educação contemporânea, tomamos como central um de seus protagonistas: o aparelho celular. Este aparelho carrega consigo os valores que marcam a cultura contemporânea e aparecem como centrais no processo de invenção da cultura escolar pelos jovens, encontrando-se disseminados pelas salas, corredores e pátio escolares. Simbolizando a mobilidade e conteúdos que circulam em escala global, entendemos que por meio destes aparelhos os jovens trazem práticas típicas do universo exterior à escola para o interior desta instituição, bem como inventam práticas específicas na relação que eles mantêm com a cultura escolar. Vimos que apesar das representações docentes desses aparelhos contarem com uma sobrevalorização de seu potencial para desenvolver ou estimular práticas provocativas e de “indisciplina” na escola, os jovens envolvidos na pesquisa já estão realizando outras práticas como o *cheating* (ou cola digital) em que transferem questões e respostas para os seus colegas por meio do SMS, ou mesmo casos de *cyberbullying*, aspectos que também são importantes em termos da reprodução cultural. Tais aspectos têm sido deixados de lado pela instituição escolar, tal como pudemos constatar nesta pesquisa.

Esse filtro simbólico docente essencialmente marcado pela ideia de provocação ou indisciplina prejudica a percepção do sentido das ações empreendidas pelos jovens. Os toques de música, por exemplo, se constituem em ações simbólicas e não são dotados de um único significado. Devem ser interpretados em contextos particulares. Em nosso trabalho de campo, a utilização e reverberação de músicas, por exemplo, apareceram com múltiplos significados: como formas de os alunos se ausentarem, como trilha sonora embalando atividades mecânicas como a cópia, embalando a conversa dos estudantes, como diferenciação, como provocação, ou mesmo como constrangimentos involuntários. Em decorrência da dimensão micrológica da cultura escolar, na qual nos achamos envolvidos, nem sempre realizamos devidamente a leitura dessas ações. Não conseguindo ouvir nossos alunos, criamos barreiras que dificultam nosso diálogo com os jovens.

Socializados paralelamente à escola, é como se os jovens tivessem crescido apenas no mundo juvenil e não no escolar. Dentre suas práticas com os aparelhos celulares, mais do que as práticas provocativas como aquelas em que utilizam o som alto para desestabilizar a aula e o professor, vemos sua utilização massiva como instrumento de comunicação. Os toques de recebimento de mensagens funcionam como cadenciadores da aula, ao lado do constante pano de fundo de batidas (em especial do ritmo *funk*) que extravasam dos fones dos alunos. Junto a

essas práticas, o acesso às redes sociais, a observação de fotos e vídeos, o compartilhamento de músicas, são todas práticas que denotam um alheamento do universo escolar e a importância que o mundo juvenil e suas preocupações têm para os jovens, aspectos que se constituem como sendo a “verdadeira vida” para eles.

A generalização dessas práticas tecnológicas poderia indicar uma “crise da escola”. Entretanto, preferimos interpretá-las também como denotando modificações contemporâneas rumo a uma sociedade de controle, posto que nesse processo ocorre uma indefinição dos limites institucionais entre o “dentro” e o “fora”. Assim como as práticas tecnológicas realizadas através dos aparelhos celulares denotam a permeabilidade das fronteiras institucionais de uma escola inundada por práticas que proliferam no restante da sociedade, vemos que, por outro lado, sua lógica institucional também explode para fora de seus muros. A aprendizagem e os certificados passam a orientar não apenas o momento de uma formação circunscrita a seu interior, mas aparecem generalizadas a outras esferas da sociedade, como o mundo do trabalho, constituindo uma lógica de formação sem fim. Potencialmente dotado dessa permeabilização de fronteiras, os aparelhos celulares *smartphones* com ampla gama de recursos de gravação audiovisual, bem como acesso à internet, denotam essa dobra entre o espaço institucional e virtual, materializando uma nova forma de relação com um saber fluxo, sempre em modificação e acessível em qualquer espaço e tempo.

Para respondermos a questão a respeito das possibilidades de inserção pedagógica desse aparelho na escola, pautamo-nos não apenas numa dimensão abstrata, mas, principalmente, nas próprias práticas que os jovens estão realizando por meio desse aparelho no contexto escolar. Tomamos como marco de análise conjuntamente às práticas, a lei de proibição dos aparelhos celulares nas escolas públicas paulistas. Na medida em que a mera existência das normas não implica na obediência passiva às regras, a existência da lei não teve como repercussão a exclusão dos celulares do ambiente escolar, o que se deu especialmente porque, ao que parece, os professores e a escola não dispõem de mecanismos de repressão suficientes para se contrapor às práticas que são exacerbadas pela utilização dos aparelhos celulares, sejam aquelas de provocação ou de distração. Os sujeitos não são autômatos que operam por rotinas, identicamente socializados, eles atuam conjuntamente (re)produzindo e compartilhando significados. Enredados em diversas tramas, realizam uma leitura local dessas leis de caráter abrangente.

A esse respeito, a utilização dos aparelhos celulares nem sempre se dão com o intuito de desestabilizar as aulas. No entanto, quando ocorrem, as práticas provocativas presenciadas não são generalizadas por todos os níveis de ensino e por todas as aulas; elas concentram-se

mais em determinadas aulas do que em outras e guardam correlação com a forma como os professores se relacionam com os alunos e estes com o saber. Fica clara, portanto, a existência de microculturas no interior da cultura escolar: mesmo tendo por base uma mesma proporção de sujeitos que compartilham determinados aspectos socioculturais, vemos a produção de culturas locais diversas que dependem da forma como se configuram as relações no interior do espaço-tempo da sala de aula. Sobre as práticas provocativas temos ainda outro aspecto relevante a ser considerado. Não podemos dizer que tais práticas sugerem uma crítica à instituição escolar, pois essa é uma prática cuja realização não se restringe aos alunos que se socializaram “contra a escola”; foram observadas práticas provocativas mesmo em alunos que se socializaram “pela” escola. Dessa maneira, os jovens aparecem emaranhados em suas redes e buscando potencializar suas relações, mais do que questionando a instituição escolar e a reprodução sociocultural como um todo.

A partir disto, não é possível tomar essas formas provocativas como atos de resistência por parte dos estudantes. Num contexto que podemos caracterizar como *laissez-faire*, os estudantes raramente mobilizaram seus celulares para práticas pedagógicas, o que pode ser explicado pelo desinvestimento das classes populares em sua relação com a escola e com o processo de aprendizagem. A maior parte de suas práticas são de comunicação e distração, que denotam um alheamento da cultura escolar e que não podem, portanto, ser entendidas como resistência a uma lógica social dominante, pelo menos, da forma como pudemos percebê-las. Apesar de importunar os professores, tais práticas parecem servir mais à reprodução da lógica das relações de poder contemporâneas. Por meio da realização constante dessas práticas, os jovens das classes populares deixam de estabelecer uma relação com o saber numa sociedade em que o domínio do conhecimento é fundamental, especialmente para não sermos apenas regidos de forma passiva pelas lógicas que governam nossa vida cotidiana, mas para que possamos intervir e construir nossa sociedade. Distraindo-se nessa etapa essencial de sua vivência, os jovens não criticam, mas realizam o mandato social dominante e contribuem para a perpetuação da reprodução sociocultural e das posições de poder e prestígio que estruturam a sociedade.

Se, em termos gerais, os recursos disponíveis nos aparelhos celulares se mostram cada vez mais abertos às possibilidades de utilização e inserção em situações pedagógicas, sua mobilização pelos jovens se dão num sentido oposto. Para que esses dispositivos móveis adentrem no cotidiano das salas de aula como recursos pedagógicos, seria necessária uma reformulação da cultura escolar que só poderá ser obtida caso seus atores a construam conjuntamente. Valores como o controle sobre as práticas se mostram cada vez mais difíceis

de serem sustentados e de funcionar num contexto de saber-fluxo e de mobilidade, o que significa que para o sucesso da inclusão das tecnologias móveis é necessária uma “outra” escola. As leis produzidas por agentes exteriores à realidade das salas de aula se mostram ineficazes como mobilizadores dos jovens, num contexto cultural em que vimos que a obediência às leis é sempre ambígua e que há uma desvalorização do processo de aprendizagem. Dessa maneira, antes de defendermos uma incorporação ou não de certas tecnologias à escola, devemos defender a autonomia dos docentes para avaliarem em situações específicas se a introdução de tais tecnologias favorece ou não a construção de uma relação com os saberes escolares ou, ao contrário, apenas fortalecem o processo de reprodução sociocultural. Afinal, vemos que os professores que utilizam métodos “tradicionais” ainda continuam obtendo resultados em termos da aprendizagem de seus alunos.

Da compreensão de que as ações dos jovens se configuram como ações simbólicas, decorre que seus significados não se esgotam no nível da cultura escolar, uma vez que dizem também respeito a aspectos centrais de nossa sociedade. Na medida em que não encontram um sentido utilitário e de caráter imediato para seus estudos, os objetos, as marcas, o trabalho e o consumo se configuram em categorias centrais que se enredam na visão de mundo e orientam a experiência escolar desses jovens. Dessa maneira, as práticas dos alunos foram relacionadas à teia simbólica constituída pela cultura de consumo, no âmbito da qual signos e imagens se encontram associados aos diversos objetos que nos cercam. Numa sociedade em que há o predomínio do valor de troca sobre o valor de uso dos bens, as mercadorias passaram a se tornar livres e sucessivamente associadas, especialmente pela atividade publicitária, às diversas imagens que, muitas vezes, não guardam relação alguma com os valores de uso original dos bens.

Buscamos também examinar a noção de pessoa que orienta nosso *ethos* social. Constituída na modernidade, a noção ocidental de pessoa se dá intrinsecamente relacionada a uma dimensão econômica contida na relação de consumo. Generalizando uma forma fetichista de relação com os objetos, a partir dessa época a relação entre sujeitos e objetos de consumo é investida em estratégia de singularização dos sujeitos, que passam a constituir uma identidade através dessa relação com as diversas mercadorias produzidas em massa. Aqui vemos a contradição existente entre a busca por singularidade e o imenso volume de mercadorias que são produzidas de forma padronizada. Vemos a estratégia de personalização e individualização dos objetos como herança da modernidade, ainda persistente, como no caso do uso dos celulares, que exemplifica bem a tentativa de fuga dos jovens dessa tensão ao

buscarem a singularização de seus aparelhos por meio de capas e outros apêndices que os personificam e os diferenciam dos demais.

Depreende-se da relação dos jovens com as mercadorias uma sociedade onde a degradação do *ter* em *parecer* possui uma grande relevância. As marcas e um universo de exibição de roupas, celulares, motos e automóveis inundados por valores simbólicos que não se restringem ao seu caráter de valor de uso, constituem um contexto de hierarquia simbólica em que os jovens são prematura e eficazmente socializados nas demandas da sociedade de consumo. Em meio a um universo aparentemente fundado na livre escolha dos sujeitos em sua relação de consumo de mercadorias, se funda uma ideologia em que a liberdade parece estar associada ao ato de consumo, em contraposição a um sujeito que, na realidade, encontra-se emaranhado nessa teia simbólica e que não pode fugir a essa forma de vida. Em nossa sociedade o consumo busca se constituir como articulador individual por meio dessa estética do consumo, na qual os desejos e a busca pelos prazeres e satisfações imediatas se conformam como critério que orientam a percepção de um modo de vida que realmente valha a pena, em contraposição à ética do trabalho e o esforço árduo em prol de uma recompensa futura que orientou a sociedade moderna.

Nessa dimensão, os aparelhos tecnológicos são concebidos como forma de distinção em termos da contraposição àqueles possuídos por outros jovens, constituindo-se em objetos que “separam” uns dos outros em uma sociedade que tem como meta última em termos de governo a atomização social e a ausência de diálogo horizontal. Marcada pela profunda desigualdade social, vemos que as classes populares da sociedade brasileira acompanham esse ritmo incessante de substituição das mercadorias tecnológicas, a exemplo dos 49% de jovens da escola observada, que trocaram seus aparelhos celulares de uma a duas vezes ao longo dos últimos dois anos, mas também os 25% que o trocaram de 3 a 4 vezes nesse mesmo período. Vemos aqui um duplo aspecto: por um lado, a sociedade contemporânea exige em termos de *status* que os consumidores não apenas adquiram itens de luxo ou de alto valor agregado. Para se ter um lugar nessa hierarquia, é fundamental que o sujeito acompanhe o ritmo da substituição tecnológica. Afinal, por meio do acesso ao crédito qualquer um pode, eventualmente, adquirir uma mercadoria de maior valor de troca, mesmo que isso repercuta num comprometimento de sua renda. Guarda-se ainda uma correlação com a necessidade específica de nossa sociedade de parecermos “modernos”, uma vez que a sociedade como um todo não possui acesso às condições básicas de serviços públicos, como saúde e educação, e onde o consumo ainda é muitas vezes associado ao sacrifício da renda destinada a aspectos mais essenciais ou, ainda, à utilização de estratégias fundadas em meios ilícitos. A exibição

tecnológica é assim a demonstração, através do consumo, dessa forma apenas aparente de que os sujeitos estariam “incluídos” na sociedade pós-moderna.

Até esse ponto, temos um predomínio da análise das mercadorias pelo seu aspecto de separação dos indivíduos. No entanto, nosso trabalho de campo produziu uma torção em nossa compreensão a respeito dos impactos das tecnologias sobre os sujeitos sociais. Não vemos em todos os estratos sociais a produção de sujeitos isolados através do uso das tecnologias. Entre os jovens da escola pesquisada, os celulares não aparecem apenas como dispositivos de controle e que os separam uns dos outros, mas possuem um papel ativo na produção de relações entre os jovens. A respeito de nossa abordagem com relação às novas tecnologias, buscamos não cair no mito de uma sociedade unida por meio de laços comunitários. Ao analisarmos essas relações, buscamos ter em mente as especificidades da vida urbana e suas formas de sociabilidade, constituídas tanto por laços fortes como por meio de laços fracos. Os aparelhos tecnológicos exponenciaram na sociedade contemporânea a possibilidade de estabelecimento de laços fracos - aqueles que os jovens realizam e os sustentam especialmente pelas redes sociais. Essa hipertrofia dos laços fracos pode nos dar a impressão de que as relações sociais estariam se tornando mais abstratas e artificiais. Entretanto, vemos por meio das práticas dos jovens das classes populares justamente o contrário.

Ainda que possamos, pela própria dinâmica das relações de poder, atribuir à concepção de determinadas tecnologias a estratégia de realização de mandatos sociais gerais como os de “distrair-se” e “segregar-se”, na prática social dos jovens da periferia o último desses mandatos é contraposto. A prática de empréstimo de celulares entre os jovens é concebida neste trabalho como prática de resistência por negar esse mandato social geral do “segreguem-se”. Diferente de outras práticas, os jovens não são separados e, mesmo se considerarmos os laços fortes estabelecidos entre eles, estes são reforçados por meio das práticas de empréstimo de celulares. Estar junto e comentar conteúdos da internet, dividir fones de ouvido, trocar músicas pelo *bluetooth* são práticas comuns e que demonstram que esses objetos não apenas nos separam, mas também nos unem. Mais do que nessas práticas, quando os celulares são emprestados para seus amigos, aqueles aparelhos que são concebidos por um caráter extremamente individualizante, são reinventados. Aparecem aqui como elementos que em sua circulação reforçam tanto os laços fracos onde, à semelhança do *link up*, os jovens tentam estabelecer contatos e mantê-los ativos pela própria frequência com que são realizados, como também fortalecem os laços fortes fundados na amizade e na confiança

entre eles, - uma prática que tem uma função ativa de coesão “virtual” e “presencial” que se contrapõe a toda estratégia dominante de fragmentação social.

Por essa perspectiva, interpretamos essas práticas como ações que denotam a prevalência da centralidade do mundo juvenil e de suas relações em contraposição à relação com o saber e o mundo escolar, num contexto em que a forma de socialização hegemonicamente constituída se dá como socialização paralela à escola. Em um mundo onde as relações e os laços fracos hipertrofiaram, essas teias de sociabilidade aparecem como homólogas às teias culturais. Os jovens conectados e hiper-relacionados atuam cotidianamente para reforçar e sustentar os laços nos quais estão enredados, sejam laços fracos, sejam laços fortes. Nessa dimensão, o mundo dos objetos não se dá através de sua forma fetichista, mas sim como objetos que nos unem em determinados contextos culturais. Os jovens estão amarrados às teias de significado que eles tecem e, da mesma forma, entrelaçam-se e prendem-se às malhas de relações que sustentam em diversos espaços de sua vida cotidiana, redobrados pelas potencialidades relacionais abertas pelo ciberespaço.

Ao compreendermos a cultura como um contexto no qual determinadas ações simbólicas adquirem sentido e podem, portanto, ser interpretadas, a forma como se dá o uso dos celulares pelos jovens diz respeito também à forma como a cultura brasileira serve como base para a interpretação dessas práticas. Os traços culturais aparecem em nossos gestos, posturas e falas. Sendo assim, mesmo sendo um objeto “globalizado”, tanto em seu processo de produção quanto de circulação pelo mundo, vemos que determinadas práticas estão mais presentes em algumas sociedades do que em outras. Afinal, por que o Brasil aparece como país em que mais se ouve músicas em alto-volume nos aparelhos celulares? A partir dessa indagação, buscamos compreender a teia simbólica que conforma historicamente nossa cultura. Os jovens que ouvem músicas em seu aparelho celular em alto-volume se encontram enredados em diversas teias culturais, e apesar de seu significado não poder ser desvinculado do contexto da ação simbólica, há também traços gerais da sociedade que servem de base à interpretação de suas ações com os aparelhos celulares.

Compreendemos também a cultura como um documento público, como teias de significado que o homem em sua ação cotidiana produz e compartilha. Dessa forma, temos que sublinhar que as sucessivas interpretações não possuem a finalidade de interpretação unitária e última, prontamente disposta a funcionar como filtros de leitura de qualquer prática posteriormente analisada. Como teia de significados, vemos a cultura como estratificada e com diversos níveis que dialogam entre si, com ligações tanto verticais quanto horizontais, o

que faz com que um mesmo fenômeno esteja imbricado e amarrado em diversos níveis e centralidades que compõe a configuração dessa teia cultural.

Podemos tomar o exemplo de um dos jovens do primeiro ano para compreender as múltiplas implicações culturais. A permeabilidade que faz com que pareça natural ouvir músicas em som alto num espaço público está associada, principalmente, a uma cultura de determinados setores das classes populares que passam grande parte da sua existência em espaços que não são institucionalizados; denota também a especificidade da cultura brasileira em que as esferas pública e privada da existência não possuem fronteiras bem definidas e, portanto, tornam o espaço público aberto e sugestivo a essas práticas, já que não tomamos o espaço público com decoro e nos comportamos nesse espaço como se estivéssemos em nossas próprias casas. Analisando agora um movimento geral da sociedade contemporânea que não se restringe à sociedade brasileira, temos ainda uma sociedade em que o público tem se destituído de seu caráter de impessoalidade, não se configurando como espaço comum e de discussão coletiva sobre aquilo que compartilhamos. Na sociedade contemporânea, o público aparece como o lugar em que as pessoas buscam mostrar umas às outras “quem elas realmente são”, corroborando a afirmação de Geertz (1989) de que o homem “é um animal amarrado às teias de significado que ele mesmo teceu.”

Em meio a uma vida urbana marcada por diversos estímulos audiovisuais, essa grande quantidade de material cultural é apropriada pelos jovens em sua luta contra as abstrações que governam nossa vida em sociedade. É dessa maneira que compreendemos as práticas sonoras dos jovens, em consonância com uma cultura em que o público e o privado nunca se marcam como esferas separadas e bem definidas, como narração cotidiana de uma identidade pós-moderna, constituída como efêmera e precária. Como estratégia de construção de identidades na contemporaneidade, seriam as atitudes, ações e aparições em espaços públicos e virtuais que marcam a narração das personalidades e identidades dos jovens de hoje, essencialmente aquelas realizadas por meio da utilização de objetos tecnológicos. Essa experiência de singularização é constituída tendo por base uma relação íntima com a instituição escolar. As características essenciais da sociedade contemporânea e suas pressões sociais se mostram num mundo de exibições que muitas vezes produzem práticas que exageram, em termos de perturbação, como formas de serem ouvidos em meio à grande quantidade de informações audiovisuais e como respostas às abstrações sociais que governam nossa vivência sociocultural. A construção e a narração dessa experiência se desenrolam nas salas de aula, nos corredores escolares e no pátio onde frequentemente os jovens se reúnem em suas entradas e saídas da escola e, principalmente, nos intervalos escolares. A “guerra de celulares”

- metáfora com a qual uma das professoras caracterizou a experiência sonora (pública) dos jovens - define bem as batalhas cotidianas dos jovens que constroem rodas e trincheiras, onde os “nômades tecnológicos” se enraízam e se dão a ver e a ouvir.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? In: _____. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009. p.25-54.

AGAR, J. **Constant touch**: a global history of the mobile phone. Cambridge: Icon, 2003. 180p. (Revolutions in science).

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. 195p.

BARBOSA, L. O jeitinho e o “você sabe com quem está falando?”: uma comparação entre dois dramas sociais. In: _____. **O jeitinho brasileiro**: a arte de ser mais igual que os outros. Rio de Janeiro: Campus, 1992, p.73-81.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999. 145p.

BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. 213p.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 258p.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 210p.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P.; NOGUEIRA, M.A.N.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64. (Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p.151-162.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: BOURDIEU, P.; NOGUEIRA, M.A.N.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.127-144. (Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P.; NOGUEIRA, M.A.N.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.217-228. (Ciências Sociais da Educação).

CANÁRIO, R. **O que é a Escola?**: um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005. 208p. (Coleção ciências da educação. Século XXI; 22).

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 4.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. 290p.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. 283p.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698p. (A era da informação: economia sociedade e cultura, 1).

CASTELLS, M. A cultura da internet. In: _____. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. cap.2, p.34-55. (Interface).

CLASTRES, P. **A sociedade contra o Estado**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. 279p.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 350p.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1105-1128, 2007.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 237p.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p.219-226.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, Ano 3, v.3, p.27-33, 1998.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, v.14, n.29, p.22-70, 2012.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.39, n.137, p.351-365, 2009.

DWYER, T.; WAINER, J.; DUTRA, R.S.; COVIC, A.; MAGALHÃES, V.B.; FERREIRA, L.R.R.; PIMENTA, V.A.; CLAUDIO, K. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.101, p.1303-1328, 2007.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M.C. (Org.). **La investigación de la enseñanza**. II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 125-301. (Paidós educador; 88).

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995. 223p. (Coleção Megalópolis).

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.10, p.58-78, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 5.ed. Petrópolis: Vozes: 1987. 277p.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 213p. (Antropologia Social).

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 366p.

GUIMARÃES, C. Do computador à lousa digital, pesquisas inéditas mostram quando e como a tecnologia realmente funciona. **Época**, n.683, p.80-87, jun. 2011.

HARDT, M. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, É. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Ed. 34, 2000. p.357-372. (TRANS).

HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 220p.

HORST, H.A.; MILLER, D. **The cell phone: an anthropology of communication**. New York: Berg, 2007. 212p.

JAPPE, A. **Guy Debord**. Petrópolis: Vozes, 1999. 272p.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.10, n.15, p.124-136, 2004.

KATZ, J.E; SUGIYAMA, S. Mobile phones as fashion statements: the co-creation of mobile communication's public meaning. In: LING, R.; PEDERSEN, P.E. (Eds.). **Mobile communications: re-negotiation of the social sphere**. London: Springer-Verlag, 2005. cap.5, p.63-82. (Computer supported cooperative work).

KRAWCZYK, N.R.; VIEIRA, V.L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008. 137p.

LARA, M.R. Jovens urbanos e o consumo das grifes. In: BORELLI, S.H.S.; FREIRE FILHO, J. (Orgs.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008. p.133-150.

LEFEBVRE, H. **Posição: contra os tecnocratas**. São Paulo: Documentos, 1969. 203p. (Nova crítica; 4).

LEFEBVRE, H. **Vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991. 216p.

LE MOS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. **Razón y Palabra**, Guadalupe, n.41, p.1-21, out./nov. 2004. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibermob.pdf>. Acesso em: 14/03/2014.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3.ed. São Paulo: Ed. 34, 2010. 270p. (Coleção TRANS).

LING, R.; PEDERSEN, P.E. (Eds.). **Mobile communications: re-negotiation of the social sphere**. London: Springer-Verlag, 2005. 454p. (Computer supported cooperative work).

MAGNANI, J.G.C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.17, n.49, p.11-29, 2002.

MAMEDE-NEVES, M.A.; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.104, p.769-789, 2008.

MARCHEZI, F. **Campinas proíbe uso de aparelhos sonoros sem fone de ouvido em ônibus municipais.** UOL, 31 jul. 2012. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/07/31/campinas-sp-proibe-uso-de-aparelhos-sonoros-sem-fone-de-ouvido-dentro-de-onibus.htm>. Acesso em: 01 ago. 2012.

MARTÍN-BARBERO, J. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, S.H.S.; FREIRE FILHO, J. (Orgs.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008. p.9-32.

MARTINS, J.S. As hesitações do moderno e as contradições da modernidade no Brasil. In: _____. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008a. p.17-50.

MARTINS, J.S. Apontamentos sobre a vida cotidiana e História. In: _____. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008b. p.83-96.

MARTINS, J.M. O Consumo de telefones celulares por jovens de baixa renda do Rio de Janeiro: valores e significados. In: Relatórios PIBIC. **Resumos...** Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2012. Disponível em: http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2012/relatorios_pdf/ccs/ADM/ADM-Jorge%20Mauricio%20Martins.pdf. Acesso em: 07 jan. 2013.

MATSUDA, M. Mobile communication and selective sociality. In: ITO, M.; OKABE, D.; MATSUDA, M. (Eds.). **Personal, portable, pedestrian: mobile phones in Japanese life**. Cambridge: MIT Press, 2005. p.123-142.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: _____. **Sociologia & antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p.399-422.

MIFSUD, L. Changing learning and teaching cultures? In: LING, R.; PEDERSEN, P.E. (Eds.). **Mobile communications: re-negotiation of the social sphere**. London: Springer-Verlag, 2005. cap.16, p.237-252. (Computer supported cooperative work).

MILAGRE, J.A. É legal a proibição de celulares nas escolas do Brasil? In: **JUS NAVIGANDI**, 2009. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/12716/e-legal-a-proibicao-de-celulares-nas-escolas-do-brasil#ixzz2fieR0PO2/>. Acesso em: 07 mar. 2014.

MIYAKI, Y. *Keitai* use among japanese elementary junior high school students In: ITO, M.; OKABE, D.; MATSUDA, M. (Eds.). **Personal, portable, pedestrian: mobile phones in Japanese life**. Cambridge: MIT Press, 2005. p.277-299.

MOLINA, D. et. al. Especial tecnologia. **Revista Educação**, n.187, p.63-86, 2012.

NEVES, M. Educação proíbe o uso de celulares em escolas de ensino básico. In: **JusBrasil**, 2009. Disponível em: <http://cd.jusbrasil.com.br/noticias/1204929/educacao-proibe-uso-de-celulares-em-escolas-de-ensino-basico>. Acesso em: 07 mar. 2014.

NICOLACI-DA-COSTA, A.M. Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.20, n.2, p.165-174, 2004.

NICOLACI-DA-COSTA, A.M. Celulares: um "presente do céu" para as mães de jovens. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n.3, p.108-116, 2007.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 149p. (Pensadores & Educação; 4).

ORTIZ, R. Walter Benjamin e Paris: individualidade e trabalho intelectual. **Tempo Social**, São Paulo, v.12, n.1, p.11-28, 2000.

PARK, W.K. Mobile phone addiction. In: LING, R.; PEDERSEN, P.E. (Eds.). **Mobile communications: re-negotiation of the social sphere**. London: Springer-Verlag, 2005. cap.17, p.253-272. (Computer supported cooperative work).

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A.H. (Coords.). **Gerações interativas Brasil: crianças e adolescentes diante das telas**. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012. 349p.

PEREIRA, A.B. **A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo**. 2010. 264p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995. 239p.

PORTO, T.M.E. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p.43-197, 2006.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v.9, n.5, p.1-6, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2014.

ROCHA, R.M.; SILVA, J.C. Cultura jovem, violência e consumo: representações midiáticas e percepção de si em contextos extremos. In: BORELLI, S.H.S.; FREIRE FILHO, J. (Orgs.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008. p.111-132.

ROTHMAN, P. Sob medida. **Info**, n.328, p.58-69, 2013.

SALLA, F. Você seguro em classe. **Nova Escola**, n.256, p.44-51, 2012.

SANTOS, A.A.C. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados**. 2002. 152p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Lei n.12.730/2007. Proíbe o uso telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v.117, n.194, 12 out. 2007. Seção I, p.1.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.52.625, de 15 de janeiro de 2008. Regulamenta o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v.118, n.9, 16 jan. 2008. Seção I, p.3.

SCACHETTI, A.L.; KRAUSE, M.; PINA, M. (Eds.). **Caminhos para inovar**. São Paulo: Abril, 2012. 20p. (Edição especial; n.14). Disponível em: http://www.ead.unb.br/arquivos/livros/caminhos_para_inovar.pdf. Acesso em: 14/03/2014.

SCHWARCZ, L.M. Sérgio Buarque de Holanda e essa tal de “cordialidade”. **IDE**, São Paulo, v.31, n.46, p.83-89, 2008.

SCHILLING, F. As formas da contestação juvenil, ontem e hoje: onde, quem, como? Três hipóteses para uma pesquisa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Proceedings...** São Paulo: Faculdade de Educação-USP, 2005. 1 CD-ROOM.

SETTON, M.G.J. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.41, p.296-307, 2009.

SETZER, V.W. **Críticas ao projeto “um laptop por criança”**. São Paulo: IME-USP, 2009. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/um-laptop-por-crianca.html>. Acesso em: 24 set. 2013.

SETZER, V.W. Computadores na educação: por quê, quando e como? In: SETZER, V.W. **Meios eletrônicos e educação: uma visão alternativa**. 2.ed. São Paulo: Escrituras, 2002. p.85-134. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/PqQdCo.html>. Acesso em: 24 set. 2013.

SILVA, S.R. Eu não vivo sem celular: sociabilidade, consumo, corporalidade e novas práticas nas culturas urbanas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. **Trabalho...** Brasília: INTERCOM, 2007. p.1-15.

SILVA, S.R. Vivendo com celulares: identidade, corpo e sociabilidade nas culturas urbanas. In: BORELLI, S.H.S.; FREIRE FILHO, J. (Orgs.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008. p.311-330.

SILVA, S.R. O consumo no contexto da experiência urbana: reflexões sobre os telefones celulares. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v.43, n.1, p.285-302, 2009.

SILVA, S.R. Performances de masculinidade, práticas de subversão: o consumo de telefones celulares entre jovens de camadas populares. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v.9, n.26, p.61-82, 2012.

SIMMEL, G. As grandes cidades e a vida do espírito (1903). **Mana**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p.577-591, 2005.

SOUZA, L.C.C.F. Educação e publicidade. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.2, p.23-31, 2000.

THOMAS, K.; BOLTON, N. Cell phones in the classroom: educator's perspectives. In: SOCIETY FOR INFORMATION TECHNOLOGY & TEACHER EDUCATION INTERNATIONAL CONFERENCE, 2012, Chesapeake. **Proceedings...** Chesapeake: AACE, 2012. p.2129-2140.

TIEDEMANN, R. Introdução à edição alemã. In: BENJAMIM, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. 1167p. p.14-33.

TIRAMONTI, G. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.889-910, 2005.

TIRAMONTI, G. La fragmentación educativa y los câmbios en los factores de estratificación. In: _____ (Org.). **La trama de la desigualdad educativa**: mutaciones recientes em la escuela media. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2010. cap.1, p.15-46.

TIRAMONTI, G.; MINTEGUIAGA, A. Una nueva cartografia de sentidos para la escuela. In: TIRAMONTI, G. (Org.). **La trama de la desigualdad educativa**: mutaciones recientes em la escuela media. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2010. cap.4, p.101-118.

TURMA DA MÔNICA. Pelotas: PaniniComics, n.51, 5 mar. 2011.

UOL. Adrenaline. **Usar smartphone no banheiro e igrejas é hábito comum entre os brasileiros, revela estudo da Intel.** (2012a). Disponível em: <http://intel.adrenaline.uol.com.br/internet/noticias/13871/usar-smartphone-no-banheiro-e-igrejas-e-habito-comum-entre-os-brasileiros-revela-estudo-da-intel.html> Acesso em: 13 set. 2012.

UOL. Olhar Digital. **Brasileiro é quem mais escuta música alta nos celulares em público.** (2012b). Disponível em: http://olhardigital.uol.com.br/negocios/digital_news/noticias/brasileiro-e-campeao-mundial-em-ouvir-musica-alta-nos-celulares-em-publico Acesso em: 13 set. 2012.

VERZA, F.; WAGNER, A. O telefone celular e o adolescente: sua utilização e repercussões na família. In: MOSTRA DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO – PUCRS, 3., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. n.p. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/III Mostra/Psicologia/62338%20-%20FABIANA%20VERZA.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2013.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 253p.

WEYMAR, R.R.; SPEROTTO, R. Educação contemporânea: a relação alunos e tecnologias. O que saber? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, 3.; FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2009, Torres. **Mesa...** Torres: Ulbra, 2009. n.p. Texto disponível em: http://forum.ulbratorres.com.br/2009/mesa_texto/MESA%204%20B.pdf Acesso em: 06 abr. 2010.

ANEXOS

ANEXO A

Grupo Focal: Roteiro para discussão

1. Vamos começar falando sobre a escola e os anos passados na escola

- Gostaria que vocês falassem um pouco sobre esse período na escola – se foi bom ou não, se gostam da escola, por que gostam, ou não; como é vir para a escola todos os dias; por que vêm; o que mais agrada ou desagrada, etc.
- O que vocês mais gostaram ao longo desses anos passados na escola? E o que menos gostaram?
- A escola tem mais importância para vocês ou para seus pais? Vocês vêm para escola porque eles querem ou porque vocês também querem? O que acham do que eles pensam e exigem de vocês?
- O que vocês pretendem fazer ao terminar o Ensino Médio? Por que?

2. Vamos agora falar Sobre a sala de aula deste ano

- Gostaria que vocês definissem o “*clima*” da sala de vocês (Se é tranquilo ou não; se gostam desse clima ou prefeririam que fosse diferente; de que modo?).
- Vocês seriam professores da escola pública? Por quê?

3. Sobre o uso das tecnologias na escola

- Nesta escola há laboratório de informática? Vocês costumam frequentá-lo? Em que situações? É legal? Dá para aprender coisas diferentes? O que, por exemplo?
- Vocês frequentam *Lan Houses*? Quando? Por que? Com quem?
- De que outras tecnologias vocês fazem uso dentro e fora da escola para se comunicar com os amigos e conhecidos?
- E na escola, além do computador do laboratório, que outros aparelhos vocês usam?
- O celular? Quem não tem/não faz uso?
- Vocês sabem que há uma lei que proíbe o uso de celulares nas escolas? Vocês são a favor ou contra? Por quê?
- Vocês gostam também de marcas como *Nike*, *Adidas* (*Hollister*)? Por que os jovens acham essas marcas tão importantes?
- E quanto aos celulares? Há marcas mais valorizadas do que outras? Quais?
- O que vocês levam em conta ao comprar um celular? Preço, design (aparência; beleza), funções, etc.
- Hoje nós podemos fazer cada vez mais coisas através de nossos celulares, como acessar a internet, participar de nossas redes sociais. Vocês acreditam que podemos ficar *viciados* no uso desses aparelhos?

- O que os jovens fazem por meio das redes sociais (como o *facebook*)? Com que frequência vocês a acessam?
- Vocês emprestam os seus aparelhos celulares: Por quê? Para quem?
- Gostaria que vocês analisassem as seguintes situações:
No ônibus, jovens conversam ouvindo música de seus celulares;
Na rua um jovem anda com o som de seu celular ligado, enquanto ouve uma música;
Dentro de uma sala de aula, um dos alunos liga o som de seu aparelho celular e não desliga quando o professor pede que o faça)
- O que isso pode significar?
- O que esses diferentes jovens estariam querendo dizer?
- Há diferenças entre os comportamentos?

ANEXO B

Grupo Focal - Excertos

Data: 26/11/2012

Horário: das 19:05 às 19:50

[19 horas e 05 minutos]

André: A discussão vai ser mais ou menos em torno de dois temas centrais. Primeiro, a questão da escola, do percurso escolar de vocês, do que vocês acham da escola, etc. Depois, alguma coisa sobre os aparelhos tecnológicos, computadores, uso de celular, desses aparelhos que estão na nossa vida. Então, tenho algumas perguntas aqui pra orientar, a primeira sobre a escola e sobre os anos que vocês passaram na escola. Então, num primeiro momento gostaria de saber se vocês gostaram do percurso escolar, se vocês não gostaram de alguma coisa... do que gostaram... Conforme vocês sintam vontade de falar, vocês podem...

Aluno A: Certo, eu até que eu gostei, só que eu acho que podia ter sido bem melhor, eu acho que, sei lá, de certa forma a escola tinha mais pra oferecer pra gente do que o que a gente tá recebendo.

André: Mas, mais em termos de conteúdo, mais em que sentido?

Aluno A: Sei lá, mas assim em termos de interação, sabe, tipo, os professores serem mais próximos dos alunos, entendeu? De certa forma, é lógico, cada pessoa tem sua própria personalidade, tem professor que tem um jeito que agrada, outro professor tem assim um jeito que não agrada, assim, o professor não tem que viver em função do aluno, assim, tipo, ele ser obrigado a agradar todo mundo, mas pelo menos... é... explicar de uma forma mais interativa assim, sabe?

André: Certo....

Aluno A: Seu dever era prestar atenção e, assim, não é todo mundo que consegue pegar.

Aluna F: ...na primeira.

Aluno A: Na primeira... e eu acho que muita gente esse ano vai ficar com vermelho em química por causa disso. Mas não só pelo professor, mas, às vezes, tem outros professores assim que podiam ter feito melhor, sabe? É, não se focar só em hoje vou passar uma explicação, semana que vem vou passar uma atividade, sendo que muita gente na sala ia responder que a gente aprende mais fácil em aula dinâmica. E a gente não tem muito isso, podia ter mais...

André: O bom professor é aquele, vocês concordam? Aquele que tá lá, dando a aula mais dinâmica,

Aluna F: É...

André: ...que está mais próximo dos alunos, são com esses professores que vocês aprendem mais?

Aluna F: Sim...

Aluno A: Que nem, quando trocou o professor de inglês,

Aluna F: Todo mundo foi mal, eu tirei dez com ele.

Aluno A: O professor de inglês que tava antes dava uma aula dinâmica, é lógico que era um pouco mais difícil. É lógico que tinha gente que tirava nota baixa, é lógico, que dificultava um pouco mais. Só que dificultava um pouco mais, mas dava pra gente aprender bem melhor.

Aluna F: É...

Aluno W: (...) é que a gente, nós estamos mal acostumados, né, com o sistema da escola. Se a gente for ver, na questão de conteúdo mesmo, muito fraco, a gente tá acostumado a professor passar uma atividade na lousa.

Aluna F: E a gente copiar...

Aluno W: Coisa que a gente faz em um tempo máximo de dez minutos, e o resto da aula fica aí... isso acontece. E se for pegar do período de cinco horas que a gente tem por dia, né, eu acho ...

Aluno A: Quatro horas...

Aluno W: Quatro horas, eu acho que não dá duas de atividade que a gente faz, o resto a gente fica sem fazer nada...

Aluno E: Eu acho que eu discordo... Cada professor tem uma forma de trabalhar, tem uns que é mais aberto com aluno, tem outros que é mais fechado, tem outros que gostam de falar mais, tem outros que retêm pra si. Eu acho que vai do aluno querer se adaptar ou não. A nossa sala é um dos terceiros, sim!, é um dos piores terceiros. Todos os professores falam, quando entra lá, é difícil explicar, sim, porque o povo é agitado, fica dando trabalho, é super-agitado, então, as vezes o professor não fala muito porque, acho que ele deve pensar assim “é, eu vou ficar quieto pra mim, pra adquirir o respeito do aluno, porque se eu der liberdade, ele tem liberdade também”. “Então, quanto menos liberdade eu der pra ele, menos liberdade ele tem comigo”. O professor de química é sim, ele é muito esquisito, desde o começo do ano (risos) a gente começou com o carbono tá acabando o ano e a gente tá no carbono ainda.

[19 horas e 10 minutos]

Aluno W: Isso aí é química orgânica também, química orgânica.

Aluno E: Carbono, carbono, carbono, cadeia de carbono, carbono 4, carbono 5.

[...]

Aluno E: A diferença da prof. De inglês pro professor R. é que o professor R. é mais falante sim, é mais aberto, mas a professora não, a professora é mais fechada pra si, ela passa aquilo, ela explica aquilo, vai dos alunos quererem aprender ou não. O professor não, o professor explica dez, quinze vezes, ela não, ela explicou uma, explicou duas, viu que o aluno não consegue entender, ela simplesmente dá a nota que o aluno merece.

Aluna F: Ele treina conversação, ela só passa exercício e a gente copia.

André: Desculpa interromper, vocês acham que isso é um problema do professor ou tem alguma coisa que é maior, né? O Estado usa aquelas apostilinhas...

Aluno W: que nem... o E. falou da relação dos professores com os alunos, tem bastante aluno arisco na nossa sala, demais, mas acho também que a questão da interação com os professores tá de acordo

também com a especialização deles. Assim, tem muito professor ali que eu percebi mesmo, que são professores bons, lógico, não são todos, mas eles tem muita deficiência no que eles ensinam. Eu acho que essa questão de interação é o professor saber ou não trabalhar com gente relacionada. O professor que sabe mais, por exemplo, nós temos a professora de biologia, a professora D, uma professora excelente, que eu considero uma das melhores professoras que eu já tive de biologia, e é uma professora muito “gente” mesmo, agora que nem. Nós temos no caso o professor A., que nós ficamos tacando o pau, é também porque, eu conversando com ele deu pra ver que ele é bastante falho no que ele sabe, também. Agora, não sei se ele perdeu, ou alguma falta de... Lógico, entre esses alunos, também tem bastante isso...

Aluna F: Ele é muito inteligente, só que ele não sabe passar... ele não sabe ensinar... né?

Aluno A: Você aprende... mas na hora de passar...

Aluno W: Eu digo isso porque, que nem, eu faço pré-vestibular. Eu já cheguei a tirar dúvida com ele sobre química porque a gente tá em química orgânica ainda, a química é dividida em química geral, química orgânica e química inorgânica. Ele tá com a gente em funções orgânicas, aí eu peguei uma área avulsa de química, que eu tava tentando resolver alguns exercícios, é exercícios, e nenhum ele conseguiu me resolver. E depois, ele até tentou se esforçar mesmo, ele até pegou meu livro, olhou, mas dá pra ver que tem bastante dificuldade nisso.

André: Tem umas coisas que a gente esquece, né? Quando tá dando aula, às vezes o professor pega vários anos seguidos aula no terceiro ano.

Aluno W: Perde o ritmo...

Aluna F: É igual aluno

André: Não é igual o professor de cursinho, que tá lá, tá todo dia vendo as provas de vestibular que tão saindo...

Aluno W: Ahã...

André: Nesse sentido, vamo mudar um pouquinho de assunto, vai, pra gente conseguir seguir mais um pouquinho nosso roteiro. Vocês gostam da escola, gostam de vir pra cá? Como é vir todo dia, vocês vem por que? Vocês pensam que é uma coisa pro futuro de vocês? Seus pais cobram que vocês venham pra escola? Como funciona... pra vocês?

Aluna J: Comparando a Escola B com outras escolas da região que eu conheço, eu gosto muito de vir pra cá, porque eu saio da Tiradentes pra vir pra cá, por que o ambiente daqui é mais agradável, sabe, o pessoal aqui, mesmo que não pareça, o pessoal é mais educado...

Aluno A: É verdade...

Aluno W: Que nem, eu também, eu moro à quarenta minutos daqui. À cinco minutos tem uma escola, só que lá, “Deus nos acuda”, “Deus me livre estudar naquela escola ali”, eu já estudei lá e trauma... é horrível.

Aluno A: Eu também, eu sempre morei aqui perto da escola e logicamente e me colocou aqui, mas agora eu mudei e lá perto tem a escola Z.,[...] É... lá perto de casa, mas eu não mudei de escola não, eu preferi continuar estudando aqui. Aqui, assim, eu acho que o ambiente da escola é um ambiente que agrada e inclusive fora da aula eu venho pra escola porque tem um pouco de lazer, no final de semana

tem, eles liberam o acesso à informática, apesar de ter computador não funcionando bem, de usarem a rede pra jogar *counter strike*, é, alguns funciona a internet, usam pra *facebook*. A quadra tinha tênis de mesa, que alguém foi tentar dar uma jogada de mestre lá, meio bobão, e quebrou a mesinha, tá lá pra consertar. Assim, é um ambiente que agrada, que assim, em questão de estudar, tem muita gente que vem pra escola, pra bagunçar, namorar, mas aqui é uma escola que todo mundo prefere vir pra cá, tanto em questão de ensino, como também de lazer.

André: Chega a atrapalhar, isso que vocês falam que a sala de vocês é agitada...

Aluno W: Demais... demais...

Eu sento lá no fundo, o lado que eu sento é o lado que mais (bagunça)... você conhece... e assim, se eu não entendo eu vou lá na mesa. Tanto que o professor de matemática até (inaudível) quando eu tô na sala, o de química também, se o aluno não se interessar, o professor, ele já fez o dele, igual... os meninos não se interessam... ele vai lá explicar? Ele não vai, se o aluno se interessar, aprende sim, não é da bagunça... a sala é agitada... as vezes eu quero ler, eu tampo os ouvidos pra conseguir ler, porque lá trás não tem como, e eu não consigo sentar na frente que eu não enxergo bem de perto. E é difícil, na nossa sala é bem complicado mesmo... mas não são tanto os alunos. Os professores também... o professor de Química, explicou uma vez, quem entendeu bem... quem não entendeu... se for lá na mesa ele explica novamente sim, se você não entendeu ele senta com você e explica, porque várias vezes eu já fiquei sem entender e ele explicou e a professora de inglês também, a mesma coisa.

[...]

[19 horas e 22 minutos]

André: Então já que você falou do laboratório de informática, mas como funciona, ele (o aluno A.) falou que no fim de semana vocês podem vir, usar, jogar *counter strike*, usar o *facebook*.

Aluno A: É que aqui funciona oito computadores no máximo.

André: Mas durante a semana, assim, nas aulas...

Aluna F: Antigamente, quando eu tava aqui na minha sétima, oitava série, nós tinha aula de informática, todos os computadores funcionavam, agora, igual à noite, ninguém vai vim pra escola pra ficar mexendo no *facebook*, mas a tarde também não tem, mesmo se for uma sala com trinta alunos,

André: Mas os professores trazem vocês aqui, pra fazer uma aula que use os computadores?

Aluno W: Não.

Aluna J: Nem tem informática.

Aluno E: A escola não tem recurso suficiente pra atender o aluno.

Aluno A: Teve um dia que a gente veio aqui, antes das férias, não foi? Você lembra? Que a gente subiu aqui tava aberto e a gente pediu apoio...

Aluno W: É que dia de semana tem aqui, funciona pra quem quiser. Que tem um inspetor que fica ai, de informática...

André: Já que a gente falou dos computadores, né? Na escola. Vocês frequentam *lan houses* também?

Aluno A: Sim, eu frequento bastante.

Aluno E: Eu entro mais em casa.

André: O que vocês fazem na *lan house* que vocês não fazem na escola, não fazem em casa? O que vocês fazem em casa e na *lan house*...

Aluno A: Em casa meu computador é mais quando eu preciso, assim, fazer download de alguma coisa, algum arquivo, é mais em casa mesmo. Que nem assim, eu moro lá no (bairro C), às vezes, eu tou na casa do meu pai no jd. (Ricardo?), ai eu vou pra *lan house*, mexer no *facebook*, mandar *email*, fazer trabalho, eu faço na *lan house*. Eu acho que sei lá, é mais tranquilo, eu já faço o trabalho, já imprimo, to mexendo no *facebook*, é sossegado...

André: O pai não vigia o *facebook*...

(risos coletivos)

Aluno: meu pai, ele não tem essa mania de ficar vigiando não, mas é por que em casa em fico lembrando das coisas que eu tenho pra fazer, em casa, daí eu prefiro ficar na *lan house*.

André: Sim, tá certo, vamo ver... Na sequência aqui, outro aparelho tecnológico muito presente, tá até gravando a nossa conversa aqui, é o celular. Eu queria saber de vocês, tem uma lei que o estado proíbe, né, o uso dentro da escola. Vocês são a favor de uma lei assim?

Aluno E: Não.

Aluna F: Eu sou.

Aluno W: Eu sou a favor.

André: Por que vocês são a favor?

Aluno W: Atrapalha muito.

Aluna F: Demais.

André: Todos os usos do celular atrapalham?

Aluno E: Eu acho que não, que é uma questão de respeito. Se o professor está na sala dando aula, o aluno não vai colocar o som alto. O que determina a falta de respeito. Agora, se o aluno usa o celular pra si, pra sua educação, então não teria porque proibir não.

Aluna F: Sim, mas se o professor tá explicando, já que é proibido o celular na sala de aula. Tá bom, ele não tá com o celular ligado no viva-voz, mas tá ouvindo uma música no fone, ele não tá aprendendo, o professor tá lá fazendo a parte dele. Depois o professor que explica “Ai professor, eu não entendi”. Por que será que ele não entendeu? Se ele não tivesse com o fone no ouvido... ele tinha entendido.

Aluno E: Então, vai de cada um querer aprender ou não.

Aluno W: Eu acho que isso é falta de respeito, eu acho que essa lei existe pela falta de...

Aluna F: Não, se fosse proibido, ele tinha que tá ali, prestando atenção.

Aluno A: Por que assim, é a falta de interação, tipo assim, em outros países os alunos já usam *notebook*, *tablet*, celular e tudo mais, dentro da própria sala de aula, né? Mas, como não tem essa interação aqui, o celular eu acho que serve pra atrapalhar, que nem a F. falou, de ficar ouvindo música, acessando alguma coisa na internet, assistindo vídeo.

André: Mas nunca aconteceu de vocês pesquisarem alguma coisa do conteúdo, no celular.

[...]

Aluno W: Bastante.

Aluna F: Na sala de aula não.

Aluno A: Por que eu ia ficar com vermelho em biologia se eu não tivesse feito isso. A professora mandou pesquisar o nome de...vinte e sete tipos de doenças causadas por vírus, aí chegou no dia eu não tinha feito, aí eu usei a internet no celular pra pesquisar. O celular já pesquisa direto no Google. No celular, peguei o nome das vinte e sete doenças causadas por vírus, tinha até mais, e coloquei no caderno. Quando foi no final do bimestre, eu fechei com a nota baixa, fechei com cinco. Isso aí, se eu não tivesse feito essa parte, o celular me salvou, eu teria ficado com três, quatro.

Aluna F: É, eu acho que é besteira proibir, não adiantou nada.

Aluno W: Por que já proibindo o pessoal traz.

Aluna F: Acho que a questão é de educação, como todo mundo falou, tem que saber usar.

Aluno A: Eu acho que o proibido devia ser assim: no momento, devia ser uma lei mais específica assim, “proibido o celular no momento que o professor estiver explicando”, ou se não, “proibido usar o som do celular”, que não é de necessidade.

Aluna F: Não que fosse proibido, né? Eu trago meu celular, mas não fico escutando música, nem fazendo ligação dentro da sala de aula.

Aluno W: Faço questão, já que a maioria não quer esse respeito para com os outros, não que ter uma consciência, no caso, geral,

Aluna F: Então teria que ser proibido. Nessa parte concordo com ele.

Aluno W: devia ser proibido sim, se você não vai por bem, vai por mal.

[...]

Aluna F: Já é...

André: Vocês acham que tem alguma repressão que a escola toma quando alguém atrapalha...

Aluno E: Eu acho assim, se fosse, se cada aluno tivesse um *tablet* na sala de aula, não ia precisar do caderno, ia digitar no *tablet*, ia aprender no *tablet*, pronto, seria diferente do celular? porque o *tablet* dá pra ouvir sem fone, dá pra ouvir música, tem a caixinha de som, seria diferente então? Teria que proibir então o *tablet* também, que seria muito mais fácil pra aprender?

Aluna F: É, todos os aparelhos.

Aluno A: Qualquer aparelho eletrônico, não tá específico na lei.

Aluno E: Mas tem escola sim, que usa *o tablet*, na sala de aula.

André: E vocês acham que melhora o aprendizado, se vocês tivessem um *tablet*.

Aluno W: Eu acho que não.

Aluna F: Eu acho que não, por exemplo, a professora ia passar uma questão na lousa, ia virar, todo mundo...

André: Por exemplo, *o tablet* tem essa questão, não vai controlar o que os alunos tão acessando, vai depender da boa vontade do aluno interagir, né?

[Soa o sinal do intervalo]

André: A gente tem o intervalo agora, vocês querem sair pro intervalo? Depois a gente...

Aluno E: Pode ser (depois de um tempinho ele deixa a sala de aula).

Aluna F: Ah, pode continuar.

AlunoW: Pode continuar.

André: Por que eu tinha conversado com a professora de vocês e na próxima aula não vai dar certo de continuar, porque ela precisa de vocês pra...

AlunoW: Não, na próxima aula é...

André: Geografia.

Aluno W: Geografia.

André: Eu tentei conversar com ela, mas então, *o tablet* também tem que fornecer, alguém fornecer, não é uma coisa que já tá acessível pra gente.

Aluna F: Isso. Então, uma galera não teria condição de comprar.

André: O celular a gente tem condição de comprar, mas *o tablet* é uma coisa mais difícil, então tem que ter uma política mais ampla, né, que possa proporcionar pra todos o acesso ao *tablet*, pra que a gente possa pensar nesse sentido, eu acho. Aí quem sabe né. Vocês acham que tem alguma coisa que cabe ao professor? Por exemplo, pensar a partir do celular. O professor podia elaborar uma aula pensando em como usar o celular pros alunos aprenderem alguma coisa, ou vocês acham que o celular é um aparelho que por si só atrapalha?

Aluno W: Não. Não atrapalha, ele é um instrumento mal usado.

[19 horas e 32 minutos]

[...]

ANEXO C

Um exemplar de Registro Ampliado

RA -12

(29/08/2012) Observação – aula de inglês (1º ano X)

Ao entrar na sala do 1º ano X, acompanhando a professora de inglês, vejo que as cadeiras estão dispostas como habitualmente, por sobre as carteiras. Sento-me carteira que se encontra logo em frente à da professora. Os alunos que conversavam do lado de fora da sala de aula começam a entrar na classe e a primeira coisa que ouço de uma das alunas que senta nas carteiras da frente (aluna J) foi um “Cheia de piada” dirigindo-se à sua colega (aluna C), que lhe responde “Cheia de piada foi você lá no *face*” (*facebook*).

A professora pergunta para os alunos em que ponto tinha parado na matéria. Ela devolve as atividades da aula passada⁵⁹ para os alunos que já se encontram presentes e eles continuaram realizando e tirando suas dúvidas sobre algumas expressões com a professora. Ao receber seu trabalho, a aluna C retruca para a professora “meu trio não veio hoje”. Do celular dessa mesma aluna, emerge o som do toque de chamada. Envergonhada com a situação, diz à professora “Desculpa professora, vou desligar”.

Pela porta que permanece aberta nesse começo de aula, entra o aluno L. Seu colega de forma irônica diz em voz alta: “Ô, pede licença pra professora, tá atrasado”. Ele o pede em voz baixa e entra cumprimentando seus colegas com aperto de mão e suas colegas com beijos, todos sentados próximos onde me encontro na aula. Apesar das conversas localizadas, hoje não há um barulho excessivo na sala de aula. Tal situação que foge à regra no que pude presenciar nas observações dessa sala, causa estranhamento numa das alunas que incita a sala “Que silêncio gente, vamo conversar...”, a professora, por sua vez, lhe responde “Tá bom assim, na paz”.

Em meio ao relativo silêncio, podemos ouvir o toque de mais um celular chamando. A aluna cujo celular tocou pela primeira vez vira para traz e repreende seu colega “-Ô, bota no silencioso aí”. Um dos alunos, sentado no canto esquerdo da sala, manuseia o aparelho celular de seu colega (o aluno B). Removendo sua capa traseira comenta sobre o estado do aparelho: “Tá cheio de remendo”. Coloca a capa novamente e o celular, disposto na horizontal. Digita algo no aparelho enquanto fala para seu colega, que não lhe dá atenção: “Agora já é meu isso aqui”. Depois de um tempo, olho novamente para trás e ouço-o comentar: “-Essa p\$#%@ não liga”. Seu colega lhe responde: “tem que tirar a bateria”. “-De novo?”, responde de forma inconformada e completa: “Eu não compro celular roubado não”. Pelo tom da conversa não parece se tratar de brincadeira.

⁵⁹ Os alunos devem fazer a previsão do futuro dos(as) colegas em inglês, na aula anterior pude observar que os meninos, brincando com suas colegas, começaram a fazer a descrição das características físicas e das roupas dos meninos que suas amigas gostam para incluir em seu trabalho. Um dos alunos diz em voz alta “Eu quero ser rico, se você não *qué* eu quero”, conversando com seu colega.

Apesar de não estar manuseando o aparelho, a aluna J sentada nas carteiras da frente o mantém em sua mão esquerda. De tempos em tempos, aperta uma de suas teclas que ilumina o visor do aparelho, que é utilizado para visualização da hora. Em seu braço não há relógio, apenas pulseiras. De sua mão, o aparelho celular é colocado apoiado em ambas as pernas, enquanto passa a utilizar suas mãos para passar batom em sua boca e olhar-se no pequeno espelho, em plena sala de aula.

O aluno N, sentado ao fundo, na última carteira de sua fileira, manuseia seu modelo de celular que posteriormente se mostra prateado. Manuseia-o rapidamente num ângulo que tenta dificultar a visualização da professora, que se encontra em pé tirando a dúvida de alguns alunos à frente da sala. O aluno mantém seu olhar baixo, olhando para a tela do aparelho e balbuciando algo, provavelmente se trata de algo sobre uma mensagem que recebeu. Olhado para a aluna que está sentada ao seu lado lhe dá um sorriso. De cara fechada, ela lhe responde com um balanço de cabeça, de forma negativa. Reparo também nas vestimentas do aluno, que além do celular, se encontra com seu boné virado para trás, um relógio cromado (que se destaca) em seu braço e brinco imitando diamante.

Reconheço a música tocada por um dos aparelhos celulares. O aluno R está jogando um jogo chamado “*angry birds*”, jogo no qual o jogador arremessa pássaros e necessita matar seus inimigos destruindo as estruturas que os protege. O aluno que senta próximo à sua carteira começa a imitar uma galinha “Pó... pooo... poooo”. Ao ouvir a música emitida pelo aparelho, seu colega, B, afirma, com certeza: “Ó, passou de fase”. A professora, ouvindo o som do celular que não estava nem um pouco baixo, diz em voz alta: “Quem tá com o celular, não entendeu que é pra ficar no silencioso?”. Enquanto isso ela continua ajudando os alunos de forma individual a construir suas frases em inglês. Se num primeiro momento os alunos estão fazendo a previsão sobre o futuro de seus colegas em português, os que ainda não o fizeram devem continuar traduzindo para a língua inglesa.

[Soa o sinal da segunda aula]

Ao soar o sinal, os alunos mesmo com a professora permanecendo em sala, dirigem-se à porta. Entram mais alunos para a segunda aula e quase todas as carteiras se encontram ocupadas. Após se acalmarem, a professora distribui o trabalho para mais alguns alunos que chegaram na segunda aula, a turma continua realizando a mesma atividade. No quadro negro havia algo escrito do período anterior, a sala desse primeiro ano é utilizada por uma 5ª série no período da tarde. Trata-se de uma aula sobre pesquisa no “Google”. O(a) professor(a) da outra turma havia desenhado no quadro todos os campos contidos na página da internet: “web, imagens... pesquisa” e no centro escreveu a palavra Google e desenhou o campo em branco onde se insere os dados para a pesquisa (tentando se assemelhar à visualização da página na web). Algumas alunas (amigas da aluna C) foram até a lousa e modificaram a escrita. Apagaram os campos e trocaram as letras, formando a palavra “*Grogre*”. No campo de pesquisa, colocou o nome de uma de suas colegas, dizendo que irá “*pesquisá-la*”. Ao ver seu nome na lousa a aluna, irritada, levanta de seu lugar e vai apagar o que as amigas escreveram.

Um dos alunos (P) sentado na mesma fileira que eu, só que algumas carteiras ao fundo diz em voz alta a famosa frase: “*the book is on the table*”, perguntando aos seus colegas o seu

significado. Alguns deles dizem não saber e o aluno afirma ironicamente, num tom de alguém que não se conforma com a situação, mas que ao mesmo tempo espera tal resposta: “dois anos no 1º ano e não sabem o que significa”, aos berros. Uma das alunas que sentam nas carteiras da frente (R) responde, e ele, agora num tom mais calmo, repete a tradução, confirmando o que a aluna já havia dito.

O aluno que mexia no celular do colega senta numa cadeira colocada ao lado (os alunos tem o costume de se sentarem próximos, apesar de não juntarem as carteiras) da menina imediatamente sentada atrás de mim. Enquanto faz o gesto para pegar o fone, pede para ela “Deixa eu ver o que tá tocando no fone?”. Ela desvia e responde num tom seco “Num tá tocando nada”. Uma das alunas pisa em meu pé, eu peço desculpas, ela também, “foi mal mano”, me diz.

Novamente pode-se ouvir vozes altas na sala. O aluno L, encostado na parede no canto direito, fundo da sala, em pé, pergunta em voz alta para diversas pessoas da turma. “Seu celular é que marca?”. Um dos alunos responde “Nokia”. Outro perguntado também possui um aparelho dessa marca. Na terceira tentativa, também “Nokia”, resmunga: “Nokia!, ninguém tem Samsung?”(se entendi direito, ele procura alguém para pegar uma bateria emprestada). Ninguém se manifesta. Pergunta agora para uma das meninas da primeira carteira, próximo da porta, ela responde em voz não muito alta “Sony Ericsson”, levantando timidamente a mão com seu aparelho celular, tornando-o visível aos outros alunos. Em coro os meninos do fundo se manifestam diante do aparelho, num sonoro: “óooooo....”.

No decorrer da segunda aula, aqueles meninos que estavam mexendo no celular, e jogando *angry birds* abrem a apostila de inglês. Um dos alunos, T, pega o celular (vermelho) da menina que estava se maquiando no começo da aula. Enquanto a professora explica alguma coisa para alguns alunos no fundo da sala, o aluno sai correndo em torno das fileiras sendo perseguido pela menina. A cena chama a atenção dos alunos do fundo: “Olha, o Mr. Bean” (o aluno tem um porte físico que lembra o do ator que faz esse papel, apesar de mais alto, a cena parece tratar-se daquelas contidas em filmes e seriados de comédia). Outro aluno concorda: “Olha, tá igualzinho”, enquanto parte da sala cai na risada. A aluna desiste de ir atrás de seu celular e reclama para a professora, que pede para que o aluno devolva o celular, “que é dela” (a professora se referindo à aluna). O aluno responde “pera aí”, enquanto tenta digitar alguma coisa nele. Os alunos no fundo passam a ficar do lado da menina e o ameaçam “vou contar pro seu irmão”, a aluna estende a mão e ele, hesitando alguns segundos, o devolve.

Minha atenção se volta novamente para os alunos sentados atrás de mim. Insistente, ouço novamente o aluno conversando com a colega sentada imediatamente atrás de mim. “-Empresta o seu celular?” Não tendo reação por parte da colega, lhe faz outra pergunta “Por que você é ruim?”, ela lhe responde que não é ruim. “Então empresta...” (Até o fim da aula o aluno não obteve sucesso)

Próximo do fim da aula, converso com a professora de inglês, em sua mesa, ela tira o celular de seu bolso e me mostra uma foto de sua cadela que havia sido tosada de uma forma diferente da habitual (já conversamos sobre nossas cadelas em outras oportunidades). Pouco

depois os alunos vêm até sua mesa para pegar o seu visto. Uma das alunas leva a apostila (que deve conter a versão final da atividade que eles estiveram fazendo) para que a professora dê o visto, com o fone de ouvido encaixado na orelha e o celular na mão. Enquanto a professora lê as respostas para dar seu visto, ela agilmente desliza seus dedos pela tela *touchscreen* trocando a música que estava ouvindo. Soa o sinal e os alunos saem para o intervalo.

[INTERVALO]

Observei o intervalo dos alunos, que agrega os alunos do Ensino Médio regular e os da EJA. Na parede do banheiro, sob uma fraca iluminação, diversos alunos ficam encostados, sentados um ao lado do outro, as luzes dos visores dos aparelhos celulares se destacam na cena, se movimentando e iluminando com sua tonalidade azul os rostos imersos. O barulho das conversas, misturadas, é intenso. Difícil discernir. Priorizei a observação visual. Sem meu caderno, fui em direção à cantina para comprar um café. Na fila, ou melhor, na aglomeração que dá acesso à cantina, os alunos de posse do celular nas mãos, aparelhos visíveis para quem os quisesse olhar, mandam mensagens SMS ou acessam as redes sociais enquanto não fazem o seu pedido. Alguns estão com seus fones de ouvido encaixados na orelha. No caminho até a sala dos professores, vejo alguns alunos encostados na parede e outros conversando, formando uma roda. Um deles se mantém aparentemente ausente, com seus fones de ouvido e olhar projetado no horizonte. Vejo também as alunas do terceiro ano que observo, dentre elas a aluna F, próximas à rampa, sentadas no chão, com as pernas cruzadas e o celular debruçado sobre uma delas, tocando uma música em ritmo funk, música que embala a conversa com as amigas.

ANEXO D – Questionário aplicado aos alunos

Idade:

Sexo: () Masculino () Feminino

Questionário Sobre o uso de aparelhos tecnológicos e práticas culturais
(Marque a resposta com um “x” entre parênteses, por exemplo, (x))

1) Qual é a escolaridade de seu pai?

() Fundamental Incompleto

() Fund. Completo (8ª série)

() Ensino médio

() Ensino Superior Completo

() Não sei

2) Qual é a escolaridade de sua mãe?

() Fundamental Incompleto

() Fund. Completo (8ª série)

() Ensino médio

() Ensino Superior Completo

() Não sei

3) Você possui computador em casa?

() Sim () Não

Tem acesso à internet (banda larga)?

() Sim () Não

4) Você frequenta *Lan Houses*?

() Sim () Não

5) Usos do computador (Pode marcar mais do que uma)

() Acessa redes sociais (*Orkut, facebook*)

() Bate-papo (*MSN, Chat*)

() Utiliza jogos

() Lê Notícias

() Assiste a vídeos no *Youtube*

() Envia e-mails

() Pesquisa conteúdos para trabalhos escolares

6) Quantas horas por dia você fica, em média, em frente ao computador?

() Até 1 hora

() De 1 a 3 horas

() De 3 a 5 horas

() Mais do que 5 horas

7) Você possui blog?

() Sim () Não

Se sim, escreva sobre que tipo de assuntos?

() A respeito do que acontece na escola

() Assuntos pessoais

() Sobre amigos

() Assuntos esportivos

() Sobre notícias

8) Quantas horas por dia você fica, em média, em frente à TV?

() Até 1 hora

() De 1 a 3 horas

De 3 a 5 horas

Mais do que 5 horas

9) Quais seus programas favoritos?

Novela

Jogos esportivos (futebol, vôlei, etc.)

Clipes de música

Jornais

Filmes

Séries

10) O que você costuma fazer em seu tempo livre (pode marcar mais do que um campo)

Ver TV, jogar videogames ou ficar no computador

Sair com os amigos

Ir para eventos (como shows ou bailes)

Ir ao cinema

Ir ao teatro

Ler livros

11) Possui celular?

Sim Não

Se sim, o que faz por meio dele? (Pode marcar mais do que um campo)

Manda mensagens de texto (SMS)

Faz ligações rápidas

Faz ligações longas

Acessa a internet

Ouve músicas com fone de ouvido

Ouve músicas no viva-voz

Assiste a vídeos

Acessa redes sociais (*Orkut, facebook*)

Bate-papo (*MSN, Chat*)

Utiliza jogos

Lê Notícias

12) Quantas vezes você trocou de celular nos últimos 2 anos?

1-2 3-4 5-6 7-8

mais do que 8

13) Você acredita que o celular poderia ser utilizado para realizar atividades de aprendizagem no interior da sala de aula?

sim não

14) Você utiliza o celular para realizar trabalhos escolares?

sim não

15) Você utiliza o celular para pesquisar conteúdos das disciplinas escolares?

sim não

16) Você acessa à internet com mais frequência pelo celular do que pelo computador?

sim não

17) Assinale os campos para o que já fez ou passou por:

Já fui ofendido(a) por mensagens de texto ou em redes sociais.

Já utilizei o celular para enviar ou receber conteúdo das provas de meus colegas.

Já mandei mensagens de texto durante o período de aula

Já acessei redes sociais durante o período de aula

Já utilizei o celular para resolver as atividades propostas pelos professores