

A classe: vivendo e aprendendo na era digital¹

Sonia Livingstone

Professora de Psicologia Social no Departamento de Mídia e Comunicação na London School of Economics and Political Science (LSE).

E-mail: s.livingstone@lse.ac.uk

Resumo: Este artigo procura entender como, em uma sociedade fortemente mediada, se tece um “fio digital” através da vida pessoal, social e de aprendizagem de jovens. Para tanto, foi realizada uma etnografia com alunos de 13 a 14 anos de idade, durante um ano. Foram reveladas as formas interligadas de mídia digital da qual os jovens se apropriam para encontrar espaços de autonomia e ação pessoal, enquanto seus pais e professores tentam implantar a mídia digital de maneira normativa, moldando as realizações atuais e as perspectivas futuras dos jovens. Isso se dá pela sutil promulgação de conexões e desconexões, muitas vezes motivadoras ou problemáticas, sustentadas dentro e entre o lar e a escola. O resultado é que a mídia digital – embora não necessariamente determinante à vida dos jovens – tornou-se uma importante fonte de ansiedade e luta entre as gerações.

Palavras-chave: mídia digital; aprendizado em mídia digital; etnografia; conexões; desconexões.

Abstract: This article seeks to understand how, in a highly mediated society, a “digital thread” is established through the personal and social life and in the learning process of young people. For this purpose, an ethnography was carried out with students aged between 13 to 14 years, during a year. The interlinked forms of digital media that young people have used to find spaces of autonomy and personal action have been revealed, while their parents and teachers try to establish digital media in a normative way, shaping young people’s current achievements and future perspectives. This is related to the subtle stimulation of connections and disconnections, often motivating or problematic, present inside their homes and between home and school. The result is that digital media – although it does not necessarily determine the lives of young people – has become an important source of anxiety and conflict between generations.

Keywords: digital media; learning in digital media; ethnography; connections; disconnections.

1. Este artigo foi publicado originalmente como capítulo em: LIVINGSTONE, Sonia. The class: living and learning in the digital age. In: TOSONI, Simone et al. (Eds.). **Present scenarios of media production and engagement**. Bremen: Lumière, 2017. p. 55-66. Disponível em: http://www.researchingcommunication.eu/book12chapters/C04_LIVINGSTONE201617.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018.

Recebido: 10/10/2018

Aprovado: 20/11/2018

Tradução de Tatiane Gonsales.

1. CRESCENDO NA SOCIEDADE DO RISCO DIGITAL

Como a tecnologia digital – atualmente tão presente no cotidiano de tantas crianças – está entrelaçada em nossas vidas? Ela medeia conexões ou desconexões, traz melhorias ou problemas à vida dos jovens? Recentemente passei um ano inserida na vida de uma turma de jovens de 13 a 14 anos em escola secundária suburbana, multiétnica e complexa de Londres². Com base no método etnográfico, passamos esse tempo conhecendo 28 alunos em casa, na escola, com seus amigos e on-line, a fim de explorar como eles gerenciam as pressões, as oportunidades e os contrastes destes mundos que se cruzam. Como psicóloga social, meu trabalho sempre foi motivado pelo desejo de entender a vida dos indivíduos de forma holística, nos canais e instituições onde fazem parte; atravessar as fronteiras do privado ao público e vice-versa para ver como cada fronteira infunde na outra. Como pesquisadora da mídia, sempre quis enxergar como os usos cotidianos da mídia podem reconfigurar as possibilidades humanas de ação e imaginação, comunicação e participação, identidades e relações – mas fazê-lo evitando a hipérbole utópica e distópica das transformações da mídia digital e, assim, da infância, “afastando-se” da noção de “Era Digital” e “nativo digital” para a retórica trazida por tal aspecto³.

Nesse trabalho, Julian Sefton-Green e eu nos focamos nas estruturas e práticas que têm maior influência para estruturar as oportunidades oferecidas às crianças – na família, na escola e no grupo de pares – e ouvimos cuidadosamente como elas falam sobre e encontram espaços de ação em relação a tais oportunidades. Procuramos revelar a sutil incorporação da mídia na vida dos jovens, precisamente ao descentralizar a mídia como nosso objeto de estudo. Isso nos permitiu reconhecer que, de muitas maneiras, a infância de hoje não é tão distinta da infância de outrora – absorvida em famílias, escolas, amigos e vida cotidiana, com suas excitações modestas, frustrações comuns, esperanças e medos. Este fato possibilitou nossa percepção de que a retórica do digital – isto é [o eletrônico], é o próprio digital fazendo ele mesmo um trabalho discursivo, atuando como um para-raios que encapsula e revela os problemas da sociedade e a natureza de suas soluções. Assim, a tecnologia é promovida como uma forma de legitimar as soluções rápidas dos políticos para as chamadas “escolas quebradas” ou “famílias quebradas”. Os pais ansiosos a imaginam como algo crucial para “avançar”, “manter-se” ou “serem bons pais”. O discurso do digital é utilizado por jovens que procuram afirmar sua autonomia como a “geração digital”, em andamento e ainda não compreendida.

Entre as realidades mundanas da vida cotidiana e a retórica das mudanças rápidas, nossa etnografia revelou uma série de lutas ativas para moldar os estilos de vida e de aprendizado dos jovens, de que forma alguns aspectos refletem e ainda são facilmente mascarados pelo caráter de “idade digital”, como será discutido neste texto. Primeiramente, vamos a um pequeno contexto.

Este trabalho foi financiado pela MacArthur Foundation’s Connected Learning Research Network⁴. A rede passou os últimos cinco anos pensando

2. LIVINGSTONE, Sonia; SEFTON-GREEN, Julian. **The class:** living and learning in the digital age. New York: New York University Press, 2016. Disponível em: <<http://connectedyouth.nyupress.org>>. Acesso em: 16 maio 2018.

3. HELSPER, Ellen; EYNON, Rebecca. Digital natives: where is the evidence? **British Educational Research Journal**, Hoboken, v. 36, n. 3, p. 502-520, jan. 2010.

4. ITO, Mizuko et al. **Connected learning:** an agenda for research and design. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub, 2013. Disponível em: <http://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/Connected_Learning_report.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

nos desafios enfrentados pela educação, nas desigualdades da sociedade e na coincidência entre esses grandes problemas estruturais e as formas como os jovens abraçam a mídia digital – especialmente aqueles que estão em desvantagem ou marginalizados. Então, a mídia digital pode estimular novos caminhos criativos e participativos? Alguns dos jovens identificados por outros projetos na rede – ativamente em comunidades de jogos ou organizando-os através da criatividade dos fãs – sugerem, de fato, novas possibilidades para a aprendizagem conectada⁵. Porém, o que isso diz respeito aos jovens “comuns”, às crianças “medianas” como são chamadas em classe? Havia poucos hackers, *vloggers* ou empresários neste meio. Então, o aprendizado conectado pode abrir novas oportunidades para eles? E que diferença isso pode fazer? Isso me leva ao nosso enquadramento sociológico.

Crianças, bem mais do que os adultos, sempre tiveram que viver em circunstâncias não propícias. Os jovens adolescentes, em particular, procuram oportunidades de ação e autorrealização em estruturas que são cegas aos seus esforços, pois eles estão ansiosos para antecipar e moldar tais esforços em direção a objetivos específicos, muitas vezes pré-determinados. Os desafios resultantes são, de certa forma, habilitados, mas também prejudicados pelas circunstâncias históricas de hoje, provenientes da modernidade tardia ou reflexiva – uma sociedade de risco em que os indivíduos são separados da tradição, as coletividades estão desmoronando e novas incertezas e indeterminações nos atacam por todos os lados⁶. Este é um período histórico, ao menos no Ocidente, cujos contornos são definidos pelos fluxos globais de pessoas, bens, dinheiro, tecnologia, ideias e significados⁷, pelos riscos criados pelo homem (mais do que dificuldades naturais e desastres) e pela imersão em uma cultura altamente individualizada, voltada ao futuro, competitiva e saturada de mídia, na qual nossas experiências e possibilidades são vistas e narradas de forma a garantir maior escolha e controle, mas que ocasiona o oposto, gerando intensa ansiedade que alimenta mais o processo de individualização⁸.

Dessa forma, é característico, e não incomum, que nossa classe tenha vivido dentro de alguns metros quadrados uma da outra, nos quais as pessoas têm uma diversidade de línguas, culturas e religiões. Na escola – excepcionalmente, talvez, mas típico em Londres como uma cidade global “superdiversa”⁹ – o filho do refugiado fica ao lado do filho do milionário. Em suas casas, cada criança pode acessar várias telas grandes e pequenas, com banda larga rápida; contudo, raramente visitam o centro da cidade a poucos metros de distância. É também um mundo bifurcado pela classe social – marcado, classicamente, pela linha ferroviária passando próxima ao subúrbio, com a metade da classe vivendo no lado direito e a outra metade no lado errado dos trilhos.

Para as crianças, a modernidade tardia está reposicionando o lugar delas na sociedade de várias maneiras, sendo visível, por exemplo, na reconstrução da família, nas pressões competitivas nas escolas, na transição prolongada para a idade adulta, na incerteza de conseguir um emprego e em ambições fomentadas pela cultura das celebridades¹⁰. Também é reposicionado o modo como

5. JENKINS, Henry et al. **By any media necessary**: the new youth activism. New York: NYU Press, 2016.

6. GIDDENS, Anthony. **Modernity and self-identity**: self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press, 1991.

7. APPADURAI, Arjun. **Modernity at large**: cultural dimensions of globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

8. BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. **Individualization**. London: Sage, 2002.

9. WATSON, Sophie; SAHA, Anamik. Suburban drifts: mundane multiculturalism in outer London. **Ethnic and Racial Studies**, Abingdon, v. 36, n. 12, p. 2016-2034, 2012.

10. CHAMBERS, Deborah. **A sociology of family life**: change and diversity in intimate relations. Cambridge: Polity Press, 2012.

a sociedade imagina as crianças e a infância. Beck e Beck-Gernsheim falam de crianças como a representação da última esperança de “encantamento” em nossas vidas cínicas; Giddens¹¹, por sua vez, vê como apropriamos e nos preocupamos com as crianças como nossa maneira de investir – tentando controlar, até “colonizar” – o futuro. Portanto, temos famílias menores e tentamos dar a cada criança o melhor de tudo; respeitando os seus direitos na família recentemente democratizada (nas palavras de Giddens), mesmo que nos preocupemos que isso nos torne excessivamente indulgentes; mantendo-as em ambientes fechados confortavelmente instaladas, mesmo quando nos preocupamos com a perda de resiliência; empurrando-as para aprender violino e codificação, mesmo lembrando nostalgicamente de nossa própria liberdade do passado de uma infância com brincadeiras na rua, que nos deixavam lamacentos e perdidos. Para que eu não divague em um relato sobre todos os problemas da sociedade, estabeleço o foco no digital, que promete soluções e ainda é apenas um fio particular em uma tapeçaria muito maior de mudanças sociais. Então, como esse fio digital em si atua nas vidas da nossa classe de 28 alunos de 13 a 14 anos de idade?

Os métodos empregados neste projeto estão delineados na obra de Livingstone e Sefton-Green¹², bem como no blog: www.parenting.digital. Basta dizer aqui que nosso objetivo de passar o tempo nos principais canais que estruturam a vida das crianças (lar, escola, grupo de pares) tornou-se os principais caminhos do nosso trabalho de campo, com foco nas interrelações entre eles, sustentados ou não por mídia digital. Os meios se cruzam porque as crianças se movem e, entre eles, criam conexões e desconexões através de suas práticas diárias. Embora cada meio seja importante para as crianças, este fato é relevante pois elas são desconectadas do ponto de vista dos adultos. Assim, de forma que se tornaram importantes, os professores raramente se atêm ao lar delas, ou os pais à escola, ou os adultos no on-line ou em espaços pares das vidas das crianças. Somente as próprias crianças fazem conexões na prática e, de certa forma, com a mídia digital, conectam-se cada vez mais atividades anteriormente desconectadas. Além disso, durante um ano, nós, como pesquisadores, atravessamos tais meios na medida em que fomos capazes (discutimos os desafios éticos e metodológicos em Livingstone e Sefton-Green¹³).

2. UM DIA NA VIDA DOS ADOLESCENTES “DIGITAIS”

Considere, para preparar a cena, um dia escolar típico. Chegar à escola pela manhã foi estressante para nós e para os adolescentes, enquanto fazíamos a transição da sonolência para estar em alerta completo: desde o conforto dos pijamas em casa até as regras rigorosas do uniforme escolar; da família que conhece nossos caminhos aos professores estacionados em corredores cheios, verificando a conformidade entre eles. Fesse geralmente estava atrasado, em parte porque ele jogava Xbox até tarde da noite; em parte porque acreditava que sua irmã mais velha era a responsável por expulsá-lo da cama todas as

11. GIDDENS, Anthony. Fate, risk and security. In: COSGROVE, James F. (ed.). *The sociology of risk and gambling reader*. London: Routledge, 2006.

12. LIVINGSTONE; SEFTON-GREEN, op. cit., 2016.

13. Ibidem, cap. 2.

manhãs. Salma chegou arrumada e calma, depois de enviar mensagens de texto a seus amigos logo cedo, de modo sincronizado com seu caminhar à escola, digitando durante todo o percurso.

Durante a maior parte do dia, a classe enfrentou a interativa “tela inteligente” à frente, enquanto os professores integraram os clipes do YouTube e outros recursos eletrônicos às lições. Pode-se observar que os professores ainda estão trabalhando como fazer isso não só na prática, mas também pedagogicamente. Por exemplo, eles incorporam a mídia digital em lições como uma janela conveniente ao mundo da geografia ou da história (“olhe esse país” ou “olhe esse período histórico”) ao mesmo tempo que criticamente desconstruem textos e imagens em aulas sobre estudos da mídia. Além disso, há pouca conexão entre o ensino da música e a tecnologia da música na escola e o amor das crianças pela música quando a ouvem ou a aprendem em casa – a família de Fesse, por exemplo, não tem todo o suporte financeiro para bancar as aulas, porém ele está aprendendo de forma autodidata a tocar guitarra através de tutoriais do YouTube; mas seus professores pareciam inconscientes sobre isso e esse esforço não obteve reconhecimento na escola¹⁴.

O caminho da escola para casa tem se revelado como um momento significativo longe da observação minuciosa dos adultos, um tempo descontraído, muitas vezes a última chance de conversar com os amigos frente a frente antes de voltar para o lar, somente após isso se reconectam à mídia digital. A classe gostava de esticar essa jornada à medida que se desconectavam do ritmo exigente do dia escolar. Giselle nos contou como ela transformou isso em uma “jornada lenta”, enquanto Abby disse com alívio: “Nós gostaríamos de fazer compras ou simplesmente ir ao parque ou algo tipo assim, fazer algo que realmente sentimos vontade de fazer”. Eles tinham seus celulares em mãos, procuravam por mensagens e compartilhavam atualizações e piadas. Mas o objetivo era fazer o que eles queriam fazer e fazer isso junto, pessoalmente.

Uma vez em seus lares, a lição de casa costumava ser acompanhada pelo Facebook, em parte como distração, em parte com um pouco de orientação de pares em matemática ou francês. Alguns se tornaram rapidamente craques em jogos de computador: Nick com os colegas de escola com os quais ele passou o dia inteiro; Giselle no servidor de *Minecraft* de sua família; Adam, com pessoas que ele só conheceu pelo jogo via multijogador, em que ele sentiu, finalmente, que poderia realmente ser ele mesmo. A grande família de Abby a envolveu em uma roda de conversa, apesar de a música e a TV estarem ligadas constantemente; enquanto Megan criou um site privado no Tumblr e passava horas e horas nele sem perceber. Max, Jenna e Alice se reuniram na casa de Alice para conversar, principalmente sobre Harry Potter, e Shane iria de bicicleta para lá sempre que pudesse. Cada um deles se encontrou desenhado, em graus variados, nos esforços dos pais para se reunirem “como uma família”, às vezes no jantar ou em conversas prazerosas; mas, na maioria das vezes, isso acontecia simplesmente conversando em frente à TV, embora cada um deles estivesse com seus telefones ou *tablets* de prontidão, antes de irem em direções separadas.

14. SEFTON-GREEN, Julian. **What (and where) is learning when we talk about learning in the home?** New York: Bank Street Graduate School, 2013. (Occasional paper series, 30). Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/54793/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Sefton-Green,%20J_What%20and%20where_Sefton-Green_What%20and%20where_2015.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

A “diversidade ordinária” da vida dos adolescentes é, portanto, aliada à mídia digital, mas não recai realmente sobre ela, exceto na medida em que serve para conectar ou desconectar as pessoas de maneira significativa ou frustrante. No livro¹⁵, desenvolvemos tais observações para argumentar que os jovens não desejam mais ser constantemente conectados aos adultos à sua volta. Em vez disso, o que eles querem é ter a escolha de quando e onde se desconectar do mundo frequentemente vinculado às regras e, às vezes, conflituoso em que se encontram. Em outras palavras, o uso de dispositivos digitais tornou-se a forma de afirmar a ação dos adolescentes: optar por não ouvir seus pais às vezes mandões, irmãos mais jovens irritantes ou professores aparentemente críticos; escolhendo reconectarem-se digitalmente com amigos simpáticos ou não ficar de fora do “drama” de seus pares. A importância primordial da ação também é mostrada pela escolha dos adolescentes em escapar do crescente acolhimento digital da escola, pois quando os professores usam a mídia digital em sala de aula ou entram em contato por e-mail ou via intranet, os alunos provavelmente sussurram uns aos outros na aula ou atuam como se não tivessem ideia de que os professores postaram exercícios extras em seu blog para que os alunos possam ampliar os estudos em momentos de lazer. Mas o uso de dispositivos digitais também se tornou a maneira dos adultos de tentar alcançar e orientar os adolescentes, de forma nem sempre bem-vinda aos jovens.

3. APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

A maioria das famílias que visitamos fez algum esforço para antecipar – e apoiar – o ambiente de aprendizagem dos alunos dentro de casa, fornecendo um escritório ou criando um canto silencioso em um quarto ou sala de estar como local de estudo. Ao fazê-lo, os pais tentaram imaginar o que poderia ajudar na aprendizagem de seus filhos, geralmente com pouco conhecimento de hardware, software ou práticas pedagógicas da escola.

Um caso destacou os esforços que os pais estão fazendo para usar a tecnologia digital para melhorar as perspectivas de seus filhos. Yusuf era o mais velho de quatro filhos em uma devotada família muçulmana que havia emigrado da África Oriental quando ele era pequeno. Seu pai era um enfermeiro treinado, mas em Londres só conseguia obter trabalho como inspetor de ingressos; já sua mãe falava inglês de forma muito limitada. Na escola, vimos que Yusuf trabalhou silenciosamente e com foco em lições e estava indo bem em matemática e ciência. Quando o visitamos em casa, descobrimos que duas práticas de aprendizado distintas estavam no topo da agenda de seus pais. Na primeira, a participação do filho duas vezes por semana na escola do Alcorão, que envolvia uma quantidade considerável de aprendizado rotineiro (em árabe) que ele nem sempre compreendeu completamente, bem como uma discussão mais aberta sobre questões morais e sociais. Aqui, a progressão foi medida aprendendo as *suras* (versos do Alcorão). Na segunda, seu pai comprou uma série completa de

15. LIVINGSTONE;
SEFTON-GREEN, op. cit.,
2016.

programas de matemática e inglês em CD por cerca de £ 3.000 – uma despesa considerável para qualquer família e especialmente para uma com meios tão modestos quanto a de Yusuf. Os CDs forneceram uma variedade de atividades e testes graduados; quando o usuário é aprovado em determinado número de testes, a empresa que faz os CDs emite certificados de bronze, prata e ouro. Em casa, um dos quartos havia sido transformado em uma “sala de aula”, com grandes gráficos de parede que marcam o progresso das crianças nos testes, juntamente com um cuidadoso arranjo de recursos educacionais adicionais: CDs, livros, planilhas e materiais de teste. O pai de Yusuf se referiu como uma espécie de professor-chefe; e cada criança deveria completar determinado número de testes semanalmente, preenchendo as células apropriadas no quadro da parede. Isso exigia uma disciplina considerável, pois o pai de Yusuf estava frequentemente ausente por conta de seus turnos no trabalho, e sua mãe não conseguia se comunicar bem com as crianças.

Tanto a escola do Alcorão como o investimento em casa na tecnologia educacional refletiram a ênfase em tarefas de aprendizagem e indicadores de progresso quantificados que vimos na escola na implementação dos níveis curriculares nacionais. No entanto, a escola não sabia que Yusuf estava envolvido nessas atividades de aprendizado fora do ambiente escolar. Nem foi claro para nós que o investimento da família ajudou particularmente sua conquista na escola ou sua aprendizagem por conta própria. Essa desconexão entre os ambientes de aprendizagem em casa e na escola foi particularmente irônica, porque, em muitos aspectos, o pai estava ampliando a lógica da escola em casa. Na escola, a metáfora principal para aprender era a de “nivelamento”. De modo mais direto, isso significava avaliar o progresso dos alunos no currículo nacional, por referência a notas padronizadas (denominadas “níveis”). Mas como prática discursiva e como metáfora para o progresso, foi completamente inserida na vida escolar (eu ouvi uma professora perguntar a um aluno: “você já foi passado de nível em arte?”). Isso foi ativado através do funcionamento eficiente do sistema de gerenciamento de informações escolares digital e em rede (conforme discutido em Livingstone¹⁶). Esse sistema foi usado para codificar a realização e o comportamento dos estudantes de forma contínua, com vários dados inseridos para cada criança a cada dia. O grande esforço em manter o sistema mostrava que os professores passavam muito tempo de aula olhando para o computador, e estudantes e professores se tornavam sujeitos a uma constante vigilância e monitoramento.

A aprendizagem, assim, tornou-se instrumentalizada – se pudesse ser nivelada, então era contada; mas, se não pudesse (aprendizagem informal ou em casa, por exemplo, ou conhecimento cultural fora do currículo), simplesmente não importava, literalmente. As noites dos pais e professores tornaram-se um extraordinário exercício discursivo de trabalho, por meio da negociação de professores-pais muitas vezes rudimentar, afinal, debatiam se o que uma criança tinha aprendido fora da escola poderia de alguma forma ser registrado no sistema e, portanto, valorizado pela escola. Talvez sem surpresa,

16. LIVINGSTONE, Sonia. The mediatization of childhood and education: reflections on the class. In: KRAMP, Leifetal. (ed.). **Media practice and everyday agency in Europe**. Bremen: Lumière, 2014. p. 55-68. Disponível em: <http://www.researchingcommunication.eu/book9chapters/C05_Livingstone1314.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

o pai de Yusuf gostava da abordagem padronizada da escola para aprender. Mas também muitos outros gostavam, muitas crianças nos diziam qual o nível delas em cada disciplina, incluindo o nível real, o nível previsto, o nível-alvo e o nível de estiramento! Como Salma explicou: “É muito bom, porque eles seguem o objetivo, como se você estivesse no caminho certo. Eles conhecem todos os seus níveis e sabem se devem aumentá-lo ou estão indo bem. Então eu acho que é bom que eles tenham tudo isso”. E o pai da Adriana, de classe média, explicou-nos com cuidado que as métricas, por serem visíveis, tornam a escola justa: “Diante do tipo de escola e do tipo de gestão que ela tem, você sabe, eles têm que ser justos e não podem simplesmente moldar as disciplinas para as pessoas que eles acham que podem ser problemáticas e, então, permitirem que os outros façam o que quiserem”.

Ficamos tentados a argumentar que a escola exemplificava a lógica inexorável de uma instituição de vigilância e controle mediatizada, impondo um regime implacável de disciplina e a padronização do aprendizado que reduzia o conhecimento para testar os resultados¹⁷. Mas como as famílias gostavam do sistema, nós nos questionamos: se crescemos em uma sociedade individualizada, em que as âncoras tradicionais se desintegraram, e há uma luta pelo sucesso, então talvez esse sistema ofereça uma clareza bem-vinda e mesmo um senso de justiça. Pode-se realmente pedir aos pais avessos ao risco de hoje que experimentem formas flexíveis e não comprovadas de aprendizagem e avaliação quando o retorno é arriscado?

4. DESAFIO MUNDIAL: CONEXÕES VERSUS DESCONEXÕES

Uma das vantagens de passar um ano inteiro com esta classe foi que pudemos compreender como alguns eventos se desenvolveram lentamente, ao longo do tempo. Desta forma, os padrões sutis de conexões e desconexões – desejados e problemáticos – podem ser rastreados nos ambientes da casa, da escola e do grupo de pares. Por exemplo, no início de todo ano letivo em Londres, cerca de 250 crianças de 13 anos eram convidadas a participar de um Desafio Mundial – que tinha como prêmio uma viagem de duas semanas à Malásia para aqueles que poderiam levantar os fundos necessários (e consideráveis) para a competição. Nessa viagem, o prêmio foi ver a floresta tropical e aprender sobre a vida das pessoas nos países em desenvolvimento – prometia-se “uma incrível jornada de autodescoberta”, conectando atividades individuais e colaborativas entre a escola, o lar e a comunidade, local e globalmente, através de redes digitais¹⁸. Cerca de um terço da nossa classe observada entrou na competição, com um conjunto aparentemente suficiente de decisões, resultando em apenas alguns selecionados – todos de casas de classe média, majoritariamente brancas.

Nosso interesse estava na dimensão “digital” do Desafio Mundial. Os participantes deveriam se conectar entre si local e globalmente para coordenar atividades compartilhadas e acompanhar o progresso. Várias redes digitais foram

17. RAWOLLE, Shaun. Understanding the mediatization of educational policy as practice. *Critical Studies in Education*, Abingdon, v. 51, n. 1, p. 21-39, 2010.

18. LIVINGSTONE, Sonia. The social network. *LSE Connect*, Londres, 2015, p. 14-15. Disponível em: <<http://www.lse.ac.uk/alumni/LSEConnect/articlesSummer2015/theSocialNetwork.aspx>>. Acesso em: 16 maio 2018.

estabelecidas para isso: uma rede de e-mail para os participantes e professor na escola; uma intranet para registrar seus progressos e fundos levantados; um site para explicar sobre o desafio de forma mais ampla, com fóruns para se conectar com alunos de outras escolas. No entanto, observamos uma série de problemas pequenos, mas reveladores ao longo do ano que, para nós, exemplificavam as dificuldades relacionadas à tecnologia digital testemunhadas em salas de aula, nos clubes pós-escola e esforços para conectar a escola e o lar. Observamos a professora em suas tentativas de mostrar o site do Desafio Mundial aos alunos no dia em que a Internet da escola caiu; em outro dia, ela esqueceu sua senha. Quando publicou os minutos da reunião na intranet da escola, verificou que os alunos não sabiam como acessá-la e assim por diante.

Isso não quer dizer que o projeto falhou, foi bem-sucedido. Mas exigiu um esforço local, em grande parte “off-line”. Os jovens se encontraram pessoalmente após as aulas para avaliar seus progressos e discutir as próximas tarefas. Eles organizaram eventos de recolhimento de fundos na escola (uma noite de perguntas aos pais, uma venda de bolos, uma caça ao ovo de Páscoa) e em seu bairro (cuidando de crianças, lavando carros, sendo embalador de sacolas em um supermercado de luxo). Só depois de finalmente chegarem à Malásia, as fotos da viagem foram carregadas com alegria no Facebook para todos verem.

E não seria esta a Era Digital? Seria sim, mas o imperativo de se conectar não é tão direto como geralmente se supõe. Enquanto as redes digitais podem conectar o lar e a escola, a juventude e os adultos, as esferas local e mundial, professores e jovens têm investido demais em manter suas vidas separadas, sob seu próprio controle e longe do escrutínio do outro. Por exemplo, sugerimos à professora e aos alunos que seria útil configurar um grupo no Facebook para coordenar as atividades do Desafio Mundial. A professora pensou que era uma boa ideia, mas estava preocupada com o fato disso permitir aos alunos acessar o perfil pessoal deles. Sem conhecimento de tal preocupação, os estudantes já haviam criado um grupo no Facebook para se coordenarem, mas eles não queriam dar acesso aos seus perfis a um professor.

Uma vez que a escola, como já vimos, era muito competente em lidar com o Sistema de Gerenciamento de Informação da escola, não podemos concluir que os problemas do Desafio Mundial refletiam menos limitações em habilidade do que em vontade. Entrevistas com professores revelaram que, precisamente, eles não queriam usar a mídia digital para se conectarem a estudantes e pais. Desejavam proteger seu tempo, sua privacidade, sua autoridade e evitar o fluxo de bagunça e confusão que imaginavam ser dominante na casa dos alunos. Ainda assim, não significa que nada está mudando para os jovens na Era Digital. Pensemos no Desafio Mundial como um uso do Sistema de Gestão da Informação Escolar – embora realizado com consciência e muitas vezes com prazer, certamente reforça o ethos do conhecimento instrumentalizado, a competição individualizada e a reprodução da vantagem social, em vez de transcender as barreiras entre o lar e a escola e longe de conseguir perceber o potencial da mídia digital para expandir novas formas de aprendizagem ou criar novas oportunidades.

5. CONCLUSÕES

Agora que as redes digitais sustentam e permitem as mídias sociais, parece que a lógica da Era Digital determina que a conexão seja boa e, portanto, a desconexão seja ruim. Nas nossas vidas públicas e privadas, nos níveis micro e macro, faz-se mais necessário ligar, planejar e celebrar. As conexões são heterárquicas, agenciadas, criativas. Muitos esperam que as possibilidades de tecnologias digitais em rede possam ser aproveitadas para conectar jovens descontentes, ou “com desempenho inferior”, a emocionantes oportunidades de aprendizagem, professores desiludidos a formas inovadoras de envolver seus alunos, ou famílias marginalizadas e outras com conhecimento tradicionalmente acessível apenas aos privilegiados. Contudo, quantas conexões as pessoas precisam ou querem? E nossas instituições ainda sabem como sustentá-las? Depois de passar um ano analisando uma sala de aula, ficou claro para mim que, por um lado, há muitas razões pelas quais as desconexões podem ser positivas e as conexões intrusivas; e, por outro, que existem muitas razões pelas quais as conexões poderiam ser melhoradas, melhor mediada digitalmente, mas também melhores conexões em casa e escola, criança e adulto.

Em nosso livro, chegamos à conclusão com termos de 3 Cs. O primeiro, um tema dominante era a competição – o individualismo competitivo das aspirantes a classes médias, que agora se espalhava também para abranger a diversidade de famílias, incluindo muitas pessoas mais pobres. Isso muitas vezes levou à adoção entusiasta de bens de mídia digital, juntamente com as últimas habilidades digitais; mas essa visão não é necessariamente a aprendizagem relacionada e certamente não promove a justiça social. Subjugando a pressão para competir, vimos várias formas de conservadorismo, o segundo “C”, à medida que os pais procuravam reflexivamente, e os filhos mais instintivamente, resistir à agitação das mudanças sociais, apalmando as tradições, evitando as demandas do comercialismo, lembrando-se de valorizar as conversas, cara a cara, quando possível, e encontrar táticas para resistir ao alcance do digital. A mídia digital também foi apropriada para esses propósitos, embora muitas vezes não seja particularmente criativa. O terceiro C é para conexões. Se quisermos ser mais ambiciosos para os nossos filhos e se estamos entusiasmados com o potencial da mídia digital para superar as barreiras à interação, possibilitando hibridez e flexibilidade, será vital respeitar o desejo conservador das pessoas de proteger os interesses tradicionais, encontrar melhores maneiras para minimizar as pressões para competir, trabalhar em vez de ir contra os imperativos dos jovens como agentes e dar chance às oportunidades que não devem ser perdidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, Arjun. **Modernity at large**: cultural dimensions of globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. **Individualization**. Londres: Sage, 2002.

CHAMBERS, Deborah. **A sociology of family life: change and diversity in intimate relations**. Cambridge: Polity Press, 2012.

GIDDENS, Anthony. **Modernity and self-identity: self and society in the late modern age**. Cambridge: Polity Press, 1991.

_____. Fate, risk and security. In: COSGROVE, James F. (ed.). **The sociology of risk and gambling reader**. London: Routledge, 2006.

HELSPER, Ellen; EYNON, Rebecca. Digital natives: where is the evidence? **British Educational Research Journal**, Hoboken, v. 36, n. 3, p. 502-520, jan. 2010.

ITO, Mizuko et al. **Connected learning: an agenda for research and design**. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub, 2013. Disponível em: <http://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/Connected_Learning_report.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

JENKINS, Henry et al. **By any media necessary: the new youth activism**. New York: NYU Press, 2016.

LIVINGSTONE, Sonia. The mediatization of childhood and education: reflections on the class. In: KRAMP, Leif et al. (ed.). **Media practice and everyday agency in Europe**. Bremen: Lumière, 2014. p. 55-68. Disponível em: <http://www.researchingcommunication.eu/book9chapters/C05_Livingstone1314.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

_____. The social network. **LSE Connect**, Londres, 2015, p. 14-15. Disponível em: <<http://www.lse.ac.uk/alumni/LSEConnect/articlesSummer2015/theSocialNetwork.aspx>>. Acesso em: 16 maio 2018.

LIVINGSTONE, Sonia; SEFTON-GREEN, Julian. **The class: living and learning in the digital age**. New York: New York University Press, 2016. Disponível em: <<http://connectedyouth.nyupress.org>>. Acesso em: 16 maio 2018.

RAWOLLE, Shaun. Understanding the mediatization of educational policy as practice. **Critical Studies in Education**, Abingdon, v. 51, n. 1, p. 21-39, 2010.

SEFTON-GREEN, Julian. **What (and where) is learning when we talk about learning in the home?** New York: Bank Street Graduate School, 2013. (Occasional paper series, 30). Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/54793/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Sefton-Green,%20J_What%20and%20where_Sefton-Green_What%20and%20where_2015.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

WATSON, Sophie; SAHA, Anamik. Suburban drifts: mundane multiculturalism in outer London. **Ethnic and Racial Studies**, Abingdon, v. 36, n. 12, p. 2016-2034, 2012.

