



QUANDO A ESCOLA SE CONECTA:

narrativas etnográficas de
ensino-aprendizagem de cidadania e
letramento digital com adolescentes



iris

INSTITUTO
DE REFERÊNCIA
EM INTERNET
E SOCIEDADE

QUANDO A ESCOLA SE CONECTA:

narrativas etnográficas de ensino-
aprendizagem de cidadania e letramento
digital com adolescentes

Autoria

Luisa Melo Meslouhi

Wilson Guilherme Dias Pereira

Revisão

Paloma Rocillo

Fernanda dos Santos Rodrigues Silva

Januária Cristina Alves

Karina Pereira dos Santos

Projeto Gráfico, Capa, Diagramação e Finalização

Míriam Aguiar

Como referenciar em ABNT:

MELO, Luisa; PEREIRA, Wilson Guilherme Dias. **QUANDO A ESCOLA SE CONECTA:** narrativas etnográficas de ensino-aprendizagem de cidadania e letramento digital com adolescentes. Belo Horizonte: Instituto de Referência em Internet e Sociedade, 2025. Disponível em: <https://irisbh.com.br/publicacoes/quando-a-escola-se-conecta/>. Acesso em: 20 de outubro 2026.

OS SONHOS

*Os sonhos foram banhados
nas águas da miséria
e derreteram-se.*

*Os sonhos foram moldados
a ferro e a fogo
e tomaram a forma do nada.*

Os sonhos foram e foram.

*Mas crianças com bocas de fome
ávidas, ressuscitaram a vida
brincando anzóis nas correntezas
profundas.*

*E os sonhos, submersos e
disformes
avolumaram-se engrandecidos
anelando-se uns aos outros
pulsaram como sangue-raiz
nas veias ressecadas
de um novo mundo.*

Sumário

Apresentação	5
1 Introdução	6
2 Metodologia	8
2.1 Marco teórico de base etnográfica	8
2.2 Marco teórico de base pedagógica	11
2.3 Apresentação do Projeto CONECTAÍ na Escola	13
2.3.1 O projeto Conectaí	13
2.3.2 Sobre a escola e os alunos	14
2.4 Instrumental de registros da pesquisa	15
3 Resultados encontrados e coproduzidos nas interações no campo	17
3.1 Dia 1: Infraestruturas digitais e Direitos Humanos online	17
3.2 Dia 2: Cuidados digitais para a segurança individual e coletiva	25
3.3 Dia 3: Um uso da internet sem violência	32
3.4 Dia 4: Saúde Mental e Bem Estar online	40
3.5 Dia 5: Adolescência e laço social na cultura digital	48
4. Conclusão	49

Apresentação

O **Instituto de Referência em Internet e Sociedade (IRIS)** é um centro de pesquisa independente e interdisciplinar fundado em 2015. O IRIS produz e comunica conhecimento científico sobre os temas de Internet e sociedade, bem como defende e fomenta políticas públicas que avancem os direitos humanos na área digital. Ao trazer insumos científicos aos usuários da internet e aos diferentes setores que compõem a sociedade, o Instituto busca qualificar e democratizar os debates sobre internet, sociedade e novas tecnologias digitais.

Este relatório integra as atividades do projeto **Conectaí: educação e segurança como trend**, desenvolvido pelo IRIS entre os anos de 2024 e 2025, com financiamento do TikTok e apoio institucional do Grupo de Pesquisa Além da Tela, vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O projeto realizou ações em escolas públicas do Brasil, com foco na educação midiática e na cidadania digital, compreendidas como estratégias fundamentais para enfrentar as violências e os riscos vividos por adolescentes e jovens no contexto digital contemporâneo.

As ações do projeto se estruturaram em quatro grandes etapas: (1) a construção de materiais didáticos e educativos sobre o uso seguro, crítico e saudável da internet, inspirados nas pedagogias de Paulo Freire e bell hooks; (2) a realização de atividades formativas em escolas públicas com turmas do Ensino Médio; (3) a

formação de adolescentes e jovens como disseminadores de conhecimento, com base em metodologias de aprendizagem entre pares; e (4) o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica voltada à compreensão dos fatores que atravessam os processos de aprendizagem sobre educação midiática e cidadania digital.

Assim, este **relatório reúne os principais achados e reflexões provenientes dessa última etapa**, apresentando um olhar sobre as experiências, percepções e aprendizagens das juventudes participantes do Conectaí, bem como sobre os caminhos possíveis para a promoção de uma educação digital crítica, emancipatória, engajada e afetiva.



1. Introdução

Este relatório apresenta os registros etnográficos realizados durante atividades com adolescentes e jovens de uma escola pública de Minas Gerais, no âmbito do projeto “Conectaí: educação e segurança como trend”, desenvolvido pelo IRIS desde 2024. A iniciativa parte do reconhecimento de que a hiperconexão, aliada à falta de acesso qualificado à informação, tem comprometido o bem-estar e a segurança de adolescentes nas redes digitais. Em contextos de hipervulnerabilidade social¹, essas condições ampliam a exposição de jovens a diferentes formas de violência, tanto no ambiente online quanto fora dele.

As atividades ocorreram ao longo de cinco dias consecutivos, com encontros de duas horas cada, envolvendo estudantes do 2º ano do Ensino Médio. As oficinas, mediadas pela equipe do projeto, buscaram promover reflexões sobre o uso da internet de maneira mais segura, crítica e saudável, explorando temas relacionados a direitos humanos, tecnologias digitais e convivência online. O trabalho teve caráter formativo e investigativo, orientado por uma escuta entusiasmada e pela observação participante.

Inspirado em aportes pedagógicos de Paulo Freire² e bell hooks³, o processo formativo propôs a construção de um espaço de diálogo e aprendizado coletivo, em que as experiências das juventudes pudessem emergir como fonte legítima de conhecimento. Ao adotar uma perspectiva crítica e libertadora, o projeto buscou contribuir para a criação de ambientes escolares que promovam a cidadania digital e a proteção de adolescentes e jovens em meio aos desafios contemporâneos das culturas digitais.

Quanto à investigação, a metodologia escolhida para seu desenvolvimento é a de orientação qualitativa e toma como base perspectivas etnográficas e observação participante. Fundamentada especialmente nas obras de Michael Angrosino⁴, a pesquisa inspira-se diretamente na tradição antropológica da etnografia para compreender os símbolos, práticas e significados presentes nas relações comunitárias de aprendizagem entre adolescentes e jovens sobre tecnologias e

1 KATZ, A.; BRETT, H. M. Offline factors influencing the online safety of adolescents with family vulnerabilities. **Social Sciences**, v. 14, n. 6, p. 392, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/socsci14060392>. Acesso em: 01 dezembro 2025.

2 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024. 256 p.

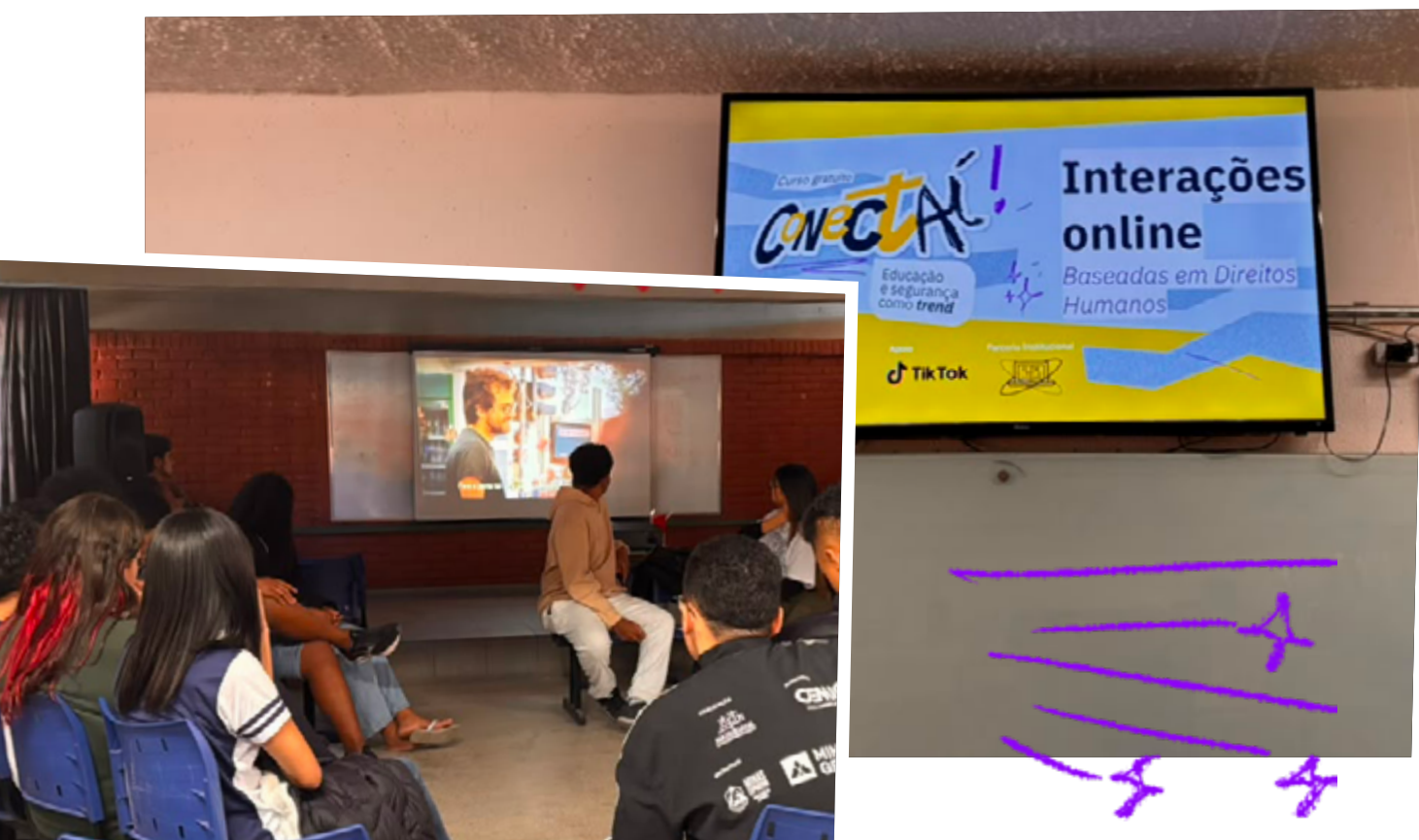
3 hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

4 ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009.

direitos humanos. Entretanto, vai além, ao dialogar com as autoras Ana Almeida e Maria Macedo⁵, reconhecendo as limitações da etnografia em contextos escolares e adotando o que elas denominam “perspectiva etnográfica”, uma abordagem que oferece aportes metodológicos para lidar com os desafios impostos pelo tempo e espaço da sala de aula.

Assim, este estudo tem como objetivo central compreender como se dá o processo de aprendizagem sobre educação midiática e cidadania digital entre adolescentes de escolas públicas, bem como identificar os fatores que influenciam e atravessam esse fenômeno. A pesquisa propõe, portanto, a observar como esses jovens constroem sentidos sobre o uso das tecnologias e de que forma essas experiências impactam suas percepções de segurança, autonomia e participação no ambiente digital.

A partir dessa proposta metodológica, este relatório busca sistematizar as vivências, reflexões e práticas observadas ao longo da formação, articulando-as com o referencial teórico que sustenta o projeto. O texto se organiza de modo a apresentar o contexto escolar e o grupo participante, descrever as atividades realizadas e analisar os achados da pesquisa à luz das pedagogias críticas que orientam o Conectaí.



5 ALMEIDA, Ana Caroline de; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Eventos de alfabetização numa escola pública: evidências a partir de um olhar etnográfico. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 237–258, 2022. DOI: 10.5965/1984723823512022237. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22030>. Acesso em: 10 nov. 2025.

2. Metodologia

Nesta seção do relatório, apresentamos a metodologia, o marco teórico de base etnográfica e de base pedagógica, os instrumentos utilizados no campo, o contexto do projeto, os participantes e as limitações da pesquisa. Esta etapa constrói os subsídios para a compreensão dos achados da pesquisa, especialmente por optarmos por construir uma investigação baseada em perspectivas etnográficas e observação participante, isto é, nossa abordagem não é puramente etnográfica, compreensão que detalharemos mais adiante.

Marco teórico	Textos	Categorias sociais	Limitação da pesquisa	Objetivo	Perfil dos alunos
Etnografia e Observação Participante	Angrosino, Etnografia e Observação Participante; Almeida & Macedo, Eventos de Alfabetização; Martinelli Ferreira, Nos Tempos de Brincar.	Adolescentes e juventudes da escola pública , enquanto sujeitos centrais do processo formativo e da produção de sentidos sobre cidadania digital, tecnologia e convivência.	Tempo reduzido de imersão; restrição do campo ao ambiente escolar; interações ondicionadas pela rotina e pela presença das pesquisadoras.	Compreender como adolescentes e jovens significam a educação midiática e suas experiências digitais, analisando práticas, percepções, sociabilidades e tensões emergentes no cotidiano escolar.	Estudantes do 2º ano do ensino médio de escola pública; 70% de meninas; Aproximadamente 60% negras;
Base pedagógica	Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido; bell hooks, Ensinando a Transgredir.				

2.1 Marco teórico de base etnográfica

Para constituir o marco teórico sobre etnografia, inicialmente conduzimos uma **revisão exploratória** para compreender melhor as particularidades da condução de etnografias em escolas. A busca se deu em indexadores como *Google Acadêmico*, *Scielo* e *Researchgate*, por meio da combinação das palavras-chave “escola” e “etnografia” e, também, “escola” e “observação participante”.

Dentre os textos sobre etnografia escolar catalogados e analisados na revisão exploratória, escolhemos dois para orientar nossas investigações. O trabalho de **Ana Almeida e Maria Macedo**, intitulado “Eventos de Alfabetização em



duas Escolas: uma análise comparativa e etnográfica”⁶, no qual as autoras conduziram uma investigação comparativa entre duas escolas com turmas em processo alfabetizadores, chama a atenção ao fato de que a pesquisa não apenas constituiu um paralelo entre as turmas, analisando, de forma etnográfica, os comportamentos empregados nesse processo, a partir de uma perspectiva inspirada em Paulo Freire.

O segundo trabalho foi o de **Flávia Martinelli Ferreira**, “Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola”⁷, que estrutura uma análise das relações de comportamento entre crianças no cotidiano de culturas infantis, especialmente de suas práticas corporais e significações, além de apontar caminhos à perspectiva etnográfica no ambiente infanto-juvenil e a relação dos sujeitos da pesquisa com a etnógrafa em termos de conflitos intergeracionais.

Para complementar a revisão exploratória, um novo texto foi adicionado discricionariamente pela equipe por sua relevância no campo, chamado a “Etnografia e observação participante”, de **Michael Angrosino**⁸. A obra foi escolhida como marco teórico de etnografia e observação participante, pois conduz uma complexa apresentação da metodologia de etnografia, com detalhamento sobre as várias e possíveis abordagens de interpretação do método, tais como: funcionalista, interacionista simbólica, feminista, marxista, etnometodologia, cultural e a teórica crítica, sendo essa última abordagem a que optamos por seguir na presente investigação.

Angrosino⁹ descreve que o trabalho etnográfico é, na verdade, a descrição de um povo, no sentido coletivo do pensar e da ação. Para nosso trabalho, o sentido de coletividade utilizado insere-se, especialmente, duas categoriais sociais, a primeira, a de adolescência/juventudes, estabelecida, no Brasil, como sujeitos com mais de 15 e menos de 29 anos¹⁰, o segundo grupo, o de estudantes de escola pública, conceito autoexplicativo.

Para análise de uma coletividade, é possível a utilização de diversas “lupas” interpretativas, ou seja, abordagens teóricas de análise, como bem explica

6 ALMEIDA, Ana Caroline de; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Eventos de alfabetização numa escola pública: evidências a partir de um olhar etnográfico. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 237–258, 2022. DOI: 10.5965/1984723823512022237. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22030>. Acesso em: 10 nov. 2025.

7 FERREIRA, Flávia Martinelli. **Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola**. 2020. 213 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38550>. Acesso em: 10 nov. 2025.

8 ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Tradução de José Fonseca. Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009.

9 Ibidem

10 Conforme artigo 1º, §1º da Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (Estatuto da Juventude). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 10 de novembro de 2025.



Angrosino¹¹. Assim, para este trabalho, optamos pelo método da **teoria crítica**, que, como explica o autor, é um campo etnográfico de estudo que visa influenciar diretamente nas políticas públicas ou em movimentos políticos de mudança social.

Ademais, para a utilização de tal abordagem, Angrosino¹² explica ainda que os teóricos críticos preferem a constituição de uma pesquisa dialógica, dialética e colaborativa.



Uma etnografia **dialógica** é aquela que não é baseada nas relações de poder tradicionais de entrevistador e “informante”. Em vez disso, o pesquisador estabelece conversações recíprocas com as pessoas da comunidade. O sentido de uma perspectiva “**dialética**” é que a verdade emerge da confluência de opiniões, valores, crenças e comportamentos divergentes e não de alguma falsa homogeneização imposta de fora. Além disso, as pessoas da comunidade absolutamente não são “objetos de conhecimento”; são **colaboradores** ativos no esforço de pesquisa.

Dessa forma, a atuação das pesquisadoras no projeto se orienta por uma postura que busca ser dialógica, ao valorizar a escuta e a troca horizontal de experiências; dialética, ao reconhecer que os sentidos e aprendizagens emergem da convivência entre perspectivas diversas; e colaborativa, ao compreender que o processo de pesquisa envolve transformações mútuas entre pesquisadoras e participantes. Essa escolha metodológica reforça o compromisso em construir o conhecimento de modo compartilhado, atento às interações e aos significados produzidos coletivamente no campo.

Assim, nossas notas apresentadas ao longo deste relatório se baseiam tanto em nossa análise teórica crítica, quanto em nossas interações com os sujeitos-adolescentes participantes do projeto.

Sabemos e reconhecemos que há uma limitação metodológica da presente pesquisa, especialmente no que concerne ao tempo de campo, isto é, o tempo que empregamos nas relações/presença em sala de aula, já que, nas palavras de Angrosino¹³, a etnografia é um mergulho de longo tempo em um contexto para análise. Para lidar com esse desafio, recorreremos à literatura de Almeida et al.¹⁴, sobre “perspectiva etnográfica”.

11 ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009.

12 ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009, p. 28, grifo nosso.

13 ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009.

14 ALMEIDA, Ana Caroline de; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Eventos de alfabetização numa escola pública: evidências a partir de um olhar etnográfico. Revista Linhas, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 237–258, 2022. DOI: 10.5965/1984723823512022237. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22030>. Acesso em: 10 nov. 2025.



As autoras destacam em seu trabalho que a “perspectiva etnográfica” ou “usar de ferramentas etnográficas” é uma adaptação metodológica para fazer-se valer dos conhecimentos técnicos da etnografia, no contexto da sala de aula, uma vez que tal espaço geográfico e físico condiciona corpos e sujeitos a comportamento não percebidos em outros espaços, baseando-se em interações contínuas que refletem, inclusive, posições extra-sala.

Logo, a utilização da etnografia nesta investigação não é um manuseio metodológico puro e simples da técnica, mas sim, um estudo adaptativo da metodologia para o cenário da sala de aula e do contexto de aplicação de um processo de aprendizagem (cidadania digital/educação midiática) em razão do seu tempo e currículo definido, de modo a ser mais pertinente como ferramenta de análise para as relações de sala de aula.

Mais do que considerar ou não nosso estudo como tal, centramos nossa atenção em aproximar nossa equipe de pesquisa multidisciplinar ao campo da antropologia, utilizar ferramentas etnográficas e mobilizar conceitos antropológicos para a interpretação dos achados. Em nossos materiais e ao longo do relatório, tanto o termo “etnografia” quanto “pesquisa/estudo com perspectiva etnográfica” podem ser utilizados como sinônimos, a fim de simplificar a compreensão.

Assim, esse estudo tem como objetivo principal compreender **como se dá o processo de aprendizagem da educação midiática e cidadania digital entre adolescentes de escolas da rede pública, bem como entender quais fatores estão associados a esse fenômeno**. Tendo isso em vista, alguns marcadores sociais são previamente definidos como categorias de atenção em campo, quais sejam **gênero e raça** dos alunos.

Outros aspectos também serão atentamente observados, como o nível de apropriação tecnológica dos adolescentes e jovens, seus conhecimentos sobre os temas abordados e os tipos de interações estabelecidas em campo, seja entre eles, seja entre eles e a equipe.

2.2 Marco teórico de base pedagógica

Além do marco teórico da etnografia, utilizado para orientar a metodologia da pesquisa, estabelecemos um segundo marco teórico, voltado à condução das atividades e à interpretação dos fenômenos estudados. Trata-se da base pedagógica que sustentou tanto o planejamento das ações desenvolvidas nas escolas quanto a análise dos registros etnográficos produzidos a partir da sua implementação. Sendo assim, enquanto o primeiro marco teórico fundamentou a estruturação metodológica da pesquisa, o segundo orientou nosso olhar para o conteúdo pedagógico analisado.



Nesse sentido, nos inspiramos em dois grandes pensadores do campo da educação. **Paulo Freire**, educador e filósofo brasileiro, Patrono da Educação no Brasil, propõe uma pedagogia da emancipação e da consciência crítica. Sua obra compreende a educação como prática de liberdade, alicerçada no diálogo e na transformação social. Já **bell hooks**, intelectual, escritora, educadora e feminista norte-americana, oferece uma reflexão sensível e contundente sobre as intersecções entre gênero, raça, classe, opressão e liberdade. Como mulher negra e educadora, ela defende uma pedagogia comprometida com o afeto, a escuta e a construção coletiva do saber.

Dentre o vasto conjunto de obras escritas por Paulo Freire sobre educação, optou-se pelo clássico da literatura brasileira, *Pedagogia do Oprimido*¹⁵. Publicada em 1968, a obra figura entre as mais influentes da crítica latino-americana em educação. Seu texto apresenta uma análise incisiva sobre o papel da educação no mundo, refletindo sobre as relações de opressão que se manifestam e se reproduzem a partir da sala de aula.

O pensamento de Freire é fundamental tanto para sustentar a base pedagógica das ações de aprendizagem sobre letramento digital desenvolvidas no projeto, quanto para orientar a análise dos achados da pesquisa, especialmente por sua perspectiva crítica, que aprofunda o entendimento do ato educativo como um processo essencialmente dialógico. Sua crítica ao modelo tradicional de ensino, que denomina “educação bancária”, denuncia a prática de tratar estudantes como recipientes passivos de conhecimento, formados para a docilidade e a complacência diante do ato de aprender.

Em contraposição, sua proposta emancipadora, que tentamos inserir como lente de ação no projeto, valoriza a leitura do mundo em que a pessoa educanda está inserida, como elemento vital para a construção de uma aprendizagem que não apenas “sloganize”, isto é, que não se limite à repetição de discursos, mas que se enraíze em suas experiências, permitindo-lhe, ao mesmo tempo, ser transformada e transformar a pessoa educadora.

Já a estadunidense bell hooks, apresenta à ação e à análise um complemento direto às reflexões de Paulo Freire; relação, inclusive, mencionada pela própria autora em sua obra. Com o apoio de hooks, ampliam-se as lentes de análise das relações em sala de aula, para vislumbrar não apenas as dinâmicas de classe e opressão presentes no contexto educacional, mas também as dimensões de gênero e raça em jogo. Escolheu-se a obra *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*¹⁶, publicada em 1994. Nela, a autora propõe uma pedagogia engajada, afetiva e libertadora, que desafia e transgride as regras impostas pela chamada “educação bancária”, articulando-se diretamente com a crítica freiriana.

15 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

16 hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).



Como mulher negra e educadora, hooks constrói sua escrita a partir de uma perspectiva atravessada pelo afeto e pelo entusiasmo, compreendendo que ambos são dimensões políticas do ato de ensinar. Para a intelectual, a sala de aula deve ser um espaço de transformação, onde o conhecimento se constrói de forma coletiva, situada e permeada pelas emoções de todas as pessoas que o habitam. A autora critica de maneira contundente os modelos tradicionais de ensino, que reduzem o papel do educando à condição de observador desengajado e que moldam a figura do educador a partir das experiências e referências de homens brancos, resultando em um campo tedioso e desligado da realidade concreta.

Assim, tanto Freire quanto hooks oferecem aportes pedagógicos fundamentais para a instrumentalização de nossa presença em sala de aula, nas formas e nos modos como nos posicionamos durante a condução das atividades, a partir de nossa observação participante. Suas contribuições também se configuram como lentes analíticas para compreender os posicionamentos das pessoas, estudantes/jovens. Como bem escreveu hooks, o professor, apenas por seu desejo ou força de vontade, não é capaz de formar uma comunidade de aprendizado entusiasmada; o processo de ensino-aprendizagem é, por essência, coletivo.

2.3 Apresentação do Projeto CONECTAÍ na Escola

2.3.1 O projeto Conectaí

O Projeto Conectaí¹⁷ vem sendo desenvolvido pelo IRIS desde 2024 e nasce do reconhecimento de que a hiperconexão, aliada à falta de acesso qualificado à informação, e de habilidades para a cidadania digital, tem comprometido o bem-estar e a segurança de adolescentes e jovens nas redes. Somadas à hipervulnerabilidade social, essas condições expõem jovens da rede pública de ensino a graves riscos de violência que atravessam tanto o mundo digital quanto o cotidiano offline.

Diante desse cenário, no Conectaí nos propomos a fortalecer o protagonismo de adolescentes e jovens no campo da educação midiática, construindo, junto a eles, mecanismos para promover a cidadania digital e impulsionar políticas públicas voltadas à educação midiática no país. O projeto também se orienta pela crítica ao adultocentrismo educacional, apostando em práticas que valorizam as vozes e experiências das juventudes como eixo central da aprendizagem.

Ao longo de sua trajetória, o Conectaí desenvolveu uma metodologia própria de atuação em escolas, com nove roteiros de atividades, organizados em cinco módulos: (1) Infraestruturas Digitais e Direitos Humanos Online; (2) Cuidados

17 INSTITUTO DE REFERÊNCIA EM INTERNET E SOCIEDADE. Conectaí: Educação e segurança como trend. Disponível em: <https://irisbh.com.br/projetos/conectai/>. Acesso em: 03 dez. 2025.



Digitais para a Segurança Individual e Coletiva; (3) Bem-Estar e Saúde Mental Online; (4) Um Uso Digital sem Violência; e (5) Adolescência e Laço Social na Cultura Digital – este último desenvolvido em parceria com o grupo de pesquisa Além da Tela (UFMG/Psicologia). Ao todo, foram realizadas dez formações: cinco integrais, conduzidas pela equipe pesquisadora do projeto, e cinco co-construídas, nas quais os adolescentes embaixadores ministraram atividades a partir de um dos módulos.

A etnografia aqui analisada foi registrada durante cinco dias consecutivos de formação, correspondentes à última edição conduzida pela equipe do projeto em 2025, entre os dias 29 de setembro a 03 de outubro, com 1h30 de condução e 30 minutos de lanche e descanso. Embora não tenha sido a primeira visita à escola, tratou-se do primeiro contato direto com o grupo de estudantes que compõem o campo da pesquisa.

2.3.2 Sobre a escola e os alunos

A escola em que desenvolvemos nossa atividade está situada em uma região urbana de médio porte do Estado de Minas Gerais, localizada no Município de Contagem, em uma região caracterizada por um entorno majoritariamente residencial e por uma presença limitada de equipamentos culturais e espaços de lazer. Apesar de ser uma região urbana de médio porte, a forma de interação da comunidade escolar se mostrou distinta das áreas urbanas da capital mineira.

A estrutura física da escola é ampla e muito bem gerida, com uma empenhada equipe de auxiliares, que desde nossa primeira visita sempre estiveram disponíveis para nos apoiar com o que fosse necessário. O espaço escolar conta com salas de aula arejadas, quadra esportiva e ambientes adequados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nossas atividades foram, desde nossa primeira visita, desenvolvidas no Laboratório de Ciências, que apesar de um espaço físico diverso da sala aula, por não possuir cadeiras e mesas no formato tradicional, nos permitiu ter maior mobilidade para as dinâmicas e interações.

Segundo a equipe escolar, a instituição participa de programas voltados ao acompanhamento pedagógico e à ampliação da jornada escolar, buscando oferecer suporte às aprendizagens e à formação integral das juventudes. Isso foi perceptível, inclusive, dado ao interesse, engajamento e disponibilidade da escola em nos receber para a condução das atividades do projeto, firmando-se como uma parceria estratégica.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2022, a escola conta com um total de 964 estudantes matriculados, sendo 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino¹⁸. Em relação à cor/raça, a distribuição é composta por 25% de pessoas brancas, 8% pretas, 64% pardas e 3% não declaradas.

18 A nomenclatura sexo utilizada na presente redação é a mesma utilizada no documento PPP da escola.



A participação nas atividades do projeto foi voluntária e ofertada às turmas do 2º ano do Ensino Médio. Com visitas prévias às turmas, nas quais apresentamos o projeto e disponibilizamos um link de inscrição via Google forms, para que os interessados voluntariamente se inscrevessem. Como tivemos um número maior de inscritos do que a disponibilidade que tínhamos para comportar na sala e em nossa metodologia (até 20 jovens), limitamos a participação aos primeiros inscritos, e os demais ficaram em uma lista de suplentes, que caso houvesse desistências no primeiro dia de atividade, poderíamos fazer a substituição – houve desistência e a substituição foi feita com o apoio da Escola, selecionando jovens que estavam na lista de suplentes.

A composição do grupo participante final das atividades¹⁹, foi de mais de 70% de meninas, e aproximadamente 60% de pessoas negras. Além disso, durante as atividades, foi perceptível a presença de adolescentes lidos (a partir de estereótipos de gênero e sexualidade) e também autoafirmados como pessoas LGBTQIAPN+²⁰. Assim, o grupo participante revelou-se diverso, inclusive no que diz respeito às turmas, pois embora todos os estudantes fossem do 2º ano do Ensino Médio, nem todos pertenciam à mesma turma, e alguns, inclusive, não possuíam interações antes das atividades.

2.4 Instrumental de registros da pesquisa

Apesar da pesquisa contar em campo com a presença de 3 pesquisadoras, por estarem ao mesmo tempo, desenvolvendo atividades diretas e frequentes com os alunos a partir das atividades do projeto, optou-se que o registro das atividades seriam feitos todos pela mesma pessoa pesquisadora, com a intenção de criar uma maior padronização dos registros, e facilitar um trabalho de observação maior.

Em compensação, as demais pessoas pesquisadoras fizeram um trabalho de revisão das notas para complementar percepções que tiveram enquanto mediavam as atividades, especialmente a partir do olhar teórico crítico, que potencializa as interações dialógicas entre pesquisadoras e participantes.

Em razão disso, neste relatório adotamos duas formas narrativas: a primeira pessoa do singular, utilizada nos trechos em que aparecem registros diretos da pesquisadora responsável pela coleta etnográfica; e a primeira pessoa do plural,

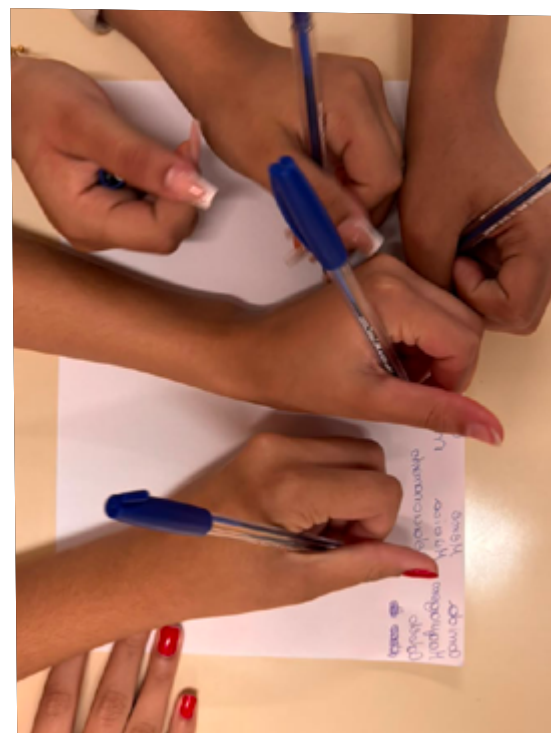
19 Ressalta-se que o formulário de interesse não continha campos de autodeclaração racial, de gênero ou de sexualidade, de modo que as informações apresentadas neste trecho são aproximativas e baseadas em observação e em autoafirmações realizadas ao longo das atividades.

20 UNICEF (Brasil). ELIMINANDO A DISCRIMINAÇÃO CONTRA CRIANÇAS E PAIS BASEADA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL E/OU IDENTIDADE DE GÊNERO. UNICEF Brasil, [S. l.], n. 9, 3 nov. 2014. Documento de Posição, p. 1 - 7. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/3691/file/Eliminando_a_Discriminacao_contra_Crian%C3%A7as_Adolescentes_e_Pais_baseada_em_Orientacao_Sexual_e_ou_Identidade_de_Genero.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

empregada nas partes de análise, produzidas coletivamente pelas pesquisadoras que assinam este documento, ou para fatos que aconteceram com o grupo de pesquisadoras.

Ademais, o registro foi realizado no próprio momento da observação, de modo a garantir a proteção dos dados das pessoas adolescentes. Por essa razão, não utilizamos gravações de áudio ou vídeo, recorrendo apenas a computadores e a blocos de notas em celulares. Para isso, criamos previamente um instrumento de pesquisa de campo, com categorias de análises que serviram como fio condutor de observação das interações das(os) estudantes. Descrevemos as categorias a seguir:

- Perfil da turma (raça, gênero, frequência das pessoas alunas, disposição física na sala de aula)
- Estado de ânimo/nível de interesse das pessoas participantes
- Interações entre pessoas alunas, bem como entre elas e os facilitadores/professores presentes
- Andamento da dinâmica
- Comentários, contribuições e dúvidas apresentadas pela turma (de preferência transcritas)
- Como o encontro pareceu repercutir nas pessoas alunas



Por fim, tanto as notas, como o registro final deste documento, estão apresentados, neste relatório, utilizando técnicas de verossimilhança, que segundo Angrosino²¹ “[...] é um estilo de escrita que envolve o leitor no mundo estudado para evocar um clima de reconhecimento; usa-se nela uma linguagem rica e descritiva (em vez de ‘fatos e números’ abstratos).”

Desse modo, apresentaremos os detalhes dos cenários e interações a cada dia do projeto e enquanto isso já realizamos conjuntamente a análise do que encontramos e produzimos no campo, especialmente a partir do que Angrosino²², elencou como análise teórica, isto é, “[...] como podemos explicar a existência de padrões nos dados, ou como deciframos as regularidades percebidas?”.

É importante salientar que todas as pessoas estudantes assinaram Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), informados sobre a pesquisa, os riscos e benefícios, em linguagem acessível.

21 ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Tradução de José Fonseca. Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009.

22 ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Tradução de José Fonseca. Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009.

3. Resultados encontrados e coproduzidos nas interações no campo

Nesta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa etnográfica. Trata-se da análise de momentos importantes, do ponto de vista da pesquisa, vividos na escola, interpretados à luz das obras de Paulo Freire, bell hooks e outras referências etnográficas.

A seção é dividida em 5 tópicos, relativos a cada um dos dias de atividade. Neles, os registros do diário de campo são apresentados em modo narrativo, a partir da seleção de trechos que, sob o olhar da equipe de pesquisa, apresentam informações relevantes para a compreensão das relações entre adolescentes, internet e ambiente escolar. Os relatos são acompanhados por comentários das pesquisadoras, que analisam, relacionam e tensionam os resultados com base na bibliografia.

3.1 Dia 1: Infraestruturas digitais e Direitos Humanos online²³

O primeiro dia de capacitação é um dia de adaptação. É necessário estabelecer-se no espaço, reunir as pessoas alunas e lidar com os imprevistos que, apesar de todos os planejamentos, podem ocorrer. Mesmo já tendo realizado atividades anteriores com outra série na mesma escola, foi preciso nos adaptarmos a novos detalhes, afinal, uma capacitação nunca é igual a outra.

Quando chegamos à escola no primeiro dia, carregando lanches e materiais, o laboratório onde realizaríamos as atividades, estava sendo utilizado por um professor. Isso não foi um problema, rapidamente uma funcionária da escola, que já conhecíamos de atividades anteriores, conseguiu a liberação do espaço. Também foi preciso remanejar alguns alunos: certos nomes selecionados em nossa lista não haviam ido à escola naquele dia, o que nos levou a chamar outras pessoas do segundo ano que também haviam se inscrito, mas que estavam como suplentes.

Quando fomos em direção ao laboratório, escutamos um aluno comemorando: “chegou meu café da manhã”. O lanche, que posicionamos no fundo da sala

23 Roteiro disponível em: <https://irisbh.com.br/wp-content/uploads/2025/12/Modulo-1-parte-A.pdf>.

logo no início do primeiro dia, captava os olhares atentos dos adolescentes que entravam no ambiente. Uma facilitadora da nossa equipe nos contou sobre a interação que teve com uma aluna, que, preocupada, perguntou quanto havia custado a comida que havíamos levado e como faríamos para pagar tudo aquilo. A escolha por levar lanches todos os dias foi estrategicamente consciente.

Sabíamos do valor da comida para o estabelecimento de laços afetivos e para a criação de memórias prazerosas em conjunto. Sabíamos, também, do contexto de vulnerabilidade em que muitas famílias com filhos em escolas públicas se encontram. Quando a primeira refeição do dia é garantida pela escola, ter a oportunidade de comer algo diferente em um dia comum pode ser motivo de alegria. E como nos ensina hooks²⁴, o processo de aprendizagem precisa ser um espaço de empolgação, e sobretudo, precisa refletir o contexto das pessoas estudantes. Assim, a alimentação foi estrategicamente pensada como parte do processo de nossa formação, como uma representação do ato-afeto.

Ao entrarem na sala, os alunos foram intuitivamente dirigindo-se às cadeiras que havíamos organizado em roda no centro do laboratório. A turma, de 19 alunos, era composta majoritariamente por garotas. Os rapazes sentaram-se espalhados, próximos às meninas com as quais pareciam ter proximidade.



O perfil racial da turma era diverso, embora a maioria das pessoas pudesse ser considerada, segundo as classificações do IBGE, como negra (reunindo pretos e pardos), a partir de características fenotípicas, como cor da pele e traços físicos negroides. No entanto, se a leitura racial feita por meio de heteroidentificação já pode divergir da autodeclaração desses indivíduos, ainda mais sensível é a heteroidentificação da orientação sexual e identidade de gênero das participantes. Ao longo da semana, algumas afirmações feitas pelos adolescentes, como a menção a parceiros ou parceiras anteriores do mesmo gênero, permitiu identificar um potencial pertencimento à comunidade LGBTQIAPN+. Inclusive, foi uma surpresa para a equipe observar uma aparente naturalidade na forma com que algumas pessoas da turma falavam sobre aspectos relacionados à sua orientação sexual, uma vez que esse tema costuma ser tabu entre adolescentes, sobretudo no ambiente escolar. Assim, embora esperássemos que experiências individuais dos alunos não fossem compartilhadas por receio de julgamentos ou de “piadas” discriminatórias, o assunto foi abordado com tranquilidade e respeito pelos adolescentes.

24 hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).



As observações preliminares sobre o perfil da turma e as descobertas que fomos fazendo à medida que convivíamos com o grupo são de grande relevância para a contextualização e personificação dos nossos achados. Nossos resultados não estão desconexos do tempo e do espaço. Elas são a descrição de uma comunidade²⁵ de adolescentes e jovens, predominantemente negra, feminina, com pessoas potencialmente pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+ e situada no contexto da educação pública mineira. Daí parte, portanto, nossa análise dos comportamentos, interações e crenças²⁶ do grupo.

Nosso primeiro contato com os adolescentes pareceu favorável, tendo em vista a receptividade dos alunos, a disposição deles em nos escutar e a organização com que se estabeleceram no espaço. Os adolescentes pareciam curiosos e empolgados com a nossa presença. No final das apresentações de cada integrante da nossa equipe, bateram palmas, nos provocando risadas, visto que não havíamos dito nada especial, além de nossos nomes e formações.

Nas primeiras interações com nossa facilitadora de Rondônia, perguntaram repetidas vezes e tentaram descobrir de onde ela vinha através do seu sotaque. Passando pelo Rio de Janeiro, chegaram a mencionar outros estados do Norte, mas ninguém acertou. Contudo, o que gerou, talvez, mais “estranhamento” por parte de alguns deles foi o fato de ela se apresentar como uma pessoa não-binária, levando a cochichos entre uma dupla de adolescentes. Os fatores da identidade de gênero dela, sua regionalidade e outras características que provocaram um estranhamento curioso, também ocorreu em outros espaços que já passamos anteriormente, e propositalmente é sempre instigado por ela para a turma. Trata-se de parte da pedagogia da transgressão proposta por hooks²⁷, afinal é preciso o conflito criativo multicultural para uma relação de ensino-aprendizagem integral, além da compreensão de que o corpo-educador é presente e vivo no espaço da sala de aula.

No que tange às atividades, o primeiro dia fluiu bem, tendo sido possível realizar todas as dinâmicas que havíamos planejado, contando com o interesse e o engajamento dos alunos. Iniciamos com a aplicação de um formulário para mapear os conhecimentos prévios dos participantes, explicamos detalhadamente o projeto e a pesquisa envolvida, apresentamos os combinados que valeriam para toda a capacitação²⁸, pedimos que se apresentassem e depois demos início às

25 ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009.

26 ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009.

27 hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

28 Os combinados são um acordo de comportamentos firmado entre a turma, estabelecendo condutas essenciais para promover o bom andamento das oficinas e uma relação respeitosa nesse ambiente. Fizeram parte dos nossos combinados orientações como “Todo mundo tem sua vez para falar” e “Não existe pergunta ruim”.



dinâmicas propriamente sobre o conteúdo. O tema do módulo em questão era “Infraestruturas digitais e Direitos Humanos online”. Aplicamos a “versão A”²⁹ deste módulo, centralizada nas questões de infraestrutura.

No momento da explicação sobre o projeto, ao afirmar que tinha como objetivo contribuir para um uso saudável e seguro da internet, uma de nossas facilitadoras perguntou à turma se as pessoas presentes consideravam já fazer um uso da internet com essas qualidades. Na ocasião, apenas 2 das 19 pessoas levantaram a mão, demonstrando a relevância do que estávamos nos propondo a fazer. Além disso, a facilitadora do IRIS explicou sobre a pesquisa que estávamos desenvolvendo e mencionou o que seria observado, e como isso seria utilizado.

Iniciamos, então, a etapa de apresentação dos alunos. Pedimos, a princípio, que cada um deles dissesse o nome, a idade e o sonho que tinham. A reação da turma, no entanto, foi negativa: “Sonho? Ah, não”, “É difícil”. Nossa outra facilitadora perguntou, em tom curioso: “Vocês não têm sonhos?”. As respostas divergiram entre si, com alguns alunos dizendo que não e outros dizendo que até tinham, mas que era difícil pensar sobre isso.

Embora não seja a proposta dessa etnografia fazer uma comparação entre escolas, um ponto que nos chamou a atenção é que essa reação não foi particular desse grupo de alunos. Em outra escola, saímos reflexivas após ouvirmos de um aluno que “sonhar é difícil, né”, e vemos ele dizendo que sua ambição era trabalhar e proporcionar uma vida confortável para si e para sua família. É impossível sair indiferente da sala de aula após ter escutado que a juventude – periférica, importante não perder isso de vista – tem dificuldade de imaginar e fantasiar seu futuro. Destacar padrões e recorrências é uma das finalidades da escrita etnográfica e este é um dado que não poderia passar despercebido pela “miopia dominante”³⁰. Resta refletir a quem é dado o direito de sonhar.

Substituímos a pergunta do sonho, portanto, pela do hobby. As respostas foram diversas, passando por ler livros e assistir séries, até sair com os amigos e praticar esportes. Mexer no celular, claro, também foi mencionado.

Após as apresentações, passamos para o momento de “chegança”, ou seja, de aproximação com o conteúdo. Em uma brincadeira de “roda de memória”, cada aluno precisou completar uma história coletiva sobre usos possíveis da internet,

29 Os módulos de atividades do Conectaí foram produzidos tendo em vista a seleção de 5 temas centrais: Infraestruturas digitais e Direitos Humanos online; Cuidados digitais para a segurança individual e coletiva; Bem Estar e Saúde Mental online; Um uso digital sem violência; e Adolescência e laço social na cultura digital. Com exceção deste último, produzido por pesquisadores do Além da Tela, projeto de extensão de psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, todos os módulos possuem duas versões (A e B), que contemplam assuntos específicos dentro de cada eixo temático

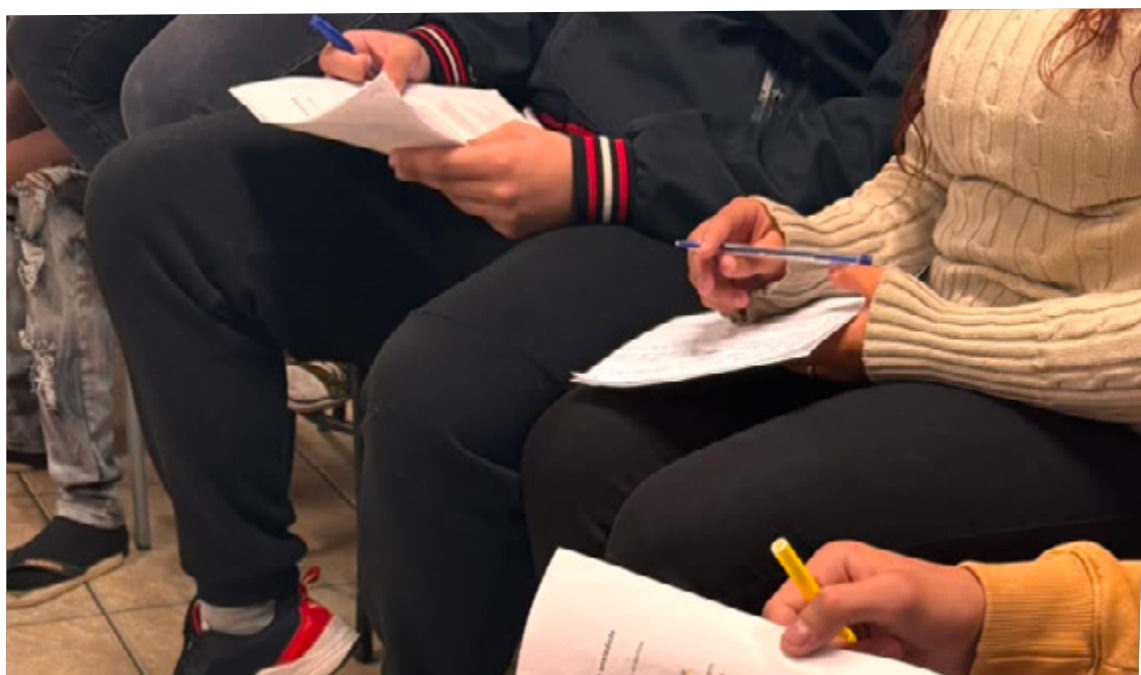
30 ALMEIDA, Ana Caroline de; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Eventos de alfabetização numa escola pública: evidências a partir de um olhar etnográfico. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 237–258, 2022. DOI: 10.5965/1984723823512022237. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22030>. Acesso em: 20 out. 2025.

repetindo o que foi dito anteriormente pelos outros colegas. Desse modo, estimulávamos a criatividade e a memória dos adolescentes, ao mesmo tempo em que os levávamos a refletir sobre as utilidades da internet no dia a dia.

A história, iniciada por nossa facilitadora, começava com “Eu me conecto à internet. Acordei, peguei meu celular e...”. O primeiro aluno completou: “Acordo e mexo nas redes sociais”. A colega seguinte disse “vou stalkear minha ex” e, assim, a história tomou um caminho sobre conflitos de relacionamento, que envolveram chorar vendo as publicações da ex-namorada, brigar com o chefe do trabalho, stalkear uma nova pessoa em quem o narrador-personagem tem interesse, mandar mensagem se declarando e ser rejeitado, ir visitar filhos do antigo relacionamento, desenvolver algum tipo de sofrimento mental, como depressão, e descontar as frustrações no álcool.

A narrativa, que apesar de também ser composta por momentos de ver jogo de futebol, trocar de time e alimentar um animal de estimação, tinha, no geral, um tom trágico que, a cada trecho, fazia os alunos rirem e se impressionarem. O narrador-personagem, ao final, morre em um acidente.

Assim que foi encerrada a história, no último aluno da roda, uma adolescente reagiu: “Percebi que algumas pessoas falaram sobre elas mesmas!”. Em resposta, alguns alunos disseram que o que haviam dito não tinha nada a ver com a vida deles. Sobre esse aspecto, nossa facilitadora comentou que, de fato, não necessariamente tudo o que falaram correspondia à realidade deles, mas que tinha a ver com o repertório que possuíam sobre o uso da internet e sobre a vida. Outra aluna concordou, dizendo que ela de fato fazia algumas das coisas que as pessoas mencionaram na narrativa, como assistir a jogos de determinado time e acompanhar as redes de pessoas em quem ela é interessada.





Essa atividade e o jogo de mímica descrito a seguir foram oportunidades de compreender como os sujeitos da nossa pesquisa atribuem significados à realidade³¹ de conexão à internet em que estão inseridos. Não tendo como objetivo confirmar hipóteses construídas a priori³², procuramos entender as experiências dos adolescentes e os repertórios que possuem sobre a internet e as possibilidades de conexão.

No momento seguinte, dividimos a turma em dois grupos e explicamos a dinâmica da mímica. Logo de início, os adolescentes ficaram empolgados com a brincadeira. Cada grupo deveria elaborar, em conjunto, uma representação de como a internet chegava em suas casas e em seus celulares.

Enquanto se preparavam, transitei entre os grupos para acompanhar o que falavam. Alguns alunos estavam preocupados com a origem da internet: “primeiro eu preciso saber de onde ela realmente vem”, “a gente precisa falar da fonte da internet, de onde ela vem, tipo raios solares”. Outros, estavam mais focados no caminho em que ela percorre: “Tem uns cabo grossão”, “vamos falar dos golfinhos comendo os fios, porque eles comem!”. Nesse momento da atividade, não fizemos nenhum tipo de intervenção, já que estávamos interessada em entender o que eles entendiam sobre o assunto, qual sua leitura do mundo, ou nos termos de Paulo Freire, quais códigos usam para definir o mundo³³.

Observamos que um aluno (o chamarei pelo nome fictício de Mateus³⁴) mobilizava com frequência, em tom de humor, pautas sociais. Quando uma colega de outro estava olhando para ele, Mateus reagiu chamando-a de “branca misógina”, o que despertou risos na garota. Havia um tom de provocação e brincadeira em sua voz. O mesmo aconteceu quando Mateus e outro colega precisaram tirar par ou ímpar para ver qual grupo começaria, e ele perdeu. A reação foi rápida: frustrado, Mateus olhou para nós e comentou, referindo-se ao colega “senti que ele foi meio racista”.

É difícil afirmar, mas a mobilização de pautas sociais nas falas do aluno não pareciam ter o intuito de caçoar de tais discursos. Pelo contrário, Mateus era um jovem negro, LGBT e que, em outros momentos, posicionava-se contra discriminações. A menção a tais temas parecia mais uma forma de lidar com leveza e transformar em humor questões que, em outros espaços, ele precisava reivindicar com seriedade.

Após a preparação das mímicas, que envolveu muitas risadas, brincadeiras e provocações entre os grupos, passamos para as apresentações. O grupo de

31 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

32 SOUZA, Rosana Meira Lima de. **Educação literária no ensino médio: uma análise comparativa e etnográfica de práticas de leitura em escolas públicas de Pernambuco**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2020.

33 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

34 Para garantir o anonimato, usaremos sempre nomes fictícios para as pessoas alunas.



Mateus encenou a transmissão da internet por cabos de fibra óptica no mar. Para isso, o menino foi carregado por dois colegas, enquanto outros faziam gestos de ondas ao fundo. Depois, ele chegou a um poste (uma aluna com as mãos estendidas), que enfim direcionou-o à casa (uma aluna com uma folha de papel na cabeça, no formato de um triângulo, representando um telhado).

O grupo seguinte fez um “laser”, que era um sinal, sair de uma torre (uma aluna estendida) e ser transmitido por diversos cabos, representados pelas mãos dos colegas. Ao final, o “laser” chegou nas mãos de uma aluna, que fingia ser um celular, efetuando um pagamento em pix.

A dinâmica da mímica cumpriu os dois propósitos que tínhamos em mente: compreender a percepção que os alunos tinham sobre a infraestrutura da internet e promover um momento de descontração e trabalho em grupo. Os alunos terminaram a atividade rindo bastante e perguntando se faríamos mais atividades de jogos como aquela. Quando dissemos que sim, as reações foram positivas. A gamificação do processo de aprendizagem, sem dúvidas, mostrou-se como uma ferramenta de estímulo a uma comunidade de aprendizagem entusiasmada, usando os termos de hooks³⁵.

Passamos, então, para a fase de compartilhar nossas contribuições sobre o conteúdo. Nossa facilitadora falou sobre o contexto histórico do surgimento do que hoje chamamos de internet. Os alunos afirmaram já ter estudado a Guerra Fria nas aulas de história, mas não pareciam conhecer a conexão entre esse período histórico e o surgimento das redes.

Ao terminar a fala e propor perguntas sobre o que havia dito, no entanto, nossa facilitadora não obteve respostas que correspondiam ao conteúdo apresentado. A maior parte dos alunos não se arriscou a responder uma pergunta sobre a origem da internet, e uma garota apresentou confusão sobre o papel das universidades no Brasil para a difusão da internet no país, dizendo que a internet havia surgido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Provavelmente, a instituição foi mencionada por estar mais próxima à realidade da menina, que se lembrou dela ao pensar sobre “universidades”.

Após revisar o conteúdo, dessa vez passando com mais calma pelos pontos tratados e procurando utilizar outras palavras, nossa facilitadora projetou um vídeo³⁶ no quadro do laboratório que servia como telão. Nesse momento, a questão da rapidez no mundo digital emergiu. Antes mesmo da exibição do vídeo ser iniciada, uma aluna pediu: “coloca no 2x”. Uma das facilitadoras da nossa equipe reagiu surpresa, questionando a necessidade do vídeo ser acelerado. “O vídeo foi gravado no 1x e é assim que a gente vai ver”, ela respondeu. Outra garota reagiu: “é muito grande”.

35 hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

36 Vídeo: A rede global (e invisível) de cabos que mantém a internet funcionando, BBC. Link de acesso: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c9d0y8ll1x3o>.



O fato de um vídeo de 6 minutos parecer muito longo aos olhos dos adolescentes e jovens impressionou nossa equipe. Outro aluno explicou, dizendo o que já imaginávamos: “pessoal tá acostumado a ver vídeo de 30 segundos”. O hábito de consumir conteúdos curtos, como o garoto reconheceu, promove, entre os jovens, uma impressão de lentidão quando em contato com o tempo natural das coisas no mundo offline. O tempo normal de uma fala, por exemplo, parece lento em comparação aos áudios acelerados. O tempo de uma explicação em uma reportagem, que era o caso do vídeo a ser apresentado, parece muito demorado em comparação aos vídeos de no máximo 1 minuto que têm dominado as redes.

Sem acelerá-lo, colocamos o vídeo. Nossa facilitadora precisou refazer a senha da internet que estava roteando pelo próprio celular e, quando foi fazer isso, parou de transmitir a tela para os alunos. Prontamente uma adolescente questionou: “por quê tem que tampar a senha da internet? Não pode mostrar pra escola não?”. Uma das facilitadoras da nossa equipe reagiu dizendo que não, e que teríamos um dia específico para conversar sobre segurança e senhas. A pergunta da aluna nos apresentava indícios de que, talvez, as noções de privacidade dos adolescentes da turma fossem diferentes daquelas que entendíamos como necessárias para a garantia da segurança digital.

Ao terminar a exibição do vídeo, fizemos algumas perguntas à turma, entre elas, uma sobre os danos ambientais de cabos marinhos e satélites. Os efeitos dos cabos nos ecossistemas marinhos pareceram nítidos aos alunos: “Atrapalha no ecossistema do mar, os peixes podem querer comer”, “Vai que uma tartaruga quer comer”. Os impactos dos satélites, no entanto, não era consenso. Alguns disseram que não tinha malefício nenhum, outros disseram que tinha, mas pareceram receosos em citar quais. Aos poucos, foram surgindo respostas. Mencionaram, a poluição visual, a poeira e, por fim, o lixo espacial.

Nossa facilitadora concordou com o último ponto e adicionou, ainda, os riscos de, no futuro, os satélites saírem de órbita e caírem na Terra. Alguns alunos desdenharam da situação, dizendo que não teria problema isso acontecer, já que não estariam mais vivos. Mesmo com nossa facilitadora mencionando a possibilidade de familiares deles estarem na Terra, um jovem não pareceu convencido: “aí cada um com seus problemas”.

Apresentamos, então, um mapa mundial dos cabos submarinos. O interesse dos alunos nesse momento foi grande e as perguntas numerosas. “Cada empresa tem um cabo só dela?”, “Elas deixam alugar, né?”, “Tem diferença entre as cores no mapa?”. Nossa facilitadora havia dado zoom na América do Sul, para mostrar os cabos que chegavam ao Brasil. Uma aluna (chamarei de Sara) pediu para ver os outros continentes. Ao ampliar a imagem, a reação da turma foi de choque. Uma menina, observando a quantidade de cabos comentou: “nossa que bololô!”. Vendo os olhares impressionados dos colegas, Sara falou com orgulho “de nada gente”.

Os comentários e questionamentos continuaram: “Algum país não tem nenhum cabo?”, “Qual continente tem menos?”, “Nos Polos Árticos chega internet?”.



“Quanto custa um cabo daqueles?”, “Imagina se tivesse igual ladrão de cabo de cobre, só que na água”. Para algumas perguntas, nossa facilitadora disse que não sabia a resposta e que faria uma pesquisa para trazer a informação no dia seguinte, ato fortemente incentivado pela abordagem freiriana³⁷, já que ao reconhecer suas limitações, constrói uma relação humana e de confiança com as pessoas alunas. O espaço de diálogo estabelecido entre facilitadoras e alunos pareceu proveitoso e de acordo com o modelo de educação que havíamos nos proposto a seguir: o de uma interação dialógica, que instigasse a curiosidade e criticidade dos alunos, e que permitisse trazer, em seu planejamento, temas que interessassem os alunos³⁸.

Frente ao comentário de nossa facilitadora sobre pesquisar algumas respostas, um aluno reagiu: “vamo jogar no chat”, referindo-se ao ChatGPT. O comentário foi uma boa deixa para conversarmos um pouco sobre o uso de inteligência artificial em pesquisas. Nossa outra facilitadora explicou que a IA frequentemente erra e fala mentiras, não tendo necessariamente fontes verídicas de informação. Os alunos concordaram veementemente, referindo-se ao ChatGPT: “Ele dá uma mentida né”, “Ele não tem pensamento”.

Finalizamos o dia com um jogo da velha de revisão. A turma foi novamente dividida em dois grupos, e os alunos precisavam acertar a resposta das perguntas sobre o conteúdo trabalhado no dia para que pudessem preencher o jogo da velha contra a outra equipe. Os alunos ficaram eufóricos com a brincadeira e conseguiram acertar todas as perguntas de revisão sobre infraestrutura da internet. Saímos da escola satisfeitas com este primeiro dia.

3.2 Dia 2: Cuidados digitais para a segurança individual e coletiva³⁹

No segundo dia, alguns alunos chegaram ao laboratório antes do horário da atividade. Questionaram onde estavam os outros alunos e esse foi um dos raros momentos em que a falta de intimidade entre alguns deles fez-se evidente. A turma era composta por adolescentes do segundo ano do ensino médio de turmas distintas, portanto nem todos conviviam entre si frequentemente. Ao observar as interações com atenção, percebia-se que algumas pessoas eram extremamente amigas, enquanto outras sequer interagiam.

O tema trabalhado nesse dia era “Cuidados digitais para a segurança individual e coletiva”. Nossa facilitadora iniciou o contato com a turma colocando uma

37 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

38 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

39 Roteiro disponível em: <https://irisbh.com.br/wp-content/uploads/2025/12/Modulo-2-parte-B.pdf>.



música para tocar e batendo palma no ritmo. Enquanto olhava para os alunos, alguns começaram a acompanhá-la, batendo palmas e dizendo aos colegas para fazerem o mesmo. Foi interessante perceber como, sem nenhum tipo de instrução, apenas com um olhar, eles imaginaram que deveriam imitá-la. Depois, iniciamos a dinâmica de “nó humano”.

A atividade consistiu em dividir a turma nos mesmos dois grupos do jogo da velha do dia anterior e pedir que fizessem duas rodas. Em seguida, foram instruídos a soltarem as mãos e andarem pelo espaço da sala enquanto uma música tocava. Quando a música foi pausada, precisaram dar novamente as mãos para as pessoas de quem estavam ao lado na roda. Por fim, o desafio era que desfizessem o nó, e retornassem ao formato de roda, sem soltar as mãos.

Ao final do tempo reservado para a atividade, nenhum grupo conseguiu retornar à posição original. Quando perguntados sobre os motivos para isso ter acontecido, alguns alunos atribuíram tal falha à falta de comunicação. Além de ressaltar a importância do diálogo e da estratégia coletiva, nossa facilitadora relacionou a dinâmica ao tema do dia: os cuidados digitais passam também pelo coletivo. Estamos todos conectados uns aos outros, e o que acontece com um pode afetar muitos outros.

Passamos, então, para uma atividade de ilustração. Instruímos os adolescentes e jovens a desenharem o que representa cuidado e segurança para eles. Enquanto dedicavam-se aos desenhos, nossa facilitadora trouxe as respostas das perguntas que haviam feito no dia anterior, sobre os cabos submarinos.

Ao citar uma informação atualizada pela Meta⁴⁰, nossa facilitadora perguntou aos alunos se eles já haviam ouvido falar sobre esse nome. Alguns alunos assentiram com a cabeça. Uma garota, no entanto, disse que sim, empolgada, e em seguida, percebendo sua confusão, pediu desculpas. Ela explicou que havia entendido errado e confundido o nome com o de uma personagem de uma novela mexicana. Tal situação, com um tom cômico, ressaltou um aspecto primordial da pesquisa etnográfica: trata-se de um exercício de imersão em um mundo de outros sujeitos⁴¹. Nele, mergulhamos nos significados atribuídos por aqueles indivíduos e abrimos mão de concepções prévias do que pode nos parecer trivial. Se a Meta é uma empresa extremamente conhecida por nós, talvez não seja para alguns adolescentes.

Depois de finalizados os desenhos, nossa facilitadora pediu que cada pessoa explicasse o que desenhou. As ilustrações foram diversas, havendo, no entanto, algumas ideias recorrentes. A segurança como a presença de uma pessoa com

40 A Meta é uma empresa de tecnologia de origem norte-americana, administrada por Mark Zuckerberg, o fundador do Facebook. A empresa controla redes como o Instagram e o Whatsapp, e investe em tecnologias de inteligência artificial e realidade virtual.

41 ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009.

quem se tem uma relação de acolhimento e confiança apareceu em inúmeros desenhos, sobretudo ressaltando o papel da família e dos amigos. Um dos alunos LGBT disse, por exemplo, que “segurança é cuidado, ter alguém com quem contar sem ter medo de rejeição”. Outra explicou que “segurança é ter alguém em quem você pode confiar, como família e amigos”.

Outros desenhos enfatizaram um significado de segurança centralizado no indivíduo. Uma jovem disse que “segurança é saber sobre si, se conhecer, se compreender quando vai se machucar”. Outra comentou que “segurança pra mim é quando eu sou racional, quando vou fazer alguma coisa, tomar atitude”.

Também foram feitas ilustrações que remetiam ao sistema de segurança pública e ao legislativo. Nesse sentido, um menino explicou: “segurança pra mim é o que protege a sociedade, em questão de crimes, lei, etc”. Outra garota (chamarei de Roberta) disse: “segurança pra mim é a polícia, porque apesar de ter gente que fala mal, é o primeiro lugar que as pessoas ligam. Armas brancas também [apontando para o desenho], saber se proteger”.

Por fim, apareceram também representações que se relacionavam com a privacidade. Cadeados foram ilustrados em diversos desenhos. “Segurança eu coloquei cadeados porque é essa privacidade de evitar que coisas sejam expostas”, um jovem explicou. Analisar tais ilustrações foi uma maneira de compreender, em forma de desenhos, as narrativas dos estudantes sobre a realidade interpretada⁴².



42 CASTRO, A.; CAETANO, M.; GOULART, T. E. S.; CASTRO, A. M. A. Contribuições dos estudos do cotidiano à reflexão sobre ser/tornar-se estudante: pertencimento e exclusão no espaço-tempo da escola. **Holos**, [S. l.], v. 4, p. 1–14, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.5257



Enquanto eu anotava rapidamente as falas dos adolescentes no diário de campo, no ímpeto de não perder o que comentavam, um aluno (chamarei de Caio) passou por mim, no fundo da sala, quando se dirigia ao banheiro: “Nossa, mas você escreve hein...”. Eu ri e assenti, dizendo que era importante registrar tudo. Essa foi a primeira, mas não a última vez que um aluno fez comentários sobre meus registros. Em etnografias no contexto escolar, em que a equipe pesquisadora é também educadora, não há nenhuma chance de a pesquisadora passar “incógnito” entre os “nativos”⁴³. Essa não é sequer nossa intenção. Os adolescentes sabem que estamos fazendo uma pesquisa e consentem com isso. Não somos meros observadores, somos observadores participantes⁴⁴, e nossas relações com o grupo estudado também são objeto de estudo.

Voltei, então, a me concentrar na dinâmica que nossa facilitadora estava realizando com a turma. Após ter colocado os desenhos no chão, no centro da sala, organizados em pequenos grupos, ela perguntou aos adolescentes o que achavam que ela tinha feito. Um aluno, Mateus, observou que estavam reunidos por temas. Nossa facilitadora concordou com a interpretação de Mateus, explicando que fez uma cartografia dos desenhos, reunindo-os no chão como um mapa. Havia a região dos sentimentos e das relações, da tecnologia, da polícia, etc.

Ela começou, então, a trazer reflexões para a turma. “Esses cuidados e essas seguranças podem falhar?”, perguntou. A turma respondeu que sim. Disseram que a família pode falhar com segurança em contextos de discussões e de ausência de rede de apoio. “Família é cuidado para todo mundo?”, responderam que não. Ao questionar se laços familiares vêm necessariamente do sangue, Sara disse que não. “Família é quem sempre acolhe a gente, independente de qualquer coisa, gênero e tal, que sempre estará com a gente”, ela explicou. A reiteração que os alunos fazem da família como rede de respeito e tolerância em relação à diversidade chama atenção e muito pode ter a ver com a orientação sexual dos adolescentes e jovens da turma.

“Polícia sempre é segurança?”, questionou nossa facilitadora, prosseguindo o debate. Muitos responderam que não. Quando um aluno comentou que havia muita corrupção, Roberta, quem havia desenhado a polícia e as armas, reagiu: ela disse que na polícia há sim corrupção, e que, inclusive, o filme *Tropa de Elite* representa isso, mas que não são todos assim na instituição. Apesar dos problemas, “polícia é melhor que vagabundo”, ela concluiu. As noções dos alunos sobre a polícia pareciam variar entre a turma, mantendo níveis distintos de criticidade, embora todos reconhecessem problemáticas na instituição.

43 KUTTER, Ana Paula Zandonai; EICHLER, Marcelo Leandro. No “museu” de futuras escolas: uma etnografia sobre os impactos da cibercultura na educação básica. **Contemporâneos – Revista de Artes e Humanidades**, n. 22, abr.–set. 2022.

44 ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009.



Passando para os desenhos centrados no indivíduo, nossa facilitadora perguntou se era fácil ter autoconhecimento e se os alunos consideravam se conhecer. Mateus respondeu que sim e explicou que ter autoconhecimento, na visão dele, é saber o que gosta, o que não gosta, quando a situação não está boa para ele e quando é hora de sair. Outra aluna disse que é difícil se conhecer, principalmente na adolescência. Mateus concordou: “a gente tá sempre se descobrindo”.

Nossa facilitadora entrou, então, nas reflexões sobre tecnologia. “Falar de internet é falar de segurança?”, ela perguntou. Uma aluna (chamarei de Clara) respondeu: “Mais ou menos... é um lugar sem segurança, é tipo terra de ninguém, igual Tiktok, Instagram, etc”. Roberta reagiu: “não é a internet, é as pessoas”. Clara concordou, trazendo à tona, talvez no que fosse um movimento de provocação, a discussão anterior em que Roberta estava envolvida: “A internet é igual à polícia, que era até pra oferecer segurança, mas na prática não acontece”.

Relacionando à fala da adolescente sobre as pessoas serem o problema e não as máquinas, a membra da nossa equipe perguntou se os alunos entendiam a tecnologia como algo representativo de pessoas. Ela reformulou a pergunta: “Quem vê o CHAT GPT como máquina?”, a maioria dos adolescentes levantou a mão. “E quem vê como pessoa?”, dois levantaram as mãos. Aparentemente, as fronteiras entre sujeitos e tecnologia são borradas para parte do grupo.

A condução da atividade por meio de perguntas e respostas, seguiu-se por mais tempo neste dia. Para Paulo Freire, em uma educação libertadora, não basta que o educador ouça os indivíduos. Ele precisa também desafiá-los a refletir cada vez mais, problematizando suas respostas e interpretações por meio do diálogo⁴⁵.

Nossa facilitadora começou, então, a refletir sobre os desenhos de cadeados. “O cadeado é seguro sempre?”, os alunos disseram que não, pois era possível quebrá-lo. Pegando esse gancho, ela concluiu dizendo que não existe nenhuma técnica de segurança que seja absolutamente segura, mas que precisamos de coisas que pelo menos demorem mais a ser quebradas.

Com isso, passamos para a atividade sobre senhas. Os alunos pareceram concentrados enquanto a membra da nossa equipe falava sobre senhas fortes e fracas, e as possibilidades de serem testadas e descobertas. Fazendo uma analogia com uma casa, sendo a senha uma cobertura a mais de proteção, nossa educadora perguntou o que poderia representar a senha. As respostas foram diversas, incluindo chave, cerca elétrica e cachorro.

A facilitadora seguiu com a comparação, questionando se daríamos a chave da nossa casa a um conhecido ou a um amigo. Disseram que não. Perguntou, então, “por que ficamos passando nossas senhas?”. Alguns alunos reagiram negativamente, dizendo que não fazem esse tipo de coisa. Mateus comentou:

45 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

“Tem casal que faz isso no instagram, é muito brega”. Caio admitiu que já fez isso em jogos online.

Nossa facilitadora perguntou se os alunos usavam a mesma senha em todas as suas contas. A maioria respondeu que sim. Ela questionou, então, se sabiam o que era uma senha forte. Seis pessoas levantaram a mão, e, quando perguntadas sobre os elementos que a compõem, souberam citar letra maiúscula, caractere especial e números que não estejam em sequência. É interessante perceber que parte dos alunos já sabiam informações sobre o tema, que antes pensávamos trazer como novidade. De fato, como indica Freire, o saber não é depositado pelos que se julgam sábios aos que julgam nada saber⁴⁶. Ele é construído dialogicamente, reconhecendo os conhecimentos de ambas as partes.

Posteriormente, iniciamos uma atividade de construção de senhas fortes. Entre as instruções, nossa facilitadora disse para os alunos usarem palavras, números e outros elementos que eles não gostassem. Ao perguntar se sabiam o motivo de ela ter pedido isso, uma aluna respondeu: “pra ninguém adivinhar, já que você não vai ficar falando”. A educadora comentou sobre as trends das redes sociais, em que as pessoas postam informações sobre si mesmas, como cor favorita e nome bicho de estimação, e explicou como isso pode ser utilizado por pessoas mal intencionadas. Os alunos reagiram assustados, aparentemente se dando conta dos riscos aos quais se expunham.

Ao final da atividade, enquanto os alunos comparavam as senhas fortes que haviam criado, novamente Caio apareceu no fundo da sala para interagir comigo. Ele me perguntou qual senha eu havia criado e, depois de eu explicar que não participei do exercício, ele pediu que eu respondesse, então, naquele momento. Interrompi o diário de campo, respondi às perguntas para ele e conversamos sobre nossas senhas. Como observadora participante, fui convocada pelo sujeito que eu analisava ser mais participante do que observadora. Em outras situações ao longo da capacitação isso se repetiu.

Nossa facilitadora retomou o diálogo com a turma, perguntando onde costumam guardar as senhas. Uma aluna disse que as registra nas notas do celular e outra disse que as deixa salvas no Google. Uma menina disse que sabe de cor. Como reação, Sara comentou: “óbvio, usa a mesma em tudo”. A garota concordou. De fato, grande parte da turma parecia ter o hábito de utilizar a mesma senha recorrentemente, sem variações.

Nossa educadora perguntou se faziam uso da autenticação de dois fatores. Apenas uma



46 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.



pessoa levantou a mão afirmativamente e outra perguntou do que se tratava. A membra da nossa equipe explicou como funcionava esse tipo de autenticação e fez analogias com a segurança de uma casa. Ficamos curiosas ao perceber o desconhecimento da turma sobre o tema, visto que esse assunto havia sido retirado do nosso roteiro, quando, em capacitações anteriores, havíamos percebido que os alunos já dominavam o assunto. Esse foi um lembrete para nos recordarmos que cada grupo é único, e que, às vezes, o que é simples para alguns alunos não é para outros. É preciso saber se adaptar ao contexto da turma, afinal, as relações de entusiasmo se constroem no chão da sala de aula⁴⁷.

A membra da nossa equipe reiterou a importância de modificarem suas senhas, e disse que o recomendado era trocá-las de seis em seis meses. A reação foi de espanto geral. Novamente, os alunos demonstravam como estavam distantes dessa realidade. O intuito de alguns deles, no entanto, parecia ser o de mudar: quando nossa facilitadora indicou um aplicativo guardador de senhas, um aluno comentou que iria baixá-lo.

Finalizamos o dia com uma dinâmica de batata-quente, na qual o aluno em que a bolinha parava precisava dizer uma dúvida ou algo que havia aprendido. Todos optaram pela segunda opção e mencionaram aprendizados variados, que iam desde formas de criar e guardar senhas, até reflexões sobre autoconhecimento. Antes de liberar os alunos para o lanche, nossa educadora fez uma fala sobre a importância do respeito entre colegas, dizendo que havia escutado falas agressivas entre os alunos. Quando já estávamos no carro, no caminho para casa, ela nos deu mais detalhes sobre o ocorrido, que havia passado despercebido por mim e pela outra membra da nossa equipe. Alguns alunos haviam se xingado durante a dinâmica final e feito comentários xenofóbicos sobre a origem nordestina de uma colega. Combinamos de tratar mais a fundo sobre isso no dia seguinte.

Por ser um projeto em que propomos uma ação pedagógica, comprometida com a liberdade⁴⁸, assumimos constantemente o compromisso com a não violência. Não somos, em sala de aula, apenas meras etnógrafas observadoras, mas sim, parte do processo de construção de uma pedagogia crítica e contra-hegemônica. Assim, intervenções em casos de violências são parte estruturante do projeto, contendo, inclusive um protocolo específico para esses casos⁴⁹. Ademais, nos termos de Paulo Freire, não podemos confundir a pedagogia da autonomia, com libertarismo desenfreado, regrado pelo desrespeito e violência⁵⁰.

47 hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

48 hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

49 Protocolo de Cuidados nas Atividades em escolas. Disponível em: <https://irisbh.com.br/wp-content/uploads/2025/12/Protocolo-de-Cuidados-nas-atividades-IRIS-1.pdf>.

50 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.



3.3 Dia 3: Um uso da internet sem violência⁵¹

Quando chegamos ao laboratório, os alunos nos ajudaram a organizar a sala, colocando as cadeiras em roda. Pude escutar falas como “não pode chamar de burra hein...”, com um tom entre advertência e humor, em referência ao que nossa facilitadora havia dito no final do dia anterior.

Iniciamos, então, o lanche. A importância da comida como criadora de laços já foi mencionada nesta reflexão etnográfica. Nesse dia, a atenção pareceu ser retribuída em um gesto simples, mas que talvez represente muito.

Naquela manhã, tivemos alguns problemas com a encomenda dos salgados e a opção sem carne estava espalhada, irreconhecível entre as demais. Felizmente, isso não era um problema para a grande maioria das pessoas, exceto para mim, que sou vegetariana. Quando os alunos me viram fazendo essa observação com a equipe, fizeram questionamentos sobre o vegetarianismo e meus hábitos alimentares. Depois disso, a cada salgado vegetariano que encontravam, vinham me entregar, e eu aceitava de bom grado, mais pelo gesto do que pela fome. A gentileza e solidariedade dos alunos, demonstrada nesse simples gesto de cuidado, me fez perceber que estávamos no caminho que queríamos: construindo relações de parceria com os adolescentes e jovens estudantes⁵².

Passamos, então, para o jogo “Eu Nunca”. A cada afirmação feita pela nossa educadora, os adolescentes deveriam abaixar um dedo caso já tivessem vivenciado a situação. Ao falar sobre ver postagens que atacavam pessoas LGBT ou que usavam o pertencimento a essa comunidade como forma de humilhação, quase todos abaixaram um dedo. Disseram já ter visto políticos fazendo isso e que tal conteúdo aparecia sobretudo no Twitter.

Na frase sobre já terem visto postagens que consideravam uma raça/cor ou etnia como superior ou que atacavam pessoas de uma raça/cor ou etnia específica, todos, sem exceção, abaixaram um dedo. Sara comentou indignada sobre o vídeo de uma garota que criticava cabelo crespo e traços negróides, dizendo que não a agradavam. Ao expressar sua raiva, chamando a menina que gravou o vídeo de “retardada”, Sara se conteve dizendo “ah não, não pode, né”.

Ao ouvirem a frase sobre já terem visto fotos e vídeos sendo expostos sem o consentimento da pessoa dona da imagem, como fotos íntimas, muitos baixaram os dedos e a reação das meninas chamou atenção. Dessa vez, muitas balançavam enfaticamente a cabeça, em sinal de afirmação, e diziam frases confirmando, como “é o que mais tem”. Caio comentou sobre um vídeo (ao qual havia sido

51 Roteiro disponível em: <https://irisbh.com.br/wp-content/uploads/2025/12/Modulo-4-parte-B.pdf>.

52 hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

dado um nome específico, mas pouparemos os detalhes para evitar exposição) que havia viralizado, em que uma jovem tinha relações sexuais com um grupo de meninos. A turma reagiu energicamente, demonstrando saber do que se tratava.



Começou, então, uma discussão entre os alunos sobre o caso ter se tratado ou não de assédio. Foi necessária intervenção da nossa facilitadora para reiterar que a garota poderia ter escolhido ter relações com aqueles meninos, mas não ter esse momento gravado e exposto daquela forma, sem seu consentimento. Uma aluna (chamarei de Catarina), então, afirmou: “todo mundo culpa a mulher, mas o homem que tava gravando”. Outra concordou: “a menina que D*u [teve relações sexuais] é rodada, p*t*, e o cara é f*dão”. Ao serem questionadas sobre o motivo desse tipo de julgamento, Catarina respondeu: “por causa da sociedade machista”. Tanto Catarina quanto a outra aluna chamam atenção para o tratamento desigual dado a meninas e meninos, especialmente no que diz respeito à sexualidade e ao prazer. Em suas narrativas, o homem que grava o ato (no exemplo de Catarina) ou que participa da relação sexual (no exemplo de ambas) é valorizado, mesmo quando comete um crime, como a gravação não consentida mencionada por Catarina, enquanto a menina é difamada e submetida a uma nova forma de violência que atinge diretamente sua honra.

Surgiu, também, um debate sobre idade, maturidade e consentimento, ao qual nossa educadora adicionou algumas noções de direito. Uma aluna perguntou, por exemplo, se gravar conteúdos para o “Only Fans” era crime, sendo respondida por nossa educadora que isso dependia da idade da pessoa envolvida e do consentimento dela. Mesmo que ela consentisse, se tivesse menos de 18 anos, o ato seria ilegal.

Passamos, então, para a próxima frase: “eu nunca vi posts ou vídeos com comentários maldosos ou agressivos sobre mulheres, envolvendo sua sexualidade ou considerando-as como inferiores e interesseiras”. Novamente, muitos alunos baixaram os dedos. Mateus comentou sobre um vídeo que havia visto



recentemente, de uma vereadora que havia dito apoiar que mulheres apanhem de seus maridos. Sara respondeu revoltada: “por que ela [a vereadora] não apanha no lugar delas?”. Completou dizendo que, pelo fato da vereadora ter influência, esse tipo de posicionamento vir dela era ainda mais grave.

Nossa facilitadora perguntou sobre o conteúdo dos comentários desse vídeo. Os alunos disseram que grande parte deles eram pessoas criticando a vereadora, dizendo que era ela quem deveria apanhar. Sara reagiu: “é o karma, se a pessoa faz alguma coisa, uma hora volta”. Esse tipo de argumento, de responder violência com violência, apareceu recorrentemente nas falas dos alunos.

A discussão sobre comentários agressivos contra mulheres nas redes sociais evidenciou uma percepção já bastante elaborada, entre os adolescentes, acerca das dinâmicas de violência de gênero que atravessam o ambiente digital. Em diálogo com bell hooks⁵³, é possível reconhecer que as falas expressam tanto a indignação diante da cultura da dominação que legitima a agressão às mulheres, quanto a reprodução de discursos que naturalizam a violência como forma de punição. Quando os alunos evocam a ideia de “karma”, é a explicitação de um pedagogia cultural patriarcal.

A próxima e última frase da dinâmica foi “eu nunca vi comentários ofensivos em plataformas como ‘discord’ e chat de jogos”. Novamente, muitos adolescentes abaixaram os dedos e reagiram enfaticamente, dizendo coisas como “nossa, demais”. Sara perguntou se comentários feitos na brincadeira seriam considerados nessa categoria. Nossa educadora disse que isso depende do tipo e do tom da brincadeira.

Ela mencionou como muitos xingamentos tendem a ser direcionados a meninas, e Sara compartilhou seu relato: ela joga “Call of Duty” e usa sempre nomes masculinos para evitar xingamentos. No entanto, quando ela abre o microfone e é reconhecida como menina pela voz, as violências começam. Chamam-na de nomes ofensivos relacionados à sexualização e a mandam lavar louça, ao que ela responde em tom de humor “já lavei”. Outra menina da turma comentou, indignada: “a resposta é sempre essa, ah vai lavar vasilha”, em referência ao teor das ofensas dirigidas a mulheres.

A membra da nossa equipe reiterou os limites entre humor e violência, dizendo que “só é brincadeira quando os dois estão rindo”. Alguns alunos concordaram em voz alta. Pablo, namorado de Sara, que joga com ela, contou sua perspectiva: “quando eu jogo [com ela] é sempre na zoeira, não passam do limite, não é violência”. Nossa facilitadora perguntou, então, diretamente para Sara, como mulher, como ela se sentia nesse tipo de situação. Ela disse que tenta matar os personagens das pessoas que a atacam no jogo, como em um ato de vingança.

53 hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).



Nos dias em que ela não tem disposição para isso e em que está com um desempenho ruim na partida, apenas tenta não ligar.

O ato da educadora de chamar novamente, ao centro a narrativa, Sara, como mulher, é também um exercício pedagógico feminista hooksiana⁵⁴ de trazer, à centralidade do discurso, sujeitos que historicamente não tiveram oportunidade nem mesmo de nomear suas próprias dores. Mas não confundamos a resposta seguinte de Sara com uma conivência, com uma não identificação de violência, trata-se, sim, de mais uma estrutura e mecanismo de defesa.

A educadora perguntou, em seguida, se esse tipo de violência, quando praticada repetitivamente, não afastava as mulheres do mundo dos jogos. Sara disse que sim e Pablo concordou. Ela completou: “acaba desincentivando elas a querer começar a jogar e isso é ruim”. Nossa facilitadora encerrou esse momento de diálogo, concluindo que o humor não camufla violências e dores. Deu como exemplo, falas ditas ali mesmo, naquela sala, entre os alunos, o que os fez entreolharem-se. Novamente, a educadora aqui assume um ato de convocar os educandos a uma reflexão crítica e comprometida de seus atos, demonstrando que a educação libertadora e transgressora não possui compromisso algum com a violência ou com a opressão⁵⁵.

Passamos, então, para uma atividade de resolução de situações-problema. A turma foi dividida em dois grupos, e a cada um deles foi atribuída uma situação que envolvia violência online. Andei pela sala, aproximando-me dos grupos para acompanhar as discussões. O grupo de Mateus e Sara conversava sobre as possibilidades de atuação no caso de um suposto colega que estaria disseminando violência online. Mateus falou que, segundo sua experiência, a melhor resposta, nesse tipo de situação, é a de devolver o constrangimento, deixando o agressor mais desconfortável que a vítima. Sara concordando, comentou que toda pessoa tem “pontos fracos”, e que o ideal seria atacá-los.

Enquanto isso, no grupo de Pablo, as respostas, a princípio, divergiam. Embora uma aluna opinasse que o ideal seria não se envolverem no caso de violências online sendo praticadas por alunos da escola, Pablo falou que seria importante relatar o ocorrido ao líder de turma, o qual, apesar de não poder “fazer tanta coisa”, poderia levar o caso aos superiores da instituição. Após a sugestão de relato do caso, Bernardo comentou que o desafio é fazer com que as pessoas parem de ter esse tipo de comportamento online. Outro aluno completou: “o desafio é a pessoa tomar coragem de se defender”.

Quando retornei ao grupo de Mateus, o rumo da conversa havia se tornado outro. “Eu ia participar da brincadeira, vamos ser sinceros, todo mundo participaria”,

54 hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

55 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.



disse ele. Bianca (nome fictício), uma menina que fazia parte do grupo, mas que não aparentava ter muito contato com os alunos da turma, discordou, dizendo que não faria isso. Outra adolescente falou que participaria, a depender da brincadeira, já que tudo tem limites.

Finalizado o tempo de discussões internas, os grupos foram convidados a compartilhar suas respostas. O grupo de Pablo começou. Quando comentaram sobre a necessidade da vítima aprender a se defender, a facilitadora perguntou como isso aconteceria. Enquanto uma aluna explicava que isso era importante, porque outros episódios de violência poderiam acontecer, outra adolescente do grupo murmurou uma resposta. Ao perceber, nossa facilitadora pediu que ela falasse mais alto. A menina reagiu dizendo que era apenas uma brincadeira, mas diante da insistência da facilitadora, que afirmou haver um fundo de verdade em toda brincadeira, ela repetiu em voz alta: “ela tem que aprender a xingar de volta”.

A fala foi uma oportunidade de, novamente, levar os alunos a compartilharem suas reflexões sobre a violência como possível resposta. Nossa facilitadora perguntou, então, se a violência do oprimido é igual a do opressor, ao que Sara respondeu: “tem que ser pior”. Muitos alunos concordaram. “Quem dá, recebe”, completou outra adolescente. Por fim, outra aluna concluiu com a frase “O sonho do oprimido é se tornar opressor”, em uma clara alusão a Paulo Freire. Ao serem questionados se conheciam essa fala, muitos adolescentes responderam que sim.

De fato, a citação sintetiza bem algumas das soluções propostas pelos alunos, baseadas na violência como única linguagem possível para mediar determinadas relações. Talvez, no entanto, um detalhe crucial ao qual eles tenham deixado de se atentar é que Paulo Freire⁵⁶ defendia caminhos educativos, justamente para que os oprimidos se libertassem da opressão e não mais estivessem envolvidos em um ciclo de perpetuação de hierarquias e violências. Como, nesse momento, estávamos interessadas em compreender as visões e conhecimentos das pessoas alunas, sabíamos que era necessário suspender noções e valores⁵⁷ que carregávamos para conseguir acessar o mundo dos adolescentes e jovens. Nossa postura foi, portanto, não de afirmar o que era certo ou errado, mas de instigar a reflexão.

Passou-se então, para o momento de apresentação das respostas do outro grupo. A linguagem de violência permanecia. Sara explicou que, como solução, propunham tentar colocar limites nas ações da pessoa que estava disseminando violência online. Caso a conversa não resolvesse, no entanto, “tem que apanhar”. Mateus completou: “às vezes, a pessoa tem que levar umas na cara pra reagir”.

56 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

57 ALMEIDA, Ana Caroline de; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Eventos de alfabetização numa escola pública: evidências a partir de um olhar etnográfico. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 237–258, 2022. DOI: 10.5965/1984723823512022237. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22030>. Acesso em: 4 nov. 2025.



O aluno compartilhou, também, a reflexão que eu havia escutado durante a discussão interna. Ele disse que todos do grupo, com exceção de Bianca, participariam de brincadeiras online com teor ofensivo, mas que teriam limites. Caso percebessem que a outra pessoa envolvida estivesse mal, ele explicou que parariam. Uma de nossas facilitadoras questionou, então, se quem pratica violência é necessariamente uma pessoa má. Mateus respondeu que depende, porque algumas pessoas são violentas apenas por serem inseguras e necessitarem da sensação de poder. Sara deu o exemplo de mulheres que criticam a aparência do cabelo umas das outras, apenas para se sentirem bem com elas mesmas, quando, na verdade, ambas são bonitas.

Nossa facilitadora perguntou, então, se as pessoas da turma se sentiam inseguras. Alguns disseram que sim, mas que isso não os levava a ofender outras pessoas. Sara explicou que o que a permite ofender o namorado é o fato de eles terem intimidade. De fato, não apenas entre os dois adolescentes, mas entre diversas outras pessoas da turma, as relações pareciam ser pautadas por uma profunda ambivalência, que permitia a coexistência de afeto, amizade, ofensas e provocações. Assim como admitido pelo grupo de Mateus, as brincadeiras de grande parte dos alunos eram perpassadas por um humor ácido e sarcástico.

Encerrado esse momento do dia, passamos para um momento de aula-invertida, no qual os estudantes foram divididos em 4 grupos, sendo cada um deles responsável por ler um conteúdo, fazer uma ilustração sobre o tema e explicar para o restante da turma. Foram entregues textos impressos para os grupos, sobre temas diversos que envolviam discurso de ódio e cyberbullying.

Em um dos grupos, que optou por fazer um mapa mental, um dos textos envolvia o nazismo. Um aluno (chamarei de Bruno) perguntou “o que é nazismo?”. O colega respondeu que “é tipo racismo”. Percebendo a situação, me aproximei mais do grupo, perguntando se tinham alguma dúvida. Os meninos responderam que não.

Um tempo depois, Bruno dirigiu-se a uma de nossas facilitadoras, perguntando se racismo era o mesmo que nazismo. Quando ela disse que não, perguntaram se era “tipo uma fobia”. Os alunos estavam interessados em obter uma definição de apenas uma palavra, mas a facilitadora se negou a sintetizar o conceito. Por fim, ela pesquisou uma definição na internet e entregou o celular aos alunos, incentivando que eles lessem e compreendessem sozinhos. Os adolescentes do grupo, no entanto, leram apenas as primeiras linhas.

Esse fato nos despertou especial atenção, pois para além do exercício ser parte de uma metodologia de aula invertida, a busca por conceitos simplificados em palavras curtas, brevemente nomeados pela pessoa educadora, e repetidas pelos educandos, em muito se aproximam a prática de sloganizar, criticada por Freire⁵⁸,

58 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.



e nos faz lembrar da afirmação e hooks⁵⁹, de que o educador sozinho não é capaz de construir um ambiente de aprendizagem entusiasmado, crítico e reflexivo, que os estudantes tão enraizados nos modelos tradicionais de ensino, podem, por vezes, desejar o retorno à educação bancária.

Finalizado o tempo de elaboração dos cartazes, iniciamos o momento de apresentação dos grupos. O primeiro, explicando sobre o cyberbullying, desenhou uma pessoa LGBT sendo julgada. Ao serem questionados sobre a diferença entre bullying e cyberbullying, explicaram que o segundo acontece pela internet, e que pode ser facilitado pelas redes, por ser possível obter mais informações sobre a vítima. Nossa facilitadora completou, dizendo que um agravante do cyberbullying era a amplitude que ele alcançava pela internet, diferentemente do bullying.

O segundo grupo apresentou sobre os limites da liberdade de expressão, relacionando o tema com uma notícia sobre a prisão de um homem por planejamento de ataques e disseminação de ideias neonazistas. Os alunos disseram que a explicação deles centrava-se no racismo, que perpassa o nazismo e a xenofobia. Finalizaram mencionando que “a liberdade de expressão é se expressar de forma livre, mas também não pode ofender as pessoas”, ao que Clara, outra participante do grupo, completou, citando alguns direitos que não podem ser violados, como à honra, imagem e igualdade.

Uma de nossas facilitadoras perguntou, então, se eles haviam enfim entendido o que era o nazismo. Bruno disse que sabiam do que se tratava, mas que não conseguiam resumir em uma palavra. Mateus disse que não era só racismo, porque também envolvia intolerância religiosa. Outras pessoas da turma sugeriram palavras como “discriminação” e “superioridade”. A facilitadora, então, explicou o conceito de modo mais amplo e concluiu que “superioridade” seria um bom termo para resumir a complexidade do fenômeno.

Depois, ela puxou a reflexão para o outro ponto mencionado na apresentação, os limites da liberdade de expressão. Ela perguntou à turma: “somos livres pra dizer tudo que pensamos nas redes sociais?”. Os adolescentes responderam que não. “Na internet pode falar o que quiser?”, novamente, a maioria disse que não. Mateus, no entanto, explicou: “até pode, mas depois vai chegar lá e...”. Sara completou: “vai ter que arcar com as consequências, igual na vida real mesmo”.

A facilitadora questionou, então, o que significava dizer que “é garantida a liberdade de expressão, vedado o anonimato”. Sara explicou: “não pode ser anônimo, tem que colocar a cara pra jogo”. Aderindo ao tom informal da explicação da menina, nossa facilitadora “traduziu” a expressão jurídica para: “Mona, sustente seus B.O.”. E Sara adicionou: “tem que ter peito pra sustentar”. Esse ato coloquial de explicar a linguagem jurídica envolta das temáticas da aula, em

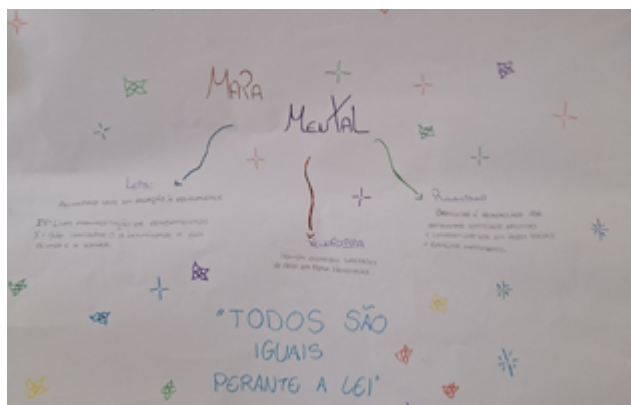
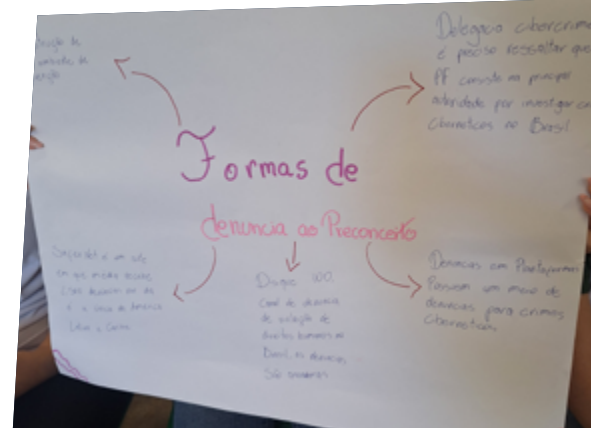
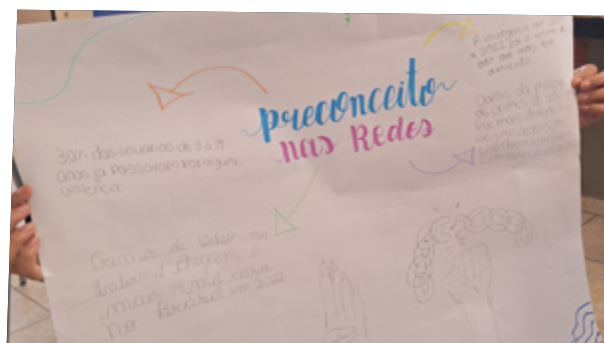
59 hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

muito se aproxima da provocação freiriana de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, isto é, promove-se o aprendizado dialogando diretamente com o repertório de mundo dos estudantes envolvidos.

O terceiro grupo foi chamado para apresentar o mapa mental que produziram. Nele, adicionaram dados sobre a frequência de crimes de ódio registrados na internet no Brasil e alguns tipos de discriminação. “O que é discurso de ódio?”, perguntou uma de nossas facilitadoras. Uma participante do grupo disse que são ofensas dirigidas a uma pessoa. “Apenas uma pessoa?”, questionou a facilitadora. A aluna respondeu que pode envolver um grupo também. Ao serem perguntadas sobre a diferença entre discurso de ódio e cyberbullying, Sara explicou: “o cyberbullying é mais individual, mas o discurso de ódio pode ser mais geral”.

Após completar a explicação das meninas, uma das facilitadoras direcionou a conversa aos tipos de discriminação apresentados pelo grupo. Ao questionar o que significava dizer que o racismo era um crime “imprescritível e inafiançável”, ela foi respondida por Sara, que disse “não pode pagar pra sair”, e por Catarina, que surpreendeu a equipe ao responder que “ser imprescritível tem a ver com, dependendo do tempo, não poder ser presa”.

O quarto grupo foi chamado para apresentar. Catarina, Bianca e outras colegas explicaram sobre a importância de denunciar discursos de ódio na internet e apresentaram canais para fazê-lo. Quando uma delas mencionou que a Safernet tem a única central de denúncias de crimes cibernéticos da América Latina e do Caribe, um aluno perguntou: “como assim Caribe?”. Uma de nossas facilitadoras explicou sobre a localização da região caribenha. Depois, agradeceu pela apresentação das meninas e concluiu dizendo: “toda vez que você vê uma violência e não denuncia, você faz parte da violência”. Uma aluna assentiu veementemente com a cabeça.





O dia terminou com uma atividade de revisão por meio do jogo “Imagem e Ação”. Dois grupos foram divididos e, a cada momento, um representante de cada grupo era chamado para fazer uma mímica ou ilustração sobre os temas tratados naquele módulo. Algumas das representações feitas consistiram em uma pessoa falando, para simbolizar a liberdade de expressão; uma pessoa com um celular na mão, apontando outra com ar de julgamento; e uma viatura e um sinal de alerta, indicando denúncia. Uma menina saiu frustrada, dizendo que não sabia o que era nem como representar a Constituição Federal. Mateus disse que ela poderia ter encenado alguém abrindo um livro.

Nos despedimos agradecendo a participação de todas as pessoas e anunciando que o tema do dia seguinte seria saúde mental. A reação dos alunos foi de grande interesse, demonstrando tratar-se de um assunto reconhecidamente relevante no contexto deles. Saímos curiosas para saber como as coisas se passariam.

3.4 Dia 4: Saúde Mental e Bem Estar online⁶⁰

Quando chegamos à escola, no quarto dia de atividade, Caio estava nos esperando no estacionamento. Disse que tinha nos visto nos aproximando, pela janela, e que iria nos ajudar a carregar os lanches e materiais até o laboratório. Na sala, parte dos alunos tinha chegado com antecedência e já nos esperava com as mesas e cadeiras organizadas da mesma forma como havíamos feito juntos no dia anterior. A proatividade dos alunos em nos receber não foi uma simples ajuda para desempenhar as tarefas que vínhamos fazendo no decorrer da semana. Representou também, para nós, o engajamento afetivo que sustenta a prática de pedagogia libertadora de hooks⁶¹, na qual se constrói um espaço de confiança e cuidado mútuo, entre educador e educando.

Enquanto lanchávamos, conversamos com os alunos. Perguntaram-nos se haveria novamente atividades como aquela no ano seguinte. Mateus sugeriu que fizéssemos uma capacitação, da próxima vez, com o terceiro ano, já que seria a série em que eles estariam em 2026.

Uma de nossas facilitadoras perguntou o que os alunos estavam achando da capacitação. Mateus disse que estava gostando. Aproveitando o assunto, Caio disse a uma de nossas facilitadoras que estava comendo muito nesses dias de atividade, e que para conseguir aproveitar mais, nem estava comendo em casa.

Quando o momento do lanche estava chegando ao fim, escutei um trecho de uma conversa entre Mateus e outra menina. Ele estava perguntando o nome dela e

60 Roteiro disponível em: <https://irisbh.com.br/wp-content/uploads/2025/12/Modulo-3-parte-A.pdf>.

61 hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).



esse foi um dos raros momentos em que a ausência de convívio entre a turma foi evidenciada. Os alunos interagem entre si e as dinâmicas fluem bem de tal forma que, muitas vezes, é possível esquecer que alguns deles não se conhecem. Talvez, o fato de compartilharem muitas referências, por serem alunos da mesma escola, e das dinâmicas incentivarem a interação faça com que possíveis estranhamentos sejam, em grande parte do tempo, deixados de lado. Isso, no entanto, não acontece sempre, como pode ser percebido no relato a seguir.

Uma das facilitadoras perguntou à Bianca se ela não iria comer. Desde que havíamos chegado, a menina estava sentada, quieta e com um ar abatido. Ela balançou a cabeça negativamente em resposta. Alguns alunos estavam percebendo a postura de Bianca, mas não fizeram nada a respeito. Tal situação se manteve quando Bianca, ao longo das atividades seguintes, começou a chorar. Apenas nossa equipe tentou se aproximar da garota, conversar e oferecer ajuda⁶².

Após um momento de relaxamento e respiração guiada, com movimentos orientados pela nossa facilitadora, passamos para o jogo “Eu Nunca”. A dinâmica teve início com a frase “eu nunca fui fazer algo no celular, entrei em alguma rede social e acabei me esquecendo de fazer o que devia”. Todos os adolescentes abaixaram os dedos, identificando-se com a situação. Além das exclamações de afirmação, como “nossa, sim!”, “todo dia!”, também compartilharam que, quando isso acontece, geralmente se distraem com o TikTok, com a Shopee ou com conversas entre amigos.

A próxima frase foi “eu nunca me comparei com alguém nas redes, seja pela aparência, rotina ou personalidade, e me senti mal com isso. Muitas pessoas baixaram os dedos, e Sara, demonstrando a intensidade do que vivia, perguntou: “nossa, pode abaixar todos?”. Uma de nossas facilitadoras perguntou com que tipo de pessoa ela se comparava. A jovem respondeu vários, citando, como exemplo, pessoas que vão muito à academia e que têm um corpo “perfeito”. Outra colega, ampliando o nível de comparação, respondeu: “ser humano no geral”. Outra menina falou: “comigo é mais de rotina”.

Sara relatou que fica profundamente incomodada com o discurso de autoaceitação vindo de pessoas condizentes com o padrão de beleza: “uma coisa que dá raiva é gente que faz motivacional, que fala ‘se ame,’ mas que parece a Gisele Bündchen, a Kylie Jenner. Não aceito”. As facilitadoras da equipe comentaram sobre possíveis problemas envolvidos nesse tipo de situação, como casos em que influencers fazem procedimentos e não revelam ao público, fazendo as pessoas perseguirem padrões de beleza irreais, e o processo de responsabilização unicamente dos indivíduos pela aceitação de seus corpos, quando se trata, na verdade, de uma questão estrutural.

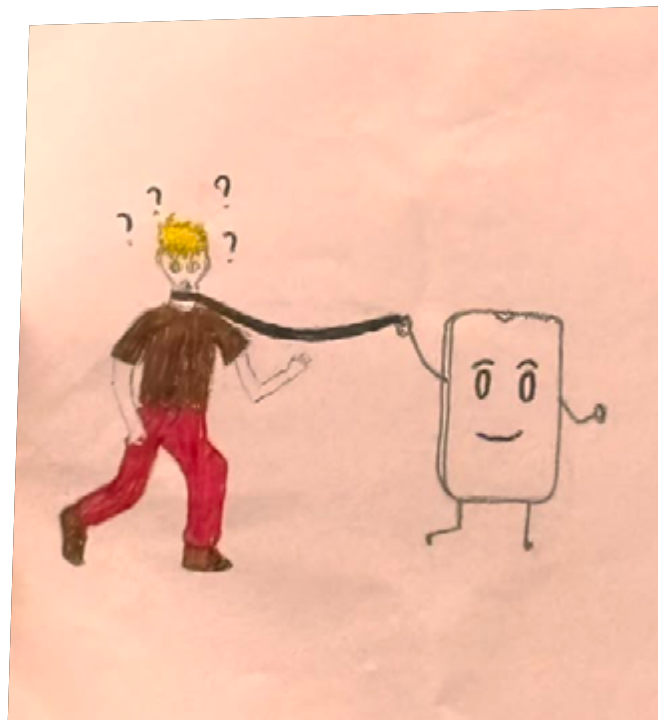
62 Como parte do protocolo de cuidados desenvolvido por nossa equipe para a condução das atividades do projeto ConectAí, a aluna recebeu de nossa equipe a devida atenção, oferecemos acolhimento e escuta, mas a mesma pediu para permanecer na atividade observando e em silêncio, de modo que assim fizemos, mais tarde ao longo da atividade, ela começou a se sentir melhor, lanchou e participou das dinâmicas normalmente. Não recebemos um relato direto sobre o motivo de seu choro, já que ela optou por se manter em silêncio.

A frase seguinte foi “eu nunca tive sensação de ansiedade e de estar perdendo algo quando, por algum motivo, passei um tempo fora das redes”. Nessa, poucas pessoas baixaram o dedo e muitas ficaram confusas. “Quando tô fora? [referindo-se a ter ansiedade]. Não, é o contrário, quando eu tô nas redes que eu sinto que eu podia tá fazendo outra coisa”, explicou uma menina. Uma de nossas facilitadoras perguntou se os alunos não se sentiam curiosos para saber o que estava acontecendo nas redes sociais quando estavam na escola, sem poder usar o celular. Alguns reagiram dizendo que não, “é de boa”, “é normal”. A facilitadora comentou que talvez tivesse a ver com o fato de estarem todos juntos presencialmente, tendo a mesma experiência, o que, de fato, parece uma hipótese plausível.

“Eu nunca fui dormir bem mais tarde do que eu pretendia, porque fiquei mexendo no celular ou jogando videogame”. Quando essa frase foi dita, a reação da turma foi geral: todos baixaram os dedos e reagiram enfaticamente. “Todos os dias”, alguns responderam. Ao serem questionados se já perderam horários de compromisso em razão disso, muitos disseram que sim. Sara explicou que quando algo é muito importante, no entanto, ela não perde, porque sequer consegue dormir. Uma das facilitadoras perguntou se os alunos dormiam durante a tarde, já que dormiam pouco à noite. Embora alguns tenham dito que sim, muitos explicaram que não podem, porque trabalham nesse período. Tal aspecto reitera a percepção sobre a condição financeira de grande parte dos alunos, novamente nos convocando à confrontação das várias adolescências e juventudes em termos de classe e de outros marcadores sociais⁶³.

Passamos para a última frase: “eu nunca deletei um post, foto ou story porque não teve a reação que eu esperava”. A maioria dos adolescentes disse que não costuma fazer isso. Sara explicou que para ela postar uma foto é mais raro, já que ela tem que ter gostado muito. Além disso, uma estratégia que ela usa é a de não olhar muito depois de postar algo, se não acaba por encontrar defeitos na publicação. Ao final da dinâmica, a maioria dos alunos ainda tinha 1 ou 2 dedos estendidos.

A facilitadora propôs, então, que fizessem novas frases. Sara começou: “eu nunca tava triste e comecei a chorar usando TikTok”. A maioria dos adolescentes disse que sim, que já viveu algo semelhante. “Eu nunca surtei e quis excluir todas as minhas redes”, sugeriu uma das facilitadoras. Novamente, muitos afirmaram que sim.



63 hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).



Caio comentou que às vezes entra nas redes sociais para se distrair e “do nada aparece muita gente namorando”. Inspirada na situação, uma facilitadora propôs: “eu nunca me senti influenciado a querer um relacionamento em algum dia de festividade, tipo Natal, dia dos namorados, etc”. Os alunos disseram que sim. Sara encerrou dizendo “nunca entrei no tiktok pra ficar 5 minutos e fiquei 3 horas”. Mais uma vez, as respostas foram positivas.

Concluindo a atividade, uma das facilitadoras começou a falar sobre a influência do algoritmo em nossos comportamentos e sobre como o orientamos a partir das nossas interações com publicações. “Se ficar muito tempo vendo gore, o algoritmo entende que você gosta”, exemplificou ela, mencionando um termo que havia sido comentado com frequência em atividades em outras escolas. Uma aluna, no entanto, não conhecia o termo “gore” e perguntou do que se tratava. “É tipo coisa nojenta, sangue e tal”, explicou uma colega. A menina reagiu dizendo que não há esse tipo de conteúdo no TikTok. Os outros adolescentes a corrigiram, afirmando que havia sim.

A dinâmica do “eu nunca” ativou elementos centrais da pedagogia crítica de bell hooks⁶⁴, ao convidar os adolescentes a mobilizarem suas próprias experiências afetivas e digitais como saberes válidos para a construção do debate. A partilha sobre tristeza, pressão social, hiperconsumo e tempo nas plataformas criou um espaço de vulnerabilidade e reconhecimento mútuo, aproximando a sala de aula da ideia de comunidade de aprendizagem defendida pela autora. Já o momento em que estudantes explicam termos uns aos outros e corrigem percepções incorretas, também expressa a horizontalidade freiriana⁶⁵, demonstrando que o conhecimento circula no grupo e é produzido coletivamente.

Passamos, então, para outro momento de atividade. Quando nossa facilitadora passou à apresentação de slides, indicando que faríamos um mapa mental, alguns alunos reagiram dizendo “não...”, em um tom arrastado, como que com preguiça de fazer uma atividade manual. A facilitadora os tranquilizou, explicando que dessa vez era ela quem iria fazer. Ela desenhou três colunas no quadro, com os títulos “Coisas na tecnologia que fazem eu me sentir bem”, “Coisas na tecnologia que fazem eu me sentir mal” e “Coisas fora da tecnologia que fazem eu me sentir bem”. Os alunos foram convidados a compartilhar suas experiências e a indicar em quais colunas elas se enquadrariam.

Entre os usos da tecnologia que fazem os alunos sentirem-se bem, estão: conversar com pessoas de quem gostam, fazer postagens, jogar jogos, assistir animes, ouvir música, ver vídeos no tiktok (em alguns momentos, segundo a jovem que falou, também causa tristeza), guardar lembranças, assistir jogos de futebol e ler fanfics.

64 hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

65 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.



Já entre os usos da tecnologia que fazem os adolescentes sentirem-se mal, estão: comparação, comentários maldosos, interferências na qualidade do sono, causar o esquecimento das coisas, procrastinação, coachs adolescentes e consumismo. Alguns desses tópicos geraram debates entre os alunos. Quando Mateus citou o consumismo, uma colega respondeu: “mas você consome porque você quer”. O jovem explicou que sim, mas que, mesmo assim, isso o deixava mal. Sara disse que a fala de Mateus “a tocou”, porque ela se identificava com a situação de se sentir influenciada a comprar coisas.

O assunto dos coachs também gerou repercussão. Enquanto alguns alunos concordavam que não gostavam disso e citavam exemplos, Roberta perguntou do que se tratava. Sara respondeu: “é tipo gente que grava podcast achando que sabe alguma coisa”. Uma de nossas facilitadoras completou a explicação e, ao dar como exemplo os “coachs mirins”, foi interrompida pela reação de outra adolescente: “ah, igual do vídeo do Felca!”. Alguns alunos assentiram, demonstrando conhecimento sobre tal vídeo⁶⁶, que repercutiu nas redes.

A discussão sobre os usos da tecnologia evidenciou elementos centrais da pedagogia da liberdade e da autonomia. Ao compartilharem o que lhes faz bem ou mal nas redes, os adolescentes mobilizaram suas experiências afetivas como forma legítima de produzir conhecimento, em sintonia com a proposta de hooks⁶⁷ de uma aprendizagem encarnada e comunitária. A empatia que emergiu entre eles — como quando Sara se reconhece na fala de Mateus sobre consumismo — reforça a dimensão coletiva das experiências e comunitária da aprendizagem⁶⁸. Ao mesmo tempo, o debate espontâneo sobre consumismo, comparações e influência digital reflete o método freiriano⁶⁹ da problematização, partindo da realidade concreta para construir consciência crítica.

Sobre experiências fora da internet/tecnologia que fazem os adolescentes sentirem-se bem, as respostas foram: estar com amigos, ficar com a sobrinha, ler livros, jogar bola, sair com a namorada, tirar um cochilo depois do almoço, treinar jiu jitsu, dançar forró, tomar sol, tomar banho de caixa d’água, viajar e fazer dias dedicados ao autocuidado.

Encerrado esse momento, uma das facilitadoras começou a propor perguntas à turma, promovendo uma roda de conversa. Ela perguntou se, nas redes sociais, quando os alunos não possuem algo ou não vivem alguma experiência, sentem-

66 Em agosto de 2025, o influencer Felca publicou um vídeo criticando a “adultização” de crianças e adolescentes. O conteúdo repercutiu fortemente nas redes sociais, gerando debates e comentários entre internautas, bem como movimentações jurídicas para responsabilização de tais práticas na internet. Saiba mais sobre o caso em: <https://irisbh.com.br/felca-e-a-protecao-online-de-criancas-e-adolescentes-no-brasil/>.

67 hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

68 hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

69 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.



se excluídos. As respostas foram afirmativas. Perguntou se na escola também sentiam-se excluídos de alguma forma. Uma jovem disse que se sente assim quando não entende um meme que as pessoas estão comentando.

Quando a facilitadora tentava fazer perguntas mais “abstratas”, os alunos não entendiam e perguntavam “como assim?”. Isso aconteceu quando ela questionou se a internet criava hierarquias e como eles sentiam as amizades e os relacionamentos na internet. Percebendo isso, seguindo a abordagem freiriana⁷⁰, a facilitadora foi adaptando as perguntas. A primeira, por exemplo, foi adaptada para o questionamento sobre se “eles se sentem excluídos por não ter algo?”. A segunda foi adaptada para: “como a internet afeta os relacionamentos fora do virtual?”. Mateus respondeu “é tóxico”. Sara disse que ficava brava quando alguém não respondia os vídeos que ela mandava, quando sabia que a pessoa estava com o celular em mãos. Sendo um recado direto ao namorado, sentado ao seu lado, ela o sacudi enquanto falava. O rapaz se justificou, dizendo que, nessas situações, ele costuma estar jogando.

Nossa facilitadora aproveitou a deixa para perguntar se estar online significava, para os alunos, necessariamente estar disponível. Todos que responderam disseram que sim. Mateus comentou: “o que você tá fazendo de tão importante que não pode responder?”. Novamente, o imediatismo aparece como uma característica marcante do tempo e da geração em questão.

Uma das facilitadoras perguntou, então: “a tecnologia faz vocês se sentirem mal com a velocidade da vida real?”. Uma das meninas respondeu: “acho a vida muito devagar comparado aos vídeos”. Outra explicou que tem preguiça de ouvir algumas pessoas falando, “aquelas pessoas que falam muito devagar”. Roberta disse que fica com raiva quando a internet está lenta e comentou: “falam que tá comprovado, a internet lenta causa estresse”. Sara reagiu, indignada: “tá na internet e tá demorando?”. Pela fala da garota, a rapidez deveria ser algo intrínseco à internet. Ela compartilhou sua estratégia para as coisas carregarem mais rápido: “sabe o que eu faço? eu finjo que não to olhando”. Algumas pessoas riram e concordaram. Roberta comentou que, de fato, “o tempo passa lentíssimo quando as coisas demoram a carregar”.

A facilitadora questionou, em seguida, se os alunos faziam ligações. Alguns alunos disseram que sim, outros que não. Mateus explicou que, para ele, a ligação é uma forma de chamar a atenção de uma pessoa, não de se comunicar: ele liga para alguém somente para fazer com que a pessoa veja mais rápido uma mensagem.

Passamos, depois, para outro momento de atividade. Os alunos foram divididos em grupo e receberam textos com alguns conteúdos. Cada grupo deveria conversar internamente sobre os textos e construir um cartaz para ser apresentado ao restante da turma. Enquanto eu passava pelos grupos, Roberta

70 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.



me perguntou se o trabalho de ficar “anotando tudo” era difícil. Mais uma vez, a curiosidade dos alunos sobre a pesquisa etnográfica se fez presente. Como Kutter e Eichler⁷¹ afirmam, a etnografia na sala de aula – assim como em alguns outros ambientes – tem a especificidade de os “nativos” estarem a todo momento atentos à presença do pesquisador. Assim, as afetações são mútuas, havendo tanto intervenções do pesquisador quanto dos interlocutores no andamento da pesquisa e na construção do conhecimento.

Percebi que, no grupo de Roberta, os adolescentes permaneceram muito tempo na primeira página do texto. Na verdade, sequer passaram para a segunda. Conversando com uma das facilitadoras, ela disse ter percebido o mesmo: os alunos pareciam incomodados com a quantidade de texto para ler e, ao invés de se concentrarem na leitura, ficavam procurando trechos de parágrafos onde encontrassem as respostas.

Quando faltava pouco tempo para o momento das apresentações, uma das facilitadoras avisou a turma. Mateus respondeu, em tom irônico, referindo-se ao tema da aula: “saúde mental, aí eles vão lá e fazem isso me dando ansiedade...”. Terminado o tempo, ele saiu olhando os cartazes dos outros grupos para comparar com o dele.

O primeiro grupo foi chamado para apresentar. Explicaram que o tema deles era “burnout digital”, uma exaustão pelo excesso das redes. Uma membra do grupo disse que já tinham ouvido falar do tema. Explicaram: “ficar longe do telefone ajuda a gente a ter mais atenção, mais paciência com as pessoas... ajuda na interatividade com as pessoas fora da rede”. Deram o exemplo do hábito que, segundo eles, a maioria da população tem, de acordar e já pegar o celular.

O segundo grupo era o de Roberta. Ela explicou que não tiveram tempo de desenvolver detalhes do cartaz, porque estavam lendo o texto. Contaram que o tema era o documentário “Dilema nas Redes”, que “explica sobre como a rede social tem uma forma de manipular as emoções e os comportamentos dos usuários”. Ela disse que tinha a impressão de já ter visto na escola, e os colegas confirmaram que uma professora tinha passado em sala. Descrevendo como o algoritmo funciona, uma menina do grupo resumiu: “as redes sociais sabem o que você gosta”. Outra comentou que “a rede social é esperta”. Roberta disse, também, que a internet tem a ver com a dopamina, que dá prazer momentâneo. Como exemplo, ela citou a pornografia: “não é produtivo, a pessoa sabe que tem mais coisa pra fazer, que é errado, e faz”.

O próximo grupo falou sobre o excesso de tempo de tela. Catarina explicou que “a internet dá muita vontade de ter coisas, de ser de outra forma, e na vida real

71 KUTTER, Ana Paula Zandonai; EICHLER, Marcelo Leandro. No “museu” de futuras escolas: uma etnografia sobre os impactos da ciber cultura na educação básica. **Contemporâneos – Revista de Artes e Humanidades**, n. 22, abr.–set. 2022.



3.5

Dia 5: Adolescência e laço social na cultura digital⁷²



Quando chegamos na escola, Caio estava nos esperando para ajudar a subir com os lanches e materiais, como no dia anterior. Na sala, os adolescentes nos aguardavam, já com a sala arrumada. De fato, com o tempo, nossos laços com os alunos pareceram se estreitar e as atividades pareceram tornar-se parte da rotina.

Enquanto lanchávamos, dois adolescentes perguntaram se “a mulher” já estava vindo, referindo-se à participação da nossa convidada. Como havíamos comentado com os alunos, ao longo da semana, o último dia de atividades seria guiado por Juliana, psicóloga e pesquisadora do projeto de extensão “Além da Tela” da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A presença dela despertou curiosidade entre os alunos, uma vez que, dentro da rotina que havíamos criado entre nós, ela era uma novidade.

Quando chegou, a convidada foi, aos poucos, integrando-se ao ambiente, conversando conosco e participando do lanche. Uma de nossas facilitadoras, nortista, colocou músicas típicas do norte brasileiro para tocar. A reação dos alunos foi, novamente, de curiosidade. Perguntaram de onde vinha, como era dançado e quais roupas eram utilizadas. “É com aquelas saias longas?”, questionou Sara, referindo-se ao carimbó. Nossa facilitadora explicou que naquele caso não era o mesmo ritmo. Esses momentos de descontração, com músicas e interações, foi comum durante pequenas pausas nos encontros, com o intuito de aproveitar o poder da música e da cultura para criar conexões, e entusiasmo no processo de aprendizagem, abraças os contextos diversos de vidas dos alunos e professores é essencial para uma pedagogia entusiasmada⁷³.

Uma das facilitadoras chamou a atenção da turma, iniciando a apresentação da aula. Ela mencionou que aquele era nosso último dia, e os alunos reagiram lamentando. Ela passou a palavra, então, para a convidada, que se apresentou e falou um pouco sobre o surgimento do projeto de extensão Além da Tela.

Ela iniciou, então, um momento de conversa com os alunos sobre a definição de alguns conceitos. “Vocês sabem o que é cultura digital?”, ela perguntou. Ninguém respondeu. “O que é cultura?”, ela questionou. Catarina respondeu que era um conjunto de tradições, e que cultura digital, portanto, seriam os hábitos no mundo digital. A psicóloga explicou que “é o tempo em que estamos vivendo agora, nossa cultura, com uma digitalização da vida muito grande”. Ela comentou sobre como a tecnologia está intensamente presente em nossas vidas e entre pessoas de todas

⁷² Roteiro disponível em: <https://irisbh.com.br/wp-content/uploads/2025/12/Modulo-5.pdf>.

⁷³ hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

as idades. “Hoje não falamos mais em mundo real e virtual, o mundo virtual é real”, ela afirmou.

Juliana perguntou, depois, o que é consumismo. Sara respondeu “é a vontade de gastar”. Mateus disse que é o consumo exagerado. Após os alunos também responderem o significado de “individualismo” e da convidada comentar sobre a lógica do Instagram, que “exacerba o indivíduo”, ela entrou no tema do imediatismo. Roberta exemplificou esse fenômeno, dizendo que “é tipo se a internet começa a travar, a gente quer agora”. Uma das facilitadoras comentou, então, sobre o pedido dos alunos, em outro dia de atividade, para que acelerássemos um vídeo de 6 minutos. Eles reagiram se defendendo:

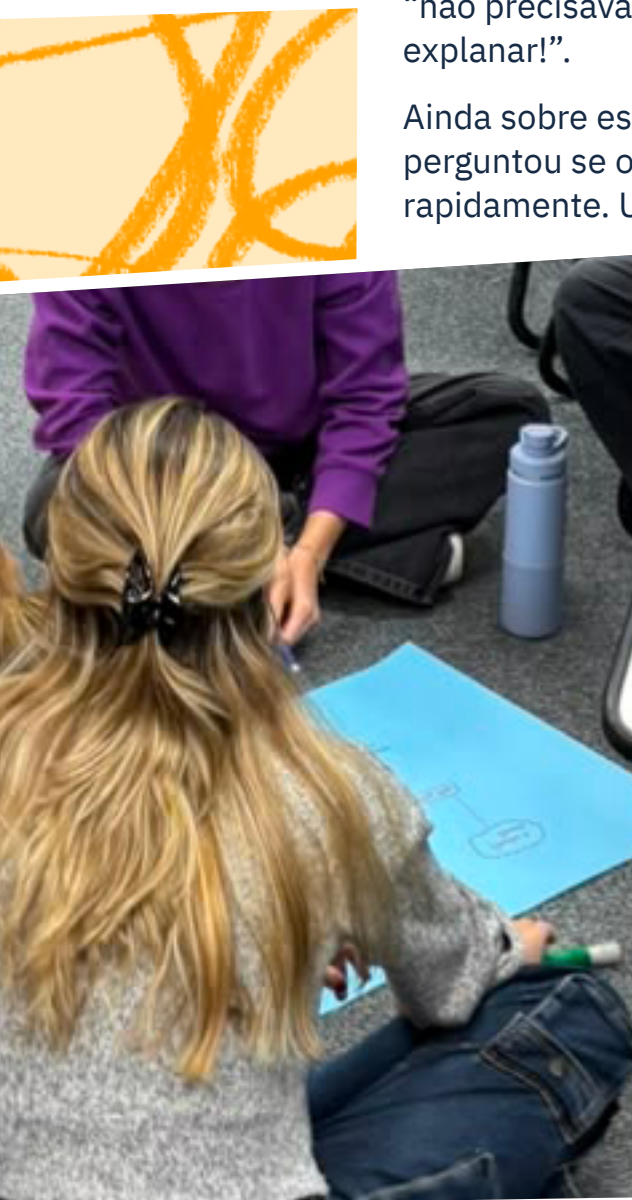
“não precisava falar...”, “isso não aconteceu..”, “não precisava explicar!”.

Ainda sobre esse desejo por ter tudo rapidamente, a psicóloga perguntou se os alunos consideram ser possível aprender algo rapidamente. Uma menina respondeu que “não; é um processo”.

Caio, por sua vez, falou: “ah fessora, quando eu vejo que não vou aprender uma coisa, eu já desisto”. Essa lógica de ter tudo entregue de forma dada e instantânea é sem dúvidas uma afetação construída pelo tempo virtual, que é sempre tão rápido e instantâneo, mas é também um produto do que Freire⁷⁴ nomeou como educação bancária, essa ideia de ter algo entregue de forma imediata, essa ideia de Caio, de que o aprendizado precisa vir no momento, ou desistir dele seria a melhor saída.

Juliana começou, então, a falar sobre adolescência e puberdade. Ao serem perguntados sobre a diferença entre esses dois termos, Sara respondeu: “adolescência é uma fase da vida, puberdade é uma explosão de hormônios, infelizmente o corpo tem que passar por isso”. Explicando o uso do termo negativo que utilizou, a aluna disse que esse processo poderia acontecer mais lentamente. Mateus reagiu, dizendo que para ele a puberdade foi “de boa”.

Outra menina disse que a puberdade “é da natureza”. A psicóloga completou, dizendo que a adolescência é uma construção social. Explicou que a adolescência



74 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.



“é afetada pelo grupo, enquanto a puberdade tem pouca influência do mundo externo”, e que não necessariamente quem passou pela puberdade já é adolescente.

“Sobre família, a adolescência envolve afastamento e, às vezes, conflitos, né?”, questionou Juliana. As respostas divergiram entre a turma. Duas meninas assentiram com a cabeça, mas Roberta falou que no caso dela não, que segue muito próxima à família. Um menino disse que às vezes acontece de ficar mais irritado.

Com isso, Roberta concordou, mas enfatizou que não gera afastamento.

Falando sobre a importância que os adolescentes tendem a dar ao pertencimento a grupos, a convidada perguntou: “Vocês percebem que têm tribos aqui?”. Todos disseram que sim. “Isso aqui é uma tribo”, mostrou uma aluna, referindo-se ao grupo de amigos ao qual ela pertencia. Reparando na disposição dos adolescentes e jovens na sala, Juliana questionou se cada grupo separado era uma tribo. Os adolescentes disseram que sim, e, de fato, estavam sentados próximos às pessoas de quem eram amigos. A presença dessas chamadas “tribos” evidencia, inclusive, o que hooks⁷⁵ nomeia como dimensão comunitária da sala de aula. Essa compreensão de que o ambiente escolar é também marcado por um encontro multicultural de sujeitos e que a educação libertadora precisa estar atenta a esse fator.

Direcionando o diálogo à reflexão sobre a educação, a psicóloga perguntou se os alunos dependem da figura do professor para aprender. Roberta questionou: “mas, tipo, professor presencialmente? Porque têm muitos outros lugares, tipo youtube”. A reação da aluna demonstrou o quanto as vídeo aulas eram uma realidade para a geração.

“Vocês acham que o professor é obsoleto?”, questionou a convidada. Roberta disse que não, porque “é bom pra tirar dúvida”. Outro aluno concordou, dizendo que nem sempre os conteúdos encontrados na internet respondem às dúvidas que uma pessoa tem. Juliana concordou que o professor pode oferecer uma ajuda mais individualizada, em comparação aos recursos encontrados na internet. Catarina completou dizendo que o professor também ajuda a desenvolver o pensamento crítico, “porque às vezes o professor ajuda a pensar, faz perguntas”, a ideia de Catarina sobre o papel do educador, em muito se assemelha a nossa proposta pedagógica de hooks⁷⁶ e Freire⁷⁷, do professor que questiona e convoca ao questionamento, mais do que a respostas perfeitas.

75 hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

76 hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

77 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

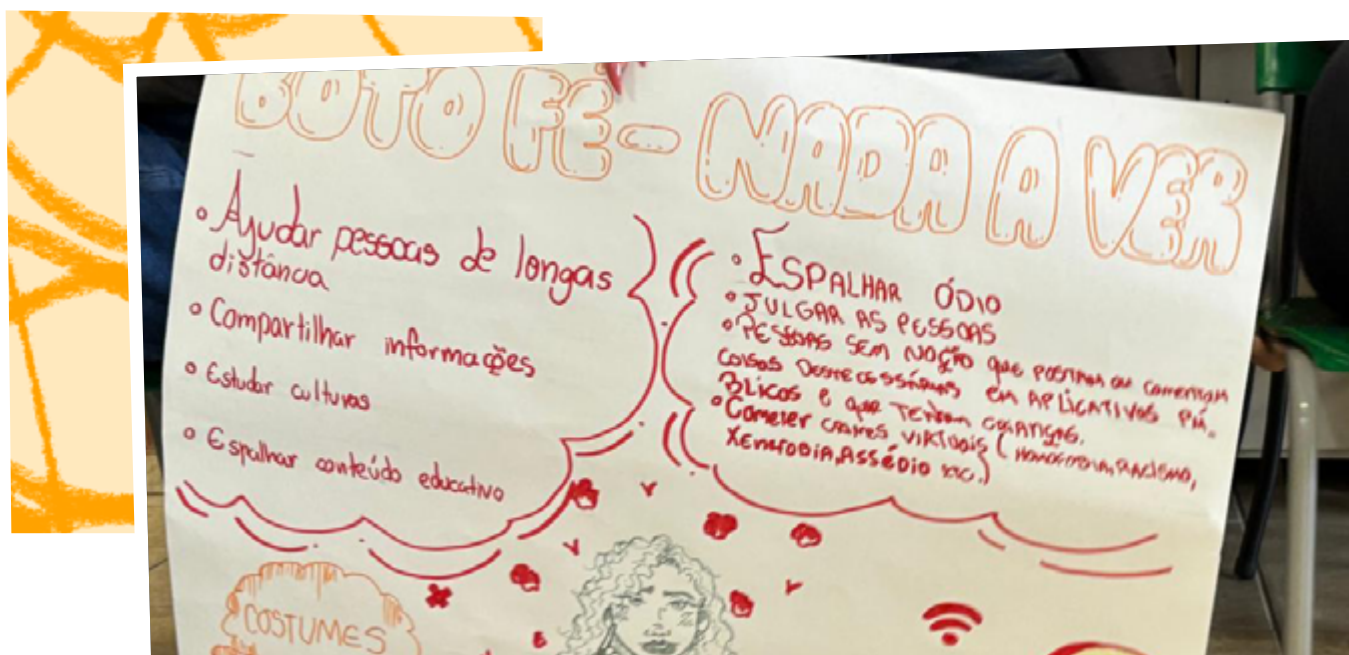
A conversa fluiu para as adaptações na identidade e estilo que algumas fazem para serem aceitas em grupos, e para as diferenças entre sexo, gênero e sexualidade. Os alunos deram respostas interessantes sobre as dimensões naturais e culturais desse fenômeno, e sobre as formas como o amor pode acontecer. Talvez, o perfil da turma – com uma grande quantidade de pessoas potencialmente pertencentes à comunidade LGBTQIA+ – fez com que as falas envolvessem conhecimentos mais profundos sobre o assunto, e debates que envolviam suas próprias vivências.

Mudando de assunto, Juliana perguntou, então, o que é uma rede social. “É um meio de comunicação e entretenimento”, respondeu Sara. Perguntou para que servia, e os alunos disseram: “ver notícias”, “literalmente ter relações sociais” e “conversar com pessoas que moram em outros lugares”. Sobre esse último aspecto, a psicóloga direcionou a conversa aos relacionamentos virtuais. Quando comentou sobre namoros à distância, alguns alunos reagiram negativamente, dizendo que pessoas que fazem isso são “caóticas”.

“O relacionamento virtual é menos real?”, ela perguntou. Alguns disseram que sim, outros que não. Uma menina comentou que uma pessoa, à distância, pode até te amar, mas não vai “estar ali com você”. Quando uma das facilitadoras comentou

sobre uma importante amizade que ela mantém virtualmente e que a faz refletir sobre o que é estar presente de verdade, Mateus disse: “às vezes não precisa estar no plano físico, não precisa ter toque”. “Talvez escutar seja a maior forma de estar presente, né?”, disse Juliana.

A convidada perguntou, então, se os alunos já ouviram falar de “bolhas sociais”. Eles disseram que sim, e Juliana questionou, então, o que acontece quando a diferença aparece nesses contextos. Roberta respondeu prontamente: “briga”. A reação imediata dos estudantes à diferença – expressada na palavra ‘briga’ –





expressa o que bell hooks⁷⁸ identifica como a dificuldade coletiva de lidar com o encontro entre distintas identidades e perspectivas.

Enquanto a conversa acontecia, alguns alunos se dispersaram. Mateus, em dado momento, chamou a atenção de um grupo de meninas que estava conversando entre si, para que fizessem silêncio. A conversa das alunas, no entanto, não foi o único barulho que disputou com a voz de quem participava do diálogo com a convidada: o sinal da escola, que soa como uma sirene, tocou inúmeras vezes, anunciando o fim e início de determinado horário.

Nesse dia, o barulho pareceu mais alto, talvez porque nossa atenção estava direcionada especialmente à escuta das pessoas, enquanto, nos outros dias, dinâmicas que envolviam outros sons, divisões em grupo e brincadeiras tornaram nossa atenção mais difusa. É curioso pensar como, em alguns momentos, a própria estrutura da escola dificultou a escuta dos alunos. Afinal, em que medida o espaço escolar, com sua típica disposição das salas e sinais que tocam frequentemente, regulando os comportamentos, foi pensado para efetivamente garantir o protagonismo desses sujeitos?

A atividade seguinte consistiu na divisão dos alunos em grupos e na confecção de cartazes com colunas nomeadas por “Boto fé” e “Nada ver”⁷⁹. Nelas, respectivamente, os alunos foram convidados a escrever comportamentos com os quais concordavam na internet e outros com os quais discordavam. Novamente, transitei entre os grupos para acompanhar suas discussões.

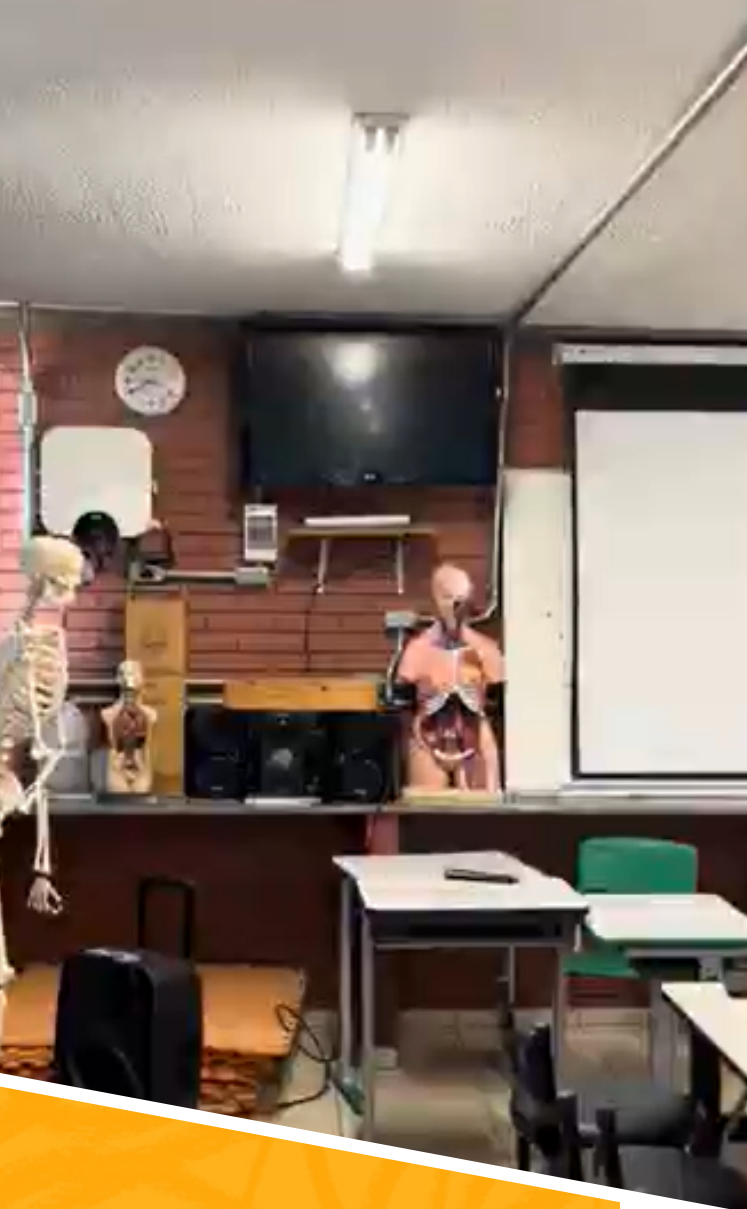
Roberta disse que poderiam colocar a pornografia como um ato “nada a ver” na internet, especialmente no TikTok. Uma colega do grupo concordou, dizendo que há muitas crianças nessa rede social, que não deveriam ser expostas a esse tipo de conteúdo. “Anotou isso aí?” perguntou um menino do grupo referindo-se a mim. Ri, mostrando rapidamente o local onde estava fazendo minhas anotações. Mais uma vez, os alunos interagem com o processo de registro etnográfico⁸⁰.

Outro grupo demonstrou, talvez da forma mais concreta, como a internet estava presente em todas as esferas de suas vidas, sobretudo nas atividades escolares: os adolescentes e jovens estavam utilizando a inteligência artificial da Meta para fazer o exercício de listar comportamentos com os quais concordavam na internet (boto fé) e outros com os quais discordavam (nada a ver). Quando questionei o que estavam fazendo, uma aluna me explicou que foram eles que tiveram as ideias, mas a IA estava ajudando a “deixar as palavras bonitas”.

78 hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

79 São gírias regionais, muito utilizadas pelos adolescentes e jovens. O “Boto Fé”, é usado para se referir a coisas que concorda/acredita, já o “Nada a Ver” para coisas que não fazem sentido/estão erradas.

80 FERREIRA, Flávia Martinelli. **Nos tempos de brincar:** por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola. 2020. 213 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38550>. Acesso em: 10 nov. 2025.



Tal situação suscita algumas reflexões. Primeiramente, em que medida a proibição do uso de celulares nas escolas tem sido efetiva?⁸¹ Em muitos momentos, quando estávamos nessa escola, havíamos visto a coordenação passar de sala em sala, recolhendo os aparelhos, e depois devolvendo aos alunos. Em nenhum outro dia, observamos pessoas utilizando os aparelhos durante nossas atividades. Naquela situação, no entanto, o celular visivelmente havia permanecido com uma aluna, não sabemos exatamente como. Além disso, ela o usava sem nenhum tipo de receio de ser vista, não parecendo estar fazendo algo “proibido”.

Em segundo lugar, o hábito dos adolescentes de usar a inteligência artificial para a realização de atividades escolares foi nitidamente demonstrado. Mesmo tratando-se de uma tarefa sem grande nível de complexidade, e em que os alunos deveriam falar sobre suas próprias impressões, a IA foi acionada. Mais do que um buscador ou uma forma de auxílio técnico, a inteligência artificial tem sido mobilizada para o exercício criativo. Mesmo que os alunos afirmassem ter tido suas próprias ideias, a demanda que tinham é que um “agente externo” (a IA) criasse frases para eles,

organizando suas ideias. Os perigos da dependência, nesse caso, são visíveis: até que ponto jovens que utilizam frequentemente IA para escrever textos estão atrofiando seu próprio vocabulário e sua capacidade de concatenar e expressar ideias?

Após o momento de elaboração dos cartazes, os grupos foram chamados a apresentar. Algumas das respostas são citadas abaixo, acompanhadas das explicações dadas pelos alunos:

81 Em todas as escolas que fizemos atividades do projeto, foi identificado o uso de celulares na sala de aula. Em uma das atividades, escutamos de um adolescente que “essa lei é uma grande palhaçada né ‘fessora’, é claro que não vai funcionar”.



BOTO FÉ

- respeito e empatia (“acima da sua opinião ser diferente dele ou não”);
- diálogo aberto, mesmo discordando;
- positividade (“compartilhar conteúdos que não sejam de ofensa”);
- educação digital (“você compartilhar conteúdos que não desrespeitem os outros, tipo coisa vazada”);
- superação da timidez (“online consegue desenvolver mais fácil”);
- jogar;
- aprender coisas novas (“receitas”, “estudar culturas”);
- autoconhecimento, (“ver o que você gosta ou não”);
- ajudar pessoas (“se você sabe de algum assunto, tipo o inglês, você pode disponibilizar coisas que você sabe sobre o inglês pra outras pessoas, e também dar apoio emocional”)

NADA A VER

- discurso de ódio (“que promove o preconceito, que não é nada legal”, “tipo no twitter que tem grupos nazistas”, “xenofobia, que quem não sabe é o preconceito com quem é de outro lugar, racismo, que por incrível que pareça ainda tem muito, e homofobia”);
- discriminação e violência (“contra grupos que se identificam ‘melhor’, em específico quem é LGBT);
- falta de empatia;
- exposição excessiva da vida privada, (“aquela pessoa que ao invés de perguntar se pode compartilhar, ela pensa só nela mesma, compartilha fofoca pra todo mundo”, “explicar todo mundo”);
- violação de direitos autorais;
- vandalismo digital (“que é criar perfis falsos para enganar, difamar, e praticar fraudes”);
- desinformação com fake news;
- desrespeito com crianças (“você comentar coisas erradas onde tem crianças, tipo no tiktok”);
- crimes virtuais (“tipo assédio”);
- comentários maldosos (“é tipo comentários em fotos, vídeos, story, julgando a pessoa pela roupa que veste, aparência, etc”);
- comparação (“tanto com a aparência quanto com a rotina da pessoa”);
- exclusão virtual (“é fazer parte de uma bolha e não ver o resto”);
- excesso de telas.

Foi interessante observar, a partir dessa dinâmica, o olhar crítico e atento dos adolescentes e jovens à internet. Como demonstrado nos cartazes, eles são capazes de identificar uma série de benefícios que as redes proporcionam, os quais envolvem diversas esferas, como as interações pessoais, o lazer, a educação e a ideia de coletividade e solidariedade. No entanto, os alunos percebem também inúmeros problemas envolvidos ao uso da internet, que envolvem, sobretudo, a violência, mas também a autoimagem, o bem-estar e o acesso à informação.

É interessante notar, também, como eles nomeiam tais práticas, em alguns momentos usando termos que trabalhamos juntos e, em outros, criando novos conceitos para expressar suas observações. O que em muito se assemelha ao exercício pedagógico que Freire⁸² nomeia como a leitura crítica do mundo. Nesse contexto, eles não apenas reproduzem os termos que trabalhamos em sala, como também inventam novas formas de exprimir suas vivências digitais.

Após as apresentações, Juliana fez algumas perguntas aos grupos, pedindo que explicassem alguns pontos. Em uma dessas situações, ao questionar sobre as dinâmicas dos perfis fakes, uma aluna compartilhou um forte relato:



“Uma pessoa criou um perfil fake pra falar mal de mim nas redes sociais, no meu caso, falaram que eu era rodada, que já fiquei com muita pessoa, aí a pessoa me marcou, marcou meu @, não mostra quem é, quem fez e nada, eu não consegui descobrir quem é, nem liguei”.

A história vivida pela aluna evidenciou a gravidade da violência de gênero, que perpassa a internet e repercute no ambiente escolar; afinal, a sala de aula é também um espaço onde se expressam e reverberam as dores do mundo⁸³. O modo da garota de falar sobre o tema, impassível, sem demonstrar se abalar, não deve ser confundido com insensibilidade ou com uma menor intensidade da violência, afinal, é impossível compreender, externamente, a verdadeira dimensão dos impactos da violência na vida da vítima, e as estratégias criadas como mecanismo para lidar com a dor e com a exposição. O que aconteceu com essa aluna é uma violência e um crime⁸⁴, e deve ser reconhecido como tal.

Posteriormente, a conversa fluiu para uma reflexão sobre o vício nas telas. Uma adolescente afirmou, de modo enérgico: “dá vontade de tacar o telefone na parede, porque essa p*rra não me larga!”. Outro colega concordou. Uma menina disse que costuma ficar no celular até cair no sono e que, quando acorda, volta a usá-lo. No fim de semana, ela diz não conseguir sequer sair da cama. Enquanto comparavam as horas que costuma ficar no celular, uma aluna explicou que, no caso dela, que usa o celular também no trabalho, o tempo de tela é ainda maior.

82 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

83 hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

84 Que pode ser tipificado pelo Código Penal no Capítulo V “Dos crimes contra a honra”, especialmente o artigo Artigo 139 - Difamação.



“Por que vocês são tão capturados?”, a psicóloga perguntou, referindo-se à atração que o celular exerce sobre os jovens. “Porque não tem nada pra fazer”, uma menina respondeu. Mateus disse que até tem, “mas o celular atrai a gente”. “É um jeito de fugir da nossa realidade”, outra menina respondeu. “Um prazer momentâneo”, outro jovem completou.

Pablo concordou com essa última afirmação e explicou: “a gente usa pra dar uma espairecida, tipo no Tiktok tem alguma coisa que a gente gosta de assistir, tipo quando volta do trabalho quer dar uma relaxada”. Mateus disse que as pessoas costumam fazer isso por vício, mas que ele não se considera viciado no celular, até porque não tem tempo para isso. Ao dizer isso, ele se refere ao tempo que precisa utilizar para o trabalho, demonstrando inclusive que o processo de aprendizagem é também permeado por contextos e classe social⁸⁵, e o tempo é relativo a sua classe.

Clara o questionou: “mas quando tem tempo, qual é a primeira coisa que você faz?”. A garota explicou que embora muita gente diga que não tem tempo, quando tem um momento livre, logo vai mexer no telefone ao invés de ir conviver com a família, com os amigos, ou aprender uma coisa nova.

Retomando a fala dos alunos sobre fuga da realidade, a psicóloga questionou o que acontece quando as pessoas fazem isso. Mateus respondeu que a realidade fica distorcida, e outra aluna completou dizendo que as expectativas da pessoa se tornam muito altas. Roberta explicou que o uso das redes e a fuga da realidade dá conforto, mas que isso é momentâneo e sem resultados efetivos: “Você não vai querer sair dali. Mas você precisa ir pro desconforto, que vai te levar pra onde você quer”.



Juliana encerrou o momento agradecendo a participação dos alunos na conversa e comentando sobre como era importante eles estarem refletindo sobre aqueles temas. Entregamos, então, um formulário para os alunos responderem. Era o mesmo que haviam preenchido no primeiro dia de aula, dessa vez, para verificar o que havia mudado nas respostas.

Terminamos o dia com a entrega dos certificados de participação. A cada nome chamado, os alunos aplaudiam e pediam fotos com a equipe. Nós revezamos quem seria a pessoa do IRIS a entregar os certificados e, na minha vez, os comentários sobre o registro etnográfico voltaram a aparecer: “solta esse computador!”, falou Bruno rindo. Roberta concordou, dizendo “é, você tá com muito tempo de tela!”.

Após a entrega dos certificados, quando a turma estava saindo da sala, passando ao meu lado, algumas pessoas pararam para se despedir e observar o que eu estava fazendo. “Você escreve tanto, quis ver o que você fica fazendo aí”, comentou uma menina. Mostrei a ela, rapidamente, o diário de campo. Outros alunos também passaram ao meu lado e os observei, discretamente, tentando ver o que eu estava digitando. Enfim, com o relatório pronto, espero que vejam que todas aquelas palavras não foram em vão.

85 hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

4. Conclusão

Os resultados apresentados nesta etnografia, se propõem a mais do que trazer respostas fechadas: revelam um vasto campo com o qual trabalhar. A cada dia de atividades, as dinâmicas e diálogos realizados com a turma demonstraram uma relação complexa e ambígua entre adolescentes, internet e ambiente escolar. Nela, o contato íntimo com a tecnologia, o domínio de algumas ferramentas e a reflexão crítica que os alunos teceram sobre diversos temas contrastam-se com o desconhecimento de determinados recursos tecnológicos e a dificuldade em romper com comportamentos nocivos no ambiente online.

Seguindo a proposta de Freire⁸⁶ de uma educação emancipadora, tivemos a oportunidade de, nesse contato com adolescentes e jovens, compreender um pouco mais sobre seu mundo e a forma como eles atribuem significados às suas experiências. Nosso objetivo não era o de “sloganizá-los”, fazendo com que saíssem da sala de aula repetindo conceitos que para eles não significariam nada.

Nossa proposta era de construir relações de igualdade e cooperação com tais sujeitos, promovendo a troca – e não a transmissão – de saberes. E a partir dos aportes de hooks⁸⁷, construir um espaço engajado e entusiasmado de troca, no qual aprender sobre os temas de tecnologias e direitos humanos não fosse uma tarefa, mas sim, uma necessidade vislumbrada e apontada pelos próprios estudantes.

Com isso, aprendemos que os adolescentes e jovens têm algumas noções sobre a infraestrutura da internet e que se interessam pelo tema, sobretudo no que tange à dimensão mundial dessa estrutura. Entendemos que a velocidade na troca de informações é algo crucial para eles e que o imediatismo permeia suas relações, fazendo com que utilizem estratégias para que as coisas aconteçam mais rápido, como a aceleração de vídeos, a busca por conceitos-chave e a ligação para que pessoas respondam mensagens. Isso envolve, inclusive, o processo de estudo e aprendizado, que, como observado, tende a querer ser feito por eles de modo rápido, sem muita leitura e com a ajuda da inteligência artificial.

Percebemos, também, que eles sabem os princípios de uma senha forte e tendem a utilizá-los, mas que outros mecanismos de segurança, como autenticação de dois fatores e diversificação de senhas não fazem parte do seu cotidiano. Eles nos mostraram que formas de discriminação e violência nas redes aparecem com

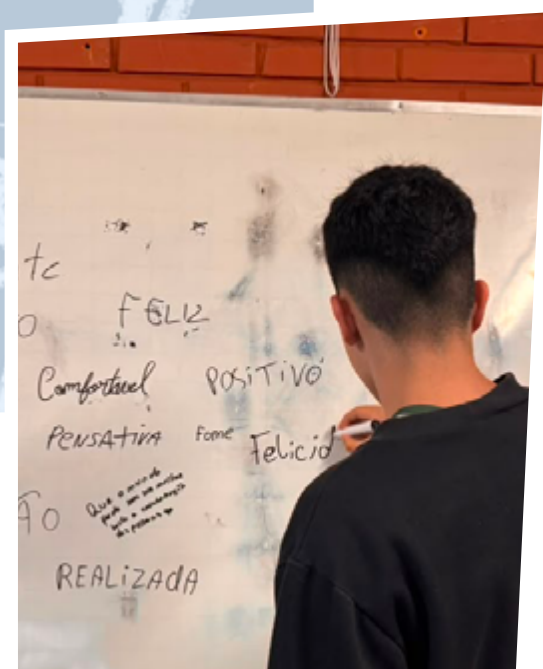
86 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9./10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

87 hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

frequência em suas timelines, e que, para alguns jovens, a violência pode ser também uma linguagem de combate a esses comportamentos.

As adolescentes nos revelaram que a violência de gênero perpassa intensamente suas vidas online, e que se mostrar forte frente a tais investidas tem sido uma estratégia utilizada por elas. Vislumbrando nesse contexto, inclusive, que existem diferenças nítidas no processo de estar online entre meninas e meninos, e que o próprio processo de aprendizagem também é imbricado por questões de gênero⁸⁸, e a prática pedagógica sobre letramento digital precisa estar atendo a isso.

Entendemos que os jovens têm consciência acerca dos malefícios do uso exagerado da internet, e que entendem as razões pelas quais as redes sociais lhes parecem tão atrativas. A dificuldade, no entanto, é lidar com isso, na prática.



Nesse processo educativo de trocas de saberes com os sujeitos da pesquisa, vivemos, juntos, o que bell hooks⁸⁹ defende: uma educação que leva em conta o contexto e a história dos estudantes, e que é carregada de entusiasmo. Aprender não deve ser um processo maçante e opressivo. Pelo contrário, precisa envolver curiosidade, empatia e paixão, no sentido vivaz da palavra.

A experiência do Conectaí demonstra, portanto, dois aspectos fundamentais: i) Há muito a ser trocado com adolescentes e jovens, do ponto de vista de conhecimentos sobre internet e tecnologia, desde informações importantes que

eles não possuem sobre um uso seguro e saudável da internet, até experiências e percepções de mundo da juventude às quais os adultos deveriam se atentar; ii) A proposta de uma educação midiática para adolescentes e jovens, aliada ao ambiente escolar e atenta aos princípios de uma educação emancipadora e entusiasmada é possível, e foi demonstrada na prática.

Desse modo, nós, do Conectaí, esperamos que o projeto sirva de inspiração para a atuação de diversos setores da sociedade, e que encoraje a criação de políticas públicas comprometidas com o bem-estar e com a segurança dos adolescentes e jovens brasileiros na internet. Nossos jovens estão conectados e nossa missão é fazer parte desse processo.

88 hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

89 hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. (Coleção bell hooks).

iris

INSTITUTO
DE REFERÊNCIA
EM INTERNET
E SOCIEDADE