



## Horizontes Antropológicos

44 | 2015

Cultura e Aprendizagem

---

### Escritas dissonantes

escolarização, letramentos, novas tecnologias e práticas culturais juvenis

Alexandre Barbosa Pereira

---



#### Edição electrónica

URL: <http://journals.openedition.org/horizontes/1010>

ISSN: 1806-9983

#### Editora

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

#### Edição impressa

Data de publicação: 25 Outubro 2015

Paginação: 81-107

ISSN: 0104-7183

#### Refêrencia electrónica

Alexandre Barbosa Pereira, « Escritas dissonantes », *Horizontes Antropológicos* [Online], 44 | 2015, posto online no dia 03 novembro 2015, consultado o 03 maio 2019. URL : <http://journals.openedition.org/horizontes/1010>

---

---

# ESCRITAS DISSONANTES: ESCOLARIZAÇÃO, LETRAMENTOS, NOVAS TECNOLOGIAS E PRÁTICAS CULTURAIS JUVENIS\*

*Alexandre Barbosa Pereira\*\**

*Universidade Federal de São Paulo – Brasil*

**Resumo:** *O artigo aborda a escrita, simultaneamente, como técnica e como prática social. Desse modo, a partir de pesquisas realizadas em escolas públicas de ensino médio da periferia de São Paulo, entre 2006 e 2010, e com práticas culturais juvenis, desde 2002, apresenta-se os múltiplos aspectos revelados sobre as diferentes formas de letramento e suas implicações políticas. Discute-se, portanto, da dimensão escolar, mais pautada por uma noção disciplinar de transmissão de uma técnica, às relações com as novas tecnologias que transformam profundamente os modos de ler, escrever e pensar, mas também os de se vivenciar a juventude e o período escolar. Realizam-se, ainda, comparações com um uso juvenil da escrita bastante particular, em São Paulo, a pixação. Ao expor esse panorama de práticas de escrita, tenta-se desvelar também os diferentes poderes e contrapoderes que por elas e em torno delas se afirmam.*

**Palavras-chave:** *escola, escrita, novas tecnologias, práticas culturais juvenis.*

**Abstract:** *The paper discusses the writing both as art and as social practice in public high schools in the outskirts of São Paulo, between 2006 and 2010, and with youth cultural practices since 2002. The research thus presents the multiple aspects about the different forms of literacy and its political implications. The paper offers an investigation about the school view, more marked by a disciplinary notion of transmission of a technical, and the relations with the new technologies and the profound transformation of ways of reading, writing and thinking, but also describes the changes of modes of experiencing youth and the school term. The observation of these experiences allows takes place also comparisons with a special youthful use of writing, in*

---

\* O artigo baseia-se em pesquisa de doutorado realizada pelo PPGAS/USP, com apoio da Fapesp, entre 2006 e 2010, e inserções de campo posteriores em escolas e projetos educacionais.

\*\* Contato: alexandrepereira@ig.com.br.

*São Paulo, the pixação (tag). By exposing this panorama of writing practices, your different powers and counter-powers are revealed.*

**Keywords:** *new technologies, school, writing, youth cultural practices.*

## Escrita: aprendizados e poderes

Quando estudante do que antes era o primeiro grau e hoje é o denominado ensino fundamental, nos anos 1980, no início de minha formação escolar, era comum ouvir das professoras o quanto eu era inteligente, dedicado e/ou bom aluno, mas que, apesar disso, eu tinha um problema sério, minha letra era muito feia. A professora da terceira série, por exemplo, inconformada com tal situação, chegou a presentear-me com um livro de caligrafia para que eu pudesse treinar e corrigir esse grave defeito que perseguiu minha trajetória escolar. Claro que o fato de ser considerado bom aluno sempre atenuou essa minha deficiência escolar. Lembro-me bem de que a professora, essa que me deu o livro de caligrafia e que sempre reclamava de minha letra para os meus pais, tinha a prática comum de segurar pelo braço e chacoalhar os alunos que lhe irritavam, na maioria das vezes por não entenderem muito bem suas explicações e/ou por não conseguirem fazer as lições solicitadas. Eu, felizmente, apesar da letra considerada feia, librei-me dos “chacoalhões”, mas confesso que ficava assustado e mesmo me compadecia dos colegas que eram assim tratados. Reencontrei essa mesma professora 24 anos depois, perguntei-lhe se se lembrava de mim, ela me olhou e indagou: “Você não era aquele da letrinha feia?”

O aprendizado da escrita é definido por Michel de Certeau (2009) como a prática iniciática fundamental da sociedade capitalista e conquistadora. Conforme o autor, tal prática adquire tanta força que se chega a confundir a formação da criança moderna com a iniciação ao aprendizado da escrita. Pode-se pensar, aliás, que esse é um dos atributos que, na sociedade capitalista ocidental letrada, diferencia os adultos das crianças. Os adultos são aqueles que sabem ler. Autores como Neil Postman (1999), por exemplo, afirmam que o poder ligado a esse saber foi o que sustentou a diferenciação entre essas duas fases da vida. Postman afirma que a necessidade de incorporar as competências de escrita e leitura seria responsável pela distinção mais marcada entre as crianças e os adultos, o que, por sua vez, possibilitou o surgimento de uma ideia de infância como etapa destacada da vida, caracterizada pela proteção e

formação concedidas pelos adultos. Com a diminuição de prestígio da escrita no mundo contemporâneo e o aumento da influência de outros meios de comunicação e informação, como a televisão, por exemplo, afirma Postman que estaríamos assistindo a um desaparecimento da infância ou, ao menos, de certa ideia de infância. Ainda que não se concorde totalmente com o diagnóstico do autor, certamente se pode afirmar que as novas tecnologias da informação, onde se inclui a televisão, mas hoje abrange os computadores pessoais, a internet e os *smartphones*, entre outras, têm configurado novas formas de ser, estar e aprender no mundo, que transformam significativamente os modos de se vivenciar a infância, a juventude e a própria vida adulta.

Contudo, refletir sobre a escrita, o letramento e as novas tecnologias não envolve apenas problematizar o quanto configurariam ou desestabilizariam a distinção entre as fases da vida, o ser criança, jovem e adulto, ou o quanto conformariam modos diferenciados de ser e estar no mundo, mas também atentar para a escrita, o letramento e as novas tecnologias como dispositivos de poder. A escrita, conforme Angela Kleiman (1995), seria uma “tecnologia” de comunicação de grupos que sustentaria o poder. O que permite compreendê-la, portanto, como uma técnica que incorporamos a partir de sua introdução pela instituição escolar. A observação dessa dimensão técnica da escrita não se limita, entretanto, a articulá-la apenas à questão do sucesso escolar, com o intuito de apreender se a técnica foi mais ou menos eficientemente incorporada pelos alunos. Embora a ideia de transmissão de uma determinada modalidade desta técnica apresente-se como aspecto central do cotidiano institucional das escolas, outras modalidades de aprendizado e de letramento que ocorrem às margens da escola e, em alguns casos, em concorrência com ela também se destacam como importantes nas relações escolares.

Lévi-Strauss (1996) afirma a dimensão política da escrita em *Tristes trópicos*, ao descrever um episódio, ocorrido durante sua incursão pelos sertões brasileiros, em que encontrou uma liderança nambiquara que simulou desvendar a escrita dos brancos, traçando algumas linhas num papel, de modo a demonstrar que conseguira entender o segredo daquela forma de comunicação e, assim, estabelecer aliança com os forasteiros. A partir desse fato, Lévi-Strauss reflete sobre essa “coisa estranha” que é a escrita. O autor discute quais os fatores que diferenciavam os povos com e sem escrita. Segundo ele, os povos com escrita desenvolveriam uma grande capacidade de preservar os conhecimentos e deteriam uma maior consciência do passado, o que aumentaria a

capacidade de organizar o presente e o futuro. Lévi-Strauss realiza uma analogia entre a posse ou não da escrita e os seus conceitos de sociedades quentes e frias, conforme a relação que estas estabelecem com o seu passado.

Depois de eliminarmos todos os critérios propostos para distinguir a barbárie da civilização, gostaríamos de reter pelo menos este: povos com ou sem escrita, uns capazes de acumular as aquisições antigas e progredindo cada vez mais rápido rumo ao objetivo que se fixaram, ao passo que os outros, impotentes para reter o passado além dessa franja que a memória individual é suficiente para fixar, permaneceriam prisioneiros de uma história flutuante à qual faltariam sempre uma origem e a consciência duradoura de um projeto. (Lévi-Strauss, 1996, p. 282).

Lévi-Strauss (1996, p. 283) afirma ainda que a escrita se relacionaria intrinsecamente com a formação das cidades e dos impérios, pois levaria a uma “integração em um sistema político de um número considerável de indivíduos e sua hierarquização em castas e em classes”. A função mais elementar da escrita seria, conforme essa perspectiva, garantir a submissão e/ou servidão de outros. Ela teria sido essencial para fortalecer as dominações.

A luta contra o analfabetismo confunde-se, assim, com o fortalecimento do controle dos cidadãos pelo Poder. Pois é preciso que todos saibam ler para que este possa afirmar: ninguém deve alegar que desconhece a lei. (Lévi-Strauss, 1996, p. 283).

Com a escrita, o sistema alfabético e a imprensa, afirma Pierre Lévy (1998), em texto no qual discute as potencialidades das novas tecnologias da informação e da comunicação para a conformação de um projeto de inteligência coletiva, houve um acréscimo às formas de comunicação e organização social. A escrita seria, nesse sentido, uma técnica extremamente eficiente em produzir pensamento coletivo. Porém, prossegue Lévy, esse acréscimo levaria também a “uma divisão da sociedade entre uma máquina burocrática de tratamento da informação, operando por meio da escrita, de um lado, e pessoas ‘administradas’, de outro” (Lévy, 1998, p. 17). O autor demonstra ainda como a escrita estaria ligada ao surgimento dos Estados burocráticos e da administração econômica de caráter centralizado, enquanto a imprensa, pela difusão de textos os mais diversos, teria dado condições para a formação de uma opinião pública e conseqüentemente das democracias modernas. No início do

século XX, Gabriel Tarde (2005) já afirmava, por sua vez, que a imprensa possibilitou a formação de uma opinião pública, criando um agregado de unidades que se associam, sem nunca terem se visto.

A ideia de acréscimo é importante, pois, como destacam Jack Goody e Ian Watt (2006), a escrita seria justamente um acréscimo e não uma alternativa à transmissão e/ou à comunicação oral. Desse modo, mostra-se importante indagar qual espaço há nas escolas para a dimensão da oralidade que existe entre os estudantes das camadas populares ou agregada às novas tecnologias da informação e da comunicação, tendo em vista que, como destaca Michel Serres (2013), as múltiplas interações das novas gerações com essas inovações tecnológicas do campo da comunicação e da informação têm criado um novo período de oralidade que se conjuga às novas formas de escrita promovidas pelo virtual.

As relações mais gerais de poder que a escrita engendra podem ser apreendidas no plano mais micro e/ou cotidiano da instituição escolar, responsável por zelar e/ou transmitir tal forma de comunicação e conhecimento de forma rígida e disciplinar. Nesse sentido, o intuito aqui, portanto, é tentar aprofundar-se nessas relações de poderes produzidas por essa tentativa de imposição de uma normalização disciplinar, mas também atentar para as dimensões de contrapoderes que se articulam como contraposição ou mesmo de afirmação de outras forças estranhas ao cotidiano escolar e que desestabilizam a máquina de transmissão e disciplinamento institucional. Para isso, mobilizo aqui pesquisas que empreendi junto às escolas e também às práticas culturais juvenis na cidade de São Paulo, com o objetivo de pensar no entrecruzamento dos saberes que a escola articula e tenta impor com os saberes e práticas que jovens/estudantes articulam às margens da instituição escolar.

Conforme a discussão de Michel Foucault (1987), a instituição escolar estaria entre aquelas voltadas para funcionar como máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar. O controle disciplinar envolve uma correlação entre controle dos corpos e controle do tempo para se evitar o ócio considerado improdutivo, pois “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (Foucault, 1987, p. 130). Nesse sentido, como aponta Jorge Larrosa (1994), os textos são produzidos pelas crianças da mesma forma que as crianças são produzidas pelos textos. A própria ideia de uma boa letra, ou de caligrafia, por exemplo, como expõe Foucault, envolve todo um conjunto de técnicas de disciplinamento que marcam o corpo tentando tirar dele sua maior funcionalidade e rendimento.

## A escola: o letramento como cópia e disciplina

Em 2006, estive numa escola, em bairro pobre da periferia da zona sul de São Paulo, para acompanhar as relações cotidianas que ali se desenvolviam, por conta da pesquisa de doutorado que visava justamente compreender as múltiplas relações que jovens/estudantes estabeleciam com o espaço escolar e seu entorno (Pereira, 2010). Para tal pesquisa, observei quatro escolas públicas em regiões periféricas de São Paulo, mas nessa específica à qual me refiro, logo nos primeiros dias de minha chegada, uma atuação de contraposição à dinâmica escolar chamou-me a atenção: a escola passava por uma série de “atentados” à bomba realizados pelos alunos. As bombas, na verdade, eram de pouco impacto, mas, em alguns momentos, faziam grande barulho e causavam medo entre os docentes. Pude presenciar, por exemplo, a explosão de dez bombas numa mesma noite. As explosões sucessivas nessa escola revelaram não apenas uma prática lúdica mais violenta ou uma reação a determinadas medidas tomadas pela instituição que contrariavam os discentes, como a demissão do porteiro e o encerramento do campeonato de futebol às sextas-feiras à noite, mas também a pouca habilidade dos jovens em acionar o repertório do letramento para se valer de mecanismos não violentos de contraposição ou de demonstração de insatisfação com as ações da direção.

Em conversa dos alunos com um professor de língua portuguesa sobre as explosões, um dia após a polícia ter entrado na escola para revistá-los, por causa da denúncia feita pela direção de que estudantes estavam com explosivos dentro do estabelecimento de ensino, explicitaram-se as particularidades da forma como os protestos foram conduzidos. Nesse diálogo, os discentes afirmaram que estavam insatisfeitos com a escola devido aos fatores já apontados, mas que não estavam contentes principalmente com a demissão do porteiro. Contaram que a direção o havia responsabilizado pelas explosões e que a polícia havia o procurado em casa por causa disso, o que gerou uma indignação ainda maior.<sup>1</sup> O professor disse que concordava com as reivindicações, mas que discordava da forma como eram efetivadas, pois afirmou que alguém

---

<sup>1</sup> O porteiro da escola era bastante querido pelos alunos. Ele se vestia num estilo muito próximo ao deles, com calças largas, camisetas de times de basquete e cordões dourados no pescoço. Quando ocorreu sua demissão, os professores mostraram grande apreensão, pois diziam que ele era o único que conseguia estabelecer algum tipo de autoridade sobre os alunos, pois sabia falar a língua deles.

poderia se machucar com as bombas. Um dos estudantes, o Natanael, contou que gostaria de redigir um abaixo-assinado, mas que não sabia como, nem o que escrever. “Não dá para apenas escrever, reivindicamos isso e isso”, lamentou. Continuou a conversa afirmando que precisavam de alguém para ajudá-los a escrever, deixando entender que desejavam um auxílio do professor, o qual, entretanto, não esboçou nenhum movimento no sentido de orientá-los.

Diante da ausência de alguém para ajudá-los e da dificuldade em acionar o repertório escolar da escrita para a redação de um abaixo-assinado, as referências mobilizadas pelos estudantes foram justamente as da violência, inspiradas na criminalidade, tomando como exemplo principal os atentados empreendidos em São Paulo pelo Primeiro Comando da Capital.<sup>2</sup> Nesse dia em que os estudantes conversaram com o professor, não houve explosões na escola, apenas um dos jovens explodiu pequenas bombas, do lado de fora, na avenida próxima, quando já havia saído e a uma distância considerável da escola, explicitando sua participação nas ações explosivas dentro do prédio escolar. No entanto, as bombas voltaram a explodir no dia seguinte. Algumas mais fracas estouraram na quadra interna da escola apenas para provocar a diretora, porque ela estava lá pedindo aos alunos que retornassem à sala de aula, pois o horário de intervalo para o recreio havia acabado.

Esses eventos apontam, portanto, entre outros fatores, para a dificuldade que os alunos apresentavam com relação ao que, segundo o ponto de vista escolar dominante, seria a principal tarefa da instituição de ensino: o domínio das técnicas de leitura e escrita. Se a escola é um dispositivo tecnológico de formação ou de conformação de corpos e comportamentos, conforme a discussão de Foucault (1987), ela teria como principal função, entre todos os elementos que são inculcados no corpo dos estudantes, fazer com que se incorpore esta técnica: a capacidade de leitura e escrita. Porém, o que se percebe no apelo do aluno pela ajuda do professor na redação de um abaixo-assinado é que eles têm encontrado dificuldades com essa dimensão do letramento.

Ao discutir os modelos de letramento e práticas de alfabetização, Angela Kleiman (1995) indica a escola como a mais importante agência de letramento.

---

<sup>2</sup> Em 2006, mesmo ano da observação dessa ação com as bombas na escola, o PCC (Primeiro Comando da Capital), organização formada a partir dos presídios paulistas, havia organizado uma série de atentados contra as forças de segurança do estado de São Paulo. Agentes de segurança do Estado foram baleados e bombas foram atiradas contra algumas instituições públicas e mesmo privadas, como os bancos.

Ou seja, conforme essa perspectiva, a escola seria a principal instituição responsável por incutir essa técnica nas relações e nos corpos das pessoas. Kleiman, entretanto, distingue dois modelos de letramento: como alfabetização e como prática social. Este último, mais amplo, por remeter a ações sociais mais gerais que se servem da escrita, extrapolando-a. A alfabetização, entendida como um processo de aquisição de códigos, seria, portanto, apenas um aspecto do letramento como prática social. Segundo a autora, a escola, assim, reduziria o letramento à alfabetização, a apenas uma técnica que deve ser transmitida. Contudo, se o letramento pensado de forma mais geral como prática social revelou-se inexistente, ou ínfimo, nas escolas que acompanhei, como se pode notar na dificuldade em se produzir um texto simples para um abaixo-assinado, por exemplo, a própria noção do letramento como alfabetização também se apresentou como extremamente insuficiente, seja pelas dificuldades dos professores em empreendê-lo, seja pelo desinteresse de grande parte dos alunos em incorporar de modo mais aprofundado essa técnica.

Dessa maneira, se a escola é encarada como a principal responsável pelo letramento como processo de alfabetização, deve-se ressaltar que, assim como acontece com os computadores, que possuem diferentes configurações, mais ou menos avançadas, mais ou menos velozes no processamento dos dados, com mais ou menos acessórios, com programas que os operam mais ou menos atualizados, a escrita e a leitura, se encaradas como técnicas que são incorporadas, também podem apresentar-se como um componente com diferentes configurações e com estágios desiguais de sofisticação ou eficiência. Há modos diferentes e desiguais, tanto da escola em estabelecer práticas de letramento, quanto dos alunos em se dispor a incorporar elementos das técnicas de alfabetização e/ou letramento. Numa escola particular em que atuei como professor substituto em 2007, um aluno do ensino médio, filho de comerciantes do ramo de vestuário, certa feita, reclamou que para ele a escola deveria ir somente até a quarta série do ensino fundamental, pois o essencial seria saber ler, escrever e realizar contas básicas de matemática; tudo depois disso, segundo ele, seria inútil. Nas escolas públicas que acompanhei, o despreço pela leitura, principalmente dos livros indicados pela professora de literatura, também era bastante forte.

Muito se tem discutido sobre os analfabetos funcionais que seriam formados ao final de todo o processo escolar do ensino básico, quando se tem aqueles que, após anos de escolarização, conseguem realizar apenas a leitura

de textos bastante simples, mas que não têm condições de interpretar e, por conseguinte, entender textos mais complexos. Nesse sentido, o analfabetismo funcional compreenderia:

A capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais. (Ribeiro, 1997, p. 145).

Professores e mesmo diretores de escolas reclamaram para mim sobre o quanto grande parte dos alunos do ensino médio detinha algum grau desse chamado analfabetismo funcional. A constatação da dificuldade de leitura e escrita dos alunos vinha quase sempre acompanhada de relatos sobre como a cópia da lousa tornara-se o principal mecanismo de ensino possível nas escolas. Ao atentar para o processo de incorporação das diferentes modalidades de alfabetização ou de letramento, percebi, nas escolas públicas de ensino médio, uma grande adesão dos alunos a essa forma específica de escrita e leitura: a cópia da lousa. Embora os estudantes apresentassem grande resistência à realização de exercícios ou trabalhos coletivos referentes às matérias ministradas nas salas de aula, de certa maneira, cumpriam de forma um pouco mais regular, ainda que de modo não totalmente satisfatório do ponto de vista dos professores, essa modalidade de atividade escolar.

A cópia de textos da lousa era devidamente fiscalizada pelos professores, que pediam para os alunos levarem os cadernos às suas mesas, ou, às vezes, os próprios professores dirigiam-se aos estudantes, para que estes apresentassem seus cadernos com as matérias copiadas da lousa. Os vistos que atestavam a cópia eram utilizados como um dos critérios de avaliação e como uma forma de fazer com que os estudantes cumprissem ao menos essa tarefa. Uma professora de história, por exemplo, com medo de falsificações de sua assinatura certificadora da realização da cópia, instituiu um carimbo para que o visto avaliativo não fosse desonrado. Havia datas específicas para os vistos nos cadernos e nesses dias quem não tivesse copiado nada durante as aulas recorreria aos colegas que tinham cumprido a tarefa, a fim de atualizar suas matérias

para obtenção do visto docente e conseqüente avaliação positiva. Quando chegava esse dia, era comum o alvoroço dos alunos que menos participavam das aulas e mais participavam das zoeiras<sup>3</sup> para copiar as matérias que não tinham.

Não se pode dizer, entretanto, que era apenas a cobrança dos professores que explicaria a maior dedicação à cópia da lousa. Um professor de sociologia, cujas aulas acompanhei com certa regularidade, por exemplo, afirmou que não conseguia ministrar nenhuma outra atividade para os alunos que não fosse a cópia de trechos de livro e depois a aplicação de questões sobre os textos dados. Ele me contou que não conseguia ministrar aulas expositivas, pois os estudantes achavam que, dessa forma, estaria enrolando ou matando o tempo para não dar o que seria a aula de verdade: passar bastante lição na lousa para ser copiada no caderno.

Outra vez, uma professora de geografia adentrou a sala dos professores indignada, reclamando que estava ali naquela escola apenas para formar alunos copistas: “Estes alunos daqui só querem saber de fazer cópias da lousa, você não consegue dar nenhum outro tipo de atividade.” Com essa afirmação, a professora não apenas se referia à prática da cópia da lousa, como à incapacidade de entendimento ou de interpretação dos textos copiados. Porém, muitos professores também assumiam que a prática da cópia de matérias da lousa era a metodologia mais comum aplicada porque havia uma ratificação dessa prática pelos estudantes, que a legitimaria e garantiria uma dinâmica mínima de relações de ensino e aprendizagem.

Acompanhei muitos momentos em que a agitação, a conversa e as zoeiras dos estudantes atenuavam-se e a grande maioria se concentrava em copiar o que o professor escrevia na lousa. Esses períodos de maior dedicação às cópias não implicavam, porém, na maioria das vezes, atenção total ao que estava sendo copiado, pois as conversas persistiam, ainda que em volume mais baixo. Num dos momentos de cópia irrefletida de lição da lousa, em aula de sociologia cujo professor daria visto aos alunos que tinham copiado a matéria dada, um aluno que pouco frequentava as aulas copiou rapidamente a matéria que estava na lousa para que conseguisse o visto ou para que ao menos não

---

<sup>3</sup> As zoeiras são práticas compreendidas pelos alunos de desestabilização do processo escolar de normalização disciplinar institucional, por meio de gozações, brincadeiras e risadas. De certo modo, as zoeiras estabelecem um embate entre o tempo rígido e sério da instituição escolar disciplinar e o tempo flexível e lúdico das práticas culturais juvenis. Para mais a esse respeito, ver Pereira (2010).

recebesse uma nota negativa do professor. Entretanto, a lição que estava no quadro-negro não era a da disciplina de sociologia, mas de biologia, da aula anterior, e tratava-se de uma tabela de cruzamentos de cromossomos X e Y.

Havia, entretanto, alguns estudantes que engendravam momentos dissonantes ou de contraposição à prática da cópia de textos da lousa para o posterior visto docente. Certa feita, um professor de biologia relatou um episódio ocorrido numa de suas salas, em que um aluno copiou a matéria e, depois que recebeu a nota pelo visto, amassou a lição na sua frente, arremessando-a ao lixo. Outra ação, cada vez mais comum, que coloca em xeque esta modalidade de transmissão da tecnologia do letramento pela cópia da lousa foi explicitada na escola particular onde atuei como docente. Na sala dos professores, um docente adentra indignado e relata o episódio que havia acabado de ocorrer com um aluno, identificado como comumente desatento e cuja prática era a de não copiar nenhuma lição da lousa. Segundo ele, no momento em que apagava a lição que escrevera no quadro-negro, esse aluno lhe faz um pedido inusitado: “Espera aí professor, não apaga não”, e fotografa a lousa com a câmera de seu telefone celular. “Eu fiquei sem ter o que falar. O que eu faço com um aluno desses?”, indaga o professor.

## Escrita, técnicas, tecnologias e práticas sociais

A leitura e a escrita em seu processo de incorporação envolvem também a assimilação de outras técnicas corporais específicas que facilitam ou permitem um melhor manejo dessas duas tecnologias. Conforme Neil Postman (1999), o aprendizado da leitura não envolveria apenas uma forma de decifrar códigos, mas também um aprendizado de uma maneira particular de se comportar. Assim, além da imobilidade física, a leitura, segundo esse autor, necessitaria do autocontrole do corpo e da mente. Walter Ong (1982), em texto no qual discute a oralidade e a escrita, aborda as tecnologias, incluindo a escrita entre elas, como não sendo apenas meios auxiliares externos, mas também transformações interiores da consciência, que se tornam mais intensas, quando, como no caso da escrita, afetam a palavra. No caso específico da escrita, afirma esse autor, estabelece-se uma linha de continuidade do texto para a mente, que levaria a alterações da própria consciência. O alfabeto fonético seria, portanto, uma tecnologia única que nos daria um olho por um ouvido, conforme afirma Marshall McLuhan (2005). Outro autor, Tim Ingold (2007),

no entanto, critica a forma de entender a escrita de Walter Ong como uma tecnologia e reprodução do visual. Para Ingold, a grande questão da escrita na contemporaneidade não estaria na escrita em si, mas no movimento de ruptura com o gesto manual que a origina, reduzindo-a a pura técnica ou mesmo transformando-a em digitação e impressão. A escrita, conforme essa acepção, não envolveria a interiorização de uma tecnologia, mas a aquisição de habilidades.

Pode-se estender um pouco mais essa discussão e refletir sobre o que muda quando deixamos de escrever segurando um lápis ou caneta em um papel e passamos a digitar em um teclado que insere palavras, que podem ser facilmente apagadas, em uma tela luminosa. Steven Johnson (2001), por exemplo, ao analisar a cultura da interface e as novas formas de criar e comunicar promovidas pelo computador, afirma o quanto seu modo de planejar e escrever um texto mudou da passagem da máquina de escrever para o computador pessoal, dada a flexibilidade que a tecla *delete* proporcionou. Tim Ingold (2007) põe em questão mudanças mais profundas que se processam a partir de alterações na forma como escrevemos. Para esse autor, a escrita impressa seria a principal responsável por diminuir a importância do processo de aquisição de habilidades manuais, afirmando dicotomias como mente/corpo. A digitação e a impressão seriam exemplos de como a relação entre o gesto manual e o traço escrito é rompida.

Além das mudanças de percepção, a alfabetização comporia um elemento importante de legitimação da autoridade adulta e mesmo da instituição escolar. Retomando a discussão de Phillippe Ariès (1978) sobre a história da infância, Neil Postman (1999) aponta a escola como a instituição que consolidaria esse poder distintivo das competências em leitura e escrita, contribuindo para a criação de uma noção de infância como etapa destacada da vida e como categoria etária que necessitaria de cuidados especiais da família, pelo afeto, cuidado e proteção, e da escola, pela preparação para a vida adulta e pelo próprio letramento. O autor equipara em importância o ensino das boas maneiras à alfabetização nas dinâmicas de formação de jovens e crianças, pois ambos exigiriam uma submissão do corpo à mente por meio de um processo de aprendizagem razoavelmente longo e por meio de um ensino intensivo do adulto. O processo de alfabetização criaria uma ordem intelectual hierárquica, e as boas maneiras, uma ordem social hierárquica. Desse modo, as crianças fariam jus à idade adulta tanto pela alfabetização quanto pela aquisição de boas maneiras, de modos corretos de portar-se no meio social onde vivem.

A consolidação da competência em escrita e leitura como definidora de uma nova concepção de idade adulta e de infância teria sido engendrada pela criação da imprensa, que difundiria de modo mais amplo essas técnicas associadas. Segundo Postman, a infância e a juventude seriam etapas que se diferenciariam de modo mais evidente da fase adulta devido em grande parte à incompetência de crianças e jovens em dominar plenamente a leitura e a escrita. Com a criação da imprensa e o aumento de sua relevância, tornar-se-ia cada vez mais importante aprender de modo mais aprofundado as técnicas de leitura e escrita. Já com a televisão e sua linguagem imagética, esse processo tomaria outros rumos, pois, conforme Postman, além dessa nova tecnologia tornar mais semelhantes as crianças e os adultos, ela faria com que a escrita e a cultura impressa perdessem valor. Consequentemente, diminuir-se-ia a importância da alfabetização como elemento de distinção entre crianças, jovens e adultos. Desse modo, segundo a perspectiva de Postman, o pouco valor atribuído à aquisição de competências mais complexas de leitura e escrita que observei entre os jovens nas escolas revelaria também o descompasso entre as práticas juvenis e as expectativas dos adultos, reafirmadas pela instituição escolar, sobre como se deveria conformar a juventude contemporânea.

Com a atual supervalorização da juventude como ideal de expressão de uma determinada noção de pessoa, os mais velhos não somente deixariam de ser referência, como teriam reduzida a sua autoridade sobre os mais jovens. A supervalorização da juventude coincide também com a desvalorização do letramento alfabético cujo manejo mais competente e sofisticado seria o elemento de distinção dos adultos, ou dos mais velhos, em relação aos mais jovens.<sup>4</sup> Os últimos, hoje, no entanto, agenciariam, inclusive, um processo reverso no qual se destacariam dos mais velhos por seu protagonismo e maior afinidade com as novas tecnologias da informação e do conhecimento.

Contudo, principalmente no que se refere aos jovens pobres da periferia de São Paulo, esse desapego à leitura e à escrita revelaria também a pouca expectativa com relação à escolaridade e uma tendência maior à desvalorização dessa técnica ou do modo como é gerida e/ou transmitida pela instituição escolar, revelando possibilidades diferentes, não propriamente escolares, de

---

<sup>4</sup> Sobre a ideia da juventude como valor, ver Debert (2010). Para um ensaio bibliográfico sobre a noção de juventude nas ciências sociais, ver Pereira (2007).

apreensão da técnica da escrita. Muito se tem discutido sobre os diferentes níveis de apreensão dessa técnica a partir da análise do sucesso escolar. Para Pierre Bourdieu (1972), este seria determinado pela herança do capital cultural incorporado no *habitus*, modo como as práticas sociais apontariam para a origem social. Outro autor, Bernard Lahire (2004), concebe a dimensão do sucesso escolar ou da apreensão da escrita nos meios populares para além dessa dimensão do *habitus* ou da teoria da reprodução. Segundo o autor, haveria diferentes modalidades e práticas de leitura e escrita, bem como diferentes relações sociais construídas em torno do ato de ler e de escrever que não seriam variáveis somente conforme as classes sociais, mas também dentro das classes ou grupos sociais.

Em suas reflexões sobre a distinção entre escrita e oralidade e sua suposta relação com as ideias de pensamento concreto e abstrato, o antropólogo Jack Goody (1988) não apenas retoma a discussão de Lévi-Strauss em *O pensamento selvagem*, como também dialoga com a concepção da escrita, presente em *Tristes trópicos*, como instrumento de poder e dominação. Apesar de partir da dicotomia entre a oralidade e a escrita, Goody critica essa apreensão dual que atribui modos diferentes de pensar entre sociedades com e sem escrita e que estabeleceria a grande dicotomia entre “nós e eles”.<sup>5</sup> Menos do que se ater às diferenças incutidas nos modos de pensar, Goody (1988, p. 168) propõe-se a entender a passagem da ciência do concreto à ciência do abstrato, ou o processo de desenvolvimento de conceitos e formulações cada vez mais abstratos, a partir da análise “das transformações fundamentais produzidas na natureza da comunicação humana”. Defende o autor que mesmo em sociedades com escrita, principalmente naquelas em que há um domínio da escrita por um grupo específico, as relações entre a escrita e a oralidade seriam bastante imbricadas. Não existiria, portanto, um movimento único no modo como a oralidade nas sociedades com escrita seria influenciada pelos meios escritos de comunicação. Haveria, na verdade, diversas formas de interação entre oralidade e escrita, inclusive a influência da primeira sobre a segunda.

Entre os jovens que acompanhei nos bairros da periferia de São Paulo, as intersecções entre oralidade e escrita desenvolviam-se de formas bastante

---

<sup>5</sup> Pode-se argumentar, contudo, que a noção de pensamento selvagem em Lévi-Strauss não se refere a uma forma de pensamento de uma sociedade específica, mas a uma possibilidade do pensamento humano, pouco estimulada em sociedades com escrita.

complexas, principalmente na relação que estabeleciam com as novas tecnologias – telefones celulares e internet, por exemplo – e com a cultura de massa, em especial com a música e, particularmente, com o *funk* carioca.<sup>6</sup> Essas interações entre a oralidade e a escrita no cotidiano desses jovens em suas experiências com a cultura de massa e com a internet revelaram-se bastante complexas na medida em que também produzem ou são produzidas por elementos visuais. Cria-se, desse modo, nas experiências juvenis tecnológicas, ou nas tecnicidades juvenis como denomina Martín-Barbero (2008), uma intrincada rede de relações entre escrita, oralidade e visualidade.

Apesar de relativizar a afirmação de Marshall McLuhan de que o meio seria a mensagem – ou seja, de que os meios técnicos influenciariam o modo como os seres humanos concebem e organizam o mundo – Jack Goody, de certa maneira, também aponta para a importância dos meios de comunicação ou de transmissão de informações na determinação do conteúdo transmitido ou comunicado. Afirma Goody (1988, p. 19) que, ainda que não se possa “reduzir a mensagem ao meio material de sua transmissão”, as alterações nos sistemas de comunicação humana teriam importante repercussão no conteúdo da mensagem propagada. Ele ressalta a necessidade de se tomar a aquisição da língua, “atributo exclusivo da espécie humana”, como aspecto fundamental para as instituições e o comportamento normativo. O entendimento de Goody a respeito da importância dos meios de comunicação humana na determinação do conteúdo das mensagens retoma esse aspecto da relevância das transformações tecnológicas para a configuração de novos modos de pensar e agir.

Neil Postman, leitor de McLuhan, ressalta também esse aspecto das inovações tecnológicas que, além de novas coisas em que pensar, forneceriam novas coisas com o que pensar e criariam, assim, outras maneiras de organizar o pensamento. “A forma do livro impresso criou um novo modo de organizar o conteúdo e, ao fazê-lo, promoveu um novo modo de organizar o pensamento.” (Postman, 1999, p. 4). McLuhan (1969) considera, aliás, a tipografia ou a imprensa como força importante, talvez a principal, na criação de instituições modernas, como o Estado e a ciência, pois a cultura impressa como dispositivo de fixação da escrita teria criado a perspectiva linear do tempo e da racionalidade científica. Postman expõe também que, do mesmo modo

---

<sup>6</sup> Esse era o gênero musical mais ouvido pelos estudantes em alto volume na sala de aula.

como se indaga atualmente sobre as indeterminações das consequências na vida social das inovações das tecnologias da informação e do conhecimento e das novas mídias eletrônicas, não se sabia muito bem o que o ler e o escrever, em seu início, fariam ou poderiam fazer com as pessoas ou como alterariam as relações entre elas.

Por outro lado, deve-se atentar para a importância das novas tecnologias da informação e da comunicação, que têm configurado outras modalidades de letramento, adquiridas fora da escola. Ou seja, concomitantemente à diminuição do valor do letramento – voltado para a alfabetização – e da autoridade do professor, as novas tecnologias da comunicação e da informação começaram a entrar em cena, contribuindo também para essa perda de influência dos adultos e para as dificuldades de transmissão de saberes pela escola. De certa maneira, a própria diminuição do prestígio da escrita e da leitura poderia ser indicada como uma consequência do aumento do prestígio das outras tecnologias, conforme a discussão de Postman.

As novas tecnologias da informação e da comunicação não invadiriam a instituição escolar apenas fisicamente pela inserção dos equipamentos, por meio da presença, inconveniente para professores e gestores da instituição, de *smartphones* e *tablets*, pois se as tecnologias são, como afirma McLuhan (2005), extensões do humano e, dessa forma, continuidades de seu corpo e de seus sentidos, pode-se dizer que os alunos trariam as tecnologias incorporadas, ainda que não portassem nenhum equipamento, na medida em que estas podem, conforme essa perspectiva, transformar tanto comportamentos e percepções do mundo, como também capacidades cognitivas e sensoriais.

## Práticas culturais juvenis:<sup>7</sup> outras escritas, outros letramentos

Em pesquisa com os adeptos da pixação<sup>8</sup> (Pereira, 2005), descobri uma forma de interação lúdica com a escrita realizada principalmente por jovens pobres da periferia de São Paulo. Trata-se do ato de marcar a cidade com um codinome que, geralmente, faz alusão a um grupo de amigos, escrito com letras

---

<sup>7</sup> Por práticas culturais juvenis defino as ações empreendidas por jovens e/ou com forte simbolismo juvenil. O objetivo desse enfoque é evitar o enquadramento em um grupo etário específico, além de não as delimitar em categorias como culturas ou grupos juvenis.

<sup>8</sup> Escrevo aqui “pixação” e não “pichação” em respeito ao modo como seus autores redigem o termo.

estilizadas e de difícil compreensão para quem não faz parte da atividade, nem circula por seus espaços de encontro. De certo modo, muitos dos nomes não são compreendidos imediatamente nem mesmo pelos pixadores, dado o grau de estilização conferido às letras. Contudo, os nomes são reconhecidos a partir da presença desses jovens em pontos de encontro que estabelecem na cidade, denominados *points*, onde adeptos da pixação de diferentes localidades e mesmo de outros municípios da região metropolitana de São Paulo encontram-se semanalmente para conversar sobre as marcas que deixaram pela cidade e trocar assinaturas das suas pixações em folhas de papel, cadernos ou agendas que se transformam em valiosos acervos pessoais. As assinaturas dos mais velhos ou dos que se arriscam pelo maior número de lugares para grafar a sua inscrição têm maior valor e são cobiçadas por todos. Identificar os pixadores mais famosos nesses lugares é muito fácil, basta observar os que estão cercados pelo maior número de jovens a lhes pedir o autógrafo de sua pixação. De certo modo, podemos entender a pixação como uma forma de letramento juvenil ou como um outro uso da escrita que diverge profundamente da escrita escolar.

Certa vez, um jovem pixador mais politizado e que gostava de ler havia apanhado algumas revistas de notícias e de ciência jogadas no lixo. Ele me mostrou as aquisições e disse ter ficado bastante satisfeito por tê-las encontrado na rua. Seus outros parceiros de pixação ficaram admirados com o interesse dele pela leitura, pois afirmaram não gostar de ler. Um deles comentou que aquele que pegou as revistas era “o maior psicológico”, modo como entendia o estilo mais intelectualizado e o interesse pela leitura e por discussões políticas do colega. O desinteresse para com a leitura formal demonstra que a relação com a escrita não necessariamente pressupõe uma intimidade ou mesmo afinidade com formas mais avançadas de incorporação ou de compreensão dessa técnica. Um caso curioso é observado no documentário *Pixo* (2009). Nele, há um jovem pixador analfabeto que não sabe, portanto, ler a escrita convencional escolar, mas que compreende perfeitamente a escrita da pixação. Ou seja, ele é apenas alfabetizado na pixação e sabe, dessa forma, apenas ler os muros da cidade de São Paulo. A relação entre a escrita da pixação e a escrita escolar apresenta ainda outras particularidades, notadas a partir da observação de cadernos de adeptos da pixação que frequentavam a escola: nas últimas páginas, várias assinaturas de sua escrita particular, pixações deles e dos amigos.

Há, contudo, outra forma de letramento que tem se estabelecido entre os jovens, com importância cada vez maior, nas escolas públicas: a propiciada

pelas novas tecnologias. Por esse motivo, quando realizei a pesquisa sobre diferentes experiências juvenis na periferia de São Paulo, entre 2006 e 2010, apesar de partir das escolas, tive que, inevitavelmente, observar as relações com as novas tecnologias e acompanhar os jovens em *lan houses*<sup>9</sup> próximas às escolas. Nelas, as redes sociais e os jogos eram os recursos mais utilizados. Deve-se ressaltar que, principalmente no contexto dos bairros mais pobres, muitos dos jovens, como pude observar no período de realização da pesquisa, não possuíam habilidades para lidar com todos os equipamentos tecnológicos ao seu redor. Alguns deles, por exemplo, não tinham ou travavam muito pouco contato com computadores e internet. O que, no entanto, não impedia que tivessem familiaridade com esse mundo. O que se observa, aliás, é que esse contato e afinidade têm aumentado e se difundido cada vez mais. Presenciei em 2007, por exemplo, numa *lan house* em bairro da zona norte de São Paulo, jovens ensinando noções básicas de informática e de acesso à internet a um colega de 17 anos, com muito pouco contato com computadores até então. Em poucos minutos, o jovem já tinha criado seu *e-mail* e demonstrou, apesar da pouca experiência, grande facilidade em lidar com a máquina. Em 2013, estive em outra escola na zona sul de São Paulo e já era possível observar um número considerável de estudantes portando *tablets*. Outra mudança importante no modo de comunicar-se está no uso cada vez maior de redes sociais e aplicativos como Facebook e WhatsApp, principalmente em *smartphones*, em detrimento do *e-mail*.

Por outro lado, era comum também encontrar, nas *lan houses*, jovens que não sabiam escrever muito bem, conforme as normas escolares da língua, apresentando muitos erros de português, mas que detinham grande domínio do computador e dos *sites* de relacionamento. Apesar das dificuldades, eles não deixavam de criar perfis em *sites* de redes sociais na internet, descrevendo-se ou deixando recados para os amigos. Paradoxalmente, portanto, observa-se, nas escolas públicas da periferia, jovens que têm grande domínio das tecnologias informáticas, mas pouco traquejo com a leitura e a escrita impressa

---

<sup>9</sup> No período de realização da pesquisa sobre as práticas culturais juvenis a partir das escolas, que embasa este artigo, entre 2006 e 2010, as *lan houses*, espaços comerciais que cobram pela hora de acesso a computadores com internet, jogos e programas básicos de editores de texto e cálculo, estavam em grande evidência nos bairros da periferia de São Paulo. Nos últimos anos, entretanto, o número de estabelecimentos desse tipo reduziu-se consideravelmente.

ou considerada mais formal. Contudo, deve-se ressaltar que tanto os computadores como a própria internet trariam outras tecnologias acopladas, como a eletricidade e a própria escrita. A escrita e a leitura são recursos exigidos pela internet, seja em redes sociais como o Facebook, seja em aplicativos de comunicação instantânea como o WhatsApp.<sup>10</sup> De certo modo, pela internet os jovens também estabeleciam relações lúdicas com a escrita. Porém, além disso, essas novas tecnologias alterariam as relações com o letramento, pois com a diminuição da importância da cultura impressa, afirmada por McLuhan (2005), a escrita associada ao texto impresso também perderia importância ou, ao menos, adquiriria outros significados.

No caso dos pixadores, havia uma apropriação lúdica que não se importava tanto com o que escrever, mas se importava muito com a forma como se escreviam, como se grafavam ou se desenhavam as palavras que se pixava, pois a estilização conferida às letras dos nomes inscritos nos muros adquiria maior importância do que o próprio significado dos termos a que se referiam. Assim, nessa escritura dos muros, o conteúdo subordinava-se à forma estilizada que conferiam às letras e também ao modo como se arriscavam para grafar o nome de seu grupo na paisagem urbana. Cabe aqui um apontamento sobre a reflexão de Tim Ingold (2007) a respeito da escrita como um tipo de desenho. Para esse autor, a divisão entre escrita e desenho seria resultado do processo moderno de dividi-las entre, respectivamente, tecnologia e arte. A escrita seria empobrecida ao ser concebida apenas como técnica, pois sua função ou ação no mundo reduz-se à replicação, suprimindo a criação. Na pixação, por outro lado, a escrita tende para o traçado artístico e também para uma continuidade fundamental entre o traço e sua corporeidade, pela inscrição na paisagem urbana, principalmente no alto dos edifícios.

Essa particularidade da escrita desenhada da pixação ocasionava uma dificuldade de entendimento, por parte daqueles que não pertenciam a esse circuito, sobre o que queriam dizer com suas pixações. Isso acontecia não porque utilizavam um código apenas compreendido por eles, mas porque a estilização conferida às letras era um elemento que apenas fazia sentido a quem era adepto da prática. Os pixadores de diferentes regiões da cidade

---

<sup>10</sup> Na verdade, no início da pesquisa nas escolas, em 2006, a rede social mais usada pelos jovens que acompanhei era o Orkut e o aplicativo de troca de mensagens instantâneas, que só funcionava nos computadores pessoais e não nos *smartphones*, como acontece com o WhatsApp, era o Messenger.

estabeleciam contatos entre si e sabiam identificar quem escrevia determinada marca na paisagem urbana. Por isso, a prática de grafar palavras estilizadas nos muros era voltada para eles mesmos, ou, como me disse um deles, para quem sabia *ler o muro*. Por essa expressão, podemos entender a pixação, justamente, conforme discutem Brian Street (2001) e Angela Kleiman (1995), como uma prática social de letramento e como um modo específico de apropriação da escrita alfabética que permitiria a esses jovens tornarem-se famosos em meio ao anonimato da metrópole, criando uma espécie de rede social *off-line*.

No que se refere às tecnologias da informação e da comunicação, o tipo de relação observado na pixação, o de prezar mais pela forma do que pelo conteúdo, tem se estabelecido entre uma parcela considerável de jovens que, por meio da escrita nas redes sociais, busca visibilidade e reconhecimento. As novas tecnologias são incorporadas pelos jovens e desse modo passam a habitar seu mundo social de modo muito mais intenso do que a escrita escolar/disciplinar. Se a máquina é um dos aspectos de nossa corporificação, como afirma Donna Haraway (2000), a escrita seria uma das primeiras tecnologias corporificadas pelos seres humanos. Já seríamos, portanto, ciborgues há um bom tempo antes do surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, com a incorporação das diferentes técnicas de escrita e leitura. A própria Haraway reconhece a escrita como a tecnologia dos ciborgues. Deve-se, entretanto, considerar que esse ciborgue pode ter diferentes configurações, diferentes graus de incorporação ou de atualização. E que, talvez, com o desenvolvimento ou expansão da escrita em outros suportes como o dos computadores e telefones celulares, a escrita convencional escolar tenha, em certos aspectos, se tornado um tanto quanto desatualizada. Bill Green e Chris Bigum (1998), por exemplo, no final dos anos 1990, já denominavam a nova geração da época, imersa na cultura digital e na cultura *pop*, em sua relação com a escola, como alienígenas na sala de aula, tamanho o estranhamento e incômodo que as novas subjetividades juvenis causam na instituição escolar. As novas tecnologias e a cultura audiovisual comercial têm fornecido cada vez mais, conforme nos aponta Arjun Appadurai (1996), condições para que os mais jovens viajem ou se desloquem, principalmente pela imaginação, para outros mundos sociais, aos quais a escola tem pouco ou nenhum acesso.

## Considerações finais

Michel Serres (2013) usa o termo “polegarzinha” para intitular a geração atual de jovens conectados quase que em tempo integral, principalmente pelos *smartphones*, ressaltando as transformações nos modos como as/os jovens contemporâneos habitam seus mundos. A alusão ao polegar surgiu a partir da observação que Serres fez da agilidade com que as/os jovens manipulam seus telefones celulares a escrever suas mensagens, utilizando apenas os polegares para se comunicar. O termo é utilizado ainda no feminino, polegarzinha, para evidenciar certo protagonismo que as meninas têm estabelecido nesse processo. Esse novo modo de escrever implicaria também, portanto, outras formas de pensar ou com o que pensar. Na contemporaneidade, pessoas mais jovens podem manipular diferentes informações ao mesmo tempo, pelas muitas janelas que podem ser abertas, e, assim, viveriam, portanto, em outra relação tempo/espaço e com outra cabeça.

Dessa forma, a escola sairia profundamente desestabilizada dessas transformações, cada vez mais aceleradas, das subjetividades juvenis. Cabe, entretanto, destacar que tais mudanças não são recentes. Há tempos a mídia tem sido fonte importante de aprendizado, ocupando espaços que antes eram de domínio exclusivo da escola. Com isso, o ensino escolar da escrita que exige submissão, contenção corporal e silêncio, perde cada vez mais sentido para jovens que adquirem, por meio dessas novas tecnologias, novas extensões para os seus corpos e, assim, desenvolvem novas corporeidades que trazem enormes dificuldades para se enquadrar nos controles disciplinares das instituições escolares.

Por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circula, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias. Não habitam mais o mesmo espaço. (Serres, 2013, p. 19).

Michel de Certeau (2009), ao discutir as diferentes formas de escrita, as impostas por quem ocupa certas posições de poder e as subvertidas por quem está às margens das estruturas de poder, estabelece uma relação entre o par produção/consumo e o par escrita/leitura. Com isso, o autor tenta mostrar que, tanto no primeiro termo, quanto no segundo, as relações de poder não se

dão apenas numa via de mão única. Ou seja, nem consumidores nem leitores são passivos diante das estruturas de poder que criam os produtos e os textos. Pode-se dar um uso não previsto a um produto, como acontece comumente nas práticas culturais juvenis, da mesma forma como é possível desenvolver muitas interpretações de um mesmo texto. Avançaria aqui a afirmar a possibilidade de usos insurgentes ou táticos da escrita, conforme a denominação utilizada pelo autor. Em ambos os casos, há uma busca de exercer certo protagonismo e reconhecimento social nas mais diferentes esferas de atuação cotidiana.

Nas escolas públicas de bairros pobres da periferia de São Paulo, as/os jovens têm muito pouco espaço para escreverem seus próprios textos ou quase não têm voz para manifestar suas ideias. Negam-lhes, portanto, não apenas a possibilidade de escrever seus textos ou se expressar, como também a autoria sobre suas próprias vidas. Eles e elas foram e ainda são treinados para apenas copiar os textos dos outros, ou se expressar por meio das vozes dos outros. Apesar da escola, conforme expõe Certeau, ser a instituição que tenta juntar a leitura à escrita, ela proporciona ainda poucas oportunidades para que jovens pobres possam desenvolver sua própria escrita. Nesse sentido, práticas como a da pixação revelam as astúcias de grupos marginalizados, que, apesar de, na maioria dos casos, possuírem pouca afinidade com a escrita, querem ter a autoria de seus próprios textos e histórias, querem ser reconhecidos por tais. Ao serem perguntados sobre o porquê de pixarem, a principal resposta que os pixadores davam era: “Para ter ibope.” Com essa expressão, afirmavam sua necessidade de visibilidade e reconhecimento. O mesmo pode valer para os usos táticos das tecnologias que outras práticas culturais juvenis contemporâneas permitem, como a busca da construção uma imagem prestigiosa de si pelas redes sociais, com as *selfies* e as postagens de vídeos no YouTube.

Quando se observa mais de perto a prática cotidiana dos estudantes do ensino médio em sala de aula, percebe-se que, na relação com a escrita ou com o letramento, há a predominância da cópia como principal atividade formativa ou de incorporação dessa técnica. Essa predominância ocorre pelo modo como a escola se organiza, mas também por imposição dos estudantes nas escolas observadas, que reconhecem nessa prática a principal modalidade legítima de ensino escolar. A cópia dos alunos pode ser entendida, portanto, ao mesmo tempo como uma atividade automatizada, mas também como uma ação ativa dos estudantes que reitera o entendimento do que é e para o que, do

ponto de vista deles, serve a escola. Sendo assim, conforme lhes foi informado ou imposto desde os primeiros anos da vida escolar, a instituição de ensino serviria para a transmissão da escrita/leitura de modo instrumental, apenas como alfabetização, e sem dar nenhuma ou muito pouca autonomia ou voz aos estudantes pobres das escolas públicas dos bairros periféricos de São Paulo.

As escolas que acompanhei, portanto, passavam muito longe do que Brian Street (2001) entende por letramento como prática social. Para Street, o letramento não se refere apenas a um conjunto uniforme de habilidades técnicas neutras. Há muitas possibilidades de letramento, que se configuram como práticas que são socialmente incorporadas. Há múltiplas formas de ler e escrever que são construídas no e para além do processo de alfabetização escolar. Para se apreendê-las é preciso compreender a interação geracional que ocorre nas escolas – porém, não exclusivamente nelas – não apenas como transmissão de informação,<sup>11</sup> mas, conforme a discussão de Tim Ingold (2010) sobre capacidades, competências, habilidades e educação da atenção, como redescoberta orientada. Para Ingold, o conhecimento não é comunicado e sim construído a partir de orientações e caminhos já traçados pelas gerações anteriores. Segundo ele, a cópia seria um elemento importante para o que entende, nesse processo de construção dos próprios caminhos a partir de orientações dos educadores, na escola ou na vida, como educação da atenção. A cópia, portanto, nesse sentido, não é só transcrição automática, mas pode ser também um movimento ativo de redescobrimto dirigido, marcado, ao mesmo tempo, por imitação e improvisação.

O processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. (Ingold, 2010, p. 21).

Com isso, pode-se afirmar que não há identidades, formas discursivas, práticas pedagógicas ou de letramento essencialmente libertadoras ou essencialmente opressoras (Gore, 1994; Hall, 2003; Sawicki, 1988). Jennifer Gore (1994) vale-se do exemplo da disposição das carteiras em sala de aula para refletir sobre o entendimento bastante generalizado, a partir mesmo da

---

<sup>11</sup> Paulo Freire (1987) denomina essa modalidade de transmissão como concepção bancária de educação.

influência da discussão de Foucault sobre a disciplinarização, de que a organização dos estudantes em fileiras seria opressora e que a disposição em círculos eliminaria hierarquias e opressões. Afirmo Gore que, apesar de alguns possíveis ganhos, a disposição em roda pode gerar outras opressões como a imposição, aos estudantes que preferem não se colocar, da obrigatoriedade de manifestar-se, além da exposição de todos à vigilância direta do docente e dos colegas ao lado.

Da mesma forma, a cópia da lousa como entendimento do que seria o processo educativo para professores e alunos pode ser subvertida pela câmera fotográfica do telefone celular, mas também pela imposição dos estudantes que passam a exigí-la como prática legítima de educação escolar para eles. Afinal, não é isso que lhes foi ensinado desde muito pequenos quando ingressaram na escola? Assim, se, como afirma Ingold (2007, p. 127), a arte seria a responsável pela criação e a tecnologia capaz apenas de replicar, os estudantes estão de fato executando o principal ensinamento que tiveram em anos de escolarização que visava a replicação em detrimento da criação. A cópia escolar, nesse contexto, é um caso bastante elucidativo da forma como imposição pode virar insubordinação e vice-versa.

## Referências

APPADURAI, A. *Modernity at large*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz, 1972.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 2009.

DEBERT, G. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 49-70, jul./dez. 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOODY, J. *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- GOODY, J.; WATT, I. *As consequências do letramento*. São Paulo: Paulistana, 2006.
- GORE, J. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.
- GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 208-243.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HARAWAY, D. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- INGOLD, T. *Lines: a brief history*. London: Routledge, 2007.
- INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- JOHNSON, S. *Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva*. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

MARTÍN-BARBERO, J. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividade entre os jovens. In: BORELLI, S.; FREIRE FILHO, J. *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: Educ, 2008. p. 9-32.

MCLUHAN, M. *La galaxia Gutenberg: génesis del “Homo Typographicus”*. Madrid: Aguilar, 1969.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2005.

ONG, W. *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London: Meuthen, 1982.

PEREIRA, A. B. *De “rolê” pela cidade: os “pixadores” em São Paulo*. 2005. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)–Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PEREIRA, A. B. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. *Ponto Urbe*, São Paulo, n. 1, 2007.

PEREIRA, A. B. *“A maior zoeira”*: experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIXO. Direção: João Wainer e Roberto T. Oliveira. Direção de fotografia: João Wainer. Produção executiva: Roberto T. Oliveira. São Paulo: Sindicato Paralelo filmes, 2009. 61 min.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 60, p. 144-158, dez. 1997.

SAWICKI, J. Feminism and the power of Foucauldian discourse. In: ARAC, J. *After Foucault: humanistic knowledge, postmodern challenges*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1988. p. 161-178.

SERRES, M. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

STREET, B. Introduction. In: STREET, B. *Literacy and development: ethnographic perspectives*. London: Routledge, 2001. p. 1-17.

TARDE, G. *A opinião e as massas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Recebido em: 16/12/2014  
Aprovado em: 05/06/2015