

YARA PÔRTO DE PAULA LIMA

**Navegando.com: Um Estudo acerca do Papel da Mediação do Computador / Internet
na produção da Subjetividade de Jovens**

Juiz de Fora

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Yara Pôrto de Paula Lima

**Navegando.com: Um Estudo acerca do Papel da Mediação do Computador / Internet
na produção da Subjetividade de Jovens**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Maria Teresa de Assunção Freitas

Juiz de Fora

2006

TERMO DE APROVAÇÃO

YARA PÔRTO DE PAULA LIMA

**Navegando.com: Um Estudo acerca do Papel da Mediação do Computador / Internet
na produção da Subjetividade de Jovens**

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a Dr^a Maria Teresa de Assunção Freitas
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Márcio Lengruber
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a Dr^a Solange Jobim e Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC / RJ

Juiz de Fora, 31/03/2006

*Dedico aos meus pais, Regina e Damião, meus
“eternos” educadores.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por acreditarem em mim;

À querida Profa Dra Maria Teresa de Assunção Freitas, minha amiga, pela orientação dedicada e carinhosa;

Aos meus amigos de longa data, professores queridos, Luciana e Carlos Alberto Marques;

Ao Prof. Dr. Márcio Lengruber e à Profa Dra Solange Jobim e Souza, pela disponibilidade e leitura atenta de meu trabalho;

Ao Dudi, meu marido, por respeitar as intermináveis horas de estudo;

Aos meus amados filhinhos, Felipe e Bernardo, por compreenderem minha ausência em momentos importantes de suas vidas;

Ao Grupo LIC, pelas contra-palavras que contribuíram na formação do texto e do autor;

À Janaína, pelo auxílio e dedicação;

À amiga de jornada, Andréia, por dividir comigo minhas angústias;

Aos colegas de mestrado, companheiros de crescimento;

Aos sujeitos desta pesquisa, pela acolhida;

À minha avó, Maria Ignêz, por seu amor...

RESUMO

O presente trabalho pautou-se em uma pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica realizada com o objetivo de **compreender, através das práticas discursivas de participantes do projeto “Jovens Navegando pela Cidade” -ocorridas no laboratório de informática de uma escola pública municipal-como se processa a mediação do computador/Internet na produção de suas subjetividades.** Este projeto foi implantado pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora em sete escolas municipais da cidade a partir de 2004, visando promover o acesso de jovens pertencentes a camadas populares ao conhecimento do computador/Internet. No processo de pesquisa participaram como sujeitos os adolescentes integrantes do referido projeto e o professor. Foram realizados encontros dialógicos e entrevistas coletivas com esses adolescentes e entrevistas individuais com o professor responsável pelo andamento do projeto em uma das escolas. Também foram realizadas entrevistas individuais com seu idealizador e com seu atual coordenador. Através dos encontros dialógicos e das entrevistas foi possível entrar em contato com os sujeitos e estabelecer com eles uma relação que possibilitou a compreensão dos sentidos por eles construídos no contato com o computador/Internet. A pesquisa na abordagem sócio-histórica supõe um investigador cujas relações estabelecidas com os sujeitos pesquisados constituem-se como alicerce de um estudo no qual a teoria torna-se instrumento e pré-requisito para o trabalho. Assim, a partir dos dados obtidos e orientando-se pelo pensamento de Vygotsky e Bakhtin foram construídas as seguintes categorias de análise, visando a compreensão da questão formulada para a pesquisa: 1) No papel e na realidade: projetos diferentes; 2) Quem são os Jovens Navegantes?; 3) Jovens Navegando: O computador/Internet. Na primeira categoria, a partir de elementos encontrados em campo, foi feito um delineamento das diferenças entre os objetivos propostos pelo projeto e seus reais desdobramentos. Na segunda categoria foi traçado o perfil dos jovens navegantes, com o intuito de compreendê-los a partir do lugar sócio-histórico por eles ocupado. Por fim, na terceira categoria, foram desvelados os sentidos construídos pelos jovens na relação com a tecnologia computacional. Concluiu-se que embora o projeto não tenha logrado êxito na concretização de todos os seus objetivos, ele possibilitou a inserção de jovens com baixo poder aquisitivo no universo tecnológico, produzindo, assim, novos contornos em suas subjetividades.

Palavras-chave: Subjetividade; Mediação: Computador/Internet.

ABSTRACT

The present work was based on a qualitative research from social historical approach carried out with the objective of comprehending, through discursive practices of the participants of the project “Young People Surfing Throughout the City” – happened in the computer lab of a municipal public school –, how the computer/Internet mediation is processed in the production of their subjectivity. This project has been introduced by Juiz de Fora Education Office in seven municipal schools in the city since 2004, aiming the promotion of the access of young people pertaining to the popular layers to computer/Internet knowledge. In the process of the research, teenagers and the teacher from the project participated as subjects of the of the research. It has been done dialogical meetings and collective interviews with these teenagers and individual interviews with the teacher responsible for the course of the project in one of the schools. Individual interviews have also been done with its idealizer and with its present coordinator. Through the dialogical meetings and the interviews it was possible to enter in contact with the subjects and to establish with them a relationship that made possible the comprehension of the meaning by them constructed in contact with the computer/Internet. The research in the social historical approach supposes an investigation whose relationship established with the researched subjects constitute as basis for the study in which theory becomes an instrument and pre-request for the work. Thus, through obtained data and being orientated by the thoughts of Vygotsky and Bakhtin, the following categories of analysis were constructed, looking forward to comprehending the question formulated for the research: 1) In the paper and in reality: different projects; 2) Who are the young surfers?; 3) Young Surfing: the computer/Internet. In the first category, considering the elements found in the field, an outline of differences has been made among the objectives proposed by the project and its real unfolding. In the second category, a profile of young surfers was designed with the objective of comprehending them considering the social-historical place they occupy. Finally, in the third category, the meanings constructed by the young people are revealed in the relationship with computer technology. It was concluded that, although the project has not attained success in the concretizing of all its objectives, it promoted the young people with low acquisitive power insertion in the technological universe, producing, thus, new surroundings in their subjectivity.

Key-words: subjectivity; mediation; computer/Internet.

SUMÁRIO

Introdução.....	9
1. Seguindo a rota de outros navegadores	11
2. Subjetividade: que peixe é esse?	17
3: Os Projetos	27
3.1 Instituto Lidas: forte referência	27
3.2. O Projeto “Jovens Navegando pela Cidade”: uma oportunidade?	29
3.3. JF nos Trilhos da Paz: uma relação?	32
4. Como Navegar? Eis os instrumentos que me auxiliam	35
4.1. Desvelando o contexto de pesquisa:	37
4.1.1. A Escola.....	41
4.1.2. O Bairro:	43
4.1.3. Os Sujeitos:.....	45
4.1.4. Os Encontros Dialógicos:	47
4.1.5. As Entrevistas Dialógicas:.....	49
4.1.6. O Áudio e o Vídeo:.....	51
4.1.7. Os Diários de Bordo	52
4.1.8. A Análise de Dados	52
5. No papel e na realidade: projetos diferentes.....	55
5.1. No Discurso de seu Idealizador	55
5.2. No Discurso do Professor – <i>Me sinto muito sozinho</i> ;	60
No Discurso dos Alunos – <i>Qual projeto? O curso</i>	60
6. Quem são os Jovens Navegantes?	66
6.1. “Minha esperança é um dia sair daqui...”	69
6.2. “Se com estudo já é difícil, imagina sem”	77
6.3. “É só olhar pra dentro de casa, quem não estudou, não conseguiu as coisas”	84
7. Jovens Navegando: O computador/Internet	90
7.1 Os sentidos construídos pelos jovens na relação com o computador / Internet:	95
7.1.1. “Pra mim o computador é uma oportunidade de emprego”	97
7.1.2 “Quando é pra lazer, o negócio é RPG”	103
7.1.3. “Essa coisa de conhecer outras pessoas, até fazer amizade...”	108
7.2. E o professor: qual papel neste contexto?	117
Considerações finais: Um diálogo aberto	127
Referências bibliográficas	129
Anexos	139

Introdução

Aos leitores:

Confesso que não foi fácil navegar neste mar revolto. Ao final de 2001, preparei toda minha bagagem, peguei meu pequeno “bote” e entrei mar adentro. Loucura! Não estava bem equipada para enfrentar os ventos contrários, as reverias da maré. Fui abatida quando já chegava perto de meu destino. Sorte! Se, por um acaso tivesse aportado neste outro lugar acabaria de lá sendo deportada, em função do pouco que tinha para cambiar com aqueles habitantes. Sim, eles exigem uma troca. E uma vez sendo deportada, que chances teria eu de novamente atracar naquele universo? Muitos seletos que são, em função da importância daquele lugar, penso que estaria impedida de outra vez lançar-me ao mar rumo aquelas sábias terras. Quais terras? Aquelas, que uma vez pisando nelas, não mais é possível ser como dantes. Terras férteis, produtivas, criadoras diria eu. Mas tem um detalhe: só é possível caminhar por elas se se tem um guia. Sem ele é fácil perder-se. Se eu encontrei? Caso isso não tivesse acontecido, não estaria eu agora lhes escrevendo. Foi ao final de 2003, quando pouco mais instrumentalizada para navegar rumei de novo para tais terras.

Ainda dentro de meu bote, quase desembarcando, uma mulher brava, com inconfundíveis olhos azuis, quase impediu-me de descer. Hoje penso que não era essa, realmente, sua intenção. Talvez estivesse apenas se certificando da minha coragem em desbravar aquele território por ela tão conhecido. Certa, então, de minha coragem resolveu, pelo que lhe sou grata, acompanhar-me, guiar-me. E aqui começa toda minha história...

Embora esta mulher, minha guia, tivesse me dado a liberdade de escolher os caminhos que queria percorrer, preferi, em função de tê-la mais por perto, seguir junto a seus passos. Boa decisão! A trajetória, difícil, nos fez amigas, possibilitou que os momentos ruins fossem vencidos com respeito, carinho. Além disso, apresentou-me alguns velhos amigos seus, Vygotsky e Bakhtin, para que pudessem auxiliar-me na compreensão daquelas paisagens encontradas. Com a ajuda deles e de outros colegas, com o auxílio de seus mapas, construí minhas próprias rotas, elaborei meu caminho. Mas não foi só nesta elaboração que eles contribuíram; durante todo o caminhar, a cada fato novo, outra vez eu lhes chamava. Foram meus companheiros durante toda a jornada. E é por isso que neste

relato de minha estadia nas terras férteis, apresentado a vocês através de capítulos, não dedico especificamente um para falar da importância destes novos amigos (aliás, amigos ainda não, que um dia o sejam, por hora conhecidos), uma vez que durante toda a percorrida eles estiveram presentes. Impuseram, então suas marcas desde o primeiro capítulo, quando busco nas palavras alheias um ponto de partida para empreender minha pesquisa, até o último, quando revelo o endereço de meus co-autores. Ah! A autoria...

Nos capítulos que encontram-se no “meio” procurei responder minhas indagações. Para tanto procurei, já no segundo capítulo demonstrar, como diria Solange Jobim, “que peixe é esse que quero pescar”. O terceiro capítulo, por sua vez, ficou responsável por delinear o cenário, o contexto em que o problema foi encontrado. No quarto capítulo, tentei descrever as formas pelas quais aproximei-me, tive contato com minhas questões. E os três capítulos seguintes trataram de configurar a possível compreensão acerca do meu objeto de estudo. Assim, no oitavo capítulo, elaborei as considerações finais procurando esboçar as tentativas de respostas à minha grande pergunta: Qual o papel da mediação do computador/Internet na produção da subjetividade dos Jovens Navegantes?

Se, por um acaso, esta minha história a vocês interessar, basta navegar nas páginas que se seguem. Terei enorme prazer em lhes apresentar um pouco de mim.

Yara

1. Seguindo a rota de outros navegadores

“Toda compreensão representa a confrontação de um texto com outros textos (...) Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo”.

Mikhail Bakhtin

Em busca de uma luz que pudesse clarear meu caminho, encontrei nas palavras alheias uma orientação no desenvolvimento desta pesquisa. Assim, revisei os textos de autores que, de alguma maneira, discutiram a questão das novas tecnologias como potencialmente promotoras de transformações em seus usuários. Neste processo, procurei dialogar com eles, assimilando-os, compreendendo-os e opondo-lhes minha contrapalavra na tentativa de uma nova construção nesta cadeia dialógica.

Por tratar-se de um eixo de investigação relativamente novo, não possuímos numerosas publicações. Então, com o intuito de realizar um rápido mapeamento sobre esse tema, recorri à pesquisa de teses e dissertações defendidas, trabalhos publicados em eventos, artigos de periódicos e à pesquisa de livros.

Pesquisando resumos de teses e dissertações disponibilizadas no portal Capes, alguns estudos, como o de Fonseca (2001), Chudzikiewicz (2000), Elhajji (1999) e Moura (2001) entendem a mediação tecnológica como propiciadora de transformação e reconstrução de espaços e processos e promotora de uma rearticulação das relações sociais.

Fonseca (2001) empreende um estudo das interações comunicativas suscitadas pela utilização da mídia eletrônica na educação, procurando investigar as linhas de força que demarcam o diálogo entre os campos da Comunicação e da Educação, e conclui que tais interações conferem uma instância comunicativa à educação e uma instância educativa à comunicação. Chudzikiewicz (2000) apresenta um estudo de caso sobre a utilização da tecnologia em sala de aula e sua influência na aprendizagem. Afirma que as instituições de ensino devem se adequar às necessidades do momento e passar a contar com as novas tecnologias como instrumento aliado ao processo de ensino-aprendizagem. Numa tentativa de analisar o processo de globalização, Elhajji (1999) argumenta que este é de natureza tecno-organizacional e diz respeito a um modo de inscrição das relações de sentido num

novo quadro conceptual, marcado por uma temporalidade tecnológica e informacional inédita, cujos desdobramentos estruturais não são apenas de ordem organizacional, mas civilizacional. O estudo de Moura (2001) centrou-se na busca de compreensão das experiências de professores com o computador no contexto escolar. De sua análise depreendeu-se que para incorporação desta tecnologia cognitiva, mudanças significativas devem ocorrer em tal contexto.

Estas pesquisas trazem profundas reflexões a respeito da interface da informática com a educação e contribuem para a conscientização de que um novo paradigma educacional se configura. Diante disso, faz-se necessário compreender como, quando e para que utilizar o computador, de forma que se possa usufruir, verdadeiramente, de suas potencialidades.

Mance (1999), em seu estudo, visualiza a atual revolução tecnológica como propiciadora de alteração das formas (tradicionais) de mediação da educação e aponta para a necessidade de se reafirmar a finalidade da educação, qual seja; atuar como mediadora do exercício da liberdade para a construção da cidadania, através da democratização do ensino.

Alguns autores, igualmente interessados nas TICs (tecnologias da informação e da comunicação), como Ramos (2004), Guedes (2001), Justina (2001) e Monteiro (1998) direcionam o olhar sobre as interações entre os atores educacionais mediadas pelas novas tecnologias e verificam que estas são potencialmente produtoras de conhecimento.

Ao pesquisar o Fórum de Discussões do Projeto Veredas, Ramos (2004) conclui que as interações entre os participantes propiciadas pelo ambiente virtual (Internet), promovem o diálogo, a troca de informações, experiências e, enfim, produzem conhecimento. Os estudos de Guedes (2001) revelam que as relações com o texto no ciberespaço revelam-se como interativas, dialógicas e, portanto, significativas para os adolescentes pesquisados. Justina (2001) e Monteiro (1998) ressaltam que as ferramentas tecnológicas permeiam quase todos os ramos da atividade humana, obrigando a escola a (re) pensar a melhor utilização destes recursos em suas atividades para que possam suscitar, dessa maneira, outras formas de conhecer e pensar.

Leitão (2003) e Abreu (2003) avaliaram as conseqüências indiretas da difusão da Internet no Brasil e chegaram à conclusão de que novas características subjetivas estão emergindo nas crianças e jovens e também nos profissionais que com eles trabalham.

Consultando as publicações em eventos como a Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa), o Jubra (Simpósio Internacional da Juventude Brasileira) e o Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) deparei-me com os trabalhos de Freitas (2000), Bernades & Vieira (2001), os quais compreendem que os contextos sócio-culturais atuais de leitura e escrita (computador, Internet) são muito significativos para os adolescentes e apontam para um redimensionamento da escola frente às inovações tecnológicas presentes na contemporaneidade.

Assim como Mance (1999), já citado acima, autores com Bonilla (2004), Gomes (2004), Silva (2004), Azevedo & Silva (2004) e Miranda (2004) entendem que as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) transformam as maneiras de constituir-se em sociedade contribuindo, assim, para a construção da cidadania. No entanto, dão um enfoque maior à linguagem, admitindo que as novas tecnologias inauguram uma outra lógica, uma outra articulação de linguagens que, se adotadas através de propostas metodológicas diferenciadas, atuam como ferramenta de aprendizagem e comunicação.

Para Bonilla (2004), há que se promover um interfaceamento de linguagens, tecnologias e racionalidades, “pois uma é impossível sem as outras” (p.12). Destaca que, apesar dos vários anos de presença das TICs na escola, ainda não se constituiu uma cultura digital, que apresenta como características básicas a hipertextualidade, a interatividade, a virtualidade, a não-linearidade, a multivocalidade, o tempo real, a simulação. Para tanto, considera necessário que a escola reflita sobre as novas possibilidades abertas e caminhe para a promoção da construção de novos sentidos pelos alunos.

Nas palavras de Gomes (2004) está contida sua preocupação em relação às desigualdades sociais gerando desigualdades de acesso às TICs com conseqüências no desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo dos jovens. Destaca a necessidade do uso criativo destas tecnologias para que se possa resgatar a capacidade de aprender do jovem, possibilitando, então, sua constituição como cidadão. Ao abordar os desafios para educação no cenário das TICs, Silva (2004) compreende que a escola precisa valorizar e incluir o desenvolvimento destas novas habilidades e competências para que os indivíduos possam constituir-se enquanto sujeitos conscientes e atuantes na sociedade.

Segundo Azevedo & Silva (2004), para se atingir objetivos em relação à aprendizagem, é imprescindível que os participantes do processo busquem compartilhar os significados culturais, uma vez que são essenciais para a formação dos processos mentais superiores caracterizadores do pensamento tipicamente humano. Para isso, na

contemporaneidade, o trabalho dos educadores deve incluir as novas tecnologias como aliadas ao processo de desenvolvimento dos jovens. Miranda (2004), discute a produção de subjetividade no contexto do projeto de “Capacitação de Jovens em Produção de Vídeo” pela TV Maxambomba, que objetivou debater a relação da imagem midiática no cotidiano da comunidade e abordar temas considerados relevantes pelos jovens. Ao discutir os processos subjetivos engendrados por esta experiência, a autora deixa claro o fato daqueles jovens deixarem de ser, em virtude deste projeto, enunciados nos discursos/imagens de outros, “passando a ser protagonistas de si mesmos, enunciando-se a si mesmos”.

Através da leitura destes trabalhos, compreendi que educar para a cidadania tornou-se um princípio geral das propostas educacionais, inclusive nos documentos oficiais. No entanto, percebi também que educar para a cidadania continua a ser um desafio para a formação de jovens e adolescentes, que só poderá ser superado com a adoção de novas metodologias, o que passa necessariamente por uma nova concepção de Educação. Envolvida com as diferentes dimensões do uso pedagógico das mídias, Belloni (2004) salienta a necessidade de incentivar os professores a realizar pesquisas nesta área (TICs), para que possam desenvolver criticidade em relação a elas e daí propor novas formas de utilizá-las em contexto escolar, de forma a favorecer o processo de aprendizagem dos alunos.

Através do acesso aos periódicos como a Revista Educação e Sociedade e Caderno Cedes tive contato com Rodrigues (2001) e Soares (2002) que consideram essencial o ser humano ter acesso à aquisição de conhecimentos que fazem parte da cultura, dando ênfase ao fato do homem ter que adaptar-se ao processo de aquisição da informação possibilitado pelas TICs, assimilando outras modalidades de representação, outras formas de letramento; “há letramentos, não letramento” (Soares, 2002, p.143).

Concebendo também estas modalidades diferenciadas de letramento Freitas (2005) e Nicolaci-da-Costa (2005) entendem o espaço cibernético como introdutor de transformações no plano sócio-cultural e, conseqüentemente, na configuração psíquica daqueles que nele transitam. A partir de uma pesquisa realizada junto aos sites construídos por adolescentes, Freitas (2005) compreende que estes sites propiciam, através da leitura/escrita digital, novas formas de interação e constituição da subjetividade. Para Nicolaci-da-Costa (2005), o contato direto com as características da Internet produz efeitos que vão além do mundo virtual, fazendo com que o homem contemporâneo utilize de novos referenciais, ainda em construção, para constituir-se como sujeito. Ela ressalta que

algumas tecnologias são consideradas revolucionárias na medida em que introduzem profundas alterações tanto no tecido social quanto nas formas de pensar, agir, sentir e ser de seus contemporâneos.

Alguns livros também foram utilizados na realização deste levantamento. Entre eles merece destaque o de Pretto (2003) que analisa as novas tecnologias como um fundamento capaz de garantir uma nova educação. Desta forma, no contexto de uma “nova escola com futuro”, ressalta que é importante promover uma revisão na formação dos professores e no papel das universidades públicas.

Lévy (1999) foi igualmente uma forte referência; no seus dizeres a informática é a última das grandes invenções que têm ritmado o desenvolvimento da espécie humana, reorganizando sua cultura e abrindo-lhe uma nova temporalidade. O autor entende que o termo “novas tecnologias” diz respeito, na verdade, à atividade multiforme de grupos humanos que se cristaliza sobretudo, em torno de programas de computador e de dispositivos de comunicação. Destaca, inclusive, que a inteligência coletiva é um dos principais motores da cibercultura .

Os trabalhos de Lévy incitam-nos a pensar que devemos contribuir para que o maior número possível de pessoas possa ter acesso a esse novo recurso fundamental da cultura, que é a comunicação mundial interativa. Pois, com ela teremos um poderoso recurso para incentivar o desenvolvimento pessoal, através do estreitamento de laços sociais, das novas aprendizagens e do aumento do grau de liberdade de expressão.

Para Oliveira et al. (2004), Amaral (2003b), Coscarelli (2002) e Jobim e Souza (2003b) um novo conjunto de valores está surgindo no bojo destas transformações no processo de comunicação, fazendo com que a interatividade suscite outras formas de linguagem.

Oliveira et al. (2004) acreditam que essas novas formas de perceber e de conhecer o mundo se configuram como um fenômeno da atualidade que tem influenciado os mecanismos de interação com o saber. Assim, pontuam que a presença das TICs no processo ensino-aprendizagem deve resultar de um projeto pedagógico voltado para a ampliação do conhecimento do aluno. A interatividade, fator que caracteriza a relação com a Internet, muda, conforme Amaral (2003a), em muitos aspectos a vida, a condição humana e os processos de aquisição do conhecimento. Coscarelli (2002) não tem dúvidas de que as TICs têm provocado várias mudanças na sociedade, especialmente nas formas de linguagem. Acredita, dessa forma, que é preciso repensar a palavra texto no contexto atual.

Para Jobim e Souza et al. (2003b), “o mundo atual se caracteriza pela pluralidade das formas de compreender a realidade, exigindo o surgimento de novas narrativas no processo de produção do conhecimento”. (Jobim e Souza et al., 2003b, p.28). Assim, em suas palavras, as mudanças que vêm acontecendo nos modos de produção dos bens materiais, especialmente as novas tecnologias, refletem-se em todos os campos da cultura e da subjetividade.

Então, a partir deste esboço percebo que os trabalhos relacionados às TICs envolvem variadas questões que se referem ao papel desempenhado pelas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem; na rearticulação das relações sociais; na construção da cidadania e da subjetividade. Neste sentido, chamou-me atenção aqueles que procuram relacionar as novas tecnologias e seu papel na constituição das subjetividades contemporâneas. Assim considero relevante realizar uma pesquisa que, por privilegiar aspectos atuais, se constitua como mais um fio na teia contemporânea de pesquisas. Vygotsky (1987) nos diz que o processo criativo está relacionado às possibilidades de combinar de maneira original as experiências vividas, trazendo, então, algo novo, inovador.

Desta forma, acredito que este estudo poderá trazer novas contribuições para o tema na medida em que pretende **compreender o papel da mediação do computador/Internet na produção da subjetividade dos jovens integrantes do projeto, recém-implantado na cidade de Juiz de Fora, denominado “Jovens Navegando Pela Cidade”**.

2. Subjetividade: que peixe é esse?

O capítulo anterior deixou claro que a produção da subjetividade é tema central em minha questão. Então, em uma tentativa de esclarecer tal temática, escrevi este capítulo.

Confesso que ao ser indagada sobre o que entendo por subjetividade vi-me perdida. Talvez um pouco embaraçada pelas contradições contidas nesta categoria. Assim, numa tentativa de compreender e me aproximar deste conceito, busquei em meu referencial teórico uma forma de encontrar-me. Procurei, então, na história da subjetividade as noções básicas.

O momento histórico em que o homem se afirmou como sujeito foi marcado por grandes transformações econômicas, políticas e sociais, resultantes da mudança do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. Desta forma, o homem que surgiu na modernidade, com o advento do capitalismo, foi o indivíduo livre, sujeito de sua vida. Esta posição do homem como sujeito individual e livre, que teve origem na afirmação burguesa do mesmo como produtor e consumidor individual no mercado, abriu espaço para uma nova experiência de individualidade, mais especificamente de subjetividade.

(...) a afirmação do homem como sujeito com as características proclamadas pelo liberalismo e pelo romantismo implica que sua experiência individual seja reconhecida, aprofundada, valorizada e designada como subjetividade. (Gonçalves, 2001, p.40)

Contudo, a modernidade afirmou o sujeito de maneira contraditória: de um lado como individual, racional e natural e de outro como social, ativo e histórico. Para Freitas (2002), o mesmo momento histórico que possibilitou a ênfase no indivíduo e em sua subjetividade contraditoriamente apresentou a objetividade como uma necessidade do conhecimento.

É interessante ressaltar que tal dicotomia na relação sujeito-objeto nasceu com a filosofia ocidental, onde percebe-se desde a supervalorização do sujeito- racionalismo de Descartes- até a objetivação característica do empirismo lógico, e permanece até os dias atuais. De acordo com Resende (2005), é clara a reposição de tendências reducionistas e dicotômicas no pensamento contemporâneo, no qual sobrevive uma tendência de considerar tanto o indivíduo como a sociedade como realidades distintas.

Essa separação e mesmo uma contraposição entre indivíduo e sociedade que expressam uma tendência que aparece atualmente em inúmeras e variadas reflexões no âmbito das ciências humanas e sociais, especialmente da Psicologia, tem fundamento na idéia, muito comum no século XVIII, de uma natureza humana predeterminada e a-histórica. (Resende, 2005, p.2/3)

Neste sentido, a temática da relação entre a subjetividade e objetividade é retomada na contemporaneidade no enfrentamento da relação entre indivíduo e sociedade. Segundo Resende (2005), vive-se um encantamento com o sujeito que parece emergir de maneira definitiva e original nas últimas décadas, colocando em questão uma necessária reação a certo mecanicismo reprodutivista que, durante décadas, desconsiderou teoricamente o sujeito em nome de determinações estruturais históricas e sociais que se sobrepuseram a todos de maneira avassaladora. Deste modo, o sujeito que desaparecera por debaixo do mecanicismo estruturalista parece emergir radiante na atualidade. No entanto, para a autora, ocorre destarte a reposição da “velha” dicotomia, uma vez que sob a afirmação da subjetividade, o que está em questão é o obscurecimento da história frente à afirmação de uma abstrata interioridade do indivíduo. Sendo assim, sob seu ângulo de visão, a síntese entre indivíduo e sociedade sendo realizada pela exclusão de um desses elementos repõe a mesma lógica reducionista: deslocamento da história para o sujeito imediato e suas expressões manifestas.

(...) parece que a temática da subjetividade está, contemporaneamente, frente a uma encruzilhada. De um lado, está em causa um objetivismo sem sujeito, conformado pelo sociologismo e pelo psicologismo positivista e mecanicista; de outro, um subjetivismo sem objetividade, conformado pelo “novo” psicologismo individualista e particularista. Ambos atualizam a velha dicotomia na relação entre indivíduo e sociedade e parecem somente vestir com novas roupas antigas estruturas”. (Resende, 2005, p. 5)

Para Guatarri (1986), no entanto, é possível redimensionar estas categorias para além da relação sujeito-objeto, ultrapassando então a dicotomia que se imprime nessas classificações. Desta forma, não há sentido nessa separação, já que trata-se de ver o mundo como uma complexa rede e a relação sujeito- objeto como imanente, como “coextensividade”. O autor propõe, assim, a idéia de uma subjetividade fabricada no registro social; uma vez que no capitalismo a produção é de natureza maquínica, industrial.

Tudo que é produzido pela subjetivação capitalística – que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de idéia, (...) trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo. (Guatarri, 1986, p.27)

Desta forma, a subjetividade não se situa no campo do individual e sim em todos os campos de produção social e material; numa analogia à linguagem informática o autor coloca que o indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal e esse “terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade, de sistemas de representação, de sensibilidade, etc.” (Guatarri, 1986, p. 32). Ele parte da idéia de uma economia coletiva, de agenciamentos coletivos de subjetividade, que, em algumas circunstâncias, em alguns contextos sociais, podem se individualizar; ou seja, ela é essencialmente social, e assumida por indivíduos em suas existências particulares. Assim, os processos de subjetivação não são centrados em agentes individuais nem em agentes grupais, e sim duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal quanto de natureza infrapessoal. Neste sentido, a questão está em elucidar como os agenciamentos de enunciação reais podem colocar em conexão essas diferentes instâncias. “Trata-se de tomar a relação entre o sujeito e o objeto pelo meio...” (Guatarri, 1992, p.35).

Guatarri, ao ressaltar o *meio* como condição fundamental para o estabelecimento desta relação não estaria colocando exatamente o que foi pontuado pela perspectiva sócio-histórica anos atrás? Arrisco-me em dizer que sim, pois para esta corrente de pensamento o sujeito é construído a partir de suas relações sociais, nele convertidas pela mediação semiótica; é concebido como uma construção social, “resultado da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade através dessa mesma sociedade.” (Pino, 1991, p.32). A mediação semiótica, como pressuposto da relação eu-outro, da intersubjetividade, é então a grande contribuição de Vygotsky neste debate e caracteriza sua importância nesta corrente de pensamento. Ela perpassa todo o trabalho do autor, fazendo avançar, de acordo com Pino (1991), um pensamento psicológico cujo postulado fundamental é que as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais. Num sentido amplo, este autor entende a mediação como “toda intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação.” (Pino, 1991, p.32)

(...) é um bom instrumento para pensar o psiquismo humano como um processo permanente de produção que envolve o indivíduo e seu meio sócio-cultural numa interação constante. Esse conceito revela-nos não só a origem social das funções psíquicas como também a natureza semiótica da atividade psíquica”. (Pino, 1991, p.42)

Bakhtin (2002), igualmente, entende que só a filosofia do signo é capaz de promover a síntese dialética e então solucionar de maneira apropriada o problema da psicologia e da ideologia. Segundo ele os dois problemas devem ser tratados conjuntamente, através da filosofia da palavra, enquanto signo ideológico por excelência. O autor entende que o signo ideológico é o território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; é um território concreto, sociológico e significante. Desta forma, é sobre este território que se deve operar a delimitação das fronteiras entre a psicologia e a ideologia; “o psiquismo não deve ser uma réplica do universo, e este não deve servir como simples indicação cênica acompanhando o monólogo psíquico”. (p. 57)

Assumindo, então, que o sujeito constitui-se no universo social, por meio das relações sociais possibilitadas pela mediação dos signos, a perspectiva sócio-histórica aponta caminhos para a superação da dicotomia social/ individual. Ela trata a relação entre os planos individual e social em termos de vinculação e não de oposição, visto que a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos. A ênfase no espaço da intersubjetividade ou plano das interações permite a esta perspectiva evitar o reducionismo tanto individualista quanto sociológico no estudo do sujeito psicológico.

Bakhtin (2002), ressalta que é impossível reduzir o funcionamento da consciência a processos que se desenvolvem no interior de um organismo vivo. Os processos que determinam o conteúdo do psiquismo desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe deles. O fenômeno psíquico é então explicável, segundo o autor, a partir dos fatores sociais que determinam a vida concreta de um indivíduo em seu meio social, caracterizado pelas relações sociais empreendidas pelo sujeito. O psiquismo subjetivo é, assim, um traço particular do ser, radicalmente diferente, tanto dos processos fisiológicos que se desenrolam no organismo, quanto da realidade exterior ao organismo, realidade à qual o organismo reage e que ele reflete, de uma maneira ou de outra; por natureza, “o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, na fronteira dessas duas esferas da realidade”. (p. 49)

É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas este encontro não é físico: o organismo e o mundo encontram-se no signo. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. Eis porque o psiquismo não deve ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo. (Bakhtin, 2002, p.49)

Neste sentido, o conteúdo do psiquismo individual é, por natureza, tão social quanto a ideologia e a própria etapa em que o “indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica e internamente condicionada por fatores sociológicos.” (Bakhtin, 2002, p.58)

Assim, a partir da Psicologia Sócio-Histórica, “toma-se a subjetividade como constituída no social, na intersubjetividade, portanto a partir da significação.” (Gonçalves,2001, p.72). Mas o significado, que é social e objetivo, é apropriado pelo sujeito através de sua atividade, o que implica uma subjetividade própria de cada sujeito, o que se expressa na atribuição de sentidos pessoais.

Os sentidos representariam a síntese entre a objetividade e a subjetividade, já que unificam a atividade do sujeito sobre o objeto, o significado social produzido intersubjetivamente e representa a atividade sobre o objeto e a subjetividade na sua dimensão emocional (subjetiva) e ativa (objetiva). Gonçalves, 2001, p.72)

Fica claro, desta forma, que para esta corrente de pensamento, o psicológico só pode ser compreendido nas suas dimensões social e individual; o eu se constrói na relação com o outro, mas não é constituído pelo outro apenas. A produção de significados é fundamental, mas, além de significar, o sujeito vivencia, experimenta, age e, então, tem sua subjetividade; isto é, a constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro, mas também pelo autoconhecimento do eu. Auto conhecimento produzido a partir da relação com o outro.

Cabe decir em general, que las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueron en tiempos relaciones reales entre los hombres. Me relaciono conmigo mismo como la gente se relaciona conmigo. (Vygotsky, 1987, p. 147)

Neste sentido, as funções psíquicas superiores, que emergem e se consolidam no plano de ação entre sujeitos tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno. Este plano interno, intra-subjetivo, é, segundo Góes (1991), “não um plano de consciência preexistente que é atualizado mas um modo de funcionamento que se cria com a internalização, pelo deslocamento da fonte de regulação para o próprio sujeito”. (p.18)

Considerando então que toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, um acontecimento social, pode-se afirmar, de acordo com Pino (1991) que a natureza do social é constitutiva do ser cultural. Essa relação natureza / cultura é expressa na compreensão que Vygotsky tem da história da evolução das espécies, segundo a qual ocorre um momento de ruptura quando a espécie *homo* desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza através do trabalho, criando então suas próprias condições de existência e permitindo ao homem transformar seu próprio modo de ser. Para o autor, esse momento de ruptura não interrompe o processo evolutivo mas dá ao homem o comando da própria evolução. Deste modo, a história do homem “é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura”. (Pino, 2000, p.51)

Esta passagem, esta constituição do homem como ser cultural é promovida por intermédio da linguagem. Ela é fundamental nas relações do indivíduo com o grupo social. Em um nível mais geral, diz Góes (2000), ela veio para caracterizar a condição humana e em termos mais específicos, na ontogênese, tem a função de regular as ações e propiciar a conduta intencional do homem, ou seja, através da linguagem o indivíduo prepara um ato a ser consumado. Em sua ausência não há como pensar a realidade, nem como organizar e planejar as ações e, portanto não há trabalho.

A relação entre o pensamento e a linguagem é um processo vivo, pois o pensamento nasce através das palavras. De acordo com Vygotsky (1998), uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. No entanto, o autor alerta, a relação entre eles não é algo já formado e constante, mas surge ao longo do desenvolvimento e se modifica. Deste modo, o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. (Vygotsky, 1998, p. 190)

Bakhtin (2002) compreende que em toda enunciação renova-se a síntese dialética entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior.

(...) em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (...) É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais. (Bakhtin, 2002, p.66)

Desta forma, não existe atividade mental sem expressão semiótica; esta expressão é que organiza e forma a atividade mental, e a linguagem, como um processo ininterrupto de significações, só se torna efetiva pela interação verbal. Na realidade, diz o autor, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte.

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin, 2002, p.113)

A linguagem, como meio e produto das interações entre o eu e outro, é o pilar sobre o qual se constrói a compreensão sócio-histórica do homem. De fato, coloca Bakhtin(2003), mal a pessoa começa a vivenciar a si mesma e depara com atos de reconhecimento de pessoas íntimas, em especial da mãe, que partem de fora ao encontro dela: “dos lábios delas, no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma.” (Bakhtin, 2003, p.46) Destas pessoas, a criança ouve e começa a reconhecer o seu nome, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados interiores, dando-lhe forma e nome, de maneira que ela

começa a tomar consciência de si e se localizar como algo. Jobim e Souza (2003a) ressalta que o outro se pronuncia de forma a completar um olhar que não tenho de mim mesma. Segundo a autora, Bakhtin afirma que todas as visões são determinadas pelo posicionamento do sujeito no espaço e no tempo, de forma que um indivíduo sempre vê o que está fora do campo de visão de um outro. Este espaço não preenchido pela visão do sujeito é “o excedente de visão que só pode ser preenchido pela posição de um outro sujeito no espaço; portanto, aquilo que é inacessível ao olhar de uma pessoa é preenchido pelo olhar de uma outra pessoa.” (Jobim e Souza, 2003a, p. 83).

Bakhtin fala de uma tríade a respeito dessa visão exotópica para a formação do eu: o eu para mim, o eu para o outro e o outro para mim. O eu para mim é a visão inacabada que tenho de mim mesma é até onde consigo me ver, minha própria consciência. O eu para o outro significa o modo pelo qual o outro me percebe. O outro para mim diz respeito à forma pela qual vejo o outro. A formação da consciência humana passa então, necessariamente, por este três aspectos, pois busca um acabamento de si mesma.

Nesta busca de acabamento o homem de hoje se depara com uma pluralidade de linguagens que circulam no meio cultural, que podem estar empreendendo novas formas de subjetivação, já que a experiência com a heterogeneidade de suportes enunciativos “enriquece o processo de criação e deixa espaço para a renovação da cultura e da própria experiência subjetiva” (Jobim e Souza, 2003b, p. 41).

Desta forma, é na linguagem que se representa o mundo, que formam-se e veiculam-se as representações sociais. A linguagem introduz o indivíduo numa determinada relação com o mundo e num determinado comportamento em relação a ele. Nessa relação, o sujeito constrói um mundo de significados, ou seja, desenvolve o pensamento simbólico, a linguagem e constrói configurações de sentidos sobre esse mundo. Enfim, a linguagem é considerada pela abordagem sócio-histórica como o mais importante esquema de mediação do comportamento humano.

Ao longo da história da humanidade, afim de atender às necessidades de significação de mundos construídos e em construção, novas formas de linguagem tiveram de ser concebidas, e novas técnicas gráfico-visuais tiveram de ser inventadas. Começamos pela oralidade, passamos pela escrita e seus conseqüentes “produtos” e enfim chegamos a um novo aparato tecnológico (computador/Internet) proporcionador de uma outra forma de linguagem. Lévy (1993) considera oralidade, escrita e informática como “tecnologias

intelectuais”, pois reorganizam a visão de mundo de seus usuários, modificam seus reflexos mentais, suas formas de organização e comunicação.

Se algumas formas de ver e de agir parecem ser compartilhadas por grandes populações durante muito tempo, (...) isto se deve à estabilidade de instituições, de dispositivos de comunicação, de formas de fazer, de relações com o meio ambiente natural, de técnicas em geral, e a uma infinidade indeterminada de circunstâncias (...). Basta que alguns grupos sociais disseminem um novo dispositivo de comunicação, e todo equilíbrio das representações e das imagens será transformado, como vimos no caso da escrita, do alfabeto, da impressão, ou dos meios de comunicação e transporte moderno. (Lévy, 1993, p. 16)

Assim, com as Tecnologias da Informação e da Comunicação instaura-se uma outra articulação de linguagens, encarnada em novos suportes, que Bonilla (2004) chama de “máquinas dotadas da capacidade de armazenar, processar e trocar informações a grande velocidade e com alta confiabilidade” (Bonilla, 2004, p.21).

Santaella (1997) diz que no termo máquina está implicado algum tipo de força que tem o poder de aumentar a rapidez e a energia de uma atividade qualquer, de forma que “toda máquina começa pela imitação de uma capacidade humana que ela se torna, então, capaz de amplificar” (Santaella, 1997, p.35). Neste sentido, com o computador /Internet deu-se por inventado um meio para imitação e simulação de processos mentais. No seu processo evolutivo o computador foi, de acordo com a autora, humanizando-se, perdendo suas feições de máquina.

(...) ganhando novas camadas técnicas para as interfaces fluidas e complementares com os sentidos e o cérebro humano até ao ponto de podermos hoje falar num processo de co-evolução entre o homem e os agenciamentos informáticos, capazes de criar um novo tipo de coletividade. (Santaella, 1997, p. 40)

Então, o que identificamos como “Novas Tecnologias” representa, na verdade, a atividade variada de grupos humanos sobretudo em torno de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação. Neste quadro de atividades, o fenômeno Internet precipita mudanças de paradigmas na medida em que desfaz a polaridade entre um centro emissor e receptores passivos. Moraes (2001) concebe esta tecnologia como constituidora de um espaço de transação, cujo suporte técnico, em

processamento constante, proporciona comunicações intermitentes, precisas e ultra-rápidas, numa interação entre todos e todos, e não mais entre um e todos.

(...) esse sistema de redes, ao enlaçar milhões de pessoas em novos espaços, está mudando a maneira como pensamos, criando novas formas de interação. No ciberespaço as pessoas fala/escrevem, intercambiam idéias em tempo real, criam grupos de amigos com pessoas de diferentes partes do mundo sem no entanto existir um encontro presencial. São rompidas, assim, as fronteiras entre o real e o virtual". (Maria Teresa Freitas,2002, p.62)

Diante de tantas mudanças provocadas na sociedade pela informática e, sobretudo, pela Internet, a linguagem que perpassa toda realidade sócio-histórica e cultural não poderia manter-se estática, imune a tais transformações. Pelo contrário, o que verifica-se, conforme Coscarelli (2002), é o aparecimento de outros tipos e gêneros textuais, como por exemplo: o chat, o hipertexto, a multimídia, a literatura digital, etc. Estes aparatos influenciam sobremaneira o contexto da relação com o conhecimento e conseqüentemente com a constituição do ser humano, uma vez que trazem novos sentidos para aquele que o transforma/ utiliza. Temos então uma relação de “imbricamento” entre sujeitos e objetos. O sujeito constitui-se através de uma infinidade de objetos, e os objetos por sua vez, “são produtos de sujeitos, de coletividades intersubjetivas que os saturam de humanidade” (Lévy, 1993, p.174)

As comunidades de sujeitos humanos (...) carregam a marca dos elementos objetivos que misturam-se inexplicavelmente á sua vida, (...) ao longo de um processo em abismo no qual a subjetividade é envolvida pelos objetos e objetividade pelos sujeitos. (Lévy, 1993, p. 174)

Neste sentido, o contexto de relação do sujeito com o objeto de conhecimento está marcado, na contemporaneidade, pelas novas tecnologias, de forma que o “novo deve ser incorporado como experiência simultânea de sociabilidade e transformação da subjetividade” (Jobim e Souza, 2003b, p.32)

3: Os Projetos

Este capítulo está reservado para a apresentação dos projetos que estão ligados, direta ou indiretamente, ao objeto de estudo desta pesquisa. Desta forma, será feita uma caracterização dos projetos: Instituto Lidas, “Jovens Navegando pela Cidade” e JF nos Trilhos da Paz.

A necessidade de situar os objetivos e as linhas de atuação do Instituto Lidas vem do fato de ser colocado como referência para o surgimento do projeto “Jovens Navegando pela Cidade”, o qual, aliás, merece destaque entre os três projetos por revelar-se como o cenário, como contexto no qual se desenvolve esta pesquisa. Uma vez que engloba e oferece outro rumo ao “Jovens Navegando pela Cidade”, também será oferecido um espaço para a exposição dos delineamentos do projeto JF nos Trilhos da Paz.

3.1 Instituto Lidas: forte referência

O Instituto Lidas¹ localiza-se na cidade de São Paulo e é presidido por Cleodon Silva, ex-metalúrgico e atual educador naquela cidade. O desenvolvimento da idéia e da prática do projeto do Instituto Lidas teve início no processo de luta pela democracia e independência política da classe trabalhadora em uma prática cotidiana na defesa da luta operária dentro das fábricas em busca de uma forma de expressão e de relação com o conjunto da sociedade.

O principal objetivo do Instituto Lidas é a defesa e a promoção dos Direitos Humanos e Sociais. Sua linha de atuação visa contribuir para elucidação e superação de dois grandes obstáculos ao avanço da democracia; são eles: a diminuição da participação, principalmente dos jovens, nos movimentos sociais e políticos; e o monopólio da influência política, ideológica e cultural da grande mídia sobre o conjunto da sociedade.

¹ Muitos dados sobre o Instituto Lidas foram conseguidos em visita ao seu site [http:// www.lidas.org.br](http://www.lidas.org.br)

Desta forma, a inclusão social e digital² de jovens da periferia de São Paulo orienta os trabalhos do Instituto. A metodologia originada da experiência do movimento operário italiano- a construção de mapas de risco na fábrica, a relação complementar do saber operário com o saber técnico- encaixou-se com a experiência do movimento operário paulista e gerou uma necessidade de renovação em sua prática política, uma “cara nova” para se relacionarem com os movimentos e os poderes públicos. Surgia, deste modo, o Instituto Lidas.

A noção espacial adquirida pela construção dos mapas de riscos, dos estudos de localização das indústrias metalúrgicas e dos mapas cartográficos da cidade de São Paulo, permitiu que os operários comesçassem a desenvolver programas capazes de especializar as informações que lhes interessavam.

A construção de todo esse ferramental que possibilita a desagregação e a agregação da informação e sua representação em mapas digitais permitiu o desenvolvimento de vários trabalhos que, aos poucos foram apontando para o Lidas saídas voltadas para a reciclagem profissional e para proposição de atividades sociais e políticas que resgatam e reafirmam seu ideário de democracia pela base, por meio de uma efetiva democratização do processo de produção, armazenagem e distribuição da informação.

Para tanto, o Instituto considera fundamental colocar à disposição dos setores excluídos da sociedade, em especial os jovens, a utilização das tecnologias da informação e da comunicação.

O programa de intervenção do Instituto sustenta-se em duas idéias básicas: intervenção no território, com articulação nacional e internacional; e “crença” de que todas as coisas e fenômenos apresentam necessariamente uma determinada característica territorial. Com base nisso, procura desenvolver nos jovens uma concepção de mundo que leve em conta a realidade espacial/territorial para que a partir daí possam intervir na sociedade.

Utiliza, deste modo, a tecnologia do geoprocessamento de dados e da territorialização, na qual o jovem vai percorrendo a cidade e alimentando a página aberta da Internet com diversas informações que vão sendo socializadas.

² Em entrevista concedida ao Jornal Tribuna de Minas no dia 25 de outubro de 2004, o Prof^o Cleodon Silva disse ser a inclusão social e digital sua “maior bandeira”.

O Instituto Lidas acredita que por meio da utilização das novas tecnologias, principalmente da informática e da Internet, é possível a criação e desenvolvimento de redes nacionais e internacionais de participantes, promovendo assim a integração destes jovens com o mundo. Os projetos atuais do Lidas continuam, portanto, sendo uma tentativa de materialização dos seus objetivos originais.

Por nutrirem-se dos mesmos ideários do Lidas e sentirem necessidade de efetivar um programa em consonância com estes ideários, alguns professores integrantes da Secretaria de Educação da cidade de Juiz de Fora, integrantes do Departamento de Políticas Pedagógicas e Formação, entraram em contato com o educador Cleodon Silva; visitaram o Instituto Lidas em São Paulo e empenharam-se para que fosse implantado, aqui em Juiz de Fora, um projeto semelhante³. Foi este projeto, então, que recebeu o nome de “Jovens Navegando pela Cidade” e que será abordado no próximo item.

3.2. O Projeto “Jovens Navegando pela Cidade”: uma oportunidade?

Este projeto foi implantado em sete escolas municipais em janeiro de 2004 totalizando 166 jovens atendidos pelo programa que: “Implanta o ‘Projeto Jovens Navegando pela Cidade’ com os objetivos de compreender a dimensão tecnológica sob o prisma do processo educativo formal; democratizar o acesso dos diversos grupos sociais às novas tecnologias; construir conhecimentos com o auxílio das novas tecnologias visando ao bem público e coletivo; estabelecer uma relação dialógica e dialética entre ética e tecnologia”. (Informe da Secretaria de Educação-SE /Juiz de Fora; 2004, s/p).

A escola X⁴ foi escolhida como escola-piloto do projeto “Jovens Navegando pela Cidade” em função do forte interesse de sua diretora na criação de um programa que atendesse os jovens em risco social integrantes da escola e da comunidade do bairro, situado na periferia da cidade de Juiz de Fora.

³ Dados fornecidos pelo professor Márcio Fagundes (então coordenador do Centro de Formação da Secretaria de Educação – SE / JF) em entrevista para o projeto piloto deste trabalho em 28 de maio de 2004.

⁴ Os nomes das Escolas envolvidas foram indicados por letras para preservar suas identidades.

De acordo com a diretora, os “jovens em risco social”⁵ são aqueles que: apresentam dificuldades de aprendizagem, de relacionamento; são usuários de drogas e cometem infrações.

Assim, por entender que a (re) significação do uso das novas tecnologias na construção do saber escolar produz transformações nas relações sociais, o PJNC pretendeu ser uma “ponte” para o redimensionamento dos princípios éticos necessários e constitutivos do homem contemporâneo.

O importante, segundo seu coordenador, é que o projeto pudesse promover nestes jovens possibilidades de (re) conhecer seu espaço físico e social, isto é, utilizar os conceitos de territorialização e pertencimento, para desenvolverem o “poder” de nele intervir, provocando assim mudanças significativas neles próprios.

Para que ocorresse tal promoção o PJNC adotou em sua metodologia⁶ o estudo de textos; elaboração de oficinas e dinâmicas com temas acerca da formação ética, política, cultural, sexual, ambiental e cultural; estudos exploratórios nos respectivos bairros para (re) conhecimento do espaço físico e social; ensino dos programas de informática: Word, Excel, PowerPoint, OpenOffice, HTML, Maptitude; seleção e construção da base de dados; socialização do conhecimento via Internet e periódicos; registro e relatório das atividades. Como recursos didáticos seriam disponibilizados livros, revistas, jornais, computadores/internet, CDs, DVDs, quadro, giz, mapas.

Vale ressaltar que paralelamente ao reconhecimento do espaço físico e social é que se vai ensinando/aprendendo informática. As informações úteis dos bairros, como serviços existentes e carências da área, são encaminhadas ao banco de dados em uma página aberta na Internet e então o aluno vai aprendendo a trabalhar com o computador. Ou seja, o programa não visa o ensino de informática como um fim em si mesmo, mas como um meio para se alcançar os objetivos propostos pelo projeto “Jovens Navegando pela Cidade”.

De acordo com o projeto, a sociedade passa por um irreversível processo de informatização, em que as mudanças e inovações tecnológicas ocorrem num ritmo acelerado, de tal forma que se torna “fundamental identificar e gerir inteligentemente o conhecimento das pessoas”. (Projeto de implantação de monitoria para o laboratório de Informática das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora / MG, 2004, s/p)

⁵ Definição extraída de entrevista realizada com a diretora da escola X em 16 de junho de 2004.

⁶ Exposta no Programa do Projeto “Jovens Navegando pela Cidade” que foi distribuído aos professores da SE/PJF.

Assim, o projeto “Jovens Navegando pela Cidade” reconhece nesta nova era uma grande oportunidade de disseminar democraticamente as informações e utilizá-las para gerar conhecimento, caminhando desta forma para uma sociedade mais justa. Neste sentido, considera a escola como o único local de acesso para o aluno de periferia, já que a “invasão domiciliar” do computador/ Internet depende de recursos financeiros. Desse modo, entende que os laboratórios das escolas precisam estar abertos e em uso o máximo de tempo possível.

Com base nisto, a Secretaria de Educação, através do Laboratório de Informática na Educação do Centro de Formação do Professor, propôs a implantação do Projeto de Monitoria para os Laboratórios de Informática, que objetiva “oportunizar o desenvolvimento técnico e social do aluno; permitir que o aluno participe ativamente dos projetos desenvolvidos no Laboratório de Informática; socializar as informações/ conhecimentos através do aluno-monitor; permitir o uso efetivo do laboratório de informática na escola” (Informe da SE/ Juiz de Fora, 2004, s/p). A partir deste projeto, então, os jovens que aprendem a lidar com a tecnologia computacional transformam-se em multiplicadores dos conhecimentos de informática.

Para tornar-se monitor é necessário que o jovem cumpra as etapas do processo de seleção através de sua inscrição mediante o preenchimento de uma ficha⁷; uma entrevista⁸, que é realizada pelo Diretor da escola e pelo professor responsável pelo laboratório, na qual serão abordadas questões de treinamento técnico e social, formação de liderança positiva, trabalho cooperativo, respeito ao outro, cumprimento de tarefas, responsabilidade com o bem público, formação de valores, etc., além de um curso de informática instrumental/educativo. Assim, o projeto de monitoria funciona como um “braço” importante do “Jovens Navegando pela Cidade”, uma vez que viabiliza o bom funcionamento dos laboratórios.

É importante destacar que é através do computador/Internet que o projeto pretende possibilitar aos jovens o conhecimento de sua realidade social para a partir daí ampliar a sua movimentação pela cidade, indicando-lhes novos caminhos, novas diretrizes e novos olhares sobre seu espaço territorial e social , incentivando-os a colher informações,

⁷ Esta ficha está disponível no Anexo 1.

⁸ Algumas questões levantadas pelos entrevistadores encontram-se no Anexo 2.

analisá-las, criticá-las e, por conseguinte, socializá-las, no sentido de democratizar o acesso público.

Diante da dificuldade de concretizar, sozinho, os objetivos propostos, o projeto “Jovens Navegando pela Cidade foi” “aglutinado” por um outro projeto também destinado aos jovens, JF nos Trilhos da Paz, o qual será contemplado a seguir.

3.3. JF nos Trilhos da Paz: uma relação?

O projeto “JF nos Trilhos da Paz” pretendeu englobar vários setores da Diretoria de Política Social da Prefeitura de Juiz de Fora, de tal forma que pudesse contribuir para a promoção da cultura da paz e da não-violência nas escolas. Seu período de execução foi de dezembro de 2003 a dezembro de 2005.

Tal iniciativa foi motivada pela constatação evidenciada no mapeamento da situação da população infantil e juvenil do município, resultante de uma pesquisa empreendida pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Através deste estudo, pôde-se observar que o município possui sua população constituída, em sua maioria, por jovens. No entanto, os equipamentos e as oportunidades de lazer, cultura e esporte são reduzidos, por razões ligadas ao pouco investimento público em áreas periféricas. Assim, “Este documento chama atenção para a necessidade de ampliação das atividades na escola, de modo que se transforme numa proposta de horário integral, abrangendo toda a comunidade escolar” (Boletim de Descrição do Projeto pela Diretoria de Política Social da Prefeitura de Juiz de Fora, 2003, s/p)

A delimitação da área de abrangência do projeto seguiu como parâmetro o diagnóstico social organizado pela Diretoria de Política Social a partir de dados referentes ao cadastro das famílias de baixa renda que compõem o Programa Bolsa Escola Municipal e Federal.

De acordo com o Boletim, é através da união de esforços dos diferentes sujeitos envolvidos, tanto nas diferentes instâncias da Diretoria de Política Social, quanto no processo socioeducativo (professores, alunos, diretores, coordenadores pedagógicos,

secretários, auxiliares de serviços gerais, colegiado e comunidade em geral) que o reconhecimento da dinâmica da realidade social concreta e imaginária se torna mais eficaz, abrindo espaços para a constituição de uma relação democrática entre Escola e Comunidade. Desta forma, é a busca de alternativas “a modelos de repressão polícial e a construção de novas faces de vivências cotidianas, em que o diálogo e o respeito estejam presentes, que se inserem as diversas atividades que podem afastar as crianças, os jovens e os adolescentes da situação de risco pessoal e social”. (Trecho extraído de entrevista realizada em abril de 2005 com a coordenadora setorial deste projeto)

Os princípios orientadores do projeto são: protagonismo juvenil; resgate das múltiplas identidades e da diversidade cultural; fortalecimento da relação dialógica entre os membros da comunidade escolar e o incentivo da cultura da paz e a não violência nas escolas.

O verbete **protagonismo** destaca a importância da ação do sujeito em determinada situação. No âmbito do Projeto, segundo sua coordenadora, o termo toma um sentido particular ao indicar o jovem como principal agente das ações a serem desenvolvidas no mesmo, considerando-o sujeito de sua própria história. Para tanto, o projeto considera necessário garantir acesso à aquisição e à expressão de bens culturais, com o objetivo de apoiar o processo de construção da autonomia cidadã.

Entende também que o **resgate das múltiplas identidades e da diversidade cultural** é dimensão fundamental para o sucesso da construção de uma cultura de não-violência, uma vez que considera a supressão das manifestações identitárias e culturais como uma das causadoras das situações de violência em todas as partes do mundo. Aliada a este fator está a intenção do projeto em recuperar e recriar a auto-estima através da identidade étnico-racial, valorizando o saber popular para a solidificação da identidade étnica/cultural dos diversos grupos, colocando o conhecimento trabalhado pela e na escola como instrumento para a problematização da realidade social no sentido de compreendê-la e transformá-la.

Recebe, igualmente, destaque no projeto o **fortalecimento da relação dialógica entre os membros da comunidade escolar** com o intuito de promover uma ação coletiva em busca da otimização do espaço físico e intelectual da escola.

O outro princípio deste projeto está calcado no estabelecimento de novos paradigmas de ação, intrinsecamente ligados aos princípios de **uma cultura de paz**,

calcada na solidariedade, na igualdade, na democracia, na justiça social, na vivência e no exercício da cidadania. “Através de experiências onde estejam presentes práticas de aceitação, serão construídas novas posturas não violentas diante dos conflitos, posturas estas que possibilitarão experiências de respeito aos direitos individuais e coletivos”. (Boletim de descrição do projeto pela Diretoria de Política Social da Prefeitura de Juiz de Fora, 2003, s/p)

Para contemplar estes princípios, a Diretoria de Política Social visa criar grêmios estudantis, projetos culturais, rádios nas escolas, além de proporcionar atividades esportivas profissionalizantes e culturais às comunidades carentes, por meio de trabalhos que se desenvolvem preferencialmente nas escolas e seu entorno social e cultural, tais como : teatro, dança, percussão, skate, capoeira, hip hop, esporte(futsal, handebol, voleibol entre outros) , multimídia (vídeo, histórias em quadrinhos, fotografia digital e artes plásticas em geral) e informática.

A oficina de informática, segundo seu coordenador, tem o objetivo de desenvolver um trabalho diferenciado, que vá além do aprendizado de conhecimentos de informática e leve os jovens à compreensão crítica da realidade. Considera que os conceitos de territorialização e pertencimento são aliados importantes no trabalho com o princípio do protagonismo juvenil, na medida em que estimulam o adolescente a intervir em sua realidade.

O fato de os objetivos desta oficina de informática estarem em consonância com aqueles propostos pelo projeto “Jovens Navegando pela Cidade” incentivou seu (re) aproveitamento por esta outra proposta, pertencente ao JF nos Trilhos da Paz.

Os caminhos trilhados pelo “Jovens Navegando pela Cidade”, diante de tais desdobramentos, serão discutidos no capítulo 5, intitulado “No papel e na realidade: projetos diferentes”.

4. Como Navegar? Eis os instrumentos que me auxiliam

Na contemporaneidade, várias transformações ocorrem nos diversos campos da sociedade o que, conseqüentemente, afeta as diferentes formas de subjetivação do homem. E, para melhor acompanharmos este processo, é preciso compreender “como a apropriação das novas tecnologias redimensiona as formas de expressão e comunicação do homem moderno e como repercute, ainda hoje, nas formas de organização da sociedade contemporânea”. (Lopes, 2004, p.96).

Jobim e Souza (2000;) ressalta que, para nos conscientizarmos dessas transformações é preciso compreender as formas de mediação das novas tecnologias uma vez que estas se situam entre o sujeito e suas formas de apreensão da materialidade do mundo, de suas manifestações culturais e subjetivas.

E foi com o intuito de compreender o papel da mediação do computador na construção da subjetividade de jovens que me lancei nesta pesquisa. Assim, pretendendo alcançar o objetivo deste estudo, optei por trabalhar com a compreensão das práticas discursivas do professor e alunos participantes do projeto “Jovens Navegando pela Cidade” ocorridas no laboratório de informática de uma escola pública municipal, buscando compreender as relações ali estabelecidas no momento e no contexto mesmo de sua produção.

Para tanto, orientei a construção metodológica deste estudo em consonância com a perspectiva teórica sócio-histórica que se caracteriza, de acordo com Freitas (2003), pelos seguintes aspectos: compreensão dos sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto; encontro com a situação de pesquisa no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento; coleta de dados com ênfase na compreensão, procurando possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social; atividade do pesquisador enfatizando o processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos; pesquisador como principal instrumento da pesquisa, uma vez que sendo parte integrante da investigação, constrói sua compreensão a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos pesquisados; ênfase na profundidade da penetração e participação ativa tanto do investigador quanto do investigado.

Então, em consonância com esta abordagem adotada, busquei nos encontros dialógicos e na entrevista dialógica⁹ instrumentos potencialmente capazes de auxiliar-me nesta pesquisa- intervenção.

Jobim e Souza (2006) entende a pesquisa - intervenção como uma forma de produção de conhecimento compartilhado entre pesquisador e sujeitos pesquisados, de maneira que um dos pressupostos desta pesquisa é o comprometimento ético e político com esta produção. De acordo com a autora “a dimensão dialógica e alteritária é o aspecto central desta abordagem metodológica, fazendo com que os sujeitos envolvidos se apropriem de um modo de pensamento em permanente transformação”(p. 8).

No decorrer de minha investigação procurei intervir, criando contextos de diálogo, de reflexão, numa postura contrária à neutralidade em campo, uma vez que objetivava provocar transformações na realidade investigada. Jobim e Souza (2006), entende que neste tipo de abordagem o pesquisador se vê como um “sujeito” no campo, responsável por desencadear um determinado tipo de produção de linguagem, da qual ele e sujeitos são co-autores.

Para esta perspectiva metodológica de pesquisa, de dimensão dialética e dialógica, os estudos de Vygotsky e Bakhtin trazem importantes contribuições. Ambos, fundamentados no materialismo histórico-dialético, consideravam os métodos científicos de sua época “insuficientes” para compreenderem o processo de transformação dos fenômenos humanos. Assim, na construção de suas teorias encontram-se valiosas considerações que trazem subsídios para uma nova metodologia de pesquisa que orientam alguns estudiosos, entre eles (Amorim, 2001; Freitas, 2003; Kramer, 2003; Jobim e Souza, 2003a; Rey,1999) em seus trabalhos pioneiros neste novo fazer metodológico.

Com o intuito de analisar a diversidade e a complexidade do ser humano, Vygotsky (1991) destaca

que o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (VYGOTSKY, 1991, p.69)

⁹ Estas estratégias metodológicas serão abordadas nos itens 4.1.4 e 4.1.5 respectivamente.

Admite também que o elemento –chave deste método considera a influência recíproca entre homem e natureza, destacando assim as transformações ocorridas no próprio homem a partir das mudanças provocadas, por sua ação, na natureza.

Ressalta, portanto, a importância da abordagem dialética na construção de um caminho que leve a uma metodologia em que o homem é estudado em seu processo pois, conforme o autor, estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em seu processo de mudança, uma vez que esse é o requisito básico do método dialético. Seu objetivo estava direcionado, então, para o fenômeno em desenvolvimento e não para o produto.

Bakhtin, através de sua teoria enunciativa da linguagem, permite conceber a pesquisa em Ciências Humanas numa perspectiva dialógica. Para ele, “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (Bakhtin, 2003, p.395). Sendo assim, este outro, não deve ser concebido enquanto objeto, mas como um sujeito co-participante do processo de pesquisa, a qual deve ser desenvolvida a partir da reflexão/compreensão /ressignificação com o sujeito da pesquisa e não sobre ele.

Freitas (2003), a este respeito, destaca que o homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, mas deve ser também compreendido, processo que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico.

Desta forma, as relações estabelecidas entre o pesquisador e o(s) sujeito(s) pesquisados são as principais preocupações na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico. Em tais relações, dialógicas por excelência, o contexto é que marca, segundo Bakhtin(2002), o sentido dos enunciados, sempre carregados de historicidade, de valores, de “verdades ou mentiras”.

4.1. Desvelando o contexto de pesquisa:

...Foi num intercâmbio entre o grupo LIC (Linguagem, Interação e Conhecimento) e a SE/JF¹⁰ (Secretaria de Educação de Juiz de Fora) que tive contato com os projetos desenvolvidos por esta instância educativa. Dentre estes, o que mais despertou meu interesse foi o “Jovens Navegando pela Cidade”, uma vez que visualizei nele as temáticas que há tanto tempo interessam-me em pesquisar.

¹⁰ A partir de agora utilizarei a sigla SE/JF para me referir a Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Então, iniciei esta investigação através de um Estudo Piloto com o objetivo de compreender/refletir acerca do objeto de pesquisa, acreditando que:

(...) a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessários para o estudo. (Ludke & André, 1982, p.22)

O Estudo Piloto possibilitou o acesso aos dados oficiais do projeto “Jovens Navegando pela Cidade” e a aproximação com os profissionais responsáveis por sua implantação. Assim, após o levantamento de todas as escolas que o adotaram, optei por trabalhar no laboratório de informática da Escola X, pelo fato desta constituir-se como escola-piloto de tal projeto.

Assim, acompanhei a implantação do projeto “Jovens Navegando pela Cidade” participando de 16 encontros semanais com duas horas de duração cada um, o que totalizou 32 horas de investigação. Neste estudo, adotei os encontros dialógicos e a entrevista como recursos metodológicos, os quais possibilitaram-me conhecer o grupo de jovens que integravam a turma da professora Regina¹¹ naquela escola e também as dificuldades encontradas no processo de implantação do projeto. Uma das dificuldades se fez presente logo no início, pois embora a escola fosse a escola-piloto do referido projeto, ela não possuía as condições básicas para o bom andamento do “Jovens Navegando pela Cidade”, já que seu laboratório ainda não havia sido conectado à rede mundial de computadores, inviabilizando assim parte da proposta.

Durante os encontros, meu contato com os alunos era intenso, uma vez que eu participava ativamente das atividades propostas, tentando realizar **com** eles os trabalhos sugeridos pela professora. Algumas vezes, tivemos a oportunidade de juntos navegarmos pela Internet, fato que só acontecia através de visitas da turma ao laboratório do Centro de Formação do Professor localizado na SE, já que a “Internet” banda larga ainda não havia sido conectada aos computadores da escola. Nestes momentos, a interação com os alunos e a professora aconteciam naturalmente, e assim, grande parte dos dados me era disponibilizada.

¹¹ Usei nomes fictícios afim de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados.

Desta forma, o Estudo Piloto cumpriu sua tarefa de aproximar-me de meu objeto de estudo e sugerir-me propostas eficazes de estratégias metodológicas, as quais foram devidamente utilizadas no campo propriamente dito.

Então, ao final do segundo semestre de 2004 teve fim o Estudo Piloto e aliada a este findar esteve a “certeza” de entrar em campo, no início semestre seguinte, com o mesmo grupo de jovens, com a mesma professora; enfim, na mesma escola, uma vez que eu havia estabelecido importantes vínculos com aquele grupo de pessoas, com aquele contexto.

Contudo, entre novembro de 2004 e janeiro de 2005, enfrentamos as eleições municipais e a posse do novo prefeito respectivamente. Concomitantemente a estes acontecimentos políticos, mudanças significativas ocorreram na SE. Tomei conhecimento de tais transformações quando entrei em contato, em fevereiro de 2005, com a escola em que eu havia realizado o Estudo Piloto e fui informada de que a professora-coordenadora Regina, responsável pela turma de jovens por mim pesquisados já não mais estava participando do projeto e não sabiam me informar se o trabalho iria ter continuidade.

Confesso que foi minha primeira decepção enquanto pesquisadora. Demorei a entender o que estava realmente acontecendo. Fui várias vezes à escola, no mesmos dias e horário em que aconteciam os encontros no semestre anterior, e nada. Minha esperança era de que faltassem apenas alguns ajustes para o início das atividades, mas estava enganada. Em minha busca por informações, contactei via telefone a professora Regina e, através de suas breves explicações, entrei em contato com os acontecimentos. Contudo, ela não foi capaz de me dizer que percurso seria dado ao projeto. Que estranho! Uma pessoa tão empenhada no desenvolvimento do “Jovens Navegando pela Cidade”, coordenadora do mesmo, cheia de ideais, uma pessoa com a qual troquei várias idéias... De repente torna-se monossilábica, apática, desinteressada pelo novo perfil que estava sendo desenhado para o trabalho que havia sido esboçado com seu auxílio. Que desilusão!

Diante disso, e às vésperas de meu exame de qualificação, fui tomada por ansiedade e insegurança, pensando, inclusive, em adiá-lo. Foi quando eu e minha orientadora marcamos uma reunião com os novos membros da SE a fim de esclarecermos a situação. No entanto, nem mesmo estas pessoas sabiam nos informar ao certo que rumo havia sido dado ao “Jovens Navegando pela Cidade”. O que percebemos foi uma total falta de entrosamento na área de Recursos Humanos, de tal forma que os departamentos e seus

próprios chefes não tinham conhecimento de quais eram suas reais atribuições, nos “empurrando” assim de seção em seção para que pudéssemos “descobrir” que fim havia levado o projeto.

Neste processo, contactamos a professora Rose, ex-integrante do projeto e remanescente do antigo governo, que nos apontou o trabalho da professora Olívia da Escola A como um dos sobreviventes nesta jornada dos “Jovens Navegando pela Cidade”. Em contato com esta docente, pude compreender que ela estava se sentindo “perdida” frente ao desenrolar do projeto, alegando falta de coordenação e escassez de material escrito referente ao trabalho com os jovens. Aliada a estas questões esteve a doença desta professora, a qual permaneceu licenciada do trabalho por mais de quinze dias interrompendo temporariamente o andamento do “Jovens Navegando pela Cidade” naquela escola. Este fato incitou-me a procurar por outras instituições de ensino, outros professores; enfim, mais dados sobre a realidade do projeto.

Para tanto, entrevistei profissionais que estiveram e estão envolvidos com o referido trabalho. Inicialmente dialoguei com o ex-secretário de Educação de Juiz de Fora (responsável pela implantação do projeto) e recebi informação da existência do projeto “JF nos Trilhos da Paz”, que apresenta uma intersecção com o projeto “Jovens Navegando pela Cidade”. Em seguida, entrevistei a coordenadora do “JF nos Trilhos da Paz” e o responsável pelo setor de informática.

Através destes contatos, compreendi que o “Jovens Navegando pela Cidade” assumiu duas direções desde o momento de sua implantação até os dias atuais.

A primeira insere-se dentro da área de Educação Escolar e Novas Tecnologias, a qual sugere novas possibilidades do saber-fazer pedagógico, objetivando a socialização do conhecimento. Neste sentido, o projeto se desenvolveu em sete escolas municipais desde janeiro de 2004.

A outra direção foi estabelecida por um projeto maior, mais abrangente, “JF nos Trilhos da Paz”, que envolve diversas áreas além da informática, atuando em onze escolas municipais. Entre estas, sete estão sendo contempladas pelo “Jovens Navegando pela Cidade”. Aqui é importante ressaltar que estas escolas, com exceção de uma, não são as mesmas abrangidas pela primeira direção.

Contudo, embora estejam demarcados dois caminhos para o projeto “Jovens Navegando pela Cidade”, sendo um aquele que vigora nas escolas, sem vínculo com outros

projetos e o outro, que também acontece nas escolas, mas que está ligado ao projeto “JF nos Trilhos da Paz”, ele permanece o mesmo, segundo alguns profissionais entrevistados, em seu teor ideológico, teórico e metodológico em ambas as direções. Ou seja, existe apenas um projeto “Jovens Navegando pela Cidade” que, de acordo com as necessidades apresentadas pela rede pública municipal vem sendo utilizado em uma e outra situação, preservando sempre, pelo ao menos ao nível do discurso, o objetivo de promover o protagonismo juvenil.

Posto isso e com dificuldades de continuar a pesquisa seguindo a primeira direção do projeto, optei por seguir a opinião do coordenador de informática do projeto “JF nos Trilhos da Paz” e procurar o professor de computação da Escola N (que segue a segunda direção) a fim de dar início ao trabalho. Pois, por mais interessante, mais instigante que pudesse ser investigar a fundo os meandros, os não-ditos do “Jovens Navegando pela Cidade”, o tempo não estava a meu favor, uma vez que já vinha enfrentando obstáculos que adiaram o andamento de minha pesquisa. Por ser este estudo uma dissertação de mestrado, ele obedece a limites determinados de tempo para sua apresentação e defesa. Neste sentido, contentei-me em contextualizar o referido projeto¹², tendo em vista que uma investigação mais minuciosa resultaria em outra dissertação.

Sendo assim, iniciei meu campo de estudo na Escola Municipal N com o intuito de dar prosseguimento às minhas investigações. A seguir, faço a apresentação desta escola.

4.1.1. A Escola

Fundada em 2001, a Escola Municipal N situa-se na região norte da cidade de Juiz de Fora, mais precisamente em um bairro localizado na periferia e constituído de comunidades de baixa renda. Deste modo, há predominância na escola de alunos oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, uma vez que na divisão por estrato social, a maior parte da população do bairro encontra-se nas classes D e E.

Sua construção é composta de dois pavimentos que formam um quadrado vazado, estando o pátio neste centro. Estes pavimentos comportam 12 salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma biblioteca, uma brinquedoteca, duas

¹² Esta contextualização apresenta-se no capítulo 5.

secretarias (sendo uma pertencente ao CESU- Centro de Ensino de Suplência), uma sala da direção, uma sala dos professores, um almoxarifado, uma quadra poliesportiva, uma cantina, um auditório, um refeitório e um estacionamento, em cuja parede há pintadas duas pombas brancas carregando juntas um raminho da paz.

Em relação à estética do bairro, sua aparência é de imponência, já que se diferencia sobremaneira da arquitetura predominante naquela localidade. No entanto, em sua fachada é possível deparar com “ajustes indevidos” de algumas instalações (como por exemplo, o papel plástico ocupando lugar de vidros quebrados e pedaços de arame substituindo dobradiças de portões) que parecem apontar para uma necessidade de superar a falta de recursos para a manutenção do bem público.

Ao todo são 48 funcionários que se revezam no atendimento a 641 alunos da comunidade local distribuídos em três turnos.

A escola adota o ensino por ciclos, abrangendo desta forma três ciclos. O primeiro que inclui alunos dos 6 aos 8 anos de idade; o segundo ciclo que vai dos 9 aos 11 anos e o terceiro ciclo, que vai dos 12 aos 14 anos. Localizado dentro desta escola, mas não pertencente à mesma está o posto do CESU, que oferece o Ensino Médio e, no turno noturno, a Educação de Jovens e Adultos.

Compondo esta estrutura encontra-se o laboratório de informática que ocupa uma das mais amplas salas da escola. Neste laboratório encontram-se dez computadores e uma impressora dispostos paralelamente às quatro paredes da sala. O quadro negro ali presente presta uma certa homenagem à antiga sala de aula que ali funcionava. Sobre ele, alguns cartazes impedem qualquer outro tipo de utilização do mesmo. Amplo, arejado e bem iluminado, o laboratório possibilita a utilização de cada computador por, no máximo, dois alunos. A sala de aula reservada ao laboratório situa-se no segundo andar do prédio da escola em frente à escada, ficando, desta forma, na única via de acesso entre os dois pavimentos. De sua janela se avistam o estacionamento, a quadra poliesportiva e algumas moradias do bairro.

É válido ressaltar que o acesso a este laboratório pelos alunos só acontece na companhia de algum professor ou monitor; ou seja, ele permanece “fechado” para utilização sem a presença de algum “responsável”.

O laboratório representa para os alunos da escola e para os integrantes da comunidade uma oportunidade de conhecer esta tecnologia. O exemplo disso são as

papeletas com diversos nomes listados em fila de espera para os próximos cursos a serem ministrados. Não raro, moradores do bairro esperam no portão da escola pelo professor de informática para expressarem o desejo de aprender a lidar com o computador e pleitear uma vaga em suas turmas.

É importante esclarecer que, neste sentido, o laboratório atende não só os alunos da escola, que o utilizam orientados pelos professores das disciplinas do currículo básico ou pelo professor de informática via projeto “Jovens Navegando pela Cidade”, mas também os integrantes da comunidade interessados .

Aliás, o objetivo da escola com a implantação do projeto Jovens Navegando é viabilizar o acesso às tecnologias não só aos alunos da escola, mas igualmente àqueles que “estão em seu portão”, moradores do bairro, no tênue limite entre externo e interno e que também estão em busca de uma oportunidade que os auxilie no exercício da cidadania.

4.1.2. O Bairro:

Foi em uma percorrida¹³ - atividade proposta pelo professor de informática com objetivo de proporcionar aos jovens um conhecimento maior da localidade onde moram - que pude conhecer o bairro.

Até o dia da realização desta atividade eu tinha apenas uma visão superficial daquela localidade, pois minha passagem por ela era rápida, uma vez que meu destino era a escola e esta situa-se no início do bairro. Desta forma, as ruas que cortavam aquele morro repleto de pequenas moradias me eram distantes. No entanto, essa distância não me impedia de “estranhar” aquela realidade, incluindo aí a escola com seu aspecto de desleixo e frieza estética. Tal estranhamento despertou em mim a curiosidade necessária para incitar-me a “subir” aquele morro conhecido pela violência e pobreza.

Então, de filmadora na mão, iniciei a percorrida juntamente com os alunos, o professor e a co-pesquisadora¹⁴. Confesso que, no início, tive medo de ser assaltada, temi por minha integridade; mas diante da tranquilidade de todos os outros integrantes, relaxei. Mas relaxei só por alguns minutos, pois na primeira esquina deparei-me com um bebê nu

¹³ O nome percorrida é utilizado pelo projeto para se referir a um passeio pelo bairro, que tem como objetivo promover o reconhecimento do local pelos jovens.

¹⁴ No item 4.1.3 informo sobre a co-pesquisadora e seu papel.

sentado à beira da depredada calçada calmamente assistido por sua mãe, a qual bebia cerveja, por volta das 14:00h de uma segunda-feira, acompanhada de uma outra mulher. Ambas me lançaram um olhar dos pés à cabeça, olhar inquisitivo e ameaçador. Suspeitei de que fosse o direcionamento da lente da filmadora para o bebê que as incomodava. Contudo, mais adiante, percebi que minha presença é que causava incômodo. Algumas pessoas me perguntavam se eu era repórter, queriam saber o que eu estava fazendo ali. Prontamente eu respondia, dizendo que estava acompanhando um grupo de jovens que buscavam dados do bairro, tais como: número de orelhões perfeitos e com defeitos; número de bares; de igrejas; de postos de saúde, etc.

Na verdade, o que menos chamou minha atenção foi a atividade desenvolvida pelos alunos. Poucas vezes direcionei a câmera para eles. Aliás, demorou pouco para que ocorresse a transferência deste instrumento para as mãos da co-pesquisadora. Precisei ver com os olhos nus aquela realidade tão diferente da minha. Tudo me causava espanto: as casas (se é que posso chamá-las assim) sujas, degradadas; a ociosidade das pessoas, a violência verbal presente na interação entre mães e filhos, os gritos, as brigas, a “batida” policial em um ponto de tráfico de drogas, etc.

Enfim, estes fatos eram vistos por mim com uma lente notadamente marcada por minha história de vida, meu lugar sócio-histórico. Este lugar mostrou-se distante daqueles ocupados pelos demais componentes do grupo.

Para o professor nada era incomum e novo, uma vez que já havia realizado esta mesma percorrida com outras turmas. Para a co-pesquisadora, a semelhança do bairro com aquele onde cresceu e reside atualmente é significativa, de modo que não demonstrou estranhamento em momento algum. E para os jovens, aquela realidade faz parte de suas histórias, de forma que a maioria deles enxerga, infelizmente, como uma realidade “comum-normal”.

Como, na minha visão, nada era “comum-normal”, fiquei aflita para descer logo aquele morro e chegar na escola que, naquele instante, me parecia uma ilha de riqueza diante de tanta pobreza, um verdadeiro porto-seguro, uma beleza!

Posso dizer que esta rápida imersão (a atividade levou cerca de três horas) no contexto de vida daqueles jovens clareou as lentes com as quais eu os enxergava, facilitou o processo de compreensão/significação, pois me auxiliou a desvelar as possíveis relações

dos eventos investigados com a realidade socioeconômica- cultural em que estão inseridos, numa integração do individual com o social... Foi um divisor de águas!

4.1.3. Os Sujeitos:

Os Alunos:

A turma foi composta inicialmente por 17 alunos e dois monitores, mas, no decorrer dos encontros, com a desistência de alguns jovens, organizou-se com cerca de dez alunos e dois monitores.

Como o laboratório é composto de dez computadores, muitas vezes a cada aluno era disponibilizado um. Esta situação se modificava somente quando se solicitava a realização de uma atividade em dupla. Curiosos, alegres e sociáveis, interagiam com facilidade entre si. Com idade que variava entre 10 e 16 anos, a maioria destes jovens não era constituída por alunos da escola, mas por integrantes da comunidade que tiveram o direito de participar do projeto. De aparência humilde, suas roupas não eram condizentes com seus tamanhos, estando ora pequenas ora grandes demais. A maioria utilizava chinelos de dedo e não raro alguns se apresentavam descalços. Com exceção de um monitor que parou de estudar, todos os outros jovens cursavam séries escolares compatíveis com suas idades, alguns em uma outra escola do bairro. Os alunos que permaneceram até os últimos encontros mostravam-se interessados, assim como os monitores, os quais estavam sempre empenhados em seus trabalhos.

Os Monitores:

Os monitores são alunos que já passaram pelo estágio em que se encontram os demais e adquiriram esta designação por serem responsáveis, estudiosos e empenhados. Eles se revezam no atendimento aos alunos prestando grande auxílio ao professor. Suas presenças nos encontros eram constantes e serviam de “exemplo” aos jovens, já que ser monitor é o degrau máximo a ser alcançado no projeto e, desta forma, esse era o desejo da maioria dos integrantes da turma. Vale ressaltar que este trabalho de monitoria não se restringia a auxiliar o professor em sala, mas também, em sua ausência, responsabilizar-se pelo andamento das atividades de informática no laboratório.

O Professor:

O professor assumiu o projeto nesta escola em agosto de 2004 através de contrato com a Secretaria Educação de Juiz de Fora, já que não é professor efetivo da rede. Técnico em informática e cursando nível superior em Análise de Sistemas, encaixou-se no perfil desenhado pelos coordenadores do projeto para o desenvolvimento do trabalho de informática. A atividade desempenhada no “Jovens Navegando pela Cidade” adiciona-se às suas tarefas como aluno de um curso superior. De postura rígida, poucas foram às vezes em que demonstrou alguma flexibilidade perante nossas intervenções.

A Co-Pesquisadora:

Por fazer parte do grupo de pesquisa “Linguagem, Interação e Conhecimento” (LIC) tive a oportunidade de contar com a participação de uma bolsista de Iniciação Científica, integrante do grupo, no trabalho de campo. Ela esteve presente em quatro entrevistas e dos 17 encontros, nove tiveram suas notas de campo duplicadas e de um total de 27 horas de trabalho de campo, 18 horas contaram com dois olhares que se aproximavam, se distanciavam, numa tentativa de captar os discursos presentes naquela turma do projeto “Jovens Navegando pela Cidade”. Tal fato trouxe para a pesquisa a riqueza de um outro olhar, já que se construiu a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa. Este olhar revelou-me nuances antes não percebidas/compreendidas, auxiliando-me assim a refletir e ressignificar-me no processo de pesquisa.

A Pesquisadora:

O processo de pesquisa me fez perceber quão diferente era minha posição em relação à dos alunos, monitores, professor e co-pesquisadora. De meu lugar, aquela realidade do campo ganhava outros contornos, notadamente marcados por minha história de vida, que se revelou muito distante daqueles aspectos presentes no contexto de investigação. Assim, o campo despertou em mim angústia, medo, solidariedade, fraternidade. Estes sentimentos influenciaram meu olhar, minha escuta, minhas idéias, meus pensamentos, meus relatos de pesquisa; fizeram de mim uma pesquisadora comprometida com o valor social de seus estudos.

4.1.4. Os Encontros Dialógicos:

“As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento”

Maria Teresa Freitas

Foi pensando em ver a situação em seu acontecer que incluí este “novo fazer”- os encontros dialógicos- como um dos instrumentos metodológicos de minha pesquisa.

Este “novo fazer”, que supõe um papel ativo, interativo e mediador do pesquisador tem sido muito discutido no grupo de pesquisa LIC. Assim, temos pensado numa forma de nomeá-lo em consonância com o enfoque sócio-histórico, e na procura de uma denominação, alguns nomes foram pensados: observação mediada, observação interativa, etc.

Contudo, por compreendermos que nesta nova posição o pesquisador deixa de lado seu papel de “apenas” observador e sua atitude de distanciamento e presumida neutralidade para assumir uma postura interativa, estamos atualmente nos referindo a tal instrumento como encontro dialógico. Escolhemos esta denominação, ainda provisoriamente, por achar que exprime melhor o que nele se realiza; qual seja: a interferência ativa do pesquisador no contexto em que a pesquisa é realizada. Desta forma, é um encontro do qual o pesquisador faz parte, mas mantém um olhar de compreensão que permite aos sujeitos de pesquisa refletirem sobre suas ações. Neste sentido, é no encontro interativo, dialógico com a situação de pesquisa e com os sujeitos que se dá a intervenção do pesquisador. O trecho abaixo retrata um diálogo com o professor Guilherme, em que eu tento estimulá-lo a buscar outras soluções:

Pesquisadora: Guilherme, você sabe porque os alunos nunca conseguem cumprir o tempo estipulado por você?

Guilherme: Ah! Primeiro porque eles ainda estão lentos na digitação, e também porque ficam em dúvida sobre o que escrever e tem também curiosidade pelas novidades que cada atividade tem.

Yara: Mas este fato de nunca conseguir cumprir o que foi proposto pelo professor, o que você acha que pode representar para eles?

Guilherme: Mas sabe o quê que é? É o problema do tempo, a aula é muito curta.

Yara: Mas então não seria o caso de levar em consideração todas essas variáveis na hora de programar as atividades?

Guilherme: Mas eu levo. Tanto que nunca programo mais de uma atividade por dia.

Yara: Então você estipula este tempo mesmo sabendo que ele é inferior ao necessário?

Silêncio

Guilherme: Será que eu faço assim pra ver se eles andam mais rápido?

Yara: Será que é uma estratégia?

Nesses encontros dialógicos são ressaltados os sentidos produzidos na colisão do olhar do pesquisador com os discursos dos outros participantes. Desta forma, as práticas discursivas ocorridas no campo foram o foco de minha investigação. Compreendo por práticas discursivas toda e qualquer forma de diálogo; sendo considerados então, nesta pesquisa todos os eventos de linguagem: as conversas orais, as expressões, os textos escritos, as atividades; ou seja, os possíveis enunciados.

O primeiro encontro dialógico ocorreu no dia 05-04-05. Daí seguiram-se nas terças e quintas-feiras até o final de junho. Ao todo foram contabilizadas 13 semanas. O excesso de feriados, recessos, laboratório em manutenção e falta do professor prejudicaram alguns encontros, totalizando então 24 notas de campo e cerca de 27 horas de trabalho de campo.

Inicialmente, mesmo após o esclarecimento de nossa posição, os jovens ficaram curiosos com minha presença, da co-pesquisadora e da filmadora. No entanto, com o tempo, nossa frequência passou a ser um fato quase natural e isso nos ajudou na coleta de dados, já que os jovens e o professor encontravam-se, então, mais à vontade.

No início, em virtude do tipo de atividade que realizavam, era possível dialogar ora com os jovens, ora com o professor, sem que isto interferisse no andamento das “aulas”. Conversávamos sobre a atividade em si- que sempre tratava de algum conhecimento em computação-, sua importância e, vez por outra, navegávamos pelos meandros de suas vidas, o que nos concedia aprofundamento e riqueza na coleta de dados.

No entanto, estes encontros não aconteceram até o final. No caminhar do projeto, as aulas foram contaminadas por ingredientes excessivamente técnicos, o que inviabilizou os diálogos, as conversas abertas, já que a atenção requerida à atividade proposta pelo professor não podia ser difusa, com pena de se perder o fio da meada.

Deste modo, nossa relação com os alunos e com o professor, que havia sido construída pouco a pouco, sofreu um distanciamento. Mas tal distanciamento foi de todo necessário, pois nos permitiu perceber um movimento em direção à mudança pelos integrantes da pesquisa.

Com relação ao professor, houve indícios de flexibilidade em sua postura por oportunizar, em alguns momentos, o diálogo entre a turma (houve um dia em que ele dispôs as cadeiras em semicírculo e iniciou uma discussão sobre trabalho que durou toda a aula; neste encontro ele abriu mão da aula expositiva – técnica e permitiu a participação de todos). Já com relação aos alunos, conseguiram se expor mais e levantar questões importantes. E, por nós, pela capacidade de ver o grupo, agora, de um lugar exotópico, que ao mesmo tempo em que nos distanciou da turma, nos aproximou da realidade do campo.

4.1.5. As Entrevistas Dialógicas:

“O lugar distinto entre pesquisador e o outro não quer dizer desigualdade (...) ao contrário, marcar a alteridade numa perspectiva dialógica significa que estes lugares devem ser confrontados em ambos os lados, numa produção inesgotável de sentidos, que comportam vozes mas também silêncios, resultante desse encontro.”

Luciana Lobo Miranda

Meu encontro com os sujeitos pesquisados foi auxiliado também pelas entrevistas individuais e coletivas, as quais proporcionaram tanto uma visão mais profunda do objeto de estudo como também uma participação mais ativa de minha parte e dos sujeitos investigados.

A entrevista é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas Ciências Sociais. A vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite, em função da interação que a permeia, a captação imediata e corrente da

informação desejada num contexto de compreensão ativa, mútua entre entrevistador e entrevistado.

Para Freitas (2003)

(...) a entrevista no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico tem a particularidade de ser compreendida como uma produção de linguagem. (...) justifica-se chamá-la de dialógica, pois ela estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal. (...) nesta perspectiva, por conseguinte, a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais. (Freitas, 2003, p.34/36)

Assim, nesta entrevista dialógica o entrevistador não chega a campo munido de um questionário ou roteiro. Pelo contrário, sua fonte essencial para a qualidade da informação e para o desenvolvimento de reflexões é o diálogo.

Desta forma, foi através do diálogo travado ora apenas com um interlocutor, ora com um grupo de interlocutores que busquei compreender ativamente meu objeto de estudo. Esta compreensão ativa é também responsiva pois, de acordo com Bakhtin(1992,p.290), “toda compreensão é prenhe de resposta, de uma forma ou de outra, forçosamente o produz: o ouvinte torna-se locutor”

Neste sentido, as entrevistas individuais realizadas com os profissionais envolvidos no projeto “Jovens Navegando pela Cidade” tiveram o objetivo de esclarecer a história e colher dados do referido projeto (primeira e segunda entrevista).

Na terceira e quarta entrevista individual, dialoguei com o professor e assim captei suas impressões, o significado do projeto em sua vida, os aspectos positivos e negativos do trabalho realizado segundo seu olhar; enfim, o vislumbre de alguns pontos que podem ser modificados no próximo semestre letivo.

Já as entrevistas coletivas foram realizadas com os alunos em três momentos. O primeiro se deu no início das atividades; o segundo na metade do caminhar e o último no encerramento dos encontros. Nestas entrevistas tiveram destaque suas histórias, o papel da família, da escola, do projeto em suas vidas, a relação com o computador, as expectativas no futuro, suas “esperanças”. Estas narrativas foram preenchidas por um entrecruzamento de trajetórias, marcando assim o papel do contexto sócio econômico-cultural no processo de subjetivação dos jovens.

Na condução dessas entrevistas orientei-me para a compreensão dos fenômenos e não para o estabelecimento de etapas rígidas, fixas, a serem seguidas, o que criaria um contexto artificial de interação, um jogo de perguntas e respostas. Neste sentido, ocorreram conversas que foram valorizadas e interpretadas enquanto integrantes daquele determinado momento e contexto. Desta forma, as entrevistas se mostraram fundamentais para a profundidade e qualidade das informações.

4.1.6. O Áudio e o Vídeo:

O áudio foi utilizado nos encontros dialógicos em que a co-pesquisadora não pôde estar presente e em três entrevistas individuais. Uma com o “mentor” do projeto “Jovens Navegando pela Cidade”, outra com o atual coordenador de informática do projeto JF nos Trilhos da Paz e a última na segunda entrevista com o professor. Sua utilização se deu nestas ocasiões em função de percebermos que a presença da filmadora e da co-pesquisadora (como agenciadora de seu manuseio) inibia os relatos, já que estes eram, vez por outra, reveladores/denunciadores. Este fato aconteceu principalmente na primeira entrevista videogravada com o professor, o que nos levou a adotar o áudio na segunda ocasião.

O áudio foi utilizado na gravação dos encontros dialógicos quando a co-pesquisadora estava ausente. Em sua presença era possível o uso da filmadora, com a qual conseguíamos captar com destreza, além do som, os movimentos, as expressões, etc. , facilitando sobremaneira o processo de coleta e registro de dados.

Adotamos o vídeo como instrumento em grande parte dos encontros dialógicos; nas três entrevistas coletivas e em uma entrevista individual. O uso do vídeo nos encontros dialógicos foi favorecido pelo fato de o laboratório ter, como já foi dito, a distribuição dos computadores em forma de quadrado vazado. Do lugar próximo à porta era possível visualizar toda a turma. Contudo, o tipo de filmagem que abrangia a turma toda não foi predominante e sim aquele que focalizava especificamente as interações entre os alunos e o computador/Internet, entre dois ou mais participantes, entre estes e o professor, entre certos jovens e a pesquisadora, entre esta e o professor; enfim, uma rede de relações que embora fizessem parte do contexto geral mereciam uma visualização particular.

Desta forma, proporcionou-se à pesquisa importante material registrado com possibilidade de ser transcrito e consultado a qualquer momento.

4.1.7. Os Diários de Bordo

“El investigador es quien produce las ideas sobre las que se desarrolla la teoría. En este sentido, la investigación representa un proceso de tensión intelectual permanente, de cual el investigador no se aparta en ningún momento de la investigación”.

Rey

Assim, nos meses de março a junho empenhei-me em estender as notas de campo, que se configuraram no primeiro registro escrito de minhas idéias, às quais eram adicionadas as impressões, as reflexões, as lembranças!

Tais registros eram divididos com minha orientadora e com meu grupo de pesquisa. Deste modo, com o auxílio de seus olhares extrapostos, revisitava o material e daí, muitas vezes, minhas idéias eram (re) significadas. Foram poucas as vezes em que questionamentos do grupo acerca destas impressões não me desestabilizaram. E então é importante destacar que os conflitos geradores destas desestabilizações é que movimentaram minha atuação.

4.1.8. A Análise de Dados

Após deixar o campo da investigação e confeccionar os diários de bordo, li as transcrições das fitas (de áudio e vídeo) - tarefa realizada pela co-pesquisadora - assisti novamente à filmagem, ouvi as fitas cassete e reli todo o material escrito, selecionando situações, episódios, acontecimentos e considerações interessantes. Foi feita uma análise longitudinal dos encontros dialógicos, assim como das entrevistas, destacando aspectos a partir da perspectiva teórica adotada e das questões formuladas.

É importante destacar que a análise aconteceu desde o início da investigação, da entrada em campo. A cada nota expandida, a cada encontro com minha orientadora e com

o grupo de pesquisa, analisávamos a situação, o contexto, as atitudes. Desta forma, os indicadores foram surgindo durante todo o processo de pesquisa.

Para Rey (1999)

(...) a definição do indicador é produzida pela combinação da informação indireta e de informação omitida que adquirem sentido pela interrelação em que as coloca a interpretação do investigador (Rey, 1999 ,p.114)

Neste sentido, o indicador está sempre associado a um momento interpretativo, no qual dados e teoria se inter-relacionam, estimulando a produção de muitas das idéias que constituem o corpo teórico da investigação. Na especificidade desta pesquisa, este momento foi marcado por um trabalho conjunto, colaborativo, no qual o grupo de pesquisa LIC teve papel preponderante no desvelamento dos indicadores.

O processo de desenvolvimento dos indicadores conduz, segundo Rey (1999), ao desenvolvimento de conceitos e categorias novas no curso da investigação, o que representa um dos momentos mais criativos e delicados da pesquisa. Para o autor (1999)

El desarrollo de categorías es un momento esencial en el tipo de investigación cualitativa que defendemos, pues afirmamos que la investigación representa un proceso de constante producción de pensamiento, este no puede avanzar sin los momentos de integración y generalización que representan las categorías, las que son esenciales para la construcción teórica (Rey, 1999, p. 120)

Desta forma, três categorias foram por mim definidas com objetivo de responder à questão formulada nesta pesquisa. São elas: 1) No papel e na realidade: projetos diferentes; 2) Quem são os Jovens Navegantes?; 3) Jovens Navegando: o computador/Internet

Primeiramente, tornou-se fundamental compreender a história e o perfil do projeto “Jovens Navegando pela Cidade”, uma vez que foi o cenário no qual se desenvolveu a pesquisa. Uma segunda temática relaciona-se com a tentativa de esclarecimento da história de vida destes jovens, já que, para compreendermos a forma pela qual eles enxergam tal objeto cultural ,é preciso esclarecermos de que lugar eles falam.

E ,por fim, uma tentativa de compreender os sentidos construídos pelos jovens no contato com o computador/Internet.

Com esta categorização pretendi abordar algumas questões consideradas por mim relevantes nos enunciados dos sujeitos, e, a partir da análise destes enunciados construir meu próprio texto. De acordo com Amorim (1998), na pesquisa em ciências humanas, o pesquisador, num primeiro momento, é recebido e acolhido pelo outro; num segundo momento “o paradoxo se revela, pois o pesquisador seria aquele que acolhe o outro, em sua diferença e estranhamento, que se propõe a escutá-lo e a traduzí-lo” (p.88).

Assim, imersa no laboratório de informática de uma escola pública municipal, procurei escutar, refletir e compreender as vozes ali presentes a fim de esclarecer a questão proposta neste estudo.

5. No papel e na realidade: projetos diferentes

“(...) os originais extraterritoriais entram na vida localmente confinada apenas como caricaturas; talvez como mutantes e monstros.”

Zygmunt Bauman

A transposição de propostas, projetos, de uma localidade para outra requer uma dinâmica cuidadosa para que os pressupostos, os ideais não se percam nesta transposição de forma a desmerecer o projeto original ou fazer da proposta local sua caricatura.

Foi com esta preocupação que escutamos as diferentes vozes do projeto “Jovens Navegando pela Cidade” uma vez que seus textos orientadores não condiziam com o discurso proferido pela realidade encontrada já no Estudo Piloto desta pesquisa. Ao ser inserido na SE, na escola e mais precisamente no laboratório de informática, o projeto sofreu a reação de outros que são marcados por seu contexto sócio-histórico e tiveram para com o projeto uma atitude responsiva ativa, a qual influenciou na implantação e no desenvolvimento da proposta. Neste sentido, dediquei parte importante do trabalho de campo a ouvir estas vozes com o intuito de compreender os fatores que interferiram em sua aplicação e concretização, ciente de que tais discursos não dão conta de abarcar “o todo” do projeto, pois segundo Rey (1999), “El sujeto investigado no está preparado para expresar en un acto de respuesta la riqueza contradictoria que experimenta frente a los diferentes momentos que vive en el desarrollo de la investigación” (Rey, 1999, p.59).

5.1. No Discurso de seu Idealizador

A idealização do projeto “Jovens Navegando pela Cidade” iniciou-se através de um contato que o então Secretário de Educação estabeleceu com o professor Cleodon Silva (coordenador e um dos criadores do Instituto Lidas em São Paulo), no qual tomou ciência de um projeto de inclusão digital envolvendo jovens pertencentes à comunidades carentes. Então, conforme o ex-secretário, foi visualizada nesta proposta uma possibilidade de melhorar as condições de uso dos laboratórios de informática da rede escolar pública

municipal de Juiz de Fora e o acesso de jovens de baixa renda a esta tecnologia. Isto se evidencia nas falas abaixo quando refletimos o contexto de implantação do projeto:

Yara: Gostaria que me contasse um pouco da história deste projeto, sua implantação aqui em Juiz de Fora:

Ex-secretário: quando a gente chegou na secretaria existia uma proposta de atendimento às escolas com laboratório e no Centro de Formação existia um trabalho de formação dos professores em informática, estilo o PROINFO, com o compromisso dos professores levarem este conhecimento da linguagem informática para as escolas. Mas acabou que só se passava os conhecimentos técnicos e a coisa estava muita lenta, os professores alegavam insegurança, aprendiam mas não sabiam ensinar, embora gostassem muito do curso, achavam até importante.

Yara: E como é esse trabalho no estilo do PROINFO?

Ex-secretário: De você treinar os professores; a prefeitura começou treinando alguns professores para eles desenvolverem, recaptarem este treinamento na escola, com o objetivo dos professores usarem o laboratório das escolas tanto para suas aulas quanto para o desenvolvimento da linguagem informática nas escolas, mas acabou que eles não faziam isso.

Yara: O que eles faziam, então, com este curso?

Ex-secretário: Então, alegavam saber fazer, mas não sabiam passar para os alunos e não utilizavam este curso em suas aulas, usavam mais para preencherem o tempo, acabavam ensinando a parte técnica que haviam aprendido no curso.

Yara: Como assim? Os programas?

Ex-secretário: É, Word, Excell, Power-Point, Internet.

Yara: E este aprendizado não é importante?

Ex-secretário: É, mas não basta, tanto que acabou que muitos laboratórios estavam fechados, com uma capacidade ociosa muito grande, não se falava em abrir o laboratório para a comunidade. Então a gente começou a discutir isso com a equipe, a falar sobre a necessidade de levar a linguagem informática até esses meninos, até a comunidade; da importância desta linguagem ser socializada.

Yara: Socializada no sentido de se aprender informática?

Ex-secretário: Olha, mais do que aprender a ligar o computador, a trabalhar com estes programas, discutíamos a importância de saber como e quando utilizar esta linguagem, com que lógica ela trabalha. E neste meio tempo tomamos conhecimento, eu tomei, desta experiência lá em São Paulo.

Nesta entrevista, o ex-secretário relatou que chegou até o professor Cleodon Silva por possuírem amigos em comum; e daí até o conhecimento do trabalho que estava sendo realizado pelo Instituto foi apenas um pequeno passo que se somaria àqueles que já vinham sendo dados, pelo menos em termos de idéias, pela equipe da prefeitura de Juiz de Fora. Então, por esta equipe considerar que os pressupostos do Lidas estavam de acordo com as pretensões da rede escolar pública municipal naquele momento, trouxeram para a cidade algumas idéias que embasavam o projeto do Instituto Lidas, afim de dar prosseguimento ao programa de incentivo à utilização das tecnologias da informação e da comunicação, colocando-as à disposição e a serviço dos setores excluídos da sociedade, em especial os jovens. Criava-se assim o “Jovens Navegando pela Cidade”.

Yara: E porque o Lidas e não outro como modelo de experiência para o projeto de vocês?

Ex-secretário: Justamente por ter coincido as necessidades, os objetivos da prefeitura, naquele momento, com as linhas de atuação do Cleodon, que o Lidas vinha desenvolvendo.

De acordo com Bakhtin (1992) “(...) as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (p.314). Essa assimilação ocorre na interação com o outro, através dos enunciados que estão marcados pelo contexto social e cultural em que foram pronunciados. Assim, nossas palavras estão impregnadas pelas palavras do outro, as quais passam a nos pertencer auxiliando-nos à construir e articular novas idéias, novos discursos, novos questionamentos...

Então, de posse das palavras do ex-secretário perguntas outras me movimentaram: a transposição de um trabalho que vem sendo desenvolvido em um contexto sócio-histórico, político e cultural para uma localidade com características diversas não seria responsável por esse contorno que vem ganhando o “Jovens Navegando pela Cidade”? Ao contrário do que possa parecer, para o ex-secretário o projeto não foi apenas a transposição de um programa de uma localidade para outra, mas mais que isso. O relato a seguir revela seu ponto de vista:

Yara: Então vocês trouxeram para Juiz de fora o projeto que vinha sendo realizado pelo Lidas?

Ex-secretário: Não, não foi bem assim. A gente viu naquela experiência uma luz para nossa questão, e a partir dali a gente poderia estar formulando uma outra proposta.

Yara: Uma nova proposta?

Ex-secretário: É, a partir de nossa realidade estar formulando algo condizente .

Yara: Diferente da proposta do Instituto Lidas?

Ex-secretário: Então, como eu falei a nossa realidade era de 29, 30 escolas com laboratório de informática, com cerca de 10, 11 computadores cada um, mas todas fazendo um uso precário deste instrumento e sem envolver a comunidade. Precisávamos trazer algo novo. Mas a base desta nossa proposta é essa experiência do Lidas dentro das características aqui locais.

Yara: Então a solicitação não veio da própria comunidade ou dos alunos em si, mas sim da SE?

Ex-secretário: Não, não foi bem assim. Houve interesse da diretora de uma escola que me procurou dizendo que queria abrir um centro cultural para a comunidade, ela estava muito interessada; então eu disse: vamos começar com esta questão da informática, e por isso essa escola foi a escola-piloto do projeto, entendeu?

Yara:Então foi uma coincidência ela ter o procurado neste momento?

Ex-secretário: Olha, existia o interesse em abrir a escola para a comunidade, havia esta proposta, então as coisas estavam confluindo para isso, e de fato foi importante ter iniciado o projeto lá, ela(a diretora) abriu mesmo o espaço, assumiu.

Yara: E você sabe como anda o projeto lá hoje?

Ex-secretário: Olha, a diretora se animou, se empolgou, e parece que está tudo muito bem, até onde eu sei está muito bem.

Como o ex-secretário já estava afastado desta função há algum tempo, percebi que ele não havia acompanhado os fatos decorrentes de sua saída, e também, posteriormente, da mudança de governo, enfim, dos reais contornos agora desenhados pelo “Jovens Navegando pela Cidade”. Mais do que isso, compreendi que a partir dos ângulos de visão do idealizador de uma proposta a realidade aparecia como que encoberta por suas expectativas, pelos seus planos de concretização de um projeto.

Contudo, seu discurso, seu ponto de vista não impediu-me de reconhecer, a partir de minha posição exotópica, que na realidade do projeto “Jovens Navegando pela Cidade” havia um descompasso com a experiência que lhe serviu de modelo, de base- o Instituto

Lidas. Na verdade, penso que o novo projeto não se apresenta nem mesmo como uma caricatura (no dizer de Bauman) deste último; pois nesta forma de reprodução as características não são anuladas, ao contrário, são exacerbadas. No projeto “Jovens Navegando pela Cidade” não é possível visualizar nem características do Lidas nem as características de seu próprio texto. Houve, no início, em sua implantação, uma tentativa de se aproximar dos pressupostos do professor Cleodon; no entanto vários fatores interferiram em sua efetivação, em especial o contexto no qual foi implantado. Na verdade, tratava-se de um outro momento, outra situação, outros objetivos que foram visualizados pelo “Jovens Navegando pela Cidade”.

Como vimos, o contexto em que se encontrava a SE/JF, no momento de implantação do projeto, estava distante daquele pertencente à história do Instituto Lidas. A proposta de utilização das tecnologias da informação e da comunicação, como forma dos jovens intervirem no território, nasceu da experiência que os trabalhadores-fundadores do Instituto- tiveram na construção dos mapas de risco dentro das fábricas. Através da noção espacial adquirida pela construção destes mapas, dos estudos de localização das indústrias metalúrgicas e dos mapas cartográficos da cidade de São Paulo, eles começaram a desenvolver programas capazes de espacializar as informações interessantes de forma que pudessem agregá-las ou desagregá-las, a qualquer momento, em função da análise que estivesse sendo feita. A construção de todo este ferramental - que possibilita a agregação e a desagregação da informação e a sua representação em mapas digitais - permitiu o desenvolvimento de vários trabalhos que, aos poucos, foram apontando para o Lidas saídas voltadas para a reciclagem profissional em torno das tecnologias e para proposição de atividades sociais e políticas que resgatam e reafirmam o ideário de democracia pela base, por meio de uma efetiva democratização do processo de produção, armazenagem e distribuição da informação. Desta forma, o incentivo aos jovens no domínio das tecnologias e no reconhecimento do território tinha uma história política em sua base.

Já a proposta de oportunizar aos jovens juizforanos o acesso ao computador/ Internet estava relacionado, como foi possível depreender do discurso de seu idealizador, à uma subutilização dos laboratórios de informática disponibilizados pela rede escolar pública municipal e também ao insucesso do PROINFO. Assim, quando “trazida” para Juiz de Fora, a proposta do Lidas recebeu delineamentos peculiares à cidade, os quais a transformaram em uma outra proposta, inteiramente diferente da original. Na concretização

do projeto, o professor de informática da escola pesquisada deixa esta característica bem clara.

5.2. No Discurso do Professor – *Me sinto muito sozinho;*

No Discurso dos Alunos - *Qual projeto? O curso*

Para Amorim (2001), o discurso é material primordial de pesquisa nas Ciências Humanas, no entanto, não representa a realidade, apenas “fala” dela, em um discurso que não apresenta início e nem fim. Neste sentido, é preciso um diálogo permanente com a teoria e seu objeto falante. Assim, o discurso do professor e dos alunos, em diferentes momentos da pesquisa, poderão auxiliar na compreensão - para além do texto escrito - da concretização do projeto “Jovens Navegando pela Cidade”. A seguir, apresento parte de um diálogo com o professor de informática da escola em que realizei meu trabalho de campo:

Yara: Fala um pouco para mim do projeto:

Professor: Olha, é uma iniciativa muito bacana, uma oportunidade única de aprender informática para esses meninos, para a comunidade que não têm condição. O projeto é bem legal, vamos construir um site da nossa turma aqui da escola, vamos alimentar essa página com dados aqui do bairro que vamos conseguir com as percorridas. Ah, estamos cheios de propostas legais. E eu gosto de trabalhar, de dar aula pra este tipo de aluno, são muito mais amigos, são muito mais receptivos ao que você fala, participativos, muito mais do que se fosse em uma escola particular. Na verdade era pra ser o contrário, mas o que a gente vê é que eles querem e precisam aprender (março de 2005).

Yara: E o que você está achando do andamento do Jovens Navegando? (maio de 2005)

Professor: Olha Yara, o projeto, ele começou com três pessoas que tiveram uma idéia muito boa, seguindo o Cleodon, de São Paulo, ele fala muito de geoprocessamento, que é o jovem conhecer a região onde ele mora, o bairro onde ele mora, apontar os problemas e utilizando informática como meio, mas o que nos foi passado no início é que era um projeto de informática, depois voltou pra isso daí, eles nos mostraram essa parte, aí a gente foi interagindo uma coisa com a outra e depois foi cobrado o curso de informática de novo, aí depois voltou a cobrar a parte social.

Yara: E quem cobra?

Professor: Inicialmente eram os nossos antigos coordenadores, aí depois passou para o atual coordenador, mas não existe um núcleo, não existe, assim, uma apostila, não existe assim, um livro (apenas algumas folhas com idéias gerais) que você tenha que seguir daqui até aqui. Não é como um curso de matemática que você chega e você tem isso, isso e isso que você tem que falar com a gente o ano inteiro. Aqui não, aqui você fica preso a você mesmo.

Yara: E você formula suas atividades com base em quê, se não tem um projeto escrito, apenas algumas folhas, se não tem um cronograma?

Professor: Na verdade, eu acho, que nem eles sabem direito o que eles querem que a gente faça, o papel tá bonitinho, tudo matriculado, como consta ali na prefeitura, mas nem quem está na coordenação sabe direito o que esperar da gente, dentro da sala de aula, a gente tá atuando frente a frente, e nem eles sabem o que a gente tem que fazer.

De acordo com o discurso do projeto, o importante é que ele promova nos jovens possibilidades de (re)conhecer seu espaço físico e social, isto é, utilizar os conceitos de territorialização e pertencimento, para que desenvolvam o “poder” de nele intervir, provocando assim mudanças significativas neles próprios. Para tanto, teria como metodologia o estudo de textos; elaboração de oficinas e dinâmicas com temas acerca da formação ética, política, cultural, sexual, ambiental e cultural; estudos exploratórios nos respectivos bairros para (re) conhecimento do espaço físico e social; ensino dos programas de informática; seleção e construção da base de dados; socialização do conhecimento via Internet e periódicos; registro e relatório das atividades. (Informe da SE/JF; 2004,s/p)

Contudo, o que se viu na escola em que foi realizado o estudo é que o projeto “Jovens Navegando pela Cidade” não conseguiu cumprir com sucesso as etapas de implantação e consolidação, uma vez que ainda apresenta inúmeros “déficits” no processo de materialização de seus objetivos. Nesta escola, por exemplo, não foram realizadas oficinas e dinâmicas, não foram disponibilizados outros recursos didáticos além do computador/Internet e os estudos exploratórios- percorrida- que norteariam o projeto se resumiram a apenas uma “percorrida”. Ainda assim, nesta percorrida pelo bairro onde está inserida a escola, os jovens precisavam colher dados (número de orelhões com /sem defeito; número de igrejas; de bares; de mercearias, etc) não para alimentar a tal página da Internet (que nunca existiu), mas sim para preencherem as tabelas do programa Excel, no

qual estavam trabalhando. Aliado a isso esteve o fato de não ter havido nenhum tipo de reflexão antes, durante ou após a atividade da percorrida com os jovens. Aqueles dados coletados serviram única e exclusivamente como pretexto para preencherem as tabelas. O trecho abaixo caracteriza este aspecto:

Yara: Por que foi passado pra vocês, essa é uma grande dúvida, porque quando li o projeto... eu estou tentando compreender, desvelar, porque pra mim não está claro isso, desde o início ficou meio mal esclarecido e agora eu estou tentando esclarecer com você. Ficou esclarecido que você faria um trabalho como estava previsto no papel, do tipo oficinas de discussão, de reflexão crítica... com os meninos? Que o computador seria apenas um detalhe dentro deste processo de formação e não o veículo condutor? Eu sei que você vê nesta a única oportunidade destes garotos aprenderem informática, mas a percorrida é uma atividade muito rica, muito interessante para se resumir ao preenchimento daquelas tabelas, o que acha? Sei lá, uma reflexão crítica da situação do bairro, uma discussão coletiva de alternativas.... Estou aqui pensando.

Guilherme: Sabe qual é a minha maior dificuldade? A minha formação é de analista de sistemas, mas eu gosto, a minha vocação é dar aula. Então você pode ver que por mais que eu saiba programar Excell, mais, mais, eu to me esforçando ao meu máximo pra poder atingir o objetivo do projeto, porque eu concordo com você quando coloca, eu consegui fazer a percorrida, mas não fui além, não consegui atingir o objetivo.

Yara: E o que você acha que poderia fazer, propor para atingir estes objetivos?

O professor balança a cabeça, estende as duas mãos, num movimento expressivo que parece querer dizer: não sei. E em seguida coloca: “na verdade me sinto muito sozinho” (maio de 2005)

Yara: Você fala desses objetivos, mas, de fato, quais são estes objetivos?

Guilherme: Olha, o problema é o seguinte, na prefeitura não existe nem um cronograma a ser seguido, não existe modelo pra esse projeto, não existe nada. Você tem que seguir aquilo que você achar que é certo, tá? Então, eu defini o seguinte: é um curso de informática, eu sou um professor de informática, a minha formação é de analista de sistemas e eu tô trabalhando nessa área, então eu quero fazer o máximo de juntar os dois, a parte social e a parte técnica. Porque esses alunos é aquilo que eu falei, essa vai ser talvez única oportunidade que eles vão ter de aprender informática.

Yara: E você acha que desta forma está caminhando para aquilo que acha certo dentro dos delineamentos do Jovens Navegando? Por que no projeto a parte da aprendizagem da informática não é apenas um apêndice? Não foi isso que ficou esclarecido?

O professor faz um sinal negativo; balança a cabeça; estende o dedo em riste num movimento pendular e ressalta: “me sinto muito sozinho”

Verifica-se assim uma falta de coordenação, de forma que ficava apenas sobre o professor a responsabilidade de gerir uma proposta que foi pensada e implantada por um Departamento de Políticas Públicas. Em entrevista, o atual coordenador do projeto dá sua contra-palavra:

Coordenador: Antes, o Jovens Navegando tinha um caráter bem técnico, de só aprender informática mesmo, se bem que não posso falar muito de um trabalho que não participei. Mas hoje, incluído nos JF nos Trilhos da Paz ele assume um caráter sócio – político mesmo, bem no perfil do JF nos Trilhos da Paz, entendeu? Por exemplo, a gente trabalha com o geoprocessamento que não era trabalhado, com a questão do protagonismo juvenil.

Yara: E como é coordenado este trabalho hoje?

Coordenador: São realizados encontros quinzenais com estes profissionais, não só os de informática, mas também os que estão em outras áreas como artes, capoeira e outros, porque o JF nos Trilhos da Paz é multi-setorial, para poder passar as diretrizes.

Yara: Então são vocês que determinam as linhas de atuação?

Coordenador: Também, mas é dada certa autonomia para os professores.

Yara: E é feita uma formação destes professores?

Coordenador: Eles já são professores nas áreas em que trabalham, a parte de conteúdo é com eles, é passado essa parte mais sociológica.

Yara: Como assim, qual parte sociológica?

Coordenador: Então, uma preocupação em despertar nestes jovens algo além do conhecimento puro e simples em informática, despertando a questão do protagonismo juvenil, a importância deles serem sujeitos de suas vidas, e nisso a monitoria também traz grande auxílio, entendeu? Porque o jovem acaba tendo que se responsabilizar pelo laboratório, pelo seu bom funcionamento; ali ele tem que atuar.

De acordo com Bakhtin, viver significa tomar parte do diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo (ou não) e assim por diante. É então através do diálogo que compreendemos e organizamos internamente o(s) enunciado(s) do(s) outro(s). Neste processo de organização compreendi que os enunciados dos autores e atores do projeto não eram coincidentes. Da posição ocupada por cada um destes

personagens, o ângulo de visão do projeto se diferenciava dos demais. Para Bakhtin (2003) este excedente de visão é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do lugar que cada sujeito ocupa no mundo, pois em dado momento e em dado lugar ele é o único a estar situado em um certo conjunto de circunstâncias, as quais o permitem enxergar aquilo que o outro, em função da posição que ocupa, não consegue visualizar.

Neste sentido, do idealizador do projeto, o olhar era de alguém que nutriu suas expectativas com base apenas no início do processo de implantação do mesmo, já que sua saída precoce da SE/JF (Secretaria de Educação de Juiz de Fora) não lhe permitiu ter acesso aos dados referentes à concretização do “Jovens Navegando pela Cidade”. Do professor, a visão de alguém que se sente sozinho perante o desenrolar do projeto e traça, então, por conta própria, o caminho a ser seguido. Do atual coordenador do projeto, uma visão que não corresponde nem com a realidade, nem com o discurso proferido pelo professor. Dos alunos, como veremos à seguir, um olhar que parece estar na contra-mão do que foi vislumbrado pelos autores do projeto. Este olhar dos alunos, revelado por seus discursos, nos apresenta um Jovens Navegando distante do Lidas, distante de seus próprios objetivos, próximo de uma outra proposta, diferente daquela que fora pensada. Como já foi colocado, o projeto juizforano foi criado justamente para se contrapor a esta proposta em que foi transformado; qual seja: um curso de informática para jovens de camadas populares. A fala de alguns alunos também são reveladoras deste aspecto:

Yara : O que este projeto tem representado na vida de vocês?

André: Que projeto, o curso que o professor tá dando?

Daniel: Ah, as aulas de informática?

Juliana: Acho que é melhor que os cursinhos lá da cidade.

Yara: Quando vocês falam assim, parece que se referem ao projeto como se fosse um curso...

Juliana: E não é?

Daniel: pelo menos quando fiquei sabendo que ia ter essa parada da informática, que teve o anúncio, eles colocam que é curso e não projeto. Foi sorte! Como eu moro aqui no bairro eu passei aqui e vi um cartaz ali na porta (da escola). Aí eu nem me interessava por informática, aí eu vi que eram vários cursos que tinha oferecido, acho que de capoeira fotografia, aí eu falei vou fazer informática, porque precisa mais hoje em dia. Aí eu optei por fazer informática e o professor

viu meu interesse, meu desempenho, eu passei a gostar muito de informática, aí me chamou pra ser monitor.

Yara: então me fala um pouco deste curso:

Daniel: É muito bom, nem todas as prefeituras oferecem, mas poderiam oferecer também o de manutenção, já que ganhamos as máquinas.

André: É bom, mas as aulas são muito curtas e as máquinas poderiam ser melhores, são muito lentas.

Yara: Você já flou sobre isso com o professor?

André: Não, ainda não.

Juliana: Sem falar o professor, que também é muito bom, tanto que tem muita gente procurando o curso e não tem espaço pra mais ninguém.

A concepção destes alunos acerca do projeto- curso- delineia com nitidez o perfil assumido pelo “Jovens Navegando pela Cidade” e deixa claro o grande hiato existente entre o discurso dos autores e atores e entre papel e realidade na história do projeto. Diante disso, uma outra indagação: mesmo tendo sofrido uma deturpação em sua proposta original, o que este projeto pode estar possibilitando? Até que ponto esta ação pode estar sendo produtora da subjetividade destes jovens?

Nos capítulos seguintes tentarei responder estas indagações. Inicio esta tentativa buscando compreender quem são os jovens dos quais estamos falando.

6. Quem são os Jovens Navegantes?

No decorrer desta pesquisa diferentes alternativas surgiram na tentativa de compreensão de meu objeto de estudo. Optei por trabalhar com aquelas que encontravam-se em consonância com as diretrizes orientadoras de meu trabalho, por estarem de acordo com o referencial teórico-metodológico adotado e por possuírem mais possibilidades de conduzir-me com sucesso nesta difícil estrada.

Em meu contato com os jovens no laboratório de informática muitas questões foram emergindo de suas falas, de suas enunciações. No início, entendia pouco suas colocações, seus pontos de vista; conversávamos sobre quase todos os assuntos, contudo, sentia que faltava algo para que eu realmente pudesse estabelecer com eles um encontro dialógico. Foi quando partimos para as entrevistas coletivas afim de aprofundar aquelas questões que haviam sido levantadas durante os encontros. A partir da primeira entrevista percebi que o esclarecimento da história de vida deles era o elo que faltava para a compreensão dos aspectos desvelados. Assim, direcionamos a investigação neste sentido, no de entender, a partir dos encontros dialógicos, as relações entre o contexto sócio-histórico dos sujeitos de pesquisa e seus modos de pensar e de agir em relação ao computador/Internet. Desta forma, o papel do lugar onde moram, da escola e da família surgiram como o fio a partir do qual se tece a “rede” constituidora destes sujeitos.

Entretanto, antes mesmo de saber quem são nossos adolescentes faz-se mister o entendimento do que é a adolescência, para que possamos, então, caminhar rumo à compreensão do universo a eles pertencente. A palavra adolescência deriva do substantivo latino *adollacentia*, que significa “crescer” ou “crescer em direção à maturidade”. Na psicologia do desenvolvimento, adolescência é um construto teórico referente a um processo, e não um estado, caracterizado pelas mudanças psicológicas que ocorrem num período de transição entre a infância e a idade adulta.

Vygotsky (1996), igualmente, a entende como uma idade de transição, na qual o desenvolvimento é também constituído de rupturas e saltos, caracterizando-se por uma não-linearidade. Para o autor, esta fase consolida a anterior, a infância, e dela se difere pela reestruturação do seu sistema de interesses, que se caracteriza como aspecto fundamental para a compreensão do desenvolvimento psíquico do adolescente. Ele concebe os

interesses a partir das relações estabelecidas entre as necessidades orgânicas e as necessidades culturais superiores, ratificando o constante entrelaçamento de aspectos biológicos e sociais. E é particularmente na idade de transição que estas relações se delineiam com maior nitidez. A maturação sexual, característica desta fase, define novas necessidades e impulsos, a partir dos quais o adolescente reelabora o seu sistema de interesses, que, de uma maneira geral, gira em torno de questões relativas a sua sexualidade, aos valores e costumes de sua época, ao entretenimento e lazer, às relações interpessoais e a sua formação intelectual e profissional.

(...) Continúan existiendo los mecanismos del comportamiento ya formados, surgen a base de ellos otros nuevos, pero los intereses, es decir, las necesidades que ponen en marcha esos mecanismos cambian radicalmente. No comprendemos nada en el desarrollo psíquico del adolescente si no tomamos en consideración este hecho fundamental. (Vygotsky, 1996, p.23)

Também este autor assinala que o significado dado pelas diferentes culturas à adolescência difere enormemente. Em algumas culturas, por exemplo, a adolescência se marca com ritos de iniciação. Essas cerimônias celebram publicamente a transição do indivíduo da infância à idade adulta; antes do acontecimento se considera a pessoa como uma criança e depois do rito lhe é concedida a condição de adulto.

Desta forma, a experiência da adolescência não só varia de uma cultura a outra, como também ao longo da história de qualquer cultura. Pode-se dizer que a adolescência, como um momento do desenvolvimento humano, é um reconhecimento recente na história ocidental. “O concepto de adolescencia, tal como lo conocemos hoy, parece haber surgido en lo ocidente a finales del siglo XIX.”(Kimmel,1998, p.7)

O crescimento do comércio e da indústria durante o século XIX e a expansão das oportunidades educativas acarretaram a diminuição do número de jovens desocupados.

Em general, los jovens vivian en el hogar familiar, invirtiendo así la tendencia hacia la independencia temprana iniciada algunas décadas antes. Lo más probable era que los adolescentes de nivel socioeconómico alto fueran al instituto de enseñanza secundaria y se inclinaram por posponer el matrimonio y la entrada en el mundo laboral hasta terminar sus estudios. Los jovens de nivel socioeconómico más bajo encontraban un trabajo, probablemente ayudaban con sus ingresos a su familia y no iban a la escuela o asistían a la misma de forma irregular. (Kimmel, 1998, p. 8)

Segundo esse autor, foi mais ou menos nesta época que surgiu a adolescência, como estado definido de vida no pensamento social.

Para a Psicologia Sócio-Histórica, a adolescência não é vista como uma fase natural do desenvolvimento. Ela não existiu sempre, pois constituiu-se na história a partir de necessidades sociais e todas as suas características foram desenvolvidas a partir das relações sociais com o mundo adulto e com as condições históricas em que se deu seu desenvolvimento. Assim, a adolescência é uma fase de desenvolvimento na sociedade moderna ocidental. Não é universal e não é natural dos seres humanos. É histórica, é uma construção cultural, resultante de um determinado contexto histórico e social. Sendo assim, como é constituída a adolescência na atualidade?

A contemporaneidade encontra-se diante de transformações culturais e novos conhecimentos, resultantes da rápida produção e circulação de informações, das novas formas de relação entre trabalho, cidadania e aprendizagem e do impacto advindo das novas tecnologias. É marcado pelo aumento acelerado do consumo e por uma necessidade de massificação. A mídia assume neste cenário um papel central. Como coloca Jobim e Souza (2000) “a mídia, ao mesmo tempo que proporcionou a possibilidade de novos encontros, através de sons e principalmente de imagens, constituindo uma certa democratização da informação e conseqüentemente do saber, trouxe uma certa homogeneização de valores, de padrões, de costumes, bem como de subjetividades”. (p.30)

Para a autora (2003b), a infância, atualmente, é uma experiência que praticamente desapareceu, “pois encontra-se espremida entre uma adolescência bastante precoce e uma juventude que se prolonga até os trinta anos”. (p.20). Assim, os limites entre crianças e adultos estão desaparecendo porque as distinções entre estes dois momentos não são mais ressaltadas. Segundo Jobim e Souza, as explicações que são dadas sobre este fenômeno “se referem especialmente às transformações radicais operadas no cotidiano pela mídia, pelo consumo e pela publicidade”. (p.20)

Desta forma, como os jovens se inserem neste panorama? Como o sistema de interesses, considerado como aspecto fundamental para a compreensão do desenvolvimento psíquico do adolescente, é produzido na atualidade, frente a esta necessidade permanente de consumo de novidades?

Para os adolescentes do projeto “Jovens Navegando pela Cidade” este “consumo” está enormemente marcado pelo contexto sócio-econômico-cultural de suas vidas. A necessidade deles em interagir com os instrumentos culturais da contemporaneidade aponta, principalmente, para uma tentativa de superação das atuais condições de vida a eles pertencentes.

Nesta tentativa, o lugar onde moram, a escola e a família são as forças que os impulsionam neste movimento em direção à mudança.

Assim, numa posição exotópica, pretendo compreender como estas forças atuam na constituição destes jovens. Para tanto, três subcategorias foram organizadas, visando a apresentação das reflexões feitas. São elas: “Minha esperança é um dia sair daqui” “Se com estudo já é difícil, imagina sem”; “É só olhar pra dentro de casa; quem não estudou, não conseguiu as coisas”.

6.1. “Minha esperança é um dia sair daqui...”

Este ítem revela um aspecto muito interessante desta pesquisa, na medida em que traz à tona a importância do “bairro” na constituição de nossos sujeitos. Tal aspecto é fruto de meu conhecimento *in locus*, ao qual tive acesso não só através do contato estabelecido com os jovens, mas também por minha breve inserção no lugar onde moram. Esta inserção foi possibilitada tanto por minhas visitas semanais ao bairro - já que o laboratório de informática encontrava-se em uma escola a ele pertencente - quanto, e principalmente, por uma percorrida que realizamos naquela localidade.

Esta percorrida pelo local onde moram os jovens navegantes contribuiu, então, para meu processo de compreensão daquele bairro, o qual passou a ser visto como campo de experimentação de novas subjetividades e socialidades, levando-me a entender como os adolescentes se constituem a partir de seus modos de inserção social. Assim, imersa no universo a eles pertencente aproximei-me do lugar de onde eles falam. Para Frago(2001) o lugar é a ocupação do espaço, sua utilização. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói. E constrói-se, segundo o autor, “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído, para se dar a ele uma significação pessoal.

(...) O conhecimento de si mesmo, a história, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história. (Frago, 2001, p.63)

Desta forma, para o autor, esta tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação dos indivíduos e dos grupos. Neste sentido, ao caracterizar espaço Frago (2001) ressalta que ele não é um meio objetivo dado, mas uma realidade psicológica viva. Assim, em certo sentido, o espaço objetivo não existe. “E se existe, não conta- salvo como possibilidade e como limite” (p.63) O que conta, então, para Frago (2001) é o território: uma noção objetivo-subjetiva de índole individual ou grupal e de extensão variável, que vai desde os limites do próprio corpo até o espaço mental dos projetos.

O território e o lugar são, então, uma construção social. Deste modo, o espaço jamais é neutro; ele carrega em sua configuração, como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais daqueles que o habitam. “O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico” (Frago, 2001, p.64)

Um outro autor, Massey (2004) aproxima-se das idéias de Frago e também auxilia no entendimento do espaço como sendo uma construção social. Ele ressalta que espaço é uma daquelas coisas mais óbvias, mobilizada como termo em vários contextos diferentes, mas cujos significados potenciais são todos muito raramente explicados ou focalizados. O autor apresenta, então, três proposições sobre como o espaço pode ser conceitualizado.

Primeiramente, assinala que o espaço é um produto de inter-relações. Ele é constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno. Em seguida destaca que o espaço é a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade; é a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; é a esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz. Sem espaço não há multiplicidade; sem multiplicidade não há espaço. Se o espaço é indiscutivelmente produto de inter-relações, então isso deve implicar na existência da pluralidade; multiplicidade e espaço são co-constitutivos. Finalmente, e precisamente porque o espaço é o produto de relações *entre*, ele está sempre

num processo de devir, está sempre sendo feito, nunca está finalizado, nunca se encontra fechado. O autor propõe, desta forma, que o espaço é necessariamente integrante e produto do processo de constituição dos sujeitos.

Sendo assim, como a relação dialética com o bairro produz marcas na subjetividade dos Jovens Navegantes; em que sentido o bairro está sendo um lugar e um território para estes jovens?

Como foi colocado anteriormente, é preciso ressaltar que o bairro onde residem está situado à periferia da cidade, composto de população com baixo poder aquisitivo que tem boa parte das residências com carência de saneamento básico e em condições precárias de moradia, situadas em ruas com traçados improvisados, em sua maioria sem calçamento (o que dificulta sobremaneira o acesso de veículos automotores); apresenta ainda alto índice de criminalidade, destacando-se aí tráfico de drogas, homicídios e prostituição. Enfim, é um bairro situado dentro de uma sociedade regida pela lógica capitalista, na qual existe uma “divisão marcante entre uma pequena faixa rica, ou com acesso a muitos benefícios sociais e tecnológicos, e a maior parte da população, que vive na ou à beira da miséria, sem qualquer direito ou participação nos benefícios sociais.” (Rosa, 2003, p.168) É nesta situação de exclusão que encontra-se o bairro habitado por “nossos” adolescentes.

O papel do lugar onde moram os jovens foi um tema bastante ressaltado (ao menos no plano da idéias) pelo projeto “Jovens Navegando pela Cidade”, de forma que até mesmo um leitor desavisado percebe neste nome a importância dada à cidade. Tanto é fato, que a base da linha de atuação do projeto considera que todas as coisas e fenômenos apresentam necessariamente uma determinada característica territorial; neste sentido, destaca que é preciso conhecer a realidade espacial/territorial para que se possa nela intervir.

Assim, por tratar-se de um projeto que tem a cidade como cenário, considero fundamental compreendermos tal conceituação. Cassab (2001) entende a cidade como um outro na constituição da subjetividade de jovens em processo de exclusão; mais do que o lócus onde essa subjetividade se produz, a autora compreende que a cidade “personifica” e impõe determinadas restrições e/ou possibilidades que se conformam como elementos importantes na configuração subjetiva. Desta forma, pensar a cidade como “outro”, presente na subjetividade destes sujeitos, pode apresentar avanços, segundo a autora, em

termos da recuperação da singularidade dessa subjetividade produzida na experiência do espaço urbano.

Um destes avanços, citados por Cassab (2001) é a possibilidade da apreensão da espacialidade no domínio do subjetivo. Para tanto, é necessário discutir a produção e a circulação das mercadorias, que no espaço urbano têm sua expressão mais ampliada. Ou seja, as exigências materiais de produção e circulação das mercadorias configuram uma organização ao cotidiano dos sujeitos a partir de suas formas de inserção como produtores e consumidores.

Desta forma, o bairro, na especificidade desta pesquisa, pode ser compreendido como este espaço favorecedor de relações, dinamizador da inserção dos sujeitos? Penso que sim, haja visto que é lá que os jovens moram, estudam, praticam atividades de lazer, relacionam-se com os amigos; enfim, é com esta localidade que eles se identificam. Então, entender o bairro como “outro”, assim com Cassab entende a cidade, pode auxiliar na compreensão da subjetividade como um produto da experiência vivida neste lugar, o qual favorece identificações permitindo ao jovem reconhecer-se através dele.

Por ocasião, de um encontro dialógico com Juliana, no qual conversávamos acerca do bairro, ela revelou aspectos de sua visão daquele lugar. Um lugar que, segundo ela, embora pertencente à cidade, se distancia sobremaneira deste por sua estética, pela quantidade e qualidade de ofertas de lazer (em sua opinião menores e inferiores) e por ter como característica principal uma maximização da violência.

Juliana: Você fica só querendo saber da gente. Mas a gente também quer saber de você, da sua vida. Eu, por exemplo, não sei onde você mora. Você mora na cidade?

Yara: Eu moro, moro lá no Bom Pastor. E você, onde mora?

Juliana: Ué, você não sabe? Eu moro aqui ué...

Yara: e aqui não é a cidade?

Juliana: É que a gente sempre fala assim. As pessoa perguntam: hoje você vai na cidade? Isso quer dizer: lá no centro.

Yara: E qual é a diferença lá da cidade para aqui?

Juliana: Ah! Todas as diferenças. Lá é muito diferente. As ruas, os prédios, aqui praticamente só tem casa; você viu algum prédio aqui? E também não é só isso não, lá tem cinema, tem shopping, um monte de coisa.

Yara: E você gosta de fazer estas coisas lá?

Juliana: Gostar, a gente gosta, mas é difícil (faz movimentos com os dedos sinalizando dinheiro) então a gente fica por aqui mesmo; até que aqui também tem as coisas para fazer, não igual lá, mas tem. Por exemplo, até que agora eu não tenho feito muito, mas já joguei muita bola na rua, queimada, essas coisas. E também pra quem tem bicicleta, lá embaixo é bom de andar, chama outras pessoa pra ir...

Yara: Então você gosta daqui?

Juliana: Gosto, gosto sim, quando eu falo assim, eu não estou desfazendo daqui não, mas é que é muito diferente, não tem tantas coisas legais, entendeu? E, além disso, minha mãe fica marcando, porque é um lugar meio perigoso, entendeu? Você não viu aquele dia da entrevista que ela veio me trazer? (referindo-se ao dia em que sua mãe certificou-se comigo daquela entrevista que a filha participaria). Então, é só aparecer um horário diferente para eu sair de casa que ela quer saber.

Essa distinção feita entre cidade e o lugar onde mora, por esta adolescente, vai ao encontro de nossa compreensão do que este bairro significa para os jovens. Como ficou claro, é lá que suas atividades são concretizadas (mesmo que seja por falta de opção), que seus laços são firmados, que ocorre a configuração de suas tarefas. Enfim, é nesta “paisagem” que estão inscritos os modos pelos quais eles se organizam enquanto sujeitos. Ao usar a palavra paisagem tomo-a emprestada de Milton Santos (1991), que a caracteriza como sendo.

(...) uma escrita sobre a outra, um conjunto de objetos que têm idades diferentes, uma herança de muitos diferentes momentos. Se juntos se mantêm elementos de idades diferentes, eles vão responder diferentemente às demandas sociais. (Santos, 1991, p. 66)

O bairro onde residem os adolescentes, sujeitos de nossa pesquisa, têm em seu nome o peso de um substantivo que apreende todo o significado que circula no imaginário destes jovens: “esperança”.

A todo o momento, em nossos encontros, apareciam frases do tipo “minha esperança é mudar de vida”; “minha esperança é tirar minha mãe dessa vida”. E quando em uma entrevista coletiva, conversávamos a respeito do bairro, assim foi o posicionamento dos jovens:

Pesquisadora: No muro da escola estão pintadas duas pombinhas da paz que estão carregando um raminho que parece ser de esperança, o que vocês têm a dizer?

João: deve ser mesmo de esperança, porque é o nome do bairro, e como a escola é daqui...

Daniel: Eu não acho não, eu tenho certeza que é de esperança, porque o que mais a gente faz aqui é esperar (risadas), esperar pra tampar os buracos, pra ambulância chegar e por aí vai. Pra falar a verdade minha esperança é um dia sair daqui.

Pesquisadora: Sair daqui por causa dessas coisas que você acabou de me dizer?

Daniel: Ah! Também. Porque é o maior descaso com a gente, ninguém faz nada.

Pesquisadora: E você já tentou fazer alguma coisa pra mudar essa realidade?

Juliana: Ah! Não adianta não!

Daniel: Tem um monte de gente que reclama; às vezes vai na prefeitura e eles nem atendem, vai no presidente do bairro, reclama que chama a ambulância e ela simplesmente não vem, eles falam que isso é porque o pessoal daqui passa muito trote; que o orelhão ta estragado, que a rua ta cheia de buraco, e de que adianta?

Pesquisadora: Adianta sair daqui?

Daniel: Ah! Pelo menos paro de ver tanta coisa.

João: Eu já prefiro ficar na minha, calado.

Neste sentido, como está a esperança destes jovens? Por um lado sonham em sair daquele lugar, por outro, esperam que algo aconteça afim de mudar a situação de descaso em que se encontram. Sentem-se massacrados, marginalizados pelo poder, pelas autoridades, que nada fazem, não escutam suas reivindicações. Parece que perto da esperança temos também a desesperança, a qual direciona os jovens no sentido da fuga, da submissão. Daí eles preferirem ir embora do bairro ou, então, ficarem calados. Vemos, assim, a produção de suas subjetividades como pessoas sem vez, sem voz. Gritos abafados pelo poder da opressão, que os faz sentir, enquanto moradores, a desvalorização de seu território, e enquanto sujeitos uma inserção subalternizada na dinâmica da sociedade. Bakhtin (2002) auxilia a compreender as enunciações destes jovens ao ressaltar que a orientação da palavra, em função do interlocutor, tem uma importância muito grande, pois a situação mais imediata e o meio social mais amplo “determinam completamente, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (Bakhtin, 2002, p.113). E o interlocutor, neste caso de reivindicação, é alguém que se faz inacessível;

sendo assim, eles se calam, “fogem” da situação. Desta forma, o silêncio foi a forma de enunciação que eles encontraram, no entanto, este tipo de expressão não traz movimentos práticos em suas vidas. Procurei, então, intervir, levando-os a uma reflexão de suas enunciações.

Pesquisadora: e adianta ficar calado?

João: mas também não adianta falar.

Pesquisadora: E o que esta percorrida trouxe, então, para vocês?

Daniel: Para mim, sinceramente, nada. Tudo que eu vi, já estou cansado de ver. Essa coisa dos olhos estragados...

Pesquisadora: Tudo bem que você já viu, mas o que você pode fazer com essas coisas que você vê, como você pode mudar isso, a partir desta percorrida?

Daniel: A partir da percorrida? Como assim?

Pesquisadora: É, ela te despertou para alguma coisa nesse sentido?

Daniel: Sinceramente nem pensei

De acordo com Castro (1998) crianças e jovens - enquanto um segmento sócio-político específico - não possuem nenhuma participação na construção do espaço urbano que lhe é imposto. Ostracizadas da participação política pelo voto, distantes das organizações da sociedade civil, como vimos, por exemplo, as associações de bairro, os jovens, de segmentos sócio-econômicos mais desfavorecidos restringem-se aos espaços que hoje refratam cada vez menos o sentido do público e da coletividade.

Durante a percorrida, ao notarem meu espanto diante de tanta pobreza, diante dos variados tipos de violência Pablo e André assim intercederam:

André: Não precisa ficar assustada não, é isso aí todo dia, isso já é normal.

Pablo: Se prepara porque tem mais pela frente (referindo-se ao morro)

Pesquisadora: O que já é normal, André?

André: Isso aí que você tá vendo (um casal de homossexuais se agredindo verbalmente na rua diante de uma platéia ávida por assistir mais insultos).

Pesquisadora: E isso é normal?

Pablo: Ah é. Aqui sempre tem. Mas também não é só isso que tem aqui não, aqui também tem muita coisa legal. Não é só violência não. Eu tenho muitos amigos aqui, final-de-semana a gente bate uma pelada, até que eu gosto daqui.

Pesquisadora: Você gosta de morar aqui?

Pablo: Um dia se melhorar de vida e sair daqui eu vou sempre voltar pra ver o pessoal que eu fiz amizade, bater um papo na rua, é bom, eu gosto sim.

Gostaria de ressaltar, novamente, a importância do lugar sócio-histórico que ocupamos na organização da sociedade. Todos aqueles aspectos revelados durante a percorrida, que para eles eram normais, para mim pareciam estranhos, não normais. Acostumados com a presença daquela realidade no cotidiano, enxergam os episódios desveladores de certos tipos de relações constituídas naquele lugar com tranquilidade, com normalidade. E quando indagados acerca desta proferida normalidade resvalam-se e nos apresentam os aspectos positivos.

Assim, a partir dos relatos compreendi que o bairro não representa para os jovens só ameaça, ele representa também proteção, multiplicidade de espaços possibilitadores de encontros e solidariedades. Contudo, identificados com ele os jovens sentem-se excluídos, vítimas do descaso das autoridades; apontam, então, como saída, como “esperança”, ter condições de um dia “sair” dali. Interessante foi perceber que um dos objetivos principais do projeto “Jovens Navegando pela Cidade” (pelo menos ao nível do discurso) era possibilitar aos jovens o conhecimento de sua realidade social, indicando-lhes novos caminhos, novas diretrizes e novos olhares sobre seu espaço territorial e social, afim de incentivá-los a participarem efetivamente da construção de espaços públicos e democráticos. No entanto, o que se viu foi uma única percorrida (na verdade uma atividade exclusivamente de coleta de dados, essencialmente instrumental), na qual para a realidade há muito desvelada pelos alunos não foi oferecido nenhum tipo de reflexão, de análise; pelo contrário, os dados objetivaram unicamente o preenchimento das tabelas do Excell, as quais continham dados, tais como: número de bares, de igrejas, de telefones públicos com e sem defeitos, etc.

Fiquei espantada com a postura do professor que, de certa maneira, deveria representar o posicionamento do projeto “Jovens Navegando pela Cidade”. Em nenhum momento da percorrida ele procurou refletir sobre a importância da tomada de posição dos

jovens integrantes daquela comunidade, daquele território. Desta forma, ele acabou por descaracterizar a atividade, reduzindo toda aquela realidade viva, dinâmica ao preenchimento de uma planilha. E neste preenchimento eles não demonstraram nenhum espanto com a realidade agora transcrita para o computador, apenas continuavam não sabendo o que fazer diante dela...

E então ficou claro que os jovens navegantes, enquanto habitantes daquele lugar, demonstram um sentimento de ambigüidade em relação a ele: ao mesmo tempo que sentem-se pertencentes àquele território, composto pela família, pelos amigos, pelas atividades de lazer, sentem-se também atraídos pela possibilidade de dele sair, em busca de uma outra realidade, diferente daquela a eles pertencente, com menos privações, com mais possibilidades. E para tanto, como veremos a seguir, procuram auxílio na educação escolar.

6.2. “Se com estudo já é difícil, imagina sem”...

Tentarei, através deste ítem, demonstrar o sentido da educação escolar no contexto de vida dos jovens navegantes. Pertencentes a famílias com baixo poder aquisitivo, a escola representa para estes adolescentes, além de uma instituição de ensino, o vislumbre de um futuro que possa diferir-se da realidade presente.

Mello (2002) nos auxilia a compreender esta relação ao ressaltar que a educação é convocada, talvez prioritariamente, “para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico à melhoria da qualidade de vida e à consolidação dos valores democráticos” (Mello, 2002, p.30). Então, é função da escola abrir as portas para os vários textos que circulam socialmente, e aqui refiro-me especialmente às tecnologias da informação e da comunicação, no sentido de diminuir a lacuna entre as práticas escolares e as demais práticas sociais, uma vez que a escola “se constitui em nossa realidade, especialmente para as crianças pobres, o espaço privilegiado de acesso às novas formas de conhecimento que a tecnologia prefigura.” (Jobim e Souza, 2003b, p. 39).

A educação escolar é vista pelos adolescentes do projeto “Jovens Navegando pela Cidade” como uma via de ascensão social. É principalmente através dela que eles enxergam a possibilidade de uma vida melhor.

Pablo: Hoje eu não consigo me imaginar sem isso aqui (escola)

Pesquisadora: Porque hoje, algum dia você já pensou em deixar a escola?

Pablo: Lá no início, quando eu era pequenininho, eu vinha mais pra brincar, às vezes tinha vontade de ficar em casa dormindo, mas tinha também a comida, mas de qualquer maneira eu não levava tão sério assim, não achava tão importante.

Pesquisadora: E porque hoje você acha tão importante?

Pablo: (Risadas!!!) É claro que é tão importante, é a oportunidade que eu tenho para ser alguém, já pensou?

Pesquisadora: oportunidade pra quê?

Pablo: Pô! Pra mudar de vida, oferecer coisas para meus filhos que eu não pude ter, por aí...

Através deste enunciados, percebe-se o elo feito pelos jovens entre educação e futuro promissor. Alguns autores, como Silva (1996) e Sousa et al (1999), postulam que a educação vive hoje um retorno à vinculação direta com a ascensão social. Sousa et al (1999) afirmam que nessa associação linear e imediata, ideologicamente, ocultam-se as causas estruturais da redução da oferta de emprego nos diversos setores e segmentos da economia, transladando-se o problema para a esfera subjetiva da competência do sujeito. E é neste sentido que percebo a compreensão dos jovens acerca da escola, pois, à medida que foram se colocando ficou claro que é na aprendizagem oportunizada pela instituição escolar que eles depositam suas esperanças. Para Vygotsky (2001) “a idade escolar é o período optimal de aprendizagem” (p.337). E a aprendizagem significa para estes jovens uma oportunidade para a inserção no mercado de trabalho

Juliana: eu não pensava na escola, uns aninhos atrás, como eu penso hoje, Antes eu gostava de vir pra brincar, encontrar com os colegas. Hoje eu sei que preciso vir à aula, aprender, pegar tudo que for possível, não desperdiçar nada, porque pra conseguir um emprego, hoje em dia, você tem que ser muito bom.

Esta fala nos mostra como os jovens encontram-se inseridos na lógica do mercado, jogando para si a responsabilidade da falta de oferta de emprego, pela qual passa nosso país. Atribuem, então, exclusivamente, ao esforço pessoal, a condição fundamental para o

almejado sucesso. Escolhem, desta forma, o estudo, como meio ideal para alcançarem seus inúmeros interesses.

Ozella (2003) vê nas escolhas do sujeito uma expressão fundamental do movimento de constituição da subjetividade. Desta forma, o autor acredita que através da compreensão do sentido atribuído pelo sujeito à sua escolha, é possível avançar na compreensão de sua constituição subjetiva.

O sentido atribuído pelos jovens à questão da relação escola /trabalho deve ser compreendido, então, como expressão de uma forma própria, subjetiva, de configurar uma realidade social, mediada pelo processo de globalização, pela sua expressão ideológica, pelo desemprego. Desta maneira, ganha destaque, segundo Ozella (2003), a crescente qualificação, que significa, na realidade, não que a população esteja a cada momento mais qualificada e sim que alguns poucos estão a cada momento mais qualificados em prol de uma desqualificação da maioria. “Isso se manifesta através das enormes taxas de desemprego na maioria dos países capitalistas, quando as pessoas não encontram mais função no mercado de trabalho, tendo sido seus postos, na maioria das vezes, substituídos pelas máquinas. (p. 254) A conscientização deste fato está clara na fala de um jovem, que expressa assim sua insegurança:

Paulo: eu acho sim que a escola é uma oportunidade para o mercado de trabalho. Até porque a gente vê aí um emprego simples que exige, no mínimo, que você tenha a oitava série. E eu tô falando oitava série assim, no mínimo, porque hoje em dia a maioria tem que ter segundo grau completo. E não é só isso não, eles estão avançando muito o lado da tecnologia, esse negócio de máquina. E o ruim é que esse avanço tira o emprego das pessoas, entendeu? Igual numa fábrica: tem muitas fábricas aí que a maioria dos funcionários são máquinas, são robôs. Eles estão substituindo a mão-de-obra pela máquina. (...) Então são coisas que exigem mais estudo ainda, mais conhecimento para que você consiga mexer naquela máquina.

Pesquisadora: quando você fala máquina a que realmente você está se referindo?

Paulo: basicamente ao computador, porque tudo hoje em dia tem como base o computador, até os carros hoje em dia têm o tal do computador de bordo. Imagina que até para dirigir daqui a pouco você vai ter que sacar essas coisas.

Esta insegurança expressada por Paulo está relacionada não só à sua condição social, mas também ao processo de inovações tecnológicas presentes em nossa sociedade, o qual torna obsoleto até mesmo os últimos “lançamentos”. Neste sentido, o adjetivo obsoleto é trasladado para a esfera do sujeito, impulsionando-o, então, a ir de encontro a tal processo através das qualificações. E a escola é, assim, o suporte possível encontrado por “nossos” jovens.

Desta maneira, o desafio apontado à educação é o de dar conta do estilo de conhecimento engendrado pelas novas tecnologias, de modo a redimensionar a sala de aula e entrar em sintonia com esta nova sociedade, na qual o computador e a Internet estão constantemente mediando as práticas sociais. Para Liguori (1998), as tecnologias deveriam ser obrigatórias na escola, de forma a dar a “resposta” a um sistema produtivo que exige cada vez mais competências tecnológicas. A este respeito Arruda (2004) alerta: “a relação escola/ sistema capitalista pode trazer situações antes não existentes nas relações sociais entre os sujeitos” (p.43). Segundo o autor, na medida em que a escola utiliza as tecnologias como meio de garantir maior quantidade de “qualificações” aos seus alunos, visando não à libertação da lógica mercantil das tecnologias, mas o contrário, a sua profunda inserção em tal lógica, passa-se a conviver com rupturas nas relações sociais. Desta forma, cada vez mais cedo “crianças estão sendo tragadas pela lógica mercantil do trabalho (...) vivemos assim a desagregação das relações pelo caráter competitivo da sociedade” (Arruda, 2004, p.43).

Sob este aspecto, as TIC são uma espécie de diferencial no contexto de concorrência exacerbada entre sujeitos, criando cada vez mais demandas específicas com o intuito de selecionar trabalhadores no disputado mercado de trabalho. E a educação, neste sentido, se transforma em um fator de diferenciação entre os sujeitos, pois, de acordo com Arruda (2004), as chances de ocupação nos postos de trabalho estão diretamente relacionadas ao processo de qualificar-se, ou seja, quanto maior a escolaridade, maior a chance de conseguir um posto de trabalho em um mundo que o vê reduzido drasticamente.

Nos relatos abaixo, os jovens descrevem suas impressões acerca da importância da escola neste mecanismo competitivo instituído pela lógica mercantil da sociedade.

Pesquisadora: Se a questão é mudar de vida, gostaria que expusessem para mim as alternativas que vocês dispõem.

Juliana: Olha, é difícil ver mais de uma alternativa, vou te dar um exemplo: o Chico, aqui da escola, do ensino noturno, ele trabalhou 18 anos na Paraibuna, tinha um salário razoável, apesar que não tinha estudo. Só que chegou o dia em que alguém sabia fazer aquilo que ele fazia e mais um monte de coisa, porque tinha estudo, e topava ganhar o mesmo tanto que ele ganhava, e aí sabe o que aconteceu? Foi mandado embora, não quiseram nem saber.

Paulo: Se ele tivesse sido esperto tinha continuado a estudar enquanto trabalhava, porque você não precisa, quer dizer, nem pode, parar de estudar só porque arrumou um emprego, senão vem outro e te engole, não vê aí esse caso? Se com estudo já é difícil, imagina sem...

Pesquisadora: Então a alternativa que vocês vêem é estudar?

Paulo: Ah é, no meu caso por exemplo, só dá se for de graça, e você estando na escola aparece um monte de coisa, tem essa oficina aí de artes, de fotografia, de capoeira, eu é que preferi a de informática, mas a escola te dá muitas oportunidades.

Pesquisadora: Mas para participar destas oficinas você não precisa ser aluno da escola, basta ser integrante da comunidade, sabia?

Pablo: Mas do que adianta você chegar numa empresa e dizer que é fera em computador, mas que só tem o ensino fundamental, vão rir de você. Tem que ter as duas coisas.

Pesquisadora: quando você fala assim, parece que você fala da escola pensando em emprego, a escola te apresenta alguma coisa a mais?

Pablo: se pensar até tem, mas se você quer mudar de vida tem que pensar no emprego mesmo não é não?

Fica claro, desta forma, que o acesso às tecnologias, especificamente o computador/Internet, é, para eles, tarefa da escola, na medida em que, talvez, seja a única maneira de inserirem-se neste universo tecnológico. Desprovidos, em sua maioria, até de itens básicos para uma vida confortável, como por exemplo, saneamento básico, o computador fica, então, distante das prioridades para uso doméstico. E é neste sentido que Arruda (1998) nos alerta: no capitalismo, a escola é um acessório indispensável à produção, visto que preenche as necessidades técnicas e políticas a ele inerentes. O artigo 22º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96) também deixa isso bem claro ao considerar que:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996)

E neste processo de formação, que prepara o cidadão para o futuro, não se pode deixar de levar em conta a presença dos aparatos tecnológicos, que segundo Pires (2003) têm marcado a subjetividade dos adolescentes. A este respeito, a autora coloca

A bem dizer, sua formação não se distingue apenas pelo convívio com a tecnologia, que pode se dar em intensidades variadas, mas, acima de tudo, pelos efeitos que os avanços tecnológicos e a utilização de cada um desses objetos fazem incidir sobre a forma de percepção, interação e intervenção no mundo. (Pires, 2003, p.63)

Desta forma, se a produção da subjetividade na contemporaneidade está estreitamente relacionada com a presença inevitável das máquinas, é função da escola saber *como* disponibilizar este convívio, *como* lidar com a produção do conhecimento na interface com as tecnologias. Então, não se trata de usar a tecnologia apenas como modo de expandirmos as antigas formas de ensino-aprendizagem, ou, segundo Martin Barbero citado por Jobim e Souza (2003b), termos a mídia na escola como meio para amenizar o tédio do ensino, mas trata-se de um modo radicalmente novo de inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual.

Na escola onde foi realizado o trabalho de campo o uso que se faz do computador/Internet é assim relatado pelos alunos:

Pesquisadora: Paulo, você que é aluno aqui da escola podia me contar como funciona o laboratório de informática, como os professores o utilizam

Paulo: Você quer saber antes do Guilherme vir pra cá? (Guilherme é o professor do projeto “Jovens Navegando pela Cidade”).

Pesquisadora: Então me fala antes e depois.

Paulo: Bem, antes, quase nunca o laboratório era aberto, porque ninguém sabia mexer e também eles tinham medo de estragar alguma coisa. Só de vez em quando algum professor trazia a gente, mesmo assim não fazia muita coisa, porque eles mesmos não sabiam muito bem, o que eles sabiam era o Word. Depois que o Guilherme veio pra cá o laboratório tá sendo mais usado, porque além do curso ele fica aberto porque têm os monitores pra auxiliar; quer dizer, é um outro horário que ele fica aberto. Antes ele estava sempre fechado.

Juliana: Yara, lá na minha escola é a mesma coisa, às vezes eu preciso só digitar um trabalho e não consigo, você acredita?

Pesquisadora: e porque você não consegue?

Juliana: Porque às vezes não tem nenhum responsável pra tomar conta do laboratório, então ele fica fechado.

A conduta desta escola frente a presença dos computadores não difere daquelas adotadas por boa parte das escolas juizforanas. Pesquisas em andamento que estão sendo realizadas pelo grupo de pesquisa LIC comprovam que tanto as escolas da rede pública quanto da rede particular de ensino fazem uma subutilização de seus laboratórios de informática, deixando assim de explorar as potencialidades destes aparatos e de tornar os sistemas educacionais mais eficientes e equitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos.

Deste modo, a simples presença do aparato tecnológico na escola não garante mudança na forma de ensinar e aprender, de maneira que a informática deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica, criativa e reflexiva por parte dos alunos e professores.

Nesta perspectiva, a educação contemporânea sustenta-se no princípio básico da interação entre os atores educacionais, não devendo ficar sob a responsabilidade apenas do aluno, como foi colocado pelos jovens, a tarefa de se aproximar do computador/Internet. Desta forma, estas novas práticas sociais concebidas pela presença destes instrumentos na esfera social e especificamente na educação dizem respeito não só ao uso das ferramentas propriamente ditas, mas também às novas formas de relação social possibilitadas por elas, à introdução de novos processos de ensino e aprendizagem e às transformações significativas do olhar docente diante de seu trabalho, suas concepções de educação, etc.

Para Jobim e Souza (2003b)

(...) trata-se, portanto, de criarmos, através da educação, modos de confronto com a experiência tecnológica, colocando tanto educadores como educandos na posição de se sentirem responsáveis por inventar outras estratégias de interação na produção de conhecimento. (Jobim e Souza, 2003b, p.42)

Deste modo, as novas tecnologias se bem utilizadas por professores e alunos podem abrir um novo mundo de oportunidades educativas, de forma a colocar a escola em consonância com o valor que nela é depositado pelos alunos, em especial das classes mais empobrecidas, foco de nossa atenção.

Em nosso estudo ficou claro que os Jovens Navegantes concebem a escola como um lugar de luta contra a desigualdade social, um local produtor de trabalhadores aptos a concorrer no difícil mercado empreendido pelo capitalismo, o qual tem se mostrado um grande produtor de exclusão. Desta forma, desejosos por uma outra condição de vida elegem a escola como meio através do qual podem produzir transformações em suas realidades e recebem, nesta eleição, todo o apoio da família. É o que iremos refletir no próximo item.

6.3. “É só olhar pra dentro de casa, quem não estudou, não conseguiu as coisas”

Com o intuito de me aproximar dos jovens, inevitavelmente, me aproximei de suas relações familiares. Seus discursos me permitiram compreender que suas estratégias de investimento educacional se constroem, também, pelas expectativas construídas no círculo familiar. Assim, no decorrer deste item tentarei mostrar o papel da família na produção subjetiva dos adolescentes pesquisados.

De acordo com Fischmann (2001), a família está presente em todas as sociedades, embora com diferentes estruturas e modelos, de acordo com suas formas históricas. Mas, independente dessa variedade, a sua função socializadora continua inquestionável, uma vez que é nela que a maior parte das crianças “vive a situação inicial de aprendizagem e internalização de padrões e valores, sendo introduzida gradualmente na vida em grupo” (Fischmann, 2001, p.184). Segundo a autora, este processo, se bem conduzido, possibilita à criança a internalização de regras e normas do contexto familiar, facilitando-lhe a inserção segura no meio social mais amplo. Assim, a educação, como um processo que acompanha o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo e promove sua inserção no meio social está estreitamente relacionada, em nossa sociedade, à escola, a qual se configura como o primeiro degrau, depois da família, nesta longa escada social a ser vencida pelo sujeito. Neste sentido, em se tratando da relação família-escola, uma percepção positiva da família

sobre o ambiente escolar influencia sobremaneira o investimento educacional de “nossos” jovens.

Segundo D’Ávila (1998), grande parte dos trabalhos de sociologia da educação têm se dedicado a ressaltar a desigualdade na distribuição educacional, seja em termos quantitativos, seja em termos qualitativos. Tais estudos têm assentado sua base empírica, segundo o autor, em dados que evidenciam uma correlação estatística positiva entre continuidade da trajetória educacional do educando e elevado nível socioeconômico-cultural de sua família.

No entanto, alerta o autor, embora não se possa negar a importância das grandes teorias na explicação de um certo nível de aproximação da trajetória educacional à realidade social, pouca serventia teriam os estudos sociológicos se de seu enfoque escapasse o reconhecimento e o tratamento da complexidade e da contraditoriedade com que se articulam os elementos dessa mesma realidade. Ou seja, não se pode negar a correlação que há entre origem social e trajetória escolar, mas são discutíveis, contudo, certas formulações que se aproximam do senso comum, para o qual se lhe escapa o fato “de que a correlação é uma associação positiva ou negativa, entre grandezas, importante para certos fins, mas que não permite a configuração do todo nessas grandezas” (D’Ávila, 1998, p.36). Em outras palavras, nem é verdadeiro que todos os alunos de origem social alta têm que ser bem sucedidos nem, de igual forma, que os de origem social mais modesta têm que ser mal sucedidos em termos escolares.

A presença da família nas determinações escolares dos jovens navegantes se fez dependente, principalmente, da forma como seus pais se relacionam com eles e de suas atitudes em relação ao futuro de seus filhos. O trecho abaixo selecionado ilustra o que foi colocado.

Paulo: Lá em casa minha mãe me dá a maior força, ela nem exige que eu arrume um emprego agora, ela acha mais importante eu estudar mais.

Pesquisadora: E o que você acha disso?

Paulo: Pô! É legal, ainda mais que eu vejo ela ralandoa, trabalha pra caramba, é ela sozinha pra sustentar eu e meus quatro irmãos. Então também é por isso que eu penso em dar uma força, nem passa pela minha cabeça decepcionar, quero também ajudar com meus dois irmãos menores

Pesquisadora: E como você poderia decepcionar? Não ajudando?

Paulo: Não, parando de estudar. Se eu parar de estudar é a maior piração, mas eu também nem quero.

Pesquisadora: E como você pensa em ajudar?

Paulo: Até que eu já ajudo bem, às vezes quando chego da aula lavo umas roupas pra ela, dou uma arrumada na casa, mas eu queria mesmo é poder chegar com algum dinheiro.

Se a gente parar pra pensar vê que se estudar tem mais chances, entendeu?

A importância dos estudos, como ficou evidenciada na fala de Paulo, traz à tona duas importantes questões: seu lugar sócio-histórico, marcado pela difícil realidade em que decorre sua vida, seu sonho em oferecer para mãe e irmãos um amanhã diferente e o significado que a escola tem para ele, construído principalmente por seu círculo familiar, na busca deste lugar outro que almeja alcançar.

Esta função da família, de intermediação entre os jovens e a sociedade, é ressaltada por Osório (1999), o qual entende que as grandes mutações do processo civilizatório em nossa época estão alterando esse papel mediador, que sofre influência de vários fatores, dentre eles: nível sócio-econômico cultural, residência atual, além de idiossincrasias pessoais e familiares. No contexto de nosso estudo, a mediação da família obedece aos limites a ela impostos pelo sistema de produção; desta forma, as famílias, de um modo geral enxergam a escola como uma panacéia para todos os males e incentivam seus filhos a darem prosseguimentos aos estudos afim de traçarem destinos diferentes dos seus (haja visto que a maioria dos pais não teve acesso à escola). Longe de negar a existência de um processo de reprodução da sociedade mediante a educação, faço aqui apenas o recorte de uma realidade social que aponta para os processos de ruptura desta lógica e que denota os aspectos de complexidade e contraditoriedade com os quais se reveste a realidade social. O diálogo com a jovem Juliana revela como se dá a mediação da família.

Juliana: Igual meu pai sempre fala: olha pro seu tio, se formou enfermeiro, fez especialização, trabalha em hospital, dá aula, tá fazendo agora mestrado, não pára nunca de estudar. Olha como é a vida dele, ele é super bem de vida.

Pesquisadora: Você acha seu tio um exemplo pra você?

Juliana: Não só pra mim, mas pra minha família. Lá em casa o povo fala: é só olhar pra dentro de casa, quem não estudou, não conseguiu as coisas. E o povo também acha que eu dô pra estudar, eles me acham aplicada, responsável, nunca fui de ir pra balada, não chego tarde em casa.

Pesquisadora: E o que você acha de você?

Juliana: O que eu acho de mim? Nossa, que engraçado! Ué, eu também acho o que eles acham, como eu falei não chego tarde em casa.

Pesquisadora: Mas com relação aos estudos... Como você se considera?

Juliana: Ah! Sou responsável, não vê? Sou até monitora, não é qualquer um que consegue isso, e o que você acha de mim?

Pesquisadora: Eu também acho você responsável. Viu que sua presença era importante na entrevista e aí transferiu o outro compromisso para outro dia, achei bacana de sua parte, muita obrigada, tá?

Juliana: Olha! Eu gosto de colaborar com as pessoas, amanhã quem sabe não vai ser eu que vou estar fazendo uma pesquisa de mestrado, já pensou?

A mediação da família é, aliada às condições sócio-econômicas dos jovens e ao disputado mercado de trabalho, fator preponderante na eleição da escola como “salvadora da pátria”. Integrantes de famílias que não tiveram, em sua maioria, acesso aos estudos, enxergam naqueles membros que alcançaram sucesso um exemplo a ser seguido. Entendem que para segui-lo e refletir a imagem desenhada pela família, a opção é estudar. Essa importância das expectativas alheias na constituição subjetiva é ressaltada por Bakhtin (2003), o qual afirma que captamos os reflexos da nossa vida no plano da consciência dos outros,

“os reflexos de momentos isolados e até o conjunto da vida, consideramos o coeficiente de valor inteiramente específico com que nossa vida se apresenta para o outro e inteiramente distinto daquele coeficiente com que a vivenciamos em nós mesmos”(Bakhtin, 2003, p.14).

Neste sentido, o valor atribuído pela família desta adolescente ao seu posicionamento diante dos estudos pode estar refletindo sobremaneira em sua postura perante os mesmos, contribuindo positivamente para sua conduta aplicada. Segundo o autor, nós somos o reflexo da nossa imagem na consciência do outro. E esse outro, no caso de nossa jovem, é um outro “objeto de amor”, um ente familiar. O autor no diz que esse amor “da mãe e de outras pessoas dá consistência ao corpo interior. (...) faculta um valor potencial desse corpo, valor que só pode ser realizado por outra pessoa.” (p.47). Assim,

sem a mediação do outro que ama, sem o reconhecimento deste outro, o homem nunca conseguiria falar a seu próprio respeito, significar-se.

Durante os encontros dialógicos emergiu também a importância do “curso” de informática no círculo familiar. De acordo com os adolescentes, a chegada dos computadores nas escolas já havia sido comemorada com entusiasmo pelos pais, que vibraram com a possibilidade de seus filhos terem acesso formal a este conhecimento. Neste sentido, a proposta do projeto, ou melhor dizendo, do curso, trouxe expectativas para as famílias.

João: Ah! Acaba sendo engraçado, quando o pessoal da escola falou que ia ter laboratório com 11 máquinas, lá em casa era igual propaganda. E depois veio o lance do curso. Minha irmã veio correndo pra me falar. Porque, na verdade, pra mexer no computador mesmo, antes do curso, só dependendo da boa vontade do Daniel (outro aluno-monitor, único que possui computador em casa). Então caiu do céu, por isso que minha irmã saiu correndo pra falar; minha mãe, depois que eu já tinha começado, falava para as vizinhas que eu já sabia mexer no computador e coisa e tal. Depois que eu virei monitor então precisa ver: ela sabe que eu gosto de tirar um cochilo antes de vir para a monitoria, então avisa pra minha irmã não esquecer de me acordar. Saber computador lá em casa é uma coisa e tanto, porque pra quem não sabe acaba sendo um bicho de sete cabeças.

Pesquisador: pra você era?

João: não, pra mim, não, mas pro meu pai e pra minha mãe, coitada, só de ter que digitar a senha no banco já é difícil; eles não aprenderam.

Pasolini (1990), citado por Freitas (2000), entende que a tecnologia presente na contemporaneidade é algo natural para os jovens e objeto de estranhamento para os representantes da geração anterior. Desta forma, ressalta que é no âmbito destas “novas coisas” que um verdadeiro abismo separa estas gerações

(...) Aquilo que as coisas com sua linguagem me ensinaram é absolutamente diferente daquilo que as coisas com sua linguagem ensinaram a você. Não mudou porém, a linguagem das coisas, caro Gennariello: são as próprias coisas que mudaram. E mudaram de maneira radical. (...) E é um fim de mundo, o que aconteceu entre mim, que tenho cinquenta anos, e você, que tem quinze. (Pasolini, 1990, p. 131)

Este “abismo entre as gerações” empreendido pela revolução tecnológica não impede, no entanto, que estas famílias depositem em seus filhos a possibilidade de minimizar a exclusão em que vivem, já que, de acordo com Sorj (2003), a exclusão digital possui forte relação com outras formas de desigualdade social, de maneira que os setores menos favorecidos não só estão privados do acesso ao bem material mas também da capacidade de retirar, a partir de sua capacitação intelectual e profissional, o máximo de proveito das potencialidades oferecidas por cada instrumento de comunicação e informação.

7. Jovens Navegando: O computador/Internet

Através deste capítulo tentei demonstrar como se deu a apropriação do computador/Internet no interior do projeto “Jovens Navegando pela Cidade”. Para tanto, procurei destacar a importância de se oportunizar o acesso a esta tecnologia; os sentidos construídos pelos jovens pesquisados na relação com o universo digital e também o papel do professor neste processo.

Embora o projeto “Jovens Navegando pela Cidade” não tenha logrado êxito na obtenção de seus objetivos, haja visto que se transformou em uma oficina de informática, não se pode deixar de reconhecer que ele contribuiu para o processo de universalização dos meios tecnológicos. Possibilitou, assim, que estas riquezas sociais, derivadas dos processos coletivos, fossem colocadas à disposição de sujeitos em processo de exclusão. Contudo, não se pode perder de vista que o que realmente importa nas relações destes sujeitos com as tecnologias da informação e da comunicação são as *formas* de sua utilização. Neste sentido, proporcionar a inserção dos jovens no processo de informatização por que passa a sociedade exige que se leve em conta a possibilidade de ampliação das chances de aprendizagem e conhecimento dos alunos.

É válido ressaltar que tecnologia da informação e da comunicação não é sinônimo de computador. Todavia, o computador pode ser considerado como o principal representante dessa tecnologia, devido a sua pluralidade de utilizações na solução de diversos tipos de problemas relacionados a organização, processamento, produção e disseminação da informação pertinente às várias áreas do conhecimento.

Assim, o processo de introdução do computador/Internet na dinâmica social diz respeito a todos os setores, principalmente à escola, por seu importante papel de formação e transformação do homem. Compreendo, baseada na teoria vygotskiana de desenvolvimento humano, que tal transformação é possibilitada pela inserção do sujeito nas práticas sociais de uma determinada cultura. Deste modo, entendo a utilização do computador/Internet como possibilitadora de transformações - viabilizadas pela experiência do conhecimento - na medida em que pode ser considerada como uma prática social. Pino (2000) nos diz

(...) que as práticas sociais traduzem, de maneira concreta, as relações sociais em que as pessoas estão envolvidas. Elas são formas, socialmente instituídas, de pensar, de falar e de agir das pessoas em função das posições que ocupam na trama das relações sociais de uma determinada formação social. Dois aspectos parecem caracterizar as práticas sociais em relação a outras ações: terem uma certa configuração (o que as torna identificáveis), perpetuarem-se num certo tempo e num certo espaço e veicularem uma significação compartilhada pelos integrantes de um grupo cultural específico. (Pino, 2000, p.53)

Na contemporaneidade, as práticas sociais concebidas pela presença do computador/Internet influenciam sobremaneira o contexto da relação com o conhecimento e conseqüentemente com a constituição do ser humano. Sendo assim, nesta sociedade tecnológica, a educação tem um papel crucial, pois é um dos meios pelos quais os indivíduos serão capazes de compreender e de se situar na atualidade como cidadãos partícipes e responsáveis.

Porém, mais importante do que incorporar tecnologias no cotidiano da educação escolar é, conforme Toschi (2003), refletir sobre o tipo de comunicação que está acontecendo nessa importante instituição social, uma vez que, para a autora, não basta apenas dotar as escolas de laboratório de informática. Mais do que isso, é preciso dar conta do estilo de conhecimento engendrado pelas tecnologias. Contudo, isso não quer dizer que Toschi seja contrária à incorporação das tecnologias na vida das escolas, até porque ela entende que esta ação pode minimizar a exclusão digital e contribuir para a construção da cidadania, pois considera que é por intermédio das tecnologias que circula o conhecimento que está sendo produzido pela humanidade.

Lévy (1999), igualmente, entende que a emergência do ciberespaço¹⁵ acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização

(...) Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo condicionada, não determinada. Essa diferença é fundamental. (...) a invenção do estribo permitiu o desenvolvimento de uma nova forma de cavalaria pesada, a

¹⁵ Lévy (1999, p. 17) define ciberespaço como um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação mais também o universo de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento oceânico de informações que abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

partir da qual foram construídos o imaginário da cavalaria e as estruturas políticas e sociais do feudalismo. No entanto, o estribo, enquanto dispositivo material, não é a “causa” do feudalismo europeu. Mas, ao mesmo tempo é difícil conceber como cavaleiros com armaduras ficariam sobre seus cavalos de batalha e atacariam com a lança em riste... O estribo condiciona efetivamente toda a cavalaria, indiretamente, todo o feudalismo, mas não os determina. Dizer que a técnica condiciona significa dizer que abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam se pensadas a sério sem sua presença.” (Lévy, 1999, p.25)

Neste sentido, considero importante apontar o papel da cibercultura na mutação contemporânea da relação com o saber, sendo relevante a compreensão das relações entre informação, aprendizagem e conhecimento. De acordo com Costa & Paim (2004), a informação, o conhecimento, o saber e a aprendizagem constituem elementos indissociáveis do processo educativo. E, nesse sentido, as tecnologias da informação e da comunicação poderão, dependendo da forma como venham a ser usadas, potencializar o processo educacional, uma vez que possibilita a manipulação de grande massas de dados, permitindo maior facilidade no armazenamento, no tratamento, na busca, na recuperação e na comunicação da informação. De fato, aumenta cada vez mais a disseminação da informação na rede informática, no entanto, a disponibilização da informação neste ambiente não assegura por si só, o processo de aprendizagem do sujeito. Os autores asseguram que a construção do conhecimento depende da ação do sujeito sobre a informação disponível, de modo a atribuir-lhe significado. Essa ação constitui, portanto, o processo de apropriação da informação pelo sujeito, o que se dá numa relação dialética estabelecida entre sujeito e objeto de conhecimento. Smolka (2000) entende o termo apropriação numa perspectiva histórico-cultural, de forma que se refere a este como

(...) os modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o tornar próprio implica fazer e usar instrumento numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir. (Smolka, 2000, p.28)

Desta maneira, os instrumentos são essenciais na constituição do ser humano, uma vez que conforme são modificados pela ação do sujeito, trazem novos sentidos para aquele que o transforma/utiliza. Silveira (2001) destaca que enquanto a primeira e a segunda

revoluções tecnológicas ampliaram a capacidade física e a precisão das atividades humanas, esta revolução, a revolução informacional, amplifica a mente. “Eis o maior perigo de se chegar atrasado a ela.” (Silveira, 2001, p. 13). Assim, quando se fala em tal revolução não se pode deixar de considerar os fenômenos advindos de sua implementação; entre eles está o fato de que esta conexão da humanidade consigo mesma não gera, automaticamente, mais igualdade entre os homens. Pelo contrário, Lévy (1999) nos diz que o paradoxo dos sistemas de comunicação de vocação universal consiste em que estes geram quase simultaneamente exclusão.

Nas sociedades contemporâneas, ser conectado ou não refere-se à desigual distribuição de acesso aos mais diversos meios de comunicação – televisão, rádio, telefone, livros, jornais e Internet. Dessa forma, embora esteja focalizando minha atenção ao acesso/uso do computador/Internet, a exclusão digital não está desvinculada do acesso a outras tecnologias da comunicação. Marco Silva (2002) assim entende o processo de exclusão deflagrado pelo computador/Internet

(...) ela exclui, isola; ao mesmo tempo em que a informática interliga o global e o local, ela reproduz a velha separação entre o topo e a base da pirâmide, desta vez como “inforricos e infopobres”, onde a nova referência de base é o domínio do “novo alfabeto”. (Silva, 2002, p.31)

Neste caso, então, a perspectiva da rede não altera a configuração piramidal da sociedade; ou seja, o computador/Internet não amplia a diferença econômica entre as classes diretamente, mas amplia a exclusão na medida em que cria o novo analfabeto: o infoanalfabeto. Assim, o infopobre é o novo excluído das novas formas comunicacionais e de interatividade das redes. A este respeito, Lévy (1999) ressalta:

a invenção do alfabeto criou, ao mesmo tempo, o analfabetismo, o qual não existia, obviamente, nas culturas puramente orais. Era isso uma razão para ser “contra” o alfabeto ou, ao contrário, para abrir escolas? (Lévy, 1999, p.205)

Amaral (2003b) entende que dentro do cenário atual, a alfabetização para as novas tecnologias é condição fundamental, na medida em que um novo conjunto de valores está surgindo no bojo dessas transformações no processo de comunicação. Autores como Silva (2002), Sorj (2003) e Silveira (2001) ao considerarem a exclusão como um dos fatores do

advento das tecnologias não estão se posicionando contra as novas tecnologias, ao contrário, defendem a universalização do acesso a elas como uma das formas de se reduzir a desigualdade social

(...) se os dados atuais mostram que as novas tecnologias têm produzido, em geral, o efeito de aumentar as desigualdades sociais intra e inter-nações, existem também indicações de que elas, igualmente, possuem o potencial de facilitar a vida dos setores menos favorecidos e de serem mobilizadas para o serviço de estratégias sociais e políticas públicas distributivas (Sorj, 2003, p.14)

No entanto, tal universalização passa por diversas questões importantes destacadas por Sorj (2003), tais como: a existência de infra-estruturas físicas de transmissão; disponibilidade de equipamento/conexão de acesso; treinamento no uso dos instrumentos; capacitação intelectual e inserção social do usuário, produto da profissão, do nível educacional e intelectual e de sua rede social, que determina o aproveitamento efetivo da informação e das necessidades de comunicação; produção e uso de conteúdos específicos adequados às necessidades dos diversos segmentos da população.

Silveira (2001) não descarta o papel de políticas públicas-governamentais como fator importante de incentivo à universalização. A informatização e conexão das escolas públicas seria uma das vias de acesso (não a única, já que grande parte da população excluída não mais frequenta a escola), a tal objetivo, uma vez que a maioria dos alunos de baixa renda só podem ter acesso ao computador nas escolas. Com relação à comunidade não-escolar, uma das propostas é abrir os laboratórios de informática das escolas para esta população; outra proposta de acesso ao computador/Internet é a constituição de pontos eletrônicos em áreas de grande fluxo de pessoas, como o projeto dos Correios, por exemplo, onde é permitido acessar sites da web, obter e-mail gratuito e até participar de chats, as salas de bate-papo on-line. Os telecentros¹⁶ representam, de acordo com o autor, a forma mais ampla de acesso físico das camadas populares ao computador/Internet.

Fica claro, assim, que as várias iniciativas de viabilizar o acesso às tecnologias às comunidades de baixa renda- e aqui destaco a iniciativa da SE/JF, especialmente no que diz respeito à escola onde foi realizada esta pesquisa- podem confluir para a construção de

¹⁶ Telecentro é um espaço em que são alocados computadores conectados à Internet para uso comunitário, em geral gratuito.

uma grande rede pública de comunicação, principalmente pela implantação da informática nas escolas públicas e dos telecentros na periferia das cidades.

Contudo, será que viabilizar o acesso à informatização à população excluída contribui para a democratização da sociedade e conseqüentemente para a construção da cidadania?

Lévy (1999) afirma que logo haverá cada vez menos excluídos, pois será cada vez mais fácil e barato conectar-se; no entanto, o problema do acesso para todos não pode reduzir-se às dimensões tecnológicas e financeiras geralmente apresentadas.

(...) Não basta estar na frente de uma tela, munido de todas interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço. (Lévy, 1999, p.238)

Diante de tais considerações, direciono meu olhar às possibilidades abertas pelo projeto “Jovens Navegando pela Cidade” - para além da disponibilização do acesso às tecnologias-buscando compreender quais foram os sentidos construídos pelos jovens na relação com o computador/Internet.

7.1 Os sentidos construídos pelos jovens na relação com o computador /

Internet:

“A ciência, os processos culturais e a subjetividade estão socialmente construídos, recursivamente interconectados: um sistema aberto...”

Shintman

A sociedade contemporânea é caracterizada por uma diversidade de relações. Os jovens que freqüentam as salas de aula têm seu processo de produção subjetiva marcado não somente pela relação com a família e a escola, mas também pela relação com as máquinas. Conforme Pires (2003), sua formação não se distingue apenas pelo convívio com a tecnologia, que pode se dar em intensidades variadas, mas, acima de tudo, pelos efeitos que os avanços tecnológicos e a utilização de cada um desses novos objetos fazem incidir sobre a forma de percepção, interação e intervenção no mundo.

Para a autora, os instrumentos técnicos que são apresentados a todo momento atingem, com sua presença, aspectos da subjetividade. Ela considera que o advento do computador, por exemplo, não propicia unicamente uma mudança objetiva, uma nova maneira de realizar tarefas, mas, ultrapassando a dimensão de utilidade, gera uma nova forma de comunicação, de relação com a escrita, de organização do pensamento e, mais amplamente, uma nova percepção de tempo e espaço.

Tais transformações afetam tanto as crianças que têm um computador em seu quarto, quanto aquelas que nunca chegaram a utilizá-lo. Trata-se de experiências diferenciadas que, no entanto, inscrevem-se num contexto compartilhado, na medida em que a existência do computador se impõe e marca a realidade de ambos. (Pires, 2003, p.63)

Assim, é possível compreender que a tecnologia não só é mediação com o mundo e com os outros, mas funciona como possibilidade de entendimento dele. Então, os sujeitos, além de usarem a tecnologia, vão com ela tecendo redes comuns de significados, deixando suas marcas nas trajetórias produzidas nesses contatos, ao mesmo tempo que são marcados pelos usos sociais concretos que fazem e vêm fazer.

Para Turkle (1997), o computador é, até certo nível, uma ferramenta; mas, além disso, ele nos oferece novos modelos de mente e um novo meio de se projetar nossas idéias e fantasias. No ciberespaço podemos falar, trocar idéias e assumir personagens de nossa própria criação. Temos a oportunidade de construir novas classes de comunidades, comunidades virtuais, na quais participamos com gente de todo o mundo. Estamos vivenciando, assim, uma nova era, que Turkle (1997) chama de cultura da simulação, a qual está afetando nossas idéias sobre a mente, o corpo, o eu e a máquina, trazendo mudanças na maneira de experienciar a subjetividade. E para compreender melhor a subjetividade no contexto desta sociedade tecnológica, chamo Guatarri (1986), que a entende como resultante de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia, etc. (p.34). Neste sentido, também a tecnologia se coloca como vetor de subjetivação, já que em sua concepção mais ampla, a máquina diz respeito à produção, que tanto pode ser de bens materiais quanto de modos de subjetivação. Assim, o importante é “entender que as máquinas que cada vez mais nos circundam, e das quais é impossível escaparmos,

representam formas hiperdesenvolvidas e hiperconcentradas de certos aspectos da subjetividade” (Miranda, 2000, p.40).

Daí, que, para compreendermos o processo de produção da subjetividade na contemporaneidade, não podemos deixar de contextualizá-lo no momento atual, notadamente marcado pelo avanço tecnológico, o qual é claramente objetivador de modos singulares de ver, sentir e agir no mundo.

Então, afim de compreender os sentidos construídos pelos jovens navegantes na relação com o computador/Internet, busquei em seus enunciados pistas que poderiam auxiliar-me nesta tarefa. Para tanto, selecionei três subcategorias: “pra mim o computador é uma oportunidade de emprego”; “quando é pra lazer, o negócio é RPG”; “essa coisa de conhecer outras pessoas, até fazer amizade...”

7.1.1. “Pra mim o computador é uma oportunidade de emprego”

Entendo este tema como um dos mais importantes deste trabalho de pesquisa, uma vez que se fez presente nos discursos de todos adolescentes pesquisados reiteradas vezes e em contextos diversos. O computador foi a todo momento reverenciado como um instrumento necessário, na atualidade, para inserção no mercado de trabalho. O medo do desemprego, que acarretaria a manutenção do *status quo*, faz com que o trabalho seja elemento central no projeto de vida destes jovens. O futuro está sempre relacionado a uma inserção na sociedade através de algum tipo de trabalho, o qual tem ligação direta com os conhecimentos em informática. Poucos são os elementos críticos em relação ao trabalho, que aparece mais como emprego do que como contribuição social. O emprego para eles é fonte de remuneração, prestígio, status; possibilita estabilidade e chance de uma vida melhor. Este aspecto é evidenciado no trecho abaixo:

Pesquisadora: Sabe aquela entrevista que fizemos no encontro passado? Então, vocês escreveram em fitas de papel qual o sentido da informática em suas vidas; e agora eu vou redistribuí-la. Queria que vocês comentassem aquilo que está escrito em cada fita, mesmo que ela seja de outra autoria.

Juliana: Aqui está falando que o computador é importante porque a informática hoje está liderando o mercado de trabalho, e quem não tiver conhecimento não vai ter oportunidade e tal.

Pesquisadora: E foi você que escreveu?

Juliana: Até que não foi, eu sei pela letra, mas eu também coloquei mais ou menos isso, sabia?

Pesquisadora: Sabia. Risadas. É que, na verdade, todos vocês falaram mais ou menos a mesma coisa. A questão do trabalho esteve presente em todas as fitas. E eu queria conversar um pouco sobre isso.

Pablo: Acho que é porque está todo mundo sabendo disso: se você não souber mexer no computador tá f..... O mercado de trabalho pede mais profissionais que saibam mexer no computador, qualquer emprego tem que saber informática, e se você não tiver emprego, também não vai ter nada, e eu quero dar outra vida para minha mãe, até para meus irmãos.

André: Eh! Até quem tem faculdade precisa continuar estudando, aprendendo, e a informática é essencial. Você não vê aí? Tem muito engenheiro, advogado que trabalha em qualquer coisa, no que aparece, não se qualificou.

Bock (2003), ao investigar o lugar do trabalho no projeto de vida de jovens paulistas, pertencentes a camadas populares, o concebe como um processo de definição ou adoção de valores socialmente estabelecidos, para os quais o jovem, ao construir seu projeto, faz sua tradução ou adaptação pessoais. Nesta tradução, estão guiados pelos sentimentos de realização pessoal, prazer, sucesso. Poucos ousam sonhar de modo mais “descolado” do cotidiano de nossa sociedade. Poucos se percebem inseridos em um conjunto social mais amplo.

Vejo, assim, uma certa similaridade nas perspectivas destes jovens com aquelas reveladas pelos adolescentes juizforanos pesquisados. Seus projetos para o futuro são, portanto, fruto de sua pertinência ao grupo social em que concretizam suas relações de produção de si mesmos e da realidade na qual se inserem. O plano de vida dos jovens navegantes contém, então, as possibilidades criadas nessas relações: embora se referindo a um futuro, é no presente que são construídas suas formas; estas têm, por limite, a amplitude que a realidade presente lhes confere.

Assim, o acesso às tecnologias foi colocado como fator primordial na visualização de um futuro melhor. Além disso, buscam adaptação à realidade que está dada. Não se percebem como agentes de transformação ou mudança. Entendem que devem buscar construir o futuro a partir das condições e demandas da realidade atual. Bock (2003) em

sua pesquisa empreendida em São Paulo encontrou dados semelhantes a estes que agora revelo

(...) Apesar de serem uma geração que vivencia as mudanças rápidas do mundo moderno, das tecnologias que se aperfeiçoam e se tornam obsoletas no dia seguinte, dos descartáveis, do progresso incessante, são jovens que, em geral, não percebem qualquer influência da sua presença no mundo sobre estas transformações. Elas acontecem independentemente deles. Fazem, de certa forma, um raciocínio mágico sobre a transformação do mundo. (Bock, 2003, p. 217)

Também vejo aqui em Juiz de Fora, através dos relatos dos jovens navegantes, uma certa passividade na construção das possibilidades sociais. São ativos na construção do futuro pessoal, no entanto, o restante do mundo, inclusive as mudanças que algumas vezes desejam que ocorra no universo laboral, não parece estar ao alcance de serem produzidas por eles. André expressa assim seu sentimento em relação a esta questão:

Pesquisadora: Vocês já perceberam que o tempo todo vocês falam de emprego, emprego?... Quase sempre que falam de computador, falam de emprego...

André: Mais é, o mercado não está pra peixe não. Sabe qual sua chance de arrumar um emprego se não souber informática? Praticamente nenhuma. Agora a gente tá aprendendo a mexer no Excell. Sabia que eu fiz uma entrevista numa firma, e não consegui porque não sabia trabalhar com planilhas?

Pesquisadora: Então é por isso que está tão interessado nestas aulas, né?

André: Tem que ser, ué. Se você não aprende, tá fora.

Pesquisadora: Mas me diz uma coisa, esta lógica do mercado, de exigir sempre mais e mais qualificação, o que você acha?

André: É até um pouco cruel, tem gente sendo substituída por máquina, já pensou?

Mas é aquilo que eu falei: ou você entra no esquema ou tá fora.

Por intermédio dessas falas, percebe-se como a ideologia liberal atua fortemente entre estes jovens. Cada um deve fazer seu esforço para vencer na vida, e o corolário disso é a autoculpabilização pelo eventual fracasso, como se a vontade e o esforço próprio do sujeito - e só dele - não tivessem sido suficientes para alcançar o objetivo de vencer na

vida. E para vencer na vida elegem a apropriação do computador/Internet como ponto de partida. Smolka (2000) entende que a apropriação das práticas sociais - técnicas- implica um processo de internalização, o qual

(...) refere-se a uma esfera da atividade particular do indivíduo, ou do movimento de aprendizagem em relação à realidade física e cultural, relacionados a um conteúdo específico transmitido pelos outros referente à atividade prática compartilhada; ou ainda dizendo respeito ao processo de (re) construção interna e transformação das ações e operações; o que esse termo designa está relacionado à questão de como um indivíduo adquire, desenvolve e participa das experiências culturais. (Smolka, 2000, p.27)

A participação dos jovens navegantes nesta experiência cultural possibilitada pelo computador/Internet tem estreita vinculação com a qualificação profissional. São jovens pertencentes a classes sociais de baixo poder aquisitivo que vêem as tecnologias como uma via de acesso a uma melhor situação financeira, condição básica para aquisição dos bens que a sociedade oferece: carro, casa, viagens, enfim, uma vida confortável. Estão imersos, deste modo, na sociedade do consumo, que trabalha para comprar; para eles é um trabalho que permite a realização pessoal, sem clareza da perspectiva social que o trabalho possui.

Mas o que pensar desta relação dos jovens pesquisados com a informática? O que pensar deste sentido construído? Será que tal tecnologia é capaz de mudar a situação de opressão em que vivem?

Salvat (2000) nos diz que quando se fala da informática, discute-se suas vantagens, inconvenientes, usos apropriados, metodologias, etc. Ressalta, então, que aparentemente são discussões técnicas, mas na verdade há algo mais que argumentações racionais, existem também emoções

Los ordenadores son objetos que provocan emociones y estas nos ayudan a consolidar teorías e argumentos que justificam nuestra relación com estas máquinas. Por este motivo, existem posiciones muy extremas. (Salvat, 2000, p.81).

Estas relações extremas diante da tecnologia expostas por Salvat são a tecnofobia e a tecnofilia. Nas considerações da autora, tecnofobia é a resistência ao uso de qualquer tecnologia que a pessoa não tenha utilizado desde pequeno e que tenha passado a fazer

parte de sua vida pessoal e profissional; e a tecnofilia está ligada ao entusiasmo pelos avanços na tecnologia, pela associação da tecnologia com o progresso; enfim, pela crença de que a informática representa a salvação para todos os problemas. Entendo esta polarização como algo improdutivo, na medida em nenhum fenômeno isolado deve ser considerado como uma panacéia para todos os males. Procuro assim intervir no discurso dominante dos jovens, na tentativa de lhes mostrar outra realidade:

Pesquisadora: Mas será que é assim mesmo, igual conta de matemática? Aprendeu informática e está tudo certo, emprego garantido e coisa e tal? Vocês não conhecem ninguém que aprendeu informática e está aí, desempregado?

André: Se você ver bem até tem, mas sendo bom, conhecendo bem a máquina, as chances de você não conseguir trabalhar são muito menores. Porque você vê, não tem uma empresa que não tenha computador, está tudo informatizado. Você sabendo....

Pesquisadora: E será que o computador não abre também outras portas, não relacionadas com o trabalho?

André: Como assim?

Pesquisadora: O que a informática traz para você além desta questão ligada ao trabalho?

André: Traz muitas coisas, uma pessoa que aprende a lidar com ele, fazer pesquisa, interagir com um monte de gente, tem uma cabeça diferente daquela que não conhece. Parece que você abre o horizonte, entendeu? Suas possibilidades são maiores.

As possibilidades abertas às quais o jovem se refere diz respeito àquelas alternativas abertas pela aquisição do conhecimento tecnológico, especificamente o computador/Internet, no mundo do trabalho. Pois o trabalho pra eles é o grande mote, é através dele que esperam se firmar como sujeitos, uma vez que na condição em que se encontram não conseguem se estabelecer enquanto protagonistas, não são ouvidos, ocupam um lugar subalternizado. E estes sujeitos, enquanto adolescentes, têm seus interesses direcionados para novos alvos, diferentes daqueles da infância. Não mais pensam na escola, assim como foi visto no capítulo 6, como um lugar propiciador de brincadeiras e de refeições; referem-se a ela agora como lugar de preparação para a difícil concorrência no mercado de trabalho, o qual está, do ponto de vista deles, selecionando trabalhadores aptos

em tecnologia computacional. Temos assim, uma adolescência marcada pelo diferencial estabelecido no meio sócio-histórico, o qual influencia sobremaneira, ao lado da maturação sexual e da formação intelectual tão características desta fase, o sistema de interesses de “nossos” jovens. Eles se interessam agora na preparação para o trabalho, querem ganhar dinheiro para se firmarem em outro lugar, em outra condição. Vygotsky (1996) auxilia na compreensão deste posicionamento dos jovens, uma vez que concebe a adolescência como uma idade de transição, de constantes transformações, na qual as novas aquisições do pensamento adolescente- pensamento em conceitos- impulsionam novas formas de combinação das funções psicológicas, novas formas de atividade, novos modos de pensamento. E o autor continua, dizendo que estes modos de pensamento são fortemente influenciados pelo sistema de interesse dos adolescentes, o qual encontra-se reestruturado com relação às questões da sexualidade, formação intelectual e dos valores e costumes de sua época. Considerando, então, que a época atual passa por um irreversível processo de informatização, de competitividade e de desemprego, torna-se possível perceber potenciais relações entre a constituição de novos interesses destes jovens e os fatores contextuais (necessidade de conhecer as práticas sociais atuais, afim de estar apto a concorrer no mercado de trabalho) que vêm de diversas formas, lançando novos contornos para a vida em sociedade e, conseqüentemente, para a produção da subjetividade.

Com base, então, na perspectiva sócio-histórica, que considera a produção histórica da subjetividade como decorrente da relação dialética com a realidade objetiva, é possível compreender que a relação construída pelos jovens navegantes entre computador/Internet e trabalho, é fruto das condições sociais na configuração de seus processos subjetivos. Assim, o principal sentido produzido por estes adolescentes no contato com o computador/Internet relaciona-se à capacidade deste instrumento em oferecer caminhos que os leve a uma outra direção, um lugar outro, diferente daquele hoje por eles ocupado. Neste sentido, depositam romanticamente suas expectativas nas possibilidades abertas pela imersão neste universo tecnológico, fazendo do computador/Internet uma ponte “segura” para o tão almejado trabalho. Temos, assim, subjetividades produzidas pelo meio sócio-econômico, o qual imprime inúmeras restrições a estes setores da população, levando-os, no interior de suas singularidades, a buscar alternativas através da inserção nas práticas sociais atuais.

7.1.2 “Quando é pra lazer, o negócio é RPG”

Embora o tema trabalho tenha sido o mais focalizado pelos jovens navegantes, ele não foi o único. Quando indagados a respeito dos diversos tipos de uso do computador/Internet, ressaltaram, especificamente os meninos, a possibilidade de jogar RPG. Neste sentido, tentarei demonstrar como se deu a relação destes adolescentes com este jogo, partindo, para tanto, da caracterização do R.P.G.

A sigla R.P.G. significa Role Playing Game, que pode ser traduzido como jogo de interpretação ou de desempenho de papéis. De acordo com Braga (2000) sua origem está nos Estados Unidos, sendo uma produção da indústria cultural americana da década de 70. No Brasil, o RPG chegou em meados da década de 80, em inglês, e só começou a se tornar realmente conhecido e a ser editado em português nos anos 90. Um famoso autor brasileiro de R.P.G., Ricon (1996) destaca que a história do R.P.G. brasileiro teve início com o inconformismo. Surgiu do simples fato dos jogadores não concordarem com alguma regrinha de um R.P.G. qualquer. Assim, depois de mudar bastante as regras, eles acabaram criando seu próprio sistema de R.P.G., o qual trazia diferenças não somente nas regras, mas também no ambiente, no tema do jogo, etc. Além disso, o autor ressalta que ficava caro ler os módulos de ambientação e gastar mais de “75 dólares” para poder jogar

A partir daí também foi que surgiu o R.P.G. brasileiro. A partir do momento em que o jogador chegava na loja e via aquelas capas maravilhosas, aquelas caixas incríveis, olhava no bolso, não tinha os dólares para comprar e pensava: “puxa vida, talvez eu possa fazer isso em casa”. E acabava conseguindo. (Ricon, 1996, p.236)

Assim, criavam seus próprios sistemas. Alguns autores (Ricon, 1996; Braga, 2000; Marcatto, 1996; Pavão, 1999) descrevem os sistemas como sendo livros que descrevem um “universo” e suas regras, têm seu estilo próprio e são flexíveis, permitindo que a imaginação do jogador crie sua própria história. Geralmente os jogadores realizam a leitura dos sistemas para jogarem. Os sistemas são organizados em vários livros e em suplementos que se complementam. Não é necessariamente indispensável a leitura de todos os suplementos, mas é neles que estão as regras e a crônica do jogo. Os suplementos é que traçam a ambientação, a história, o local e a época indicando quais são os elementos envolvidos na trama. Lendo os sistemas de regras e os seus suplementos se tem domínio

sobre o jogo, adquirindo uma rede mais vasta de informações. Sem estas informações não há possibilidades de se jogar. E, então, apoiando-se nos sistemas (livros e suplementos), os sujeitos vão compondo o cenário das aventuras.

De uma sessão ou encontro de R.P.G. participam o Mestre (ou narrador) e os jogadores. O Mestre tem a função de apresentar ao grupo uma história, uma aventura contendo enigmas, situações, conflitos que exigirão escolhas por parte dos jogadores. “o jogador não é apenas expectador, mas um participante ativo, que como ator, representa um papel e, como roteirista, escolhe caminhos e toma decisões nem sempre previstas pelo Mestre, contribuindo na recriação da aventura” (Marcatto *apud* Braga, 1996, p.15)

O R.P.G. não é competitivo, os jogadores preocupam-se em utilizar a inteligência e a imaginação para alcançarem as respostas para as situações emergidas na aventura. “É um exercício de diálogo, de decisão em grupo, de consenso” (Marcatto *apud* Braga, 1996, p. 16).

É importante ressaltar que hoje vivemos uma era que traz nova ambientação para este jogo. Vindo do centro das mesas, ao redor do qual distribuía-se seus jogadores, ele chega agora ao universo digital. Neste meio, talvez mais democrático, pessoas do mundo inteiro podem participar juntas, em tempo real, da aventura imaginada. Então, embora transposto para um lugar outro, ele continua sendo um exercício de diálogo em torno de uma fantasia. Além disso, esta transposição possibilitou que muitos jovens tivessem acesso ao R.P.G., e aqui falo especificamente dos Jovens Navegantes, os quais jogam no meio digital, já que os lugares normalmente utilizados pelos “jogadores de mesa” distanciam-se sobremaneira da periferia onde moram. Então, inseridos digitalmente neste universo, através do site www.rpg.com.br, enfatizam a atratividade do jogo e colocam:

Daniel: ...quando é para lazer, o negócio é R.P.G.. Nós nos comunicamos, aprendemos a pesquisar... Uma pessoa que joga R.P.G. tem a mente muito mais aberta do quem joga futebol. Tem que saber interpretar o inglês, tem que pensar muito... imaginar. Às vezes eu vejo alguma coisa e isso já me dá uma idéia. Têm muitas histórias, livros, revistas, que não são propriamente para o R.P.G., mas que podem virar, entendeu? E aí você pode entrar nessa aventura e então passar esse conhecimento para os outros, entendeu?

Ao fazer a distinção entre R.P.G. e futebol Daniel nos faz pensar que a aventura é uma necessidade do jovem, “abre a mente”. Resgata a fantasia num mundo tão materialista quanto o nosso, possibilitando-o “imaginar”; traz de volta o sentido da camaradagem num mundo tão individualista quanto o nosso, ao “passar o conhecimento para outras pessoas”.

Desta forma, penso que o interesse por este jogo pode estar também estreitamente relacionado com o momento pelo qual o mundo está passando. Mas, além disso, e talvez mais importante seja: porque os jovens formam o público majoritário do R.P.G.? Porque os jovens navegantes o elegeram o jogo favorito no meio digital?

Para responder a estas indagações, chamo Vygotsky (1996) , que com seus estudos sobre adolescência traz valiosas contribuições para o entendimento do significado deste jogo para nossos jovens. O autor ressalta que este momento - adolescência- é marcado por um processo de mudança, principalmente na área do pensamento. O adolescente diferentemente da criança, que necessita do objeto concreto para formalizar seu pensamento, assume o pensamento por conceitos, ou seja, não mais precisa do objeto concreto, ele opera através de conceitos construídos cultural e historicamente. E este pensamento por conceitos, como já foi colocado, impulsiona também novas formas de atividade. De acordo com Vygotsky (1996), estes modos de pensamento estão fortemente influenciados pelo sistema de interesses dos adolescentes, que está, nesta fase, totalmente renovado

(...) los procesos de desarrollo en la edad infantil y en la edad de transición recuerdan frecuentemente la transformación de la oruga en crisálida y de crisálida en mariposa. En este proceso del desarrollo, ante el cambio cualitativo de las formas, ante la aparición de nuevas formaciones, el propio proceso revela claramente su compleja estructura, este se compone de los procesos de extinción, desarrollo inverso o reducción de la forma vieja y de los procesos de nacimiento, formación y maduración de la forma nueva. La transformación de la crisálida en mariposa presupone tanto la extinción de la crisálida como el nacimiento de la mariposa; toda evolución es, al mismo tiempo, involución. (...) En el desarrollo de los intereses se observa con suma claridad la compleja concatenación de los procesos de extinción y nacimiento. (Vygotsky, 1996b, p. 25)

Então, neste sentido enfatizado pelo autor, como pensar o interesse dos jovens por este jogo que surge na contemporaneidade?

Penso que a necessidade de imaginar, fantasiar - já que nesta idade de transição a imaginação substitui as brincadeiras infantis – seja o grande mote. Por se tratar de um jogo de imaginação, simulação, o R.P.G. representa assim uma forma de concretização das novas necessidades internas. Daí o interesse dos jovens de hoje daí ser eleito o jogo favorito no meio digital pelos adolescentes pesquisados. Turkle (1995) traz também contribuições para esta discussão ao considerar que estes jogos de simulação, de desempenho de papéis ensinam os jogadores a pensar de maneira ativa sobre os fenômenos complexos, como sistemas dinâmicos, sistemas em evolução. Assim, conforme a autora, os jogos de simulação não são objetos para pensar sobre o mundo real mas para provocar nossa reflexão sobre como este mundo “se há convertido a si mesmo em um juego de simulación” (p.91). Ou seja, Turkle alerta para o fato de que a simulação pode ser utilizada como um meio de despertar a consciência. Em consonância com esta autora, Ricon (1996) acredita que o “bom” R.P.G. é aquele que desperta para um tema social, universal, “no sentido de tocar naquilo que seja mais profundo do ser humano, e depois retratar isso através do ambiente ficcional que você quiser”(p. 240)

Desta forma, fica claro que, embora desenvolva-se no plano da imaginação, representando e simbolizando imagens, ele desperta sentimentos, valores e comportamentos reais. Neste sentido, oportuniza ao jogador imaginar, assumindo ou representando um papel que não teria possibilidades de experienciar na vida cotidiana. Esta experiência de simulação oportunizada pelo R.P.G. é com entusiasmo caracterizada por Daniel e Paulo:

Pesquisadora: Eu só tive uma oportunidade de ver vocês jogando, porque o horário tá apertado e o Guilherme não está liberando, então eu queria que vocês explicassem pra mim direito, como é que vocês jogam.

Daniel: Represento um personagem...

Paulo: E dependendo do jogo... se é interessante... você sente que faz parte daquela história

Daniel: Faz parte do jogo, e tudo parece muito real.

Paulo: Todos jogam ao mesmo tempo

Daniel: Ao mesmo tempo!!! Então, assim, acho que são mais ou menos umas quarenta mil pessoas envolvidas, jogando... pessoas de todo mundo...

Paulo: E o bacana é que você pode matar dragões, pilotar submarinos, sei lá, fazer um monte de coisa.

Assim, ao assumir papéis no mundo virtual “impossíveis” de serem vivenciados na vida real, os jovens navegam no mar da fantasia, matam dragões e tantas coisas mais... Se reconhecem naquele ambiente ficcional, encarnam os personagens, vivem a situação. Quando de volta ao mundo real, trazem o entusiasmo possibilitado pela experiência de uma fantasia. Então, mais que um jogo, o R.P.G. pode ser considerado uma atividade transformadora, uma vez que traz novas possibilidades subjetivas para seus jogadores. E é com este adjetivo_ transformadora - que Vygotsky (1996) conceita imaginação. Uma atividade criadora, que vai do concreto ao concreto novo. O próprio movimento do concreto dado ao concreto criado e a própria realização da construção criativa se fazem com a ajuda da abstração. Desse modo, o abstrato completa como elemento constituinte, imprescindível à atividade da imaginação, mas não constitui o centro desta. O avanço do concreto, através do abstrato, faz a estruturação da nova imagem concreta. É esse o caminho percorrido pela imaginação na idade de transição. A fantasia se diferencia do pensamento criando imagens de objetos não percebidos. Assim sendo, a fantasia do adolescente passa da imagem concreta, visual-direta, à imaginada através dos conceitos.

Contudo, além do aspecto subjetivo que serve a esfera emocional, no desenvolvimento da fantasia há também a criação objetiva, uma vez que a fantasia é, como já foi colocado, uma das manifestações da atividade criadora do homem. E é precisamente na idade de transição, devido à sua aproximação com o pensamento em conceitos, que se amplia consideravelmente esse seu aspecto objetivo. Assim, os aspectos subjetivo e objetivo não seguem caminhos distintos, e tal como os momentos concretos e abstratos, acham-se estreitamente vinculados entre si nessa idade .

La expresión objetiva está teñida de tonalidades claramente emocionales, pero también suelen observarse fantasías subjetivas en el terreno de la creación objetiva. Como ejemplo de la aproximación de ambos cuces en el desarrollo de la imaginación podemos decir que es precisamente en sus fantasías donde vislumbra el adolescente por primera vez sus planes de vida. Sus aspiraciones y confusos motivos se materializan en determinadas imágenes. Em la fantasia él anticipa su futuro y, por consiguiente, se aproxima con espíritu creador a su realización. (Vygotsky, 1996, p.223)

Esse trecho extraído do livro de Vygotsky (1996) nos ajuda a compreender que o desenvolvimento da imaginação através do R.P.G., traz consigo um agente conhecedor e transformador da realidade, de forma que os jovens têm a necessidade de usá-la e explorá-la para chegar a um conhecimento maior de si mesmo e da realidade que os rodeia. Os adolescentes, sujeitos desta pesquisa, encontram no R.P.G. um suporte para suas fantasias, uma vez que lhes permite assumir papéis bem distintos daqueles experienciados no cotidiano real, notadamente marcado pela posição subalternizada e oprimida que o meio os inculta. Então, em contato com este jogo, por meio do computador/ Internet eles vivenciam outros aspectos do mundo interno, novas formas de se elaborar como sujeito; um elemento outro na produção de si mesmo.

7.1.3. “Essa coisa de conhecer outras pessoas, até fazer amizade...”

“Essa nova cultura flui das experiências no ciberespaço, que permitem a formação de comunidades virtuais nas quais as crianças exercem sua condição de usuários-ativos e nas quais estabelecem uma experiência social totalmente diferenciada dentro de um ambiente interativo”

Tapscott

A Internet passou a ser um dos elementos fundamentais para uma nova cultura jovem, definida como os padrões socialmente transmitidos e compartilhados de comportamento, costumes e códigos. Permite lidar com informações, jogos, serviços e principalmente se relacionar com pessoas, amigos. Por isso é necessário considerar as implicações trazidas pela sua utilização sobre a percepção da realidade social, isto é, ao nos conectarmos com o mundo por meio da Internet podem estar ocorrendo transformações em seus usuários. Podemos dizer que um novo conjunto de valores está surgindo no bojo destas transformações no processo de comunicação, na medida em que os jovens passam a se comunicar, brincar, aprender e pensar com esta nova mídia.

Recém usuários deste fenômeno cultural, os adolescentes pesquisados consideram o universo aberto pela Internet propiciador de uma nova forma de se relacionar com as coisas, eventos, conhecimentos e pessoas. Eles estão aprendendo a viver em mundos

virtuais. Entusiasma-se, principalmente, com a possibilidade de interações neste “oceano” virtual.

Desta forma, este texto pretende abordar os significados construídos pelos jovens no contato com o ciberespaço, especialmente através das salas de bate-papo ou *chats*, já que estes foram, ao lado do R.P.G., o espaço da Internet mais utilizado pelos adolescentes. Início, então, minha reflexão fazendo uma breve caracterização dos chats.

O nome que designa estes espaços no meio virtual- canais de *chat*¹⁷- elucida que os escritores ali estão empenhados em efetivar uma conversação. Porém não se trata de uma conversa face a face, mas de um modo discursivo que se realiza através de ferramentas do computador via canal eletrônico mediado por um software específico. Esse tipo de interlocução caracteriza-se pela sincronidade em tempo real; contudo, em função das especificidades do meio, os interlocutores devem escrever suas mensagens. Assim, apesar da sensação de estarem falando, os enunciados que produzem são construídos num “texto falado” por escrito.

Bernardes e Vieira (2005) nos auxiliam na caracterização dos chats ao traçar o percurso a ser realizado por internautas interessados em conversar nas salas de bate-papo virtual. Então, em suas palavras, para se entrar numa sala de encontro virtual, o usuário escolhe um canal- *channel*- partindo de suas áreas de interesse. Uma vez conectado, o internauta identifica-se com seu nome ou pseudônimo- o *nickname*- para assim participar da conversação. Imediatamente aparecem as mensagens nas telas dos computadores de todos os usuários que estiverem conectados àquele canal naquele exato momento. A conversa é pública na tela principal onde, à direita, aparece uma lista com o nome de todos os usuários conectados. Para se trocarem mensagens privadas, a interlocução se efetiva através de telas separadas, denominadas PVT (*private*). Dentro dessas telas, a interação só pode se dar entre dois usuários. Contudo, ao escolher um usuário para iniciar uma conversa, clicando-se duas vezes com o mouse no nome desejado ou sendo escolhido, é possível interagir com várias pessoas ao mesmo tempo, na medida em que janelas de PVT vão sendo abertas na tela principal do computador.

Considerarei importante fazer esta breve descrição dos mecanismos necessários para a inserção nos canais de bate-papo do mIRC (acrônimo de Internet Relay Chat), uma vez que possibilita ao leitor, mesmo que de forma simples, se inteirar do aparato de

¹⁷ *Chat* significa conversa em inglês.

conhecimentos técnicos que o usuário deste recurso da Internet precisa dispor para nele se situar, alcançando seu objetivo principal de trocar mensagens com outros usuários em tempo real.

Posto isso, fica claro que a Internet vai muito além do oceano de informações que tanto a caracteriza. Vista como um espaço de produção de conhecimentos de toda sorte tem também proporcionado a interação de várias pessoas neste outro contexto de linguagem. Nesse sentido, não se pode deixar de tocar no papel que a linguagem via Internet assume, pois é por meio de seu exercício que novos valores, saberes e conhecimentos, sistematizados ou não, passam a circular virtualmente.

Embora tenha vivido em outra era, na qual ainda não existia essa outra maneira de se conversar/escrever, Bakhtin nos oferece, através de sua teoria, um sólido suporte para a compreensão desta nova forma de interação virtual. Nesta, ao invés da interação face-a-face, tem-se a interação “tela-a-tela”, na qual, igualmente, a palavra é o signo mediador. Contudo, a palavra é escrita. E aqui Bakhtin(2002) elucida: a linguagem só pode ser compreendida dentro da vinculação situacional, ou seja, a linguagem é produzida no e pelo contexto sócio-cultural. E no contexto virtual, o desenvolvimento da linguagem se dá via leitura-escrita. Desta forma, o autor nos ajuda a compreender estes aspectos da interação na contemporaneidade pela atualidade de sua obra, que ancorada no interesse central pela linguagem, entende-a a partir de seu aspecto funcional, psicológico e objetivo na produção do psiquismo subjetivo do homem.

Então, preocupado em demonstrar a natureza real da linguagem enquanto fenômeno sócio-ideológico, Bakhtin (2002) teceu uma crítica epistemológica às grandes correntes da lingüística de sua época: o Objetivismo Abstrato e o Subjetivismo Idealista. De acordo com o autor, o Subjetivismo Idealista via o fenômeno lingüístico como um ato de criação individual do psiquismo humano, materializando-se sob a forma dos atos individuais da fala. A outra concepção, também criticada por esse autor, é o Objetivismo Abstrato, que dicotomiza língua e fala, separando assim o aspecto social do aspecto individual e colocando a língua como algo externo ao ser humano.

Assim o autor superando essas duas posições diz que a realidade da língua está na interação verbal. Neste sentido, enfatiza o discurso vivido e partilhado por seres humanos em interação social, considerando, portanto, que a atividade psíquica é a expressão

simbólica do contato entre o homem e o meio exterior. Ou seja, a atividade mental é expressa externa e internamente sob a forma de signos.

De mãos dadas com Bakhtin, Vygotsky (2000) também atribui um papel fundamental à palavra e à interação verbal na constituição dos processos humanos. Para ele, a palavra regula e confere um caráter mediador à relação entre as pessoas. E as interações verbais internalizam-se, isto é, são reconstruídas no plano individual, transformando-se em funções psicológicas e criando a base para a estrutura social do sujeito. Portanto, para o autor, a construção social do indivíduo é uma história de relações com os outros, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações sociais. Ou seja, Vygotsky entende que o sujeito se constitui pela internalização dos signos, “e palavras são signos”, que circulam nas interações verbais e extraverbais de que participa.

Para que possamos melhor compreender o processo de internalização, destaco um trecho do Manuscrito de 1929 (Vygotsky, 2000), onde o autor afirma que as funções mentais são relações sociais internalizadas

Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para os outros, para si. (...) Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento consiste exatamente nisso. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro porque, necessariamente, tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros aquilo que agora é para si. (Vygotsky, 2000, p. 24)

Isto significa dizer que qualquer função psicológica superior foi externa, social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.

Esta abordagem nos mostra como a subjetividade se constitui no encontro com o outro, em seus momentos de intersubjetividade, e a partir da interação do sujeito com os instrumentos culturais de sua época. Como possuímos distintas histórias de relações com os outros - cujos excedentes de visão buscamos em nossos processos de constituição - vamos construindo nossas consciências, como bem coloca Geraldi (2003), com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contra-palavras na construção dos sentidos do que vivemos.

Entendo que estas relações com os outros, com outras consciências, podem ser mediadas pelos mais diversos instrumentos culturais dos quais dispomos. O computador, e mais especificamente a Internet, por possibilitar atividades comunicacionais, dialógicas, pode atuar nas fronteiras entre o eu e o outro. Desta forma, o computador/Internet tem chances de funcionar como um “colaborador” do eu em seu mecanismo de definir-se e de ser autor de si mesmo. Acredito que o processo de diálogo, de autocompreensão através da alteridade, pode ser viabilizado, assim, nestes espaços de interação social - *chats*. Espaços potencialmente mediadores na produção de subjetividades.

Então, neste mundo virtual, o destinatário é potencialmente um novo remetente, e assim vai se conformando a rede dialógica neste novo espaço comunicacional. Tal rede propicia um tipo particular de relacionamento entre as pessoas, um “emaranhado” intersubjetivo no qual o texto produzido pelo usuário é (re) construído pelos leitores e por ele mesmo quando recebe a réplica de sua mensagem. Nesta (re) construção podem ocorrer transformações no próprio sujeito.

Apoio-me, assim, na categoria da interação verbal de natureza essencialmente dialógica proposta pelos autores citados para conceber o fenômeno *chat* enquanto oportunizador de relações sociais (mediadas pela linguagem) e, portanto, constituidor do sujeito. Também não se pode perder de vista que estas relações são concretamente influenciadas pelo “contexto” no qual sucedem. Isso permite a compreensão de que a produção da subjetividade pode estar fortemente influenciada pela forma de linguagem possibilitada por estas transformações ocorridas nos modos de produção dos bens materiais, especificamente nas tecnologias da informação e da comunicação. Aponto como exemplo o fragmento que se segue com o intuito de apresentar como se processa a interação neste ambiente virtual

Juliana: você pode conversar com uma pessoa só ou com muitas pessoas ao mesmo tempo. Mas se você vai escolher conversar só com aquela que você escolheu, a conversa acaba ficando mais íntima. Não que você precisa falar tudo da sua vida. Aliás, você nem precisa falar a verdade, pode mentir, despistar.

Yara: E você despista?

Juliana: Olha, eu já falei até que era médica, que tinha 22 anos. Adorei! Ninguém vai saber que não é verdade.

Yara: E porque médica? Você gostaria de ser?

Juliana: Na verdade eu nem pensei sobre isso. É que na hora me deu vontade de falar aquilo. E também pode ser que o cara que eu estava conversando não fosse nada daquilo que ele falou.

Yara: Ué! Então como fica esta relação? Você fala que é uma coisa e é outra e ele também pode estar falando coisas não reais. Como fica?

Juliana: Se é verdade ou não nem importa. O que conta é que na hora que você está conversando tudo fica real, o que importa é que de todo jeito você está conversando com uma pessoa e de algum jeito, conhecendo ela, entendeu? E ela você.

Yara: E tem sempre essa coisa de mentira?

Juliana: Não, lógico que não. Às vezes você sente que aquela pessoa é bacana, da vontade de conversar as coisas da vida, o que você fez, o que ela fez, trocar informações, igual quando você conversa mesmo, no telefone, por exemplo.

Yara: Só que esta conversa é diferente, né?

Juliana: é diferente porque você não está ouvindo a pessoa, nem vendo, claro; você só imagina. Lê o que ela escreve e escreve pra ela ler, entendeu?

Yara: Então de qualquer forma é uma conversa, né?

Juliana: Então, é isso. É uma conversa, é legal porque você está longe e perto ao mesmo tempo. Coisa doida!¹⁸

Essa coisa doida a que se refere Juliana está ligada ao fato de que no mundo virtual o nível de corporeidade dos interlocutores é outro, não-físico. Ou seja, eles estão distanciados em relação ao espaço físico e amparados pelo anonimato da tela, do lugar em que se encontram, sejam próximos territorialmente ou não. E essas mudanças nas formas de interação produzem novos sentidos para as relações entre os sujeitos interlocutores.

Amparada em suas investigações, Nicolaci-da-Costa (2005) entende que estas relações, que se dão através da escrita *on line* são, de alguma forma, para falar de si (e a autora ressalta: “não importa se o que é dito corresponde à realidade ou se é uma construção de personagens” em programas interativos). Desta forma, a autora entende que o usuário, ao interagir com diferentes interlocutores, falando de si - que, de fato, é um *teclar* sobre si – leva-o a ter diferentes retornos sobre o que diz. Dito de outra maneira, o próprio ato de escrever sobre si, agora acrescido da visão do(s) outro(s), forçosamente

¹⁸ Grifo meu

torna conscientes para o usuário os aspectos subjetivos sobre os quais ele e seus interlocutores discorrem. Este “falar de si” é assim expresso no trecho que se segue

Paulo: Eu sempre falo que sou cantor sertanejo. Não teve uma vez que entrei e não falei isso. Quem já me conhece já sabe que sou cantor sertanejo. Falo que meu nome é Robinho.

Yara: Engraçado. Já entrei com você várias vezes (no site) pra pedir música e não tinha prestado atenção que você gostava de sertanejas.

Paulo: Então é porque você não prestou atenção. Porque eu sempre peço.

Yara: Pois é, eu sei que você gosta muito do Leonardo, mas pensei que ele fosse cantor romântico...

Paulo: Um sertanejo romântico.. Risadas!

Yara: É, não entendo nada de música!

Paulo: Mas também não é só a coisa da música não, entendeu? Se você ver a história dos cantores sertanejos é muito legal. Eles subiram na vida, ajudaram a família, tudo com a música.

Yara: Então é nesse aspecto que você se identifica com os cantores sertanejos?

Paulo: Como assim?

Yara: Você gostaria de ser como eles, conseguir mudar de vida, ajudar a família?

Paulo: Só de poder tirar minha mãe dessa vida já estava bom¹⁹.

Através deste relato é possível compreender que a palavra - “escrita-falada”- *cantor sertanejo* representa para este jovem muito mais que um nickname. Ou seja, “Robinho” não é apenas uma forma de preservar sua identidade no meio virtual, mas mais do que isso, é a possibilidade de experimentar uma vida outra, caracterizada por sucesso, ascensão social, concretização das expectativas. “Robinho” é a materialização virtual -se é que isso é possível - das aspirações de Paulo. Assim, esta possibilidade aberta pelo espaço da Internet de viver, de experimentar novas formas de ser, por intermédio da escrita, geram um novo perfil de sujeito. Para Nicolaci-da-Costa (2005), o sujeito contemporâneo escreve - ou melhor - tecla para se comunicar, escreve para construir relacionamentos, escreve para registrar pensamentos, escreve para dar sentido às suas experiências múltiplas e diversificadas, etc.

¹⁹ Grifo meu.

Neste sentido, como pensar o contato dos jovens navegantes com este novo espaço de interação social, os chats? Como pensar a produção da subjetividade neste universo on-line?

Primeiramente, não se pode perder de vista que existem, através do suporte Internet, vários tipos de programas que possibilitam diferentes atividades comunicacionais. Só para citar alguns exemplos, existem os chats, os blogs, o orkut, o MSN as listas de discussão, o e-mail, etc, todos com o objetivo comum de promover a interação entre os usuários da rede. Neste sentido, Defillipo, Fernandes e Cunha (2005) auxiliam na elucidação das questões levantadas ao focalizar as listas de discussão, assim como os chats – entendo eu - como uma forma de interação triádica, pois envolve o indivíduo interagente, a máquina e o outro, que se pluraliza de acordo com o número de cadastrados. Ou seja, o computador funciona como mediador entre o eu e o(s) outro(s). E aqui Pea (1993), citado por Daniels (2003), também traz contribuições, ao descrever o que se pode considerar a sedimentação de legados históricos culturais em ferramentas.

[ferramentas inventadas] passaram da história para a natureza, são aspectos invisíveis, não-notáveis de nosso mundo da experiência (...) essas ferramentas literalmente contêm inteligência, pois representam alguma decisão de algum indivíduo ou comunidade de que o meio assim oferecido deve ser reificado, estabilizado, como uma forma quase permanente para o uso pelos outros (...) como tais, as ferramenta se tornam invisíveis, fica mais difícil vê-las como portadoras de inteligência; em vez disso, vemos a inteligência como residindo na mente individual que usa as ferramentas. (Pea, 1993, p.53)

Então fica claro que os objetos, assim como as pessoas, podem atuar como artefatos mediadores. Daniels (2003), citando Kozolin, enfatiza que Vygotsky em seus pressupostos teóricos, descreveu três classes de mediadores: ferramentas materiais, ferramentas psicológicas e outros seres humanos. Como o computador faz parte deste processo de investigação, eu indago: seria ele uma ferramenta material ou uma ferramenta psicológica?

Para Freitas (2005) não se trata de uma *ou* outra, mas das duas categorias. Explico: como instrumento- ferramenta material- representa o desenvolvimento de estratégias da sociedade para lidar com as novas características sócio-culturais da humanidade, e como signo- ferramenta psicológica- propiciador de uma outra forma de linguagem que atua como importante elemento mediador das relações entre os indivíduos navegadores.

Atuando, então, como instrumento e signo, o computador/Internet traz à tona a relevância da existência do “outro”, na medida em que este se constitui como essencial para a interação social, princípio fundador da linguagem. Assim, nas relações sociais virtuais não se pode deixar de focalizar a questão da alteridade, que, nas palavras de Barros (1996), “define o ser humano, à medida em que se torna impossível pensar o homem fora das relações sociais que o ligam a este outro” (p.26).

Desta forma, as relações empreendidas pelos jovens navegantes “por meio” deste suporte-produtor de linguagem e, portanto, produtor de subjetividade - faz pensar que a oportunidade de experienciar outras realidades, como fizeram Juliana e Paulo, e a necessidade de partilhá-las com o(s) outro(s) apontam para o “inacabamento” deles enquanto sujeitos. Ou seja, eles buscam a totalidade ao viver personagens, ao interagir por intermédio destes com os outros usuários, ao falar de si e esperar do outro uma contrapalavra. E para eles muito importa como estes outros se relacionam com seus personagens, os quais representam um pouco de si mesmos. Assim, o excedente de visão que o(s) outro(s) têm em relação a eles é que os leva a buscá-los juntamente com suas completudes. Geraldi (2000) completa esta reflexão ao enfatizar que é na busca da totalidade perdida que a linguagem emerge como mediadora e como produto final da subjetividade, na qual o que se dá no plano interindividual se torna intraindividual.

E a linguagem da que reflito aqui é a linguagem virtual, construída no ambiente Internet, um espaço de vida alternativo, no qual a leitura/ escrita é o meio privilegiado de comunicação e de experimentação de novas formas de ser. Neste sentido, o contato direto com as características da Internet tem efeitos que transpõem os limites do virtual e penetram a realidade off-line. Esse contato e essa transposição geram um perfil de sujeito que Nicolaci-da-Costa (2005) assim caracteriza: um sujeito que sente prazer em praticamente tudo o que faz on-line; que está disposto a experimentar novas formas de ser; um sujeito multitarefa, que faz diversas coisas ao mesmo tempo; que é ágil e está em constante movimento (mesmo quando seu corpo está imóvel); que, por meio de sua escrita e não de seu corpo habita vários espaços (muitas vezes simultaneamente). E nesses espaços - como por exemplo, o ICQ, os *chats* e os *blogs*, etc - ganha acesso a diferentes realidades (culturais, imaginárias, sociais, etc). Um sujeito que nesses espaços pode se apresentar com identidades e características diferenciadas, ou seja, pode construir diferentes narrativas (verídicas ou não, sinceras ou não, anônimas ou não) a respeito de si mesmo; que ganha

conhecimento sobre si mesmo e sua singularidade na medida em que escreve sobre si e tem retorno sobre essa escrita. Um sujeito que, em decorrência do retorno que recebe a partir do que escreve sobre si, submete as definições de si a um constante processo de revisão; que, por se expor a tantos espaços, realidades, experiências e retornos, tem a si mesmo como a única fonte de integração possível dos resultados dessas múltiplas exposições e desse múltiplos retornos. Um sujeito que, em consequência dessas múltiplas exposições, desses múltiplos retornos e das integrações possíveis, submete a um constante processo de definição e redefinição as fronteiras entre as esferas do público e do privado (para a defesa das quais cria novas formas e lança mão de novos recursos); que está tendo dificuldades para encontrar fórmulas com que se proteger dos excessos gerados por sua constante mobilidade e exposição à diversidade; que, por efetuar, ele próprio, um recorte nas realidades às quais está exposto, torna-se cada vez mais singular e auto-referido. Um sujeito que é flexível, adaptável, inquieto e ávido de novas experiências. Enfim, um sujeito que conhece poucos limites para seus desejos.

Então, de tudo isso, o mais importante a ressaltar é que está em produção um outro sujeito, bem diferente daquele produzido ao longo dos séculos XIX e XX... Jovens que navegam através da linguagem e que têm suas subjetividades marcadas por todas estas experiências culturais próprias deste momento histórico.

7.2. E o professor: qual papel neste contexto?

Este texto é fruto do desvio de rota por mim empreendido a fim de chegar com sucesso no destino almejado. Muito envolvida que estava com as questões emanantes da relação dos jovens navegantes com o computador/Internet, demorei a me dar conta do papel do professor na constituição de tais relações. Ou seja, ao iniciar minhas investigações, não atentei para o fato de que o professor era peça chave no processo de compreensão das questões levantadas nesta pesquisa. E é por isso que chamei desvio de rota a esta “descoberta”. Pois, de um caminho que seguia retilíneo, focado exclusivamente nos jovens alunos, passei a percorrer também suas ramificações, seus desvios. Inevitável! Como poderia compreender os sentidos construídos pelos jovens no contato como o computador/Internet sem abordar aquele que intermídia este processo?

Então, ao focalizar o professor, sem perder de vista a centralidade da produção da subjetividade dos jovens em meu estudo, algumas questões vieram à tona. Impossibilitada de abordar todas elas, direcionei meu olhar para aquela que se referia à sua formação profissional. Isto porque durante o processo de pesquisa percebi que o fato de ter formação em Análise de Sistemas influenciava sobremaneira sua conduta em sala de aula/laboratório de informática e, conseqüentemente, perante o projeto “Jovens Navegando pela Cidade”.

Assim, objetivando compreender a postura deste professor, chamei alguns autores para auxiliar-me. Um deles, Almeida(2000), em seu trabalho que trata da formação do professor para utilizar o computador/Internet como instrumento pedagógico, ressalta que a preparação deste professor deve ter um processo que o mobilize e que o prepare para incitar educandos a

(...) aprender a aprender, ter autonomia para selecionar informações pertinentes à sua ação, refletir sobre uma situação-problema e escolher a alternativa adequada de atuação para resolvê-la, refletir sobre os resultados obtidos e depurar seus procedimentos, reformulando suas ações e buscar compreender os conceitos envolvidos ou levantar e testar outras hipóteses.(Almeida, 2000, p.110)

Bettega (2004) entende, igualmente, que no processo de formação do professor, é necessário articular prática, reflexão, investigação e conhecimentos teóricos requeridos para promover uma transformação na ação pedagógica; não deixando de possibilitar ao professor uma conscientização de seu papel como educador. Esta posição ocupada pelo professor no processo educativo é ressaltado por Costa & Paim (2004), os quais consideram que é a ação mediadora do professor que potencializa a formação de significados necessários à aquisição do conhecimento por parte do aluno. Ou seja, esta ação mediadora do professor somada a um ambiente de aprendizagem adequado são elementos que poderão favorecer o processo de construção do conhecimento. Neste sentido, é válido indagar: como se deu esta ação mediadora do professor Guilherme no contexto do laboratório de informática? No contexto do projeto “Jovens Navegando pela Cidade?”.

Como foi colocado, o objetivo maior deste projeto era promover a “apropriação” do computador/Internet por jovens pertencentes a camadas populares, afim de colaborar para a

construção da cidadania, uma vez que, de acordo com o projeto, o exercício desta cidadania passa também pela participação e utilização nas/das práticas sociais. Desta forma, o conhecimento tecnológico a ser construído com os adolescentes pesquisados tinha, com base no projeto, estreita relação com a democratização dos recursos tecnológicos utilizados como auxiliares no processo de evolução humana. E neste processo de apropriação, de democratização destas práticas sociais, como o professor atuou, como mediou estes processos?

Penso que este *como* foi condicionado por sua formação técnica, que via os conteúdos de informática como determinantes de uma transformação significativa na vida daqueles jovens. Assim, esta forma de participação do professor ajudou a desenhar para o projeto uma outra cara, uma nova versão. Das muitas conversas reveladoras destes aspectos, selecionei especialmente uma, que traz nitidamente esta característica:

Yara: Então você acha que vai conseguir renovar o contrato (com a prefeitura)?

Guilherme: Olha, pra te falar a verdade eu não sei, porque agora o secretário(de Educação) apareceu com esta idéia de que pra dar aula no projeto vai ter que ter formação pra professor. Já pensou? Imagina aqueles professores encarando um laboratório de informática? Eu particularmente, cá pra nós, acho que professor não sabe nada de computador, eles não sabem nada de técnica; então como é que faz? Impossível, né?

Yara: E para ensinar a técnica não precisa de ser professor?

Guilherme: É, na verdade, acaba sendo uma faca de dois gumes, né?

Yara: Então o que você acha de não ter formação em magistério?

Guilherme: Isso não quer dizer que eu não seja professor, ué! A gente acaba sendo professor daquilo que a gente sabe, que a gente estuda. E tem mais, essa coisa de ter magistério é coisa também do Bejani (prefeito).

Yara: Mas, então você não acha que para dar aula precisa ser professor?

Guilherme: Também, mas para ensinar informática só isso não basta, tem que saber a técnica também. Aliás, fiquei pensando naquilo que a gente conversou...(A respeito de suas aulas terem um teor excessivamente instrumental)

Esta fala do professor revela a importância que a formação técnica tem para seu desempenho enquanto professor. Ele credita ao ensino das habilidades computacionais, e

tão só, como seu objetivo maior. Assim, deixa de lado a motivação pedagógica que se movimenta pelo impulso da comunicação, pela relação humana, que avança recorrentemente de experiência em experiência e que está dirigida ao outro, a um ser imerso na maravilhosa tarefa de construir-se e reconstruir-se, de abrir-se e apropriar-se de seu mundo. Gutiérrez (2004), ao abordar esta questão da motivação pedagógica no uso das tecnologias da informação e da comunicação, ressalta que o professor precisa

Atribuir a esses maravilhosos instrumentos que as tecnologias oferecem a sua correspondente dimensão pedagógica. Às suas potencialidades tecnológicas devem ser integradas as suas possibilidades educativas. (Gutiérrez, 2004, p.39).

Na contramão do que fora destacado por esse autor, o que Guilherme defendeu, durante grande parte do tempo que estive em campo, foi a necessidade de transmitir o maior número possível de conteúdos para aqueles jovens, uma vez que considerava a possibilidade de ser, esta, a única oportunidade deles terem acesso ao conhecimento informático. O trecho a seguir traz consigo este sentido apreendido do discurso do professor:

Yara: Guilherme, às vezes eu acho que você tem umas iniciativas tão legais. Por exemplo, quando propôs aquela tarefa Eu e Meu Bairro²⁰. Achei superinteressante., mas pensei que você esperava mais daquela tarefa, mais do que foi feito. Na verdade, não entendi porque você pediu para os alunos escreverem aquele texto com dados tão ricos só para trabalhar com bordas e sombreamentos.

Guilherme: Mas é que eu preciso, tenho que ensinar a eles a usar os programas, e o Word é muito rico, tem muitas especificidades. E o tempo é curto. É muita coisa pra ensinar em pouco tempo, entendeu? Sabe lá se eles vão ter outra oportunidade? E a gente sabe que eles precisam aprender, né? Então como hoje eu preciso trabalhar bordas e sombreamentos e preciso de texto, pedi para eles escreverem um pouco deles, do bairro.

Yara: Não, tudo bem. Mas não existe uma forma de você trabalhar essas bordas e sombreamentos levando em consideração, dando importância ao que foi escrito?

Guilherme: Como assim?

²⁰ Nessa atividade, o aluno deveria escrever um texto especificando: quem sou eu?; Onde eu moro?; Quem são meus vizinhos?; Quem são meus amigos?; Eles moram no meu bairro?; O que eu mais gosto no meu bairro?; E o que eu menos gosto?; O que eu acho da violência no meu bairro?.

Yara: Olha, tudo bem que tenha que ensinar esta parte mais instrumental. Mas deixar de lado o que foi dito naquele texto? E, sinceramente, também não entendi porque eles não salvaram.

Guilherme: Não, não é isso. Eu deixei à vontade, mas quem quis salvou.

Yara: Mas salvando ou não, o que foi escrito parece que foi perdido. Não foi trazido para o grupo, discutido, refletido.

Guilherme: Você quer dizer que eu deveria discutir mais o assunto, conversar com o grupo, né?

Yara: O que eu penso é que alguma a coisa a mais poderia ser feita.

Guilherme: mas sabe o quê que é? Minha formação não é essa, eu sou analista de sistemas. Por mais que eu queira fazer um trabalho mais social, eu acho que não consigo. E pra falar a verdade eu também não tenho orientação, ninguém diz como deve ser feito. Então eu pego e faço. Faço aquilo que eu sei fazer, que é ensinar informática. Transmito o pouco que sei pra eles.

Posto isso, penso que a concepção que este professor tem do processo de ensino/aprendizagem, da educação como um todo, está distante de uma nova forma de ver a educação, apontada por Porto (1998, 2001); Gutiérrez (2004); Moran (2001) e Penteado (2002) como propiciadora de sentidos e relações que gerem processos também com sentido e significado para o sujeito. Ou seja, este processo de ensinar/aprender vai além da aquisição de conhecimentos. Envolve o desenvolvimento da consciência e da comunicação, integrando numa visão ampla, os diferentes níveis de conhecimento e expressão. É preciso, conforme os autores, buscar relações entre o pessoal e o grupal, o sensorial e o racional, o abstrato e o concreto, instaurando a legitimidade do outro no curso das ações coletivas, privilegiando a caminhada dos sujeitos em direção à alteridade, à autonomia e à participação consciente.

Educação não é colecionar informações na cabeça (...) é saber processar criticamente as informações (...) é preparar para a liberdade. As pessoas são livres porque podem escolher. E só podem escolher quando conhecem alternativas (...) sem alternativas não há liberdade (...) é saber acreditar, desconfiar, investigar a realidade. (Porto, 1998,p.32)

A educação implica, também, saber lidar com sensações, emoções e valores que nos cercam. “Educar é aprender a gerenciar valores. Não bastam só informação e

conhecimento... a educação tem sentido se trabalharmos com valores que nos ajudem a sermos mais felizes” (Moran, 2001,p.23 , 24)

Então, além de distante desta concepção de educação, Guilherme também alegou não ter tido uma orientação do projeto para seu trabalho. Este aspecto tem – não se pode negar – um teor negativo. Mas entendo não ter tido, sozinho, a responsabilidade pelo manejo que o professor dispensou em suas aulas. Nóvoa (1992), a este respeito diz que os professores no Brasil têm vivido tempos paradoxais- pede-se-lhes quase tudo, dá-se-lhes quase nada... Para o autor este tem sido o sentimento dos professores. Um sentimento de impotência. Mas o que fazer diante deste sentimento? Cruzar os braços? Não batalhar por uma transformação em sua prática? Penso que não. No caso específico do “nosso” professor, entendi que se ele não ativasse reflexões mais ousadas, ficando à espera de decisões, de orientações emanadas pela coordenadoria do projeto, nada mudaria. E, neste sentido, o projeto naquela escola assumiria uma outra versão: de curso de informática. Assim, o resgate do jovem como um protagonista de sua própria vida, com um potencial criativo e uma trajetória “infinita” ficariam de lado. Temerosa por isto, procurei intervir nesta prática, refletindo como o professor as possíveis alternativas. A seguir, trago um trecho destas nossas conversas:

Yara: No encontro passado não deu tempo da gente conversar direito no final, o tempo estava curto para os dois. Então eu queria retomar com você aquele vídeo do mamute²¹. Acabou que quase todos eles (os alunos) escolheram pesquisar sobre a Aids. Eu até naveguei com o Paulo, buscando com ele mais informações. Mas, o que eu gostaria de saber era o quê, de fato, você objetivava com aquela atividade?

Guilherme: o principal era ensinar para eles como é que se pesquisa na Internet, copiar, colar. Tudo isso é muito importante para eles. Mas também o conteúdo da história pode ajudar eles, conscientizar, entendeu?

Yara: E o que você propôs para essa conscientização?

Guilherme: eu acho que o fato deles terem visto todas aquelas coisas ruins que podem acontecer já serve de alerta, não acha?

²¹ Este vídeo do mamute traz vários alertas para o homem: o perigo da bebida, do cigarro, das drogas, da aids, etc. Depois de assisti-lo o prof. propôs aos alunos uma busca na Internet a fim de coletar dados a respeito de um destes “perigos”.

Yara: Eu acho é que daqui a pouco você não vai querer nem me ver mais aqui, sabia? Risadas. Agora, falando sério, eu vou bater de novo na mesma tecla. O que você poderia fazer além de mostrar o vídeo e pedir para pesquisar, copiar, colar?

Guilherme: É aquilo que a gente conversou, né? Eu tenho pensado... eu não sou psicólogo, minha formação é diferente da sua, mas posso tentar, pode até ser que eu consiga. E além do mais eu quero fazer o melhor para esse meninos.

Essa tentativa de mudar, de transformar certos aspectos de sua prática foi revelada alguns encontros após estas conversas. Especificamente em uma aula em que trabalhava com Excell preenchendo as “intermináveis tabelas com dados referentes ao bairro, os quais tratavam do número de pessoas casadas, com/sem emprego, número de filhos, etc. Durante este preenchimento o professor propôs uma conversa coletiva como os alunos. Eles desligaram seus computadores, formaram um semi-círculo no laboratório de informática e se puseram a conversar. Guilherme, fazendo uma relação com os dados encontrados, alertava-os sobre os riscos de uma gravidez precoce, de contaminação pelo vírus HIV e, principalmente, pela necessidade e importância do emprego para uma vida melhor. Os jovens falaram, falaram... Expuseram seus pontos de vista, revelaram um pouco de suas histórias.

Esta atitude do professor representou, para mim, uma primeira iniciativa de inovação. O fato dele ter conseguido desligar os computadores, refletir sobre o material encontrado pelos alunos, dando voz a estes jovens, expressou um primeiro movimento, tímido que seja, em direção à mudança. Confesso que fiquei surpresa naquele encontro, não esperava aquela atitude. Sabia que nossa relação deixaria algo para ele, assim como deixou para mim, mas não pensei que fosse colocar em prática, em pouco espaço de tempo e a seu modo, nossas reflexões.

Mas Porto (2001) traz contribuições para o entendimento deste movimento. Ela considera que a interação, a dialogicidade no coletivo conduzem os professores a um processo de reflexão sobre sua prática. Para a autora, o professor que dialoga e reflete sobre seu trabalho, tem a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentidos e significados. Assim, quanto maior a capacidade de reflexão e de interação, maior a capacidade de autonomização. E aqui autonomia implica em tomar “em mãos” a gestão de

seu trabalho, propiciando, também, aos alunos, a capacidade de decidir. Implica na capacidade do professor em gerir tempos e espaços.

Contudo, embora Guilherme tenha gerenciado de forma inovadora aquela aula, esta não foi sua postura no caminhar do “curso”. Pelo contrário, o que ele privilegiou foi o cumprimento de um objetivo, estabelecido ora pelo projeto, ora por ele mesmo, de fomentar os encontros com elementos técnicos, a fim de bem instrumentalizar os jovens no conhecimento tecnológico visando a uma possível inserção no mercado de trabalho.

Aliás, esta foi sua grande preocupação. Em nenhum momento ele perdeu de vista a centralidade do emprego no contexto de vida daqueles jovens. A cada aula, a cada programa que era ensinado para os adolescentes, ele enfatizava este aspecto. Então, ao perceber uma certa similaridade de seu discurso com os proferidos pelos alunos/sujeitos desta pesquisa, procurei indagá-lo sobre a possível influência que poderia estar exercendo na produção dos sentidos atribuídos ao computador/Internet pelos Jovens Navegantes.

Yara: Guilherme, eu tenho conversado muito com os meninos, você já percebeu, né? Então, eu tenho notado que sempre que falam de computador, falam de emprego, trabalho. O que você acha disso?

Guilherme: Olha, mas esta é a realidade. Você acha que eles estão aqui pra quê? Não é igual nos cursinhos lá da cidade que os moleques estão a fim de aprender porque ganharam um computador do papai. Aqui é diferente.

Yara: Diferente em que sentido?

Guilherme: Você vê como eles são empenhados? Então, eles querem aprender, eles precisam muito aprender. É diferente do particular (curso de informática). É uma questão de sobrevivência. Me fala como eles vão conseguir disputar um emprego legal se não souberem nem mexer no computador? Hoje tudo é muito concorrido, se você não for muito bom, até o melhor, fica muito difícil. Eu sempre dou meu exemplo, sempre fui um cara esforçado, bom aluno, um CDF mesmo. E por causa disso, meus colegas até zoavam, debochavam de mim. Hoje eu tô aí, ó! Estou construindo minha vida, trabalho, estudo. E aqueles que zoavam não deram em nada.

Yara: Engraçado! Ouvindo você falar assim até parece que são os meninos que estão falando. Você acha que este seu posicionamento pode estar influenciando a maneira deles pensarem o computador? Até porque quando você vai ensinar uma coisa nova, você sempre alerta que o mercado está exigindo.

Guilherme: Se está influenciando eu não sei. Mas tudo que eu falo, as histórias que eu conto. Lembra aquele dia que eu contei a história do Bill Gates? Então, acho que serviu de exemplo. O que eu quero é mostrar como o mundo aí fora está difícil, competitivo. Se eles não estudarem, não captarem o máximo que puderem dificulta mais ainda. Ainda mais que a situação deles já é difícil, então o jeito acaba sendo o trabalho mesmo. É o que eu posso fazer por eles, para a questão da cidadania. Ensinar o que eu sei e tentar mostrar as dificuldades que encontramos pela frente.

Neste sentido, parece nítido o posicionamento do professor com relação às suas expectativas elaboradas em torno do projeto. Para ele, o que de proveito estes jovens podem tirar desta iniciativa da prefeitura, de suas “aulas”, tem íntima relação com as possibilidades abertas por este “curso de informática” no mercado de trabalho. Além disso, ele não deixa de considerar o lugar ocupado pelos alunos na pirâmide social e a difícil realidade brasileira, caracterizada por enormes taxas de desemprego. Para enfrentar tal realidade e alcançar sucesso ele toma como exemplo sua própria história. Em sua avaliação, ele conseguiu muitos avanços... conseguiu trabalho, continua estudando!

Esta inter-relação entre formação, cidadania e sociedade tecnológica é bastante discutida por Santos (2003) que considera o futuro do trabalho e a identificação do perfil do trabalhador como decorrente da reestruturação do sistema produtivo. Para o autor, acredita-se que a automação dos processos de produção e a introdução de uma nova cultura tecnológica exigirão dos indivíduos uma formação qualitativamente mais ampla. Tal formação tornaria os sujeitos aptos para o desempenho de atividades integradas. Então, tendo em vista os constantes avanços tecnológicos e sua incorporação imediata nas empresas, em função da busca pela qualidade total, condição para se manter no mercado, esta formação ampla procuraria introjetar em cada sujeito em busca de emprego uma necessidade virtual e vital por esta qualificação ligada às tecnologias. Contudo, o autor alerta:

(...) crê-se que o discurso que advoga uma crescente qualificação da força de trabalho é um mito que faz parte e apóia a manutenção de um modelo de produção que preserva, em sua totalidade, o fetichismo da mercadoria e da alienação. (Santos, 2003,p.16)

Também discorrendo sobre este tema e levando em conta a direta vinculação hoje existente entre domínio de qualificações (entendidas como domínio das tecnologias) e empregabilidade, Arruda (2004) atenta para o uso das tecnologias em sala de aula, alertando, sobretudo, para o fato do docente poder estar formando um aluno para o trabalho alienado, caso deixe de levar em conta as dimensões educativas presentes nestas tecnologias. Igualmente interessado nestas questões, Gomes (2004) destaca que

A tarefa do professor relaciona-se com a compreensão do universo textual da rede. (...) A construção coletiva emergente dessa multiplicidade de intercâmbios, pode sustentar um trabalho pedagógico que permita o desabrochar de uma pedagogia da virtualidade, ao dar subsídios para constituição de subjetividades produtivas, desejantes e revolucionárias, em uma rede simbólica por excelência, preocupada mais com a conexão e a criatividade do que com o simples contato para acumulação de conhecimentos visando a um fim. (Gomes, 2004, p.90)

Diante de tais considerações, como pensar o posicionamento de Guilherme? Estaria ele abdicando desta pedagogia da virtualidade em favor de uma formação (de seus alunos) para o trabalho? Não sei se é possível estabelecer esta relação linear e direta. Mas possível é dizer que “seu” projeto visou a inserção destes jovens no universo digital com intuito de prepará-los para um potencial futuro emprego. E, para tanto, considerou importante transmitir o maior número de conteúdo possível. Acreditava, assim, poder estar contribuindo para a construção da cidadania de seus jovens alunos.

Penso que o papel mediador do professor expressou-se não só pela ação “intermediária” entre os adolescentes e o conhecimento informático, mas também, e principalmente, pela força de suas palavras, que carregadas de sentido, atribuíam ao trabalho um caráter quase mágico, influenciando sobremaneira os sentidos produzidos pelos jovens na relação com a tecnologia computacional.

Considerações finais: Um diálogo aberto

Chega sempre o momento em que, tal como o detetive, ele (o pesquisador-interlocutor) deve deixar a cena e reencontrar-se só. Se, no romance policial, este momento corresponde ao final da história, ao contrário, na pesquisa, esse é o momento em que uma outra história começa: o da escrita da pesquisa. E todo o problema será encontrar seu lugar nessa nova cena; de onde é possível escrever essa história?

Marília Amorim

Ao deixar a cena e navegar rumo à minha terra, percebi que trouxera em meu bote muito menos do que deixara pra trás. Pena! Mas, de qualquer forma, não tive outra saída. Não teria condições de transformar em escrita “científica” todas aquelas histórias reveladas. A epígrafe de Marília Amorim demonstra bem este retorno do pesquisador, o fato de sentir-se só, de procurar seu lugar neste outro lugar. Mas confesso que esta solidão assombrou-me por pouco tempo. Assim que me deparei com a tarefa de analisar o material de campo, selecionado em forma de categorias, aproximaram-se ainda mais, me fazendo companhia, todos aqueles colegas, co-autores, que amparados em suas obras, auxiliaram-me na compreensão dos dados relacionados à minha questão.

Quantos dados! Que questão! Não posso negar que fiquei assustada ao perceber quão complexa, ampla constitui-se a subjetividade humana. Para tentar dela aproximar-me percorri caminhos inusitados. Fui e voltei e, sinceramente, não sei se a vislumbrei.

Nesta tentativa, percebi que precisava compreender o contexto, o cenário no qual ela poderia estar sendo produzida: o projeto “Jovens Navegando pela Cidade”. Este, aliás, caracterizou-se por uma dissimetria entre o que pretendeu e o que conseguiu concretizar. Nos discursos de seu idealizador, coordenador, professor e alunos a diferença entre o que estava escrito no papel e na realidade ficou clara. De uma proposta que tinha o computador/Internet como meio para ajudar a promover o protagonismo juvenil, a construção da cidadania, através da inserção de adolescentes pertencentes a camadas populares no universo das tecnologias da informação e da comunicação, transformou-se justamente naquilo a que se propôs diferenciar-se: um “curso de informática”.

No entanto, mesmo tendo assim se caracterizado, não poderia deixar de “investigar” o que trouxera este “outro” projeto para a realidade daqueles jovens. Mas para entender que sentidos produziram estes sujeitos na relação com tal “curso” precisei, primeiramente, conhecer um pouco de suas vidas, de suas histórias. Para tanto, naveguei, conversei, percorri o território a eles pertencente. Me surpreendi, descobri meu lugar. E a partir de então os sentidos começaram a ser (des) velados.

O capítulo em que tento *escrever* aqueles jovens, foi o que mais nutriu-se das emoções experimentadas em campo. Se é que é possível transpor para a escrita aqueles sentimentos... O papel do lugar onde moram, da escola e da família na produção de suas subjetividades! Tantas relações, um emaranhado intersubjetivo, uma ponte para a investigação do lugar da tecnologia computacional em suas vidas. Uma ponte para o capítulo, suponho, mais revelador desta pesquisa.

Neste, compreendi que o projeto “Jovens Navegando pela Cidade”, mesmo tendo se distanciado de sua proposta original, não deixou de contribuir para a democratização do acesso aos bens culturais. E, se por isso, também contribuiu para a construção da cidadania dos adolescentes pesquisados, ainda não sei dizer. O que penso ter apreendido tem relação direta como o lugar por eles ocupado na sociedade. Vivendo uma situação de opressão, pobreza e desprezo atribuem ao trabalho a possibilidade de construir uma outra história. E para conseguirem um emprego entendem que precisam conhecer a linguagem do computador/Internet. Esse instrumento também significou para estes sujeitos fonte de entretenimento, de interações, de produção de si mesmos. Enfim, o projeto proporcionou uma rede de relações e, dentre estas, não poderia deixar de falar daquelas estabelecidas com o professor.

No papel de mediador entre os jovens e o conhecimento informático, ele pareceu ter, além disso, exercido certa influência, através de seu discurso, no posicionamento dos jovens com relação à tecnologia computacional. Com ele troquei bastante, tentei intervir em sua prática...

Aliás, *tentei* o tempo todo nesta pesquisa! Penso não ter conseguido tudo aquilo a que me propus. Mas tudo bem! A navegação continua... está aberto o diálogo com outros pesquisadores.

Referências bibliográficas

ABREU, R.. **A internet na prática pedagógica: novos desafios e conflitos para os educadores.** 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ALMEIDA, M. E. **Informática e Formação de Professores**, Série de Estudos em Educação à Distância. v. 1 e 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2000.

AMARAL, Sérgio Ferreira. **As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade.** In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). **A leitura nos oceanos da internet.** São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Internet: novos valores e novos comportamentos.** In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). **A leitura nos oceanos da internet.** São Paulo: Cortez, 2003b.

AMORIM, Marília. **O texto de pesquisa como objeto cultural e polifônico.** Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia da UFRJ/Imago/CNPq, v.50, n. 4, 1998.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2001.

ARRUDA, Eucídio. **Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica/FCH - FUMEC, 2004.

AZEVEDO, Nyrma Souza Nuenes de & SILVA, Christina Marília Teixeira. **Tecnologias de informação: a importância do significado na relação educacional.** Anais do Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira (Jubra). Rio de Janeiro, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail & VOLOCHINOV, V. N.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso**. In: FARACO, C. et al. (org.). **Diálogo com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. **Diferentes dimensões do uso pedagógico das mídias**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). CD-ROM. Curitiba, 2004.

BERNARDES, Alessandra Sexto & VIEIRA, Paula Michelle Teixeira. **No discurso produzido em salas de bate-papo da internet, a descoberta de um espaço de produção de linguagem**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). CD-Rom. São Paulo, 2001.

_____. **O chat como produção de linguagem**. In: FREITAS, M.T.A. & COSTA, S.R. (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na Era digital**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia & LIEBESNY, Brônia. **Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo**. In: OZELLA, S. (org.). **Adolescências construídas**. São Paulo: Cortez, 2003.

BONILLA, Maria Helena. **Linguagens, tecnologias e racionalidades utilizadas na escola: interfaces possíveis**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Anais do grupo de trabalho 16. Educação e Comunicação. Goiânia, 2004.

BRAGA, Jane Maria. **Aventurando pelos caminhos da leitura e escrita de jogadores de Role Playing Game (RPG)**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3 e 4 ciclos, Ensino Médio.** Brasília, 1996.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. **Jovens pobres e a cidade: a construção da subjetividade na desigualdade.** In: CASTRO, L.R. (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura.** Rio de Janeiro: NAV Editora: FAPERJ, 2001.

CASTRO, Lúcia Rabello. **Infância e adolescência na cultura do consumo.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 1998.

CHUDZIKIEWICZ, Iny Salete. **A utilização da tecnologia nos cursos de graduação da UNIANDRADE, Campos Muricy e suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

COSCARELLI, Carla Viana. **Entre textos e hipertextos.** In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, José Wilson & PAIM, Isis. **Informação e conhecimento no processo educativo.** In: COSTA, J.W. & OLIVEIRA, M.A.M.. **Novas linguagens e novas tecnologias.** Petrópolis: Vozes, 2004.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia.** São Paulo: Loyola, 2003.

D'ÁVILA, José Luiz Piôto. **Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe.** In: Revista Educação e Sociedade, n.62. Campinas: Cedes, 1998.

DEFILLIPO, J.G. & FERNANDES, O.P. & CUNHA, P.V.. **O discurso construído nas listas de discussão: uma nova forma de interação na formação da subjetividade.** In: FREITAS, M.T.A. & COSTA, S.R. (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ELHAJJI, Mohammed. **Globalização e convergência de semiose hegemônica ocidental.** 1999. Tese (Doutorado em Comunicação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FISCHMANN, Roseli. **Crianças e adolescentes.** São Paulo: Ed. USP, 2001.

FONSECA, Cláudia Chaves. **Os meios de comunicação vão à escola? Um estudo sobre a dinâmica comunicativa no programa “Estado de Minas vai às aulas”**. 2001. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FRAGO, Antônio Diñao. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Escrita teclada: uma nova forma de aprender?** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (23aAnped). CD-Rom. São Paulo, 2000.

_____. **Eu: a janela através da qual o mundo contempla o mundo**. In: LEITE, Márcia & FILÉ, V. (orgs.). **Subjetividade, tecnologia e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. In: FREITAS, M.T.A. & JOBIM e SOUZA, S. & KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação**. Caderno Cedes, n. 65, Campinas: Papyrus, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade**. In: EDUCAÇÃO E CIDADANIA. Porto Alegre: Mimeo, 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos Cedes, n.24. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev. S. Vygotsky e Pierre Janet**. In: Educação e Sociedade, n.71, julho, 2000.

GOMES, Nilza Godoy. **As tecnologias de informação e comunicação como fator de inclusão social de crianças em situação de risco**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Anais do Grupo de Trabalho 16. Educação e Comunicação. Goiânia, 2004.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno**. In: BOCK, A.M.B. & GONÇALVES, M.G.M. & FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GUATARRI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUEDES, Ana Paula de Oliveira. **Nas salas de bate-papo da internet: práticas e experiências de leitura e escrita de adolescentes**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Subjetividade em questão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

_____. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas**. In: FREITAS, M. T. A. & JOBIM e SOUZA, S. & KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita**. In: JOBIM e SOUZA, S. (org.). **Educação e pós-modernidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003b.

_____. **A pesquisa em ciências humanas como intervenção nas práticas do olhar**. PUC/Rio, 2005. (no prelo).

JOBIM e SOUZA, Solange & JUNIOR, Gambá. **Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura escrita**. In: JOBIM e SOUZA, Solange (org.). **Crônicas do cotidiano e ficções científicas. educação@pós-modernidade**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

JUSTINA, Reginaldo Dalla. **Um olhar sobre as relações grupais em ambiente informatizado de uma escola municipal de São Paulo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

KIMMEL, Douglas C.. **La adolescência: uma transición del desarrollo**. Barcelona: Ariel, 1998.

KRAMER, Sônia. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas.** In: FREITAS, M. T. A. & JOBIM e SOUZA, S. & KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

LEITÃO, C. **Impactos Subjetivos da Internet: reflexões teóricas e clínicas.** 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** São Paulo: Ed 34, 1993.

_____. **A revolução contemporânea em matéria de comunicação.** In: MARTINS, Francisco Menezes & SILVA, Juremir Machado (orgs.). **Para navegar no século 21.** Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

LIGUORI, Laura M.. **As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais.** In: LITWIN, Edith (org.). **Tecnologia educacional.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho. **Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica.** 2004. Tese (Doutorado em Psicologia). Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANCIE, Euclides André. **Globalização, liberdade e educação: desafios e contradições das sociedades contemporâneas.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Paraná, Curitiba.

MARCATTO, Alfeu. **Saindo do Quadro.** São Paulo: Marcatto, 1996.

MASSEY, Doreen. **Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações.** Revista Geographic, ano VI, n. 12, UFF, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIRANDA, Luciana Lobo. **Subjetividade: a (des)construção de um conceito**. In: JOBIM e SOUZA, S. (org.). **Subjetividade em questão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

_____. **Juventude, tv comunitária e subjetividade: a experiência da Tv Maxambomba no projeto “Capacitação de Jovens em Produção de Vídeo”**. Anais do Simpósio Internacional sobre a juventude brasileira (Jubra). Rio de Janeiro, 2004.

MONTEIRO, Rogério Antônio. **O Ciberespaço: a dinâmica da informática e a aprendizagem colaborativa**. 1998. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MOURA, Mirtes Zoe da Silva. **A introdução dos computadores no contexto escolar: com a palavra os professores**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

MORAES, Dênis. **O Concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORAN, José Manuel. **Novos desafios na educação – a Internet na educação presencial e virtual**. In: PORTO, T. M. E. (org.). **Saberes e Linguagens de Educação e Comunicação**. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL, 2001.

NICOLACI DA COSTA, Ana Maria. **Primeiros contornos de uma nova “configuração psíquica”**. Cadernos Cedes, n.65. Campinas: Papirus, 2005.

NÓVOA, Antônio (org.). **Formação de professores e profissão docente**. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Celina Couto & COSTA, José Wilson & MOREIRA, Mercia. **Ambientes Informatizados de Aprendizagem**. In: COSTA, José Wilson & OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (orgs.). **Novas Linguagens e Novas Tecnologias: Educação e Sociabilidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OSÓRIO, Luis Carlos. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

OZELLA, Sérgio. **O sentido subjetivo atribuído à escolha: um estudo com jovens de camadas populares.** In: OZELLA, S. (org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003.

PASOLINI, P. **Os jovens infelizes.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

PAVÃO, Andréa. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Role Playing Games (RPG).** Rio de Janeiro: Entre Lugar, 1999.

PEA, R. D. **Practices of distributed intelligence and designs for education.** In: SALOMON, G. (org.). **Distributed cognitions Psychological and Educational Considerations.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Comunicação escolar: uma metodologia de ensino.** São Paulo: Salesiana, 2002.

PINO, Angel. **O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano.** Cadernos Cedes n.24. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação.** In: PLACCO, V.M.B.. (org.). **Psicologia e educação: revendo contribuições.** São Paulo: EDUC, 2000.

PIRES, Maria Cecília C. Moraes. **Criação e cultura de massa: uma relação possível?.** In: JOBIM e SOUZA, S. (org.). **Educação e pós-modernidade.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

PORTO, Tânia Maria Esperon. **Educação para a mídia/pedagogia da comunicação.** In: PENTEADO, Heloísa Dupas (org.) **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. (org.) **Saberes e Linguagens de Educação e Comunicação.** Pelotas: Ed. Universitária, UFPEL, 2001.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma Escola sem/com futuro.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

RAMOS, Bruna Sola. **Práticas discursivas no fórum virtual do Projeto Veredas: uma alternativa de aprendizagem?.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. **Subjetividade : novas abordagens.de antigas dicotomias.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (28^a Anped). Caxambu, 2005

REY, Fernando Gonzalez. **La investigación cualitativa em psicologia: rumbos y desafios.** São Paulo: Educ, 1999.

RICON, Luiz Eduardo. **O RPG brasileiro.** In: MOTA, S.R. (org.). **RPG & Arte.** Rio de Janeiro: Banco do Brasil, Superintendência Rio. CCBB, 1996.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético.** Revista Educação e Sociedade, n. 76, p. 232-257, out., 2001.

ROSA, Elisa Zaneratto. **Da rua para a cidadania: a construção de sentidos na construção da travessia.** In: OZELLAS, S. (org.). **Adolescências construídas.** São Paulo: Cortez, 2003.

SALVAT, Begonã G. **El ordenador invisible.** Barcelona: Gedisa, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **O homem e as máquinas.** In: DOMINGUES, Diana (org.). **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias.** São Paulo: UNESP, 1997.

SANTOS, Gilberto Lacerda (org.). **A educação na sociedade tecnológica.** In: **Tecnologias na educação e formação de professores.** Brasília: Plano Editora, 2003.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1991.

SILVA, Fernanda Felix. **A juventude e as novas tecnologias da informação e comunicação: desafios para a educação.** Anais do Simpósio Internacional sobre a juventude brasileira (Jubra). Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Exclusão digital: a miséria na era da informação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

SMOLKA, Ana Luíza B. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.** Campinas: Cadernos Cedes, n.50, 2000.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Revista Educação e Sociedade, n.81, 2002.

SORJ, Bernardo. **Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SOUSA, Donaldo Bello de. et al. **Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil.** Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

TOSCHI, Mirza Seabra. **O professor e a comunicação: que professor é este?.** In: PORTO, T.M.E. (org.). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas.** Araraquara: JM Editora, 2003.

TURKLE, Sherry. **La vida em la pantalla: la construxión de la identidad em la era de internet.** Buenos Aires: Paidós, 1997.

VYGOTSKY, L.S.. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas IV. Psicologia infantil.** Madrid: Visor, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Manuscrito de 1929.** In: Educação e Sociedade, n.71, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Anexos

Anexo 1.

Anexo 2.

Anexo 3.

Anexo 4.

Anexo 5.

Anexo 6.

Anexo 7.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)