

Daniela Perri Bandeira

**TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE MEIOS POPULARES
EM BUSCA DE LETRAMENTO DIGITAL**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009

Daniela Perri Bandeira

**TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE MEIOS POPULARES
EM BUSCA DE LETRAMENTO DIGITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Linha de pesquisa: Educação e Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Rodrigues Paulino.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social
Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Tese intitulada "*Trajetórias de Estudantes Universitários de Meios Populares em Busca de Letramento Digital*", de autoria da doutoranda Daniela Perri Bandeira, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria das Graças Rodrigues Paulino - FaE/UFMG - Orientadora

Profa. Dra. Ivete Lara Camargos Walty - PUC Minas

Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli - FaE/UFMG

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão - FaE/UFMG

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Uni-BH

Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel - FaE/UFMG (suplente)

Profa. Dra. Maria Nazareth Soares Fonseca - PUC Minas (suplente)

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social
FaE/UFMG

Belo Horizonte, março de 2009

Dedico à Nitinha,
tia do meu coração

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas foram importantes no decorrer destes quatro anos de pesquisa. Listar por escrito cada uma delas torna-se uma missão difícil, pois todas contribuíram de maneiras muito diversas, em momentos também diversos e, principalmente, adversos.

Começo agradecendo à minha orientadora, Graça Paulino, por ter tido a disposição de assumir comigo uma pesquisa já iniciada. Pela enorme sensibilidade, paciência e respeito nos momentos de adversidade pelos quais passei na realização deste estudo. Pelas ricas contribuições teóricas e metodológicas transmitidas nas orientações.

Agradeço à professora Magda Soares pelas preciosas e detalhadas sugestões dadas na banca de qualificação.

Agradeço à professora Ana Galvão pela disposição e desprendimento de ler os meus textos, em todas as fases da pesquisa. Pelas indicações de leitura, pelos incentivos e alertas durante o processo de coleta de dados.

Agradeço ao professor Antônio Augusto Batista por ter me orientado na construção de ferramentas metodológicas importantíssimas para a realização desta pesquisa.

Agradeço aos estudantes das turmas G e H do curso de Pedagogia noturno da UFMG, entrada em 2007, principalmente Luciana, Rodolfo, Luana, Cristiane, Carla, Ana Paula, Cássia, Maria Mônica, Vadenírsia, Elaine, Isabel e Patrícia, que se dispuseram a contribuir para este estudo concedendo várias entrevistas. Sem vocês, esta pesquisa não teria sido realizada. Minha gratidão também aos professores

Hormindo, Inês Teixeira, Inês Mafra e Maria Amália, por terem permitido que eu fizesse observações nas respectivas turmas.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG pela oportunidade de empreender este estudo.

Agradeço à querida amiga Zezé, que vem compartilhando comigo, há quase uma década, a construção de conhecimentos acadêmicos, além de dividir alegrias e emoções cotidianas. À amiga Juliana Melo, pela desprendida atenção dada aos meus conflitos e a todas as colegas do grupo de estudos sobre cultura escrita.

Agradeço à Regina Lúcia pela preciosa amizade e por todas as contribuições nas discussões sobre sociologia.

Agradeço ao Cleyton pela companhia durante o último ano de pesquisa e, também, pela compreensão nos momentos em que precisei estar ausente para escrever a tese.

Não poderia deixar de lembrar os amigos da Fundação Helena Antipoff, Wanderley, Cleusa, Gilmer, Chris, Vanessa, Silvana e Ilka, pelos momentos alegres e divertidos que me proporcionaram em meio à escrita desta tese.

À Valéria, à Bethsabá e à Sandra, agradeço pelo carinho e atenção dispensada a mim nos intensos momentos finais da escrita da pesquisa. Obrigada por torcer para que a cada dia eu vencesse a difícil tarefa de fechar cada capítulo. À Cíntia, agradeço por ter me ajudado na tradução do resumo da tese.

Agradeço aos amados Ricardo e Mariana, irmão e cunhada-irmã, por caminharem comigo sempre, se importarem com todos os detalhes de minha vida acadêmica e pessoal e me dispensarem um carinho incondicional.

E, finalmente, agradeço a Deus, por ter me dado forças para finalizar esta etapa da vida.

RESUMO

No âmbito da educação, principalmente no que se refere ao ensino universitário, saber fazer uso da internet e de suas possibilidades é uma necessidade quase diária. Entretanto, há estudantes universitários, sobretudo aqueles provenientes de meios populares, que não sabem lidar com os recursos do computador e da internet, mas precisam, ao entrar na universidade, responder as demandas virtuais. O objetivo deste trabalho foi investigar que relação mantêm com o computador e a internet indivíduos de meios populares ingressantes em instituição de ensino superior que pressupõe alunos com letramento digital prévio (capazes de fazer uso da leitura e da escrita na tela).

A Faculdade de Educação da UFMG foi o cenário do estudo. Procurou-se compreender que cultura digital vem se constituindo em seu espaço e de que forma o aluno calouro “infoexcluído” desenvolve estratégias para atender às demandas de uso da internet no mundo acadêmico.

Para chegar às respostas dessas questões foi necessário fazer uma pesquisa de caráter longitudinal, num período de dois anos (2007/2008). Buscou-se, inicialmente, por meio de observações em diversos espaços da instituição, perceber qual é o discurso instituído na universidade e na Faculdade de Educação a respeito das novas tecnologias. Em seguida, procurou-se selecionar alunos de camadas populares mais desfavorecidas, que não possuíam computador/internet e que não sabiam fazer uso deles. Para isso, foi aplicado um questionário de caráter socioeconômico.

A análise dos dados teve como ênfase a história da entrada dos sujeitos no mundo digital. Ela revelou particularidades do espaço em que a pesquisa se desenrolou, no que diz respeito ao desenvolvimento de um letramento digital local. Constatou-se que, embora haja na universidade certa naturalidade para tratar de assuntos ligados ao letramento digital prévio dos alunos, a cultura digital local é incipiente e reveladora de uma série de problemas e dificuldades.

Os principais autores que nortearam esta pesquisa foram: Bernard Lahire e Pierre Bourdieu, pois, a partir de uma perspectiva sociológica, buscou-se compreender as atitudes dos sujeitos diante das demandas do mundo digital, ao ingressarem no ambiente acadêmico; Brian Street, David Barton e Shirley Heath, para discutir aspectos ligados às práticas e eventos de letramento em contextos locais; e Magda Soares e Carla Coscarelli, sobre o conceito de letramento digital. Este estudo também usa como fonte importante os resultados de pesquisas do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br).

Palavras-chave: letramento digital, cultura digital, estudantes universitários de meios populares.

ABSTRACT

In the environment of Education, mainly in what refers to college education, knowing how to use the internet and its vast possibilities is a daily need. However there are college students, specially the ones who come from financially disadvantaged social layers, who do not know how to deal with computer resources neither with the internet resources and need immediately to get into university and respond to its virtual demands.

The College of Education at UFMG, the location where this study took place, was also the scenery for the following questions: what digital culture has been evolving in its campus? How have the "IT excluded" novice students developed strategies to respond to the internet demands in the academic world?

In order to answer these questions, it was necessary to do a research of longitudinal features, over a period of two years (2007/2008). At first, we wanted to find out what the instituted discourse in regards to the new technologies at the university and at the College of Education is. Secondly, we selected for the research the financially disadvantaged students, who do not have a computer or do not know how to use one. So that we could do this, we applied a questionnaire of social and financial features.

The analysis of the data obtained had as its focus, the history of the entrance of the subjects in the digital world and presented some peculiarities of the environment where this research happened in regards to a local digital literacy process. We found out that although there is certain spontaneity in dealing with the

issues related to the previous digital literacy of the students, the local digital culture is incipient and reveals a series of problems and difficulties.

The main authors who guided us in this research were: Bernard Lahire and Pierre Bourdieu because we grounded ourselves on a sociological perspective to understand the behavior of the subjects before the demands of the digital world so that they could get into the academic world; Brian Street, David Barton and Shirley Heath helped us discuss the aspects related to the practices and literacy events in local contexts; Magda Soares and Carla Coscarelli backed us up with the concepts of digital literacy. This study has also as its theoretical support the results of the researches of the Committee of Management of the Internet in Brazil (CGI).

Key words: digital literacy, digital culture, college students from financially disadvantaged social layers

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1 - Percursos metodológicos	28
1.1. Pesquisas sobre inclusão digital em diferentes escalas: um breve cenário sobre o campo	28
1.2. As etapas da pesquisa	32
1.2.1. Alguns esclarecimentos iniciais sobre os sujeitos da pesquisa	32
1.2.2. Um estudo qualitativo	33
1.2.3. Momentos de observação: aspectos mais amplos	40
1.2.4. Uma etapa parcialmente quantitativa a partir da aplicação de questionários	46
1.2.5. Organizando os dados do questionário: perfil dos alunos calouros do curso noturno de Pedagogia da UFMG (entrada em 2007)	50
1.2.6. Os 12 sujeitos selecionados (perfis gerais construídos em agosto de 2007)	56
1.2.7. As entrevistas	58
Capítulo 2 - Entrada na cultura escrita, entrada na cultura digital	61
2.1. Reflexões em torno das culturas escrita e oral	61
2.2. As especificidades da cultura digital	69
2.3. Que lugar a “cultura digital” ocupa no Brasil?	74
2.4. Alguns resultados do CETIC.br (<i>TIC Domicílios 2007</i>) em comparação com os dados obtidos na FaE/UFMG	78
2.5. O que significa ser um “incluído digital”?	82
2.6. Discussões em torno do conceito de letramento digital	84
Capítulo 3 - A cultura digital da Faculdade de Educação da UFMG	93
3.1. Objetivo do capítulo e principais questões	93
3.2. O cenário em que se constituem as relações com os aparatos digitais (computador e internet): as vozes dos alunos e professores	95
3.2.1. No cenário da FaE: história e relações com o digital da professora Maria	102
3.2.2. No cenário da FaE: história e relações com o digital da professora Teresa	108
3.2.3. Demandas digitais direcionadas às salas de aula das duas turmas de Pedagogia (G e H noturno) que ingressaram no início do ano de 2007	115
3.3. O letramento em contextos locais	133
Capítulo 4 - Narrativas temáticas	141
4.1. Apresentação das temáticas e dos perfis dos sujeitos (Inês, Elza, Vânia e Paula)	141
4.2. Breves perfis dos quatro sujeitos selecionados	144
4.2.1. Elza	145
4.2.2. Inês	147
4.2.3. Paula	149

4.2.4. Vânia	151
4.3. Análise da entrada dos quatro sujeitos no mundo digital	153
4.4. Narrativas temáticas: o impacto do processo de letramento digital apesar das condições adversas.....	157
4.4.1. Narrativas temáticas sobre as trajetórias, os impactos e o uso social da leitura e da escrita na tela: quatro histórias diferentes ocorridas nos anos de 2007 e 2008	158
Tema 1 - Os tipos de participação na cultura digital	158
Tema 2 - Os locais de participação na cultura digital	172
Tema 3 - As estratégias de aprendizagem utilizadas pelas estudantes	182
Tema 4 - Os fatores que criam demandas de uso do computador/internet	198
Tema 5 - As condições de produção da participação na cultura digital	211
Considerações finais - O significado do letramento digital num contexto local: o comum e o individual	222
Referências bibliográficas	229
Apêndices	235
Apêndice A - Questionário	235
Apêndice B - <i>E-mails</i> de estudantes do 2º período (não sujeitos da pesquisa)	240
Apêndice C - Tabelas 1 a 11	244
Apêndice D - Íntegras de entrevistas com professores	249
Anexos	261
Anexo A - Tabelas 12 e 13	261
Anexo B - Tabela 14	263
Anexo C - Gráficos 1 a 6	265
Anexo D - Expert	271

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar que relação mantêm com o computador e a internet indivíduos de meios populares ingressantes em instituição de ensino superior que pressupõe alunos com letramento digital. Alguns motivos presidiram a escolha desse objeto: o fato de ter pesquisado sobre a influência da internet no processo de letramento de adolescentes (BANDEIRA, 2003) na época em que fiz o mestrado (2001-2003) e o fato de, assim como os sujeitos que pesquisei, ter sido “forçada” a me inserir na cultura digital pelas demandas do ensino superior, no caso o curso de pós-graduação.

O significado de “ter sido forçada” tem uma história, que começo a contar de forma não linear, pois eu parto do momento em que produzo este texto na tela do computador e, assim, passo a fazer algumas reflexões sobre meu processo de inserção digital no passado.

Questiono-me sobre o quão difícil seria produzir esta tese manuscrita ou em uma máquina de escrever, tendo em vista todas as vezes que apaguei e reescrevi o texto. Além disso, a todo instante recorro ao dicionário virtual disponível em meu provedor de conteúdo para conferir ortografia e conjugação verbal, além de escolher sinônimos, quando necessário. Concomitantemente, recorro aos *sites* de busca para conferir as referências bibliográficas, procurar artigos, atualizar-me quanto a importantes estatísticas sobre o uso da internet, tirar dúvidas em geral ou comprar algum livro de que necessito para o desenrolar da pesquisa. Não só o uso da internet, mas até os mais simples recursos do computador – como o editor de textos – evidenciam a dependência de um aparato digital diante das demandas do mundo

acadêmico, além de sinalizar a recriação das funções do ler e escrever em um novo suporte: a tela do computador.

Mas como e quando se iniciou essa minha atual dependência do computador e da internet, não só para responder as demandas acadêmicas, mas para trabalhar, consultar *sites* de banco ou governamentais ou até mesmo como recurso de diversão?

Não é possível reconstruir com fidelidade minha “entrada no mundo digital”, mas lembro-me dos primeiros contatos, em torno de 1995, com o computador (MS-DOS) comprado de “segunda mão” que tinha em casa e com a impressora matricial. Admirava-me com o fato de não mais precisar entregar os trabalhos de faculdade manuscritos¹, pois como eu errava muito ao datilografar na Remington antiga que tinha em casa, meus textos ficavam manchados de corretivo. Logo, era preferível entregá-los manuscritos. A tecla *delete* foi, em princípio, a mais utilizada e tornou-se indispensável para mim. A partir daquele primeiro contato com o computador, não pude mais me imaginar escrevendo um texto à mão. Seja de que gênero for, preciso estar à frente da tela do computador e usar seus recursos.

Quanto aos meus colegas, não me lembro de vê-los entregar trabalhos manuscritos. Pelo contrário, eles já entregavam trabalhos digitados e impressos em computadores e impressoras mais modernos. O laboratório de informática da Faculdade de Letras da UFMG (Fale) era razoável, tinha uma quantidade considerável de máquinas que atendiam bem aos alunos. Porém, muitas vezes, passei em frente à porta aberta e não tive coragem de entrar. Amedrontava-me a modernidade das máquinas que compunham o laboratório, já que as mesmas possuíam o Windows, e eu só sabia, muito mal, utilizar MS-DOS. Além do mais, eu

¹ Essa experiência corresponde ao período de 1993-96, época em que cursava Letras na UFMG.

sentia um enorme constrangimento de ter de pedir ao monitor para me ajudar. Nos dois últimos anos em que estive na Fale, usei o laboratório apenas uma vez, quando um colega muito próximo começou a trabalhar como monitor. A presença dele deu-me certa segurança para entrar e pedir ajuda para digitar um trabalho no Word, processador de texto até então desconhecido para mim.

Cheguei a conhecer e ter contato com a internet quando já havia saído da faculdade, depois de três anos. Em 1999, comecei a ter acesso discado em casa, mas fazia um uso restrito por não saber lidar com as possibilidades oferecidas. Quem me ensinou as primeiras habilidades, como conversar em *chats* e acessar *e-mails*, foi meu irmão mais velho. O uso da rede somente intensificou-se quando entrei para o curso de mestrado na Faculdade de Educação da UFMG (FaE), no ano de 2001. Antes, passava semanas sem ligar o computador. A partir daí, não havia mais possibilidade de “viver academicamente” longe do aparato digital. Nas aulas da pós-graduação, ouvia os colegas já inseridos no mundo digital (embora nessa época tudo ainda fosse tão incipiente) falando sobre portais de pesquisa, *sites* acadêmicos, recursos disponíveis para a produção de textos, tabelas, gráficos, etc. Tudo isso me deixava muito ansiosa, pois havia a necessidade de dominar várias facetas do mundo acadêmico: além de teorias, autores, conceitos, modelos de escrita, as possibilidades e novidades que as novas tecnologias vinham trazendo “a todo vapor”. O estranhamento e a urgência de saber lidar com o novo, com um “oceano de informações”, se traduziam em uma “onda de angústia”, que em impetuosos movimentos me engoliam e me devolviam à “praia”. Movimentos que pareciam oscilar entre inclusão e exclusão, simultaneamente, pois, afinal, meu tema de estudo na época já era o letramento digital. Logo, eu tinha “obrigação” de dominar aspectos ligados à cultura digital.

Em 2007, ao conversar informalmente nos corredores sobre esta atual pesquisa com uma aluna da Faculdade de Educação, ela relatou-me que ao entrar na faculdade em 2003 ainda não tinha a menor idéia do que significava *e-mail*. A partir de episódios como este é que defendo a relevância do tema, pois a reflexão sobre as possibilidades de inserção na cultura digital ao ingressar numa universidade é algo que ainda figura como uma lacuna nas discussões sobre inclusão digital. Principalmente, quando se trata de jovens de meios populares que não adquiriram, em espaços de formação anteriores, intimidade com esse novo mundo.

O estudante universitário, nos dias de hoje, precisa estar em sintonia com as novas tecnologias para conseguir desempenhar o mínimo de atividades acadêmicas, sem depender de ajuda de colegas, professores ou funcionários. Nas bibliotecas, para se encontrar um livro, uma tese ou qualquer outro material, é preciso saber como funciona o programa de busca disponível nos computadores – a base de dados. Caso contrário, o estudante dependerá sempre da ajuda de funcionários ou se encontrará perdido entre as prateleiras de livros. Para ler artigos de alguns periódicos disponíveis na internet, é preciso saber “o caminho” que se faz na rede para encontrá-los – digitar corretamente o endereço do *site* em que o periódico está hospedado, decifrar comandos, entender termos tais como *download*, saber ler um artigo em PDF², etc. Pesquisar notícias ou temas variados é mais fácil quando se sabe utilizar as ferramentas de triagem oferecidas nos *sites* de busca. Preencher um currículo na Plataforma Lattes³ é algo muito complexo quando não se tem o mínimo de conhecimento sobre o mundo digital. Algumas universidades, como a UFMG, só fazem matrícula de graduação via internet. No âmbito da educação, principalmente

² PDF - Portable Document Format: “Tipo de arquivo que possibilita a troca entre máquinas, preservando a diagramação, a fonte e o tamanho”. (<http://idgnow.uol.com.br/AdPortalv5/glossario>).

³ Base de dados de currículos e instituições de ciência e tecnologia no Brasil.

no que se refere ao ensino universitário, saber fazer uso da internet e de suas possibilidades/facilidades é uma necessidade quase diária. No entanto, muitos estudantes universitários, sobretudo aqueles provenientes de meios populares, não sabem lidar com os recursos do computador e da internet e precisam urgentemente, ao entrar na universidade, responder as demandas virtuais.

Para investigar o problema posto, foram realizados alguns movimentos metodológicos. Inicialmente, selecionar a instituição de ensino superior e, em seguida, alunos dos meios populares. A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais foi o espaço escolhido para a seleção dos estudantes. Tal escolha deveu-se, primeiramente, ao fato de Pedagogia ser um curso vislumbrado por estudantes das várias frações das camadas populares; o curso ter uma grade curricular que ocupa apenas um turno, possibilitando ao aluno trabalhar no outro período do dia; e o fácil acesso que tenho aos professores, alunos e funcionários dessa unidade da universidade, por ser meu local de formação.

Escolhido o local da pesquisa, foram realizadas três etapas (observação, questionário e entrevista) para se chegar aos sujeitos desejados: estudantes das camadas populares “iletrados ou pouco letrados” em relação ao universo digital. É claro que não posso adotar uma visão simplista a respeito desses alunos calouros, pois são raros aqueles radicalmente alheios ao universo digital: o uso do telefone celular ou dos caixas eletrônicos os aproximam de algumas práticas relacionadas a esse mundo. No entanto, utilizar a internet como um novo suporte de leitura e escrita, dentro de uma perspectiva acadêmica, ainda constitui um obstáculo, tendo em vista os alunos calouros que não atingem essa condição de letrado digital na família ou em outros espaços de formação, por falta de acesso ou acesso precário.

Foi preciso passar por um conjunto de escolhas para encontrar os sujeitos adequados à pesquisa. Em princípio, estava em dúvida sobre em que estágio investigar esse sujeito estudante de meios populares. Pensei, inicialmente, em investigar aqueles que já estavam no terceiro período da faculdade e já tivessem passado por várias situações de uso da internet demandadas pela vida acadêmica. Entretanto, provavelmente seria difícil a reconstituição de suas trajetórias rumo ao conhecimento digital. Por isso, decidi pesquisar os calouros e, dentre estes, os provenientes dos meios populares e que não tinham nenhum ou pouco contato anterior com a internet⁴. A busca pelos sujeitos de pesquisa iniciou-se em fevereiro de 2007, ano em que ingressaram 66 alunos calouros no curso de Pedagogia noturno da Faculdade de Educação da UFMG.

Em torno da questão central explicitada no primeiro parágrafo desta introdução, outras perguntas surgiram ao longo dos dois anos de coleta de dados. Ao observar mais atentamente a postura da universidade, seu discurso e atitudes em relação à cultura digital, foi possível perceber que, para ela, a inserção digital dos alunos que ingressam na instituição é algo óbvio. Ou seja, um aluno que passa num vestibular tão rigoroso e concorrido como o da UFMG, com certeza possui um bom nível de inserção digital. No entanto, isso não é verdade. Assim, tendo como local de pesquisa a unidade da Faculdade de Educação, decidi conhecer e compreender que cultura digital vem se constituindo na FaE/UFMG; como e para quê são utilizados em salas de aula os computadores interligados ao *data show*⁵ e à internet; o que os professores demandam em relação aos usos dos aparatos digitais; e qual a relação estabelecida pelos alunos e professores com esses aparatos

⁴ No Capítulo 1 serão explicados com detalhes todos os movimentos metodológicos realizados, esclarecendo-se o número de sujeitos selecionados e os nomes escolhidos para os mesmos.

⁵ Equipamento que projeta em uma tela ou na parede imagens oriundas de um computador. Muito utilizado para apresentações de slides.

digitais. Enfim, de que forma o aluno calouro “infoexcluído” desenvolve estratégias para atender às demandas de uso da internet no mundo acadêmico.

Após a seleção dos sujeitos, a pesquisa buscou responder as questões propostas e, ao mesmo tempo, sublinhar, a partir de uma abordagem sociológica, a importância de se levar em consideração situações singulares pelas quais estudantes calouros passaram no início de sua trajetória, no que diz respeito ao uso do computador e da internet em demandas acadêmicas.

É importante frisar que o foco desta pesquisa não é a história de vida dos alunos, de uma forma geral, e sim a relação travada com o mundo digital, mesmo que em condições adversas: não possuir computador, internet, ter acesso precário, etc. Assim, foi imprescindível procurar perceber se a Faculdade de Educação agrega conhecimentos favorecendo o letramento digital de seus estudantes, já que cria condições para um acesso de qualidade às novas tecnologias, possibilitando seu uso constante em laboratórios de informática, biblioteca, núcleos de pesquisa ou projetos de extensão. Entende-se aqui como letramento digital “um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela” (SOARES, 2002, p.152). Posteriormente, os significados desse termo serão abordados de forma detalhada, mais especificamente no Capítulo 2.

É possível observar que a universidade passa por um processo de digitalização. Em muitas unidades do campus Pampulha da UFMG, a reprografia⁶ é digitalizada, o diário de classe dos professores também está se tornando eletrônico, muitas disciplinas de pós-graduação são realizadas à distância e um dos pré-requisitos para cursá-las é ter acesso à internet. A matrícula da graduação, desde o segundo semestre de 2007, só pode ser efetuada via internet. Estes são alguns

⁶ Conversando com os atendentes da reprografia da FaE, eles afirmaram que os alunos mais jovens não apresentaram muita dificuldade para entender o funcionamento do novo sistema, mas alguns alunos mais velhos pedem ajuda.

exemplos de como o aluno tem se visto cercado pela digitalização e não tem como fugir, se quiser “sobreviver” às demandas da universidade.

A matrícula via internet foi um dos pontos mais relevantes observados no processo de digitalização, pois, no segundo semestre do ano de 2007, os alunos tiveram a primeira experiência de realizar a matrícula virtual. Os sujeitos selecionados para esta pesquisa, ou seja, aqueles que não dominavam os recursos digitais, tiveram muita dificuldade para efetuar a matrícula, pelo seguinte motivo: não entenderam os comandos do portal minhaUFMG⁷.

Em entrevista realizada com Zélia Falcão, coordenadora da matrícula de graduação via internet, atuante nesse setor da universidade desde o segundo semestre de 2006, recebi a informação de que, em 2007, o número de matrículas pela internet chegou a 90% com a implantação do serviço do portal minhaUFMG. Nos dados da UFMG sobre matrícula no segundo semestre de 2007, a Faculdade de Educação aparece como a unidade que apresentou menor número de matrículas via internet, principalmente no turno da noite. Se, no total, a UFMG teve 90% de matrículas realizadas pela rede, no curso noturno da FaE a porcentagem foi de apenas 58,9%. Em números absolutos, significa que 177 alunos, dos 300 do turno da noite, fizeram a matrícula via internet. Cabe perguntar qual seria a causa dessa porcentagem inferior. A Tabela 14, com as matrículas do 2º semestre de 2007, encontra-se no Anexo B.

A respeito dos movimentos metodológicos adotados para esta pesquisa, a coleta de dados foi realizada a partir de observações em espaços diversos: salas de aula, laboratórios de informática e a biblioteca. Eles compreenderam, ainda, a aplicação de um questionário de caráter socioeconômico e que também abordava o

⁷ Sobre o portal minhaUFMG, será melhor discutido no Capítulo 3 desta tese.

nível de habilidades digitais que o aluno possuía (Apêndice A) e entrevistas semi-estruturadas (o roteiro encontra-se no Capítulo 1 desta tese).

Uma abordagem de cunho qualitativo foi a mais indicada para esta pesquisa, porque prioriza a compreensão das motivações e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada, e não apenas os fatos observáveis e passíveis de serem medidos estatisticamente (ALVES-MAZZOTI, 1998). Logo, eleger a pesquisa qualitativa como base para este estudo justifica-se a partir do momento em que ela se apresentou como o melhor caminho para a compreensão de um novo fenômeno, que toma a contemporaneidade como *locus*: no caso, os primeiros sinais de uma popularização da cultura digital que vem se manifestando no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990, o que não deixa de ser bem recente. Além de Alves-Mazzoti, a leitura de autores como Bogdan e Biklen foi essencial.

Como este estudo situa-se numa escala micro-sociológica, porque tratou de apenas quatro casos de apropriação das habilidades relacionadas à cultura digital por indivíduos de meios populares ingressantes em instituição de ensino superior, ler os escritos de Jacques Revel foi muito importante para esclarecer que não há escala de observação que tenha privilégio uma sobre a outra. A comparação entre escalas macro e micro é que gera maior benefício para a pesquisa. Desse modo, foi importante “transferir” esta questão de pesquisa para um contexto mais amplo e pensar: que relação indivíduos de meios populares estabelecem com as novas tecnologias de comunicação, em contextos que exigem o uso delas?

Embora o presente estudo limite-se ao que ocorre no ambiente acadêmico (ao uso das novas tecnologias a partir de suas demandas), a sociedade, ainda que de forma desigual, tem demandado um uso intenso das novas tecnologias. A cultura

digital permeia vidas de maneira ampla, e não somente nos momentos em que se precisa cumprir demandas específicas. Ainda que não haja participação efetiva de toda a sociedade nessa cultura, ela atravessa direta ou indiretamente a vida dos cidadãos, mesmo os “infoexcluídos”. Terem suas vidas atravessadas pela cultura digital não quer dizer que eles participem de uma inserção consciente nela, pois talvez nem haja de fato consciência dessa “intromissão” da cultura digital em suas vidas.

Coube, então, neste estudo, utilizar como termos diferentes as palavras “entrada e inserção” no mundo digital, pois o que percebi foi que os sujeitos buscam formas de entrar no mundo digital. Inclusão digital é uma expressão que tem sido muito utilizada na sociedade, nos vários meios em que a presença da internet se impõe, e a expressão inserção digital tem sido mais usada no mundo acadêmico. Mas para quem existe a inserção digital? Quando ela existe? Ou, talvez, seria melhor perguntar: “Quem é o brasileiro que se relaciona com a cultura digital” ou “participa da cultura digital” nos espaços que frequenta?

A palavra inserção tem um significado muito intenso para se referir a um fenômeno que ainda é, de certa forma, novo na sociedade. Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, disponível no provedor UOL⁸, a palavra “entrar” significa:

1-deslocar-se ou **passar de fora para dentro**; ir ou vir para dentro; 2- penetrar **de forma sutil**; 4- **ter começo; iniciar-se**, abrir; 5- **iniciar-se em** ou abraçar; começar a participar de ou abraçar (determinada atividade, experiência, situação, posição, grupo etc.); 6- **passar a fazer parte de** (algo); tornar-se elemento integrante de 7-. começar a estar em (um estado, uma situação, uma atividade). (grifo nosso)

Já a palavra “inserir”⁹ significa: “2- incluir uma coisa em outra; introduzir, colocar, encaixar, intercalar; 3- **introduzir-se e permanecer firme; implantar-se, fixar-se**”

⁸ <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=entrar&stipe=k>

(grifo nosso). “Fazer entrar na cultura digital” demanda tempo. Não um tempo cronológico – que também poderia ser pensado aqui – mas um tempo em contato diário, o que não é possível para muitos usuários. Não se trata apenas de “entrar” na cultura digital, mas de “permanecer” em contato com as novas tecnologias.

No Brasil, apesar das crescentes oportunidades de se trabalhar diante de um computador conectado diariamente ou de se ter em casa – devido às promoções do mercado de eletrodomésticos e das empresas de telefonia – um computador com conexão banda larga e aprender sobre todas as novidades que são lançadas pela indústria de informática, há poucos indivíduos, mesmo os mais letrados¹⁰, que entenderiam completamente o trecho abaixo:

A roda sensível de navegação, uma das responsáveis pelo “algo a mais” do iPod, se alastrou pelo tocador da Apple. A nova geração do portátil, batizada Touch e lançada na quarta-feira passada, vem com superfície de 3,5 polegadas, em formato widescreen, sensível ao toque. Grosso modo, é o iPhone, sem a função telefone. Além do “touch” e do design bem parecido com o do iPhone, o portátil oferece ainda conexão Wi-Fi.¹¹

Este é apenas um exemplo das várias novidades anunciadas no suplemento semanal de informática do jornal *Folha de S.Paulo*. Logo, estar inserido é entender e compartilhar novas técnicas e uma linguagem repleta de termos em língua inglesa. O que a grande maioria dos usuários fazem é participar dessas novidades, que se configuram como novas práticas de leitura e escrita em um novo suporte, mas sem saber exatamente o nome da nova tecnologia que estão usando, como ela funciona, quais suas especificidades. Isto é, portanto, uma tentativa de inserção, é participar,

⁹ <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=inserir&stype=k>

¹⁰ Considero como “indivíduos mais letrados” aqueles que têm afinidade muito grande com a escrita, a ponto de compreender textos de várias áreas do conhecimento, sem ser um profissional delas.

¹¹ Trecho da reportagem APPLE lança iPod sensível com Wi-Fi. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 12 set. 2007. Caderno Informática, p.3.

não é estar definitivamente inserido, é o início, o “bê-á-bá” de um processo que podemos chamar de letramento digital.

Sobre a estrutura desta tese, ela se divide em quatro capítulos e os pressupostos teóricos foram “dissolvidos” ao longo da pesquisa, alternando-se entre a descrição e a análise dos dados. Importante esclarecer que essas teorias não são utilizadas especificamente para as análises, mas como uma possibilidade de diálogo entre o que pesquiso e o que os autores elucidam. Serão apresentados apenas os autores mais utilizados ao longo da tese, mas por meio dos discursos de todos os autores é que foi possível realizar minhas reflexões.

O primeiro capítulo trata brevemente do campo de pesquisas sobre a inclusão digital no Brasil, desde os levantamentos feitos pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil até artigos postados em portais acadêmicos de pesquisa e periódicos virtuais. Em seguida, há uma justificativa sobre a escolha da abordagem de cunho qualitativo para este tipo de pesquisa, que aborda os primeiros sinais de um fenômeno para o qual valeram as contribuições de Alves-Mazzoti e Bogdan e Biklen. Por último, apresenta-se, detalhadamente, cada etapa seguida na realização da pesquisa: os primeiros momentos de observação; a aplicação do questionário; os perfis gerais adquiridos da turma e dos 12 selecionados a partir das declarações dadas no questionário. Ao final, há o roteiro da primeira entrevista.

A fim de mostrar como a cultura digital tem se expandido no Brasil e como a população tem se enquadrado e tentado responder as demandas do mundo digital, entrando ou se inserindo, o Capítulo 2 desta tese apresenta dados da *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2007* (CETIC.br, 2008), realizada pelo Centro de

Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br)¹², órgão ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)¹³. O documento traz informações da pesquisa *TIC Domicílios 2007*, importantes para nós na medida em que é possível perceber uma coerência entre os dados obtidos para esta tese, realizada em escala micro, com os apresentados pelo levantamento do Cetic.br, em que foram feitas entrevistas em 17.000 domicílios de todas as regiões do país.

Ainda no segundo capítulo, inicia-se a reflexão sobre as especificidades da cultura digital em relação às culturas escrita e oral. Em quê a cultura digital é específica em relação à escrita e à oralidade? Recorro a autores como Ong, Havelock, Goody e Olson, que se dedicam à análise das relações entre oralidade e escrita. E, a fim de evitar uma hierarquização das culturas em jogo, ou seja, considerar a apropriação da escrita e da leitura na tela (letramento digital) como algo superior à apropriação da escrita ligada ao impresso (letramento), é importante rever aqui algumas idéias defendidas por Graff, em relação ao mito do alfabetismo. Pierre Lévy vem discutir sobre o hibridismo da cultura digital e traz importantes conceitos como o de cibercultura. Chartier apresenta importantes contribuições ao discutir a representação eletrônica dos textos, que modifica toda relação com o escrito, permitindo intervenções no texto antes impossíveis. Discute-se ainda, nesse capítulo, a questão da exclusão digital e do significado de ser letrado digital atualmente. Para isso, explicitam-se as idéias de autores como Magda Soares, Carla Coscarelli, Serim, Gilster, Angela Smith, entre outros que discutem o conceito de letramento digital.

O terceiro capítulo, de caráter mais empírico, consistiu em descrever e analisar como a cultura digital vem se desenvolvendo no cenário da Faculdade de

¹² www.cetic.br

¹³ www.cgi.br

Educação da UFMG. Foram apresentadas entrevistas realizadas com alunos e professores da FaE. Há uma caracterização das aulas, por meio das observações da rotina de uso dos aparatos digitais (*data show* conectado ou não à internet), utilizados principalmente na apresentação de seminários avaliativos; há depoimentos de alunos das duas turmas sobre as demandas digitais da faculdade e as impressões que eles têm sobre isso e, finalmente, há depoimentos de três professores da faculdade (sob os nomes fictícios de Bruno, Maria e Teresa¹⁴), também obtidos via entrevistas. Para dialogar com essa descrição e com os depoimentos dados, foram utilizados autores como Stuart Hall, que aborda temas como globalização e identidade cultural; Gilles Lypovetsky, que trata da organização temporal que se apresenta hoje, em tempos de um avanço brutal da globalização e das novas tecnologias da comunicação; e Jacqueline Barus-Michel, sobre conceitos como instituição. Para finalizar o capítulo e compreender que tipo de letramento digital é esse que vem se instituindo junto à ainda obscura cultura digital da FaE, foi necessário buscar autores que discutissem aspectos ligados às práticas e eventos de letramento em contextos locais. Logo, para nortear essa discussão, David Barton, Brian Street e Shirley Heath foram os indicados.

O quarto e último capítulo traz as histórias das entradas dos sujeitos no mundo digital. Tais histórias foram contadas por eles mesmos e analisadas a partir de temas. O que aqui é chamado de “narrativas temáticas” refere-se aos depoimentos das próprias estudantes¹⁵, apresentados e classificados a partir de algumas categorias, que funcionaram como ferramentas de análise para

¹⁴ Recebi autorização da professora Inês Assunção de Castro Teixeira da FaE/UFMG para citar seu nome verdadeiro, no entanto já há um sujeito intitulado Inês, o que poderia causar dificuldade para compreensão da tese. Assim, decidi deixar o nome fictício “Teresa”.

¹⁵ Esclareço que utilizo pseudônimos para todos os sujeitos citados na tese.

compreender como os sujeitos da pesquisa encenaram suas tentativas de entrada na cultura digital. As categorias ficaram assim dispostas:

- Tipos de participação na cultura digital
- Locais de participação na cultura digital
- Estratégias de aprendizagem
- Fatores que criam demandas de uso
- Condições de produção da participação na cultura digital¹⁶

As análises das narrativas estão baseadas, principalmente, numa perspectiva sociológica. Para isso, o diálogo foi realizado com Bourdieu e Lahire, no intuito de compreender as atitudes dos sujeitos diante das demandas do mundo digital. Ambos os autores são fundamentais para tratar desse aspecto. Predomina nos estudos de Bourdieu o olhar para fatores atrelados ao que é de cunho social. Lahire, além de considerar a instância social, enfatiza também a individual. Ou seja, as duas instâncias de experiências de vida – individual e social – se contaminam mutuamente, segundo Lahire.

Enfim, esta pesquisa possibilitou compreender que há uma necessidade de letrar-se digitalmente. Mas “quem” possui essa necessidade e “para quê” possui são questões muito amplas, passíveis de resposta apenas quando se pesquisam determinados contextos ou sujeitos. Por isso, então, pesquisei restritamente que cultura digital é essa da FaE/UFMG, que impõe demandas a todos os seus alunos, pressupondo que eles já sejam letrados digitais. Ser letrado digital é fazer o uso social da leitura e da escrita na tela, em contextos em que tais práticas são necessárias ao indivíduo. Essa forma de entender o letramento digital não se constitui como uma redução de um conceito complexo, mas como uma nova

¹⁶ Essas cinco categorias tratadas como temas serão discutidas detalhadamente no Capítulo 4, a partir das histórias dos sujeitos.

maneira de compreender o letramento submetido a contextos locais, o que, para esta pesquisa, foi imprescindível na observação das trajetórias de quatro estudantes universitárias de meios populares em busca de letramento digital no espaço da Faculdade de Educação da UFMG.

CAPÍTULO 1

PERCURSOS METODOLÓGICOS

1.1. Pesquisas sobre inclusão digital em diferentes escalas: um breve cenário sobre o campo

Atualmente, fala-se muito em inclusão digital, democratização da informática ou "*apartheid* digital" (AUN e ANGELO citados por MATTOS e CHAGAS, 2008). Além disso, há diversas pesquisas que levantam dados sobre os usos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no Brasil e no mundo. Em busca desses estudos, a partir do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁷ e do Scientific Electronic Library Online (SciELO)¹⁸, foi possível entrar em contato com a gama de artigos¹⁹ que vêm sendo escritos sobre essa modalidade de comunicação no mundo atual. Além

¹⁷ <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

¹⁸ <http://www.scielo.org/php/index.php>

¹⁹ Alguns exemplos de artigos:

BONILLA, Maria Helena. O Brasil e a alfabetização digital. *Jornal da Ciência*, Rio de Janeiro, p. 7, abr. 2001. Disponível em: < <http://www.faced.ufba.br/~bonilla/artigojc.htm>>

BUZATO, M. E. K. Letramento digital abre portas para o conhecimento. *EducaRede*. Disponível em: <http://educarede.org.br/educa/html/index_busca.cfm>

FREIRE, Isa Maria. Acesso à informação e identidade cultural: entre o global e o local. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 35, n. 2, p.58-67, mai./ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n2/a07v35n2.pdf>>

FREIRE, Isa Maria. Janelas da cultura local: abrindo oportunidades para inclusão digital de comunidades. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 35, n. 3, p. 227-235, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a22.pdf>>

MATTOS, Fernando Augusto Mansor de; CHAGAS, Gleison José do Nascimento. Desafios para a inclusão digital no Brasil. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 67-94, abr. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-99362008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>

SILVA, Helena; JAMBEIRO, Othon; LIMA, Jussara; BRANDÃO, Marco Antônio. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 28-36, jan./abr. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652005000100004&script=sci_arttext&tlng=pt>

SILVINO, Alexandre Magno Dias; ABRAHÃO, Júlia Issy. Navegabilidade e inclusão digital: usabilidade e competência. *RAE – eletrônica*, São Paulo, v. 2, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1676-56482003000200002&script=sci_arttext&tlng=pt>

disso, há os levantamentos feitos pelo CGI.br, através do Cetic.br; dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constantes na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), sobre utilização da internet por unidades da Federação no Brasil; e levantamentos apresentados pela Internet World Stats²⁰.

Num contexto mais próximo ao desta pesquisa, temos projetos realizados pela Universidade Federal de Minas Gerais, como a Rede de Inclusão e Letramento Digital (Rede.Lê)²¹:

O projeto mobiliza comunidades em torno de práticas culturais, redes de informação e do exercício do direito ao acesso público às novas tecnologias de comunicação. São 18 telecentros espalhados por Belo Horizonte e interior de Minas Gerais, que envolvem públicos diversos: escolas da rede municipal, ongs, comunidades remanescentes de quilombos, centros culturais da periferia, aglomerados de vilas e favelas, comunidades indígenas, universidade, áreas de preservação ambiental. As atividades da Rede procuram envolver as comunidades de forma que elas se apropriem das tecnologias digitais para realizar projetos voltados para o desenvolvimento regional. Em todos os pontos da Rede.Lê é utilizado o software livre, que barateia os custos e permite ao usuário o acesso ao código fonte. Dentro da perspectiva do projeto, os usuários dos telecentros não vão apenas acessar conteúdos, mas produzi-los, além de expressar opiniões, idéias e a cultura local.²²

Atualmente, o projeto Rede.Lê tem funcionado no Centro Cultural da UFMG²³ como um telecentro, que se configura como um espaço para o desenvolvimento de um projeto de inclusão digital que atende usuários em geral, no horário de funcionamento do Centro Cultural. São oferecidas minioficinas para aprendizado e

²⁰ Caracteriza-se por ser um site internacional muito atualizado, que traz estatísticas demográficas sobre o uso da internet no mundo, abrangendo cerca de 233 países e regiões. Recurso também muito utilizado pelo mercado internacional de investigação, pois contém estatísticas sobre a penetração da banda larga no mundo e informações sobre o comércio global (www.internetworldstats.com).

²¹ “O projeto é realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (Centro Cultural UFMG, Observatório da Juventude da Faculdade de Educação e Solar – Centro de Referência em Software Livre) e tem como parceiros o Ministério das Comunicações (Programa GESAC), Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e ONG Associação Imagem Comunitária”. (Extraído de: <http://www.ufmg.br/congrext/Tecno/Tecno10.pdf>)

²² Extraído de: <http://www.ufmg.br/congrext/Tecno/Tecno10.pdf>

²³ www.ufmg.br/centrocultural

otimização da relação com o mundo virtual. No entanto, no site do programa a última atualização de projetos data de abril de 2007.

Há inúmeros *sites* e periódicos eletrônicos que também são importantes fontes de informação sobre o tema, tais como o do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)²⁴, que contém publicações como as Revistas *Ciência da Informação*²⁵ e *Inclusão Social*²⁶; o Portal Inclusão Digital²⁷, do Governo Federal, que executa e apóia ações de inclusão digital por meio de diversos programas²⁸ e órgãos; e revistas como *Datagramazero*²⁹, que reúne textos acerca da escrita e leitura digital, da interface *web* e da distribuição da informação *on-line*. Tal revista é editada pelo Instituto de Adaptação e Inserção na Sociedade da Informação (Iasi)³⁰.

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da UFMG, também lançou, no ano de 2007, uma revista eletrônica, *Língua Escrita*, que busca discutir assuntos como alfabetização, ensino da língua escrita, leitura, letramento, culturas do escrito, ensino de língua materna e oralidade, entre outros assuntos. Em sua segunda edição, de dezembro de 2007, a publicação priorizou o letramento digital. Segundo as organizadoras da revista, Ana Elisa

²⁴ www.ibict.br

²⁵ A revista *Ciência da Informação* aborda assuntos relacionados a educação, cultura, telecomunicações e informática, nos seus aspectos relacionados à informação científica e tecnológica e à tecnologia da informação.

²⁶ A revista *Inclusão Social*, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, do Ministério da Ciência e Tecnologia (IBICT), é um periódico semestral com textos sobre ações, programas de governo, projetos, estudos e pesquisas, voltados à problemática da inclusão dos cidadãos na sociedade da informação.

²⁷ www.inclusaodigital.gov.br

²⁸ Alguns exemplos de programas são: Programa Computador Portátil para Professores; Programa Nacional de Informação na Educação (Proinfo); Centros de Inclusão Digital; e Projeto Um Computador por Aluno (UCA).

²⁹ A revista “[...] propõe-se a reunir textos, por afinidade temática, destinados às seções de artigos, comunicações e resenhas, visando divulgar e promover perspectivas críticas fundamentadas em áreas interdisciplinares da Ciência da Informação, tais como Informação e Sociedade, Informação e Políticas Públicas, Informação e Filosofia ou Informação e Comunicação” (http://www.dgz.org.br/jun08/R_objet.htm).

³⁰ O Iasi é uma organização não-governamental criada em novembro de 1998 e dedicada a estudos e pesquisas sobre Sociedade da Informação para promover maior inclusão digital.

Ribeiro e Carla Coscarelli, apontam na *Apresentação*, “A proposta deste número temático sobre letramento digital é apresentar algumas produções dessa área de estudos a fim de fazer um primeiro mapeamento de como esse tema vem sendo tratado por pesquisadores em Minas Gerais” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007, p.7).

Ao apresentar essas pesquisas e programas sobre os vários desdobramentos da cultura digital, mais especificamente a inclusão digital, busco chamar a atenção para as diversas escalas em que as pesquisas e estudos podem ser realizados, desde levantamentos mundiais até estudos de caso como os que a revista do Ceale traz. Assim, os estudos realizados por Revel são, portanto, de grande importância para esta pesquisa, pois o autor “vê no princípio da variação de escala um recurso de excepcional fecundidade, porque possibilita que se construam objetos complexos e que se leve em consideração a estrutura folheada social” (REVEL, 1998, p.14).

Para Revel, nenhuma escala de observação tem privilégio sobre outra e a comparação entre elas é que gera maior benefício analítico. Por isso, para esta pesquisa houve a necessidade de apresentar os estudos construídos em cima de escalas macro, de caráter global, como os dos institutos de levantamentos de dados, e os estudos em escala micro, como os da revista *Língua Escrita*. “É o princípio da variação que conta, não a escolha de uma escala em particular” (REVEL, 1998, p.20).

Apoiada nas reflexões de Revel, esta pesquisa, em escala micro, tratou de quatro casos de apropriação das habilidades relacionadas à cultura digital por indivíduos de meios populares ingressantes em instituição de ensino superior, que revelaram as estratégias desenvolvidas pelos sujeitos em função das demandas da universidade.

“Olhar de perto” os pequenos casos de “entrada no mundo digital” nos leva a perceber que os discursos sobre inclusão digital (projetos de inclusão criados pelo governo ou pela iniciativa privada e benefícios da inclusão digital para vida pessoal e profissional, entre outros), embora úteis, tratam com certa obviedade e distância o processo pelo qual passam os sujeitos para conseguirem se “inserir” na nova realidade de comunicação. Até mesmo a universidade trata como óbvia a questão do prévio letramento digital, ou seja, para ela é óbvio que o aluno que ingressou sabe lidar com a internet. Só foi possível enxergar essa faceta da universidade porque privilegiei, nesta pesquisa, o estudo de caso, que permitiu observar de perto o movimento inicial de enfrentamento das novas tecnologias por parte dos sujeitos desta pesquisa.

1.2. As etapas da pesquisa

1.2.1. Alguns esclarecimentos iniciais sobre os sujeitos da pesquisa

Para chegar aos sujeitos selecionados, este estudo passou por três etapas que serão mais bem caracterizadas e comentadas teoricamente a seguir (observação, aplicação de questionário e entrevista). Desse modo, a fim de tornar claras as etapas do processo de verticalização empregado, é necessário explicar que no ano de 2007 ingressaram 66 alunos calouros no curso de Pedagogia noturno da Faculdade de Educação da UFMG; esses alunos foram divididos em duas turmas, G e H. Dos 66, 60 se dispuseram a responder o questionário que apliquei. Em busca de estudantes das diferentes frações das camadas populares que não sabiam lidar com o computador e com a internet, ou que sabiam muito pouco, tabulei e analisei os dados dos questionários até chegar ao número de 12 estudantes (seis de cada turma). Foram realizadas duas entrevistas em períodos diferentes com cada

um dos 12. Após essas entrevistas, foram selecionadas quatro estudantes que assumiram o papel de principais sujeitos da pesquisa e que aparecem em um capítulo específico (Capítulo 4) para falar de suas trajetórias pessoais rumo ao universo digital; as quatro recebem aqui os seguintes nomes fictícios: Inês e Elza (turma G), Vânia e Paula (turma H).

Trazer à luz essas informações antes de dar seqüência ao texto é importante porque, a todo momento, são feitas menções aos “60 sujeitos” ou “12 sujeitos” ou são citados os nomes das quatro estudantes selecionadas. Assim sendo, após explicitar esses pontos, seguem-se as etapas da pesquisa.

1.2.2. Um estudo qualitativo

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por uma coleta de dados predominantemente descritivos, ou seja, o material obtido nesta pesquisa é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, e inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos. Alves-Mazzoti (1998) evidencia que numa abordagem qualitativa não há a necessidade de partir de hipóteses delineadas e fazer deduções; ao contrário, o pesquisador pode partir de observações mais livres, deixando que hipóteses e idéias emergjam à medida que realiza o trabalho de pesquisa.

Vale lembrar que algumas questões surgem a partir do envolvimento do pesquisador com o campo e no contato com os dados coletados (ALVES-MAZZOTI, 2001). Por isso, a observação teve um papel expressivo em todo o período da pesquisa. Observar levou-me a elaborar algumas questões que eu não havia pensado antes de me envolver com o “universo” da pesquisa, constituído pelos

alunos calouros do curso de Pedagogia iniciado no ano de 2007 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Observar e conviver com os alunos calouros (sujeitos e não-sujeitos) foi um passo crucial no decorrer dos dois primeiros semestres do curso. E entrevistá-los teve como objetivo tentar recuperar as representações dos próprios sujeitos sobre suas práticas de leitura e escrita na tela, ou seja, procurar compreender o impacto que tais práticas têm provocado no desempenho acadêmico, o grau de domínio de determinadas habilidades nas situações em que elas são requeridas e as expectativas quanto ao aprimoramento dos conhecimentos digitais.

Alves-Mazzoti (2001) ainda destaca a importância do papel exercido pela observação dos fatos, comportamentos e cenários. Seguindo a sugestão da autora, no contexto desta pesquisa, foi fundamental investir na observação dos cenários em que ocorreram as navegações dos sujeitos - perceber a forma como estes lidam com os aparatos tecnológicos. Por exemplo, o *data show*, em apresentações de trabalhos na sala de aula, os computadores destinados à busca por livros e artigos na base de dados da biblioteca e os computadores disponíveis para navegação e realização de trabalhos acadêmicos nos laboratórios da universidade.

Outro aspecto relacionado à escolha da pesquisa qualitativa na maior parte deste estudo é a rejeição da idéia de "neutralidade" do pesquisador, o que implica a rejeição da idéia de separação do sujeito (pesquisador) do objeto da pesquisa (realidade estudada), já que existiria influência recíproca entre eles (ALVES-MAZZOTI, 1998). Bogdan e Biklen (1994) alertam quanto aos riscos da subjetividade do investigador se manifestar na hora de se processar os dados. "Será que o observador se limita a registrar aquilo que pretende ver e não o que de fato se passa?" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.67).

Alves-Mazzoti (2001) levanta um importante aspecto da aproximação do pesquisador com seus sujeitos via observação participante:

[...] quanto à interferência do observador na situação observada, pode-se argumentar que esta fica minimizada pela permanência prolongada do pesquisador do campo, pois os sujeitos, com o tempo, se acostumam com sua presença. Ou, pode-se considerar, ainda, como preferem os teóricos-críticos, que as relações que se estabelecem entre pesquisador e pesquisados não são diferentes daquelas que existem na sociedade, e como tal devem ser encaradas e discutidas. (ALVES-MAZZOTI, 2001, p.164)

A permanência nesses espaços/cenários (biblioteca, sala de aula, laboratórios) como observadora me fez ser reconhecida pelos alunos calouros como também estudante, alguém que até emprestava livros quando precisavam. Já não era estranho para eles me virem assentada em suas salas de aula, por exemplo. Além disso, eu buscava interagir de forma natural, evitando que minha presença fosse ameaçadora ou intrometida. Ler Bogdan e Biklen foi importante para respaldar e afirmar minhas atitudes como investigadora, pois em alguns momentos fiquei insegura, questionava-me se estaria correto esse tipo de aproximação, pois houve situações em que os alunos confessavam a mim, pessoalmente ou por *e-mail*, suas insatisfações com alguns professores. A leitura desses autores me fez compreender que,

Se conduzir a sua investigação de uma forma sistemática e rigorosa e se desenvolver confiança, ser-lhe-ão fornecidas informações e opiniões que nem mesmo os intervenientes conhecem. Importa, contudo, não revelar aquilo que sabe quando fala com os sujeitos, já que estes podem ficar melindrados com a presença de um “sabe-tudo”. Não discuta com ninguém nada que um sujeito lhe tenha revelado. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.128-129)

Alves-Mazzoti ainda aponta outras vantagens que costumam ser atribuídas à observação:

[...] permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para causar boa impressão; permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial. (ALVES-MAZZOTI, 2001, p.164)

Foi interessante considerar esse “alerta” dado pela autora, pois percebi algumas contradições nos discursos dos estudantes quando conversavam informalmente comigo e quando concediam entrevistas gravadas. Por isso, outro instrumento de coleta que requer certo cuidado é a entrevista, pois, muitas vezes, o entrevistado tende a responder o que ele acha que o pesquisador quer ouvir. A observação por um período de tempo considerável (dois semestres) também permite verificar se certas respostas dadas pelos sujeitos são realmente compatíveis com seu “comportamento”, diante de situações em sala de aula ou em outros espaços da universidade onde foi possível acompanhá-los. Por exemplo, Inês é uma aluna que não participa com opiniões nas aulas, a não ser que seja requisitada pelo professor, e o seu desenvolvimento em relação às demandas do mundo digital é “tímido”, como é tímida sua participação em sala. Em contrapartida, Vânia é uma aluna que admitiu, em meio a todos os colegas, não saber “nada de computador”, no primeiro dia de aula na universidade. Em sala de aula, ela interrompe o professor para levantar questões as mais elementares, mas não se intimida diante dos colegas, das críticas, das intolerâncias recorrentes em sala. Assim também se comporta diante do computador/internet. Ela se arrisca a aprender, não demonstra timidez. Só pude associar os comportamentos de Inês e Vânia aos seus respectivos “aprendizados na cultura digital” observando e convivendo com as duas durante um ano. Daí a importância de investir num estudo de caráter longitudinal³¹, mesmo que de curta duração, ou seja, compreendendo o período dos dois primeiros semestres de

³¹ Caracterizar esta pesquisa como “longitudinal de curta duração” foi sugerido na Banca de Qualificação, em novembro de 2007, pela professora Magda Soares.

entrada na universidade (um ano de coleta de dados via questionário, observação e entrevistas – 2007 - e dois anos de comunicação por *e-mail* – 2007 e 2008-, além de mais um período de entrevistas em 2008).

Como os sujeitos (pesquisador e pesquisado) que entram em contato são de realidades diferentes (GIL, 2002), com o objetivo de neutralizar os efeitos de violência simbólica, evitando que a entrevista se torne um interrogatório entre pesquisador e pesquisado, foi necessário apoiar-me nas sugestões de Bourdieu (1997). Ele nos faz refletir sobre a delicada relação existente nesse tipo de interação, em que se revela uma pressão de estruturas sociais “de submissão”. “É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem geralmente atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado” (BOURDIEU, 1997, p.695). Esse jogo se acentua ainda mais quando há conflito entre as diferentes espécies de capital³², especialmente o capital cultural. Segundo Bourdieu,

Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas: acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa. Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica.

Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num “trabalho”, num “olho” sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza. (BOURDIEU, 1997, p. 694)

Tentar diminuir a distância entre mim e os sujeitos e cuidar para que as interrogações (entrevistas) tivessem sentido para o pesquisado foi também um caminho para eu compreender a relação que indivíduos de meios populares,

³² Bourdieu amplia a concepção marxista de capital econômico (renda) e elabora conceitos de capital social - “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações [...] ligações permanentes e úteis” (NOGUEIRA e CATANI, 1998, p. 67) -, de capital simbólico (prestígio, honra) e de capital cultural (posse de conhecimentos e hábitos considerados culturalmente legítimos).

ingressantes em instituição de ensino superior – que pressupõe alunos já com letramento digital –, mantêm com o computador e a internet.

É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que o encorajam a acentuar outras. (BOURDIEU, 1997, p.695)

Após um ano de convívio, não só com os quatro sujeitos que priorizei para esta pesquisa (Inês, Elza, Paula e Vânia), mas com o universo dos 66 alunos do curso de Pedagogia Noturno da Faculdade de Educação da UFMG - observando as aulas, as navegações nos laboratórios de informática e nas bases de dados da biblioteca³³, conversando informalmente em lanchonetes e corredores da faculdade e entrevistando -, consegui estabelecer uma relação mais próxima com eles, obtendo, assim, algumas declarações, gravadas ou não, e *e-mails* significativos para o prosseguimento deste estudo. Um exemplo é a declaração de Inês sobre suas condições de difícil inserção e sua insatisfação com um professor do curso que utiliza o Moodle³⁴, software presente no portal minhaUFMG para execução de atividades e avaliações. Ela escreve em *e-mail*³⁵:

³³Tento manter também certo afastamento quando observo os estudantes no laboratório de informática. É evidente que suas práticas de navegação perdem a espontaneidade quando os abordo, no entanto isso não é um grande problema. Ao contrário, pode se converter em dado, pois a perda da espontaneidade leva o sujeito a pensar/verbalizar sobre o “como” fazer/trabalhar diante de uma tela, o que se constitui como um precioso dado para mim.

³⁴ Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) - Software livre, de apoio à aprendizagem, executado em ambiente virtual. Consiste num Sistema de Gestão de Aprendizagem (Learning Management) baseado em trabalho colaborativo. Apoiado no modelo pedagógico do construtivismo social, Martin Dougiamas, educador e cientista computacional, elaborou o software, que constitui-se como um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line, em ambientes virtuais voltados para aprendizagem colaborativa. O programa é gratuito e pode ser instalado em diversos sistemas operacionais.

³⁵ Esse e-mail já está fora do período de coleta propriamente dito – ano de 2007. Porém, utilizo-o como exemplo para demonstrar que os sujeitos se sentiam à vontade comigo para revelar suas insatisfações ou temores. Isto deve-se ao período em que estive com eles em sala e em outros

De:	Inês
Para:	Daniela
Data:	03/04/2008 18:52
Assunto:	oi DANIELA estou com saudades de você também. Comecei esse semestre assustada como todos os outros achando que não vou dar conta ,mas no final vai dar tudo certo se DEUS quiser. Quem fez minha matrícula foi Alice ³⁶ , foi bem mais tranquilo . Fiz um curso de digitação nas férias , não fui muito bem e estou demorando muito para digitar , espero que com tempo eu melhore mais. Fiz apenas digitação e continuo não conseguindo utilizar outras ferramentas (word). Ganhei um computador, aquele mesmo que te falei, não tem internet e nem impressora mas dá para eu treinar digitação Estou tendo dificuldades de acompanhar as aulas da (DISCIPLINA X) ³⁷ pois o professor está realizando seminário virtual toda semana e já perdi 2 porque tenho dificuldade de lidar com esse mundo virtual. O seminário e para toda a turma as perguntas são sobre os temas discutidos em sala. As perguntas ficam no moodle(minha ufmg) e temos que responder a pergunta ou opinar sobre a resposta de outra pessoa.Perdi porque o professor colocou as perguntas perto do final de semana e só aceitou a resposta até o começo da aula na segunda-feira. Já tem mais uma pergunta para o seminário e vou ver se não perco desta vez. Um grande abraço, Inês. OBS/ O teclado do c cedilha está estragado e do til também.

Como já afirmei anteriormente, numa pesquisa qualitativa é possível admitir que a subjetividade do pesquisador interfira em suas observações e conclusões, mas isso não significa deixar de lado critérios de objetividade e de rigor no desenvolvimento da mesma (GIL, 2002). Ao correr esse risco, foi necessário buscar em teorias e práticas metodológicas bem fundamentadas a melhor forma de apresentar a análise dos dados, a fim de evitar que os relatos que apresento aqui pareçam apenas “historinhas” que vão sendo contadas, sem maiores preocupações.

Uma grande parte dos dados obtidos nesta pesquisa foi coletada por meio de entrevistas semi-estruturadas com os alunos. Apesar de ter realizado 24 entrevistas – duas, em diferentes semestres, com cada um dos 12 sujeitos selecionados –, decidi priorizar os quatro casos mais significativos para esta pesquisa (Inês, Paula,

espaços, compartilhando as mais diversas situações. Além disso, todos os e-mails serão deixados em sua forma original, com todas as abreviações e sem nenhuma correção ortográfica ou gramatical.

³⁶ Todos os nomes dos sujeitos aqui citados são fictícios. Alice é uma colega que ajuda Inês a executar atividades “digitais” demandadas pela FaE.

³⁷ Para evitar futuros constrangimentos, decidi não revelar qual a disciplina a que a estudante se refere.

Elza e Vânia). Com essas estudantes, realizei não apenas duas, mas três entrevistas, uma no primeiro período, a segunda no segundo período e a terceira no quarto período. Assim, a apresentação dos dados, no texto, será organizada por temas comuns às quatro e também específicos de dois ou três sujeitos, ou até mesmo de apenas um. Para melhor explicar: após selecionar os quatro sujeitos que melhor atendiam ao objetivo da pesquisa, reconstruí suas trajetórias singulares a partir de seus relatos - tendo como foco sua entrada na cultura digital –, analisei o conteúdo das entrevistas e apresentei os resultados sob a forma de uma narrativa temática³⁸. Ou seja, ao analisar as entrevistas, identifiquei pontos comuns nos discursos dos sujeitos. Tais pontos foram categorizados e chamados de temas (**tipos de participação** presentes na cultura digital; **locais de participação** na cultura digital; **estratégias** de aprendizagem; fatores que criam **demandas de uso**; **condições de produção** da participação na cultura digital). Tem-se, portanto, cinco temas e em cada um as entrevistas com as quatro estudantes selecionadas são inseridas, comentadas e analisadas, fugindo à tendência comum de apenas narrar, o que acaba sendo mais uma descrição do que uma análise³⁹.

1.2.3. Momentos de observação: aspectos mais amplos

Sessenta e seis calouros ingressaram no ano de 2007 no curso de Pedagogia noturno. Procurei conviver com eles nos primeiros dias de aula, participando anonimamente de seus contatos iniciais com a universidade. Primeiramente, houve uma semana de recepção aos calouros, com palestras promovidas pela Reitoria da UFMG e atividades culturais, como shows e oficinas, algumas oferecidas pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE).

³⁸ Sugestão dada por Magda Soares, em banca de qualificação.

³⁹ Esses temas foram trabalhados no Capítulo 4 desta tese.

O objetivo das palestras era mostrar um pouco das possibilidades que os calouros têm, não só no que se refere a sua formação, mas também com relação à assistência estudantil. No primeiro dia de palestras, foi significativa a ênfase dada aos cursos noturnos, como forma de possibilitar a inserção plena de calouros trabalhadores nas atividades da universidade, por meio de um programa especial de bolsas acadêmicas para os alunos se dedicarem integralmente aos estudos. No segundo dia, o objetivo foi apresentar as atividades de pesquisa, extensão e o programa de mobilidade estudantil, além de uma breve palavra do coordenador do DCE.

Interessante observar que as palestras apresentadas pela Reitoria e as programações do DCE não contemplavam satisfatoriamente assuntos que diziam respeito ao mundo digital, ou seja, este não foi lembrado como uma nova forma – virtual – de partilhar o conhecimento e contribuir para o desenvolvimento acadêmico individual e social.

A internet foi tratada como algo óbvio na vida de todos. Mas será que é tão óbvio mandar alguém buscar informações em *mailing lists*, *home pages* ou *sites*? Será tão óbvio pedir que alguém envie um *e-mail* para receber informações? E os palestrantes sugeriam que os calouros fizessem exatamente isso para saber mais sobre os programas oferecidos pela universidade.

Durante quase todas as palestras, os responsáveis convidavam os calouros para visitar o *site* do departamento que representavam. Alertavam os estudantes sobre a matrícula realizada exclusivamente via internet a partir do 2º período na universidade. A trivialidade com a qual os termos foram utilizados nos faz pensar que usar as possibilidades da internet hoje é como saber ler e escrever. É dessa

forma que a universidade tem enxergado o aluno calouro: aquele que já sabe lidar com o computador/internet, ou seja, a universidade o vê como digitalmente letrado.

Apenas em um momento o assunto foi tratado como algo que ainda poderia estar distante do mundo de muitos calouros; quando uma representante da Fundação Mendes Pimentel (Fump)⁴⁰ informou que existe o Programa de Acesso à Informação Digital (Paid)⁴¹, para alunos que ainda não sabem navegar na internet. O paradoxo ficou por conta de que ela sugeriu buscar informações sobre o curso no *site* da entidade. Nota-se que a necessidade do aluno “infoexcluído” de encontrar alguém disposto a ajudá-lo assemelha-se, em certo ponto, à necessidade do analfabeto encontrar alguém que o ajude a aprender a ler ou escrever. Tudo isto nos leva a pensar que usar a internet é algo muito fácil para quem passa em um concorrido vestibular. Será?

Outro ponto que chamou a atenção refere-se ao programa de avaliação socioeconômica de alunos calouros carentes para possibilitar o acesso aos benefícios oferecidos pela Fump. O acesso à ficha de inscrição é exclusivamente via internet. É claro que não se pode ter uma visão ingênua de que todo aluno carente não sabe usar internet, mas é provável que uma parte dos que se interessam por esses programas não possuem computador em casa ou estudaram em uma escola em que o acesso é precário. Mais uma vez, surge a necessidade de o estudante contar com a boa vontade de alguém no que se refere ao preenchimento do formulário socioeconômico.

⁴⁰ Instituição de direito privado e sem fins lucrativos que presta assistência estudantil a alunos da UFMG.

⁴¹ O Programa de Acesso à Informação Digital (Paid) é ministrado exclusivamente para os alunos carentes. Há laboratórios do Paid em várias unidades do Campus. Todos os alunos da universidade podem utilizá-lo através da senha do portal minhaUFMG, mas o curso é apenas para os alunos carentes. O sistema operacional utilizado pelo Paid é o Linux, pois este é distribuído gratuitamente, diferentemente do Windows.

O terceiro dia reservava aos alunos calouros um momento de boas-vindas na faculdade em que iriam fazer o curso, no caso, a Faculdade de Educação. Naquele dia, os estudantes foram convidados a conhecer as dependências da FaE. Diante do laboratório de informática, embora a porta estivesse aberta, ninguém entrou e alguns poucos alunos perguntaram se havia senhas pessoais para acessar as máquinas. No laboratório, o sistema operacional instalado nos computadores ainda era o Windows⁴² e, em frente, há uma sala reservada ao Paid, onde o sistema usado é o Linux.

Tão logo a biblioteca começou a ser apresentada, alguns termos referentes ao mundo digital começaram a ser utilizados com muita naturalidade. Tive a oportunidade de ver um treinamento dos alunos calouros na base de dados da biblioteca. Eles receberam informações sobre como encontrar livros, vídeos e periódicos. Percebi no instrutor certo tom de obviedade e rapidez, comum à universidade. Ele dizia que os estudantes iriam “pegar rapidinho o jeito” de achar os livros. Além disso, às vezes, a explicação ficava confusa, e os alunos demonstravam angústia diante das máquinas.

Logo no início, no laboratório de informática da biblioteca, o instrutor pediu aos alunos que acessassem a internet. Uma aluna, Vânia, manifestou-se dizendo não saber usar o computador. Ele aconselhou que ela se assentasse com quem soubesse. Observei que, durante todo o treinamento, ela encontrava-se imóvel, entre duas colegas que sabiam como usar a máquina e a internet. Apenas seus olhos, de forma angustiada, acompanhavam a navegação das outras. Ela permaneceu de “braços cruzados e ombros caídos”, excluída daquele momento.

⁴² A troca dos sistemas operacionais de Windows para Linux será comentada no Capítulo 3.

Depois de alguns minutos, havia alunos que já demonstravam facilidade em lidar com o sistema, enquanto outros não conseguiam seguir as instruções. Enquanto uns visitavam muitos *sites* simultaneamente – a possibilidade de acessar o Orkut⁴³ e conversar, ao mesmo tempo, no MSN⁴⁴ foi comentada –, outros se mostravam desconcertados diante da máquina. Mas uma ação foi comum entre todos os participantes: anotar no papel o “caminho” que deveriam fazer para encontrar os livros na base de dados.

Em um dos treinamentos que presenciei, a lentidão do sistema de busca angustiava o instrutor e os alunos. Diante disso, uma aluna que tem familiaridade com o computador comentou o quanto deveria ser complicada a situação para aqueles que não sabiam navegar na internet, pois ficariam sem saber se estavam ou não no “caminho certo”.

As perguntas feitas pelos alunos ao instrutor nem sempre recebiam uma resposta satisfatória. Por exemplo, um aluno perguntou o que era Scielo e a resposta dada foi: “*É um portal www⁴⁵*”. Ou, diante da pergunta “*Como fazer para pesquisar periódicos?*”, a resposta foi: “*Lá fora, a base é Isis, não tem mouse, tecle D para ver os resultados da pesquisa, S para limpar a tela*”.

Sintetizando, o instrutor ensinou a fazer uma busca, pediu que os alunos entrassem na tela de usuários para cadastrar uma senha e ensinou a fazer reservas (“*Clica na setinha e escolhe a biblioteca*”). Tudo em cerca de 40 minutos. Cabe, então, indagar de que forma o aluno calouro “infoexcluído” desenvolve estratégias

⁴³ Site de relacionamentos on-line, em que é possível contactar pessoas que têm os mesmos interesses. O endereço eletrônico é www.orkut.com.

⁴⁴ “Programa de envio de mensagens que podem ser lidas instantaneamente por uma outra pessoa conectada à internet. Os programas de mensagens instantâneas diferem do correio eletrônico por serem mais simples e capazes de estabelecer diálogos on-line imediatos”. (<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios>)

⁴⁵ “Sigla para World-Wide Web (rede do tamanho do mundo, na tradução literal do inglês). É o sistema de documentos ligados através de hyperlinks que formam a Internet”. (<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>)

para atender às demandas de uso da internet no mundo acadêmico. Presenciei, na recepção aos calouros, um dos professores alertar que esse treinamento na biblioteca seria um momento de suma importância, pois os alunos deveriam se instrumentalizar o mais rápido possível. Essa é uma forma de cobrança dos usos da internet logo no início da trajetória acadêmica. O que essa cobrança representa para os calouros infoexcluídos? Será que tais ações mencionadas configuram uma exclusão digital numa tentativa aparente de inclusão?

Após oito meses de observações, foi possível perceber que a Faculdade de Educação continuava tratando como óbvio saber usar a internet. Em uma noite de observação, comparei duas aulas, nas turmas G e H, em que um monitor de uma disciplina ensinava os alunos a pesquisar em *sites* acadêmicos devido à greve da biblioteca⁴⁶. Em cerca de vinte segundos contados no relógio, a explicação era dada: como entrar, como clicar, o que escrever. Entretanto, a explicação não foi verbalizada, e sim demonstrada por meio do *data show*, ou seja, não houve uma interação verbal com os alunos que estavam assistindo àquela apresentação, apenas visual. As informações eram passadas sem uma pausa para perguntas como: “*Vocês estão entendendo?*”, “*É preciso repetir o processo de busca?*”, “*Querem treinar?*”, etc. Foram apresentados os *sites* Scielo, Google Acadêmico, Domínio Público, Portal do MEC, Portal Capes. Tais *sites* são específicos para pesquisas acadêmicas e, muitas vezes, são de difícil compreensão até mesmo para quem já sabe navegar por *sites* mais comuns. Para o aluno que não sabe lidar com a internet, navegar por eles é quase impossível. Na turma **H**, os alunos mostraram-se dispersos e conversaram muito durante a apresentação, e na turma **G** ficaram completamente apáticos.

⁴⁶ No período de abril a setembro, as bibliotecas da UFMG encontravam-se fechadas devido à greve dos servidores públicos.

1.2.4. Uma etapa parcialmente quantitativa a partir da aplicação de questionários

A utilização da etapa quantitativa neste estudo deve-se ao fato de que, para chegar à seleção da amostra intencional – 12 sujeitos –, foi necessário, inicialmente, mapear o campo de pesquisa. Bogdan e Biklen (1994, p.63) ressaltam que as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, se baseiam em pressupostos diferentes, mas é possível usá-las conjuntamente, o que torna-se uma “prática comum quando inicialmente se constroem questionários para entrevistas abertas”.

Para mapear o campo, foi realizada uma seleção através da aplicação de um questionário e, em seguida, os dados foram tabulados no programa Excel. O questionário aplicado teve como função permitir o levantamento de informações sobre a condição social e a escolaridade dos alunos calouros e de seus pais, além de incluir informações sobre os usos do computador e da internet nos contextos escolar, profissional e diário. Os dados do questionário foram essenciais para selecionar os jovens que pertencem à camada popular e não têm – ou têm pouca – intimidade com a cultura digital, especificamente o uso da internet.

Na tabulação dos dados, foram utilizadas técnicas de classificação dos sujeitos em conjuntos, por exemplo: sujeitos que pediram isenção de taxa na inscrição do vestibular; sujeitos que habitam em moradias próprias, alugadas, etc. Por esses conjuntos, foi possível visualizar os alunos pertencentes às diferentes frações da classe popular que constituem o curso de Pedagogia da UFMG. Foram também atribuídas notas (0 e 1) e códigos (S e R - respectivamente, sempre e raramente) aos itens do questionário relacionados aos usos da cultura digital, para

se chegar àqueles que possuíam mais, menos ou nenhuma habilidade em relação à mesma.

Antes de prosseguir apresentando os dados obtidos na etapa quantitativa, que revela algumas facetas do perfil dos calouros do ano de 2007, é importante definir o perfil geral dos estudantes da UFMG.

De forma geral, apenas cerca de 11% dos jovens brasileiros que terminam o ensino médio prosseguem os estudos e tornam-se universitários. Com intuito de mapear o perfil do seu estudante, a UFMG realizou um estudo baseado em perguntas formuladas aos candidatos que fizeram o vestibular em 2003 e em 2004. Os questionários deram origem ao *Censo Socioeconômico e Étnico na UFMG*. O trabalho, coordenado pelo professor Mauro Mendes Braga – Pró-Reitor de Graduação – baseia-se em dados dos candidatos aprovados. Como referencial para as análises, foi criada uma escala denominada Fator Socioeconômico (FSE), que combina renda familiar, nível de instrução e tipo de profissão dos pais, além de aspectos da trajetória escolar. O FSE é um parâmetro de avaliação diferenciado de outros utilizados em análises estatísticas, porque é mais específico⁴⁷.

[...] de uma maneira geral, o retrato do estudante da UFMG desenhado pelo Censo é o seguinte: ele é de classe média; cursou ensino médio diurno e não profissional; veio principalmente da escola média privada; é solteiro; autodeclara-se da raça branca; tem, em média, 20 anos (ou até 24) e passou no vestibular pouco tempo depois de concluir o terceiro ano. Esse aluno típico não trabalhava quando se candidatou ao concurso (1/4 trabalhava), reside no Estado, e pelo menos um dos pais tem curso superior. A maioria da comunidade é formada por estudantes homens, apesar de 57% das inscrições ao vestibular terem sido feitas por mulheres. (DIVERSA, 2005)

O Censo revela que 2/5 dos estudantes da UFMG cursaram ensino médio em escolas municipais, estaduais ou federais. O que o estudo mostra é que a

⁴⁷ Fator Socioeconômico (FSE) é um indicador proposto por pesquisadores da UFMG para mensurar a condição socioeconômica dos estudantes da universidade.

manutenção do percentual de 2/5 de estudantes provenientes de escolas públicas está relacionada com a ampliação de vagas nos cursos noturnos. No momento em que o Censo foi produzido, predominava na UFMG a abertura de cursos noturnos como estratégia de inclusão social. A partir do Vestibular 2009, foi adotada também a concessão de bônus nas notas finais do exame a candidatos egressos de escolas públicas e a candidatos que, além de terem estudado na rede pública, se autodeclararam negros.

Para esta pesquisa, foram utilizados alguns dados do censo mencionado, porém dados específicos do curso de Pedagogia noturno, entrada em 2007, fornecidos pela Comissão Permanente do Vestibular da UFMG (Copeve). Tais informações foram importantes para efeito de comparação com os dados obtidos no questionário aplicado em sala e para verificar eventuais discordâncias, já que o relatório fornecido pela Copeve refere-se aos mesmos alunos que responderam o meu questionário, ou seja, os aprovados para o curso.

Após a definição do curso de Pedagogia pelas razões explicitadas na Introdução desta tese (p.16), minha hipótese inicial (estudantes das camadas populares, antes da entrada na universidade, viam-se afastados do computador interligado à internet; logo, teriam dificuldade em responder as demandas do contexto acadêmico) estava fundamentada em dois elementos: possuir computador interligado à internet é um serviço caro que alunos das camadas populares ainda não adquirem com facilidade; se não adquirem, não têm acesso satisfatório. A primeira parte de minha hipótese foi logo desconstruída após a aplicação do questionário, pois identifiquei por meio dos resultados da tabulação de dados que havia pouquíssimos alunos das camadas populares que não tinham acesso à internet. Eu imaginava encontrar uma quantidade de alunos significativa para minha

pesquisa e, de repente, ao me deparar com cada questionário – um a um – fui percebendo que quase não havia estudantes que não sabiam lidar com o computador/internet. Dessa forma, se sabiam lidar, tinham algum tipo de acesso. Uma importante característica deste estudo: ele contraria uma expectativa – generalizante – sobre o uso do computador/internet pelos estudantes das camadas populares.

Sobre o acesso ser satisfatório ou não, possibilitando o desenvolvimento do letramento digital, o questionário consegue revelar quais habilidades os estudantes *dizem saber* realizar no computador/internet. Entretanto, sobre a qualidade desse acesso⁴⁸, só foi possível perceber e avaliar alguns traços do “novo” letramento através das observações feitas nas salas de aula, quanto ao uso pelos alunos dos aparatos tecnológicos em seminários ou apresentações de trabalhos.

Foram 60 questionários respondidos, dentre 66 alunos que ingressaram no curso de Pedagogia, no ano de 2007. Dos 60, encontrei apenas 12 estudantes que poderiam contribuir para este estudo, variando na escala de conhecimento e de uso, que vai dos que sabem pouco até os que não sabem nada. Oito estudantes declararam ter um domínio elementar das novas tecnologias e quatro disseram não saber lidar com computador/internet.

A seguir, será apresentado um perfil construído por meio das respostas dadas ao questionário pelos 60 estudantes.

⁴⁸ Buzato citado por Silva et al (2005, p.6) comenta que ter acesso não significa ser digitalmente letrado; é preciso conhecer que tipo de acesso tem esse estudante, como este faz uso social da internet.

1.2.5. Organizando os dados do questionário: perfil dos alunos calouros do curso noturno de Pedagogia da UFMG (entrada em 2007)

Como já foi dito, o objetivo do questionário era selecionar, dentre todos os alunos que ingressaram no curso de Pedagogia noturno, aqueles que se encaixavam no perfil socioeconômico desejado para a pesquisa, como também revelar o nível de intimidade que os mesmos tinham ou não com o universo digital, no que se refere unicamente ao uso da internet: aqueles que sabem lidar apenas com ações básicas – mandar *e-mail*, por exemplo – ou não sabem lidar com nada.

Inicialmente, para chegar aos alunos das camadas populares, foi necessário estabelecer o perfil socioeconômico dos mesmos. Ciente de que há diferentes frações nas classes sociais, tive a intenção de buscar os estudantes que pleitearam a isenção de taxas de inscrição no vestibular; estudantes que eram trabalhadores ou estavam desempregados; estudantes egressos das escolas públicas; e filhos de pais com níveis baixos de escolaridade. Em relação ao uso das novas tecnologias, busquei aqueles que não possuíam computadores em casa e, finalmente, que sabiam lidar com poucos recursos do computador/internet ou não sabiam nada.

Tomando o universo dos 60 alunos (que responderam o questionário) que ingressaram no curso de Pedagogia noturno, pelo vestibular, constatei que o mesmo é composto por uma grande maioria de mulheres jovens, solteiras e sem filhos⁴⁹.

Mais da metade desse universo é constituído por sujeitos que têm um ou dois irmãos. É importante esclarecer que as pessoas que têm dez e 11 irmãos são praticamente caçulas, ou seja, ocupam na família respectivamente os lugares de 11º e 10º filhos. Além disso, tais caçulas são provenientes do interior de Minas Gerais e

⁴⁹ Havia seis homens e 54 mulheres, a grande maioria com idades entre 20 e 27 anos. 48 solteiros, dez casados e dois que assinalaram a opção de outro estado civil. A grande maioria dos sujeitos – 47 – não tem filhos; seis têm um filho, cinco têm dois filhos e dois não responderam a questão.

afirmam, em suas respostas ao questionário, que os pais apresentam pouca escolaridade. Pode-se supor que, por serem caçulas, tiveram a oportunidade de estudar na capital, talvez com a ajuda de irmãos mais velhos que vieram antes, em busca de trabalho, e aqui se estabeleceram, proporcionando assim a vinda de irmãos mais novos com intuito de estudar e conseguir uma vaga em uma universidade pública, em que o processo de entrada é realizado por meio de uma rígida seleção (Tabela 1).

A questão relativa ao tipo de residência mostra que a grande maioria – por ser mais jovem – reside com a família em casa própria. Mas não há informação sobre a localização ou estilo da casa (número de cômodos, nível de conforto, etc.) (tabelas 2 e 3).

A participação dos sujeitos no programa de isenção da taxa do vestibular é significativa: 21 vestibulandos tentaram a isenção. Apenas três afirmaram não conhecer o programa oferecido pela universidade e 36 não tentaram participar.

No questionário, três questões estão bastante interligadas: “Você exerce atividade remunerada atualmente?”, “Qual sua condição de manutenção?” e “Qual a sua participação na renda familiar?”. Decidi reunir as respostas dessas questões para observá-las integradamente, o que me revelou que, de modo geral, quase metade dos sujeitos não trabalha e a outra metade trabalha cerca de 21 a 40 horas semanais – a maioria em empresas - e tem participação no sustento familiar⁵⁰.

⁵⁰ Do universo de 60 sujeitos, 14 sujeitos afirmaram que não exercem atividade remunerada e dez afirmaram ser sustentados pelos pais. Apenas dois sujeitos afirmaram trabalhar eventualmente, cinco trabalhavam até 20 horas semanais e, entre estes, havia os que eram mantidos pela família e aqueles que contribuíam para o sustento familiar. Vinte e cinco sujeitos declararam que trabalham de 21 a 40 horas semanais. Destes, mais da metade trabalhava em empresas, com participação na renda familiar. Quatorze sujeitos trabalhavam mais de 40 horas semanais – quase todos também em empresas – e mais da metade destes também contribuíam para o sustento familiar. Apenas cinco declararam ser unicamente responsáveis por sustentar a família.

A escola pública estadual predomina no quesito “Tipo de escola em que cursou a maior parte do ensino médio”. Em seguida, vem a escola particular e, depois, a escola pública municipal. Mas, considerando o ensino público de maneira geral, o dado nos revela que a maior parte dos sujeitos que ingressaram no curso de Pedagogia noturno em 2007 é oriunda desse sistema de ensino (Tabela 4).

Dentre os sujeitos pesquisados, 40 revelaram ter estudado no turno da manhã. Vale ressaltar que 52 fizeram curso pré-vestibular. A expansão dos pré-vestibulares populares é uma explicação possível para tantos alunos terem freqüentado cursinhos, visto que os mesmos são normalmente de custo alto.

Em relação à escolaridade dos pais, todos declararam que eles são alfabetizados, mas o nível de escolaridade varia muito. Há uma relação quase direta entre o nível de escolaridade dos pais e a profissão que ocupam na sociedade. Em quase todos os casos, pode-se prever o nível social que o sujeito ocupa, observando principalmente a profissão do pai. Há alguns casos em que o pai tem ocupação profissional mais alta e a mãe é dona de casa (tabelas 5 e 6).

Essas foram questões que me possibilitaram identificar quais eram os alunos provenientes das camadas populares. Principalmente a última questão, que trata da escolaridade e ocupação dos pais, foi definidora. No entanto, foi preciso lançar questões relativas aos usos do computador e da internet para conseguir perceber quais eram aqueles que, além de serem do meio popular, não tinham afinidade com os recursos oferecidos pelo universo digital.

Primeiramente, partindo do “passado escolar”, é possível afirmar, neste caso, que a escola não teve uma participação efetiva na formação do letrado digital, mesmo com um número considerável – 22 – de sujeitos provenientes das escolas particulares. Talvez esse dado revele a defasagem da escola no que se refere ao

uso do computador como ferramenta ou como fonte de informação. Apenas oito sujeitos afirmaram utilizar o computador com freqüência no ensino médio⁵¹.

Nas respostas dadas ao questionário, é possível perceber que muitos sujeitos que não herdaram a condição de letrado digital na família – até mesmo porque não há como herdar aspectos de um fenômeno tão recente – têm a possibilidade de desenvolver habilidades digitais em outros espaços de formação, como o trabalho. Aponto isto com base em questionários de sujeitos que não possuem o computador em casa, mas afirmam utilizá-lo, na maioria das vezes, em seu ambiente de trabalho. Assim também ocorre com os sujeitos que possuem o computador em casa, mas utilizam-no prioritariamente para trabalhar (Tabela 7). Diversos artigos sobre inclusão digital têm apontado o ambiente de trabalho como principal lugar de contato com a cultura digital:

À medida que o acesso às TIC's virou negócio e deixou de estar restrito às universidades e centros de excelência em pesquisa científica (conforme ocorria, por exemplo, nos EUA, nos anos 1950 e 1960; por outro lado, a partir dos anos 1980, nos EUA, e a partir de meados dos anos 1990, no Brasil, o acesso à internet massificou-se), aumentou expressivamente o número absoluto de pessoas classificadas como “digitalmente incluídas”. (MATTOS & CHAGAS, 2008, p. 23)

Um número muito pequeno de sujeitos afirma não ter computador em casa. Dos 60 participantes, apenas nove não possuem⁵². Com relação ao uso prioritário do computador, são poucos aqueles sujeitos que o utilizam desconectado da internet⁵³ (Tabela 8).

⁵¹ Temos como exceção o caso de uma aluna da turma G, que, em entrevista realizada em outubro de 2008, contou que incentivada pelo colégio particular onde estudava, desde o ensino médio, já utilizava os portais acadêmicos de busca, como o Scielo.

⁵² Desse universo de 60 alunos, nove sujeitos não possuem computador, 20 têm computador com internet banda larga, 25 usam acesso discado e seis têm computador, mas sem acesso à internet.

⁵³ “Os usuários residenciais brasileiros usaram a internet, em junho de 2008, por 23 horas e 12 minutos em média, segundo dados do Ibope/NetRatings. Houve uma queda de 36 minutos em relação a maio, mas os internautas do país são os que mais tempo usam a rede em comparação com outros dez países”. (Extraído de PAÍS conectado: Brasil é líder em tempo de uso. Folha de S. Paulo,

Ao tabular os dados, descobri uma incoerência entre essa “questão sobre os usos” (Tabela 8) e o “local de uso” (Tabela 7), pois, como se pode observar, na Tabela 8 há cinco sujeitos que afirmam não usar o computador e na Tabela 7 apenas dois sujeitos permaneceram dizendo que não utilizam o equipamento. Tal dado me deixou em dúvida quanto ao número de sujeitos que conseguiria selecionar para uma próxima etapa da pesquisa.

Uma forma de me certificar um pouco mais a respeito dos sujeitos que não sabem lidar com o computador/internet foi pedir que revelassem as habilidades das quais tinham conhecimento. Para isto, selecionei um conjunto delas, desde as mais simples até aquelas mais complexas e específicas. Meu objetivo nessa questão era saber o quanto eles somavam conhecimento sobre as habilidades ali expostas, não só o “saber fazer” como também “o saber o que significam tais expressões típicas do universo digital”. Há, na íntegra, no questionário em apêndice, todas as habilidades selecionadas por mim para “avaliar” o nível de conhecimento de cada sujeito participante.

A primeira coluna do questionário relaciona as habilidades selecionadas. A segunda foi pensada para detectar aqueles sujeitos que desde adolescentes fazem uso da internet. A terceira coluna, para detectar aqueles que só tiveram a oportunidade de interagir com o universo digital a partir do ingresso no trabalho ou em casa. Essas colunas são eficazes para diferenciar os sujeitos, pois há uma distinção entre aprender a fazer uso das habilidades durante a adolescência e na vida adulta, já que parece existir, por parte dos adolescentes, disposição e curiosidade diferenciadas no que se refere às possibilidades oferecidas pelo universo digital. Em pesquisa realizada por mim no ano de 2002, tendo como

sujeitos adolescentes de classe média com acesso sistemático à internet, foi possível atestar que nessa fase da vida há, naturalmente, uma curiosidade, um desejo de buscar novidades e ter um papel ativo em relação ao uso das novas tecnologias, de uma maneira geral (BANDEIRA, 2003).

A quarta coluna (“Conheço a prática, mas não a utilizo”) foi criada para detectar aqueles sujeitos que sabem fazer uso das habilidades mais simples da internet/computador e conhecem, mas nunca experimentaram, habilidades complexas ou distantes de seus objetivos. A quinta coluna foi criada para identificar exclusivamente aqueles que não interagem com o universo digital.

Não é preciso dominar muitas habilidades dentro do universo digital para que ocorra uma entrada satisfatória no mesmo. As primeiras ações apresentadas no quadro de habilidades do questionário (mandar e receber *e-mails*, navegar descompromissadamente, anexar arquivos em *e-mails* e gravar arquivos em disquete, CD ou *pen drive*) já são suficientes para que o estudante consiga atender às principais demandas da vida acadêmica, mas, como são as formas de apropriação desse novo saber? Responder essa questão é um dos objetivos desta pesquisa. Além disso, foi importante captar situações singulares pelas quais os alunos calouros selecionados passaram no início de sua trajetória e perceber o impacto inicial e o processo lento e dificilmente construído por alguns para entrar nesse ambiente digital, que requer um tipo de letramento, em parte, diferente do impresso.

Após a aplicação do questionário foram selecionados os 12 sujeitos que terão seus perfis descritos brevemente no tópico a seguir.

1.2.6. Os 12 sujeitos selecionados (perfis gerais construídos em agosto de 2007)

Os breves perfis que veremos aqui são baseados nas declarações feitas no questionário pelos sujeitos selecionados no início do ano de 2007. Como já foi explicitado, foram escolhidos desde estudantes que não sabiam utilizar ou não faziam uso do computador/ internet até estudantes que sabiam escrever e mandar *e-mail*, gravar arquivos em disquetes/CDs, navegar descompromissadamente e pesquisar na internet.

Ao selecionar sujeitos que já possuíam algum tipo de familiaridade com o computador/internet, tinha a intenção de perceber se eles conseguiam reconstituir, com detalhes ou não, sua inserção no meio digital, os primeiros passos, as primeiras angústias por que passaram. Logo, selecionar estudantes em diferentes níveis, mesmo que elementares, possibilitaria observar se haveria elementos comuns às trajetórias, pois todos são sujeitos pertencentes às camadas populares e apresentam características semelhantes: são egressos das escolas públicas, não têm computador em casa ou adquiriram a máquina recentemente, com internet discada; e têm o ambiente de trabalho como o principal lugar de contato com o universo digital.

Portanto, inicialmente, os 12 sujeitos (11 mulheres e um homem) aqui considerados têm, predominantemente, cerca de 25 a 35 anos, com algumas poucas exceções, como 21 e 41 anos. Quanto ao estado civil, quatro são casados, um separado e sete solteiros. São residentes principalmente em Belo Horizonte e algumas das cidades da Região Metropolitana (Contagem, Betim e Santa Luzia). Todos têm poucos irmãos, com exceção de dois sujeitos, que têm dez e 11 irmãos. Apenas dois sujeitos não pediram isenção de taxa na inscrição do vestibular – um

desses não tinha conhecimento da possibilidade – e dez fizeram curso pré-vestibular. A grande maioria estudou na escola estadual noturna.

Em relação à vida profissional, apenas um não trabalha, e os outros 11 dividem-se em diferentes profissões, que exigem cerca de 30 a 40 horas semanais de dedicação, como: massoterapeuta, auxiliar administrativo, vendedor, telefonista, operador de telemarketing, babá, empregada doméstica e professora. A grande maioria contribui para o sustento familiar.

O nível de escolaridade de seus pais é bem variado, predominando aqueles que cursaram até a 8ª série do ensino fundamental e hoje exercem profissões como carteiro, cozinheira, faxineira, lavadeira, estofador, motorista de ônibus, jardineiro, caseiro, empregada doméstica, diarista, vendedor, técnico de enfermagem, dona de casa e professora. A presença de apenas uma dona de casa revela a necessidade de todos trabalharem para a manutenção da estrutura econômica da família das camadas populares. As tabelas 9 a 11 mostram detalhadamente o que apresentei em conjunto.

Dos 12 sujeitos, dez não possuem computador em casa, um possui sem acesso à internet e o outro usa acesso discado. Quanto às habilidades de uso do computador e da internet, oito sabem apenas o que considerei como básico nesta pesquisa (escrever e mandar *e-mail*, gravar arquivos em disquetes/CDs, navegar descompromissadamente e pesquisar na internet) e, para eles, o local de trabalho é o principal lugar de acesso ao mundo digital. Quatro não sabem lidar com computador/internet nem acessam. Há apenas um desses quatro que, às vezes, recorre aos serviços de *lan house*, mas afirma depender do atendente para realizar qualquer tipo de ação.

A seguir, apresento as questões das entrevistas, que caracterizei como semi-estruturadas e que me permitiram identificar as quatro estudantes (Inês, Elza, Paula e Vânia) selecionadas para este estudo.

O questionário foi o instrumento de pesquisa que possibilitou traçar os perfis, mas o que me levou a escolher as quatro estudantes para aprofundar e descrever suas trajetórias foi a realização de duas entrevistas com cada um deles. Diante de tantos relatos da aproximação, ou não, com o mundo digital, foi necessário decidir contar com detalhes a trajetória de apenas alguns, que apresentaram aspectos mais significativos para esta pesquisa. No caso, decidi apresentar as trajetórias dos sujeitos que não dominavam nenhuma habilidade relacionada ao uso do computador/internet. Foram identificados quatro sujeitos nessa situação. No quarto capítulo desta tese, traço com mais detalhes os perfis das quatro estudantes.

1.2.7. As entrevistas

Para a realização das entrevistas, foram selecionados alguns tópicos, a título de orientação. Tais tópicos foram divididos em: perguntas para os alunos que não sabiam nada sobre computador/internet; perguntas para alunos que já dominavam algumas habilidades; e perguntas comuns para os dois grupos. Apresento, a seguir, o esquema elaborado para essa entrevista semi-estruturada:

Perguntas para os alunos que não sabiam nada	Perguntas comuns para os dois grupos	Perguntas para alunos que já dominavam algumas habilidades
<p>Como você se sente num meio em que quase todo mundo já domina o computador?</p> <p>Você já fez um <i>e-mail</i> depois que entrou na FaE? Caso tenha feito, já usou?⁵⁴</p>	<p>Em quais situações acontecem os seus contatos com o que é digital? Como são os contatos nos espaços de banco? Celular? E na internet?</p> <p>Quais são os outros espaços em que presencia essa nova cultura?</p> <p>Agora, no curso, em que situação você precisou utilizar o computador? Já foi pedido algum trabalho via <i>e-mail</i>, alguma pesquisa <i>on-line</i>?</p> <p>Você pede ajuda para realizar alguma atividade na internet quando é preciso?</p> <p>Como você faz os trabalhos para entregar? Você digita ou escreve à mão?</p> <p>O que os professores falam quando os alunos entregam os trabalhos manuscritos ou sem formatação?</p> <p>Na escola em que você fez o ensino médio você raramente lidava com o computador/internet, hoje você tem certo acesso à internet, como isso modifica sua forma de buscar informações dentro de seu aprendizado na graduação?</p> <p>Como é a montagem dos trabalhos que utilizam o <i>data show</i>? Quem monta os <i>slides</i>? Qual é a sua função no grupo?</p>	<p>Você se lembra do seu primeiro contato com a internet? Como foi? Onde? Você aprendeu sozinho ou alguém te ensinou?</p> <p>O que você considerou mais difícil de aprender a fazer na internet? Por quê?</p> <p>Qual ação você realiza <u>com mais frequência</u> na internet?</p> <p>Você lê mais textos na tela ou impressos?</p> <p>Quais as diferenças entre ler os textos com imagens, sons, movimentos?</p> <p>Qual é a diferença entre escrever no papel para escrever na tela?</p>

As entrevistas realizadas a partir das questões expostas foram decisivas na escolha das quatro estudantes – Inês, Elza, Vânia e Paula. As respostas dadas por elas às questões constituem o núcleo do Capítulo 4. Além dessas questões, elas responderam, após um ano, perguntas mais gerais sobre as relações que traçaram com o mundo virtual: o uso do portal minhaUFMG; dificuldades nos seminários virtuais propostos em sala através dos recursos oferecidos pelo portal via Moodle; o que pensam desses recursos; uso geral da internet em contextos escolares ou extra-escolares. Na última entrevista, foi pedido que elas falassem sobre o que tivessem vontade, em relação às dificuldades “digitais” encontradas ao longo dos semestres, procedimento que trouxe depoimentos muito valiosos para esta pesquisa. Além dos

⁵⁴ Os alunos calouros, ao se matricularem na Universidade recebem um endereço de e-mail (@ufmg.br) para uso, no entanto muitos nem sequer acessam esse e-mail, por vários motivos, como, por exemplo, não saber utilizar ou por já ter um endereço de e-mail pessoal.

alunos, realizei entrevistas com três professores da faculdade, que chamo aqui de Bruno, Maria e Teresa. Essas entrevistas foram importantes para compor o cenário da cultura digital que vem se instituindo na Faculdade de Educação da UFMG.

Após percorrer essa trajetória metodológica, busquei refletir como se dá a “entrada” de estudantes de meios populares no mundo da cultura digital e também compreender como acontece a “inserção” nesse mundo para além do trabalho, ou seja, em contexto educacional, pois em cada ambiente é possível definir diferentes índices de participação nas novas tecnologias. Por exemplo, na universidade, o uso do programa PowerPoint e apresentações no *data show*, discussões em fóruns no ambiente Moodle, buscas de livros em base de dados Linux, matrículas via internet, entre outras habilidades, são novos usos para aqueles que lidavam com a internet apenas no ambiente de trabalho.

Para discutir o processo de entrada/inserção digital no universo da FaE, é importante partir inicialmente de um contexto mais amplo. Assim, no próximo capítulo, apresento dados do ano de 2007 sobre o uso do computador e da internet no Brasil. São estatísticas sobre a evolução da Internet no Brasil, fornecidos pelo Comitê Gestor da Internet (CGI.br), enfatizando o uso residencial. Tais informações são importantes para esta tese, pois é relevante refletir sobre o desenvolvimento da cultura digital no Brasil, especificamente o lugar que o digital ocupa no Brasil. E, a partir daí, pensar o computador como mais uma tecnologia ligada à escrita, um novo poder de operar e o conceito de um novo letramento quem vem se configurando: o letramento digital.

CAPÍTULO 2

ENTRADA NA CULTURA ESCRITA, ENTRADA NA CULTURA DIGITAL

2.1. Reflexões em torno das culturas escrita e oral

Explicitada a metodologia deste estudo, cabe aqui uma tentativa de articular algumas “impressões”⁵⁵ obtidas ao longo da pesquisa com teorias de importantes autores que pesquisam sobre cultura escrita e oralidade, para que se possa também iniciar uma reflexão sobre as especificidades da cultura digital, pautada nas teorias que tratam das culturas escrita e oral.

Em que a cultura digital é específica em relação à escrita e à oralidade? Há um modo de pensar específico ou um modo de lidar com os escritos e com a oralidade no cibercontexto? Galvão e Batista (2005), a partir dos estudos de outros autores, destacam que as diferentes culturas geram modos de pensar específicos de acordo com o papel que nelas ocupam as expressões oral e escrita. As pessoas pensam, em certa medida, de acordo com a maneira de que dispõem para se expressar naquela cultura. Logo, pode-se colocar como hipótese que, se há uma cultura específica se constituindo no mundo virtual, há um modo de pensar específico dessa cultura, se o compararmos aos modos de pensar daqueles que dela não participam. Será?

Para que se possa melhor compreender tal hipótese, recorro aos autores, estudados por Galvão e Batista, que se dedicam à análise das relações entre oralidade e escrita. A começar por Ong (1998), que afirma que a escrita é um

⁵⁵ Neste capítulo, apenas algumas impressões construídas ao longo da pesquisa serão mencionadas, algumas questões mais gerais em relação ao universo digital. Os dados propriamente ditos serão trabalhados mais especificamente nos capítulos 3 e 4.

progresso. A escrita, a espacialização da palavra, amplia quase ilimitadamente a potencialidade da linguagem, reestrutura o pensamento. A concentração do saber em textos teve conseqüências ideológicas (ONG, 1998, p.18). Haverá outras conseqüências com a concentração do saber em textos virtuais? Hoje é impossível pensar em escrever um estudo acadêmico sem consultar as bases de dados digitais onde estão hospedados artigos, projetos, teses, dissertações, etc. Tais textos, que antes estavam disponíveis apenas no suporte impresso, aparecem disponibilizados parcial ou integralmente em portais de pesquisa, possibilitando um acesso relativamente mais prático e barato para os usuários. A que conseqüências se pode chegar através do acesso praticamente ilimitado a toda sorte de informações?

Ong ainda considera que a transformação eletrônica da expressão verbal tanto aprofundou a espacialização da palavra, iniciada pela escrita e intensificada pela impressão, quanto trouxe à consciência uma nova era de oralidade secundária (ONG, 1998, p.154). Nas palavras do autor:

Ao mesmo tempo, com o telefone, o rádio, a televisão e diferentes tipos de registro sonoro, a tecnologia eletrônica levou-nos à era da "oralidade secundária". Essa nova oralidade tem semelhanças notáveis com a antiga em sua mística participatória, em seu favorecimento de um sentido comunal, em sua concentração no momento presente e até mesmo em seu uso de fórmulas. Mas ela constitui fundamentalmente uma oralidade mais deliberada e autoconsciente, baseada permanentemente no uso da escrita e da impressão, que são essenciais para a manufatura e a operação do equipamento, assim como para seu uso. (ONG, 1998, p.155)

Na época em que Ong escreveu o livro (1982), o autor considerava que a era eletrônica configurava-se também como era de "oralidade secundária", a oralidade dos telefones, do rádio e da televisão, cuja existência dependia da escrita e da impressão (ONG, 1998, p.11). A partir da metade da década de 1990, com a popularização dos microcomputadores conectados à internet, há um hibridismo que

nos leva a interrogar se a oralidade presente na cultura digital pode ser considerada como secundária. Será possível pensar em uma terceira oralidade? Aquela que tem como base a escrita, porque “nasceu” na era da escrita e está terminantemente influenciada por ela, mas ressuscita formas de interação que se constituem apenas na oralidade? Por meio das possibilidades que a cultura digital oferece, a oralidade apresenta-se de duas formas: a oralidade representada pelos escritos informais, na tentativa de imitação da fala, e a oralidade representada propriamente pela fala, a partir de programas como o Skype⁵⁶. E se o usuário possuir uma *webcam*⁵⁷ é possível resgatar gestos, expressões faciais e outras sensações antes limitadas à interação face a face.

Ong, ao longo de suas reflexões, estabelece um padrão muito dicotômico em relação à oralidade e à escrita, no entanto sua visão nos ajuda a enxergar de forma bem clara algumas características de ambas as culturas. Assim (ONG, 1998, p.47-58), declara que, em uma cultura oral primária, o pensamento e a expressão tendem a ser dos seguintes tipos: mais aditivos do que subordinativos; mais agregativos do que analíticos; redundantes ou copiosos; conservadores ou tradicionalistas; próximos ao cotidiano da vida humana; de tom agonístico; mais empáticos ou participativos do que objetivamente distanciados; homeostáticos; mais situacionais do que abstratos.

Considerando-se essas características, é possível perceber que a cultura digital está fortemente permeada pela oralidade, pois, com exceção de escritos formais, quase todos os outros produzidos em ambiente digital tendem a apresentar

⁵⁶ “É uma tecnologia de banda larga que usa linhas telefônicas para conexão à Internet e, ao contrário do que acontece no acesso discado, a ADSL (Asymmetric Digital Subscriber Line) permite a conexão permanente, sem bloquear a linha telefônica tradicional”. (<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>).

⁵⁷ “Qualquer câmera de vídeo usada para transmissão de imagens via internet. São geralmente câmeras portáteis e de baixo custo”. (http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios).

uma escrita aditiva, agregativa, redundante, com certo teor emocional⁵⁸. É só ler algumas conversas entre os internautas para perceber essas características com “outra aparência”.

Ao apresentar essa dicotomia (oralidade X escrita), não quer dizer que concordo completamente com a forma como o autor a coloca, principalmente devido aos estudos que Havelock (1996) e Goody (1988) apresentaram no fim da década de 1960 a respeito dos mitos que se criam em torno da superioridade da escrita em relação à oralidade. Esses autores constroem um novo olhar sobre a oralidade e a cultura escrita.

Havelock (1996, p.15) questiona a idéia predominante até a década de 1960 de que haveria uma superioridade da cultura escrita em relação à cultura oral. Para isto, ele investiga “as condições materiais que constituíram as circunstâncias de uma mudança nos meios de comunicação social e interpessoal entre os seres humanos” a partir da invenção e uso do alfabeto. Subjacente à análise, acha-se quase sempre implícita a afirmação de que tal “mudança tornou-se o meio de introduzir um novo estado mental – a mente alfabética”.

De acordo com o autor, “uma parceria íntima entre a prática oral e a escrita operou no comando da transição para uma plena expressão letrada no curso de 300 anos subseqüentes à invenção do alfabeto, em cerca de 700 a.C.” (HAVELOCK, 1996, p.20). A cultura escrita está submersa na oralidade. A escrita sozinha não se sustenta. O autor declara que:

⁵⁸ Para expressar emoção, tristeza, indignação ou sentimentos semelhantes, há a tendência em usar letras maiúsculas ou estender as vogais, como, por exemplo, quando se quer dizer um grande não para o interlocutor (“NAAAAAAAAAAAAOOO”) ou agradecer intensamente por algo (“OBRIGADOOOOO”), gargalhar (KKKKKKKK) ou, até mesmo, pedir a atenção do amigo virtual fazendo tremer a tela onde aparece escrita a comunicação entre eles. Algumas dessas “técnicas” já eram utilizadas pela cultura escrita, mas em menor escala. A cultura digital restituiu e ampliou essa forma de expressão e cada vez mais os usuários – principalmente de programas de mensagens instantâneas – fazem uso dela.

[...] a linguagem oral é fundamental em nossa espécie, enquanto ler e escrever têm todo o jeito de um acidente recente. É um tipo curioso de arrogância cultural o que pretende identificar a inteligência humana com o domínio da escrita [...] A idade da escrita, dos estágios sucessivos de domínio do saber letrado, não passa, em comparação, de um mero instante da história de nossa espécie. (HAVELOCK, 1996, p.49)

Havelock ainda aponta diferenças entre o homem leitor e o homem falante, que me levam a pensar no “homem navegador”, que usufrui da cultura digital de ambas as formas, lendo e falando, ou até mesmo escrevendo:

Em suma, o homem leitor, ao contrário do homem falante, não é biologicamente determinado. O homem leitor tem todo o jeito de um acidente histórico, e o mesmo pode ser dito de qualquer sistema de símbolos escritos que escolha usar [...] Entre o que as palavras dizem quando faladas e o que significam quando escritas, sempre haverá uma defasagem de algum tipo, lacunas de dimensões variáveis conforme a escrita em uso. (HAVELOCK, 1996, p.54)

Sem desconsiderar a defasagem citada por Havelock, tomo como hipóteses que a escrita na tela não é menos afetada pelas pressões do momento imediato e que o “homem navegador”, por mais que seja considerado também um “acidente histórico”, consegue resgatar sensações que antes da internet só eram possíveis nas práticas orais. É o que nós podemos perceber na utilização de *chats*, ICQ⁵⁹, MSN, *e-mail* e *blogs*⁶⁰. O tom é predominantemente emocional e a necessidade de se aproximar da fala é cada vez maior. Para possibilitar essa aproximação, há *webcam* e microfone. A escrita tende a distanciar a palavra do contexto existencial, e na internet a escrita tende a aproximar a palavra do contexto em que é pronunciada/digitada. Talvez a defasagem entre o contexto fala/escrita se torne mais sutil no suporte virtual, caracterizando assim uma cultura que não se pode dizer apenas marcada pela escrita, por ter como base a escrita, mas, sim, uma cultura híbrida.

⁵⁹ ICQ (I Seek You) - Programa de comunicação instantânea.

⁶⁰ Blog – Diário eletrônico na internet.

Considerando-se as análises que Goody (1988) faz dos efeitos da escrita nas formas de pensamento, em sua obra *A domesticação do pensamento selvagem*, nota-se que o autor segue uma tendência de considerar mais as permanências que as rupturas em relação às culturas oral e escrita:

Se for necessário abandonar as dicotomias radicais que dominaram tantas abordagens [...] seria um erro substituí-las por um relativismo difuso, que ignora as diferenças implicadas pelos termos <oral> e <escrito> nos meios de comunicação, e negligencia as outras transformações nos conteúdos e modos de interação verbal. (GOODY, 1988, p. 37)

Para Goody (1988), a escrita torna a fala objetiva, no sentido de transformá-la em objeto sujeito à inspeção visual e auditiva. É a passagem do ouvido para os olhos do receptor, e da voz para a mão do produtor.

Numa entrevista dada a Maria Lúcia Pallares-Burke e a Peter Burke, em 2004, Goody afirma que não sabe se é possível medir o tamanho das conseqüências que a internet terá para as sociedades humanas, mas não pode deixar de observar que o comportamento das pessoas tem sido claramente afetado por ela. Ele toma como exemplo as ruas de Cambridge:

Não há como andar pelas ruas sem esbarrar em alguém que esteja falando ao telefone celular. Ele não está olhando, está falando com alguém que está a 20, ou cem, milhas de distância. No caso dos computadores portáteis a transformação é realmente extraordinária. Ou seja, a forma como as pessoas agem, como estão sempre registrando ou encomendando coisas pelo computador. (GOODY, 2004, p. 341)

Goody diz se espantar com a rapidez com que as coisas acontecem no mundo virtual⁶¹ e critica certas práticas desse mundo, como a forma de coletar

⁶¹ “As livrarias são uma das coisas que realmente me espantam. Há alguns dias atrás não conseguia achar um livro meu então encomendei um exemplar pela Internet e ele veio pela Amazon.com, uma firma americana. Eu ignorei a minha livraria local, o que me deixou muito mal, mas o fiz porque é muito mais fácil e chega rápido.” (GOODY, 2004, p. 342)

informações na internet, considerando que tal atitude, assim como outras – *download* de imagens, arquivos, buscas no Google, etc. – têm se tornado um vício para os estudantes de graduação. Mas não assume posição contrária ao uso das novas tecnologias: “Os livros influenciam a nossa fala e tenho certeza que a Internet influenciará os nossos modos de pensar e de agir. Mas não acredito que se possa prever como isso se dará” (GOODY, 2004, p.343). Ainda segundo Goody,

Em termos de comunicação é realmente incrível. Você pode se comunicar com seus filhos através de textos, como eu estou fazendo, com muito mais liberdade do que costumava fazê-lo pelo telefone. Tem a ver com custo e outras coisas. Você se comunica com maior liberdade. Há muito mais liberdade de comunicação agora. (GOODY, 2004, p.344)

Enfim, Goody afirma na entrevista não estar certo de que a escrita substituiu o discurso oral. Para ele, isto pode ter sido feito em alguma medida, mas também o ajudou a se desenvolver de outras formas, elaborando-o: “Acredito que a escrita impressa ajudou também a aumentar o público-leitor. Não acredito que uma forma substitui a outra, nem mesmo que a tenha diminuído. Ela produz certas mudanças e se soma uma à outra” (GOODY, 2004, p.344).

Merecem ainda menção as idéias de Olson sobre o assunto. Olson ressalta que “nossa compreensão do mundo, nossa ciência, nossa compreensão de nós mesmos, são subprodutos da maneira como interpretamos e criamos textos escritos, isto é, da maneira como vivemos num mundo que está no papel” (OLSON, 1997, p.35,36). É necessário refletir sobre essas maneiras de pensar sem considerá-las inseridas numa hierarquia. No senso comum, é habitual considerar as pessoas alfabetizadas como capazes de abstrações mais complexas do que os analfabetos. Estudos recentes, como o de Batista e Ribeiro (2004), nos alertam para o

preconceito embutido nessas comparações, pois o domínio da escrita é como a posse de outros bens.

A fim de evitar uma hierarquização das culturas em jogo, ou seja, considerar a apropriação da escrita e da leitura na tela (letramento digital) como algo superior à apropriação da escrita ligada ao verbal (letramento), é importante rever aqui algumas idéias defendidas por Graff, que também seguem o novo olhar apontado por Havelock, Olson e Goody.

Graff (1994) compreende a alfabetização⁶² como algo muito mais amplo, ou seja, alinhada ao que chamamos de letramento: “A alfabetização, cada vez mais, está ligada à rede maior de competências comunicativas (oral e eletrônica, por exemplo)” (GRAFF, 1994, p.14). Ele propõe uma reconceitualização da alfabetização. Para o autor, a suposição de que o analfabetismo é um problema de conseqüências sociais e pessoais terríveis é sustentada não apenas por leigos, mas está também implícita nos trabalhos dos estudiosos (GRAFF, 1994, p.25). Ele destaca que:

As rápidas mudanças na tecnologia das comunicações especialmente das formas não-impresas e não-alfabéticas (em contraste com as bases tradicionais da alfabetização) não só levaram a indagações algumas vezes delirantes sobre o “futuro” e o “declínio” da alfabetização e da imprensa, mas também estimularam mais questões sobre definições, medidas e níveis de habilidades individuais e nacionais necessários à sobrevivência e ao avanço das sociedades modernas. (GRAFF, 1994, p.13)

Trazer as idéias de Graff à tona torna-se, portanto, importante para que eu possa traçar um movimento semelhante ao dele, no sentido de evitar construir considerações excedentes a respeito da cultura digital. Então, é necessário

⁶² Segundo Magda Soares, “Alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever e Letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2000, p. 47). A autora chama a atenção para os verbos cultivar (dedica-se a atividades de leitura e escrita) e exercer (responde às demandas sociais de leitura e escrita).

ressaltar que as tecnologias digitais não são superiores à escrita ou à oralidade, não são um instrumento de desenvolvimento cognitivo e cultural. Enfim, “não passa de um equívoco identificar os meios de comunicação usados com o conhecimento por eles comunicado” (OLSON, 1997, p.24-29). As reflexões aqui apresentadas são como um “pano de fundo” para pensarmos na escrita em um novo suporte e no respectivo letramento dela resultante.

2.2. As especificidades da cultura digital

Com a introdução das tecnologias digitais, a forma de produzir ou trocar “saberes”⁶³ adquire outros significados? Quais seriam esses significados na cultura digital? Como os saberes são adquiridos no mundo digital? Tardif (2005, p.12-16) apresenta uma noção de saber muito ampla quando discute “o saber docente”. De forma geral, para o autor, saber não é simplesmente o que se memoriza ou o que está nos livros. É uma produção cultural/pessoal que pressupõe “processar”. É uma atividade inerente à condição humana. Há que se considerar então esses dois aspectos em relação ao saber (cultural/social e individual). Cultural/social porque “é compartilhado por todo um grupo de agentes”; porque “sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema quem vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização”; porque “seus próprios *objetos* são objetos sociais, isto é, práticas sociais”; porque “evoluem com o tempo e as mudanças sociais”; e, finalmente, porque “não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas”. Individual porque “depende da personalidade e da experiência do

⁶³ “O saber em geral não se reduz à ciência, nem mesmo ao conhecimento. O conhecimento seria o conjunto dos enunciados que denotam ou descrevem objetos, excluindo-se todos os outros enunciados, e susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos. A ciência seria um subconjunto do conhecimento.” (LYOTARD, 2006, p.35)

ator social”. Como se pode pensar essa articulação - cultural/pessoal – do saber em relação à cultura digital?

Talvez, participar da cultura digital, ou melhor, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita na tela possibilita ao sujeito, inicialmente, compartilhar um grande número de informações, legitimadas ou não, que ultrapassam o que o impresso possibilitaria. Tais práticas estão sujeitas às habilidades, mais amplas ou restritas, do ator social, e evoluem junto à modernização do suporte eletrônico. Ao lidar insistentemente com os aparatos digitais, o sujeito acumula saberes, trocados pessoal ou virtualmente com outros que também realizam práticas de leitura e escrita na tela. Em vista disso, há as singularidades do sujeito que delineiam toda a sua maneira de utilizar, produzir, repassar, trocar saberes na rede.

Lévy (1999), com sua posição otimista em relação às novas tecnologias, afirma que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas desse espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. Lévy é enfático ao declarar que não há nenhum fundo sólido sob o “oceano” das informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar.

O que significa não haver fundo sólido para a cultura digital? Será que o “saber” na cultura digital, assim como as artes, vem se configurando como algo repleto de incertezas e surpresas que só será possível conhecer se estivermos inseridos nessa nova cultura, a qual Lévy intitula cibercultura⁶⁴? Nas palavras dele:

⁶⁴ Prefiro utilizar no texto o termo cultura digital, pois é mais parecido e próximo dos termos cultura oral e cultura escrita. No entanto, para falar de cultura digital, recorro a características que Lévy (1999) utiliza ao conceituar cibercultura.

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p.17)

Lévy parece considerar a cultura digital também como uma cultura híbrida, ao relacioná-la à cultura oral e à escrita. Novamente remetendo às artes, é preciso lembrar que a literatura, por exemplo, é híbrida quando traz para a escrita a oralidade, através de um trabalho artístico com a língua.

Assim, em que a cultura digital é específica em relação à escrita e à oralidade? Lévy acredita que:

Nas sociedades orais, as mensagens discursivas são sempre recebidas no mesmo contexto em que são produzidas. Mas, após o surgimento da escrita, os textos se separam do contexto vivo em que foram produzidos. É possível ler uma mensagem escrita cinco séculos antes ou redigida a cinco mil quilômetros de distância – o que muitas vezes gera problemas de recepção e de interpretação. Para vencer essas dificuldades, algumas mensagens foram então concebidas para preservar o mesmo sentido, qualquer que seja o contexto (o lugar, a época) de recepção: são mensagens “universais” (ciências, religiões do livro, direitos do homem etc.). Esta universalidade, adquirida graças à escrita estática, só pode ser construída, portanto, à custa de uma certa redução ou fixação do sentido: é um universal “totalizante”. A hipótese que levanto é que a cibercultura leva a co-presença das mensagens de volta a seu contexto como ocorria nas sociedades orais, mas em outra escala, em uma órbita completamente diferente. A nova universalidade não depende mais da auto-suficiência dos textos, de uma fixação e de uma independência das significações. Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente. (LÉVY, 1999, p.15)

É preciso, no entanto, ter cuidado ao compreender a hipótese levantada na citação acima, pois, se não houver uma relativização do que o autor diz, seremos levados a pensar que a força das percepções sutis que ocorrem na interação face a

face, que interferem profundamente nos significados, está sendo desconsiderada. A cibercultura aproxima os contextos fala/escrita, mas não os substitui.

Freitas (2006, p.15) evidencia que é preciso compreender que a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamentos de centros de gravidade.

A cultura digital situa-se numa zona de hibridez, de inovações truncadas, na qual aspectos especialmente valiosos podem ser observados. Segundo Freitas (2006), a escrita na internet coloca nos mesmos planos a exterioridade da oralidade e a interioridade da escrita. Afirma que os novos suportes e instrumentos culturais da contemporaneidade, como o computador e a internet, têm-se tornado mediadores de alternativas de leitura e escrita e indaga sobre as possíveis relações entre a escrita construída/produzida na internet e o desenvolvimento cognitivo. É possível falar em um novo letramento a partir dessas diferentes possibilidades de leitura e escrita? Que letramento é esse? Como se configura? A mesma autora ainda apresenta uma importante questão: todas as mutações proporcionadas pela digitalização do texto, “reinventando” a escrita, poderiam também estar fornecendo um novo modelo para o discurso, novos gêneros discursivos afetando a consciência e a cognição?

Diante dessas possibilidades, Chartier (2003) tem como ponto de vista que ler numa tela pode ser considerado uma das revoluções mais radicais dos últimos tempos, pois a representação eletrônica dos textos modifica a relação com o escrito, permite intervenções no texto, antes impossíveis, segundo ele:

Com o texto eletrônico, não se passa da mesma forma. Não apenas o leitor pode submeter o texto a múltiplas operações (pode indexar, anotar, copiar, desmembrar, recompor, deslocar, etc.), mas, mais ainda, pode tornar-se co-

autor. A distinção, claramente visível no livro impresso, entre a escrita e a leitura, entre o autor do texto e o leitor do livro, apaga-se em proveito de uma outra realidade: o leitor torna-se um dos atores de uma escritura a muitas mãos ou, ao menos, encontra-se na posição de constituir um texto novo a partir de fragmentos livremente recortados e reunidos [...] o leitor da era eletrônica pode construir a seu modo conjuntos de textos originais, cuja existência, organização e aparência só dependem dele. Além do mais, pode a todo momento intervir nos textos, modificá-los, reescrevê-los, torná-los seus. (CHARTIER, 2003, p.42, 43)

Na verdade, o leitor sempre foi, de certa forma, co-autor, pois dele depende parte da produção de sentidos para o texto. Chartier, porém, relembra a grande quantidade de informações que, como ele mesmo diz, o leitor da era eletrônica tem a sua disposição:

[...] o texto eletrônico possibilita [...] o sonho de uma biblioteca universal, reunindo todos os livros já publicados, todos os textos já escritos, ou, como diz Borges, todos os livros que é possível escrever esgotando todas as combinações das letras do alfabeto. [...] Todo leitor, onde quer que se encontre, com a única condição de que esteja frente a um ponto de leitura conectado à rede que assegura a distribuição dos documentos informatizados, poderá consultar, ler, estudar qualquer texto, quaisquer que sejam sua forma e sua localização originais. “Quando se proclamou que a Biblioteca compreendia todos os livros, a primeira reação foi de uma felicidade extravagante”: a felicidade “extravagante” da qual fala Borges nos é prometida pelas bibliotecas sem muros, e mesmo sem endereço, que serão, sem dúvida, aquelas do nosso futuro. (CHARTIER, 2003, p.44)

É importante, entretanto, que o entusiasmo inicial de Chartier seja relativizado, primeiramente porque ele parece esquecer que o leitor, sendo um, jamais poderá consultar/ler todos os textos. “Nenhum texto pôde, até hoje, ser lido por todos os leitores, assim como nenhum leitor, até hoje, conseguiu ler todos os textos. Isso significa que a história da leitura tem de ser posta em jogo com a história da falta da leitura” (PAULINO, 1992, p.77). A “falta” aumentou com a biblioteca eletrônica, e com ela a angústia da escolha inevitável. O que não conseguimos ler é muito mais do que a porção que lemos. Somos finitos, temporais, limitados. O acesso à biblioteca universal continua sendo utópico, principalmente em nosso país.

2.3. Que lugar a “cultura digital” ocupa no Brasil?

Para falar sobre a constituição da cultura digital no Brasil e sobre o ritmo das pesquisas ligadas à área das tecnologias de informação e comunicação, busquei dados recentes no site do Comitê Gestor da Internet no Brasil. A última pesquisa realizada data do ano de 2007. Os resultados dela (CETIC.br, 2008) revelam aspectos importantes para a reflexão sobre o uso da internet no Brasil de hoje e também para pensarmos sobre a questão da exclusão/inclusão digital.

A terceira edição da Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil – TIC EMPRESAS e TIC DOMICÍLIOS 2007 - reflete uma expressiva evolução no uso da Internet no país. Já somos 45 milhões de usuários na rede, quase 10 milhões a mais do que no ano passado. Este crescimento sugere que, tanto as políticas públicas que visam ampliar o acesso à rede, quanto as iniciativas do setor privado para impulsionar o uso da infra-estrutura no desenvolvimento do país, estão surtindo efeito. (CETIC.br, 2008, p.7)

A fim de esclarecer o papel do Comitê no desenvolvimento e expansão do acesso à internet no país, apresento a seguir as atribuições e atividades do órgão:

O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)⁶⁵ foi criado pela Portaria Interministerial nº 147, de 31 de maio de 1995 e alterada pelo Decreto Presidencial nº 4.829, de 3 de setembro de 2003, para coordenar e integrar todas as iniciativas de serviços Internet no país, promovendo a qualidade técnica, a inovação e a disseminação dos serviços ofertados. Composto por membros do governo, do setor empresarial, do terceiro setor e da comunidade acadêmica⁶⁶, o CGI.br representa um modelo de governança na Internet pioneiro no que diz respeito à efetivação da participação da sociedade nas decisões envolvendo a implantação, administração e uso da

⁶⁵ <http://www.cgi.br/sobre-cg/definicao.htm>

⁶⁶ “O Comitê Gestor da Internet é composto por 21 membros, sendo: nove representantes do Governo Federal: Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério das Comunicações; Casa Civil da Presidência da República; Ministério da Defesa; Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Agência Nacional de Telecomunicações; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Conselho Nacional dos Secretários Estaduais para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Informação - CONSECTI; quatro representantes do setor empresarial: provedores de acesso e conteúdo; provedores de infra-estrutura de telecomunicações; indústria de bens de informática, telecomunicações e software; segmento das empresas usuárias da Internet; quatro representantes do terceiro setor; três representantes da comunidade científica e tecnológica; e um representante de notório saber em assuntos de internet”. (<http://www.cgi.br/sobre-cg/definicao.htm>)

rede. Com base nos princípios de multilateralidade, transparência e democracia, desde julho de 2004 o CGI.br elege democraticamente seus representantes da sociedade civil para participar das deliberações e debater prioridades para a internet, junto com o governo.

Dentre as principais atribuições do Comitê destacam-se, segundo o *site* já citado em nota: a proposição de normas e procedimentos relativos à regulamentação das atividades na internet; a recomendação de padrões e procedimentos técnicos operacionais para a internet no Brasil; o estabelecimento de diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da internet no Brasil; a promoção de estudos e padrões técnicos para a segurança das redes e serviços no país; a coordenação da atribuição de endereços internet (IPs) e do registro de nomes de domínios usando <.br> e a coleta, organização e disseminação de informações sobre os serviços internet, incluindo indicadores e estatísticas.

Além dessas atribuições, o CGI.br, “mantém grupos de trabalho⁶⁷ e coordena diversos projetos em áreas de importância fundamental para o funcionamento e o desenvolvimento da internet no país. Para executar suas atividades, o CGI.br criou uma entidade civil, sem fins lucrativos, denominada Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br⁶⁸.”

⁶⁷ “Os Grupos de Trabalho do Comitê Gestor, GTER - Engenharia de Redes; GTS - Segurança de Redes; e GTRH - Formação de Recursos Humanos, foram criados para subsidiar as decisões e recomendações técnicas, administrativas e operacionais do CGI.br. Seus membros se 'reúnem' por meio de listas de discussões e em eventos periódicos”. (<http://www.cgi.br/sobre-cg/definicao.htm>)

⁶⁸ Fazem parte do NIC.br: registro de nomes de domínio <.br>, além dos serviços de distribuição e manutenção de endereços de internet (Registro.br); Centro de Estudos, Resposta e Tratamento de Incidentes de Segurança no Brasil (Cert.br); Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br); Centro de Estudos e Pesquisas em Tecnologia de Redes e Operações (CEPTRO.br), que administra dois projetos: O PTT.br, que é um ponto de troca de tráfego que fornece uma infra-estrutura de conexão aos seus participantes distribuída em uma área metropolitana, e o NTP.br (Network Time Protocol), que define como um grupo de computadores conversa entre si e acerta seus relógios, baseados em alguma fonte confiável de tempo, como os relógios atômicos do Observatório Nacional, que definem a Hora Legal Brasileira.

A ênfase, nesta pesquisa, foi dada ao Centro de Estudos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (Cetic.br)⁶⁹, que faz parte do NIC.br, pois para nós importa saber os indicadores e estatísticas sobre a disponibilidade e uso da Internet no Brasil para compormos um cenário que nos leve a visualizar como a cultura digital tem se constituído em nosso país. O Cetic.br é o órgão que mais nos oferece esses dados, não só em relação aos usos da internet em empresas, como também em domicílios.

Os resultados da pesquisa do órgão (CETIC.br, 2008) foram os mais importantes para este estudo sobre a relação travada entre os indivíduos de meios populares – no caso, os estudantes selecionados – e as demandas de uma instituição de ensino superior – no caso a FaE/UFMG – que já pressupõe alunos com letramento digital. A escolha de um estudo voltado para um âmbito mais particular (domicílios e usuários) deve-se ao fato de que minha pesquisa também parte da tentativa de entender a entrada desses estudantes na cultura digital por meio de pequenas demandas de uma determinada instituição, que visa um desenvolvimento de habilidades de letramento digital mais particulares.

A pesquisa realizada pelo Cetic.br mede o acesso a computadores e serviços de internet nas residências, o uso individual, atividades desenvolvidas na rede, barreiras de acesso, segurança, uso do *e-mail*, uso de governo eletrônico e comércio eletrônico e habilidades com o computador e a internet, entre outros aspectos. Ainda é importante ressaltar que:

Na TIC DOMICÍLIOS, os destaques foram o expressivo aumento na posse de computadores em domicílios de renda familiar entre dois e cinco salários mínimos; o crescimento no uso da banda larga, que ultrapassou a conexão discada nos domicílios; e a explosão do uso das *lan houses*, que se tornaram o principal local de acesso à Internet no país. (CETIC.br,2008, p.7).

⁶⁹ Ver nota anterior.

O acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's); uso do computador; uso da internet e habilidades na internet foram os pontos do levantamento do Cetic.br que mais me interessaram, porque se assemelham, de certa forma, aos aspectos que utilizei para chegar à seleção dos sujeitos da pesquisa.

A metodologia utilizada no estudo do Cetic.br envolveu entrevistas em 17.000 domicílios em zonas urbanas, com pessoas a partir de 10 anos de idade, cobrindo as cinco regiões do país, entre os meses de setembro e novembro de 2007. A amostra foi desenhada com base na Pnad (Gráfico 1).

Partir de dados sobre a constituição da cultura digital no Brasil para compreender a constituição de uma cultura digital específica, em uma faculdade de uma universidade pública, justifica-se pelo fato de tentarmos demonstrar que, através de um estudo sobre letramento digital em escala micro, é possível obter resultados coerentes e que correspondam ao letramento digital em uma escala mais ampla. Logo, foi relevante conhecer os números do levantamento do Cetic.br e compará-los com os números obtidos em nossa pesquisa via questionário e confirmados pelos dados fornecidos pela Copeve da UFMG. Tais dados referem-se ao *Perfil Socioeconômico dos Candidatos Aprovados no Curso de Pedagogia Noturno em 2007*.

2.4. Alguns resultados do Cetic.br (*TIC Domicílios 2007*)⁷⁰ em comparação com os dados obtidos na FaE/UFMG

“A *TIC Domicílios 2007* apontou um expressivo aumento no uso e na posse das tecnologias da informação e comunicação no Brasil, mas fatores socioeconômicos como renda e grau de instrução continuam limitando seu acesso pela população” (CETIC.br, 2008, p.29) (ver Gráfico 2). Tal aspecto é também comprovado em nosso estudo, pois a maior parte dos estudantes que declararam ser das camadas populares são os que não possuíam computador ou não o possuíam conectado à internet.

Foi comprovado o crescimento, no ano de 2007, do número de usuários da internet, que já representam 34% da população. “Outro destaque da pesquisa foi o notável crescimento no uso dos centros públicos de acesso pago (*lan houses* e cibercafés), que se tornaram o local mais utilizado para o acesso à Internet no país, principalmente entre os jovens e entre indivíduos de baixa renda” (CETIC.br, 2008, p.29) (ver Gráfico 3). Fato que será comentado com mais detalhes no Capítulo 4 deste estudo, quando analiso os principais locais de uso da internet no processo de entrada na cultura digital.

“Os números também revelam o crescimento da banda larga nos domicílios e do número de internautas, bem como o aumento das aquisições domiciliares de computadores e a expansão do seu uso” (CETIC.br, 2008, p.35) (ver Gráfico 4). Durante o período de coleta de dados da nossa pesquisa (2007 e 2008), todos os nove estudantes que não possuíam computador conseguiram adquirir uma máquina.

⁷⁰ Apresento apenas os resultados relevantes para este estudo.

Destes, apenas uma, Inês, adquiriu um computador usado. Ainda segundo dados do Cetic.br:

Hoje, mais de 50% dos domicílios com acesso à Internet possui banda larga, um aumento de 10 pontos percentuais em relação ao ano anterior. Um percentual de 42% deles, no entanto, ainda se conectam à rede principalmente por modem via acesso discado e a pesquisa permite verificar que quanto mais baixa a renda, maior o uso deste tipo de tecnologia. [...]

Também houve um crescimento nas aquisições domiciliares de computadores, que, em 2007, estavam presentes em 24% das residências brasileiras. O crescimento mais expressivo da aquisição de computadores ocorreu em domicílios com renda entre 3 e 5 salários mínimos, nos quais a penetração passou de 23% para 40% no período.

A proporção de domicílios com computador cresceu em todas as regiões de 2006 para 2007. Este aumento é maior nas regiões Centro-Oeste (de 19% em 2006 para 26% em 2007), Sul (de 25% para 31%) e Sudeste (24% para 30%). A proporção de domicílios com computador é menor nas regiões Norte (13%) e Nordeste (11%) e o crescimento do indicador nestas regiões também foi menor, ficando em 3 e 2 pontos percentuais, respectivamente. (CETIC.br, 2008, p.35) (ver Tabela 12)

Vinte e cinco dos 60 estudantes que responderam o nosso questionário possuíam computador com internet acesso discado e 20 possuíam computador com internet banda larga. A diferença de cinco estudantes mostra o crescimento da possibilidade de acesso a esse tipo de conexão. O que ocorre em ampla escala tem sido possível visualizar em escalas menores numa proporção quase semelhante.

“O percentual da população que possui habilidades frente ao computador diminui conforme aumenta sua idade. [...] A proporção de indivíduos com habilidades frente ao computador também cresce conforme aumenta o grau de instrução, a classe social e a faixa de renda familiar” (CETIC.br, 2008, p.99,100) (ver Gráfico 5). Também em nosso estudo, constatamos que dos 60 respondentes, os estudantes com mais idade eram os que declaravam ter mais dificuldade em lidar com algumas habilidades, mesmo as mais elementares, tanto que foram selecionadas quatro mulheres das camadas populares, entre 30 e 40 anos, que declararam não saber nada de computador/internet. Idade e renda familiar foram aspectos facilmente

encontrados nas pesquisas sobre usos dos aparatos digitais, no entanto a questão de gênero pode ser considerada como um dos múltiplos aspectos da exclusão digital?

Sorj e Guedes (2005) apontam que nas camadas populares “as mulheres, pelo tipo de trabalho que realizam – em geral empregadas domésticas ou em serviços de limpeza –, são as mais prejudicadas e apresentam um nível de exclusão digital muito mais elevado que os homens nas camadas pobres da população”. Segundo os autores, essas mulheres “não têm oportunidade de utilizar computador, enquanto um número maior de homens, inclusive muitos que trabalham como *office boys*, acabam convivendo em ambientes que incentivam e por vezes permitem o conhecimento dos usos básicos do computador” (SORJ & GUEDES, 2005).

Por outro lado, em pesquisa Ibope/NetRatings divulgada em novembro de 2007⁷¹, as mulheres – nas mais diversas faixas etárias – aparecem usando cada dia mais o computador:

Na faixa de crianças e adolescentes, as meninas têm passado mais tempo na frente do computador e consumido mais páginas na Internet. O percentual de mulheres usuárias de linha discada cresceu em agosto e foi de 49% para 50,4% em setembro. Para Ivair Rodrigues, da IT Data consultoria, há um certo quê de "machismo" dos fabricantes com relação à venda de computadores. Muitos ainda acreditam que as mulheres vão às lojas para comprar os produtos para filhos e maridos. "Essa não é a realidade. As mulheres compram porque querem usar o PC. Querem navegar na Internet. Elas são compradoras para elas", completa o analista.⁷²

Nesta pesquisa, como dos 60 respondentes 54 eram mulheres, é evidente que há um número maior de mulheres que de homens que declararam não ter

⁷¹ Extraído de http://www.convergenciadigital.com.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=9&inford=11112&sid=4 (Acesso em 15 dez. 2008)

⁷² Ver nota anterior.

acesso à internet. Logo, sem reduzir a complexidade desse aspecto, no nosso caso não é possível pensar em gênero como um fator de exclusão digital.

Finalmente, outro aspecto a considerar é que “Com relação à percepção que o usuário tem sobre o seu nível de habilidade frente ao computador e à Internet, e se o mesmo é suficiente para a sua atuação no mercado de trabalho, somente um terço da população declarou considerar-se preparada (29%). [...] essa percepção varia conforme a idade, a escolaridade, a renda e a classe social do indivíduo. Pessoas [...] mais pobres e sem escolaridade sentem-se altamente despreparadas” (CETIC.br, 2008, p.102).

Apesar de várias iniciativas públicas e privadas explicitadas pelo Cetic.br⁷³, articuladas em prol da inclusão digital, o aspecto socioeconômico é então o que parece ser o maior responsável pela exclusão digital. Mas, em nosso estudo, dos 21 estudantes considerados das mais baixas frações das camadas populares, apenas quatro não dominavam nenhuma habilidade ligada ao uso do computador e da internet, mesmo os outros estudantes que não possuíam o aparato digital em casa tinham acesso em outros locais como o trabalho, principalmente, e conseguiam se apropriar de habilidades que podemos considerar como as mais básicas. Então, pode-se concluir que a posição socioeconômica é um fator que não pode, de forma alguma, ser desconsiderado, mas para que “aconteça” a inclusão digital “básica” o

⁷³ “A pesquisa mostrou também que tanto o Governo como a iniciativa privada vêm atuando de forma efetiva para amenizar o problema da exclusão digital no país. Segundo a TIC DOMICÍLIOS, 24% dos domicílios brasileiros possuem computador, um aumento de quatro pontos percentuais em relação a 2006 e 17% das residências dispõem também de acesso à Internet. O crescimento na aquisição dos equipamentos foi mais expressivo em domicílios cuja renda familiar concentra-se entre 2 a 5 salários mínimos, sugerindo que programas de governo como o "Computador para Todos" estão surtindo efeito. Além disso, a qualidade do acesso está melhorando, uma vez que pela primeira vez o uso da banda larga ultrapassou o acesso via conexão discada nos domicílios brasileiros” (CETIC.br, 2008, p.29).

“ter acesso” em algum local já é suficiente; não é tão necessário “ter a posse do aparato”⁷⁴ (Gráfico 6).

2.5. O que significa ser um “incluído digital”?

Os dados do Cetic.br mostram que mais da metade da população consultada – residente em 17.000 domicílios da zona urbana brasileira – já teve acesso ao computador. Um percentual de 53% dos entrevistados informou já ter usado um computador, sendo que 40% dos respondentes são considerados usuários, dado que informaram ter se utilizado do equipamento nos últimos três meses (Tabela 13). O IBGE, na Pnad, considera como digitalmente incluído o indivíduo que tenha acessado a internet pelo menos uma vez nos últimos três meses anteriores à pesquisa. Mattos e Chagas (2008) discutem que “uma definição mais abrangente e coerente de indicadores de inclusão digital deveria, portanto, incluir também critérios para quantificar a habitualidade de acesso”. Mesmo apresentando uma visão mais pessimista em relação à inclusão digital no Brasil, os autores não deixam de reconhecer que o crescimento do acesso à internet foi muito expressivo nos últimos anos. É possível perceber o aumento se compararmos os resultados das pesquisas anuais realizadas pelo Cetic.br desde o ano de 2005. Mattos e Chagas alertam, no entanto, para o seguinte aspecto da inclusão digital:

⁷⁴ “A adoção ao acesso público pago mostra que a posse do equipamento não é pré-requisito para o uso da Internet, e principalmente que a iniciativa privada – em especial os pequenos empreendedores – pode exercer um papel preponderante no processo de inclusão digital, oferecendo possibilidades de acesso a preços acessíveis àqueles que não têm meios de adquirir um computador” (CETIC.br, 2008, p.30).

É claro que, num país eivado de desigualdades como o Brasil, uma grande parte dos acessos registrados pode estar se referindo a situações de dupla contagem, ou seja, revelando o caso de pessoas que tenham acesso tanto em casa quanto no trabalho, quando não também em uma terceira situação. (MATTOS E CHAGAS, 2008)

Atentar para esse aspecto levantado pelos autores é um passo para superar a visão simplista de que a falta do aparato digital remete à exclusão. Dos nove estudantes que responderam não possuir computador e dos seis que afirmaram possuir o aparato sem internet, apenas quatro realmente não faziam uso, pois todos os outros acessavam do trabalho ou de *lan houses*. Mattos e Chagas nos aproximam de uma reflexão que faz parte de uma das questões centrais da nossa pesquisa, o letramento digital, ao qual eles se referem utilizando a expressão “infoincluído”.

Essa avaliação vale também [...] para o Brasil, dadas a enorme desigualdade de renda do país e dada também a conhecida deficiência da Educação Básica brasileira (fica aqui a pergunta: como construir uma sociedade de "infoincluídos" em uma sociedade marcada por relativamente **altas taxas de analfabetismo funcional?**). Nesse sentido, é fundamental que a inclusão digital seja definitivamente inserida no processo educacional brasileiro, constituindo-se como parte dos valores sociais que permitam aos indivíduos exercerem sua plena cidadania dentro do ambiente escolar e já desde tenra idade. [...] Deve-se insistir na necessidade de que essas políticas públicas de inclusão digital sejam acopladas a programas também abrangentes de incremento na qualidade das políticas educacionais, de tal forma que **a questão cognitiva** possa ser mais bem apreendida no contexto da ampliação das políticas públicas de inclusão digital, que não podem, obviamente, limitar-se ao mero aumento da oferta de equipamentos de TIC's [...] (MATTOS E CHAGAS, 2008) (grifo nosso)

O mero aumento da oferta de equipamentos⁷⁵ levaria os indivíduos a participar da cultura digital, apropriar-se de suas especificidades, relacionar-se

⁷⁵ A pesquisa do Cetic.br (2008) relata diversas iniciativas governamentais de inclusão digital, como a criação de telecentros.

ativamente com o que ela traz de novidade? Participar, apropriar-se e relacionar-se foram ações “procuradas” nos quatro sujeitos selecionados para a verticalização deste estudo. Ações que revelariam as tentativas de funcionar no universo digital; que revelariam, ou não, as iniciativas dos sujeitos em busca de se tornarem letrados digitais. A partir da discussão do conceito de letramento digital, podemos chegar a algumas hipóteses sobre um possível significado de letrado digital adequado a este estudo.

2.6. Discussões em torno do conceito de letramento digital

Definir quem é letrado quando nos referimos à cultura escrita⁷⁶ já é algo complexo. Pensar em letramento em relação a uma ainda incipiente cultura digital torna-se um desafio ainda maior e que deve ser tratado com certa cautela, pois muitas questões estão envolvidas na definição do conceito. Ouvimos muitas pessoas com diversos níveis de letramento⁷⁷ em relação ao impresso se autointitulem como analfabetas digitais. Mas, como se “classificar”? A partir de quais critérios podemos dizer que as pessoas são ou não digitalmente letradas?

A seguir, conceitos de letramento digital são apresentados a partir do estudo de alguns autores para reflexão acerca desse complexo fenômeno, sem a pretensão de eleger qual “o melhor” e sim o conceito mais adequado à pesquisa.

Partindo dos estudos de Soares:

⁷⁶ “Mas, afinal, o que é cultura escrita? Certamente, essa não é uma definição simples nem isenta de polêmicas. Essa definição traz, de imediato, algumas conseqüências. A primeira delas diz respeito à compreensão de que a cultura escrita, principalmente em sociedades complexas⁷⁶, não é homogênea.” (GALVÃO, 2008, p.2)

⁷⁷ Sobre níveis de letramento, ver o livro organizado por Vera Masagão Ribeiro, *Letramento no Brasil*, que apresenta reflexões de vários autores a partir do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) de 2001.

Pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. (SOARES, 2002, p.152)

“Novas formas de acesso à informação, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever”, são as características que Soares aponta acerca do “novo letramento”. Ao entrevistar professores e alunos para esta pesquisa, foi possível perceber que o adjetivo “novo” tem sido recebido de diferentes formas no espaço acadêmico: para uns o “novo” é algo totalmente “assustador”, para outros chega a ser “instigante” e para aqueles que detêm um alto nível de letramento em relação ao impresso, no caso dos professores, o adjetivo “novo” chega a ser quase “antipático”. Há uma resistência por parte destes em relação à influência descontrolada que as novas tecnologias – internet e aparatos digitais – vêm causando no espaço acadêmico.

Por isso, é interessante trazer as reflexões que Coscarelli e Ribeiro desenvolveram sobre o conceito de letramento digital:

Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever). (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p.9)

“A ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita, também em ambiente digital”, talvez seja mais “confortável”. É preciso sempre lembrar que o letramento digital tem base na escrita e que o adjetivo “novo” refere-se a uma relação com a escrita em diferente suporte, no caso, a tela. Assim, Coscarelli

defende que ler hipertextos não é tão diferente de ler textos impressos⁷⁸ e que não há habilidades de leitura que são específicas do ambiente impresso ou digital:

Muita coisa muda com a informática, muita informação está disponível na Internet, novos gêneros textuais são criados, novas formas de ler e de escrever são desenvolvidas. Para serem leitores, independente do suporte do portador de texto ou de o texto estar impresso ou projetado na tela, há habilidades de leitura que são essenciais para a compreensão do texto e que os leitores precisam desenvolver. Essas habilidades podem variar de acordo com os gêneros, **mas não há habilidades de leitura que sejam específicas do ambiente impresso ou do ambiente digital**. Há sim diferenças na navegação dos textos, em como e onde o leitor vai encontrar as informações que procura (biblioteca, índices x mecanismos de busca), mas, uma vez encontradas, a compreensão do texto não depende tanto de o texto ser impresso ou digital, mas das habilidades de leitura que o leitor já desenvolveu. (COSCARRELLI; SANTOS citados por COSCARRELLI, 2007, p. 47,48) (grifo nosso)

Porém, Soares (2002), baseada nos estudos de Lévy (1999), esclarece que o suporte textual é que faz toda a diferença, ele é que faz surgir o que achamos que é novo. Aqui cabe lembrar que Lévy parece levar em conta apenas a escrita alfabética da civilização ocidental.

[...] a escrita na tela possibilita a criação de um texto fundamentalmente diferente do texto no papel – o chamado *hipertexto* que é, segundo Lévy (1999, p.56), ‘um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor’. O texto no papel é escrito e é lido linearmente, seqüencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito ou lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. (SOARES, 2002, p.150)

⁷⁸O hipertexto é muitas vezes considerado como marca característica da cultura digital. Entretanto, Coscarelli aponta que todo texto é um hipertexto. Isto não era percebido antes porque a grande maioria dos leitores não tem uma perspectiva hipertextual. Por outro lado, não se pode desconsiderar as diferenças entre os blocos (impresso X digital) quando se fala em hipertexto hoje. Coscarelli (2003b), em crítica a Ramal (2002) – que considera o hipertexto como subversivo em relação ao monologismo do texto impresso –, aponta que, apesar das novidades trazidas pelo hipertexto digital, o texto impresso, considerado linear, sempre pôde ser lido hipertextualmente. Esta é a idéia que a autora defende: não há nada de novo no hipertexto, a não ser os mecanismos de navegação que tornam mais rápido o acesso a outros textos.

Ser letrado digital significa um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. Alguns trechos das duas primeiras citações deste tópico são muito importantes ao revelar o contato anterior que a cultura digital estabelece com a escrita: “não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos” e “também em ambiente digital”. Isto nos leva a pensar que as autoras não reduzem a complexidade do ser letrado digital ao fato de se ter acesso ou não aos aportes digitais, mas também a um contato anterior com a escrita. Logo, o novu letrado⁷⁹ ou o letrado digital é resultado da mescla inevitável entre a escrita – no impresso – e o digital.

Ribeiro, citada por Amaral e Vilela (2008, p.91), “considera o uso do computador e da Internet tão sócio-histórico quanto os usos que foram feitos do livro, do jornal, da revista, da televisão”. Segundo os autores, Ribeiro aponta que os “textos ‘bloqueados’ planejados de maneira que cada fragmento seja ligado por articuladores chamados *links* são potencializados na internet, mas já existiam em suportes impressos que não permitiam a navegação como ela se dá no ambiente digital”. Amaral e Vilela concluem que “para a autora, apesar de o princípio de ação já existir, é a natureza do suporte que permite novos gestos e novas velocidades ao leitor” (2008, p.91).

Texto da *Apresentação* da segunda edição da revista *Língua Escrita*, elaborado por Ana Elisa Ribeiro e Carla Coscarelli, traz importantes questões e reflexões acerca do letramento digital:

[...] o que se deve aprender hoje? Quem é o leitor de amanhã? Como são e como serão os textos dos ambientes digitais? Que habilidades os leitores/navegadores/cidadãos de hoje e de amanhã precisam desenvolver? Quais delas já sabemos ensinar e quais ainda não

⁷⁹ “[...] diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.” (SOARES, 2002, p.156)

dominamos? Que tecnologias estão disponíveis e como podemos lançar mão delas como ferramenta de ensino-aprendizagem? Como as novas tecnologias estão sendo usadas em ambientes digitais e que resultados têm alcançado? Até que ponto as novas tecnologias exigem novas concepções de ensino-aprendizagem? As novas tecnologias podem nos ajudar a finalmente conseguir implementar uma educação centrada no aprendiz e em seus processos de construção e socialização do saber? Estamos preparados para educar nesse universo digital? A escola incorporou ou vai incorporar essas novas tecnologias, ou vai deixá-las de lado, a exemplo do que fez com muitas outras? A incorporação das novas tecnologias renunciaria o fim do livro? Com o advento da computação, devemos pensar o letramento desligado da prática de leitura do livro? (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007, p.8)

Algumas dessas perguntas levantadas por Coscarelli e Ribeiro geram uma grande ansiedade e até mesmo angústia ao observarmos a trajetória de alguns dos sujeitos de nossa pesquisa, pois no papel de alunos e futuros professores o que terão de aprender? Para alguns dos sujeitos, como veremos no Capítulo 4, as tentativas de entrar no universo digital já são dolorosas, quanto mais responder todas essas demandas que a sociedade impõe. Para esses sujeitos, em quanto tempo seria possível dar respostas a essas questões? Num período de quatro anos de uma graduação, seria possível apreender para si, para uso próprio e para a profissão, a lidar com as possibilidades que as novas tecnologias trazem?

Dando seqüência à discussão sobre o conceito de letramento digital, Smith (2000, p.1) afirma: “What it means to be called ‘literate’ has become more broad and complex, and necessarily includes not just functional, but critical knowledge of computer technology use”.

Serim (2002), em estudos realizados na Educational Testing Service (ETS)⁸⁰ sobre a importância crescente das novas tecnologias e sua relação com a alfabetização, apresenta um conceito de letramento digital baseado em ações que

⁸⁰ “ETS é uma entidade sem fins lucrativos, organizada sob as leis da educação do Estado de Nova York. Seu trabalho é apoiado por receitas provenientes de seus produtos e serviços, bem como contratos e subvenções com agências governamentais, fundações privadas, universidades e corporações. Tem como missão ajudar a avançar na qualidade e equidade da educação, proporcionando avaliações justas e válidas na área da educação” (Extraído de <http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem>, tradução nossa).

um indivíduo deve saber realizar nesse novo universo. Para Serim, é preciso agregar ao letramento digital as habilidades técnicas e críticas relacionadas à leitura, escrita e também numeramento:

[...] a definition of ICT literacy as “using digital technology, communications tools, and/or networks to access, manage, integrate, evaluate, and create information in order to function in a knowledge society.”

In Digital Transformation , Educational Testing Service (ETS) gathered a distinguished panel of international researchers, who find that “ICT literacy cannot be defined primarily as the mastery of technical skills. The panel concludes that the concept of ICT literacy should be broadened to include both critical cognitive skills as well as the application of technical skills and knowledge. These cognitive skills include general literacy, such as reading and numeracy, as well as critical thinking and problem solving. Without such skills, the panel believes that true ICT literacy cannot be attained.”

Gilster (1997) declara que o letramento digital é a extensão lógica da alfabetização propriamente dita, uma capacidade de compreender e utilizar informações na tela. Nas palavras do autor:

The concept of literacy goes beyond simply being able to read; it has always meant the ability to read with meaning, and to understand. It is the fundamental act of cognition. Digital literacy likewise extends the boundaries of definition. It is cognition of what you see on the computer screen when you use the networked medium. It places demands upon you that were always present, though less visible, in the analog media of newspaper and TV. At the same time, it conjures up a new set of challenges that require you to approach networked computers without preconceptions. Not only must you acquire the skill of finding things, you must also acquire the ability to use these things in your life [...] Acquiring digital literacy for Internet use involves mastering a set of core competencies. The most essential of these is the ability to make informed judgments about what you find on-line, for unlike conventional media, much of the Net is unfiltered by editors and open to the contributions of all. (GILSTER, 1997, p.1,2)

[...] digital literacy doesn't mean we have to become programmers or learn to puzzle out long lines of computer code. It refers to a way of reading and understanding information that differs from what we do when we sit down to read a book or a newspaper. The differences are inherent in the medium itself, and digital literacy involves mastering them. (GILSTER, 1997, p.2)

Souza (2007), em estudo sobre letramento digital e formação de professores, traz valiosas e polêmicas contribuições em relação ao incipiente fenômeno. Dentre os autores que Souza apresenta, selecionei Cesarini, por construir uma definição de letramento digital baseado em diferentes campos: informação e ferramentas; e Ward e Karet, que definem letramento baseados numa abordagem conteudista:

Cesarini (2004, s/p) indica que, em 2003, a *Association of College & Research Libraries* definiu a expressão, no campo da informação, como “uma série de habilidades que requer dos indivíduos reconhecer quando a informação faz-se necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária.”. No campo das ferramentas tecnológicas, o letramento digital é definido por “aprendizagem mecânica de aplicações de *hardware* e *software* específicas”. (CESARINI citado por SOUZA, 2007, p.58)

Apresentamos a seguir **as seis macro-habilidades** sugeridas pelas pesquisadoras (Ward e Karet) para que um indivíduo seja considerado letrado na *Internet*.

- 1) Saber enviar e receber *e-mails*, incluindo anexos e a habilidade de usar uma *listserv*.
- 2) Navegar na WWW, incluindo a habilidade de configurar aplicações de ajuda, selecionar todas as opções, gerenciar favoritos, baixar pastas e aplicações, tomar notas digitais de recursos on-line, e usar mecanismos de busca.
- 3) Usar códigos simples de HTML (*Hypertext Mark-Up Language*), incluindo a construção de páginas, *links*, inserção de imagens, além de escanear textos e recursos visuais para HTML.
- 4) Usar ferramentas de comunicação síncrona disponíveis na *Internet*, incluindo aquelas baseadas em texto (IRC), áudio (*Maven*) e vídeo (*CUsee-me*).
- 5) Entrar em outros servidores, baixar fichas e aplicações usando FTP (*File Transfer Protocol*) e usar ferramentas *gopher*.
- 6) Usar USENET *newsgroups* e *bulletin boards*. (WARD E KARET citadas por SOUZA, 2007, p.59)

Quando aponto esses conceitos como valiosas e polêmicas contribuições de Souza (2007) é exatamente porque a autora faz aumentar o escopo do campo de conceitos já conhecidos na área de estudos, apresentando-nos autores estrangeiros que, segundo ela (SOUZA, 2007, p.59), apresentam “visões convergentes que não consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital”. Souza (2007, p.59), assim como outros autores brasileiros, nos

adverte para a necessidade de pensar o letramento, impresso ou digital, a partir de “perspectivas que tomam tal processo como prática social, culturalmente constituída”.

Este estudo, que se debruçou sobre um contexto e espaço tão específicos, precisou considerar o conceito de letramento digital nessa perspectiva, como prática social construída a partir de uma multiplicidade de experiências dos sujeitos que contracenaram com um cenário de demandas virtuais também específicas da Faculdade de Educação da UFMG. O acompanhamento de itinerários individuais dos sujeitos fez aparecer, aos poucos, a aquisição de novas competências no meio digital. Aquisição que veio carregada de “sentimentos” – detalhados no Capítulo 4 - que não são valorizados porque são desconhecidos por professores, colegas e pela própria universidade. Tais sentimentos tornam-se invisíveis, abafados, marcados por tensões; e as boas descobertas e conquistas “digitais” dos sujeitos não são comentadas porque são consideradas óbvias para o mundo acadêmico. No movimento inicial de enfrentamento das novas tecnologias, os sujeitos, em busca de um desenvolvimento de estratégias de incursão numa cultura que não dominam, não são vistos por ninguém.

Talvez seja nesse ponto que o conhecimento produzido sobre inclusão digital precise avançar: além de investigar os contextos socioculturais, históricos e políticos que envolvem o processo de letramento digital, é preciso conhecer, considerar e respeitar os sentimentos em torno de quem se considera um analfabeto digital.

Talvez responsabilizar algum setor da faculdade – que fosse verdadeiramente acessível e visível – pelo auxílio de alunos que, vindos das camadas populares ou não, necessitem saber como realizar determinadas ações nos meios digitais que são essenciais para um desempenho acadêmico mais confortável. Um local para quem

não sabe, para quem precisa aprender e tem “vergonha” de se manifestar. Por que quando se fala em inclusão digital é preciso pensar em grandes projetos? Talvez a verdadeira inclusão devesse começar nesses espaços mais restritos. Como veremos nos capítulos seguintes deste estudo, muitos alunos se embaraçam ao tentar lidar com o portal que a universidade⁸¹ criou para interação de alunos com professores e com a própria universidade. Não há na Faculdade de Educação um setor de apoio para ensiná-los a interagir de forma satisfatória com o portal.

Partir de um panorama mais amplo, como a constituição da cultura digital, passando por dados do Cetic.br, que nos aproximam do que podemos vislumbrar como uma possível constituição da cultura digital no Brasil, foram passos fundamentais para descrever como têm se estabelecido na universidade, mais especificamente na Faculdade de Educação da UFMG, traços de uma cultura digital que considero como locais. Para descrever esse cenário foram utilizados principalmente os estudos de Barton (1994;1998) e Heath (1982), que trazem à baila os conceitos de práticas e eventos de letramento; e os estudos de Street (1984), para discussão de letramento em contextos locais. Assim, no próximo capítulo discute-se como se tem dado a chegada da cultura digital numa cultura gráfica como a acadêmica; que tipo de cultura digital prevalece na faculdade; e, finalmente, será que esses novos letrados se apropriam de uma cultura híbrida ou ficam restritos à cultura escrita?

⁸¹ “O portal minhaUFMG oferece facilidade de uso para um grande e crescente número de ferramentas informatizadas na UFMG: correio eletrônico, apoio on-line a disciplinas, sistema de matrículas, diário de classe, notícias, entre outras. Com versões personalizadas para professores, alunos e funcionários, o minhaUFMG proporciona uma maior integração de toda a comunidade universitária em um único espaço virtual” (http://www.lcc.ufmg.br/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=133). A administração e suporte ao portal são do Laboratório de Computação Científica (LCC) da UFMG.

CAPÍTULO 3

A CULTURA DIGITAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

3.1. Objetivo do capítulo e principais questões

Este capítulo tem como objetivo apresentar o cenário onde a pesquisa foi realizada e seus “personagens”: os professores e alunos, que contribuíram para que este estudo pudesse acontecer. Foram necessários dois semestres de observação para que fosse realizada uma caracterização adequada de momentos da chegada da “cultura digital” em um universo predominantemente gráfico.

O cenário da pesquisa consistiu na observação de espaços mais restritos (as salas de aula – turmas G e H), de espaços coletivos (biblioteca, dois laboratórios de informática, reprografia) e de espaços totalmente informais (corredores, lanchonete, elevadores, banquinhos espalhados pela faculdade), onde tive a oportunidade de – sem instrumentos de gravação – ouvir valiosas confissões que, por uma postura ética, não posso revelar aqui.

Que demandas a universidade impunha a Inês, Paula, Elza e Vânia⁸²? Como descobrir que atividades elas teriam de realizar a partir de aparatos digitais? Como observar as reações e os impactos sofridos por essas estudantes em aulas com e sem aparatos digitais e em espaços que demandam o uso deles? Além de ouvi-las, foi necessário, portanto, observá-las em vários espaços. E como não observar também os outros 60 alunos? Foi preciso observar como as quatro estudantes “contracenavam” com os colegas e professores. Importante esclarecer que este estudo restringiu-se aos aspectos relacionados exclusivamente às demandas

⁸² O capítulo quatro está reservado para apresentar os impactos sofridos, devido às demandas digitais, por essas quatro estudantes.

digitais. Logo, a seguir há uma caracterização das aulas, realizada através das observações, em que descrevo a rotina de usos dos aparatos digitais (*data show* conectado ou não à internet), empregados principalmente na apresentação de seminários avaliativos; há depoimentos de alunos das duas turmas sobre as demandas digitais da faculdade e as impressões que eles têm sobre isso e, finalmente, há depoimentos de três professores (Bruno, Maria e Teresa) da faculdade, também obtidos via entrevistas.

As entrevistas com os três professores foram realizadas separadamente, eram semi-estruturadas e ocorreram como conversas mais informais, em que elas falaram sobre a relação que mantêm com o mundo digital. Foram abordados os seguintes tópicos: tempo de relacionamento com computador e como classificam seus níveis de intimidade com a máquina, a internet e outras tecnologias digitais; como aprenderam a lidar com o computador; uso prioritário do computador; exigências dirigidas aos alunos sobre o uso do computador e da internet para a realização de trabalhos e seminários.

A escolha das duas professoras deveu-se ao fato de elas estarem sempre escaladas para dar aulas no primeiro período do curso de Pedagogia, ou seja, elas conhecem os alunos quando estes ingressam no universo acadêmico. Logo, tiveram os contatos iniciais com os estudantes das turmas G e H e foram nas aulas delas os momentos da aplicação dos questionários para a primeira seleção de sujeitos. A escolha do professor deveu-se ao fato de ele ser o que mais demandava o uso do portal minhaUFMG.

O objetivo deste capítulo é que se torne claro como vem se constituindo a cultura digital na Faculdade de Educação da UFMG e como os sujeitos envolvidos no processo têm lidado com isso. Então, explicito aqui a pergunta central deste

capítulo: Que cultura digital é essa da FaE/UFMG? E ainda: Como e para quê são utilizados em salas de aula os computadores interligados ao *data show* e à internet? O que os professores demandam em relação aos usos dos aparatos digitais? Qual a relação estabelecida pelos alunos e professores com esses aparatos digitais e as diferenças entre as aulas com e sem tecnologia digital?

3.2. O cenário em que se constituem as relações com os aparatos digitais (computador e internet): as vozes dos alunos e professores

O “cenário” apresentado a seguir constitui-se como um dado importante desta pesquisa, pois oferece pistas iniciais sobre alguns significados que a cultura digital vai assumindo na FaE. Há uma relação um pouco conflituosa entre o que a FaE oferece em termos de sistema operacional e o que os alunos sabem utilizar; em alguns espaços da FaE utiliza-se o Linux⁸³ como sistema operacional. Os computadores dos laboratórios⁸⁴ e da biblioteca foram todos configurados para “rodar” esse sistema. A opção da FaE pelo Linux deve-se ao fato de ele ser um sistema operacional livre, aberto, não se paga para utilizá-lo, diferentemente do Windows.

Por que considero essa incompatibilidade de sistemas operacionais um conflito para a grande maioria dos alunos? Aqueles que já lidam com computador e internet tem uma familiaridade maior com o Windows. Os trabalhos escolares feitos nos computadores de casa ou do trabalho são todos configurados para operar em

⁸³ “Linux é o sistema operacional [...] livre e aberto, ou seja, você não precisa pagar por ele e ainda tem as fontes acessíveis para que qualquer usuário possa olhá-los e/ou modificá-los. O Linux é um sistema operacional sólido, não fica dando erro a toda hora, você pode atualizar o sistema quando quiser sem pagar nada por isso, é menos suscetível a vírus e várias outras vantagens [...]”. (http://www.basico.unicamp.br/home/Apostilas/apostila_linux.pdf)

⁸⁴ No laboratório há dois computadores que operam com o Windows.

Windows. Quando os alunos chegam com os trabalhos escolares arquivados em seus *pen drives*⁸⁵ ou CDs, para apresentar em algum *data show* da FaE ou para continuar a fazê-los na faculdade, os computadores em ambiente Linux muitas vezes não lêem os arquivos. É necessário que algum funcionário – monitores ou bibliotecários – faça a reconfiguração do arquivo. Nos outros espaços da FaE – gabinetes de professores, departamentos e secretarias - ainda se trabalha com o Windows. Qual é a lógica para que o sistema disponível para os alunos seja Linux? De acordo com o Departamento de Informática da FaE, o Linux é menos suscetível a vírus e apresenta mais facilidades para a instalação de programas; no entanto, o principal motivo deve-se ao fato de o sistema Linux ser menos conhecido pelos alunos que o Windows, e por isso é mais difícil “burlar” as regras da FaE e instalar programas que podem levar ao bloqueio das máquinas pela central. Cada computador é numerado e quando surge um programa indesejado ou não permitido pela FaE, a central de informática que distribui a rede para a faculdade e outras unidades bloqueia a máquina.

Foi quase no meio do ano de 2007 que ocorreu a transformação dos computadores desses espaços coletivos de Windows para Linux, e mesmo quem domina o aquele apresenta dificuldades para lidar com os comandos deste. Na voz de uma aluna da turma H:

*[...] eu peguei uma colega digitando o trabalho da faculdade dentro do e-mail dela porque daí ela mandaria o e-mail para o computador da casa dela, ou computador de alguém e daí para montarem o trabalho porque a biblioteca aqui da faculdade é Linux. Só têm alguns poucos computadores no laboratório da faculdade que tem Windows, e é muito difícil mexer no Linux. Eu me considero uma **super letrada digital** e eu não sei mexer no Linux. E tem Windows XP e não Windows Vista. O XP ainda está vigorando, então não é muito obsoleto, não. Mas dá conflito com o Linux. O*

⁸⁵ O pen drive é um dispositivo de armazenamento de dados que se comunica com o computador por meio da porta USB.

data show dentro da sala de aula é em Linux. É super difícil porque se você monta o trabalho em Windows ele não roda.

Existe um CD do Linux que você coloca no computador, você não precisa instalar. Aí, você roda o trabalho em Windows bonitinho. Você enfia o pen drive e abre o seu arquivo de Windows dentro do Linux. Mas é super difícil! Eu tenho o CD do Linux, mas eu nunca fiz. É tão difícil lidar com essa ferramenta nova, ninguém utiliza em casa ou o trabalho. Mesmo aqui dentro da sala de aula, a gente quase não utiliza, então é muito mais difícil

⁸⁶

Por trás da fala dessa aluna da turma H, há articulações que parecem revelar um silêncio por parte da maioria dos alunos. Há insatisfações com o que está sendo instituído, mas não há reclamações explícitas. Segundo a aluna, o portal minhaUFMG é alvo de muitas reclamações dos seus colegas, até de quem já possui familiaridade com o meio digital:

Muitas pessoas, mesmo sabendo como faz [lidar com o minhaUFMG] ou já tendo acessado não conseguem entrar por um problema do pessoal daqui. Uma das grandes dificuldades que a gente tem é postar um assunto sem que o professor tenha aberto um espaço para a discussão. O tópico só pode ser aberto por um professor e a gente só pode responder. Então se o professor demora, a gente tem que esperar, não dá para ter tanta iniciativa dentro do minhaUFMG. Fora que muitas pessoas não perceberam que têm uma série de recursos no site para você ver sua nota, sua média global geral. Agora, todo o layout do minhaUFMG é muito difícil.

*Algumas atividades de didática. É um saco! A professora exige que a gente discuta pelo minhaUFMG as coisas, mas a gente não tem fôlego, não tem paciência, não tem tempo, não tem saco para ficar entrando toda hora. Às vezes, ela pede uns trabalhos para postar no minhaUFMG, aí a gente posta. Mas quando a professora propõe uma discussão maior sem envolver nota, aí as pessoas já não dão tanta atenção.*⁸⁷

Comentário sobre a disciplina ministrada pelo professor Bruno:

*A gente tinha que ler o texto e responder as questões [dentro do minhaUFMG]. A matéria era difícil, a gente não entendia nada, não gostava da matéria. Era um custo! Eu deixei de postar umas quatro vezes [...] eram dois pontos cada vez que você postava.*⁸⁸

Ela sempre comenta os fatos dando voz aos colegas da turma H também insatisfeitos com algumas das atividades propostas pelos professores através do

⁸⁶ Entrevista realizada em outubro de 2008 – aluna da turma H.

⁸⁷ Entrevista realizada em outubro de 2008 – aluna da turma H.

⁸⁸ Entrevista realizada em outubro de 2008 – aluna da turma H.

portal minhaUFMG. O portal, idealizado para promover maior integração entre professores e alunos, é alvo de uma série de reclamações de ambas as partes. Quando alguns professores se dispõem a criar atividades no portal, aproveitando recursos como discussões à distância, fóruns e enquetes através do Moodle, os alunos reclamam. Quando, ao contrário, os alunos demandam algo dos professores que não se arriscaram a usar o portal ainda, estes se surpreendem. Os depoimentos das duas professoras revelam a falta de intimidade com o portal instituído pela universidade⁸⁹:

Quando eu pedi uma lista de e-mails dos alunos, eles me falam: “Por que você não faz como o professor tal que já entra direto no minhaUFMG. Por que você não faz como o professor tal que tem uma foto da gente, aí ele vê a gente apresentando e já sabe o nome”? No minhaUFMG tem o nome e a foto dos alunos, não sei se este professor leva o notebook para sala ou se ele imprime... (Maria)⁹⁰

Este semestre uma aluna falou: “Você pode mandar o material que você apresentou na aula para a turma toda? Porque tem um lugar reservado lá no minhaUFMG”. A gente tem que aprender a usar porque os alunos estão demandando. O meu uso é muito pela demanda. De mim, raramente vai partir alguma coisa nesse sentido. (Maria)⁹¹

[...] ainda não entrei neste esquema aqui da UFMG, eles estão pedindo que a gente entre. Resisto um pouco, tenho conversado com os colegas para ver o que tem significado em termos de acréscimo de tempo de trabalho deles. Se for me acrescentar tempo, eu não vou fazer. Se for facilitar para mim, vou fazer um treinamento, vou me aproximando. Mas por enquanto, eu sou tardia nisso. Sou uma pessoa de diário de papel. (Teresa)⁹²

O semestre passado [1º semestre de 2008] eles [os alunos] me cobraram usar minhaUFMG. Eu entrei umas duas, três vezes, eles fizeram uma lista e depois passaram para o meu monitor. Mas é uma coisa recente, foi a primeira vez que observei esse tipo de apelo, esse tipo de demanda. O semestre passado eu tava com uma turma do 7º período, eu tava dando uma disciplina optativa. Agora, estou com o primeiro período, ninguém nunca falou isso, aí eu atribuo porque eles estão chegando, ainda não sabem o “gostinho”. Aí, o que eu faço, de um lado eu começo a usar, através do meu aluno monitor, então não sou eu propriamente; de outro, eu explico um pouco qual minha conduta, qual minha postura, que eu sou uma professora ainda presencial. Agora, no final da aula de hoje a garota me perguntou – “professora, você vai por as notas na rede” ? – eu disse que ainda não estava usando. Agora, o que eu tenho pensado... eu tenho

⁸⁹ Todos os sublinhados presentes nas transcrições das entrevistas dos professores são ênfases que eu quis dar para chamar a atenção de aspectos que penso ser mais relevantes para a análise.

⁹⁰ Entrevista realizada em outubro de 2008.

⁹¹ Entrevista realizada em outubro de 2008.

⁹² Entrevista realizada em outubro de 2008.

pensado que é preciso que eu faça isso, porque facilita para eles, porque no sentido que é um direito deles, mesmo que não seja uma alegria ou um prazer para mim e tendo o monitor para me ajudar ... No modelo presencial, eu não acho que eu esteja errada, não. Estou desempenhando com responsabilidade minhas funções. Agora, eu penso que eu vou pedir para o monitor me dar um treinamento. Mas ficar conversando com aluno, igual outros colegas ficam fazendo, ficar mandando coisa para aluno, eu não sei se eu vou ficar fazendo isso não. (Teresa)⁹³

Percebe-se que, nos discursos dos alunos e de alguns professores, há uma resistência em relação à comunicação virtual. Mesmo os alunos que se consideram letrados digitais têm se mostrado inseguros quanto ao uso do portal, que tem sido utilizado obrigatoriamente para matrículas e facultativamente pelos professores para dar atividades. A proporção de professores que usam o portal porque pensam ser uma boa iniciativa é de um para cinco a cada semestre, ou melhor, os alunos explicam que, de cinco disciplinas a cada semestre, geralmente um professor se dispõe a utilizar os recursos do portal. Bruno foi o professor mais citado pelos alunos das turmas G e H com relação ao uso das novas tecnologias, principalmente no que se refere ao portal minhaUFMG. O discurso de Bruno revela que, apesar de ele incentivar o uso do portal, apresenta também suas limitações, afirmando desconhecer o funcionamento de muitos de seus recursos.

Barus-Michel declara que os membros de um grupo devem se organizar em torno de um mesmo projeto, unidos pelas mesmas regras, enunciando os mesmos valores, nisso inserem-se numa figura mais geral, quase abstrata, a instituição. “Como todo grupo supõe uma aparência de organização, modos e meios de funcionamento, supõe também um esboço de instituição: sua incorporação em uma ordem de atividade. Sem isso o grupo não passa de um encontro efêmero” (BARUS-MICHEL, 2004, p.83). A autora diz ser essa uma acepção mais ampla de instituição, porém indispensável para compreender o grupo, pois este “nunca é imune à

⁹³ Entrevista realizada em outubro de 2008

instituição, que o determina em todos os aspectos, mesmo que não o reconheça” (BARUS-MICHEL, 2004, p.83-84). A discussão sobre o grupo e a instituição é pertinente no sentido de que foi possível perceber nos discursos de alunos e professores que os conflitos⁹⁴ no uso do portal minhaUFMG parecem advir inicialmente de uma discordância do grupo em torno dos valores que permeiam o uso das novas tecnologias impostos por um estabelecimento⁹⁵ maior: a instituição. Para Barus-Michel (2004) um grupo deixa de ser um encontro efêmero quando se insere em uma ordem de atividade, de ação coletiva, isso é o que o levará a sua assimilação à instituição.

Pode-se colocar como hipótese que a dificuldade de a cultura digital se constituir de modo mais “leve” na FaE deve-se a uma “discordância” em torno dos usos do portal - meio que mais caracteriza uma possibilidade de transição de atividades antes restritas à cultura escrita e agora também possíveis no domínio digital. Então, a efemeridade é visível na tentativa de constituição de uma cultura digital na FaE, o que não deixa de ser comum nos momentos de transição, de incorporação de aspectos relativamente novos que estremecem relações e estruturas de uma instituição, no caso uma instituição calcada na cultura gráfica, como é a FaE. Mas Barus-Michel (2004, p.84) nos adverte que há “poderes” que possibilitam a instituição operar “com ou sem o conhecimento dos atores sociais [...] e sob formas obscuras que a colocam fora do alcance e a obliteram”. Então, que poderes são esses? Sobre o “poder”, Barus-Michel salienta que ele está no cerne das relações sociais:

⁹⁴ No capítulo 4 estes conflitos serão abordados mais particularmente, demonstrando seus impactos além do grupo, afetando o indivíduo.

⁹⁵ Um estabelecimento é a atualização de uma instituição num espaço e tempo determinados (BARUS-MICHEL, 2004, p.86).

[...] a pressão das necessidades e das demandas, as imposições da necessidade, a força dos investimentos, a urgência da organização, a exigência dos valores advindos da ação, mas que a ela retornam. Os poderes são suscitados e reunidos por esse jogo vertiginoso de forças, ao ponto de se poder dizer que as relações sociais aí tramadas não são outras senão relações de poder. (BARUS-MICHEL, 2004, p. 99)

Barus-Michel (2004, p.110-111) cita Foucault, ao sublinhar que os poderes são anônimos, tecem jogos de força e produzem discursos, modos de saber em que cada um se acha enredado, forçado a pensar e delinear sua prática. Além disso, para a autora:

[...] a complexidade dos mecanismos, as contradições que lhes são inerentes, a distância da maioria dos atores sociais e seu estado de subordinação, tornam obscuro o conhecimento de sua própria prática. É por isso que se queixam de não compreender o que se passa “realmente” além e aquém de suas intenções, que acabam por se tornar irrisórias. (BARUS-MICHEL, 2004, p.113)

Assim, Barus-Michel (2004, p.115) conclui que “a instituição estrutura um imaginário coletivo que o poder enuncia e alimenta. Os atores sociais, embora desconfiados, deixam-se fisgar”. Quanto tempo levará para que alunos e alguns professores – que são mais resistentes – “deixem-se fisgar” pelo digital?

Se partirmos dos discursos já enunciados nas citações das professoras, podemos prever que a inserção digital do corpo docente da FaE provavelmente ocorrerá a partir das demandas dos alunos para os professores. E mesmo que estes não queiram “deixar-se fisgar”, a pressão para usar o portal minhaUFMG será grande. Na fala da professora Teresa, já percebemos que a resistência dela quanto aos usos de aparatos digitais vem sendo atravessada por uma demanda que a fez utilizar durante toda a entrevista adjuntos adverbiais de tempo que demonstram certo incômodo sobre usar ou não os aparatos digitais: “Ainda não entrei no esquema aqui da UFMG; por enquanto sou tardia nisso; eu sou uma professora

ainda presencial; eu disse que *ainda* não estava usando”. A professora Maria também utiliza adjuntos adverbiais de tempo para falar sobre os usos, no entanto parece mostrar-se mais resistente quando enuncia: “De mim *raramente* vai partir alguma coisa nesse sentido”. Ou seja, terá de partir dos alunos⁹⁶.

Quais são os motivos que levam alguns professores a se considerarem resistentes em relação ao uso das novas tecnologias digitais? E quais fatores despertam nos professores uma vontade de experimentar as novas tecnologias em suas práticas diárias? Fatores diferentes foram enumerados por Bruno e pelas professoras Maria e Teresa. Os três apresentam trajetórias diferentes quanto ao tempo de uso e relação com o digital. Para demonstrar tais diferenças, em seguida, faço dialogarem com Bruno as professoras Maria e Teresa. Vale notar que ele é o professor da FaE que mais estimula a entrada dos alunos calouros no mundo digital.

3.2.1. No cenário da FaE: história e relações com o digital da professora Maria

Minha relação é bastante antiga, mas isso não implica intimidade [...] Eu faço uso profissional da internet e do computador, eu não uso para lazer. (Maria)

Maria usa o computador desde muito cedo. No início dos anos 80, quando tinha entre 13 e 14 anos, seus pais compraram um Expert da Gradiente (Anexo D). No início da década de 1990, quando iniciou o curso de mestrado, antes de haver acesso comercial à internet no Brasil, Maria já usava BitNet⁹⁷ e adquiriu um *notebook*, quando poucas pessoas possuíam esse tipo de equipamento. O que aproximou Maria de todas essas novas tecnologias foi o fato de seu irmão, engenheiro, trabalhar com inteligência artificial e ter uma empresa de consultoria em

⁹⁶ A instituição também faz demandas em relação ao uso das novas tecnologias (como utilização do diário eletrônico), mas tais demandas surgem porque a maioria dos alunos “força” a entrada da Faculdade na cultura digital, por isso afirmo que, primeiramente, a iniciativa parte dos alunos.

⁹⁷ Rede precursora da internet, que permitia troca de informações entre instituições acadêmicas.

informática. O próprio *notebook* foi trazido do Japão pelo irmão. Antes de haver o processador de textos Word, ela já lidava com o WordStar, mais antigo. A relação da professora Maria com o digital é muito antiga, mas, como ela mesma afirma, isso não implica intimidade. *“Aprendi tentando e com ele [irmão] me ensinando, mas nunca fui de fuçar. Tenho muita preguiça. As novas tecnologias me acompanham desde sempre, meu nível de longevidade com elas é alto, mas de intimidade não, eu não sou uma pessoa que gosta de novas tecnologias”*⁹⁸.

Interessante observar que a professora Maria está digitalmente inserida, mas resiste ao máximo, para que as novas tecnologias não avancem em sua vida além do espaço do trabalho. Ao contrário, Bruno afirma não possuir nenhum tipo de resistência à cultura digital e precisa que ela faça parte de sua vida.

Como eu sou muito desorganizado, ele (o computador) me organiza a vida, é papel que não deixo solto. Uso mais para me organizar que para qualquer outra coisa [...] Hoje em dia não dá para estudar sem isso. Qualquer trabalho que você fizer... dá uma fuçada antes, vê o que já tem, em vez daquela pesquisa bibliográfica. Dar uma olhada ajuda muito, como ferramenta, como veículo de comunicação e como uma forma de organização da minha vida”.⁹⁹

Maria, por sua vez, resiste. Nas palavras dela:

Mp3 eu estou usando agora por conta da pesquisa, mas eu me sinto muito mais à vontade com o gravador comum, jurássico. Eu faço uso profissional da internet e do computador, eu não uso para lazer. Eu tenho em casa porque parece absurdo não ter em casa. Mas se olhar a frequência com que eu acesso em casa deve ser uma vez a cada quinze dias e olhe lá. Eu vou à banca de revista comprar jornal para consultar o filme que quero ver, rarissimamente eu entro no Guia BH ou outra página. Eu não uso MSN, Orkut, talvez pela minha geração não usar tanto. Se der algum problema no computador eu tenho que chamar alguém, geralmente chamo minha bolsista aqui da UFMG, antigamente eu ligava para o meu irmão para ele me dar algumas orientações. A minha intimidade com o computador é assim, eu não tenho receio dele. No minha UFMG mesmo eu nunca entrei. Informática e computador é muito pela necessidade, eu estava até pensando nisso. Eu não tenho nenhuma vontade de saber além do que eu preciso usar, então como até agora eu posso

⁹⁸ Entrevista realizada em outubro de 2008 – professora Maria.

⁹⁹ Entrevista realizada em janeiro de 2009 – professor Bruno.

entregar meus diários de classe no papel, eu entrego no papel, porque me dá uma preguiça de entrar, entender, não é medo, é preguiça, preguiça. O meu Lattes eu mesma preencho, porque também é um absurdo, né. Dependendo de uma pessoa para fazer o Lattes? Eu vou lá e faço isso aí né... enfim, essas coisas todas que a universidade pede como: consultar banco de teses da Capes, fazer levantamento bibliográfico no Google Acadêmico, no Scielo, ler artigo do Scielo on-line sem imprimir. Escrever para mim, hoje, eu não consigo mais escrever à mão, não consigo fazer uma carta... parece que minha estrutura mental já tá formatada para escrever direto na tela. Antigamente eu ainda imprimia para ver, agora não, eu termino o troço e mando direto sem imprimir. Às vezes, quando o trabalho é menor é que eu imprimo, mas eu já tenho uma intimidade muito grande com a escrita na tela, mais que com a leitura até, mas leio também. Muita coisa antes eu imprimia, agora leio tudo na tela. Então assim, não sei, nas demandas profissionais eu acho que eu tenho uma intimidade. Agora se ultrapassar isso...¹⁰⁰

Algumas partes da fala da professora Maria foram grifadas exatamente para chamar a atenção sobre os seguintes aspectos: há uma verdadeira inserção de Maria na cultura digital, muito antes desta começar a mostrar sinais de influência na Faculdade de Educação (“*parece que minha estrutura mental já tá formatada para escrever direto na tela*”). Mas também há o que ela chama de “preguiça” das novas tecnologias (“*Eu não tenho nenhuma vontade de saber além do que eu preciso usar*”).

Bruno, assim como Maria, também diz ter preguiça das novas tecnologias. Não é caso de resistência, segundo ele:

*Eu uso celular há uns dois anos só e não sei muitas coisas, eu estou com um aparelho que está apitando, não sei como é que tira o barulho e não tenho saco para ficar fuçando. Eu já tenho menino adolescente, então, em geral, essas tarefas eu passo para ele [...] eu tenho é preguiça de fuçar. Cursinhos, eu nunca fiz. Só cursos tutoriais. Aqui na UFMG tem alguns, já fiz algumas coisas, mas não tenho paciência não*¹⁰¹.

A inserção de Maria é estritamente profissional, ela utiliza as novas tecnologias atendendo a demandas necessárias ao seu trabalho na universidade

¹⁰⁰ Entrevista realizada em outubro de 2008 – professora Maria.

¹⁰¹ Entrevista realizada em janeiro de 2009 – professor Bruno.

como professora e pesquisadora. Que razões Maria aponta para manter essa postura diante do mundo digital?

Eu sou contra a idéia de progresso que é associada às novas tecnologias. Minha bolsista reclama que perco muito tempo fazendo um sumário à mão, assim, vou olho a página, volto e coloco, Ctrl C, Ctrl V. Eu não anoto no papel também não, menos... Mas, eu falo com ela que o tempo da pesquisa, da reflexão às vezes a gente precisa passar as páginas, pode parecer uma coisa ridícula, mas passar as páginas olhar, vê se é aquilo mesmo. Eu sinto necessidade desse refletir, pensar. Será que ocupou a mesma quantidade de páginas? Até no rolar da página eu vou, sabe. Não necessariamente o ganho de tempo que você ganha com as novas tecnologias correspondem a uma melhoria no tipo de reflexão que você está fazendo ou na melhoria de sua qualidade de vida, e isso está sempre associado. O e-mail ajudou demais, eu sou da época que a gente tinha que ligar para a biblioteca para ver se ela tem uma tese e tal. Só que o e-mail estourou a vida da gente, hoje mesmo de manhã, o chefe do departamento mandou um e-mail para discutir as condições de trabalho da gente. Eu disse que não havia recebido o e-mail. Ele havia mandado pelo TodosFaE (um e-mail que todo mundo da FaE recebe), eu saí desse grupo porque eu estava recebendo trinta e-mails por dia para dizer se o cafezinho estava fechado ou aberto; ou para reclamar do incenso do corredor tal que estava incomodando. Eu disse, eu não mereço isso, eu cansei. Eu acho que atrapalha. Ao invés de ser ganho de tempo, a gente perde tempo só de ler o título do e-mail, porque para mim era ler o título. O celular, eu acho que a gente perde tempo demais com ele. A minha resistência não é nem no uso. Eu não resisto quando ele é necessário. [...] Eu não tenho nenhuma pretensão de ser íntima da cultura digital, nenhuma.¹⁰²

Talvez o progresso associado às novas tecnologias, como a própria professora Maria diz no trecho acima, seja o que mais a “afasta” do desejo de ser íntima da cultura digital. O discurso do senso comum e o discurso acadêmico associam as novas tecnologias às idéias de dinamismo e de progresso, e à melhoria na qualidade de vida, pois perde-se menos tempo para encontrar informações científicas ou para tarefas do dia-a-dia. Entretanto, a professora Maria chama a atenção para o que ela considera essencial no trabalho de pesquisadora: o tempo de reflexão necessário para uma pesquisa de qualidade. Maria parece preocupar-se com as transformações que a cultura digital carrega, não no sentido de ter medo delas, mas no que diz respeito às possíveis conseqüências.

¹⁰² Entrevista realizada em outubro de 2008 – professora Maria.

Segundo Haroche (2008, p. 166), “l’avènement d’une activité constante induit une absence de réflexion imposant - et imposée par - la rapidité, l’instantanéité, l’immédiateté, contraires à l’alternance entre arrêt et mouvement requise par la perception et la réflexion”. O imediatismo pode tornar o mundo superficial, principalmente quando se trata do mundo acadêmico, da pesquisa. Tudo isso pode levar a um empobrecimento de sentimentos, um esvaziamento das reflexões. Tais aspectos são características da cultura digital? Como pensar a constituição de uma cultura digital “local”, como no caso da FaE, em relação a um contexto mais amplo?

Numa tentativa de resposta à questão anterior, a partir de um ponto de vista mais amplo, no cenário em que a cultura digital tem se desenvolvido, o conceito de globalização assume presença imprescindível. Eis como é apontado por Hall (2006), a partir das idéias de McGrew:

Como argumenta Anthony McGrew (1992), a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço. (HALL, 2006, p.68).

A globalização, desse ponto de vista, tem como conseqüência deslocar e, algumas vezes, apagar as identidades nacionais. O que isso tem a ver com a FaE? Como a faculdade se insere numa cultura digital mais ampla que esteja ligada às questões da globalização? A FaE é um espaço onde são desenvolvidos os mais diversos tipos de investigações, de diferentes linhas de pesquisa¹⁰³, inclusive aquelas voltadas para os diversos contextos multiculturais, partindo de perspectivas

¹⁰³ Linhas de pesquisas da FaE/UFMG: Educação e Ciências; Educação e Linguagem; Educação escolar: instituições, sujeitos e currículos; Educação Matemática; Educação, Cultura, Movimentos sociais e Ações coletivas; História da Educação. (<http://www.fae.ufmg.br/posgrad/>)

filosóficas, sociológicas e antropológicas, e considerando os processos educativos escolares e não escolares. Além disso, há a reflexão sobre os processos de socialização nas sociedades contemporâneas. Há uma busca constante nas pesquisas¹⁰⁴ de manter vivas abordagens que valorizem aspectos valiosos e particulares de cada tema, sejam culturais, políticos, religiosos, etc.

De acordo com Hall (2006, p.74), “à medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural”. A cultura digital tem como espaço de “nascimento” e “locação” essa sociedade globalizada. A internet configura-se como uma das ferramentas que possibilitam essa infiltração cultural:

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. (HALL, 2006, p.74)

Sobre isso, vê-se que, atualmente, desde crianças, os sujeitos partilham identidades, tornando-se “semelhantes” no que se refere a gostos e desejos. Através de *sites* e programas ou serviços de relacionamentos, como o Orkut ou o MSN, é possível conversar com pessoas dos mais diversos países, compartilhar fotos, músicas, vídeos pessoais, videoclipes de artistas, diminuindo a distância entre o que é estranho, desconhecido. Ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da

¹⁰⁴ Como exemplos, ver especialmente:

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco: (1930-1950). Tese (doutorado). UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SOUZA, João Valdir Alves de. A pedagogia do catolicismo libertador da igreja de Araçuaí. Dissertação (mestrado). UFMG, Belo Horizonte, 1993.

SOUZA, Maria José Francisco de. Rezas e benzeções: a apropriação desses saberes populares em Barra do Dengoso. Dissertação (mestrado). UFMG, Belo Horizonte, 2003.

etnia e da alteridade (HALL, 2006, p.77). Logo, percebe-se, principalmente entre os adolescentes e jovens, a curiosidade de conhecer a cultura local de diferentes lugares.

Hall tem como conclusão provisória que:

[...] a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. (HALL, 2006, p.87)

Para o autor, as pessoas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo étnico (HALL, 2006, p.89). O cenário em que a cultura digital se desenvolve encontra-se, portanto, em meio ao que Hall denomina culturas híbridas. Logo, o cenário da FaE tem se constituído nesse cenário mais amplo e tem recebido inevitáveis influências deste.

3.2.2. No cenário da FaE: história e relações com o digital da professora Teresa

[...] é um objeto super contraditório. Vai depender do sentido que a gente atribuir à internet, ela pode tudo e não pode nada. Me sinto uma analfabeta diante dela, é importante falar isso também. A sensação que eu tenho é que o livro, o jornal, ele é íntimo de mim porque eu sei como é que ele é feito, eu sei como é que é um papel, sei como é que é impresso, e a internet eu sou completamente ignorante. Eu sei o básico. A utilizo como se ela fosse uma máquina de escrever ou um telefone. Assim que eu a utilizo. Tem isso também, de repente minha ignorância frente a ela, eu não aproveito tudo que ela pode me dar. (Teresa)

Teresa considera sua relação com o computador um pouco tardia, e com a internet, mais ainda. Lembra ter defendido sua dissertação, em 1992, toda produzida

em máquina de escrever. Alguns colegas seus já tinham computador, na época.

Segundo Teresa, a dissertação foi um marco.

[...] eu precisava muito digitar, escrever. Eu não tinha computador por razões financeiras, eu tinha separado, eu não tinha dinheiro, e aqui na faculdade também eram menos os aparelhos. Em 1994, eu vim fazer o doutorado. Eu tava trabalhando na Universidade Católica ainda, aposentei lá, fui professora lá por 23 anos. Em março de 1994, fiz a seleção de doutorado aqui, lá para junho fiz a seleção para professora. Então doutoranda e professora. Nessa época, 93 e 94, tive contatos mais intensos com o computador. Até então eu escrevia a lápis. Mas eu era presidente da associação dos professores da Católica, a gente tinha, às vezes, muita urgência de se posicionar e escrever coisas. Lá na associação, parei de escrever a lápis, no sufoco de fazer as coisas, eu comecei a escrever diretamente no computador, eu considero um grande salto. Ainda não tinha o meu computador. A internet é um pouco mais a frente. Eu terminei o doutorado em 1998, ainda não tinha internet. A minha internet é mais à frente, lá para os anos 2000. E eu não gosto. Eu tenho a sensação constante de que eu estou trabalhando. Adoro escrever e adoro ler, mas eu não gosto do computador.¹⁰⁵

Bruno também teve como marco de sua entrada no universo digital as demandas acadêmicas, não em relação ao uso do computador, como observamos em sua fala a seguir, mas em relação ao uso da internet:

[...] desde quando eu fiz minha dissertação já usava computador. Não me lembro se era MS-DOS, mas, em vez de disquete, eu usava uma fita cassete para gravar. Era um sistema da Gradiente, se usava na televisão de casa com um gravador. Aí, na hora que vai salvar arquivo ficava uns cinco minutos fazendo um barulho. [Sobre a internet] Eu lembro de ter usado... tinha aqui na FaE uns terminais, era sistema "troglodita mesmo". Era difícil, eu comecei a usar pensando em fazer contatos no exterior, foi para fazer o doutorado em 1996. Tinham poucas pessoas que usavam aqui, foi uma professora que me orientou algumas coisas. Tinha uma salinha para isso e eram uns terminais verdinhos lá. Eu precisava de bibliografia, mas vários professores da Inglaterra não conseguiam usar isso porque era um uso muito precário. A internet ligada ao Windows usei em 1997.¹⁰⁶

Como a professora Maria, Teresa, apesar de possuir uma trajetória bem diferente em relação ao universo digital, apresenta também resistências quanto ao

¹⁰⁵ Entrevista realizada em outubro de 2008 - professora Teresa.

¹⁰⁶ Entrevista realizada em janeiro de 2009 – professor Bruno.

uso do computador e da internet. Teresa sempre compara a nova tecnologia digital aos suportes próprios da cultura escrita, parece que há em seu discurso um receio de que aquela substitua esta. No entanto, o maior motivo que cria uma resistência em relação ao digital está ligado a sua conotação simbólica com o trabalho. Palavras de Teresa:

Primeiro, eu não jogo, eu não brinco com o computador, eu só uso para trabalho e para comunicar com as pessoas, mas eu prefiro pelo telefone que pelo computador. Às vezes, eu recebo poemas, textos bonitos, mas não é o meu prazer. Se eu receber Guimarães Rosa, Manuel de Barros pela internet eu não tenho o mesmo prazer que eu teria se estivesse com o livro na mão, se eu estivesse recebendo um papel impresso. Eu não gosto, mas eu uso constantemente. Eu associo sempre com o trabalho, porque uso constantemente para o trabalho.

Segundo: eu tive uma depressão enorme de 45 dias em 2004. O diagnóstico é que era episódica, pois eu não tinha sintoma nenhum. A primeira coisa que eu tirei foi o computador. Eu não gostava de passar nem perto. A depressão estava associada a perdas hormonais, por causa da minha idade, da menopausa, etc. E antes um pouco da crise eu havia feito muitas horas de computador, estava escrevendo um capítulo para os livros do Veredas¹⁰⁷. Meu escritório era no quarto de empregada, muito pequeno, meio sufoco. Foram 45 dias com o computador desligado e quando eu o liguei de novo foi quando eu restabeleci. Ele representava pra mim um trabalho muito intenso, muita tensão. Eu gosto muito de escrever, não é fácil escrever, o papel tá em branco e eu tenho algumas exigências com a minha escrita, por exemplo, eu não gosto de muita citação textual, eu quero escrever o texto próprio, então no adoecimento o computador é uma presença muito forte. Ele tem esse simbolismo para mim, do trabalho.¹⁰⁸

Teresa afirma gostar muito do seu trabalho, se considera privilegiada numa sociedade em que milhares de pessoas não têm trabalho, e quando têm são em péssimas condições de assalariamento. Mas, com firmeza, diz que não gosta só do trabalho, mas também do cinema, de ler livros, jornais – não lê no computador – diz adorar as pessoas, gostar de passear, brincar, encontrar os amigos; tudo isso fora do computador. Afirma não achar graça em se comunicar com os amigos pelo computador, e que, às vezes, faz isso por necessidade, porque mora numa grande metrópole. Evita dar seu *e-mail* para os alunos de graduação e se comunica muito

¹⁰⁷ O Veredas UFMG é um curso de Formação Superior de Professores da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais.

¹⁰⁸ Entrevista realizada em outubro de 2008 – professora Teresa.

pouco por *e-mail* com os seus orientandos de mestrado e doutorado. Ela diz explicar para os alunos os motivos pelos quais ela evita divulgar seu *e-mail*: “Tenho muito cuidado e receio que a internet entre no meu tempo de vida privado”.¹⁰⁹

A professora Teresa diz pensar sobre o porquê de tanta resistência de sua parte: Por que não gosta da palavra, do cinema, da imagem, da fotografia no computador? Por que usa o computador sem qualquer prazer? O interessante é que a resistência explícita no discurso de Teresa divide espaço com a dúvida sobre usar/gostar das práticas do mundo digital. “É curioso que eu não tenha nenhum prazer, nenhuma emoção. Claro que também, uma foto belíssima que me mandaram pela internet... pode ser que também eu comece a curtir um pouco mais, pois uso praticamente todos os dias”.¹¹⁰ Sua resistência divide espaço com a preocupação com as novas formas de sociabilidade no mundo; com as vantagens e desvantagens que a internet pode possibilitar:

Eu estava conversando com um professor da FaE¹¹¹ outro dia, ele não vai mais ao xerox, e eu vou... também não quero ficar uma pessoa enrijecida, emburrecida, não. Eu quero ver como eu posso melhorar minha conduta de professora, minhas ações, sem que esse tipo de recurso vá significar mais tempo de trabalho. Só que estou indo calmamente, muito atenta, principalmente por esse aspecto, que não signifique maior exploração de meu tempo de trabalho. Enfim, esse tipo de questão... se eu tivesse que me classificar, sou talvez das mais atrasadas, ou a mais atrasada. Mas, me sinto bem serena, agora estou atenta a essas possibilidades, chegando perto delas com calma¹¹².

Ficar atenta, prestar a atenção no significado da internet é essencial, pois, para Teresa, “se a gente não tiver cuidado a internet vai atravessando tudo”. Ela se julga refratária e novamente aponta a questão do “tempo” como um dos motivos que a torna mais “desconfiada” e interessada nas sociabilidades, nas relações construídas na cultura digital:

¹⁰⁹ Entrevista realizada em outubro de 2008 – professora Teresa.

¹¹⁰ Entrevista realizada em outubro de 2008 - professora Teresa.

¹¹¹ Teresa se refere ao professor Bruno, também entrevistado aqui.

¹¹² Entrevista realizada em outubro de 2008 – professora Teresa.

Eu estudo a questão do tempo, a experiência do tempo na vida dos professores e aí é que a questão fica mais complicada. Eu tenho uma hipótese de trabalho, pela minha própria experiência, de que a internet amplia jornadas e intensifica os ritmos. Ritmo faz parte da categoria do tempo, jornada é uma coisa e ritmo é outra. Jornada e ritmo são coisas diferentes. Então isso é completamente presente na minha vida. A internet alargou minhas horas de trabalho e intensificou os ritmos. Muito mais coisa para fazer em menos tempo.

[...] folga pra mim é não usar a internet, como fiz agora nas últimas férias de julho. Foram 15 dias, nem cheguei perto, para comunicar com as pessoas usava telefone. Sou muito refratária e completamente preocupada por causa disso: o tempo na internet não tem dia, nem noite, são 24 horas no ar e você se não se cuidar e prestar atenção pode ficar completamente escrava do trabalho, ele ocupa todos os interstícios, todas as possibilidades de sua vida.

“O que está significando na vida dos professores o tempo na rede?” Eu continuo com essa hipótese: “que amplia jornadas e intensifica os ritmos e as horas de trabalho não pagas”. A exploração e a submissão ao trabalho alienado podem ficar muito maior, por outro lado, já encontrei professores, numa pequena pesquisa que fiz perguntando sobre isso a eles na educação básica. Há professores que adoram, acham que facilitam muito o trabalho deles: eles não precisam ir a uma biblioteca, eles não precisam, às vezes, sair de casa para fazer reunião, para escrever um texto, então, como tudo na modernidade, é um instrumento ambíguo, paradoxal e contraditório. Pode servir à felicidade das pessoas e à construção de uma via coletiva e melhor para todos, digna, feliz; pode ser também mais uma escravização do homem, do trabalho, do seu tempo.”¹¹³

“Como tudo na modernidade é um instrumento ambíguo, paradoxal e contraditório”. Assim, Teresa continua enumerando as contradições próprias à internet:

A internet pode reduzir minhas distâncias. Quando eu estava em Barcelona, eu redigi um texto com outra pessoa via internet, foi super legal. Ela pode ser a nossa escravidão, mas pode facilitar nossa comunicação como humanos e sujeitos sociais, servir a processos de emancipação. Pode unir os povos, enfim, como toda máquina, como toda tecnologia, a internet vai depender dos significados que nós damos para ela, da forma como a concebemos, da forma como nós utilizarmos¹¹⁴.

Bruno, por sua vez, aponta a internet como um benefício na vida profissional. Em seu discurso, em nenhum momento se refere ao universo digital de forma

¹¹³ Entrevista realizada em outubro de 2008 – professora Teresa.

¹¹⁴ Entrevista realizada em outubro de 2008 – professora Teresa.

negativa. Ao contrário, como vimos anteriormente, diz que a internet o ajuda poupar tempo de trabalho.

Lipovetsky (2004, p.58) discute as contradições da cultura digital no livro *Os tempos hipermodernos*, no qual faz reflexões importantes sobre “superação da temática pós-moderna, a reconceitualização da organização temporal”, devido ao avanço brutal da globalização e das novas tecnologias da comunicação. Ele questiona se o indivíduo contemporâneo vive num estado de “imponderabilidade temporal”, mergulhado apenas no tempo da urgência e da instantaneidade. “Será que a aceleração generalizada, o *frenesi* do consumo, o retraimento das tradições e utopias teriam conseguido criar a civilização do ‘presente perpétuo’, sem passado e sem futuro?” (LIPOVETSKY, 2004, p. 65). O autor tem como hipótese que a “ausência do futuro”, o imediatismo e o ritmo acelerado que envolve as sociedades modernas devem ser considerados como “um processo de desencantamento ou modernização da própria consciência temporal moderna” (LIPOVETSKY, 2004, p.67). Por isso, ele prefere falar de hipermodernidade, que “não é estruturada por um presente absoluto; ela o é por um presente paradoxal, um presente que não pára de exumar e ‘redescobrir’ o passado” (LIPOVETSKY, 2004, p.85). A hipermodernidade é um fenômeno que passa a interferir no tempo, nos comportamentos e modos de vida.

O conceito de pós-modernidade para Lipovetsky é vago, ou seja, está ligado à superação da modernidade anterior. Para o autor, tudo se deu muito rápido: a pós-modernidade nasceu no momento mesmo em que se esboçava a hipermodernização do mundo (LIPOVETSKY, 2004, p. 53). Ainda nas palavras do autor:

A obsessão moderna com o tempo não mais se concretiza apenas na esfera do trabalho que está submetida aos critérios de produtividade – ela se apossou de todos os aspectos da vida. A sociedade hipermoderna se apresenta como a sociedade em que o tempo é cada vez mais vivido como preocupação maior; a sociedade em que se exerce e se generaliza uma pressão temporal crescente [...]. Não há apenas a aceleração dos ritmos de vida; há também uma conflitualização objetiva da relação com o tempo. (LIPOVETSKY, 2004, p.76,77)

Este conflito em relação ao tempo “implica que os indivíduos estão cada vez menos encerrados só no presente” (LIPOVETSKY, 2004, p.76). A cultura digital se constitui ou é responsável por esse modo de conceber o tempo, que extrapola o universo do trabalho. Nesse cenário, “a mídia eletrônica e a informática possibilitam a informação e os intercâmbios em ‘tempo real’, criando uma sensação de simultaneidade e de imediatez que desvaloriza sempre mais as formas de espera e de lentidão” (LIPOVETSKY, 2004, p. 62,63). Porém, Lipovetsky (2004, p.82) defende que “o indivíduo hipermoderno é igualmente prudente, afetivo e relacional: a aceleração dos ritmos não aboliu nem a sensibilidade em relação ao outro [...] nem as aspirações a uma vida equilibrada e sentimental”. Podem ser considerados exemplos disso os *sites* e programas de relacionamento (Orkut, MSN, etc.) e todas as outras formas facilitadas de diminuir as distâncias e promover a comunicação. Fatos que a própria professora Teresa abordou em seu discurso.

Para finalizar, cabe aqui também trazer as idéias de Canclini (2000), que, ironicamente, questiona: “Para que vamos ficar nos preocupando com a pós-modernidade se, no nosso continente, os avanços modernos não chegaram de todo nem a todos?” (CANCLINI, 2000, p. 24). Como naturalizar o desenvolvimento de uma cultura digital num país em que muitos não passaram pela cultura escrita (pelos livros) no que se refere à educação? Seria isso como pular etapas na história?

Oferecer *laptop*¹¹⁵ a todas as crianças das escolas públicas seria uma democratização verdadeira? Natural? E na FaE? Como naturalizar o desenvolvimento de uma cultura digital?

3.2.3. Demandas digitais direcionadas às salas de aula das duas turmas de Pedagogia (G e H noturno) que ingressaram no início do ano de 2007

A seguir, está descrito o que os professores demandam em relação aos usos dos aparatos digitais e as diferenças que se estabelecem entre aulas com e sem esses aparatos. O relato seguinte foi elaborado a partir de observações realizadas dentro das salas de aulas em duas disciplinas nas duas turmas G e H: *Prática Educativa* e *Política*; e mais observações na turma G, das aulas de *Metodologia de Pesquisa*, somando dois semestres do ano de 2007. Presenciei cerca de quatro aulas por semana, duas em cada turma, a fim de perceber se haveria traços diários, evidentes ou não, de letramento digital se constituindo na Faculdade de Educação da UFMG.

A escolha pelas aulas de *Prática Educativa* deveu-se ao fato de que as professoras de ambas as turmas estavam trabalhando por meio de apresentação de seminários e incentivaram o uso de aparatos digitais como, por exemplo, o *data show*. A disciplina *Metodologia de Pesquisa* também tinha como dinâmica a apresentação de seminários, no entanto o uso do *data show* foi apenas mencionado pela professora, ou seja, ela informou aos alunos que havia aquele recurso

¹¹⁵ “A proposta foi lançada originalmente por Nicolas Negroponte do MIT (Massachusetts Institute of Technology), que desenvolveu um novo modelo de laptop para educação. A partir de então, surgiram outras iniciativas similares à proposta do pesquisador do MIT. O governo brasileiro também se interessou pelo assunto e deu início ao projeto Um Computador por Aluno (UCA). Além de ser um projeto educacional, fornecer um laptop por criança pode também ajudar a promover a inclusão digital de toda uma geração de brasileiros”. (http://www.ccuec.unicamp.br/ead/index_html)

disponível caso eles quisessem utilizar. Já as observações das aulas de *Política* foram pretextos para que eu pudesse estar perto dos sujeitos de pesquisa – Inês, Elza, Vânia e Paula – por mais dias na semana. Observá-las nas aulas era fundamental para este estudo. Ficava evidente na sala de aula que as quatro estudantes não sabiam lidar com os diversos aparatos digitais? Como elas apresentavam os seminários? A elas ficava reservado fazer o que nas apresentações? Os colegas se mostravam dispostos a ajudá-las no manuseio de aparatos digitais utilizados nas apresentações de trabalhos?

Para uma apresentação mais completa das demandas digitais da faculdade, foram inseridos aqui, além das minhas observações, alguns trechos de entrevistas realizadas com os alunos de ambas as turmas e com os professoras Bruno, Maria e Teresa. Esse procedimento foi importante, pois, às vezes, só os “olhos” não conseguem alcançar alguns fatos curiosos e valiosos para esta pesquisa.

Quadro-branco, pincel, um retroprojeter abandonado num canto¹¹⁶, TV, vídeo cassete, são os recursos “fixos” de todas as salas de aula da FaE e um *rack* de metal que, quando reservado, é levado para as salas de aula. O que há nesse *rack*? Um *data show* conectado a um computador com caixas de som ou não. Há também nas salas de aula a possibilidade de se conectar à internet. Desses recursos, quais grande parte de alunos e professores mais utilizavam? O *data show*. Por sua vez, o uso intenso desse recurso merece um questionamento mais aprofundado: o que o *data show* passou a significar para esses 60 alunos calouros do curso de Pedagogia? Como os professores vêem o uso desse aparato digital na sala de aula? Ele serve especificamente para quê? Adquire-se alguma competência, capacidade

¹¹⁶ Utilizo a expressão “abandonado num canto” devido ao fato de, pela própria experiência como aluna da Faculdade e pelas observações nesta pesquisa, não mais ver esse recurso sendo utilizado pelos professores.

ou habilidade através do uso do *data show*? Essas são questões que começaram a emergir no momento de análise das cenas observadas nas salas de aula.

Antes de trazer à tona algumas tentativas de respostas para as questões acima, é importante descrever um pouco mais do cenário das salas de aula, enfatizando as aulas de *Prática Educativa*. As professoras da disciplina incentivavam os alunos a montar os seminários a partir do uso dos mais diversos aparatos digitais: câmeras para fotos e filmagens, utilização de vídeos da internet, entre outras possibilidades. Ao conversar com alunos sobre esse suposto “incentivo”, foi possível começar a perceber o que a utilização de tais recursos têm significado, não só para eles, como também para toda a faculdade:

*A gente tem que saber mexer com PowerPoint. O PowerPoint é o deus de todos os aparatos digitais. Muito importante também saber o Word para digitar os trabalhos. E normalmente não há seminário sem o PowerPoint. A gente não consegue conceber a idéia de apresentar qualquer tipo de trabalho sem estímulo visual. A gente sente que precisa usar porque parece que vai ficar mais profissional, mais “classudo”, a nota vai ser melhor. Parece que já é a rotina da faculdade usar o PowerPoint. É uma cultura da faculdade que vai muito além da nossa sala.*¹¹⁷

O PowerPoint é o programa que os alunos utilizam para montar as apresentações para exibir no *data show*. Muitas vezes, eles utilizam o nome do programa para se referir ao aparato digital. Essas afirmações são incisivas em relação à constituição de uma cultura digital na FaE. A palavra “cultura” já é utilizada pelos próprios alunos para se referir ao uso de aparatos digitais nas aulas. Por que é inconcebível a idéia de apresentar um trabalho sem estímulo visual? Para eles, usar as imagens significa um trabalho melhor, merecedor de uma boa nota. No entanto, esse não parece ser o discurso da maioria dos professores da FaE, apesar do incentivo para o uso de diversos recursos, inclusive os que despertam estímulos

¹¹⁷ Entrevista realizada em outubro de 2008 – aluno da turma H.

visuais, auditivos, etc. Essa concepção de que o trabalho vai ser mais valorizado se houver imagem, som, movimento, pode ser uma idéia trazida pelos jovens que se inserem na universidade e vêm influenciando e desafiando toda uma cultura gráfica rígida e bem estabelecida¹¹⁸. Pode ser também uma forma de “intimidar” os professores, pois como não melhorar a nota de um trabalho que parece tão bem feito? Mesmo que o trabalho seja superficial e fraco teoricamente, os alunos se apóiam nos aparatos que embelezam o trabalho, que impressionam colegas e professores. Não parece ser essa a “lógica geral” – ou senso comum – ligada às novas tecnologias? As informações, muitas delas extremamente superficiais, vêm mascaradas, dando a impressão de que são muito bem fundamentadas para alunos inicialmente crédulos? Porém, para amenizar as forças de resistência às novas tecnologias (computador, internet, etc.) O’Donnell (2000, p.88) sugere: “What today’s partisans of the book need to master is the pragmatics of the new”.

Mas, é interessante observar também um discurso um pouco diferente sobre o uso do *data show* por parte de uma aluna da turma G:

*[...] você reparou que todo mundo utilizou, o recurso é uma ajuda para a apresentação. Normalmente a gente pergunta para o professor se ele acha interessante a gente usar. Às vezes, ele fala que não precisa. Então, a gente não preocupa com isso não. A gente escreve no papelzinho e na hora da apresentação a gente lê os tópicos e vai falando. Eu, especificamente, uso o recurso não como uma forma de leitura, é só para lembrar os pontos que você está falando. Então, para o meu grupo, a gente não pensa que tem que ter data show para a apresentação ficar boa, não. A gente vê também que alguns grupos na minha sala só conseguem apresentar se tiverem aquele recurso: faz a leitura do jeito que tá escrito lá, presos àquilo. Sobre uma nota maior eu não sei.*¹¹⁹

Há uma necessidade, uma exigência, muitas vezes silenciosa, de levar os alunos a se apropriarem das novas tecnologias. Esse silêncio pode ser traduzido

¹¹⁸ Grande parte das práticas acadêmicas também gira em torno da oralidade, no entanto uma oralidade referenciada pela escrita.

¹¹⁹ Entrevista realizada em outubro de 2008 – turma G.

como uma forma de achar óbvio o domínio do computador e da internet por parte dos alunos.

Eu acho que todo mundo hoje pensa que já tem que dominar esta tecnologia, tanto que nas primeiras aulas a gente já foi para a biblioteca – para o espaço de informática - para aprender a mexer no Portal da Capes, no Scielo. Desde cedo, a gente fica com a impressão que as coisas têm que ser feitas no computador. Professores já desde os primeiros períodos pediram para fazer os trabalhos no Word. O pessoal reclamava: “ah, não tenho computador, não tenho tempo”! Aí, os professores amenizam um pouco, mas eles têm preferência, e a gente segue a preferência deles. Então, a gente também acha que vai perder nota se não usar o PowerPoint. É difícil arriscar isso, até porque a gente se organiza muito bem pelo PowerPoint, então acaba casando a necessidade de organização do nosso pensamento com notas boas.¹²⁰

Foi possível perceber nas apresentações de seminários aqueles alunos com mais familiaridade com os aparatos digitais. Geralmente o comando desses recursos fica nas mãos de quem já sabe usar, e quem não sabe é auxiliado por estes ou não.

“[...] nas apresentações de seminário, alguns falavam que não tinham computador em casa ou não tinham internet. Eu tive um problema grande com um colega, ele dizia que não fazia os trabalhos porque não tinha internet e computador. Então falava assim, eu não vou fazer apresentação no PowerPoint porque não sei mexer, mas também não quer aprender”.¹²¹

Presenciei um episódio no qual uma aluna que sabia apenas as habilidades mais básicas ligadas ao Word, ao apresentar seu trabalho, deixou a tela do PowerPoint fora do modo de apresentação. Nenhum colega se dispôs a ajudá-la mudando a configuração e ela apresentou todo o trabalho dessa forma, sem saber que havia uma outra melhor, mais visível.

Nas turmas G e H, os 60 alunos dividiram-se em cerca de 24 grupos. Os temas de apresentação dos seminários de *Prática Educativa* eram os mais diversos, todos relacionados a ambientes não-escolares. Logo, os alunos buscaram visitar museus, ONGs, centros de internação de menores infratores e igrejas; houve

¹²⁰ Entrevista realizada em outubro de 2008 – turma H.

¹²¹ Entrevista realizada em outubro de 2008 - turma G.

grupos que decidiram pesquisar sobre educação a distância, políticas educacionais para os povos indígenas e educação ambiental, dentre outros. O objetivo das professoras de ambas as turmas era fazer com que os alunos percebessem o que havia de educativo nesses espaços não-escolares, o que eles reconheciam como conhecimento e o que representa ser pedagogo nesse mundo de relações. Dos 24 grupos, quinze fizeram uso do programa PowerPoint de maneira usual, ou seja, apresentaram nos *slides* textos em tópicos, algumas fotos tiradas por câmeras digitais, alguma figura baixada da internet. Algumas apresentações eram animadas, com letras caindo ao mudar de *slides* ou emitindo sons. Cabe aqui uma fala da professora Maria, que ministra outra disciplina que não a *Prática Educativa*, sobre isso: “*Eu só falo para não trazer aqueles negócios que saem pulando, com som. Parece que para os alunos tecnologia é isso, né? O fim e não os meios. Então, eu sempre falo isso: é um recurso para apoiar a apresentação, mas não é a apresentação*”.¹²²

No trabalho de um dos alunos¹²³ foi interessante observar o comentário feito por ele: “*Eu não sei fazer PowerPoint, quem me ensinou foi minha mãe, que depois dos 60 anos resolveu aprender informática. Eu só sei Word*”. Nesse mesmo trabalho, a cada vez que este aluno teclava para mudar de *slide*, a apresentação emitia sons. Ele comentou um pouco constrangido: “*Falei para minha mãe não colocar esses efeitos especiais*”.

De forma geral, até mesmo aqueles que afirmaram em resposta ao questionário possuir familiaridade com o *data show* às vezes se confundiam no uso,

¹²² Entrevista realizada em outubro de 2008 – Professora Maria

¹²³ Este aluno não estava presente no dia em que apliquei o questionário para a turma toda. Na tentativa de conseguir o maior número de respostas possível, tentei fazer uma “reescapagem” dentre aqueles que estavam na lista dos alunos classificados para o curso de Pedagogia. Ele foi o único que se recusou a responder o questionário, afirmou que sempre chegava atrasado nas aulas e que não podia perder mais tempo com a minha pesquisa. Vale dizer que este aluno tem mais de 30 anos e é funcionário da universidade.

quando tinham que explorar os recursos mais complexos do aparato, como exibir filmes trazidos em CDs ou *pen drives*. Nas apresentações, os sujeitos selecionados para a pesquisa se “misturavam” em meio aos outros alunos, tornando o “não-saber” menos evidente.

Nove trabalhos se destacaram no uso dos aparatos digitais explorando as potencialidades do *data show*, ou seja, indo além de uma mera apresentação de palavras e imagens. Nesses trabalhos, os *slides* apresentavam *hiperlinks*¹²⁴ que levavam a *sites* da internet, a exibição de filmes da própria internet ou criados pelos alunos através de câmeras fotográficas digitais. Houve até uma exploração do Google Earth¹²⁵.

Um dos grupos montou um pequeno filme de sua atuação numa ONG visitada. Houve um comentário geral na turma sobre a tremedeira do filme amador, não como crítica, mas porque era tão evidente que não havia como não comentar. Inicialmente, os integrantes do grupo filmaram na câmera digital as imagens que pretendiam utilizar, depois o irmão de uma das integrantes fez a montagem. Houve certa confusão na apresentação do filme, porque ninguém na turma conseguia fazer o som sair nas caixas do computador interligado ao *data show*. Foi preciso chamar o responsável da faculdade pelo audiovisual para resolver o problema. O Windows Media Player¹²⁶, clipes em *slide show*, vídeos do site You Tube¹²⁷ também foram

¹²⁴ “Hiperlink - Nome dado à ligação que leva a outras unidades de informação em um documento de hipertexto. O hiperlink pode fazer referência à outra parte do mesmo documento ou a outros documentos.” (<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>)

¹²⁵ “O Google Earth é um programa que possibilita a visualização de imagens de satélite, mapas, terrenos, edifícios em 3D e até explorar galáxias no Céu”. (<http://earth.google.com/intl/pt/>)

¹²⁶ “Windows Media Player 10 oferece um modo de localizar e baixar a mídia digital, executá-la em computadores baseados em Windows XP e usufruí-la em todos os lugares e em inúmeros dispositivos portáteis. As visualizações permitem que você, assista a suas músicas”. (<http://baixaki.ig.com.br/download/Windows-Media-Player-10-portugues-.htm>)

¹²⁷ “Um site na internet que permite que seus usuários carreguem, assistam e compartilhem vídeos em formato digital. O YouTube utiliza o formato Macromedia Flash para disponibilizar o conteúdo. É o mais popular site do tipo (com mais de 50% do mercado em 2006) devido à possibilidade de hospedar quaisquer vídeos (exceto materiais protegidos por copyright, apesar deste material ser encontrado em abundância no sistema). Hospeda uma grande variedade de filmes, vídeo-clipes e

utilizados pelos nove grupos. Chamou-me a atenção o quanto o You Tube tem sido utilizado nos seminários apresentados na faculdade nesses primeiros períodos que observei, e nenhum professor que assistia a esses seminários alertou sobre o perigo de se buscar exemplos em *sites* tão populares. Mas também não posso deixar de destacar que no You Tube há muitos vídeos passíveis de utilização, mas só é possível identificá-los com segurança quando já se tem um amplo conhecimento acadêmico. Sobre isso, uma aluna da turma H comenta sobre questões de credibilidade, mas agora ela já tem dois anos de FaE:

*Olha, os professores pensam muito mais no escrito que nessas fontes audiovisuais, porque é outro tipo de dado. É mais para sensibilizar e emocionar a turma, ou mais como um exemplo do que um dado concreto, uma fonte primária. É uma ilustração e não um dado científico [...]. Até porque a gente está aprendendo que confiar na internet é temerário, quase nunca dá certo.*¹²⁸

Durante as observações das disciplinas mencionadas, apenas a professora Maria alertava os alunos sobre os conteúdos de vídeos veiculados pela internet:

*Eu acho um absurdo, eu sou exagerada! Eu falo que 95% a 99% do que tem na internet é lixo. Mas tem aí 1% que é precioso. Você tem que saber o que é precioso. Eu nunca comentei sobre o You Tube. Mostrei os sites que têm vídeos disponíveis como o Domínio Público ou o Portal do Professor do MEC, que você pode baixar. Não adianta você jogar no Google um tema e vir sem autor assinado, sem instituição. A lógica da internet é a mesma da cultura impressa no que tange à pesquisa, à academia. Tem que ter uma assinatura, tem que ter uma instituição, tem que ter uma pesquisa que valide aquilo. A linguagem é diferente, não a lógica de produção de texto.*¹²⁹

Pode-se levantar como hipótese que vem se configurando nesses espaços acadêmicos um outro tipo de leitor, possuidor de uma consciência crítica diferente

materiais caseiros. O material encontrado no YouTube pode ser disponibilizado em blogs e sites pessoais através de mecanismos (APIs) desenvolvidos pelo site". (<http://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>)

¹²⁸ Entrevista realizada em outubro de 2008 – turma H

¹²⁹ Entrevista realizada em outubro de 2008 – professora Maria.

daquela ligada à cultura escrita (BANDEIRA, 2003). Provavelmente, se esse tipo de leitor sofrer influências como as da professora Maria, ele se tornará mais atento aos cuidados que são necessários para navegar com segurança pelos imensos oceanos de informação. Caso contrário, a superficialidade das informações tomará o lugar dos conceitos já legitimados.

Os alunos de ambas as turmas costumam consultar seus *e-mails* ou navegar descompromissadamente pela internet, principalmente nos intervalos das aulas de *Prática Educativa*, pois o *data show* estava sempre disponível e conectado à rede. Havia um aluno que nesses momentos sempre pedia para gravar todas as apresentações dos seminários em seu aparelho que reproduz vídeos no formato MP4.

As apresentações dos trabalhos eram levadas pelos alunos em CDs, disquetes e *pen drives*, mas muitos grupos deixavam os trabalhos apenas no *e-mail*, correndo o risco de queda de conexão na hora da apresentação. Contar com a internet e seus benefícios era tão natural para esses jovens que eles não pensavam na possibilidade de não conseguir se conectar na hora em que necessitassem.

Uma das professoras da disciplina avaliava todo o desempenho dos grupos com anotações em seu *lap top*, depois ela enviava os comentários via *e-mail* para os grupos, o papel já não tinha lugar nessa relação professor-aluno. Ela, ao final de cada dia de apresentação, também fazia um comentário oral. A outra professora ainda fazia anotações no papel e comentava oralmente ao final de cada dia de apresentação. Os seminários foram se aprimorando a cada aula, no que se refere ao uso dos aparatos digitais. As primeiras apresentações foram básicas (*slides* com textos), depois os alunos pareciam instigados a levar algo considerado mais “moderno” (com imagens, sons e movimentos), como se fosse uma “competição”.

Vê-se a inserção digital acontecendo aos poucos no espaço acadêmico e a difícil tentativa de entrada no mundo digital das quatro estudantes. Mas, nesses momentos em sala, todos se misturavam muito, talvez só eu percebesse as diferenças entre meus sujeitos e o universo geral dos alunos, porque estava atenta a essas questões. Das quatro estudantes selecionadas para aprofundar este estudo, apenas Vânia¹³⁰ se arriscava a manusear o *data show* e suas possibilidades durante os seminários e também nos intervalos. Inês nem sequer tocava no equipamento. Nas apresentações de seminário, o papel esteve na sua mão durante todo o tempo. Uma colega passava os *slides* enquanto ela lia e comentava os escritos para a turma. Elza também não tocou no *data show* e nem olhou para os *slides*. Enquanto apresentava o trabalho com os papéis nas mãos, a outra integrante do grupo passava os *slides* para a turma. Paula interagia bem com os *slides*, mas não se aproximava do *data show*.

A demanda sobre digitar ou não os trabalhos que eram para ser entregues também foi um aspecto observado nesta pesquisa. E o curioso foi perceber que as turmas G e H possuíam mais intimidade com a *Web* do que com o editor de textos Word. Navegar e digitar são letramentos digitais diferentes? Sobre esta questão, qual a postura das professoras entrevistadas?

*Eu peço que os trabalhos sejam digitados, quando é exercício ou prova pode entregar à mão, eu aceito. (Teresa)*¹³¹

Aceito trabalhos manuscritos e falo: eu sei que nem todo mundo tem computador, desde sempre aceitei, não foi a partir da minha consciência sobre a exclusão aqui não. No início eles entregam textos desformatados, sem justificar. Esse ano eu ensinei, é a primeira vez que eu ensino. Falo que quem não tiver intimidade, não souber o que é texto justificado a monitora da disciplina ensina: “times new roman, arial, espaçamento 1,5”. Eu não falava isso antes. Engraçado que eu tive uma aluna que ela escrevia abreviado, tipo o “que” ela escrevia “q”, igual em “internetês”, mas ao mesmo tempo, ela não sabia formatar. Tinha intimidade com a escrita

¹³⁰ Sobre o letramento digital desenvolvido por Vânia, Inês, Elza e Paula durante os dois anos de coleta de dados, ver Capítulo 4.

¹³¹ Entrevista realizada em outubro de 2008 – Professora Teresa

na internet, mas não no Word. Então agora eu falo isso. Como faz parte também da minha disciplina dar um pouco das normas de apresentação de trabalho científico, eu dou. (Maria)¹³²

E quais as impressões dos alunos sobre a entrega de trabalhos digitados? E suas dificuldades? Ouvi um aluno dizer à professora: *“O trabalho escrito para entregar estava formatado, pronto, mas na hora de imprimir saiu tudo do lugar, posso entregar depois?”* E sobre os diferentes letramentos - Web e Word - conversei com uma aluna que possuía o hábito de fichar livros anotando tudo em folhas de papel ofício avulsas, para depois digitar. Isso revela que ainda falta a ela a habilidade de anotar diretamente no computador. Entretanto, ela fez um trabalho sobre educação a distância e vale comentar que ela usou como instrumentos de coleta de dados o Yahoo! Respostas¹³³ e o Orkut para obter diferentes opiniões sobre o assunto, ou seja, demonstra ter mais facilidade com as práticas ligadas ao uso da internet do que com os aparatos que possuem usos mais escolares, como o Word. Ainda, os alunos dizem: *“É mais fácil navegar na Web que montar um trabalho, porque tem as normas da ABNT [Associação Brasileira de Normas Técnicas]. Uma série de preocupações para o trabalho ficar bonito e legível”¹³⁴.*

Fora as observações realizadas presencialmente, fui convidada pela turma G para participar de um grupo virtual¹³⁵ de discussões e troca de informações e idéias. O grupo foi criado por um aluno da turma que tem facilidade para se movimentar no universo digital. São sempre os mesmos alunos que participam, ou seja, aqueles que têm intimidade com a internet. No entanto, mesmo estes ainda se confundem ao

¹³² Entrevista realizada em outubro de 2008 – Professora Maria

¹³³ Yahoo! Respostas é um serviço criado pelo portal Yahoo! que permite a todo usuário cadastrado no portal fazer ou responder perguntas sobre assuntos diversos. O endereço é <http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=+yahoo+respostas>.

¹³⁴ Entrevista realizada em outubro de 2008 – Turma H.

¹³⁵ É uma possibilidade que o provedor Yahoo! oferece aos seus usuários: o Yahoo! Grupos.

utilizar alguns recursos. Exemplos disso são algumas mensagens, como essa a seguir, que recebi do grupo (há mais exemplos no Apêndice B):

De:	
Para:	pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br
Data:	28/09/07 08:31
Assunto:	Re: [pedagogiaufmg2007] Re: Reportagens folha de São Paulo
	ola não estou conseguindo acessar as reportagem, por favor me ajudem!!!!!!!!!!!! Beijos!!!!

A comunicação via *e-mails* nesse grupo virtual tem se tornado mais intensa a cada semestre que os tenho acompanhado. Há, durante toda a semana, um compartilhamento de textos e atividades que os professores dão, como roteiros para assistir filmes e avisos de professores, monitores e colegas. O controlador do grupo posta os textos e os colegas interagem agradecendo, comentando. E também há trocas de *e-mails* sobre assuntos não relacionados à faculdade. Abaixo, alguns exemplos de mensagens trocadas no grupo:

De:	
Para:	pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br
Data:	31/08/2008 13:11
Assunto:	[pedagogiaufmg2007] Monitoria para a Prova de Filosofia da Educação II
	Olá pessoal, estarei na sala de vocês nesta terça-feira a partir das 17:30 fazendo uma pequena revisão para a prova de Filosofia da Educação II sobre a Unidade I "Liberdade". Conto com a presença de vocês.

De:	
Para:	pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br
Data:	21/08/2008 09:49
Assunto:	[pedagogiaufmg2007] obrigada!!!
	Eu sempre digo que gosto de andar com gente que pensa... Valeu o apoio pelos textos de Prática III, admiro quem sabe usar essas ferramentas tecnológicas.

Há uma seqüência de *e-mails* que revela como o contato virtual entre os alunos tem sido efetivo. Nessa série, vê-se um pedido de ajuda aos colegas e, em seguida, as respostas destes. Importante observar a rapidez (data e horário dos *e-mails*) com que os colegas respondem ao problema do outro: em apenas um dia, eles oferecem diferentes tipos de solução. Outra característica a observar são as diferentes formas de expressão da linguagem: o colega que busca ajuda tem cerca de 40 anos e a colega que participa respondendo tem em torno de 20. A linguagem dele é mais formal e a dela já demonstra certa influência do digital.

Colega que busca ajuda:

De:	
Para:	pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br
Data:	Quinta-feira, 28 de Agosto de 2008, 8:36
Assunto:	[pedagogiaufmg2007] Pratica Educativa
	<p>Prezados (as) colegas da Disciplina Pratica Educativa Turma G Bom dia!</p> <p>Como não pude comparecer ao ultimo encontro preparatorio da disciplina antes de ir para a Escola na ultima terça (discussão texto Perrenoud), devido a uma licença medica que tirei para fazer uma cirurgia, gostaria de pedir por gentileza que me informem o que ocorreu nesta ultima aula: a Profa. pegou o nome das Escolas escolhidas e dos grupos de trabalho? Foi distribuido e/ou elaborado coletivamente um roteiro de observação nas escolas? Ela deu novas indicações de leitura? Quais foram os demais encaminhamentos? Agradeço imensamente a colaboração e o auxilio de todos (as).</p> <p>Um abraço a todos (as)</p>

Colega que responde menos de três horas depois:

De:	
Para:	pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br
Data:	28/08/2008 11:00
Assunto:	Re: [pedagogiaufmg2007] Pratica Educativa
	<p>A professorar retomou os textos que havia pedido a leitura e depois nos deu um roteiro para elaborarmos um pequeno projeto (3 páginas) de observação para entregarmos na escola que formos. Teremos aula na próxima terça-feira (mudança de agenda) e ela pediu que levássemos este pronto para que possa ler e fazer as devidas correções.</p> <p>Se quiser passe na minha sala para pegar e tirar cópia do roteiro deste projeto, ok?!</p>

Outro colega também responde no intervalo de três horas:

De:	
Para:	pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br
Data:	28/08/2008 11:12

Assunto: Re: [pedagogiaufmg2007] Pratica Educativa
 fique tranquilo que ainda temos um encontro na semana que vem, só depois estaremos liberados para a escola.
 A professora pediu um projeto para ser levado na proxima aula,,agora estou saindo mas à noite escrevo pra voc~e. Me liga para lembrar

Colega que busca ajuda agradece:

De:	
Para:	pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br
Data:	Quinta-feira, 28 de Agosto de 2008, 14:48
Assunto:	Re: [pedagogiaufmg2007] Pratica Educativa Boa tarde!

Muito obrigado por responder à minha mensagem!

Vc. poderia me informar a sua sala e ramal na FAE, bem como seus dias e horarios na FAE, para que eu possa ir buscar 01 copia deste roteiro?
 Muito grato,

Abraços,

Colega responde:

De:	
Para:	pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br
Data:	28/08/2008 17:49
Assunto:	Re: Resposta: [pedagogiaufmg2007] Pratica Educativa estarei na sala X em horário de aula. Caso qser passar na facul antes me de um toq para sabr ond estou

Nessa série de *e-mails* foi possível perceber que dois colegas resolveram o problema de outro em menos de três horas. Há uma comunicação eficaz por meio do grupo virtual. Na turma H também há um grupo virtual de interação. Nas duas turmas, os grupos foram criados por colegas que já tinham um letramento digital anterior à entrada na faculdade. Na turma H essa colega é considerada a “figura máxima da sala”, o que significa isso?

A idealizadora é uma colega – como se fosse a figura máxima da sala – ela naturalmente foi pegando os e-mails dos professores e tomando liderança. “Quando você tiver um texto em PDF manda para mim, eu passo

para sala". Aí, ela começou a passar as instruções: "na próxima aula a professora pediu para trazer isso, não se esqueçam". Ela pega os colegas irregulares também.

*Rola uns e-mails pessoais também. A Paula posta muita coisa engraçada ou aquelas mensagens de Deus. Outros colegas também colocam mensagens, piadas. No início era mais freqüente, mas agora que a gente tá começado a cansar, naturalizar toda a rotina, as mensagens estão ficando mais restritas à faculdade mesmo.*¹³⁶

Naturalizar toda a rotina significa para os alunos estarem acostumados ao dia-a-dia da faculdade e às suas intensas demandas. Mas, para finalizar, quais as diferenças entre aulas com e sem tecnologias digitais? Como foi dito no início do capítulo, as aulas de *Política* foram momentos em que as novas tecnologias foram restritamente utilizadas. Parecia que para os alunos as aulas com imagens, sons, movimentos eram mais interessantes, eles interagem mais. As aulas que observei sem esses recursos ficavam mais paradas, os alunos saíam mais de sala para lanche, havia mais conversas paralelas. Ao conversar com as professoras Maria e Teresa sobre suas demandas ligadas ao digital, elas afirmaram ter posturas semelhantes. No entanto, como já foi discutido, Teresa sente-se instigada a usar os aparatos digitais, apesar de sua resistência:

Eu praticamente não uso nas minhas aulas. Eu faço ainda uma aula expositiva, construindo anotações no quadro. Acho mais viva, acho mais gostosa, eu vou montando esquemas no quadro, giz e pincel.

Outro dia queria dar uma aula de forma que os alunos pudessem seguir o roteiro de forma bem organizada, eu levei no papel, impresso, preferi do que levar no data show. A sensação que eu tenho é como eu não tenho nada pronto vai me dar muito trabalho montar esse material. Eu não sei lidar com PowerPoint e depois, os alunos dizem que eu tenho uma gestualidade, eles me perguntam se eu faço balé, se eu faço teatro, minha aula é muito encenada, não sei, desde pequena eu gosto de falar em público. Não é difícil para mim ter a atenção dos alunos na sala. É assim que eu sei fazer, é assim que eu me sinto bem.

Agora tenho pensado em começar a usar o data show para usar imagens [...]. Sobre profissão docente, o professor, o temo. Eu tenho vontade um dia de pegar imagens, por exemplo, dos professores no cinema, mas aí eu trabalharia com imagens e não com palavras. Mas, enfim, eu me sinto meio que arcaica, mas tem que ver que eu nasci em Oliveira, em 1950, eu conheci a televisão eu tinha 11 anos, minha cidade até lá pelos sete, oito aos não tinha luz, mas eu me sinto super bem no meu ritmo, na minha

¹³⁶ Entrevista realizada em outubro de 2008 – turma H.

maneira. Eu não tenho gosto, eu não tenho prazer com essa tecnologia, por isso não me aproximo muito dela, quando eu preciso de alguma coisa eu peço alguém para fazer. Agora tenho me interrogado sobre isso. Eu adoro ouvir uma aula expositiva, eu adoro dar uma aula expositiva, olhando para eles, brincando com eles, então faz muito pouca falta, mas estou consciente que eu tenho avaliado isso.¹³⁷

E nas aulas de Maria, o que é possível fazer com ou sem as novas tecnologias digitais?

Na disciplina que eu dou é impossível hoje você não recorrer à internet para você fazer um levantamento bibliográfico. Como eles precisam entregar um projeto no final da disciplina, eles têm que fazer um levantamento bibliográfico para ver os trabalhos que já foram produzidos sobre o tema para eles montarem os trabalhos deles. Nessa parte não existe como... quer dizer, existe a biblioteca.

Em geral, para ensiná-los eu marco um dia na biblioteca e eu mesma vou entrando nos sites e vou mostrando: Scielo, CNPq [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico], Capes, mostro o que é um Lattes para eles entenderem essas coisas do mundo da pesquisa. Mas entro também no site do Inep [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira], da Anped [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação]. Sites que vão ser úteis para eles até para o resto do curso.

Como cada um está junto do computador, eu vou fazendo. Como sempre eu tenho um monitor da disciplina me ajudando, peço para ele ir escrevendo os nomes dos sites no quadro, porque se for muito rápido...

Eu sei que tem gente que não tem contato direto com o computador. “A gente tem que passar rápido agora porque está no horário da aula, mas a monitora está aqui à disposição de quem quiser marcar um horário. A gente tem até uma pesquisa sendo feita aqui na FaE que nem todos os alunos tem contato com a informática”. Nessas duas turmas que estou dando aula agora, até uma moça de uns trinta e poucos anos se manifestou dizendo: eu quero, eu não entendo nada disso.

Eles estão comentando as dificuldades em atender essas demandas agora porque eu explicitiei. Antes, eu sabia que havia uma desigualdade na inclusão digital, mas eu não via naqueles alunos essa cara da exclusão digital, eu não colocava isso como questão. Eu ia, mandava eles fazerem as coisas e pronto. O data show era a mesma coisa. Eu não peço. Eu explico o que é um seminário. Falo que tem um projetor disponível. Eu mesma uso de vez em quando. Quem nunca viu, imagino que tenha gente que nunca tenha visto, fica sabendo da existência pela minha própria aula e também pelas outras.¹³⁸

As demandas de Bruno estão todas ligadas ao uso do portal minhaUFMG.

Antes de a universidade criar esse espaço de interação virtual entre alunos e professores, Bruno já tentava estabelecer contato digital por meio do Yahoo!

¹³⁷ Entrevista realizada em outubro de 2008 – professora Teresa.

¹³⁸ Entrevista realizada em outubro de 2008 – professora Maria.

Grupos, por vários motivos. O mais importante é o fato de levar os alunos a se envolver com as novas tecnologias, que para ele significam uma ferramenta essencial nos dias atuais. Nas palavras dele:

Eu usava já há algum tempo o Yahoo! Grupos para comunicar com os alunos, mandar atividades ou disponibilizar algum material. Então, achei ótimo quando a UFMG lançou o portal minhaUFMG e eu sei que lá tem muitos recursos que eu não sei usar, queria saber, já tentei [...] eu acho que a gente usa 15 a 20%. Que já é ótimo, mas é muito pouco.

Eu aderi rapidamente por outros problemas, né. O sistema de diário escolar é muito precário, chega cerca de um mês e meio depois que as aulas começaram. A gente fica sem saber quem são os alunos. Eu sempre fiz de tirar foto e botar e-mail, mas era um trabalho braçal danado, então quando chegou isso, ah! Vou usar esse.

O portal me ajudou a organizar. Acho ótimo, peço para todo mundo botar foto, hoje em dia, porque antes eu tirava. Vou lançando as notas aos poucos, dá uma transparência no processo todo que me ajuda. Às vezes, o aluno reclama “ah, minha nota está errada!”. É como se a gente estivesse preenchendo juntos. Eu estou lançando e avaliando, mas fico mais fiscalizado. Mas o portal dá problema porque não informa ao aluno que as notas foram lançadas, por exemplo. Ou lança e não aparece, aí eu tenho que imprimir um relatório e mostrar para eles que eu já lancei.

Quando criei o seminário via minhaUFMG cerca de 20 a 30% tinham dificuldade, mas a resistência mesmo era de 10%. A resistência, às vezes você vê, a pessoa não tem acesso, aí eu recomendava “pede para alguém ajudar, aproveita e aprende com o colega, é importante”. Fazia uma campanha de que era importante. Então até hoje tem um número muito pequeno, um ou dois alunos numa sala, no máximo, que não postam. O colega coloca para eles as questões. Eu acabo disponibilizando o exercício de outras maneiras, xerox e tal. Mas falo “o outro jeito é mais barato, dinâmico, então procure saber com os colegas”, mesmo que não seja diretamente, indiretamente teria acesso.

Também me deu tranqüilidade para cobrar uma coisa que eu sempre achei importante cobrar que era a participação. Algumas pessoas usavam isso como alibi, outras como dificuldade real, “ah, eu sou tímido, eu não gosto de falar em público”. Então escreve em público, né? Ou, a pessoa faz um trabalho e quer que eu dê uma olhada. Em vez de eu atender, isso é que seria o ideal, mas a gente não tem condições de atender individualmente os alunos. Então eu falava “os três primeiros que mandarem (postarem no portal) eu vou corrigir no fórum”, era direto, mas visível para o público.

Eu tenho muito retorno de pessoas que gostam e pouco dos que não gostam ou têm dificuldade.

Essas coisas a gente vai aprendendo uns com os outros, né?¹³⁹

Sobre o uso do portal na realização de seminários, vimos que uma aluna entrevistada (p.96 desta tese), apesar de se considerar “super letrada digital”, demonstrou insatisfação. A partir dessa fala do professor Bruno, pode-se concluir

¹³⁹ Entrevista realizada em janeiro de 2009 - professor Bruno.

que os alunos que não gostam de utilizar as novas tecnologias não manifestam sua insatisfação. Ao conversar com os entrevistados e observar diálogos em sala, percebi que há uma proporção mais ampla, não só de 10%, de alunos que apresentam dificuldades reais para lidar com o portal minhaUFMG, levando ao comprometimento de notas finais e à antipatia pela disciplina.

Enfim, foi visto como e para quê são utilizados os aparatos digitais na FaE e as demandas digitais mais intensas vindas dos professores ou da própria universidade, além de vislumbrar algumas diferenças entre as aulas com ou sem as tecnologias digitais. Primeiramente, as demandas se constituem pelo uso do *data show* e seus recursos em seminários e, em seguida, vêm a utilização do portal minhaUFMG, trabalhos devidamente digitados, apresentáveis segundo as normas da ABNT, e a navegação descompromissada pela internet para que o aluno possa interagir “melhor” com sua turma, resolver dúvidas ou problemas mais rápidos. Teresa tem a impressão de que muitos alunos do 1º período já conhecem as novas tecnologias quando entram para a FaE ou vão se “*virando uns com os outros*”. Mas ela também tem como hipótese que alguns podem desconhecer, não saber o potencial das novas tecnologias, e ela acha que de certa forma isso pode não ser muito bom.

*[...] como o meu caso, eu penso que, às vezes, esse meu desconhecimento me impede, me inibe de fazer uma coisa super legal, quem sabe dar uma aula no laboratório. É curioso, acho que tudo depende do desejo, do gosto, do prazer. Como eu não tenho, eu não mobilizo os meios para isso, eu não me mobilizo pra isso. É possível que um professor que tenha gosto por isso mobilize os alunos.*¹⁴⁰

¹⁴⁰ Entrevista realizada em outubro de 2008 – professora Teresa.

Então, após essa descrição do cenário da pesquisa, impressões, depoimentos dados por alunos e professores, pergunta-se: Que cultura digital é essa que vem se constituindo na FaE/UFMG? Quais suas características?

3.3. O letramento em contextos locais

Não é objetivo deste tópico discutir o conceito de letramento digital, pois isso já foi realizado no capítulo anterior. O que se pretende aqui é compreender que tipo de letramento digital é esse que vem se instituindo na ainda incipiente cultura digital da FaE.

Grande parte dos textos e artigos sobre o assunto tem buscado caracterizar o letramento digital ou discutir sobre políticas de inclusão digital, mas um dos pontos que parece ainda apresentar lacunas e necessita ser discutido é o fato de letramento digital apresentar diferenças, dependendo do contexto em que os usuários estão inseridos. Por exemplo, o que é ser letrado digital para um funcionário da Microsoft, empresa multinacional do ramo da informática? Com certeza é bem diferente de ser letrado digital na FaE. A partir desses pressupostos, foi necessário buscar autores que discutissem aspectos ligados às práticas e eventos de letramento em contextos locais. Logo, para nortear essa discussão, os autores David Barton, Brian Street e Shirley Heath foram os indicados.

Não é um problema buscar em autores que tratam da cultura escrita pressupostos para discutir cultura e letramento digital, porque a base do letramento digital que se institui na FaE é a escrita, ou seja, o tipo de cultura digital que prevalece na FaE é a que tem como base a escrita em um outro suporte, no caso a tela. Assim, no caso desta pesquisa não é possível tratar letramento digital num

sentido autônomo, como diria Street, mas circunstanciado, pois não estamos falando de uma cultura digital por si só, mas de uma cultura digital local.

Nos estudos sobre letramento realizados por Soares, a autora esclarece que:

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. (SOARES, 2000, p.72)

Street é um dos representantes dessa interpretação alternativa da dimensão social e caracteriza-a como o “modelo ideológico” de letramento, em oposição ao “modelo autônomo”. Soares (2000) salienta que, de acordo com Street, letramento é um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e de escrita. Nas palavras do autor:

I shall use the term 'literacy' as a shorthand for the social practices and conceptions of reading and writing. I shall be attempting to establish some of the theoretical foundations for a description of such practices and conceptions and will challenge assumptions, whether implicit or explicit, that currently dominate the field of literacy studies. (STREET, 1984, p.1)

Soares ressalta que, para Street, letramento tem um significado político e ideológico que não pode ser separado e não pode ser tratado como se fosse um fenômeno “autônomo”: “Street afirma que a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas”. (SOARES, 2000, p.75). Ainda Street:

I shall contend that what the particular practices and concepts of reading and writing are for a given society depends upon the context; that they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as 'neutral' or merely 'technical'. (STREET, 1984, p.1)

O letramento digital que vem se instituindo na FaE, ou por que não dizer se impondo aos alunos e professores, é específico. Bem diferente do letramento digital exigido pelo ambiente de trabalho de determinados alunos. O portal minhaUFMG é específico e demanda saberes específicos daquele contexto acadêmico; saber elaborar uma apresentação no PowerPoint é para grande parte dos alunos também novidade, até porque tais apresentações precisam seguir normas do contexto local, acadêmico; manusear o *data show* – saber ligá-lo e desligá-lo adequadamente para evitar problemas, ou conectá-lo ao computador – é outra habilidade que faz parte deste contexto local. Então, partindo dos estudos de Street como base para reflexões, tais práticas de leitura e escrita na tela são contextuais: “It assumes that the meaning of literacy depends upon the social institutions in which it is embedded” (STREET, 1984, p.8).

Street defende que discutir letramento é útil desde que o significado do termo não seja tratado como autônomo, ou seja, “um atributo pessoal, simples posse individual das tecnologias de ler e escrever” (SOARES, 2000, p.66). É preciso pensar, então, no letramento digital da FaE como um exercício de demandas sociais específicas daquela instituição mediado pela escrita em um outro suporte que não o impresso. Street conclui que seria mais apropriado nos referirmos a letramentos: “We would probably more appropriately refer to 'literacies' than to any single 'literacy'” (STREET, 1984, p.8).

Barton também dialoga com Street sobre a complexidade do conceito de letramento e suas implicações a partir de uma perspectiva mais descritiva, antropológica:

He [Street] describes his approach as an ideological approach to literacy, one that accepts that what is meant by literacy varies from situation to situation is dependent on ideology. He contrasts his approach with

autonomous approaches which claim that literacy can be defined separately from the social context. He describes how “the meaning of literacy depends on the social institutions in which it is embedded... [and] the particular practices of reading and writing that are taught in any context depend upon such aspects of social structure as stratification... and the role of educational institutions.” (BARTON, 1994, p.25)

Assim como Street, Barton parte de contextos específicos de uso da leitura e escrita para discutir letramento. Partindo dessa linha de reflexão, o letramento digital da FaE está submetido, inicialmente, ao contexto acadêmico, com todas as suas exigências, e a um contexto “tecnológico” que vai determinar os tipos de habilidades necessárias para responder as demandas digitais da FaE.

Barton reforça que prefere pensar em letramentos “submetidos” a contextos locais: “I like it because it demonstrates that how people use literacy is tied up with particular details of the situation, and that **literacy events** are particular to a specific community at a specific point in history” (BARTON, 1994, p.3). (grifo nosso)

Mas, o que vêm a ser práticas e eventos de letramento? Barton aponta a necessidade de explicar estes dois termos e para isso dialoga com Heath. Partindo das reflexões da autora, “she defines literacy events as communicative situations ‘where literacy has an integral role’” (BARTON, 1994, p.36). Em 1978, Heath já conceituava evento de letramento como “any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants interactions and their interpretative processes” (HEATH, 1982, p.93). Para Barton (1998, p.8), “literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts”.

E as práticas de letramento? Como os autores as discutem em relação aos eventos de letramento? Barton (1998, p.7) ressalta que “events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them”. E sobre a força das instituições sociais: “Literacy practices are patterned by social institutions and power

relationships, and some literacies become more dominant, visible and influential than others” (BARTON, 1998, p.7). Em suma, Barton assim define práticas e eventos de letramento:

Together, events and practices are the two basic units of analysis of the social activity of literacy. Literacy events are the particular activities where literacy has a role; they may be regular repeated activities. Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event. (BARTON, 1994, p.37)

Partindo desses pressupostos, os eventos de letramento digital da FaE são episódios de uso que resultam de práticas mais abrangentes que extrapolam os muros da faculdade. As práticas – mais gerais – são moldadas pelos eventos – mais concretos. Como o letramento digital é um processo, ninguém o “adquire” como se ele fosse uma “coisa concreta”. Os sujeitos, aos poucos, se envolvem em práticas culturais que os atravessam e que os “obrigam” a realizar determinadas ações, entendidas aqui como eventos. Na faculdade, é praticamente impossível um aluno ou professor não se envolver com os eventos, assim acabam sendo moldados por esse ambiente.

Como todos os três autores – Barton, Street e Heath – situam seus estudos na cultura escrita, foi preciso aqui fazer um esforço para pensar na escrita dentro da tela e nas alterações que tal suporte pode gerar na escrita à qual estamos mais acostumados, a do impresso. Será que dentro do *mundo acadêmico* saber responder as demandas do *mundo digital* é uma ampliação do letramento “do impresso”? Street argumenta que

The particular technologies associated with different literacy forms have been varied and rich. They include, for instance, the use of manuscripts, print and telescreen: alphabets, ideographs, syllabaries and various combinations of them: slate and chalk, quills and biros, typewriters and

word processors; parchment, linen, computer paper, etc. Each has its own specific history and is connected with particular social institutions and functions [...] But literacy, of course, is more than just the 'technology' in which it is manifest. No one material feature serves to define literacy itself. It is a social process in which particular socially constructed technologies are used within particular institutional frameworks for specific social purposes. (STREET, 1984, p.35-36)

Se para Street o letramento é um processo social, pode-se pensar que as tecnologias da escrita – impressa ou digital – estão submetidas aos processos sociais que fazem parte de contextos sociais locais. Então, disponibilizar tecnologias de escrita digital e promover eventos de letramentos que demandem o uso delas são aspectos fundamentais para o desenvolvimento de um letramento digital local, específico de determinada instituição.

Nesse sentido, volta-se à questão: quem é letrado digital na FaE? Por ora, se já é complexo definir quem é letrado, ou não, na cultura escrita em seus contextos locais, é mais ainda na cultura digital. Barton (1994, p.38-39) levanta a complexidade da questão: "Literacies do not exist on some scale starting with basic or simple forms and going on to complex or higher forms. So-called simple and complex forms of literacy are in fact different literacies serving different purposes". Para o autor, "Literacy is embedded in institutional contexts which shape the practices and social meanings attached to reading and writing. [...] We assert our identity through literacy". (BARTON, 1994, p.47-48)

No contexto específico da FaE, é pertinente utilizar os fundamentos teóricos da escrita para se referir a níveis de letramento digital? Podem-se usar os mesmos padrões, as mesmas categorias para classificar letrados digitais? Sabe-se que não, pois há saberes que são específicos dessa nova cultura, logo as classificações precisariam ser diferentes, não é necessário um alto nível de letramento ligado ao impresso para se ter um alto nível de letramento digital. De forma geral, na

sociedade, uma pessoa altamente letrada pode ser considerada uma analfabeta digital, na medida em que não tenha nenhum contato com os aparatos digitais ou precise de outros para intermediar sua relação com o digital, seja em caixas eletrônicas, celulares, terminais de consultas de livrarias, shoppings, etc.

Como vimos, há professores que se auto-intitulam analfabetos digitais. Mas como se considerar analfabeto digital lidando diariamente com a escrita na tela do computador, para digitar artigos, pesquisas, projetos? Utilizando a internet para buscar informações, se comunicar com outras instituições ou publicar seus escritos? Esses eventos impedem que qualquer professor que esteja envolvido no contexto da FaE seja considerado analfabeto digital. No contexto local abordado nesta pesquisa, não se pode falar em professores analfabetos digitais, pode-se falar em níveis de alfabetismo funcional ligado às novas tecnologias, pois estas demandam o domínio de comandos e de uma linguagem própria apreendidos em diversas escalas. Metaforicamente, há os sujeitos que sozinhos se arriscam nas navegações sem medo de afogar nos oceanos de informações; há os sujeitos que buscam companhias de outros para prazerosamente cruzarem os oceanos; e há os sujeitos que apenas molham os pés, todos os dias, nos mesmos lugares da pequena praia. Os níveis de letramento digital partem daí, do sentido que cada aluno ou professor atribui aos aparatos digitais na sua vida cotidiana. Como Barton (1998, p.7) afirma: "There are different literacies associated with different domains of life". O letramento digital é mais um letramento:

Looking at different literacy events it is clear that literacy is not the same in all contexts; rather, there are different literacies. The notion of different literacies has several senses: practices which involve different media or symbolic systems, such as a film or computer, can be regarded as different literacies (BARTON, 1998, p.9).

A further area in relation to which we locate our study of print literacy is recent ethnography work on the use of other media and technologies, such

as television, video and computers in the home. New perspectives on literacy are suggested by these investigations of the social and cultural contexts in which communication media function (BARTON, 1998, p.20).

Enfim, novos letramentos são processos capazes de mudar a vida das pessoas, como exemplifica Barton (1998, p.12): “people use literacy to make changes in their lives; literacy changes people and people find themselves in the contemporary world of changing literacy practices”. Ainda:

[...] new technologies and political changes are changing the demands on people [...]Another example of this to do with modern technology is the choice between sending messages by mail or by telephone, or, where people have access, by fax, by telex or by electronic mail. (BARTON, 1994, p.52)

Já que “novos letramentos são processos capazes de mudar a vida das pessoas”, no próximo capítulo há a descrição e análise da entrada dos quatro sujeitos de meios populares - as estudantes Inês, Elza, Paula e Vânia - no mundo digital e dos diferentes letramentos desenvolvidos por elas. Analisando suas trajetórias rumo ao universo digital será possível julgar se houve ou não alguma mudança em suas vidas? Talvez seja muita ousadia tentar responder essa pergunta, porém é um aspecto importante desta pesquisa. Portanto, isso foi feito cuidadosamente e respeitando os limites e diferenças de cada sujeito.

A entrada desses sujeitos partiu de demandas da universidade, que pressupõe alunos já com letramento digital. As trajetórias de cada sujeito são apresentadas, no capítulo seguinte, por meio de categorias previamente estabelecidas, que chamei de temas. O fator cronológico é um ponto importante a se observar e está indicado nas notas de rodapé, nas datas de realização das entrevistas.

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS TEMÁTICAS

4.1. Apresentação das temáticas e dos perfis dos sujeitos (Inês, Elza, Vânia e Paula)

As histórias das entradas dos sujeitos no mundo digital serão descritas a partir de temas e analisadas, principalmente, numa perspectiva sociológica. Para isso, busquei em Bourdieu e Lahire compreender as atitudes dos sujeitos diante das demandas do mundo digital, sempre pensando em não excluí-los de sua cultura de classe. Ambos os autores são fundamentais para tratar desse aspecto, pois predomina nos estudos de Bourdieu o olhar para fatores atrelados ao que é de cunho social e Lahire, além de considerar a instância social, enfatiza também a individual, ou seja, as duas instâncias de experiências de vida – individual e social – se contaminam mutuamente. Não pretendo nesta análise das trajetórias de cada sujeito contrapor a idéia desses autores, mas utilizá-las como complementares, pois Lahire realiza o exercício de ampliar as idéias de Bourdieu (2007), que faz em seus estudos uma clivagem maior da sociedade. Lahire (2006, p.15) busca observar o “mundo social em escala individual, com a consideração das singularidades individuais e a construção sociológica do indivíduo”.

Além de Bourdieu e Lahire, baseei-me também em Dubet (1994), Revel (1998), Soares (2002), Lévy (1999) e Canclini (2000). As narrativas temáticas apresentadas a seguir foram construídas a partir de algumas categorias, que funcionaram como ferramentas de análise para compreender como os sujeitos da

pesquisa encenaram suas tentativas de entrada na cultura digital. As categorias ficaram assim dispostas:

1ª) Tipos de participação na cultura digital por parte do sujeito pesquisado (usar)

- **Lacunar** (depende de outras pessoas para realizar algumas atividades referentes ao uso da internet; não se arriscam a navegar sozinhos). Assim, digitar trabalhos escolares de forma convencional no editor de textos; gravar arquivos no computador usando disquete, CD-Rom, *pen drive* ou MP3, MP4, MP5; comunicar-se por *e-mail*; anexar arquivos em *e-mails*; pesquisar em *sites*; fazer *download* de arquivos para o computador; lançar dados no computador para envio; fazer matrícula ou inscrição para concurso, acessar sites de interesse pessoal, por exemplo, são tarefas possíveis se houver a ajuda de alguém.
- **Satisfatório** (não depende¹⁴¹ das outras pessoas para realizar as atividades discriminadas no item anterior).

2ª) Locais de participação na cultura digital

- Domicílio
- Trabalho
- Faculdade
- Comunidade (casas de vizinhos, amigos ou *lan houses*)

¹⁴¹ Esclareço que é natural depender dos outros para aprendermos coisas novas, pois o conhecimento é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro. Ver especialmente Vigotsky (1998). Tomo o “não depender” como aquisição de autonomia diante das demandas que a universidade apresenta para o aluno.

3º) Estratégias de aprendizagem (aprender)

- Ajuda de colegas de sala ou não
- Cursos particulares
- Cursos oferecidos pela Fump
- Auto-aprendizagem

4º) Fatores que criam demandas de uso

- Profissão
- Trabalhos da faculdade
- Comunicação entre o grupo de trabalho da sala
- Interesse próprio

5ª) Condições de produção da participação na cultura digital

- **Facilitadoras** (acesso freqüente ao computador, poucas restrições de tempo ou espaço; ter até 30 anos; fazer parte de uma faixa social menos desfavorecida da classe popular).
- **Dificultadoras** (não ter acesso freqüente ao computador, ter mais de 30 anos e fazer parte de uma faixa social mais desfavorecida da classe popular).

Mesmo que essas categorias tenham sido criadas a partir das observações e entrevistas realizadas com os 12 alunos calouros, nas narrativas temáticas elas tiveram de ser refinadas, pois as classificações dos sujeitos dentro dessas categorias começam a falhar, no sentido de que, muitas vezes, somos “traídos” pelos dados empíricos. É preciso, então, descrever algumas situações do momento do impacto inicial de entrada dos sujeitos e do momento do processo lento e

difícilmente construído, para depois classificar os sujeitos. Daí a necessidade de refinar tais categorias e ampliá-las transformando-as em temas.

Este capítulo trata especificamente dos casos de entrada no mundo digital, pois os casos de inserção já foram citados nos capítulos anteriores, quando descrevi o cenário em que ocorrem as interações com o mundo digital no momento em que os alunos respondem as demandas de professores e da própria instituição no que se refere aos usos digitais. Pretendo, neste capítulo, descrever cuidadosamente as trajetórias dos sujeitos que são forçados a entrar no mundo digital e, de alguma forma, fazer parte dele. Priorizei os casos de Inês, Elza, Paula e Vânia para tratar desse assunto. Antes da apresentação da trajetória dos sujeitos em narrativas temáticas, apresento um breve perfil dos mesmos.

4.2. Breves perfis dos quatro sujeitos selecionados

Os perfis construídos e apresentados a seguir foram elaborados a partir de uma mescla de dados coletados em maio e agosto de 2007 e agosto de 2008. Priorizei os dados que revelavam algumas características que pudessem diferenciar os quatro sujeitos selecionados para a verticalização da pesquisa. Por isso, este tópico está intitulado “breves perfis”, para fins de distinção de um sujeito para o outro.

É importante esclarecer que o pertencimento étnico-racial das entrevistadas é um fator que não pode ser negligenciado ao caracterizá-las, pois não deixa de ser mias um fator de violência simbólica, de segregação, que algumas delas podem sofrer em sua trajetória acadêmica, levando-nos a entender que a exclusão digital surge num panorama de mais uma exclusão dentre tantas. No entanto, não foi

realizada uma análise profunda que priorizasse o pertencimento étnico-racial, mas a exclusão ligada, principalmente, aos aspectos referentes à cultura digital.

Assim este capítulo é, portanto, uma tentativa de descrição dos pontos de vista, temperamentos, considerações realizadas pelos sujeitos, para possibilitar a visualização de um sujeito mais completo, ou complexo.

4.2.1. Elza

Elza é solteira, parda, nasceu em 1976 em Bocaiúva (MG) e sua família reside atualmente em Santa Luzia, Região Metropolitana de Belo Horizonte. Seu pai é um lavrador aposentado por invalidez e sua mãe é dona de casa. Ambos cursaram até a 4ª série do ensino fundamental. Ela é a segunda filha numa família de cinco irmãos. Trabalha desde os 12 anos de idade para ajudar no sustento de sua família.

Trabalhar e estudar, desde os 12 anos, virou uma rotina; ela se lembra de sempre chegar atrasada às aulas e ter de tentar compreender o que o professor já estava falando. Além disso, tinha de prestar muita atenção nas aulas, pois não sobrava tempo para estudar em casa.

Trabalha há seis anos, de segunda a sábado, como empregada doméstica, e mora no local de trabalho: uma residência na região Centro-Sul¹⁴² de Belo Horizonte. Ela estudou numa escola estadual em Bocaiúva, no turno da noite, onde só havia computador na secretaria. Por isso, na época não teve contato com esse aparato digital.

¹⁴² Belo Horizonte é dividida em nove regiões administrativas: Pampulha, Venda Nova, Barreiro, Centro-Sul, Leste, Oeste, Noroeste, Nordeste e Norte (www.pbh.gov.br).

Há cinco anos, fez um curso básico de computador no Sesc¹⁴³, mas, como nunca praticou, diz ter se esquecido de tudo.

Elza precisou fazer dois anos de curso pré-vestibular, quando já estava em Belo Horizonte, para conseguir passar numa universidade pública. Estudou no Pré-UFMG, que é um curso popular, e pleiteou a isenção de taxa de inscrição para fazer o vestibular da UFMG.

Embora não possua computador de uso pessoal, Elza freqüenta *lan houses* e afirma conhecer quase todas as práticas realizadas via internet, sem no entanto saber utilizá-las. Quando vai à *lan house* é para consultar sites de concursos públicos; para isso, pede ajuda aos atendentes, pois atualmente não se aceita mais fazer inscrições pelos correios, só via internet. Ela conta que, quando isso começou a acontecer, ela pedia ajuda ao irmão ou a outras pessoas, o que foi ficando cada vez mais difícil para ela.

Elza comenta que seus contatos com a cultura digital se limitam a *lan houses*: “*Para começar, eu não tenho celular. Banco eu uso só o caixa rápido, mas não tenho cartão de crédito. Eu estou muito ultrapassada em relação a isso*”. Porém, ela afirma presenciar traços dessa nova cultura em muitos espaços: “*Em todos os lugares. No meu serviço, eu vejo o pessoal mexendo, fazer inscrição é sempre pela internet. Por exemplo, tem faculdades hoje, como a UEMG¹⁴⁴, que o ano passado a inscrição era só pela internet, tudo hoje está voltado para a informática mesmo. Não dominar é um modo de ficar excluído*”.

Sobre sua relação com o material impresso, afirma: “*Sempre gostei de leitura, muito, desde pequena. Adoro livro literário. Revista eu leio a Veja, de vez em*

¹⁴³ Serviço Social do Comércio

¹⁴⁴ Universidade do Estado de Minas Gerais

quando, só o que me interessa porque eu tenho muito serviço. Agora, livro, eu só não leio mais porque não tenho tempo”.

Elza sempre dá uma pausa em sua fala quando está contando sobre sua trajetória e demonstra preocupação com o que está sendo gravado, se perguntando se pode ou não relatar certas situações. Várias vezes, após eu desligar o gravador de MP3 em que registrava as entrevistas, Elza se sentia mais à vontade, revelando alguns fatos importantes de sua relação com a patroa e das discriminações sofridas por ser doméstica e ter passado numa universidade pública.

A estudante adquiriu seu primeiro computador em janeiro de 2008, um *lap top* que comprou com o irmão:

Comprei um lap top junto com meu irmão. Quando fiquei sabendo do programa da Fump, 'Meu primeiro computador', eu já tinha comprado, agora não tem mais jeito. A Fump entra em contato através de e-mail informando sobre os programas, mas como eu quase não abria o meu e-mail, quando eu vi já tinha passado muito tempo. O e-mail da Fump veio em janeiro, e como eu uso mais internet aqui na faculdade, eu só vi em fevereiro. Agora estou usando mais. O lap top fica comigo, mas agora não sei mais como vamos fazer, pois esse meu irmão casou e conseguiu uma bolsa pelo Prouni na PUC, então a gente está negociando quem vai ficar com o computador. Eu estava até pensando em vender minha parte para ele e tentar tirar um na Fump. Mas, não sei se vai dar certo, acho que a Fump não aceita.

4.2.2. Inês

Inês é casada e tem dois filhos. Seu marido não possui curso superior. Ela é negra, nasceu em 1976 em Conselheiro Lafaiete (MG) e reside em Belo Horizonte, no bairro Ouro Preto¹⁴⁵, região da Pampulha. Seu pai é porteiro e cursou até a 8ª série e sua mãe é dona de casa e cursou até a 4ª série do ensino fundamental. Ela é a quinta filha de uma família de cinco irmãos. Inês formou-se há 15 anos em uma

¹⁴⁵ Embora o Bairro Ouro Preto seja considerado de classe média, as condições socioeconômicas declaradas por Inês a classificam como integrante das camadas populares.

escola estadual noturna, onde cursou o magistério, e exerce a profissão de educadora em uma Umei (Unidade Municipal de Educação Infantil). Trabalha cerca de 30 horas semanais e contribui para o sustento familiar.

Para concorrer no vestibular, ela fez um curso pré-vestibular comunitário na Igreja de São Judas Tadeu, de agosto a novembro de 2006. Inês não pediu isenção de taxa de inscrição porque não sabia dessa possibilidade: *“Eu tive a surpresa de passar no vestibular. Eu nem queria fazer, fiz por insistência da coordenadora do pré-vestibular. Fiz a inscrição no último dia. Era uma sexta-feira, cinco horas da tarde”*.

Inês ainda recorda:

Falei com a coordenadora que não ia fazer UFMG, eu não estava preparada. Ela falou comigo: sua vaga aqui no cursinho – que era comunitário, não pagava nada – tá garantida, mas é bom você fazer o vestibular para ter uma noção de como que era. Aí, passei na primeira etapa e eu nem busquei resultado, nem nada, porque eu fiz por experiência. Aí, a coordenadora me ligou e me contou que passei e, então, fiz o pré-vestibular para a segunda etapa no Pré-UFMG. Estudei do final de novembro até metade do mês de janeiro.

Seus contatos com o mundo digital acontecem apenas no banco: *“Eu não tenho celular e até então não usava computador de forma nenhuma, hora nenhuma, de jeito nenhum”*. Mas presencia a cultura digital em vários espaços ao seu redor: *“Nas escolas, já vai chegar laboratório de informática. Até na padaria não é aquela caixa mais, é um computador. Tudo o que você vai fazer hoje depende disso”*.

Inês não possui computador em casa e não domina nenhuma habilidade de uso da internet. Sobre seu filho de 13 anos, ela diz: *“O menino tem uma matéria na escola que é de computador, mas ele nem fala no assunto, nem fala de internet. Na frente de casa abriu uma lan house, aí eu pensei: pronto, esse menino não vai sair*

de lá porque os coleguinhas dele ficam lá brincando. Ele não interessou, nem pede para ir". Inês tem mais uma filha de cinco anos.

Inês prefere os impressos ao virtual:

Olha, tem gente que fica encantada né? Eu não gosto muito, não sei se é porque não sei mexer, talvez quando souber vou buscar bastante informações, mas eu gosto muito de livro. Sou doida por enciclopédia. Antigamente, quando existia, né? Eu gosto muito de pegar livro e ver aquelas gravuras, aquele cheirinho de livro. Então eu não sei se depois que eu souber mexer com computador eu vá me interessar mais em buscar informações via internet.

Inês, nesses dois anos de observação, ainda não havia conseguido adquirir um bom computador, nem pelo programa "Meu primeiro computador", oferecido pela Fump aos alunos carentes:

A Fump manda e-mail sobre o programa "Meu primeiro computador", agora eu tenho e-mail, né. Só que eu não tenho condições. Eu ganhei um computador que não presta para nada, meu menino, que sabe mais que eu, disse que aquela, acho que é CPU, está muito carregada porque o colega dele foi lá em casa instalar um joguinho e não instalou; me ensinou a usar internet discada colocando aquele fio do telefone, disca mas não conecta, não tem copiadora, então...

Inês relata esses fatos com certa timidez e reserva, embora demonstre confiança sobre a utilização dos dados para os fins de pesquisa.

4.2.3. Paula

Paula é solteira, parda, nasceu em 1969, em Belo Horizonte, e reside no bairro Cachoeirinha, região Nordeste. Seu pai é representante comercial e sua mãe é costureira e dona de um bar, ambos cursaram até a 4ª série do ensino fundamental. Paula não tem irmãos. Na época em que respondeu o questionário estava desempregada, mas logo conseguiu um trabalho como auxiliar de uma

regional da Prefeitura de Belo Horizonte por 30 horas semanais. Ela contribui para o sustento familiar.

Paula estudou numa escola estadual no turno da manhã:

Eu terminei o ensino médio, fiquei parada um ano e fiz um outro curso de complementação ao curso de magistério no Instituto de Educação. Levava uns dois anos, aí eu adquiri um novo título. Foi em 1989. De 1989 até 2003, fiquei sem estudar. Aí, desde 2003 vim tentando, em 2007 eu passei. Em 2006 tentei cursinho Pré-UFMG. Eu não exerci nada relacionado ao magistério, só o estágio obrigatório. Minha mãe abriu um comércio (um bar) e eu fiquei dez anos trabalhando com ela. Depois continuei trabalhando no comércio em outra empresa. São muitos anos totalmente fora de sala de aula, como eu falei, só fiz estágio para pegar o diploma.

Em 2006, para tentar o vestibular, Paula contou que pediu isenção de taxa de inscrição.

Paula não possui computador em casa, não sabe digitar um texto e afirma desconhecer quase completamente as habilidades relacionadas ao mesmo.

Paula contou que sua relação com a leitura até entrar para a faculdade era menos intensa:

Na verdade, a gente lida mais com papel que com computador. A leitura é um hábito. Eu lia esporadicamente, de mês em mês ou de dois em dois meses. Atualmente, eu tenho que ler muito, todo dia um pouquinho. Como eu sei que esse é todo um processo, eu estou sentindo que estou aprendendo mais. No princípio eu lia, lia, lia e não entendia nada. Mas todo mundo da sala estava assim, então eu pensei: Graças a Deus eu sou normal! Agora estou me acostumando até mesmo com a linguagem que é bem diferente da que eu estava acostumada. Eu lia romance, poema, essas bobaginhas.

Paula conta toda essa história de forma bem divertida, achando engraçadas suas próprias palavras. Há certa leveza em tudo o que relata. Ela adquiriu seu computador no final do ano de 2007:

Financiei o primeiro computador por três anos, com a esperança de conseguir pagar em menos tempo. A Fump disponibilizou até R\$2000,00

para aquisição de uma máquina. Desse total, ela [Fump] paga a metade e financia o restante. No meu caso, eu escolhi uma máquina de R\$ 2.000,00, então eu pago R\$1.000,00 por ela, em 36 vezes de R\$27,76.

4.2.4. Vânia

Vânia é casada e tem duas filhas. Ela é branca, nasceu em 1971, em Passabém (MG). Atualmente, reside no bairro Paulo VI¹⁴⁶, região Nordeste de Belo Horizonte. Seu pai é carpinteiro e sua mãe é dona de casa, ambos cursaram até a 4ª série do ensino fundamental. É a décima filha numa família de 11 irmãos.

Estudou numa escola municipal noturna e, para fazer o vestibular, foi preciso cursar um pré-vestibular e pedir a isenção de taxa de inscrição.

Exerce a profissão de alfabetizadora numa escola em Sabará, cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Trabalha cerca de 30 horas semanais e contribui para o sustento familiar.

Não possui computador em casa, não sabe digitar e afirma desconhecer quase completamente todas as habilidades relacionadas ao mesmo.

Depois de se formar no 2º grau, em 1993, Vânia logo tentou o vestibular, em 1994, em Viçosa: *“Estudei sozinha, só que não passei nessa época”*.

É importante deixar as próprias palavras de Vânia expressarem como o autodidatismo é uma característica marcante na personalidade da estudante e importante para analisarmos sua entrada na cultura digital:

Vim para Belo Horizonte morar com meus irmãos, eu tinha que trabalhar para me manter e não tinha condições de pagar um cursinho, muito menos

¹⁴⁶ Apesar dos bairros Cachoeirinha e Paulo VI estarem localizados na mesma região (Nordeste), as condições que os caracterizam são bem diferentes, pois Cachoeirinha é um bairro mais próximo ao Centro, possui serviço de água e esgoto e é bastante urbanizado; já o bairro Paulo VI fica afastado do Centro, nas proximidades do Anel Rodoviário de Belo Horizonte, e ainda apresenta muitas ruas sem calçamento.

uma faculdade particular, e eu achava que a UFMG era muito distante para mim. Na verdade, eu nem pensava nesse lugar no início. Só depois que eu me casei, o meu marido já tinha feito Economia, ele já tinha um conhecimento um pouco maior que o meu nessa área. Ele começou a me incentivar muito, pois eu falei com ele que meu sonho era fazer faculdade. Então ele me incentivou e eu pude fazer cursinho, por dois anos eu tentei Letras aqui na Federal e não passei por causa do Inglês, eu não tinha conhecimento. Eu fiz um ano de cursinho na primeira vez e não passei, aí comecei a estudar em casa mesmo. Nessa época, eu não trabalhava, eu tinha uma filha, então fiquei estudando em casa, sozinha. Eu não sabia matemática, nada de matemática. Eu peguei livro de 5ª série e comecei a estudar tudo de novo, aí fui estudando, estudando, estudando até chegar na 8ª série, daí pra frente eu não dei conta porque entrou logaritmo. Essas coisas, daí não entrou na minha cabeça, eu larguei, parei de estudar. Mas eu estava sempre lendo, para não ficar parada mesmo. Aí, eu passei no concurso da Prefeitura de Sabará, estudando em casa também, peguei a apostila e estudei sozinha porque a situação financeira nossa não dava para pagar, mesmo que meu marido tem curso superior, ele não exerce a profissão que ele formou. Ele é funcionário público do Estado, então a situação financeira nossa não permitiu que eu pagasse cursinho. Aí, eu passei nesse concurso de Sabará, só que eu faço tudo muito organizado, senão eu não dou conta. Então, depois de passar neste concurso, eu fui tirar carteira de motorista. Depois no ano seguinte fiz cursinho de novo, por um ano, e aí passei aqui na Pedagogia. Fiz Pré-UFMG no centro da cidade.

Vânia diz gostar muito de ler e de ir à biblioteca consultar livros e dicionários.

E sobre seus contatos com a cultura digital, ela relata:

No meu trabalho tem computador, mas não dá tempo. Os alunos têm aula de informática, mas nós, professores, não temos como ir lá por causa da carga horária. Eu não tenho acesso em outro lugar, não. O caixa rápido de banco é tranquilo, eu leio os comandos lá. Celular também é tranquilo.

Esse autodidatismo é uma das características que me chamaram a atenção em Vânia, a cada entrevista essa faceta ia aparecendo fortemente nos discursos da estudante:

A gente busca um algo mais na faculdade, então é isso. Não é ficar mais copiando para aprender. Você tem que desenvolver o raciocínio, sua mente. Eu gosto muito disso de ler e chegar na sala, debater as idéias. Vou marcando no texto o que tenho dúvida, fazendo um raciocínio dentro do texto e anotando o que o professor fala.

Vânia se demonstrava muito animada em dar entrevistas e sempre gostava de falar além do que eu perguntava. Ser sujeito de uma pesquisa era algo muito importante, segundo Vânia, pois “*poderia contar essa experiência para seus netos*”. Esse comentário foi feito informalmente comigo na ocasião em que eu estava observando a turma dela. Além disso, a qualquer fato diferente que ocorria em sua trajetória rumo ao aprendizado das novas tecnologias ela vinha, animada, me contar ou me enviava *e-mails* dizendo ter novidades que eu iria gostar. Ela foi a primeira estudante, dentre as quatro selecionadas, a adquirir seu próprio computador, no fim de julho de 2007:

Passei muito aperto do final do semestre sem computador, o trabalho de metodologia foi muito complicado, não dei conta de entregar impresso por causa da ABNT. Enviei depois do prazo, às onze e meia da noite. Tenho agora o plano Oi 60 minutos¹⁴⁷, para mim é suficiente porque uso para e-mail e para pesquisar. Meu vizinho tem Velox¹⁴⁸, mas é muito caro e a NET¹⁴⁹ ainda não chegou ao meu bairro porque tem pouca gente na rua.

4.3. Análise da entrada dos quatro sujeitos no mundo digital

Para tentar compreender como as quatro estudantes das camadas populares participam da cultura digital e que impactos essa participação exerce na vida delas, foram construídas as categorias já apresentadas no início deste capítulo.

Para a construção da análise, recorro inicialmente às teorias de Bernard Lahire e Pierre Bourdieu, autores que discutem a questão da origem social no sucesso ou fracasso dos indivíduos em suas trajetórias estudantis, profissionais ou de vida, sob pontos de vista diferentes.

¹⁴⁷ Plano mais barato de acesso à internet disponibilizado pela companhia telefônica Oi.

¹⁴⁸ Provedor banda larga ligado à companhia telefônica Oi.

¹⁴⁹ Provedor banda larga ligado a rede de TV a cabo.

Lahire afirma que parte, em suas reflexões, de uma específica teoria da ação desenvolvida por Pierre Bourdieu. Entretanto, isto não significa que a tenha incorporado integralmente. Segundo Lahire (2002), as teorias da ação estão divididas em dois pólos. Um deles é o da unicidade do ator, posição assumida por Bourdieu ao formular sua teoria do *habitus*, que compreende de maneira unitária as dimensões da prática. O segundo pólo é o de sua fragmentação interna, em que se admite a multiplicidade de conhecimentos advindos das experiências vivenciadas por esse ator. Lahire afirma, a respeito da primeira posição, que ela é útil para se compreender um grupo social, numa dimensão macro-sociológica, mas que “a realidade social encarnada em cada ator singular é sempre menos lisa e menos simples” que aquela (LAHIRE, 2002, p.18). Mas, também entendo, com Bourdieu, que eles compartilham, em diversos aspectos, situações comuns que possibilitam serem observados numa perspectiva da unicidade, de cultura de classe.

Lahire alerta para que se evite um empirismo radical:

Nas duas tendências teóricas antes citadas, podemos censurar não o fato de teorizar de uma maneira ou de outra, mas teorizar de maneira geral e universal, como se os atores, sempre e em todos os lugares, devessem corresponder ao modelo do ator que elas fabricaram. Ou, a questão da unicidade ou da pluralidade do ator é tanto uma questão histórica (ou empírica) como uma questão teórica. Portanto, a pergunta deve ser colocada nestes termos: quais são as condições sócio-históricas que tornam possível um ator plural ou um ator caracterizado por uma profunda unicidade? (LAHIRE, 2002, p.24)

Ao buscar responder a questão proposta no final da citação, Lahire cita Durkheim, para explicar as condições favoráveis à unicidade do ator, utilizando as explicações dadas por este acerca das sociedades tradicionais e o regime de internato¹⁵⁰. Naqueles casos, havia uma grande homogeneidade entre os indivíduos

¹⁵⁰ Durkheim citado por Lahire (2002) emprega o termo *habitus* a propósito da educação cristã como educação que envolve a criança inteira e cuja influência é única e constante. O *habitus* em Durkheim corresponde perfeitamente à situação de internato.

e, portanto, uma uniformidade moral e intelectual. Assim, Lahire afirma que Bourdieu atualizou a noção de *habitus*¹⁵¹ justamente quando pesquisava sobre a sociedade Cabila¹⁵², caracterizada por grande homogeneidade. Caso Bourdieu tivesse levado em consideração o contexto histórico excepcional, teria, segundo Lahire, de relativizar a unicidade do conceito de *habitus*. Dessa forma, Lahire busca aprofundar/refinar os estudos de Bourdieu, que utiliza um modelo teórico construído na análise de uma sociedade pré-industrial, como a sociedade Cabila, com uma fraca diferenciação individual, para analisar sociedades complexas, com uma forte diferenciação individual, que “produzem necessariamente atores mais diferenciados entre si, também internamente” (LAHIRE, 2002, p.27).

Lahire (2002, p.27) tece considerações sobre as sociedades contemporâneas e sua complexidade, a forte diferenciação entre os indivíduos, “das esferas de ação, das instituições, dos produtos culturais e dos modelos de socialização”. Segundo ele:

Entre a família, a escola, os grupos de iguais, as muitas instituições culturais, os meios de comunicação, etc., que são muitas vezes levados a freqüentar, os filhos de nossas formações sociais confrontam-se cada vez mais com situações heterogêneas, concorrentes e, às vezes, até em contradição umas com as outras do ponto de vista de socialização que desenvolvem. (LAHIRE, 2002, p.27)

Para completar, Lahire cita a seguinte passagem extraída da obra de Benoliel e Establet (1991), para exemplificar o problema teórico e histórico dos fundamentos sociais da unicidade:

¹⁵¹ De acordo com Bourdieu (2003, p.53-54), “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente”.

¹⁵² Trata-se de um estudo antropológico realizado por Bourdieu em uma comunidade da Argélia denominada Cabila.

A produção de *habitus* homogêneos em todas as esferas da vida é um sonho de professor. Às transposições culturais desejadas ou programadas opõem-se muitas resistências: interesses sociais mobilizados em direções opostas, públicos indiferentes, materiais culturais rebeldes, fontes de legitimidade competitivas. De um lado as intenções de prisioneiros escolares, do outro, a vida social ao ar livre. (BÉNOUÏEL; ESTABLET citados por LAHIRE, 2002, p.30)

Portanto, para Lahire, os indivíduos estão sujeitos, na sociedade contemporânea, a variadas socializações. Logo, são “portadores de hábitos (de esquemas de ação) heterogêneos e em certos casos, opostos, contraditórios” (LAHIRE, 2002, p.31). Pretendo, neste estudo, considerar os sujeitos – Inês, Elza, Paula e Vânia – na perspectiva proposta pelo autor, ou seja, como indivíduos que, durante suas vidas, têm experimentado uma “pluralidade de mundos sociais”: a família, as relações no trabalho com pessoas do mesmo nível social ou não, as relações com o mundo acadêmico. Penso que tal perspectiva é também a melhor, por se tratar de um estudo micro-sociológico. Pesquisar numa dimensão micro-sociológica – segundo Lahire – nos impede de encontrar no sujeito a unicidade de *habitus* encontrada numa dimensão macro-sociológica, que trata de compreender as características de um grupo social tomadas coletivamente.

O que aqui se procura obter quando se faz a escolha de uma escala micro é perceber algumas singularidades do processo de letramento digital de cada sujeito selecionado. Tomo aqui o sujeito como Hall (2006) o descreve: descentralizado num mundo globalizado. Sujeitos que – sozinhos ou com a ajuda de outros – buscam particularmente alcançar o seu lugar no espaço da universidade. Sujeitos que percebem e experimentam a distância entre a cultura de sua classe social e a cultura veiculada pela academia.

Retomo aqui a importância da microanálise defendida por Revel (1998):

A aposta da análise microssocial – e sua ação experimental – é que a experiência mais elementar, a do grupo restrito, e até mesmo do indivíduo, é a mais esclarecedora porque é a mais complexa e porque se inscreve no maior número de contextos diferentes [...] ao limitar o campo de observação, fazemos surgir dados não apenas mais numerosos, mais finos, mas que, além disso, se organizam segundo as configurações inéditas e fazem aparecer uma outra cartografia do social. Qual pode ser a representatividade de uma amostra assim circunscrita? Que ela pode nos ensinar que seja generalizável? (REVEL, 1998, p.32)

Essas questões finais da citação levantadas pelo autor me levam a entender que é possível “aparecer regularidades nos comportamentos coletivos de um grupo social sem perder aquilo que cada um tem de singular” (REVEL, 1998, p. 33). Assim, tentarei demonstrar que “a representatividade de uma amostra circunscrita” (micro), traduzida pelos efeitos que o contato com a cultura digital tem provocado nas quatro estudantes, pode nos revelar como a universidade trata como óbvia a questão do letramento digital de seus estudantes, ou seja, a universidade generaliza o fato de que o aluno ao ingressar na academia, após o disputado exame do vestibular, já possua um determinado nível/grau de letramento digital. Será o letramento digital, hoje, tão necessário à academia quanto saber, por exemplo, a língua padrão?

Numa tentativa de refletir sobre essas questões, apresento um estudo de caso com as quatro estudantes que ingressaram na universidade sem saber lidar com o computador e a internet. Cada um desses relatos tem como base as categorias de análise criadas para este estudo. Chamarei de Narrativas Temáticas esses relatos.

4.4. Narrativas temáticas: o impacto do processo de letramento digital apesar das condições adversas

Os depoimentos apresentados aqui são baseados em entrevistas realizadas nos meses de maio e agosto de 2007 e, após um ano, em agosto de 2008. Resolvi

dar um espaço de um ano para entrevistar Inês, Elza, Paula e Vânia novamente, a fim de captar uma possível intensificação de alguns traços de letramento digital presentes em suas falas ou ações. Não entrevistei, após um ano, os outros oito sujeitos, mas, para não me distanciar deles, mantive contato por *e-mail* e através de algumas conversas informais na universidade. Mantive também contato por *e-mail* com as quatro estudantes que aqui são personagens principais das minhas narrativas, até mesmo para verificar a frequência delas em relação ao uso do computador, analisando quanto tempo gastariam para responder minhas mensagens.

4.4.1. Narrativas temáticas sobre as trajetórias, os impactos e o uso social da leitura e da escrita na tela: quatro histórias diferentes ocorridas nos anos de 2007 e 2008

Tema 1 - Os tipos de participação na cultura digital

Nesta primeira narrativa, a ênfase está na participação das estudantes na cultura digital, entendida aqui como “usar” o computador e a internet de forma lacunar ou satisfatória. Toda a análise foi realizada a partir da fala das próprias estudantes, numa tentativa de deixar com que elas mesmas contassem suas trajetórias e, a partir daí, deixassem aparecer como foi o primeiro impacto com as demandas digitais da universidade e as possíveis soluções que buscaram. O objetivo, aqui, além de apresentar as trajetórias individuais, foi comparar as reações de cada sujeito diante das “novidades” da cultura digital. A primeira estudante a falar é Inês:

Analfabeta! Me sinto uma analfabeta. É muito ruim a gente não saber. Uma analfabeta digital!

Só lido com o que é digital no banco, porque eu não tenho celular e até então não usava computador de forma nenhuma, hora nenhuma, de jeito nenhum.

Tudo o que você vai fazer hoje, depende disso...

Eu peço ajuda à Alice porque eu tenho mais intimidade com ela. Eu não gosto de ficar falando para os outros que eu não sei mexer no computador. (Inês)¹⁵³

Das quatro estudantes selecionadas, Inês é quem mais tem sofrido o impacto do mundo digital no seu dia-a-dia na universidade, e sua participação mínima nesse universo tem gerado um sentimento de exclusão em relação ao restante da turma. Ela é enfática ao me dizer que não sabe lidar com o computador, mas esconde o fato de quase toda a turma, compartilhando a dificuldade com poucos colegas. Alice¹⁵⁴, a quem Inês se refere, é também um dos sujeitos deste estudo. Percebe-se que Inês se aproximou de alguém que demonstrou não saber tanto, talvez para não se sentir tão diferente ou evitar críticas. Provavelmente, essa é uma forma de amenizar o processo de violência simbólica¹⁵⁵ pelo qual a estudante tem passado.

A entrada de Inês no mundo digital pode ser considerada difícil e tensa para ela. Mesmo ocupando uma profissão tida na sociedade como hierarquicamente superior às de Elza e Paula, respectivamente doméstica e auxiliar administrativo, e tendo a possibilidade de usar o computador na escola em que trabalha, é a estudante que, em suas atitudes, mais parece se afastar dele. E, após dois anos de curso, com todas as cobranças da faculdade, ela diz: *Eu não gosto, não adianta, eu*

¹⁵³ Entrevista realizada em maio de 2007

¹⁵⁴ Alice foi selecionada, em princípio, para a pesquisa por saber lidar apenas com as habilidades básicas do computador/internet.

¹⁵⁵ BOURDIEU, Pierre. Les héritiers. Paris: Ed. de Minuit, 1964.

fiz o curso de digitação, mas continuo catando... eu não gosto de computador, nem de internet. Eu canso... me cansa aquele negócio. (Inês)¹⁵⁶

Elza é doméstica e não tem acesso ao computador com frequência, pois não pode usar na casa dos patrões. Mesmo assim, apesar de passar por dificuldades para lidar com as novas tecnologias e atender as demandas da universidade – como Inês –, ela não apresenta a mesma reação que a colega:

Me sinto um pouco perdida, até um pouco excluída porque é muito difícil você precisar o tempo todo e não ter acesso. Tenho muita dificuldade, dificuldade mesmo. (Elza)¹⁵⁷

Na primeira vez que fiz o curso de informática, eu contei para a patroa. Ela logo me disse, você sabe que aqui em casa não pode mexer no computador. É proibido mexer lá. (Elza)¹⁵⁸

Já Paula confessa em tom divertido o estado de “não saber” e “não ter” acesso à internet:

Me sinto um ET, né? Num mundo altamente informatizado eu ainda não saber enviar e-mail, fazer download de arquivo, essas coisas... eu me sinto assim, uma criancinha no be-a-bá. Me sinto mal comigo mesma. Eu tenho que praticar. Eu tenho que praticar. Depois que eu aprender eu sei que vou gostar e não vou sair mais da frente do computador. (Paula)¹⁵⁹

Vânia, em tom de seriedade, demonstra total disposição para aprender:

É como se a gente fosse analfabeta mesmo, a gente fica para trás. Até no primeiro dia (treinamento na biblioteca) eu fiquei um pouco acanhada. Eu não aprendi ainda, então está na hora, né? O bibliotecário mandou que eu mexesse no computador (base de dados da biblioteca) e eu disse que não sabia mexer com computador. Depois eu acostumei com essa idéia de não saber e ter que aprender mesmo. Estou querendo fazer o curso para aprender. Perto da minha casa tem uma lan house onde eles dão curso. (Vânia)¹⁶⁰

¹⁵⁶ Entrevista realizada em agosto de 2008

¹⁵⁷ Entrevista realizada em maio de 2007

¹⁵⁸ Entrevista realizada em agosto de 2007

¹⁵⁹ Entrevista realizada em maio de 2007

¹⁶⁰ Entrevista realizada em maio de 2007

Analfabeta, excluída, ET, são alguns termos que as quatro estudantes utilizam, inicialmente, em suas primeiras experiências com a cultura digital para se referirem a si próprias, pois começam a integrar-se em um contexto duplamente estranho para elas: de um lado, o mundo acadêmico – com sua linguagem específica, seu caráter científico, representado legitimamente pelo material impresso; de outro lado, demandas de um mundo digital – novo para a faculdade e quase totalmente desconhecido para elas. Há, nesse momento, uma “obrigação” contínua de se constituir como um sujeito pertencente a esse novo espaço real e, também, virtual. Sobre isso, Dubet diz:

Nessa percepção da experiência social, o sujeito constitui-se na medida em que é obrigado a construir uma ação autônoma e uma identidade própria em virtude mesmo da pluralidade dos mecanismos que o encerram e das provas por que passa. Ele é obrigado a opor a unidade de um Eu à diversidade das lógicas da sua ação. É o que pode gerar um sentimento de estranheza do actor em relação ao sistema, sentimento que não implica que esta estranheza seja “real”, a assentar sobre duas “realidades” ontológicas diferentes. O sujeito social é definido por um jogo de tensões, por um trabalho e não por um ser. (DUBET, 1994, p.260)

As difíceis e “obrigatórias” experiências e as particularidades observadas nas entradas de cada sujeito na cultura digital me levam, por influência de Lahire, a acreditar que “é possível, de maneira totalmente experimental, e com um número pequeno de casos, pensar sociologicamente casos particulares, em uma ordem de complexidade específica” (LAHIRE, 2004b, p. 42). Inês e Elza são da mesma turma. No entanto, pode-se supor que Elza consegue transitar com mais liberdade entre diferentes espaços sociais. Será esta uma característica de Elza que facilita sua aproximação dos diferentes espaços que precisa ocupar: o mundo acadêmico e o mundo digital? Pode-se ter como hipótese que Elza consegue transitar com menos tensão nos dois espaços tão diferentes e tão mais complexos que os que costumava

ocupar, pelo fato de ter começado a trabalhar ainda adolescente e ter se afastado da família, gradualmente, na mesma época. Elza parece estar acostumada a transitar por espaços bem contraditórios, pois, sendo de uma família humilde, trabalha para uma família de classe média alta com costumes e hábitos diferentes. Talvez, Elza possa ser considerada como uma “trânsfuga de classe”, o que facilita sua entrada no mundo digital:

Os trânsfugas de classe oscilam de maneira permanente – e às vezes mentalmente esgotante – entre dois hábitos e dois pontos de vista. De fato, os trânsfugas passam, permanentemente, durante sua travessia do espaço social, de uma situação de coexistência pacífica dos hábitos incorporados a uma situação conflitual. (LAHIRE, 2002, p. 43)

Inês tem desenvolvido um tipo de participação bem lacunar, este traço fica mais evidente quando se trata das estratégias de aprendizagem das quais lança mão para conseguir atender às demandas da faculdade. Ela mesma afirmou saber “coisas básicas” após dois anos de intensa demanda de uso das novas tecnologias:

Sei as coisas básicas: clicar lá para entrar na internet; depois eu entro na minhaUFMG; clico lá no www, a UFMG aparece, clico lá no minhaUFMG; aí vejo escrito lá: Moodle. O que eu uso mais é olhar nota, todos os professores agora colocam nota no site. (Inês)¹⁶¹

O espaço da cultura digital, para Inês, parece estar limitado às ações descritas pela própria estudante. Seus interesses são restritos: olhar nota. Por que a socialização de Inês com a cultura digital tem sido constituída de forma tão lacunar? Parece-me que o conflito de Inês não está travado apenas com o mundo digital, e sim com o novo contexto que veio ocupar sem acreditar que poderia fazer parte dele. É possível observar tal aspecto quando ela relata sobre sua experiência ao fazer o vestibular: “[...] fiz por insistência da coordenadora do pré-vestibular. Falei

¹⁶¹ Entrevista realizada em agosto de 2008

com a coordenadora que não ia fazer UFMG, eu não estava preparada [...]. Aí passei na primeira etapa e eu nem busquei resultado. ¹⁶²

Inês, ao terminar as provas do vestibular, confessou que ficou muito confusa em meio a tantas pessoas que pareciam já estar familiarizadas com o contexto da universidade. Ao observar Inês em sala de aula, ela ainda parece se sentir deslocada, como deslocada está também no mundo digital. A busca por uma interpretação sociológica dessa situação baseia-se no que Lahire (2006, p.573) defende: “[...] o estudo sociológico, por menos preciso que seja, revela as guerras simbólicas perpétuas que se travam em todas as regiões do mundo social, no seio das menores comunidades”. Inês sofre uma violência simbólica que ela mesma compara a uma situação de insensatez: “*Esse negócio não é de Deus, faz a gente ficar doido*”. Talvez seja o que Lahire denomina de lutas internas dos indivíduos:

[...] esquece-se que a luta de classes é acompanhada de lutas entre indivíduos pertencentes à mesma classe (intraclasses e interindividuais) e, às vezes, ainda de lutas internas dos indivíduos. Poderíamos dizer, parafraseando Bakhtin, que quase sempre o indivíduo é também uma arena da luta de classes (e de classificações). (LAHIRE, 2006, p.586)

Inês diz:

Quando eu saí das provas, sinceramente, eu falei assim comigo, eu saí com a cabeça até bamba de tanto escrever, escrever, escrever naquela prova. Eu nem sabia mais onde que eu tava, qual era o meu nome. Aquele tanto de gente e todo mundo falando que a prova estava fácil. E eu pensava: gente do céu, nunca vi uma prova tão difícil. Eu pensei: não faço mais vestibular na UFMG, faço em qualquer lugar, menos aqui. Esse negócio não é de Deus não, faz a gente ficar doido. Também não conferi nem nada, guardei meus negócios tudo de cursinho. (Inês) ¹⁶³

Mesmo tendo ocupado legitimamente o espaço no curso de Pedagogia, Inês se perguntava o que estava fazendo na universidade, pois, segundo ela, esse lugar não lhe pertencia e nem ela tinha direito de estar ali. Para ela, antes de ocupar o

¹⁶² Entrevista realizada em agosto de 2008

¹⁶³ Entrevista realizada em agosto de 2008

espaço conquistado com tanto esforço, parecia ser uma ilusão social pertencer a um lugar tão sedutor como a UFMG. Após a legitimação da posse, esse lugar passou a ser terrível, escuro. Por quê?

Tanto que no primeiro dia que eu vim fazer matrícula eu pensei: meu Deus o que que eu estou fazendo aqui? Nunca tinha entrado aqui na UFMG antes do vestibular, nunca. Passava na porta e pensava: ai que vontade de estudar aqui. Mas sabia que não era para mim, não. Quando eu cheguei aqui de noite, no primeiro dia de aula, eu entro lá pela avenida Catalão, passei por um lugar cheio de mato, estava escuro, eu pensei de novo, meu Deus o que que eu estou fazendo aqui? Que lugar terrível! (Inês)¹⁶⁴

Bourdieu (1997) teria como resposta à pergunta acima o fato de que é possível estar excluído, porém guardado. A difícil entrada de Inês e sua participação tão lacunar na cultura digital pode ser traduzida como uma prática de exclusão branda? Ou, utilizando um termo do próprio autor, um *depaysement*¹⁶⁵?

Apesar de Vânia ter ingressado na universidade sem nenhum tipo de conhecimento sobre computador/internet, observei que ela, dentre todos os sujeitos, foi a que, em menos tempo, mais agregou conhecimentos sobre o mundo digital. No entanto, parece ser uma característica dela não desistir, ficar instigada pelo que deseja. Essa é uma característica que sobressai nas três entrevistas que fiz com Vânia, nas conversas informais nos corredores e nos *e-mails* que ela mandava. A forma como Vânia lida com as novidades do computador e da internet pode ser comparada à forma como a estudante lida com as novidades do mundo acadêmico. Ela, em pouco tempo de entrada ou aproximação da cultura digital, já apresenta um uso satisfatório, que atende as suas necessidades acadêmicas:

A gente tem que aprender, né? Então eu prefiro ir tentando para ver o que é que tem que ser feito. Na minha casa eu já faço pesquisa, acesso o site

¹⁶⁴ Entrevista realizada em agosto de 2008

¹⁶⁵ *Depaysement*, conforme Bourdieu, refere-se a perder a direção quando se transita em mundos diferentes.

do governo, do MEC, portal do MEC por causa da pesquisa de inclusão de uma disciplina.

Eu não tenho paciência com joguinho, só olho o que interessa.

Minhas filhas estão gostando, principalmente a mais velha, já faz pesquisa, manda e-mail para os colegas, eu mesma ensinei.

A gente viaja pelos sites do mundo, sites indicados na revista que tem lá em casa, Viagem. Vi fotos da Noruega, achei interessante. Fui lá no Google e digito Noruega. Aí, aparece uma página com vários sites, tem do mundo inteiro. Aí, eu já vou e vejo. Mas não tenho muita paciência não, eu penso: Tô aqui olhando figura e tenho tanta coisa para estudar. Mas minhas filhas ficam vendo fotos do Japão, Peru. (Vânia)¹⁶⁶

Vânia se apropria não só das habilidades relacionadas à cultura digital como também da linguagem. Numa conversa informal, em sala, num dia de observação, ela veio me contar que havia conseguido sozinha fazer um *download* de um programa, Acrobat, para ler arquivo em PDF. Ela contou que tentava abrir os textos enviados por *e-mail* pela turma, mas seu computador não aceitava porque não tinha o Acrobat. Então, ela perguntou a uma colega como fazer para adquirir o programa. Após a explicação da colega, ela tentou em casa, sozinha. Vânia demorou cinco horas para conseguir baixar o programa porque as orientações eram em inglês e ela não domina o idioma. No fim da instalação, ela teve medo de que fosse enviada uma conta para sua casa cobrando pelo programa, então ligou para a colega a fim de saber se isso poderia acontecer. É possível afirmar que Vânia vem desenvolvendo um letramento próprio da cibercultura: “[...] os eventos de letramento que ocorrem com a intermediação da internet exigem novas práticas e novas habilidades de leitura e de escrita” (SOARES, 2002, p.155).

Soares (2002) ainda defende a hipótese de que as mudanças decorrentes do uso da internet provocam conseqüências sociais, cognitivas e discursivas, e estão, assim, configurando um letramento digital. Vânia tem alcançado um letramento digital que ultrapassa os usos estritamente acadêmicos:

¹⁶⁶ Entrevista realizada em agosto de 2007.

Uso muito mandar e-mails pessoais, que nada têm a ver com a escola. Arquivos, piadas, mando muito isso para amigos de trabalho, da faculdade e também parente. Tenho irmã que mora na Itália, então a gente se comunica por e-mail. Meu uso tem sido além da faculdade, mas eu não tenho paciência de ficar muito no computador, não. Então não fiz Orkut, não fiz MSN, para não ficar lá, assim, muito tempo.

Eu penso que a gente tem que organizar muito bem a vida da gente, se eu não organizar a minha vida, eu não dou conta do que eu tenho que fazer. Eu tenho que cuidar de casa, de filho, eu não tenho empregada, trabalhar, estudar, colocar as coisas em dia. Então, o meu objetivo aqui na faculdade é melhorar o meu conhecimento, o meu intelectual, então eu tenho que correr atrás é disso agora: ler mais livros, embora eu não esteja conseguindo ler tanto quanto eu gostaria. Então ficar na internet jogando conversa fiada fora? Não vou desperdiçar o meu tempo que eu estou dedicando para isso aqui. (Vânia)¹⁶⁷

Apesar de tanta curiosidade em relação aos aparatos digitais, Vânia sempre ressalta que é preciso ter equilíbrio para usar internet. Nas três entrevistas dadas por ela, isto foi dito várias vezes. Esse equilíbrio, em forma de cuidado nos usos, aparece muito na fala de Vânia relacionado à credibilidade do que circula na internet. Ela e Paula mencionaram esta questão: o que pode e o que não pode ser utilizado da internet?

Eu sou curiosa, mas ainda tenho um certo cuidado com o uso desses meios digitais. Na minha formação acadêmica eu acho que é muito interessante desenvolver a minha formação intelectual. Eu não estou usando muito o Google para pesquisa acadêmica. Eu uso para procurar receita, ou procurar uma música, alguma imagem, eu uso sempre o Google para isso. A página inicial do meu computador é Google. Mas para o texto acadêmico eu não estou mais usando o Google, porque eu aprendi que na internet tem muita coisa que não tem nada a ver, tipo muitas pessoas que não tem um nome de respeito no meio acadêmico, no último semestre tive um excelente professor que criticou muito a questão de usar esses meios para buscar conhecimento. Eu tinha colegas recortando textos do Google para fazer trabalhos, isso não desenvolve o conhecimento da gente, então realmente eu não estou usando. Eu prefiro pegar livro mesmo para ler, de acordo com o tema; ler a idéia do autor toda, não só do artigo, de um texto, para desenvolver mesmo, senão a gente fica muito presa à internet, presa ao que está muito fácil.

Nem o Google Acadêmico. Ouvi algumas críticas e decidi não confiar tanto no que estava lá. Quando eu uso o Google Acadêmico, primeiro vou atrás de um autor que eu conheço, ou universidade de respeito: Unicamp [Universidade Estadual de Campinas], UFRJ [Universidade Federal do Rio de Janeiro], USP [Universidade de São Paulo], UFMG. Procuo abrir estes arquivos. Os de outras universidades, eu não olho, não que eu queira desmerecer nenhuma delas, mas eu posso ter uma informação que não é aquilo. Porque não tem um controle, né? Eu tenho cautela quanto a isso porque eu quero desenvolver mesmo, quero escrever melhorar minha

¹⁶⁷ Entrevista realizada em agosto de 2008.

prática na sala de aula, eu quero melhorar meu pensamento. Então para não ficar preguiçosa eu prefiro usar bem os livros, desenvolver, ler de novo. Se você ler, ler, ler sua mente vai abrir, quando a coisa é muito fácil tem que ter cautela. (Vânia)¹⁶⁸

Sobre a credibilidade de textos do Google, eu vou pelo autor. Se for um autor que eu já ouvi falar eu confio, mas se for modificado o nome do autor, aí... tem que ser renomado, se for desconhecido, eu fico meio na dúvida. Se for um conceito simples, ou só para tirar uma dúvida eu aceito, mas quando é algo mais profundo, aí o autor tem que ser bom. (Paula)¹⁶⁹

O discurso da credibilidade do impresso em relação ao que é digital, ao que está na internet, parece ter sido absorvido pelas duas estudantes – Paula e Vânia – que são da mesma turma H. Inês e Elza – que são da turma G – apresentam posturas diferentes em relação a essa questão, pois Inês nem sequer a menciona a questão e Elza considera os recursos de busca uma boa forma de melhorar seu desempenho acadêmico:

Eu tenho tentado também fazer buscas na internet para ajudar nas matérias.

Eu uso, como é que chama aquele negócio, gente? É Google? Acho que é Google, mesmo. Eu usei ele. Porque assim, teve uma prova no final do semestre passado que eu consultei o Google, a minha nota melhorou a partir do momento que eu estou mexendo mais com isso. Eu adquiri mais informação e minha nota foi melhor, pelo menos nessa prova. Clareou bastante minhas idéias.

Também teve um concurso que eu fiz que eu tentei buscar também, mas não achei muita coisa não. Eu não sei procurar direito ainda. (Elza)¹⁷⁰

De forma geral, o discurso da universidade é que o material impresso apresenta mais credibilidade que o digital por passar por uma série de etapas em sua publicação. No entanto, esse discurso parece perder sua força devido às possibilidades de acesso a *sites* em que há artigos acadêmicos e pesquisas já legitimadas cientificamente. Os próprios professores apresentam e indicam estes *sites* para os alunos. As turmas G e H parecem ter tido influências diferentes em

¹⁶⁸ Entrevista realizada em agosto de 2008

¹⁶⁹ Entrevista realizada em agosto de 2008

¹⁷⁰ Entrevista realizada em agosto de 2008

relação ao uso desses *sites* pela própria forma como as estudantes se posicionam em relação a eles: resistência e cuidado *versus* apatia e aprovação. Lyotard, em 1979, já previa essa mudança de status em relação à produção e difusão do saber que “parece estar mais subordinado do que nunca às potências e, correndo o risco, com as novas tecnologias, de tornar-se um dos principais elementos de seus conflitos [...] quem decide o que é saber, e quem sabe o que convém decidir?” (LYOTARD, 2006, p.13-14). Ainda:

[...] o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna. (LYOTARD, 2006, p.3)

Parece que a incidência destas informações tecnológicas sobre o saber deva ser considerável. Ele é ou será afetado em suas duas principais funções: a pesquisa e a transmissão de conhecimentos. [...] É razoável pensar que a multiplicação de máquinas informacionais afeta ou afetará a circulação dos conhecimentos. (LYOTARD, 2006, p.4)

Usar mais ou menos os *sites* de pesquisa torna-se, neste estudo, um importante aspecto para ilustrar os tipos de participação na cultura digital, os tipos de uso. Paula, Vânia e Elza, embora com posturas diferentes diante de tais *sites*, fazem um uso satisfatório do mesmo, pois com todas as dificuldades para se entender a lógica das buscas no Google, elas estabelecem solitárias tentativas:

No meu trabalho eu mando e-mail, leio, apago, envio. Até que para pesquisa não tenho dificuldade. Acho dificuldade nos vários recursos que sei que o computador tem e que eu não sei utilizar. O computador para mim fica só para isso: ir no Google colocar a palavra, encontro, leio. Mas tem recursos infinitos para copiar, passar para aqui, passar para lá, colar. Um monte de coisas que eu sei que dá para fazer até comunicar com as pessoas de uma maneira mais direta, mas eu não sei usar. Então eu fico no básico do básico: que é abrir e-mail, mandar e-mail, ir no Google.
(Paula)¹⁷¹

¹⁷¹ Entrevista realizada em agosto de 2007

Comparando a fala de Paula nessa entrevista com a fala anterior sobre o uso do Google, é possível perceber que, após um ano, a estudante ainda fala da dificuldade de usar o site, mas agrega a essa fala uma prática para definir o que é legítimo ou não para se utilizar na faculdade. Considero um salto essa postura de Paula diante do *site*. Ela faz um uso social da leitura na internet com o mesmo cuidado que utiliza no meio impresso. Em agosto de 2007, um semestre após sua chegada na universidade, ela ainda se considerava como ela mesma diz “no básico do básico” e, hoje, um ano depois, mesmo com algumas dificuldades, reconhece seu amadurecimento diante da cultura digital e se julga inserida:

Eu uso computador no meu trabalho o tempo todo. Eu acho que eu desenvolvi 60%. Eu já não tenho tanto medo, eu arrisco mais, já adquiri um certo domínio, domínio entre aspas, né? Antes eu não tinha domínio algum, não sabia por onde começar. Agora, mais ou menos, eu já sei aonde eu vou, se não der certo eu busco outro caminho, se não der certo de jeito nenhum, eu já vou para o livro (risos). Agora, eu tenho noção do que eu estou fazendo, porque antes eu fazia as coisas e pensava: como é que eu cheguei nisso aqui? Meio perdida. Agora, eu perdi o medo. É muito curioso lembrar, no início eu me sentia uma analfabeta. (risos) Minha inserção foi complicada, mas foi leve. (Paula)¹⁷²

Sobre suas práticas de leitura na tela, Paula, em “tom de brincadeira” – como é típico do temperamento dela, que ri o todo tempo enquanto fala de si – diz que apela para o livro se não conseguir encontrar o que precisa no computador: “Se não der certo de jeito nenhum, eu já vou para o livro (risos)”. Além disso, ela se depara com a dificuldade de ler textos mais extensos na internet. Suas práticas de leitura no trabalho – dar retorno às dúvidas dos cidadãos que entram em contato com a regional da prefeitura – estão ligadas a textos menores, tanto para ler quanto para escrever. Essas práticas no mundo acadêmico são mais complexas, os textos são mais extensos e intensos, e requerem um grau maior de atenção, o que muda a

¹⁷² Entrevista realizada em agosto de 2008

postura de Paula diante dessas práticas, mesmo após dois anos de aproximação com a cultura digital que predomina na FaE:

Não consegui descobrir o que eu queria através do Google. Aí, eu fui procurar em livros mesmo. Eu acho mais fácil manusear livros que essas coisas da internet. Eu leio na tela, mas textos pequenos. Texto grande não dá, os olhos não agüentam. Eu acho muito mais difícil ler na tela, vai indo as letras começam a embaralhar. (Paula)¹⁷³

Em relação à troca de *e-mails* que estabeleci com os sujeitos no 1º semestre de 2008, Paula, por exemplo, nunca respondeu nenhum; Inês e Elza já demoraram muito para enviar as respostas aos meus *e-mails*. Elza possui uma dificuldade de acesso à internet, tendo que pagar *lan house* ou consultar no pouco tempo que tem, antes das aulas, ao chegar à faculdade, e Inês não respondia por depender da ajuda de Alice. Elza me enviou o *e-mail* seguinte por quatro vezes seguidas, dois com a mensagem e dois sem nada escrito, demonstrando ainda estar insegura sobre os usos do computador/internet:

De :	Elza
Para:	dperri
Data:	21/07/2008 11:39
Assunto:	[Sem assunto] Olá nesse periodo que passou foi baste dificil, já que alguns pofessores aplicaram atividades via intenet e na materia de filosofia as atividades era semanalmente. O jeito era tenta chega mais cedo na faculdade para responder as questões e como eu sou muito lenta no computador sempe perdia um pedaço das aulas. Daniele discupe por não ter respondido seu email antes, mas foi por que nesse periodo tive mais dificuldade e por isso tive que mim dedicar mais!

Elza busca melhorar sua participação no mundo digital por meio da aquisição do *lap top*. É possível afirmar que esse é um primeiro passo para que a entrada nessa nova cultura seja mais eficaz, pois a posse do próprio computador permite um maior tempo de acesso, o que gera mais contato, mais uso. Foi isso que aconteceu

¹⁷³ Entrevista realizada em agosto de 2008

com Vânia, ela foi a primeira das estudantes a adquirir seu próprio computador, o que fez toda a diferença em seu desenvolvimento. Até a aquisição do próprio computador, a participação de Elza na cultura digital poderia ser considerada lacunar. É possível que, agora, com a posse, Elza venha fazer mais uso do computador que antes, se não tiver que vendê-lo para o irmão, como ela mesma afirmou no perfil que descrevi da estudante, logo no início deste capítulo. Após dois anos, suas tentativas de entrada no mundo digital têm sido freqüentes, Elza ensaia muitas ações em relação aos usos, mesmo que não tenha tanto sucesso:

No início estraguei três CDs e desconfigurei duas vezes o lap top. Outra coisa também que é difícil, eu uso mais internet quando eu olho aqui na faculdade, mas no Word eu estou mexendo pra caramba. Depois que eu comprei o meu computador, no início é difícil porque eu não conseguia gravar, mas depois que eu aprendi todos os meus trabalhos estão sendo digitados. Estou melhorando (Elza)¹⁷⁴

A importância da posse de um computador para um uso mais satisfatório é evidente nas falas de Elza, pois a impossibilidade de utilizar no trabalho e o pouco tempo que sobra para usar na faculdade são fatores que impedem um desenvolvimento mais eficaz:

*No meu serviço, eu não posso conectar o computador à internet. Lá tem, mas a patroa não deixa. Eu não mexo. Uma coisa que eu quero comprar ainda é a impressora, faz uma falta! Em impressora eu consigo mexer. **Eu gravo no pen drive, trago aqui e imprimo aqui**, aí quando a impressora do laboratório estava estragada, eu levava no xerox e imprimia. (Elza)¹⁷⁵*

Além disso, aprender num bem próprio gera maior segurança para a estudante: *“Ainda falta aprender, eu ainda não sei, por exemplo, estou num site de busca, eu não sei gravar arquivo, abrir uma pasta, sabe? **No meu computador eu***

¹⁷⁴ Entrevista realizada em agosto de 2008

¹⁷⁵ Entrevista realizada em agosto de 2008

sei, eu já abro uma pasta, agora aqui eu não sei fazer, tipo gravar em pen drive”.

*(Elza)*¹⁷⁶

Como enquadrar Vânia, Paula, Inês e Elza, casos tão diferentes de entrada no mundo digital, numa dimensão maior, numa escala maior de observação? Como encontrá-las ou decifrá-las numa dimensão social? Serão as entradas no mundo digital tão diferentes, já que as demandas, provavelmente, variam de local para local? Observar o contexto da UFMG e o letramento necessário para responder as demandas exigidas pela Faculdade de Educação permitiu-me traçar estas quatro trajetórias de usos, de participações construídas pelas estudantes, e confirmar que “os graus de ‘êxito’ comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados, podem esconder às vezes estilos de ‘sucesso’ diferentes” (LAHIRE, 2004b, p. 31).

A necessidade de usar é o fator fundamental para a entrada e o interesse desenvolvido é o fator primordial para a inserção. Assim começou Vânia, assim têm caminhado Paula e Elza. Inês não teve condições de adquirir um bom computador e, como vimos anteriormente, não tem tanto interesse em relação às novas tecnologias. Ou será medo? Não ter acesso, não ter interesse, dois fatores que acoplados não permitem uma participação satisfatória, dificultam a entrada e impedem a inserção. Dificultam o desenvolvimento do letramento digital, que tem seguido lógica semelhante à do letramento do impresso. Meek (citado por KALMAN, 2003) assinala que “La práctica de la cultura escrita es parte de nuestro sistema de clases”. Parece que tal afirmação situada num contexto em que se discute o acesso à escola e, conseqüentemente, à escrita padrão, vem se confirmar também na discussão do acesso à cultura digital.

¹⁷⁶ Entrevista realizada em agosto de 2008

Tema 2 - Os locais de participação na cultura digital

Em busca de informações sobre os principais locais de acesso à cultura digital no Brasil, para uma comparação com dados obtidos a partir de meu estudo, utilizei os resultados da pesquisa do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br, 2008). Como foi visto no Capítulo 2, o centro é referência na produção de informações sobre a internet no Brasil e pela produção de indicadores e estatísticas sobre a disponibilidade e uso da rede no país. Os dados que aqui apresento são da pesquisa realizada entre os meses de setembro e novembro de 2007¹⁷⁷.

O Cetic.br traz uma informação curiosa e que de certa forma também me chamou muito a atenção ao analisar os dados de minha pesquisa. Refere-se ao aumento do uso da internet em locais de acesso pago, como *lan houses*. De acordo com o Cetic.br, essas “lojas” se tornaram o local mais utilizado para o acesso à internet no país, principalmente entre os jovens e entre indivíduos de baixa renda:

A adoção ao acesso público pago mostra que a posse do equipamento não é pré-requisito para o uso da Internet, e principalmente que a iniciativa privada – em especial os pequenos empreendedores – pode exercer um papel preponderante no processo de inclusão digital, oferecendo possibilidades de acesso a preços acessíveis àqueles que não têm meios de adquirir um computador. (CETIC.br, 2008, p.29)

Foi possível confirmar esse dado em minha pesquisa, a partir do número expressivo de alunos calouros que freqüentavam *lan houses*. Dos 60 estudantes que responderam o questionário, 21 afirmaram freqüentar *lan houses*. Porém, os locais de uso prioritários são a própria casa (27 estudantes) ou o trabalho (22 estudantes).

¹⁷⁷ Ver tópicos 2.2 e 2.3 da pesquisa.

No trabalho, no entanto, nem sempre é permitido acessar *sites* de bate-papo, Orkut ou outros que se configuram como diversão.

[...] o terceiro setor e a iniciativa privada, mormente o pequeno empreendedor, vêm oferecendo possibilidades de acesso a preços razoáveis. Encontraram na oferta de acesso ao público à rede mundial de computadores um bom negócio que acabou por se multiplicar rapidamente em quase todo o país. Resultado: quase metade dos internautas brasileiros acessam à Internet em locais públicos pagos. Nesse particular, as *lan houses* têm um papel fundamental, juntamente com cyber cafés e outros pontos de acesso.

Fenômeno importado da Coréia, a *lan house* é um conceito que trabalha a interação entre usuários em rede. Sua concepção é intimamente ligada aos jogos eletrônicos, todavia, atualmente bem mais ampla. Sua proliferação no começo da década nos grandes centros passou por transformações significativas. Antes focadas em clientes mais elitizados de áreas nobres e shopping centers, hoje, existem *lan houses* espalhadas pelas periferias, aglomerados e pelo interior do país. Em muitas comunidades pobres existem centenas desses espaços. Conseqüentemente, leis foram publicadas a fim de organizar minimamente atividade em alguns locais. (CETIC.br, 2008, p.47,48)

Muitos aglomerados incorporaram a cultura da Internet em suas comunidades, justamente através das pequenas *lan houses*. Em matéria publicada na *Folha de S.Paulo*¹⁷⁸, a apresentadora de TV Regina Casé refere-se da seguinte forma ao fenômeno, assunto de quadro apresentado por ela em programa de TV:

“As *lan houses* são mais uma tentativa de a periferia se comunicar. Não só entre si, mas com o restante da sociedade. É um atalho, encurta distâncias, oferece oportunidades, não só de se comunicar, mas de abrir um negócio, melhorar de vida”, analisou.

Em suas andanças pelas favelas brasileiras, Regina percebeu que as *lan houses* se tornaram espécies de pracinhas modernas, que servem de ponto de encontro para diversão - MSN, Orkut e jogos lideram a preferência dos usuários.

“Ao mesmo tempo, ressalta ela, também viraram escritórios. Servem para fazer currículo, tirar segunda via de documentos, preencher ficha de emprego. Virou o escritório da massa”, disse.

De acordo com os dados do Cetic.br:

¹⁷⁸ Extraído de REGINA Casé mostra uso da internet na periferia. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 12 nov. 2008. Caderno Informática. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/informat/fr1211200820.htm>>.

Os jovens em sua maioria (e de baixa renda) passaram a utilizar com frequência e-mails, participar de comunidades de relacionamento, utilizar programas de mensagens instantâneas, promover pesquisas etc. Além da possibilidade de acesso ao conhecimento e à informação, grupos podem se manifestar e se expressar contribuindo decisivamente na produção de conteúdos.

As regiões Norte e Nordeste do Brasil são as que demonstraram um maior crescimento no uso dos espaços públicos pagos. Esses locais sobretudo são freqüentados por jovens de 10 a 24 anos, de menor nível de escolaridade (64% de nível fundamental). A renda dos usuários desses locais é de até um salário mínimo em 78% dos entrevistados, o que mais uma vez reitera o papel social dos pontos de acesso coletivo.

As *lan houses* passaram a desempenhar importante papel na imersão de pessoas no espaço cibernético, levando cidadãos há muito tempo isolados para um ambiente onde as fronteiras são relativas e as dimensões proporcionam sensações de infinitude. (CETIC,br, 2008, p.48)

No início desta pesquisa, ao entrevistar Elza, descobri que, apesar da falta de habilidade e conhecimento de saberes próprios da cultura digital, ela recorria às *lan houses* em busca de ajuda para resolver suas necessidades, como fazer uma inscrição para concurso público, que agora só é possível via internet. Ela contava, nessa época, com a ajuda do irmão e do atendente da *lan house*. No entanto, ainda era caro bancar muitas horas no estabelecimento. Quando se tratava de trabalhos da faculdade, ela recorria à ajuda de colegas,

A colega me ajuda da seguinte forma: ela me ajuda a pesquisar, ela consegue matérias para trabalho, quando tem que digitar alguma coisa em trabalho em dupla é ela quem digita. Também se eu for na lan house fica muito cara a impressão de trabalhos. Aí não dá. (Elza)¹⁷⁹

Ao perguntar Elza sobre o porquê de ela não utilizar o laboratório de informática da faculdade, ela aponta dois aspectos que revelam como as condições de acesso iniciais aos aparatos digitais eram realmente complexas: “*É raro eu conseguir chegar mais cedo na faculdade porque eu trabalho. E também porque eu fico com um pouco de medo, eu não domino a informática*”.¹⁸⁰

¹⁷⁹ Entrevista realizada em maio de 2007

¹⁸⁰ Entrevista realizada em maio de 2007

No imaginário de Elza, o laboratório de informática da faculdade era um local reservado para os alunos que já dominavam o assunto. É interessante ouvir Elza falar sobre isso, porque consegui trazer à memória o quanto o laboratório da faculdade em que eu estudava era também um lugar distante e amedrontador para mim, como já disse na introdução desta tese. A *lan house* era um local que deixava Elza mais à vontade que a própria faculdade, onde ela, por direito, poderia freqüentar de graça, por quanto tempo necessitasse, o laboratório de informática. Porém, como os próprios dados do Cetic.br apontam, as *lan houses* são freqüentadas, em grande parte, por jovens de renda até um salário mínimo, caso bem parecido com o de Elza. Além disso, em uma *lan house* você pode contar com a parceria do atendente – acostumado a ajudar muitas pessoas que não sabem usar o equipamento – e também com o possível anonimato, ou seja, “se eu não souber mexer, quem vai ficar sabendo”?

Elza, aos poucos, foi conseguindo se apropriar de seu direito de usar o computador da faculdade, por meio do auxílio de um colega de classe que se dispôs a ajudá-la a resolver algumas demandas, como a matrícula virtual. No início do ano de 2008, Elza conseguiu comprar um computador juntamente com seu irmão. Agora seu principal local de uso é o quarto em que dorme na casa da patroa, mas, mesmo assim, é proibida de acessar a internet. Apesar de agora ter mais duas opções de locais de uso, Elza ainda utiliza os serviços da *lan house*, talvez porque não possa acessar a internet em seu local de trabalho e moradia. No entanto, o mais interessante é perceber que, após um pouco mais de um ano na faculdade, ela adquire uma independência em relação às habilidades necessárias para, por exemplo, preencher um formulário virtual de inscrição em concurso, o que não é simples. Isso não se configura como letramento digital?

Não uso internet para resolver problemas de CPF, previdência, por exemplo. Inscrição para concurso sim, porque agora não aceita fazer mais pelo correio, só pela internet. Antes, quando começou a acontecer, eu pedia meu irmão para fazer para mim ou outras pessoas. Foi ficando cada vez mais difícil, mas agora eu já consigo fazer sozinha. Vou na lan house e faço. (Elza)¹⁸¹

A história de Vânia constrói-se de maneira diferente. Quando a estudante iniciou o curso, em fevereiro de 2007, ela também não tinha computador nem acesso à internet em casa, mas foi a primeira que conseguiu adquirir e instalar o serviço para atender as demandas da faculdade, o que diferenciou muito o seu desenvolvimento e participação na cultura digital em relação a Inês, Elza e Paula.

Vânia conta que, quando efetuou a matrícula no primeiro período, a UFMG criou um *e-mail* para cada calouro no portal minhaUFMG, mas, como ela não sabia usar o recurso, dependia do marido para consultar e enviar os *e-mails* para ela. *“Meu marido é que faz pra mim no serviço dele. Ele é funcionário público e no trabalho dele tem”¹⁸².*

O fato de “todo mundo” parecer saber lidar com o computador era um aspecto que chamava a atenção de Vânia. Em nossas primeiras conversas, ela comentou:

Todo mundo mexe com computador, toda a comunicação é feita dessa forma. Até a linguagem é diferente, aquelas palavras que os jovens falam que se você não estiver entendido da linguagem, você não entende o que eles estão falando. (Vânia)¹⁸³

“Todo mundo mexe com computador, toda a comunicação é feita dessa forma”. Logo, para Vânia era imprescindível ter um computador e ela adquiriu o aparelho interligado à internet em julho de 2007, cinco meses após sua entrada na faculdade, e, em poucos meses, teve um desenvolvimento no processo de

¹⁸¹ Entrevista realizada em agosto de 2008

¹⁸² Entrevista realizada em maio de 2007

¹⁸³ Entrevista realizada em maio de 2007

letramento digital muito maior que Inês, Elza e Paula. Seu interesse em aprender e a possibilidade de comprar um computador e conectá-lo à rede diferenciaram Vânia das demais estudantes. O principal local de participação na cultura digital tem sido, portanto, sua própria casa, e os benefícios dessa participação têm se estendido para além das demandas da universidade, têm atingido também suas filhas que, segundo ela, começaram a gostar de navegar na internet. Poder usufruir do computador e da internet em casa ainda permitiu a Vânia melhorar o desempenho acadêmico. Segundo a estudante, ela poderia participar do fóruns no Moodle promovidos por uma determinada disciplina, *“respondendo as perguntas sem precisar sair de casa”*¹⁸⁴.

A história de Vânia, que se esforçou junto com o marido para adquirir um computador, vem também confirmar os dados apresentados pelo Cetic.br. A última pesquisa, em 2007, aponta um crescimento considerável na aquisição do computador:

A presença mais marcante do computador, que já está em 24% dos domicílios do país, tem como natural origem o aumento da renda, a desvalorização da moeda norte-americana frente ao Real e a adoção de políticas eficientes que estimularam a produção e o varejo com isenções tributárias.

Conseqüentemente, o acesso residencial à Internet cresceu, porém com menos vigor, o que demonstra que ainda é um serviço caro, sobretudo no que tange à infra-estrutura e aos serviços de telecomunicações. A banda larga, apesar de já ocupar a maior fatia da modalidade de acesso, ainda é inacessível a grande parte dos usuários, sendo que muitos ainda navegam na rede pelos métodos de conexão discada. O barateamento desse serviço é, logicamente, o efeito catalisador que poderá impulsionar ainda mais os números apresentados.

É fato que infra-estrutura de banda larga ainda é um desafio. (CETIC,br, 2008, p.49)

Paula, por sua vez, desenvolveu as habilidades de uso do computador e internet no local de trabalho. Para ela, a faculdade, em um semestre, não agregou nenhum tipo de conhecimento digital significativo:

¹⁸⁴ Entrevista realizada em agosto de 2008

[O relacionamento com a cultura digital] *Mudou não por causa da faculdade, mas por causa do meu trabalho. Lá eu trabalho no serviço de atendimento ao cidadão e eu abro as solicitações pela internet. Aí, fui ficando mais familiarizada com as teclas, comandos, links do programa de atendimento. Isso é que me deixou um pouco mais segura em relação à internet. Se eu tivesse só aqui estaria com a mesma dificuldade.*

No laboratório de informática, se eu tenho alguma dúvida, nem sempre eu pergunto. Às vezes, nem ele (monitor) sabe o que eu pergunto, por exemplo, outro dia, eu acessei minha UFMG, cadastrei meu login e minha senha e vim abrindo, conferindo nota. Mas não tinha criado minha caixa de correio e isso bloqueou todos os outros serviços. Aí, eu chamei o menino da Fump (monitor), ele também não sabia mexer com o tal do Moodle.

Hoje pela manhã, no trabalho, eu acessei pelo meu trabalho, cadastrei nessa caixa de correio e aí deu tudo certo, em trinta minutos estava tudo aberto! O que estava faltando para eu ingressar definitivamente na minha UFMG. Eu não sei o que aconteceu. Tava tudo lá: o Moodle lindo, maravilhoso, brilhando! Tudo o que eu estava tentando sem sucesso dias atrás eu consegui. (Paula)¹⁸⁵

O local de trabalho tem sido considerado como expressivo no desenvolvimento de habilidades ligadas à cultura digital, pois há a possibilidade de se utilizar diariamente uma internet banda larga de boa qualidade. Segundo matéria veiculada pela *Folha de S. Paulo*, “A cada dia de trabalho, um funcionário brasileiro passa, em média, 71 minutos navegando em sites de seu interesse pessoal”.¹⁸⁶ Logo, é possível prever que haja um uso social da leitura e da escrita na tela por esses usuários: um letramento digital.

No 2º semestre de 2007, Paula adquiriu seu próprio computador, mas só conseguiu instalar a internet em meados de 2008, devido aos preços dos provedores. Foi necessário aguardar uma promoção de alguma empresa para que conseguisse bancar o custo da internet banda larga. Assim, Paula agora possui três

¹⁸⁵ Entrevista realizada em agosto de 2007

¹⁸⁶ “A constatação é de um estudo da empresa de segurança Websense com 400 empresas do Brasil, do Chile, da Colômbia e do México. Semanalmente, os brasileiros passam 5,9 horas em páginas que não têm relação com seu trabalho [...] As páginas mais consultadas são as financeiras, como sites de bancos, utilizadas por 76% dos funcionários em horário de trabalho -eram 56% no ano passado. Em segundo lugar, ficaram os sites noticiosos, com 40% da preferência -em 2006, esse índice era de 74%. Em terceiro, aparecem os sites de e-mail, com 32%. O Brasil aparece como campeão no uso de mensageiros instantâneos no trabalho, prática de 8% dos funcionários. Programas de ligação telefônica, como o Skype, são usados por 14%”. (USO pessoal é menor que o esperado. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 set. 2007. Caderno Informática. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/informat/fr1909200720.htm>>)

locais em que pode acessar a internet com facilidade e melhorar as respostas às demandas da universidade.

*Sobre o minhaUFMG, agora eu tenho usado porque os professores mandam... semestre passado eu tive um professor que trabalhou praticamente em cima do Moodle, um meio de comunicação entre professores e alunos. O professor lançava as questões, a gente respondia pelo Moodle, ele conferia. Toda semana tinha uma questão diferente para ser trabalhada em sala. Tinha uma semana para pesquisar e responder. **Eu fazia aqui na faculdade mesmo, chegava mais cedo, ou no meu trabalho, pois eu só consegui conectar minha internet em casa há um mês, porque é um negócio caro para minha condição econômica, coisa de R\$70,00.** Aí eu descobri um plano de R\$39,90 por mês, durante 12 meses, foi o único que eu adotei, dava para encaixar. Tem um mês que foi instalado. (Paula)¹⁸⁷*

Inês também se movimentou em busca de um local em que pudesse aprender e fazer uso da internet. Entretanto, ela não obteve sucesso. Não por culpa dela, mas devido a questões de organização dos cursos para alunos carentes da faculdade e a seus horários de trabalho. Tais obstáculos prejudicaram a inserção de Inês, em comparação com Vânia, Paula e Elza.

Eu vou precisar correr atrás. Fiz minha inscrição duas vezes no programa de inserção da Fump, só que quando saiu a vaga não deu por causa do meu horário de trabalho. Mas agora eu vou ter que correr atrás. Ou pedir alguém para me ensinar. Ou fazer aqueles cursos de um mês. Vai ser impossível eu ficar quatro anos e meio na faculdade sem saber nada, igual eu não sei agora. Não tem como! Por que se a professora pedir para mandar algum trabalho pela internet ou tiver algum outro trabalho em grupo que eu tiver que mandar e-mail? Porque eu não sei mandar e-mail. Eu fui lá e abri, mas eu não sei como é que manda e-mail, eu não sei fazer slide, não sei mexer com PowerPoint... eu vou viver de favor e isso é muito ruim. Agora está no começo mais eu vou ter que arrumar um meio, nem que seja um mês e ir aprendendo porque só com meus livros, minhas revistas, meus jornais, só isso não vai ser suficiente não. (Inês)¹⁸⁸

Eu fiz a carteirinha da Fump e como eu sou do nível 1¹⁸⁹ eu tenho direito de fazer o curso de inserção digital. E lá na Fump eu descobri que aqui na Fae

¹⁸⁷ Entrevista realizada em agosto de 2008

¹⁸⁸ Entrevista realizada em maio de 2007

¹⁸⁹ “Nível I: estudantes oriundos de famílias de baixa renda, cuja condição socioeconômica desfavorecida lhes restringe drasticamente as oportunidades de capacitação e inclusão. Apresentam grande dificuldade em satisfazer suas necessidades básicas como alimentação, transporte, material escolar e moradia. Apresentam indicio de vulnerabilidade social caso não recebam apoio para suprir suas necessidades básicas, e correm risco de evasão logo no início de sua trajetória acadêmica”. <http://www.fump.ufmg.br>

tinha um laboratório, tinha um núcleo que dava o curso, mas só vai abrir turma em outubro. Eu também não conhecia o laboratório de informática aqui da FaE. Eu não participei daquela apresentação inicial, do primeiro dia na FaE. Eu fui a única excedente. Eu fiz tudo sozinha. Eu pensei que só tinha o laboratório da biblioteca. (Inês)¹⁹⁰

No laboratório da Fump precisava da senha minhaUFMG, mas eu não decorei a senha, não decorei nada. Aí, eu fui no laboratório da frente, mas como não sabia mexer bem eu fiquei um pouquinho. No acesso à internet você já entra direto na FaE, e eu queria era acessar meu e-mail, eu não sabia.[não perguntou ao monitor] porque eu fico meio constrangida. (Inês)¹⁹¹

As três falas de Inês são as que mais marcam o “não saber” lidar com os aparatos digitais. E, por mais que ela tente, a impressão que passa em seu discurso é que, ao mesmo tempo em que deseja aprender, existe um medo maior que a necessidade. O desgaste do aprender, que para ela é tão intenso, é algo que valerá a pena? Após um ano e meio dessa entrevista, Inês ainda continuava dependendo da colega em quem confia para atender suas necessidades no mundo virtual. Será que, nas palavras dela, “*vai ser impossível eu ficar quatro anos e meio na faculdade sem saber nada, igual eu não sei agora*”? “*Eu vou viver de favor e isso é muito ruim*”. Até o fim da coleta de dados desta pesquisa, Inês estava “vivendo de favor”. Novamente, sua busca por um curso de inserção na própria universidade foi frustrada. “*Ano passado eu procurei muito o Paid, porque eu ouvi falar que tinha inserção digital, mas aí o dia que eu fui não estava fazendo inscrição, nem tinha previsão de quando ia começar, estava com um problema lá*”¹⁹². Inês é o “retrato” do abandono digital dentro da universidade. Em quase dois anos de inserção no mundo acadêmico, pouco avançou em relação ao mundo digital. De que forma mudar essa realidade? Deveria partir dos professores um cuidado em saber se há alunos na condição de Inês na sala de aula? Deveria haver uma monitoria nas faculdades para

¹⁹⁰ Entrevista realizada em maio de 2007

¹⁹¹ Entrevista realizada em maio de 2007

¹⁹² Entrevista realizada em agosto de 2008

ajudar esses alunos? Mas, eles são tão poucos. Será que valeria o esforço? Qual seria o papel da universidade nos casos como o de Inês?

Tema 3 - As estratégias de aprendizagem utilizadas pelas estudantes

“Aprender” é diferente de “usar, participar”. Vimos no Tema 1 os tipos de participação e os usos que as estudantes desenvolveram em relação à cultura digital. Neste tópico, a ênfase parte do “aprender” a usar. Veremos como as estudantes verbalizam as ações realizadas ao lidarem com o computador e com a internet, o que compreenderam ou não sobre os comandos e a lógica dos aparatos digitais, e o significado do “aprender” para a vida delas. Começamos aqui a “ouvir” o que Paula tem a nos dizer sobre o assunto:

Não senti angústia, me senti um pouco impotente pensando: pôxa! Ainda não sei isso. Uma coisa tão presente, tão importante e eu ainda não sei? É como se eu não soubesse falar no telefone, tão comum, todo mundo sabe. Eu poderia ter aprendido mais, fuçado onde eu trabalhava, eu era caixa numa empresa em que havia possibilidade de mexer na internet. (Paula)¹⁹³

O discurso de que “é óbvio que todo mundo sabe usar a internet” parece ter sido inculcado em Paula, pois a mesma compara “falar ao telefone” com “usar a internet”. Essa fala de Paula é da primeira entrevista que fiz com ela, após dois meses de entrada na faculdade. O incômodo parece ter vindo à tona devido às demandas dos professores, pois, como ela mesma diz, não aproveitou a oportunidade de aprender num antigo emprego. Não saber usar o computador causa em Paula um sentimento de exclusão, de diferença. Paula dependia do telefone para se inteirar do que acontecia na sala de aula ou na faculdade, pois não tinha acesso

¹⁹³ Entrevista realizada em maio de 2007

diário à internet naquela época. Essa foi uma das primeiras estratégias que Paula desenvolveu para conseguir responder as demandas da cultura digital da FaE:

É só por telefone mesmo. Às vezes as meninas ficam sabendo de alguma coisa (conferência, questionário) e mandam (por e-mail). Quando eu vou abrir já passou o tempo. Não é um hábito meu chegar aqui na faculdade e abrir as mensagens. Ainda não estou nesse ritmo. (Paula)¹⁹⁴

“*Estar no ritmo*” significa para a estudante criar um hábito, uma afinidade com a cultura digital. A exclusão se revela na frase “*Uma coisa tão presente, tão importante e eu ainda não sei[...] tão comum, todo mundo sabe*”. Todo mundo sabe o quê? No imaginário de Paula, a cultura digital é algo comum, a que todos ao seu redor têm acesso, então “... desenvolve-se um dispositivo complexo, nas palavras de Martin Barbero, ‘de inclusão abstrata e exclusão concreta’” (CANCLINI, 2000, p.208). Ela sabe exatamente o que é estar excluída, mas ainda não parece perceber que há especificidades no processo de letramento digital, e que há outros saberes organizados em torno da nova cultura que ainda não se popularizaram da mesma forma que o telefone (mesmo o celular), principalmente na cultura digital da academia. Ela não consegue verbalizar o que se pode fazer por meio da internet, mas sabe que há benefícios que se estendem para além do que a universidade requer. Tais benefícios são abstratos para ela, mas aos poucos vão se revelando.

É possível captar nas entrevistas essa compreensão que Paula desenvolve do que é a cultura digital da FaE e externa à FaE, em cerca de um ano de contato com as novas tecnologias. Além disso, ela muda a concepção inicial de que “todo mundo sabe lidar com as novas tecnologias”:

Agora, os professores deveriam dar uma instrução mais clara de como proceder com a internet, principalmente esse negócio do Moodle, mas eles imaginam que tudo mundo tem e lida com computador. Então não tem

¹⁹⁴ Entrevista realizada em maio de 2007

certos esclarecimentos básicos, até mesmo para digitação, tipo “oh, gente, o trabalho tem que ser feito assim...” no início a gente fazia cada coisa feia, até descobrir a ABNT. Aí, a gente ia pesquisar, para ver como é que é. Acho que deveriam poupar um pouco do nosso trabalho. A gente acaba aprendendo, mas podiam dar umas dicas mais práticas. Eles lançam as coisas e a gente faz, né? Quando a gente olha os primeiros trabalhos, nossa! Que coisinha malfeita (risos). (Paula)¹⁹⁵

Os “*primeiros trabalhos malfeitos*” foram realizados com a ajuda de um colega que, provavelmente, sabia lidar muito bem com a internet, mas não com a digitação de trabalhos no processador de textos Word. Essa é uma das principais demandas da faculdade: trabalhos esteticamente bem organizados. Paula não tinha computador, como fazer trabalhos digitados? Que táticas desenvolveu para solucionar essa pendência?

Quando é trabalho em grupo a gente entrega para alguém encarregado de digitar. Quando o trabalho é individual eu já falo: eu não tenho computador, nesse caso, o professor deixa entregar o trabalho à mão mesmo. Nesse primeiro período não é uma regra entregar digitado, mas eles já vão avisando para gente preparar, ter, porque vamos precisar. Na verdade eu tenho que me organizar melhor, chegar mais cedo, para vir aqui no laboratório digitar o trabalho. O que acontece é que eu faço o rascunho todo à mão e passo para a pessoa que vai digitar; uma colega de sala que não cobra nada. (Paula)¹⁹⁶

A estratégia de aprendizagem mais comum utilizada pelos sujeitos desta pesquisa é pedir ajuda aos colegas mais próximos. Paula conta, em princípio, com a ajuda de uma colega que digita para ela. Mas, aos poucos, ela consegue minimizar a dependência, pois Paula revela uma vontade de aprender que vai além do medo dos aparatos digitais. Ela relata a primeira vez que participou de um treinamento para aprender a utilizar a base de dados da biblioteca:

A primeira coisa que eu pensei foi: ai meu Deus! Mas depois quando eu comecei a mexer eu vi que era fácil, bem fácil. Depois que o instrutor

¹⁹⁵ Entrevista realizada em agosto de 2008

¹⁹⁶ Entrevista realizada em maio de 2007

terminou a explicação, no mesmo dia eu sentei no computador e tentei fazer igual e consegui. Eu fui memorizando passo a passo, observando os alunos veteranos que estavam pesquisando livros no dia. Eu perguntava: então é aí que eu clico, né? Segui o passo que eles estavam fazendo e lembrando do que o instrutor havia falado. (Paula)¹⁹⁷

Aprender observando, memorizando cada passo, perguntando; são as ações desempenhadas por Paula para conseguir se integrar à cultura digital. “Como se apropriar dessa cultura digital” é a questão que mais angustia as quatro estudantes que necessitam saber o mínimo para responder às demandas da FaE. Pode essa cultura ser considerada como “uma parte” do que chamamos na sociedade de cultura dominante? Dentro da academia, o que representa “ter a posse” ou “ter se apropriado” da cultura digital? Que espaço os “bens digitais” ocupam no que chamamos cultura dominante? Há espaço específico para eles? No caso desta pesquisa, ter acesso ou ter a posse de um aparelho de MP5, um *lap top* ou um computador interligado à rede fará que tipo de diferença no “sucesso” acadêmico dessas estudantes?

Provavelmente, o conhecimento e a posse de aparatos da cultura digital trarão benefícios que ultrapassarão o “mercado propriamente escolar”, mesmo que parte dessa cultura tenha sido “revelada” a partir do contato com o mundo escolar/acadêmico. Tais benefícios não estão ligados a uma competência de leitura ou a um bom desempenho em relação aos conteúdos e disciplinas que compõem a grade do curso de Pedagogia, mas à questão de se tornar independente e poder contar com os recursos da internet, que facilitam o movimento dentro do universo acadêmico atual. Ter se apropriado da cultura digital representa uma integração satisfatória ao que a universidade demanda, pois, a partir de minhas observações desse universo, pude constatar que quase todas as atividades requerem hoje um

¹⁹⁷ Entrevista realizada em maio de 2007

conhecimento digital: as trocas de informações entre colegas de sala e professores; o desempenho de funções como bolsista de iniciação científica (pesquisas em *sites* acadêmicos, digitação de relatórios, organização de pôster para apresentação em congressos, etc.); a busca de livros na biblioteca e de informações sobre eles (emprestados, em malote, reservados); a busca de um texto na base de dados do xerox, entre outras.

Penso ser difícil definir claramente que espaço os “bens digitais” ocupam no que chamamos cultura dominante, aqui no caso a acadêmica. Além de serem tratados com resistência por alguns professores, há o paradoxo de, ao mesmo tempo permitirem a democratização de informações antes restritas a poucos, mas apenas para quem tem acesso e sabe “traçar” o caminho exigido pelo hipertexto. Então, que espaço é esse da cultura digital? Ao mesmo tempo tão restrito, mas popular. Essa cultura parece encontrar-se atualmente numa interseção entre dominação e popularização. Um aspecto específico da cultura digital é ser considerada como “uma parte” da cultura dominante e permitir que a “um clique” você entre em contato com o que a ela pertence. No entanto, está disponível, mas, simultaneamente, não está, pois é preciso dominar estratégias e códigos que possibilitem entrar em contato com o que a cultura digital proporciona, assim como é necessário dominar códigos para interagir com elementos da cultura dominante:

A obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada [...] O espectador desprovido do código sente-se submerso, “afogado”, diante do que lhe parece ser um caos de sons e de ritmos, de cores e de linhas, sem tom nem som [...] o prazer do amor pela arte, pressupõe um ato de conhecimento, uma operação de decifração e decodificação, que implica o acionamento de um patrimônio cognitivo e de uma competência cultural. (BOURDIEU, 2007, p. 10)

Porém, a cultura digital não necessita especificamente de um capital cultural incorporado¹⁹⁸ para ser decifrada, por isso parece se constituir como “parte democrática da cultura dominante”. Seus códigos estão disponíveis para quem quiser aprender: a linguagem que a compõe está, a cada dia, mais disseminada na sociedade, mesmo que muitas expressões sejam grafadas em inglês; os comandos para se chegar ao destino desejado são auto-instrutivos; e, principalmente, configura-se como prazer (contemplação, passatempo) e trabalho. Nessa cultura parece se misturar o que Bourdieu (2007, p.12) classifica como estética popular, que implica a subordinação da forma à função. Por exemplo, aos alunos das camadas populares é facilitado, através da internet, o “acesso” o “conhecimento” e a “aproximação”, mesmo que virtual, de museus internacionais ou obras de arte. Tais alunos podem entrar em contato com esses elementos da cultura dominante de forma muito mais intensa, mesmo que seja por exigência escolar, e, assim, terem despertado o gosto por tais elementos. No entanto, é preciso adquirir o código de acesso, saber navegar é o princípio para a aquisição do código, que para a estudante Vânia significa “poder”. Ela afirma que no grupo de alunos, em sala de aula, “*quem sabe mexer no computador é que manda*”:

Só um aluno montou o PowerPoint. Só ele dominava essa tecnologia. Só ele foi passando os slides para a apresentação enquanto nós apresentávamos oralmente. Nós do grupo (eram cinco pessoas) fomos na biblioteca procurar as figuras e palavras, frases que a gente ia usar. Ele montou e nós apresentamos oralmente. Foi interessante, foi bom, não teve dificuldade. Esse trabalho teve que ser enviado para o professor por e-mail. (Vânia)¹⁹⁹

¹⁹⁸ Capital herdado diretamente da família, diferente do capital cultural institucionalizado, que é legitimado pela posse do diploma escolar. Ver Bourdieu (2007, p. 78) e Nogueira & Catani (1998, p.73-79)

¹⁹⁹ Entrevista realizada em maio de 2007.

Vânia quer aprender, quer se apropriar da cultura digital. Para isso, a estudante lança mão das mais variadas estratégias, e, devido ao seu autodidatismo, as tentativas solitárias de navegação são as mais freqüentes. Em princípio, ela pensou em fazer um curso:

Estou querendo fazer o curso para aprender. Perto da minha casa tem uma lan house onde eles dão curso. É uma tecnologia muito boa, que realmente ajuda, mas que realmente tem que saber controlar o uso porque se a gente deixar se dominar, como qualquer outra coisa na vida da gente, se perde o controle. Ainda mais o estudante aqui da faculdade que tem tanta coisa para estudar não pode se perder nesse emaranhado de internet. Tomar cuidado com informações verdadeiras e falsas. No mais internet é bom. (Vânia)²⁰⁰

E Vânia fez o curso nas férias de julho de 2007, segundo ela foi “*um cursinho intensivo básico*”, pois “*não dá para ficar dependendo, tem que correr atrás. Se eu não sei, eu tento de novo*”. Acompanhei Vânia em uma navegação pela base de dados do xerox no início de agosto de 2007 e ela já apresentou uma facilidade surpreendente para lidar com esses dispositivos digitais. Ela atribuiu sua facilidade de aprender à vontade de superar suas dificuldades no mundo digital e ao curso de férias.

Ong (1998) afirma que a escrita é um progresso. Se a apropriação da escrita significa uma “*evolução*” para o homem que a detém, será que a apropriação da cultura digital pode ser percebida também como “*progresso ou evolução*”?

Ao contrário de Vânia, Inês parece não se interessar em adquirir esse “*poder*”. A estratégia de depender especificamente de uma colega em quem confia é a mais freqüente. Isso fica claro no discurso de Inês. Apresento, em seguida, nos discursos de Inês e Vânia, trechos relacionados à primeira vez que ambas precisaram fazer a matrícula via internet, uma exigência da universidade. As formas

²⁰⁰ Entrevista realizada em maio de 2007.

como as duas estudantes lidaram com a situação foram completamente diferentes.

Começando a “ouvir” o discurso de Vânia:

Tive que fazer algumas tentativas porque não estava conseguindo. Tive um pouco de dificuldade, tentei várias vezes. Tentei aqui, não consegui e depois fui na lan house perto da minha casa, aí tentei várias vezes. Aí descobri o segredo, eu tinha que colocar a turma G e a turma H com horários diferentes. Eu estava colocando igual. Minha dificuldade era essa: entender como eles queriam que eu escolhesse o horário. No caso proposta de horário de aula. O resto foi tranquilo. Fiz sozinha, na minha casa, meu marido ficou perto, mas eu mesma tentei, abri, mexi em tudo. Ele tentou no serviço dele fazer para mim, mas não tinha conseguido justamente por isso aí. Ele não tinha conseguido entender porque não tinha uma informação clara. (Vânia)²⁰¹

Tentar várias vezes sozinha. Ir à *lan house* em busca da ajuda de alguém que saiba lidar especificamente com questões ligadas à internet. Buscar compreender a lógica do programa de matrícula oferecido pela universidade. Fazer sozinha com o marido olhando e ainda levantar hipóteses sobre o porquê do marido não ter conseguido fazer a matrícula para ela. Tais ações de Vânia revelam a necessidade que a estudante tem de aprender. Ela mistura todas as estratégias (auto-aprendizagem, busca de ajuda, cursos particulares) possíveis para alcançar seus objetivos em relação à apropriação da cultura digital. No semestre seguinte, ela tentou novamente fazer sua matrícula sozinha, mas não obteve sucesso. Essa parte de sua história ela me contou através de *e-mails* que trocamos no primeiro semestre do ano de 2008.

De: Vânia

Para: dperri

Data: 04/03/2008 21:01

Assunto: Re:recomeço das aulas

Oi, Daniela. Desculpe-me pela demora em responder. Aliás, isso já responde uma pergunta sua, pois já vi que mexer no computador não é o meu passatempo preferido, pois fiquei dias sem ligá-lo. Quanto à matrícula foi tudo tranquilo, como no segundo semestre. Aparece quando puder. Boas aulas e bons estudos. Beijo. Vânia. Obrigada pela felicitações do natal. Té mais.

²⁰¹ Entrevista realizada em agosto de 2007

Vânia pensou ter conseguido fazer sua matrícula tranquilamente, mas ao retornar às aulas descobriu que seu nome não estava na turma. Quando foi verificar o que estava acontecendo, percebeu que havia cometido um pequeno erro no programa da matrícula, que comprometeu o andamento de seu curso. O programa elaborado pela universidade para a matrícula é criticado até mesmo por estudantes que já possuem um domínio maior da internet. Há detalhes que necessitam de muita atenção e não há certeza, logo de primeira, se a matrícula foi efetuada ou não. Nas palavras dos estudantes:

Em relação a matrícula foi bem tranquilo. Apesar de ter ocorrido um erro no sistema da UFMG em relação a minha matrícula que ocasionou uma troca de matérias optativas. Mas este erro foi resolvido. Achei um pouco falho a busca por informações sobre as matérias optativas em outras faculdades. Não tinha nada na internet e toda as questões sobre as mesmas seriam sanadas nas próprias faculdades. (Ricardo)²⁰²

A experiência com a matrícula foi difícil, acredito que pelo fato de o sistema ser bem confuso, grande parte dos alunos reclamou do sistema, que é bem confuso. (Carolina)²⁰³

Essa última matrícula que efetuei na minha UFMG foi mais tranquila só tem um pequeno problema, a insegurança de ter um resultado definitivo da matrícula no ato de sua realização, você se lembra da Vânia, ela foi uma das primeiras a se matricular, quando retornou as aulas teve a surpresa de não estar matriculada em três disciplinas que para o nosso curso são obrigatórias. Acho válido dinamizar cada vez mais o nosso tempo e realização de procedimentos burocráticos, mas ao mesmo tempo temos o direito de ter uma resposta concreta do veículo de comunicação que utilizamos. (Lívia)²⁰⁴

A história da matrícula de Vânia, citada no *e-mail* de uma colega, continua sendo contada por ela:

²⁰² E-mail enviado por Ricardo no dia 10/03/2008 às 13h20min.

²⁰³ E-mail enviado por Carolina no dia 06/03/2008 16h12min

²⁰⁴ E-mail enviado por Lívia no dia 06/03/2008 08h41min

De: Vânia

Para: dperri

Data: 07/03/2008 15:12

Assunto: UM NOVO "RECOMEÇO"

Oi Daniela! Aqui estou eu dando as "boas novas" da internet, pois como já deve estar sabendo, errei alguma coisa na matrícula e fiquei sem minha vaga. É, pois é! Agora estou fazendo matéria do 5º período. O problema desse sistema de matrícula é que você nunca sabe se fez a coisa certa. Tem hora que eu prefiro as longas filas. Também fiquei sem aulas na sexta, pois não tinha mais vagas e eu já tinha feito as optativas. Até que gostei muito das aulas de antropologia. Vou estudar o que mais sei fazer: ser mineira uai! Até mais. Beijo. Vânia

De: Vânia

Para: dperri

Data: 08/03/2008 16:12

Assunto: Re:UM NOVO "RECOMEÇO"

Oi, Daniela, pelo visto, a Vânia será um ótimo objeto de pesquisa. Bem, ainda farei duas matérias optativas neste semestre com a turma **[aqui ela se refere a sua turma de origem]**. O bom da folga na sexta é que eu terei mais tempo para organizar meus estudos e estudar mais, isto é, se eu não me enrolar.

O assunto de Antropologia é a formação cultural do estado de Minas Gerais e a cultura nos processos de formação humana. Me senti em casa. Daremos um passeio pelas diversas Minas Gerais.

Estou na Turma M, sala 3101. Mas pego a turma H no segundo semestre, em algumas matérias. Quando eles estiverem no 5º período eu faço as do 3º. Obrigada pela atenção. Vânia

Vânia não desanimou, mesmo errando ao se matricular, pois para ela o que importa é se apropriar dessa cultura para melhor responder as demandas da universidade, até mesmo porque Vânia considera a internet, desde sua entrada na faculdade, como algo de relativa importância em sua vida, algo em que não deposita tanta credibilidade. Para ela, a conquista do conhecimento está relacionada aos livros impressos, e não ao uso da internet:

Com certeza vai mudar, vai agilizar muito a minha vida (a internet) porque eu tenho que sair de casa aqui para fazer uma pesquisa, se fosse com computador seria muito mais rápido. Mas eu não vou deixar os livros, tem que ser separado. Têm alunos que ficam horas só pesquisando na internet e não vai no livro para estudar também. Tem que ser as duas coisas. Quando eu chego mais cedo eu vou estudar, aí eu pego um livro, não vou para o computador não. Mesmo que o computador tenha muita informação, eu ainda confio mais nos livros. Na escola minha filha já mexe com computador, ela sabe mais que eu. Muito mais. Mas ela não fala de internet, ela é meio intelectual também. E as colegas dela não são

daquelas meninas que tem computador em casa e ficam o dia inteiro na internet. O papo delas ainda não é esse não. (Vânia)²⁰⁵

Inês também teve dificuldades para efetuar a matrícula na primeira vez que precisou fazer isso via internet. Mas, ao contrário de Vânia, sua estratégia foi depender da ajuda de uma colega, só que esta viajou e Inês perdeu a matrícula. Apresento a seguir, propositadamente, um grande trecho, na íntegra, das palavras de Inês sobre o fato, para que o leitor consiga sentir como Inês tem passado por dificuldades para se apropriar da cultura digital e responder as demandas da universidade:

Pois é, eu não sabia dessa matrícula assim porque quando eu entrei foi de segunda chamada, então eu fui sozinha, não fiz junto com o grupo. Junto com as coisas que eu recebi (manual do aluno, guia) eu não recebi um cartãozinho verde que era os Nips necessários.

Nips são alguns números que você precisa para criar senhas. Os outros alunos da primeira chamada receberam no ato da matrícula. É um cartãozinho verde com a senha [do site] minhaUFMG.

Como sou de segunda chamada fui na reitoria, fiz matrícula, recebi tudo menos os Nips. O semestre correu e eu não tinha conhecimento disso nem nada. Eu tinha que ter criado a senha) minhaUFMG e eu não fiz.

Quando chegou a época da matrícula para o segundo período, as colegas me falaram que era pela internet, do dia 03 de julho ao dia 13 [de 2007]. Como a Alice faz tudo para mim no computador ela ia fazer a matrícula pra mim, só a Alice, eu tenho liberdade e confiança. Ela tem até a senha do meu e-mail para acessar para mim.

Só que eu precisava de criar essa senha minha UFMG, precisava ter um login e precisava do Nips, aí eu fiquei desesperada porque eu nem sabia do que ela estava falando. Aí a Alice falou: então você vai na secretaria e procura. Eu cheguei lá e contei minha história toda, a secretária olhou meus papéis e viu que o Nips não estava lá. Você tem que procurar lá no Departamento de Ensino lá no ICEx.

Então nós entramos de férias e a Alice Viajou.

Eu liguei para o ICEx e tava lá minha carta de Nips. Eu fui até lá buscar. Me entregaram os Nips e me informaram que eu tinha que criar uma senha minhaUFMG, você tem que criar um login... isso tudo para mim é muito estranho né? Eu não sabia nada disso.

Eu falei para o atendente do ICEx que eu já tinha um e-mail e ele disse que não servia. Esse e-mail que eu precisava era para criar a senha minhaUFMG. Isso já era dia 12 de julho! E eu falei que não sabia do que ele estava falando, me ajuda. Ele me mandou procurar o Apoio, uma secretária que tem lá perto. Eu fui lá e o rapaz me ajudou a criar o login, uma senha, um email para minha UFMG. Eu aproveitei para perguntar se

²⁰⁵ Entrevista realizada em maio de 2007.

ele não poderia fazer minha matrícula. Ele disse que não. Que eu tinha que esperar 24 horas para acessar, não dava na mesma hora.

Aí chegou dia 13 de julho. Eu fiquei desesperada porque eu estava na minha casa, eu não tenho computador. A Alice tinha viajado, ela que me presta socorro. O questionário para fazer a matrícula, disse minhas colegas, é enorme. Eu não tive acesso a esse questionário, e tinha que responder esse questionário primeiro para depois fazer a matrícula. Então eu não podia pedir a qualquer pessoa. Ligar para os parentes... eu tinha que responder o questionário de cada matéria, aí eu tentei na lan house mas não consegui. Eu não pedi ajuda ao rapaz da lan house porque essa senha minhaUFMG eu não posso contar para ninguém e esse login eu tenho que tomar cuidado.

Aí eu perdi a matrícula.

A solução era só a próxima semana. Aí eu liguei para o Departamento de Ensino e disse: eu não consegui fazer minha matrícula, eu não tenho acesso à internet. A pessoa que me atendeu respondeu: você corre o risco de não conseguir ficar na sala que você quer, com as matérias que você quer porque já fechou. Fechou a matrícula, não tem como mais... Eu fiquei desesperada. Aí eu procurei o colegiado no dia 24 [julho de 2007], expliquei tudo e fiz manualmente mesmo. Agora eu já tenho a senha e o login. No próximo semestre eu tenho que ficar mais esperta. Eu estou ficando mais esperta. (Inês)²⁰⁶

A expressão “fiquei desesperada” aparece três vezes nesse trecho da entrevista, mostrando como as cobranças da universidade são angustiantes para Inês. E são justamente essas demandas os fatores que forçam a estudante a se aproximar da cultura digital. Foi intencional transcrever o relato inteiro neste tópico do estudo, para que seja possível perceber como a angústia de Inês foi aumentando a cada passo que dava para tentar fazer a matrícula, pois a estudante era enviada de setor para setor, culminando na perda da matrícula.

Enfatizar a angústia pela qual ela passou por depender de colegas para responder demandas da universidade é outro ponto que merece comentário. Alice é uma colega de classe que domina apenas alguns aspectos básicos da internet, no entanto consegue resolver o que precisa satisfatoriamente. Provavelmente, Inês se aproximou de Alice por perceber esses dois aspectos: serem as duas das camadas populares e o domínio elementar do computador e da internet por parte de Alice.

²⁰⁶ Entrevista realizada em agosto de 2007

Parece que Inês, inconscientemente, procura se distanciar da violência simbólica que existe na sala de aula, ao se aproximar de alguém mais parecido com ela.

Um ano após a entrevista, Inês ainda considerava Alice como sua salvação dentro da universidade:

Melhorei bastante, antes eu nem entrava no laboratório, agora já sei mandar para imprimir, a Alice é que me salva, que me ensina tudo. Eu ia fazer um curso de Word nas férias, só que não deu tempo. No xérox, eu também não sei mexer não, a Alice é que me salva. (Inês)²⁰⁷

Além disso, algo que dificultou a situação de Inês no episódio da primeira matrícula via internet foi a insegurança de passar os dados (senha do portal minhaUFMG) para o atendente da *lan house*. Inês toma um conhecimento anterior mínimo sobre não revelar senhas de banco a ninguém e generaliza tal conhecimento, relacionando-o à senha do *site* de matrícula. Só Alice tem suas senhas.

Por que Vânia quer se apropriar tanto da cultura digital e Inês quer se afastar? Qual é a lógica que diferencia essas estudantes em relação às estratégias para se movimentar no universo digital? Vânia possui uma mobilização completamente diferente da de Inês. É possível observar que o saber lidar com essas novas tecnologias é algo que encanta Vânia de maneira diferente das outras estudantes observadas. Ela é quem mais responde aos meus *e-mails* e, às vezes, até envia *e-mails* por conta própria para contar alguma novidade em relação ao uso que vem fazendo dos aparatos digitais:

²⁰⁷ Entrevista realizada em agosto de 2008

De:	Vânia
Para:	dperri
Data:	31/08/2008 18:55
Assunto:	NOVIDADES!!!!!! Oi, Daniella. Tenho novidades e fiquei logo ansiosa para te contar, que sei que vai gostar muito. Comprei um MP 5. É que fiquei observando você naquele dia da entrevista e pensei: Esse trem de mp3 é bom, vou comprar um. Mas minha filha me falou das vantagens do Mp5, olhei na internet e vi que o preço não é muito alto. Fui ontem, na loja e compramos. O motivo não é pura inveja de você. É que pensei em gravar as aulas de português, pois o professor fala tantas coisas interessantes que não consigo anotar tudo e esqueço um pouco. (É A IDADE) Então perguntei a ele se autorizava que eu gravasse as aulas e ele deixou. Então estou me aventurando nesse novo recurso. Fiz as instalações no meu computador, mesmo sem saber inglês.. Agora estou aprendendo a usá-lo. Estou apanhando um pouco, mas minha fillha sabe mais e me ajuda. É isto. Espero que goste. Um beijo. Vânia

De:	Vânia
Para:	dperri
Data:	01/09/2008 12:21
Assunto:	Re:NOVIDADES!!!!!! É isso mesmo. A tecnologia avança. E se não podemos com ela, juntemo-nos a ela. O MP5 tem os recursos do Mp3, mais câmara digital, filmadora. Tem que instalar alguns recursos no computador para que possa ser reconhecido. É muito legal. Hoje já fiquei melhorzinha. Minha filha tem 12 anos e usa o de colegas da escola. Hoje passou a manhã inteira usando e já baixou até algumas músicas da internet. Até, beijo.

“A tecnologia avança. E se não podemos com ela, juntemo-nos a ela”. Esta é a clara estratégia de Vânia.

A estratégia de aprendizagem mais utilizada por Elza é contar com a ajuda dos colegas. Ela fala sobre isso nessa última entrevista e também no *e-mail* que mandou no início do ano:

No minhaUFMG olhar nota é fácil. Toda vez que tive que fazer matrícula, eu tive ajuda. A primeira vez foi meu irmão, a segunda e terceira vez foi o meu colega de sala e dessa quarta vez eu fiz sozinha, fui na lan house e fiz. Quebrei minha cabeça, mas conseguir fazer. O que eu tive mais dificuldade foi isso. Mas, eu acho que agora eu já sei mexer. Mas, tem um tanto de coisa no minhaUFMG que eu não mexo, mas um monte de coisa mesmo. Eu clico e não consigo, outras vezes, ah, eu não consigo olhar direito. Mandar e-mail, eu já andei mandando e voltando. Já tentei mandar currículo e não consegui, tem muita coisa que ainda não sei, mas eu estou aprendendo. Já melhorou pra caramba. Depois que eu aprendi a mexer no minhaUFMG foi muito bom.

Eu tive muita ajuda da minha colega de sala para aprender a mexer com tudo isso, se não fosse minha colega, sinceramente... até para mexer no meu computador, eu levei meu computador na casa dela, ela me ensinou a

mexer, ela me ajudou demais. Ela me ajuda demais, em tudo ela me ajuda, continua me ajudando. (Elza)²⁰⁸

Diferentemente de Inês, Elza depende dos colegas para ensiná-la a desempenhar algumas funções, não para apenas fazer para ela. Isso a diferencia no processo de desenvolvimento de seu letramento digital. Ela busca solucionar os problemas, quer aprender para resolvê-los sozinha, nem que para isso ela tenha que levar o *lap top* à casa da colega.

De:	Elza
Para:	Dperri
Data:	18/04/2008 09:42
Assunto:	Elza Oi! desculpe, por ter demorado, a reponder seu e-mail. Quando renovei a matricula o meu colega mim ajudou, porque tive dificuldade, por causa das optativas. Comprei um computador, mas ainda não consigo mexer nele direito. A minha colega está mim ajudando, mas é muito dificil. Ainda não coloquei internete nem impressora. Ontem fui tentar gravar no cd e desconfigurei todo o meu computador.

Elza também teve muitas dificuldades para efetuar a matrícula e, como Inês, recorreu a um colega de classe:

Eu achei difícil fazer a matrícula, primeiro pedi orientação um colega porque na lan house, não consegui fazer. Fui com meu irmão na lan house, a gente não conseguiu fazer porque tinha duas barrinhas para preencher o negócio lá. Primeiro, consegui preencher só a nota dos professores, aquela avaliação lá. Aí, eu lembrei que um colega da sala tinha me oferecido ajuda, aí ele falou para eu vir aqui no serviço dele, aí ele me ajudou fazer. Ele trabalha aqui na UFMG. Eu achei difícil onde responder por causa das barrinhas. Para entrar você tem que ter seu nome e a senha da minha UFMG. Aí você responde o questionário.

Tem duas barrinhas que você roda para ver o que é que tem. E tinham duas... eu não sabia que tinham duas, eu rodava uma e não achava nada e meu irmão também, ele não mexe com internet, mas entende só um pouquinho. Eu achei muito difícil mesmo encontrar onde responder.

Meu colega foi me dando as dicas, me ensinando, mas eu é que fiz. Eu acho... eu acho que na próxima vez eu consigo fazer sozinha. (Elza)²⁰⁹

²⁰⁸ Entrevista realizada no dia 13 de agosto de 2008

²⁰⁹ Entrevista realizada em agosto de 2007

Ao entrar para a faculdade, Vânia também não sabia “nada de computador e internet”, como ela mesma afirma. Mas, logo desenvolveu algumas estratégias para atender as necessidades acadêmicas. Até conseguir resolver sozinha seus problemas na internet, configurando uma auto-aprendizagem, ela recorreu ao marido, aos colegas de classe e aos vizinhos:

Tenho um e-mail do minhaUFMG por causa da matrícula. Meu marido é que manda pra mim no serviço dele. Ele é funcionário público e no trabalho dele tem [computador]. Eu escrevo o trabalho e meu marido digita para mim.

Além do meu marido, o meu vizinho me ajuda. Eu não sei fazer um trabalho digitado, então eu peço o meu vizinho, eu fico do lado dele falando “faz isso” então aprendo algumas coisas. Agora, para eu mesma pegar eu tenho um pouco de dificuldade.

Para pesquisar na internet são os colegas que me ajudam, sozinha mesmo, eu não fiz ainda. (Vânia)²¹⁰

Enfim, são várias as estratégias pensadas por essas estudantes para atingir seus objetivos. Bem antes, Lévy já apontava que as universidades ofereceriam aos estudantes diversas possibilidades de navegar no oceano de informação e conhecimento totalmente acessível pela internet. Qual é o estudante que não deseja se apropriar dessas possibilidades?

Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente seus saberes ‘disciplinares’ como suas competências pedagógicas[...] Os estudantes podem participar de conferências eletrônicas desterritorializa das nas quais intervêm os melhores pesquisadores de sua disciplina... O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade estará centrada no acompanhamento e na gestão de aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem. (LÉVY, 1999, p. 171)

Ainda segundo Lévy (1999, p.237), “cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos”. Para o filósofo, o fato de que ainda há analfabetos não deve

²¹⁰ Entrevista realizada em maio de 2007

ser motivo para condenarmos a escrita, e sim estimularmos a educação primária. “Deveria ocorrer o mesmo com o ciberespaço”.

Tema 4 - Os fatores que criam demandas de uso do computador/internet

Os professores do primeiro período do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG têm sido tolerantes ao receber trabalhos manuscritos. Os alunos que não têm o computador em casa ou não conseguem chegar cedo à faculdade para digitar avisam aos professores. O discurso destes, geralmente, é o mesmo: *“Pode entregar manuscrito, mas é melhor que o trabalho seja digitado”*. Uma dos professores até decidiu criar regras para entrega de trabalhos manuscritos: *“Deixar espaço entre as linhas para inserir comentários, escrever com letra grande e legível”*. Como vimos no capítulo anterior, as demandas por realizações de tarefas nos meios digitais têm aumentado a cada semestre na faculdade. No primeiro semestre do ano de 2007, logo que os alunos do curso de Pedagogia entraram para a universidade, o xerox ainda não havia sido digitalizado; no segundo semestre do mesmo ano a matrícula só podia ser efetuada via internet; o portal minhaUFMG estava começando a ser anunciado em pequenos cartazes para professores e alunos. No espaço de um ano, as possibilidades de tarefas do *site* já estavam sendo exploradas por alguns professores – fóruns, enquetes, etc. – e trabalhos valendo nota já eram propostos aos alunos. As demandas também vinham da parte dos alunos para os professores, como: colocar as notas já distribuídas para consultas no portal minhaUFMG; inserir a apresentação em PowerPoint mostrada na aula anterior e indicações de textos sobre a disciplina. Foi possível perceber como a cultura digital se alastrou na faculdade em dois anos, angustiando alguns poucos alunos e

professores que não dominavam a tecnologia o suficiente ou tinham resistência à mesma. Chartier (2003, p. 33) chega a dizer que “A revolução de nosso presente é, inevitavelmente, mais radical do que a de Gutenberg. Ela não modifica somente a técnica de reprodução do texto, mas também as estruturas e as formas do suporte que o comunica a seus leitores”.

Em se tratando do recorte que faço para este estudo, que é o espaço da Faculdade de Educação, apresento os fatores que criaram as demandas de uso do computador e da internet nessa revolução digital. Elza, Inês, Paula e Vânia perceberam de maneiras diferentes a “chegada” dessas demandas em suas vidas, assim cada uma “entra” na cultura digital também de forma diferente. Considerando estranhamentos, medos, curiosidades, riscos que surgem junto às demandas, cada uma respondeu de sua forma, alinhadas ao seu jeito de se comportar também no mundo “real”, que aqui considero como o mundo acadêmico representado pelo que a universidade requer de um aluno, ou seja, o domínio e a participação em uma cultura que denominamos acadêmica.

A entrada de Vânia e as respostas que ela dá às demandas, tanto reais quanto virtuais, me dão a sensação de que a coleta de dados relacionada a ela nunca vai terminar, pois a cada *e-mail* que troco com Vânia consigo perceber que a estudante não apenas entrou, mas já se inseriu nos dois mundos em questão: o real (representado pelas demandas acadêmicas, científicas) e o virtual (representado pelas demandas digitais). O *e-mail* que apresento aqui foi o último que trocamos no segundo semestre do ano de 2008, e nele Vânia relata a realização de ter escrito seu primeiro artigo junto com duas colegas, uma delas é Paula. Assumir a responsabilidade principal de escrita do artigo já é resposta positiva ao que a universidade requer de um aluno de graduação. Além disso, é importante perceber

que a estudante comunicava-se comigo via *e-mail* sempre fazendo menção ao nome fictício que uso para falar dela nesse estudo.

De:	Vânia
Para:	dperri@uol.com.br
Data:	14/11/2008 17:04
Assunto:	Artigo
Anexo(s):	
	trabalho com o da lu prontinho.doc (210192 bytes): Abrir
	Oi, Daniela Estou enviando meu artigo. Não fiz sozinha, uma parte é da Paula e da Livia. Mas a maior parte fui eu quem fiz. Se tiver tempo para ler, será bom receber sua avaliação como professora. Não se esqueça, é o primeiro...
	Um abraço. Vania, digo,(<i>aqui ela assina o nome verdadeiro</i>). (ops, já estou me acostumando com o codinome)

Curioso o fato de Vânia se envolver nesta pesquisa de forma bem diferente das outras estudantes. O que significa Vânia tomar a identidade do nome fictício para se comunicar comigo? Seria uma simples brincadeira? Inicialmente, a estudante falava do sujeito de pesquisa que a representa – Vânia - utilizando a terceira pessoa, agora ela assume essa identidade²¹¹.

Podemos considerar o autodidatismo de Vânia como um aprender não formal, mas inspirado em uma necessidade de determinado momento. Entrar na faculdade foi o fator que forçou Vânia a se aproximar das novas tecnologias:

A FaE me despertou. Antes, eu via computador nas casas das pessoas, parentes, mas eu não quis, não precisava, não ia ser útil no momento. Eu corro atrás de alguma coisa quando aquilo me vai ser útil. Eu não tinha feito nenhum curso nessa área de informática porque eu não estava usando. Tive a possibilidade de fazer um curso antes, mas pensei: não vou fazer porque não vou usar. Quando eu entrei na faculdade eu vi a necessidade de aprender. Ou você faz, ou paga alguém para fazer e a gente não tendo

²¹¹ Em conversa informal, Vânia veio me falar da importância de ser um sujeito de pesquisa, de ter sua “história” registrada. Disse que estava arrumando casa quando pensou nisso, que seus netos poderiam ler sobre ela.

dinheiro tem que correr atrás. Então a minha maneira de pensar foi a necessidade de precisar saber manipular, porque senão ia ficar dependendo das pessoas. (Vânia)²¹²

A estudante tem respondido bem aos fatores que criam demandas de uso do computador e da internet: já experimentou tirar xerox na base digital, fez sua matrícula pela internet e gostou da idéia de cursar a disciplina que exige participação virtual. Acompanhei Vânia em uma navegação para escolher um texto no xerox. Ela apresentou facilidade para achar o que precisava. *“É muito fácil, olhei as pessoas fazendo e tentei. Não tenho medo dessas coisas”*. Vânia é curiosa e, realmente, não tem medo de se arriscar nas descobertas digitais. Em um *e-mail* ela diz: *“Já estou começando a me habituar com essa máquina maluca”!*

De:	Vânia
Para:	dperri@uol.com.br
Data:	14/08/07 18:15
Assunto:	re:volta às aulas
Anexo(s):	CrystalToinToin-ToleranciaZero.pps (785414 bytes): Abrir ou examine com antivírus

Daniela, só para você ver como eu estou craque,estou mandando este arquivo.Ah, a novidade é que teremos aula á distancia, pelo moodle do minha ufmg. A aula etá programada para a semana de 01 a 08/10, e 08 a 18/10.

A aula virtual no ambiente Moodle do portal minhaUFMG, proposta pelo professor de uma disciplina do curso, foi considerada por Vânia uma novidade, um fator que exigiu dos alunos o saber navegar nesse ambiente específico. A proposta era que os alunos participassem de um fórum, mas poucos da turma de Vânia responderam bem a esta demanda:

²¹² Entrevista realizada em setembro de 2007

Todo dia vou lá ver se tem alguma coisa nova, mas ninguém tá mexendo no Moodle. Só uns cinco alunos que acessaram. Mas achei interessante, é uma forma diferente, pode ficar em casa, pensar direito na resposta, analisar, formular e participar melhor da aula. (Vânia)²¹³

Além dessa declaração, ela me enviou *e-mail* no fim do semestre relatando o que achou da experiência de participação virtual na disciplina:

De:	Vânia
Para:	dperri
Data:	06/11/2007 14:57
Assunto:	Re:coleta de dados ufmg

Oi Daniela, desculpe-me a demora. Bem, o fórum foi muito interessante, houve um debate legal. O ideal seria que todos expusessem várias vezes sua discussão, mas o tempo não foi favorável, pois temos milhões de textos, para tão poucos dias. Mesmo assim, vi que foi muito bom, não tive dificuldade de acesso, pois já o tinha feito muitas vezes antes. O trabalho de prática, também foi muito bom. O data-show foi usado por todos, com apresentação no power-point, que inclusive o do meu grupo, fui eu quem fez. Aliás, todo o trabalho que está envolvendo computador, sou eu quem faz, por causa do tempo que tenho disponível e ter computador em casa. Ainda mais, porque o sistema dos computadores da Fae mudou. Agora é o Kurumim²¹⁴. Muita gente está "apanhando". Se você quiser, posso mandar o power-point para você ver. Se precisar de mais coisas, só me dizer. Um abraço.

“Todo o trabalho que está envolvendo computador sou eu quem faz, por causa do tempo que tenho disponível e ter computador em casa”. Vânia finalmente se apropria do “poder” de lidar com as novas tecnologias; ela, logo na primeira entrevista, disse que *“quem sabe mexer é que manda”*. Afirmo que o principal fator que aproxima Vânia dos aparatos digitais é sua entrada na faculdade e, em seguida, um interesse próprio que a estudante desenvolve por quase tudo com que se envolve em sua vida. É um desejo próprio de organizadamente concluir com sucesso cada etapa por que passa.

²¹³ Entrevista realizada em agosto de 2007

²¹⁴ “O Kurumin é a distribuição Linux desenvolvida pela equipe do Guia do Hardware e colaboradores, que se tornou rapidamente uma das distribuições Linux mais usadas no país. Todos os componentes do sistema são abertos, permitindo que além de usar, você possa redistribuí-lo, ver e modificar os scripts de configuração e desenvolver versões modificadas do sistema”. (<http://www.gdhpess.com.br/kurumin/>).

O léxico próprio à cultura digital também começa a escapar naturalmente nas falas das últimas entrevistas e nos *e-mails* de Vânia. Nomes como PowerPoint, *data show*, Moodle, Google e *site* tornam-se comuns em pouco tempo. O fator cronológico é um importante aspecto desta pesquisa – apesar de eu não apresentar as falas dos sujeitos linearmente –, pois a cada conversa que estabeleço com os sujeitos no avançar do tempo percebo, não só em Vânia, mas também em Paula e Elza, e menos em Inês, alguns termos que ganham espaço em seus discursos.

Inês, ao contrário de Vânia, ao se ver cercada por essas demandas de uso dos aparatos digitais, manifesta grande ansiedade. Como sua própria fala revela, em várias situações ela não compreende os mecanismos que movem a cultura digital. Quando, no segundo período do curso, almeja se aproximar um pouco mais do mundo acadêmico e suas demandas, aparece outro obstáculo em seu caminho: a digitalização da reprografia da faculdade: “*Tudo agora é digitalizado, mais uma!*”

Eu não entendi como é que é o xerox, não. Eu sei que parece que você escolhe os textos. Mas como é que o texto sai no xerox eu não sei não. Eu achei que fosse só o título do texto para escolher. Mas os professores falam: eu já mandei digitalizar. Parece que o texto está no computador, mas como é que esse texto sai do computador e vai para a máquina de xerox, eu não sei não. Não tive curiosidade ainda de saber não. Agora pronto! Tudo agora é digitalizado, mais uma! (Inês)²¹⁵

As distâncias parecem aumentar à medida que Inês se aproxima de aprender algo novo em relação ao computador/internet. Busquei através das entrevistas, observações e troca de *e-mails* captar como a estudante enxerga sua entrada no mundo digital e, no caso, foi possível perceber que, para ela, diferentemente das outras três estudantes, esse momento tem sido muito mais doloroso.

²¹⁵ Entrevista realizada em agosto de 2007

Apenas uma professora pediu que entrasse em contato com ela por e-mail caso a gente tivesse dúvida no trabalho. Eu não tive problema. Ninguém [ela fala de professores] me pediu ainda não (para utilizar e-mail), espero que nem me peçam se não vou ter muito problema. (Inês)²¹⁶

O seguinte relato dado em entrevista revela que, apesar de seu grupo de trabalho em sala tentar ajudá-la, há certa indiferença em relação a sua necessidade de aprender a lidar com as novas tecnologias, o que parece ser um caso de exclusão digital disfarçado numa tentativa aparente de inclusão:

Teve um problema no grupo porque eu não tinha acesso à internet. Nós tínhamos que mandar os slides umas para as outras para a apresentação de um seminário. As meninas do grupo ficaram bravas comigo porque eu falei com elas que a minha parte eu iria escrever e apresentar separado. Então a Alice fez um e-mail para mim, para nunca mais ter esse tipo de problema. (Inês)²¹⁷

Mas Inês não conseguiu utilizar o *e-mail* para mandar sua parte do seminário para o grupo, então este decidiu criar os *slides* para ela, mas também não deu certo, como relata Inês:

Na apresentação do meu grupo eu tive a maior dificuldade porque as meninas colocavam os slides lá e eu lia no papel, eu esquecia de olhar para os slides. Eu peguei, simplesmente, o resuminho que eu tinha feito e li. Eu também não sei ir mudando de slide no data show, então ficou um mesmo slide na parede e eu continuei lendo o resto do resumo. Aí ficou. As meninas do grupo me ajudaram no primeiro trabalho e depois não mais. (Inês)²¹⁸

Para Inês, os fatores que criam as demandas de uso, como os trabalhos da faculdade que exigem digitação e a comunicação entre o grupo via *e-mail*, disciplinas com participação virtual ou contato com professores, são empecilhos que chegam a dificultar seu desempenho acadêmico e social. Em relação à primeira

²¹⁶ Entrevista realizada em maio de 2007

²¹⁷ Entrevista realizada em maio de 2007

²¹⁸ Entrevista realizada em maio de 2007

experiência com uma disciplina que demandava participação virtual, Inês, mais uma vez, demonstra medo de a turma descobrir que ela não sabe lidar com aparatos tecnológicos. Além disso, por não saber, ela afirma que quase foi reprovada por falta de participação virtual.

*Nossa! **Eu passei mal! Eu fiquei tão nervosa que eu tive que sair da sala!** Agora pronto, **o que que eu vou fazer da minha vida?***

*A professora perguntou se alguém não sabia o que era fórum na internet. Ninguém levantou a mão. Como uma **colega mais corajosa** levantou a mão e disse que não sabia, um colega aqui da sala criticou: como é que vamos ser pedagogos sem saber essas coisas?*

Aí virou um debate: “as crianças sabem mais que os professores”!

***Aí eu peguei e saí da sala, nem sou doida de me anunciar aqui.** Enfrentar isso. Não tenho coragem de pedir ajuda. Prefiro procurar um curso, tentar comprar um computador de segunda mão ainda esse ano. (Inês)²¹⁹*

*Na biblioteca, por exemplo, já precisei entrar lá para pegar um livro, aí aconteceu de ter que consultar e eu não sei, **então dou uma voltinha para não pedir ninguém.** Fora disso, lá perto de casa tem uma lan house que eu usei para fazer inscrição para um concurso pela internet, **eu fui lá paguei e eles fizeram para mim.** (Inês)²²⁰*

A fim de evitar a exclusão em sua sala de aula ou no espaço geral da universidade, Inês parece fugir, querer se esconder e também se auto-excluir de algumas situações, colocando-se em uma “cômoda” posição, que, segundo Bourdieu (2007, p.438), pode ser considerada como de dominação “[...] os dominados tendem a se atribuir, em primeiro lugar, o que a distribuição lhes atribui; recusando o que lhes é recusado (“isso não é para nós”)”. Inês, ao contrário de Vânia, define-se como a ordem estabelecida a define. “[...] no veredicto que proferem a seu próprio respeito [...] dedicando-se, de qualquer modo, ao que lhes é próprio, *ta heautou*, segundo a expressão de Platão, aceitando ser o que tem de ser, ou seja, ‘modestos’, ‘humildes’ e ‘obscuros’” (BOURDIEU, 2007, p.438).

Bourdieu (2007, p.438) reforça que “Durkheim designava por ‘conformismo lógico’ [...] a orquestração das categorias de percepção do mundo social que, por

²¹⁹ Entrevista realizada no dia 20/08/07

²²⁰ Entrevista realizada em maio de 2007

estarem ajustadas às divisões da ordem estabelecida [...], se impõem com toda a aparência da necessidade objetiva”. Enquanto Vânia lutava para subverter a posição (o conformismo?) em que se encontrava quando entrou na faculdade, tomada por uma ambição de *“quem sabe mexer é que manda”*, reflexos do que é ter um computador e saber lidar com a internet, se apropriar da cultura digital de forma geral, Inês parecia não saber como eliminar o “conformismo” de manter-se em tal posição de dominação: *“tive que sair da sala; nem sou doida de me anunciar aqui; então dou uma voltinha para não pedir ninguém”*. Duas estudantes das camadas populares, egressas do turno da noite de escolas públicas, filhas de pais com cerca de quatro anos de escolaridade, ambas na mesma faixa etária e que exercem a mesma profissão – educadoras – revelam a pluralidade de disposições e competências incorporadas pelos indivíduos (LAHIRE, 2006) dentro de igual contexto.

O que poderia explicar comportamentos tão diferentes de Vânia e Inês? Seriam, segundo Lahire (2006, p.19), as variações intra-individuais, experiências socializadoras heterogêneas durante a infância ou a adolescência, as mudanças importantes de condições materiais e/ou culturais de vida – por exemplo, influências conjugais que vêm modificar as disposições familiarmente adquiridas (Vânia casa-se com um rapaz que já tinha curso superior, o que a leva a resgatar o sonho de entrar na universidade) – ou também experiências de relacionamentos declinantes. Lahire (2006) ainda sugere efeitos específicos e localizados de formações escolares muito especializadas, relações ambivalentes com sua própria cultura familiar de origem e, sobretudo, uma variedade de laços de amizade que tornam possível uma distribuição de práticas heterogêneas em função de amigos freqüentados, de contextos espaciais favoráveis – Vânia se envolve com todos os colegas de sala

independentemente de classe social, variando sempre o lugar em que se assenta, diferentemente de Inês, que há dois anos ocupa o mesmo lugar, a mesma posição na sala. Nas palavras de Lahire:

[...] as variações intra-individuais dos comportamentos culturais são o produto da interação entre, de um lado, a pluralidade de disposições e de competências culturais incorporadas [...] e , de outro, a diversidade de contextos culturais (campo ou subcampo cultural, contextos relacionais ou circunstâncias da prática) nos quais o indivíduos têm de fazer escolhas, onde praticam, consomem, etc. (LAHIRE, 2006, p.20)

Em suma, os fatores que geram uma demanda de uso dos aparatos digitais são, em parte, os mesmos para Vânia e Inês e, em parte, diferentes quando se fala em interesse próprio. Considerando os que são iguais para ambas (fatores que geram demandas próprias da universidade), as posturas divergem até em relação aos movimentos expressos por seus corpos, que possuem um significado ao apresentar um trabalho em frente à turma; ao se aproximar de um professor; ao se comunicar comigo; ao expressar suas necessidades, dúvidas ou dificuldades. Bourdieu (2007) fala de *hexis corporal* para referir-se a

uma maneira prática de experimentar e exprimir o sentido que se tem, como se diz, de seu próprio *valor social*: a relação que se mantém com o mundo social e o lugar que a pessoa se atribui nesse mundo nunca se declara tão bem quanto através do espaço e do tempo que ela se sente no direito de tomar aos outros, e, mais precisamente, o lugar que ocupa *com seu corpo no espaço físico*, por uma postura de gestos firmes ou reservados, amplos ou acanhados (de alguém que pretenda parecer importante diz-se, de forma bem clara, que é “espaçoso”) e *com sua fala no tempo*, pela parte do tempo de interação de que se apropria e pela maneira, segura ou agressiva, desvolta ou inconsciente, de se apropriar desse tempo. (BORDIEU, 2007, p.440)

Ao entrevistar Inês, um ano depois dos relatos iniciais, percebi que a estudante ainda apresenta dificuldades, mas já demonstra um pouco mais de segurança em resposta às demandas da universidade. Inês já se apropria de alguns

termos relacionados ao ambiente digital (Word, *site*, *www*, CPU, Moodle) e verbaliza ações que antes estavam ausentes em seus discursos:

*Agora tenho usado minhaUFMG sempre que eu posso. Eu chego mais cedo aqui na faculdade e olho no laboratório, na biblioteca. Sei as coisas básicas: clicar lá para entrar na internet; depois eu entro na minhaUFMG; clico lá no *www*, a UFMG aparece, clico lá no minhaUFMG; aí vejo escrito lá: Moodle.*

O que eu uso mais é olhar nota, todos os professores agora colocam nota no site. Sobre o seminário da disciplina de filosofia, o professor colocava, por semana, três perguntinhas no Moodle pra gente responder e depois comentava na sala. (Inês)²²¹

No dia em que Elza apresentou o seminário na aula de metodologia de pesquisa – a que se refere como o pior trabalho que fez na vida – observei que, apesar de a estudante ter o apoio do *data show* para falar sobre o tema, ela nem sequer olhou para um *slide*. Permaneceu com um resumo impresso nas mãos, amassando-o enquanto era lido. Uma das integrantes do grupo ia passando os *slides* para Elza, mas era como se esse aparato digital nem existisse para a estudante, visto seu nervosismo e apego ao impresso.

Em ocasião de trabalho em grupo, o grupo não sentou, não reuniu para pesquisar nada. Cada um ficou de pesquisar, fazer e mandar a sua parte. Como eu não tenho acesso à internet, uma colega me ajudou. Mas ela também não tem tempo. Então, eu fui à lan house, tentei, mas não deu. Então o trabalho foi aquele desastre que você viu, né? Achei muito difícil, um tema complicado, difícil acesso à informação. Muito difícil. Foi o pior seminário que eu já apresentei, que eu já fiz na minha vida. A timidez também, né. Eu sou muito tímida. O problema não foi o data show, foi o tema. (Elza)²²²

A última frase de Elza no trecho acima – “O problema não foi o data show, foi o tema” – revela que, para ela, os aparatos digitais, embora estranhos, não são obstáculos como para Inês. Os fatores que demandam usos das novas tecnologias são sempre bem vindos para Elza. Ela refere-se principalmente às aulas de

²²¹ Entrevista realizada em agosto de 2008

²²² Entrevista realizada em maio de 2007

Filosofia, que parecem ter sido um dos principais fatores que a aproximaram do uso dos aparatos digitais e da compra do *lap top* narrada em item anterior. Tais aulas forçaram-na a acessar a internet e a digitar toda semana:

O professor de filosofia dava atividade no fórum toda semana, a gente tinha que responder as questões e valia nota. Toda semana eu tive que usar e isso foi muito bom. No início tive muita dificuldade, ficava horas digitando. Mas agora eu estou digitando um pouquinho mais rápido, eu estou usando mais, e mesmo que eu chegue só uns dez minutos mais cedo antes da aula, eu corro lá no laboratório de informática e acesso o minhaUFMG e dou uma olhada no meu e-mail. Eu acho que melhorei muito. Agora, de um semestre para cá, toda segunda feira eu abria, eu tinha que abrir e digitar as minhas respostas. (Elza)²²³

Percebe-se que, no discurso de Elza, palavras próprias do vocabulário da cultura digital também começam a se tornar mais freqüentes: desconfigurar, *pen drive*, fazer buscas, Google, Word. Acompanhar os itinerários individuais rumo à entrada na cultura digital revelou-me diferentes disposições em relação a esse universo. Ao analisar o percurso de Paula, a estudante afirma que não considera a universidade como a principal responsável pelos fatores que exigem o uso do computador e da internet, e sim o seu local de trabalho. É claro que a universidade estabelece algumas demandas totalmente diferentes das que precisa responder quando está trabalhando, mas em número são menores. Tanto a universidade como o portal minhaUFMG figuram como coadjuvantes no processo de entrada no mundo digital. Paula declara que só usa o minhaUFMG porque é obrigada a participar dos seminários virtuais das aulas de Filosofia:

No Moodle eu ia direto no que tinha que fazer: responder as perguntas. Quando você não tem um domínio completo, fica com medo de fazer besteira. Eu ia reto, clico aqui, abro as perguntas, clicava em cima, respondia, enviava. O professor não ensinou a mexer porque ele parte do pressuposto que todo mundo sabe mexer com isso. Para mim agora é tranqüilo, mas no início do nosso trabalho [aqui ela se refere a minha pesquisa] do seu trabalho, era muito complicado para eu entender: como é que é? E agora, faz o quê? Numa turma de 30, apenas duas ou três pessoas reclamavam que não sabiam mexer no Moodle. Que tiveram

²²³ Entrevista realizada em agosto de 2008

*dificuldade verdadeira. A maioria não tem, nem comenta, ou resolve com o amigo do lado. (Paula)*²²⁴

Também confessa que usa apenas o Hotmail (serviço gratuito de e-mails da Microsoft) para receber e enviar e-mails:

*O e-mail, eu uso mais o Hotmail que minhaUFMG. Nem olho os correios dentro da minhaUFMG. Mais nota e Moodle. No segundo período uma professora também usou o Moodle, mas não forçou tanto. Era quando dava para fazer. No terceiro período o professor já deu nota. Neste 4º uma professora colocou dois textos para a gente ler e outro professor está colocando perguntas pra gente responder em sala. Mas estes dois utilizam como uma complementação da aula (Paula)*²²⁵

Paula foi a única estudante que demonstrou nas entrevistas certa indignação em relação à forma como a universidade e os próprios professores tratam os conhecimentos relacionados à cultura digital. A estudante percebeu que, para o universo acadêmico, saber lidar com os aparatos digitais e responder demandas destes é algo tomado como óbvio:

*Achei muito ruim ela [uma professora] propor isso [seminários no Moodle] sem consultar a turma. Quantos têm computador? Quantos não têm? (Paula).*²²⁶

*[...] semestre passado eu tive um professor que trabalhou praticamente em cima do Moodle ; O professor não ensinou a mexer, porque ele parte do pressuposto que todo mundo sabe mexer com isso. (Paula)*²²⁷

*Agora, os professores deveriam dar uma instrução mais clara de como proceder com a internet, principalmente esse negócio do Moodle, mas eles imaginam que tudo mundo tem e lida com computador. (Paula)*²²⁸

A ansiedade de Vânia para se apropriar da cultura digital foi tão urgente para a estudante que ela “enxergou” a obviedade da forma como a universidade trata o domínio e a posse dos conhecimentos e aparatos digitais com outro significado, já

²²⁴ Entrevista realizada em agosto de 2008

²²⁵ Entrevista realizada em agosto de 2008

²²⁶ Entrevista realizada em agosto de 2007

²²⁷ Entrevista realizada em agosto de 2008

²²⁸ Entrevista realizada em agosto de 2008

comentado aqui nesta tese: o significado do “poder”. Já Paula consegue interpretar isso, claramente, como uma falha da universidade em relação aos alunos que não possuem e não sabem lidar com o computador e a internet. Enquanto Vânia mergulha no que Lévy (1999, p.11) denomina como ciberespaço, ávida por experimentar essa nova forma de comunicação, Paula percebe que “Cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos...” (LÉVY, 1999, p.237).

Tema 5 - As condições de produção da participação na cultura digital

Ao reunir por categorias os dados coletados para esta pesquisa e transformá-las em temas, foi necessário refiná-las para que os usos, o aprendizado, os locais e os fatores que possibilitaram a entrada no mundo digital se mostrassem mais claros.

Sobre as condições de produção da participação, ficaram assim distribuídas: condições facilitadoras e condições dificultadoras. A fim de não reduzir a complexidade dos dados, foi necessário refinar mais tais categorias. Assim, entende-se por facilitadoras condições que permitem um acesso freqüente ao computador, sem restrições de tempo ou espaço, ter menos idade e fazer parte de uma faixa social mais favorecida da camada popular. Ao contrário, entende-se por dificultadoras condições que impedem o acesso freqüente ao computador, ter mais idade e pertencer a uma faixa social mais desfavorecida da camada popular.

Um item polêmico dessas subcategorias é a questão da faixa etária. No entanto, é possível afirmar a partir de dados apresentados pelo Cetic.br (2008) que os mais jovens, com idade entre 16 e 24 anos, são os que mais utilizam a internet. Em percentual, eles são 35%. Em seguida, vêm os usuários com idade entre 25 e 34 anos, ou 25% do total, e os usuários de 35 a 44 anos (12%). À medida que a idade

aumenta, o número de usuários cai (CETIC.br, 2008, p.99). Considerei o fator idade relevante, pois, de 60 alunos, a grande maioria encontrava-se entre 21 e 30 anos, e apenas Vânia, Paula, Inês e Elza, com idades entre 30 e 40 anos, declararam não saber lidar com as novas tecnologias.

Em seguida, segundo os dados apresentados pela Cetic.br (2008), a posse do computador e do acesso à internet continua extremamente ligada a fatores socioeconômicos e regionais: quanto maior a renda, maior a penetração do equipamento nos domicílios, especialmente em domicílios em que a renda é de 3 a 5 salários mínimos. O custo do computador e da internet é um dos motivos mais relevantes para não se ter o equipamento em casa, no entanto, o principal motivo declarado pelo brasileiro para não usar a internet é a falta de habilidade, o que reforça que a posse do computador não é pré-requisito para o uso (CETIC.br, 2008).

Pesquisar a entrada de jovens das diferentes frações das camadas populares na cultura digital mostrou-me de perto que não é verdade que todos os estudantes oriundos das camadas populares apresentam dificuldades para lidar com o computador e com a internet. No início da seleção dos sujeitos, quando entrevistei e observei os outros oito estudantes, foi possível confirmar o dado que o Cetic.br apresenta em escala nacional. Interessante observar que o universo de 60 estudantes confirmou, num mesmo período de tempo, ou seja, no ano de 2007, um dado que se refere à realidade brasileira de uma forma geral. Por isso, é importante que se leve em consideração uma dimensão que privilegia o universo microssocial, como Lahire (2002) sugere, observar cada trajetória e suas peculiaridades. Porém, esta pesquisa permite inferir que os alunos das camadas populares tendem a se sentir na universidade como estrangeiros que chegam a um país sem saber a língua, costumes e cultura.

Mesmo que de forma geral o brasileiro tenha acesso à cultura digital, a partir de programas de inclusão digital oferecidos pelo governo ou do grande crescimento das *lan houses* como fruto da iniciativa privada, a universidade não pode enxergar todos os alunos como iguais no que se refere ao conhecimento das novas tecnologias. Essa igualdade é traduzida como uma obviedade: “Quem ingressa na universidade domina as novas tecnologias; poderíamos dizer que na mesma proporção que domina a língua padrão”. O vestibulando saberia o básico. Realmente, são poucos os que ingressam na universidade, como Inês, Paula, Vânia e Elza, sem nenhuma habilidade com computador e internet, mas acompanhar seus itinerários pessoais de entrada na cultura digital foi importante para mostrar como tem sido considerada óbvia a inserção digital no universo acadêmico. “[...] o estudo de casos nos ensina coisas muito além dos casos em questão [...] as realidades individuais são sociais e socialmente produzidas” (LAHIRE, 2006, p.20).

No caso desta pesquisa, vale considerar, então, as trajetórias pessoais, como aponta Lahire (2002), só que dentro de um campo de produção simbólica, em que a cultura dominante é imposta aos dominados, que a vêem como legítima, como afirma Bourdieu (1998). Esse arbitrário cultural é inculcado nas classes dominadas de diversas formas, mas, no nosso caso, a universidade é a instituição em que Inês, Elza, Vânia e Paula são submetidas a um processo que Bourdieu denomina de *violência simbólica*, processo sofrido pelo próprio autor ao sair de sua cidade no interior da França e ingressar nos grandes colégios de Paris, e que o possibilitou alcançar uma enorme sensibilidade para falar do assunto e ser reconhecido como o “criador” desse conceito e especialista em “mercados simbólicos”.

Partindo da história de Inês, as condições de produção da participação na cultura digital são complicadas, pois ela só teve condições de adquirir um

computador usado que não possibilita acesso à internet. Nas palavras dela, “disca, mas não conecta”. Ela relata parte da história da compra do computador:

Outro dia, estava na casa da minha sogra quando um rapaz lá me ofereceu um computador de segunda mão para comprar, mas ele disse que eu tinha que arrumar um monitor porque o dele estava queimado, aí a gente negociava o preço. Foi engraçado demais porque eu não sabia o que era monitor. Qual parte do computador que era monitor? Eu não perguntei nada para ele não. Eu perguntei para Alice o que era monitor, ela é que me explicou. (Inês)²²⁹

Além das dificuldades de Inês em relação ao que é próprio à cultura digital, salta aos olhos de quem a observa certo “desconforto” em relação ao mundo acadêmico também. Segundo ela, essa sensação liga-se a sua origem social. Inês conta que, quando passou no vestibular, sua família não manifestou nenhum traço de satisfação ou alegria, pois passar no vestibular não era algo reconhecido como importante para eles:

No dia que eu vim fazer o vestibular, todo mundo chegando, os carros parando, as mães trazendo os filhos, namorada trazendo namorado, esposa trazendo marido, e eu sozinha, sabe, ninguém veio comigo, na minha casa não tem esse capital cultural, e quando eu passei ninguém fez festa, nem nada. Minha mãe falava: você não vai dar conta, você trabalha o dia inteiro, tem dois filhos para criar, você não vai dar conta. Mas mesmo assim eu fiquei feliz, só que todo começo de semestre eu acho que não vou dar conta. Eu não vou dar conta, eu não vou dar conta. Eu estava na casa da minha mãe, aí a coordenadora me ligou e falou comigo [a coordenadora do pré-vestibular contou que ela havia passado na UFMG]. Eu tomei um susto. É muito engraçado essa coisa de capital cultural sabe, minha família não tem essa coisa de faculdade nem nada, então todo mundo ficou assim espantado, eu fiquei espantada. (Inês)²³⁰

Inês demonstra ter se apropriado do conceito “capital cultural”, por utilizá-lo de forma correta dentro do seu contexto familiar. Por que será que esse conceito chamou tanto a atenção de Inês a ponto de ser o único que ela utilizava em nossas conversas informais e nas entrevistas? Nas palavras do próprio Bourdieu (2007, p.9), poderíamos supor que “as necessidades culturais são produto da educação [...]

²²⁹ Entrevista realizada em agosto de 2007

²³⁰ Entrevista realizada em agosto de 2008

estritamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente à origem social”. Inês, após ingressar na universidade, passa a ter consciência do abismo que existe entre a instituição (exigências acadêmicas, valores culturais, etc.) e sua origem social. Dentre todas as estudantes pesquisadas, Inês foi a única que utilizou essa expressão para falar de si, comparando-se com os outros estudantes que ali estavam para fazer o vestibular. Por que a diferença chamou tanto a atenção de Inês? Ou melhor, por que ela não pensou nos vários estudantes que partilhavam a mesma situação que ela? Ela antes de tentar o vestibular “*passava na porta [da UFMG] e pensava: ai que vontade de estudar aqui. Mas sabia que não era para mim não*”.²³¹

Segundo Bourdieu (2007, p.70) “o capital cultural incorporado das gerações anteriores funciona como uma espécie de avanço (no duplo sentido de vantagem inicial e de crédito ou usufruto antecipado)”. Aqueles estudantes que estavam lá, acompanhados pelos familiares, já tinham um crédito para a aquisição “dos elementos fundamentais da cultura legítima” (BOURDIEU, 2007, p.70). Ela, ao relatar a história do vestibular e suas difíceis experiências de entrada no mundo digital, parece falar de diferenças “absolutas, intransponíveis e definitivas” (BOURDIEU, 2007, p.70). No entanto, Lahire (2006, p.403) nos fala da importância das mobilidades sociais; no caso de Inês, a mobilidade social escolar:

As mobilidades sociais, escolares ou profissionais, pequenas ou grandes, imprimem suas marcas nos perfis culturais individuais. Elas pressupõem que os indivíduos envolvidos vivenciaram de forma mais ou menos duradoura condições materiais e culturais de existência diferentes, que ocuparam posições diferentes nas hierarquias socializadoras heterogêneas.

[...] mesmo aqueles que não foram estimulados por seu meio familiar a praticar atividades culturais têm chances de viver em contextos

²³¹ Entrevista realizada em agosto de 2008

culturalmente mais favoráveis durante sua vida adulta. (LAHIRE, 2006, p. 403)

O mesmo autor nos chama atenção para “efeitos mais tardios da educação e das redes de relações na vida adulta” (HERICKSON citada por LAHIRE, 2006, p. 413), mas adverte que “embora não se possa reduzir tudo às experiências socializadoras da primeira infância, essas experiências não podem ser minimizadas” (LAHIRE, 2006, p. 413).

A universidade é o único lugar onde Inês sente-se forçada a “entrar” no mundo digital. O quanto a faculdade agregará conhecimentos, favorecendo um possível letramento digital, mesmo que lacunar? Como Inês buscará se mover para alcançar melhores condições de participação na cultura digital, sendo que ela se vê forçada pelas circunstâncias a participar da mesma?

Ao pensar na trajetória que Elza vem traçando rumo à entrada na cultura digital, não é difícil identificar os fatores que limitaram (até determinada época) sua aproximação dessa cultura, dificultando sua participação. O primeiro fator está ligado às condições em que ela vivia, pois Elza, durante cerca de dois anos²³² desta pesquisa, permaneceu como empregada doméstica numa casa onde havia computador interligado à internet, no entanto era expressamente proibida de utilizar. Logo, não ter acesso freqüente à internet e viver em um espaço em que há restrições relacionadas à discriminação e preconceito quanto ao uso do computador e outros aparatos tecnoculturais dificultaram, em parte, a inserção digital de Elza:

É que existe preconceito nessa área de doméstica. Nesse ramo de casa de família, eles acham que não têm necessidade de você fazer nada além daquilo da casa. A visão que as pessoas têm é que a gente não tem capacidade mesmo. Ela [patroa] não me vê como uma pessoa capaz de

²³² No final do ano de 2008, Elza saiu do emprego em que exercia a função de doméstica e foi trabalhar num restaurante em um shopping. Conseguiu uma vaga na moradia universitária e fez um concurso para auxiliar de creche na Prefeitura de Vespasiano. Elza passou no concurso e tomou posse já no início do ano de 2009.

estudar e de entrar numa faculdade, entendeu? Pode ser uma impressão minha, mas a visão que eu tenho é essa. Na primeira vez que fiz o curso de informática, eu contei para a patroa. Ela logo me disse: você sabe que aqui em casa não pode mexer no computador. É proibido mexer! Imagino que ela não gostaria nem que eu tivesse um computador no meu quarto.. Ela é boa, não é de ficar brigando comigo não, mas tem as coisas bem definidas, né? Acho que ela não ia ficar feliz, inclusive eu acho que ela sabe que eu estou aqui na FaE, mas não comenta. Ela é muito discreta. (Elza).²³³

Mas quando eu entrei para esse trabalho eu impus essa condição: eu quero a noite livre. Aí, no início, ela [patroa] tentou barrar um pouco isso. Aí, eu saí e fiz cursinho, tentei dois anos de cursinho, demorei a passar, tentei duas vezes aqui na UFMG. Eu sempre saí à noite. Quando eu não estava aqui na UFMG, eu fazia curso de costura, saía para namorar, saía com amigas. Inclusive quando não tem aula eu não fico dentro de casa à noite. (Elza)²³⁴

A história de Elza é curiosa, pois ela é empregada doméstica em um bairro da Região Centro-Sul de Belo Horizonte, dorme no local de trabalho de segunda a sábado e, à noite, frequenta as aulas na FaE. Entretanto, ela evita tocar no assunto com a patroa. Apesar do depoimento, Elza não deixa claro porque não contou para ela o fato de estar na UFMG. Tenho como hipótese que Elza receie ser despedida por buscar uma ascensão social, o que pode ser, de certa forma, uma ameaça à patroa, que não vê com bons olhos sua inserção nesse universo da academia. Mesmo eu tendo dirigido essa hipótese a Elza, ela não a confirmou. Uma segunda hipótese, relacionada ainda à primeira, é o receio de ser deslocada do local onde trabalha, porque é próximo do Centro e há possibilidade de ir para a universidade com apenas um ônibus, já que a família de Elza mora em Santa Luzia, cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte. O deslocamento de lá até a UFMG acarretaria aumento do custo do transporte.

Porque eles não sabem que eu estou aqui estudando... se bem que, acho que agora estão sabendo. No início quando fui tentar vestibular, existem dois caminhos: primeiro a faculdade pública e depois a particular. As pessoas da minha classe social acham que faculdade pública é um sonho, acham que estudar na UFMG está muito além. Eles dizem: "Você tá doida? Estudar na UFMG"? E faculdade particular eu não tenho condições. Aí, para

²³³ Entrevista realizada em agosto de 2007

²³⁴ Entrevista realizada em agosto de 2007

evitar aquela pressão toda de quem sabe que você vai fazer vestibular, eu evitei contar para muita gente. Só para as mais próximas mesmo. (Elza)²³⁵

Elza, desde o começo, considerou que existe para ela a possibilidade de estudar na UFMG, ela tentou o vestibular duas vezes antes de passar e não se considera “doida” por ter este sonho. Ao contrário, Inês afirmava: “Esse lugar não é para mim”. Se considerarmos uma hierarquia relacionada às funções profissionais que ambas ocupam, é possível levantar como hipótese que o sonho de estudar na UFMG estaria mais distante de Elza – que é doméstica – do que de Inês – educadora. No entanto, Elza se apropriou da possibilidade de entrada na UFMG com outra postura. Provavelmente pelo fato de que, antes de Inês, Elza vem sendo sujeito de uma série de experiências socializadoras heterogêneas, pois está mergulhada, ao mesmo tempo, em vários grupos sociais: a universidade (sua cultura dominante e seus colegas ricos, de classe média ou pobres), o emprego (trabalha para uma família favorecida economicamente) e a família (pobre, oriunda do norte de Minas Gerais). Acredito, como Lahire, que:

Esses grupos que são os quadros sociais de nossa memória são, pois heterogêneos, e os indivíduos que os atravessam durante um mesmo período de tempo ou em momentos diferentes de sua vida são, portanto, o produto sempre variegado dessa heterogeneidade dos pontos de vista, das memórias e dos tipos de experiência. O que vivemos com nossos pais, na escola, no colégio, com os amigos, com colegas de trabalho, com membros da mesma associação política, religiosa ou cultural, não é necessariamente cumulável e sintetizável de maneira simples [...] todas essas experiências não são sistematicamente coerentes, homogêneas nem totalmente compatíveis [...] no entanto, nós somos seus portadores. (LAHIRE, 2002, p. 32)

Ainda de acordo com Lahire (2002), os momentos de vida de uma pessoa em que se formam seus diferentes hábitos, seus diferentes repertórios de hábitos, não são todos equivalentes, o que leva o autor a separar o período de socialização

²³⁵ Entrevista realizada no dia 20/08/07

“primário” (essencialmente familiar) de todos aqueles que se seguem e se chamam “secundários” (escola, grupo de iguais, trabalho, etc). Provavelmente, Elza, pela necessidade de trabalhar desde os 12 anos de idade, vem participando de diferentes grupos sociais, sua socialização secundária ocorreu muito cedo. Assim, ela manifesta mais segurança ao se deparar com o novo, com o diferente. É o caso de suas tentativas de inserção. Ela, apesar de ter a timidez como forte característica, não apresenta tantos temores quanto Inês, o que possibilita uma melhor participação na cultura digital, até mesmo porque adquiriu um *lap top* no início do ano de 2008. Mas é bom salientar que ainda permanece proibida de utilizar a internet em seu ambiente de trabalho. Então como classificar as condições de participação de Elza? Por um lado facilitadoras, agora que possui um *lap top*; por outro, dificultadoras, pois não há como conectá-lo à internet, o que acarreta gastos em *lan houses* próximas ao seu trabalho, já que chega em cima da hora da aula e não dá tempo de recorrer ao laboratório de informática.

Paula surge no cenário das histórias com uma vantagem em relação aos casos anteriores de Inês e Elza, pois o “não saber” e o “não ter” são compensados pela oportunidade de estar quatro horas por dia – mesmo que trabalhando – criando intimidade com os recursos que a internet oferece. O tempo de socialização é uma condição *sine qua non* para a aquisição certa e duradoura de algumas disposições, das maneiras de pensar, de sentir, de agir, conforme Lahire (2004a).

O deslocamento de Paula na ordem socioprofissional – de caixa de supermercado, ela ingressa num curso da UFMG e, depois, começa a trabalhar como assistente administrativa da regional – pode ser considerado como um fator relevante para o desenvolvimento do letramento digital. Paula se deslocou, portanto, de um universo social para outro.

O “presente” tem mais peso na explicação dos comportamentos, das práticas ou das condutas, se os atores são plurais [...] quanto mais os atores são o produto de formas de vida sociais heterogêneas, até contraditórias, tanto mais a lógica da situação presente desempenha um papel central na reativação de uma parte das experiências passadas incorporadas. O passado, portanto, está “aberto” de modo diferente segundo a natureza e a configuração da situação presente. (LAHIRE, 2002, p. 51)

Enfim, tomando emprestadas as palavras de Lahire (2002), mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, de amizade, religioso, político...) é mudar as forças que agem sobre nós. Como visto, isso vem acontecendo com Paula ao entrar para a universidade e mudar de contexto profissional. Assim, ela busca melhorar suas condições de participação na cultura digital comprando um computador no 2º semestre de 2007 pelo programa “Meu primeiro computador”, da Fump, mas só um ano depois consegue instalar banda larga para acessar a internet, devido ao custo do serviço. Ter o computador mas não ter internet foi um fator que dificultou a plena participação na cultura digital, como ela mesma diz:

O que me incomoda é que eu não tenho acesso direto à internet. Só dentro do meu trabalho, de 8 às 12 horas. Assim mesmo, meio escondidinho. Não tem jeito de participar do jeito que a professora quer: lendo, deixando depoimentos. Estou sentindo muita dificuldade, estou com medo de perder ponto. Não tem como eu participar efetivamente. Nem se eu vier mais cedo para a faculdade porque, às vezes, o laboratório de informática tá cheio na hora que eu chego. (Paula)²³⁶

Não há mais necessidade de falar de Vânia neste tópico, visto que seria redundância, após todos os comentários já feitos sobre a estudante, dizer que foram facilitadoras as condições de produção da participação na cultura digital, apesar de estar classificada – assim como as outras três estudantes – numa faixa etária que não utiliza tanto o computador como os jovens até 30 anos.

²³⁶ Entrevista realizada em agosto de 2007

Nas narrativas temáticas aqui apresentadas, o que mais interessa é, principalmente, perceber de que modo “novos letrados”²³⁷ se aproximam e participam da cultura digital e que impactos a entrada no novo mundo exerce na vida deles. Tudo o que foi relatado até aqui a respeito das quatro (Inês, Elza, Paula e Vânia) parte de um ponto de vista particular, não havendo, portanto, a pretensão de generalizar que todos os estudantes universitários se inserem dessa forma ou de forma parecida, até mesmo porque as quatro têm apresentado relações distintas com as novas tecnologias para superar suas dificuldades rumo ao letramento digital. Há pontos que se aproximam nas trajetórias apresentadas e pontos que divergem. Cabe aqui perguntar o que essa nova forma de comunicação, de leitura e de escrita passou a significar para as quatro.

²³⁷ A noção de novos letrados baseia-se no conceito de “novos leitores” utilizado por Hébrard para designar a primeira geração de indivíduos ou grupos sociais que realizam sua inserção na cultura escrita (BATISTA; GALVÃO, 2004). No caso desta pesquisa, considero a inserção na cultura digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O SIGNIFICADO DO LETRAMENTO DIGITAL NUM CONTEXTO LOCAL:

O COMUM E O INDIVIDUAL

Como concluir? Articular os dados e as diversas teorias trazidas aqui, no sentido de ampliar alguns conceitos e repensar outros, talvez seja o melhor caminho. Levi (1992) afirma que alguns acontecimentos que podem parecer insignificantes levam a conclusões de mais amplo alcance. Que acontecimentos levaram a conclusões importantes e são pertinentes para responder a questão central deste estudo: que relação mantêm com o computador e com a internet indivíduos de meios populares ingressantes em instituição de ensino superior que pressupõe alunos com letramento digital?

Talvez começar refletindo que Inês, Elza, Paula e Vânia mantêm uma relação particular com a cultura digital, mas, ao mesmo tempo, comum. Isso significa pensar no que é comum e particular às quatro no momento de entrada em uma cultura digital local. Ou melhor, pautando-se por Lahire (2002), pode-se falar em unicidade (o comum) e pluralidade (o individual).

Inicialmente, sem excluí-las de sua cultura de classe, pensar que essas quatro estudantes mantêm relações de conflito com a faculdade diante do pressuposto de que todo aluno que passa no vestibular da UFMG já é considerado “dotado” de letramento digital suficiente para responder todas as demandas digitais necessárias de um curso superior. Essa é uma faceta que podemos considerar como a mais comum entre as quatro estudantes: todas elas lutaram pela entrada no mundo digital, independentemente da fração que ocupam nas camadas populares. Como apontou Lahire (2002), compreende-se o processo de Inês, Elza, Vânia e

Paula como comum a um grupo social, numa dimensão macro-sociológica. Assim, foi possível observá-las no início deste estudo numa perspectiva da unicidade. Mas, à medida que cada uma foi se aprofundando no mundo digital, foi possível perceber as complexidades particulares presentes na forma de tentar se “ajustar” às demandas de uma cultura digital local. Houve uma forte diferenciação entre as estudantes na forma de se aproximar, assumir e se apropriar do que a cultura digital da FaE exige.

Estudantes mantêm relações comuns e particulares de conflito com a cultura digital. Espera-se deles o que eles ainda não são, no caso, letrados digitais. Quem espera? Eis o ponto que mais surpreendeu durante esta pesquisa. A universidade espera letrados digitais, a própria Faculdade de Educação espera letrados digitais, os professores esperam letrados digitais, os colegas são letrados digitais. A obviedade com que o assunto é tratado na universidade é um aspecto de grande dimensão. É dessa forma que a instituição tem enxergado o aluno calouro: aquele que já sabe lidar com o computador/internet, ou seja, a universidade o vê como digitalmente letrado. Isso foi descoberto nos primeiros momentos de observação e se intensificou ao longo da pesquisa. A cultura digital atravessou a universidade apesar de tantas resistências e levou a cultura predominantemente gráfica para outro suporte de escrita. E da forma como entrou na universidade, vem atravessando também a sociedade e gerando demandas para os cidadãos, seja no trabalho ou nas atividades mais corriqueiras do dia-a-dia, como, por exemplo, lidar com a catraca eletrônica dos ônibus.

Assim, essa questão de pesquisa foi se ampliando e pode ser pensada numa dimensão geral, tratando da relação que indivíduos de meios populares estabelecem com as novas tecnologias de comunicação, em contextos que exigem o uso delas.

Assim, o problema central e mais específico desta pesquisa torna-se amplo. E é totalmente possível “transferir” alguns transtornos e surpresas enfrentados pelas estudantes para indivíduos das mais diversas frações das camadas populares, claro que em contextos diferentes, mas também específicos a cada indivíduo.

O esforço para se relacionar com as novas tecnologias parte sempre dos meios populares, como pode ser visto na trajetória das estudantes e na trajetória de qualquer indivíduo do meio popular. O que a universidade fez para inserir Inês, Elza, Vânia e Paula? Oferecer um curso de computação na Fump em que a inscrição só pode ser feita via internet? Mas, elas não tinham computador, ou seja, não tinham acesso fácil à internet. A universidade possibilitou o acesso e demandou simultaneamente o uso, não houve instrução alguma. Enquanto as quatro estudantes “correm atrás”, os outros colegas já estão “na frente” em relação à cultura digital. É uma história que se repete todas as vezes em que há mudanças de tecnologias. Inês foi a estudante que mais precisou de um “escriba digital”²³⁸.

Geralmente ficam prejudicados os indivíduos das camadas populares e o esforço para a inserção parte deles próprios. Se uma comparação de dados for feita com minha dissertação de mestrado (BANDEIRA, 2003)²³⁹, em que estágio de

²³⁸ Navegar na internet, segundo Marcuschi (2001), é uma prática muito complexa, que exige muito do leitor. Esse tipo de leitura, de acordo com o autor, conduz, por exemplo, a um stress cognitivo, a uma carga ou pressão cognitiva que o hipertexto põe a mais para o seu leitor, em relação ao leitor de um texto impresso ou linear. Sendo assim, recorro a Soares (2002) para afirmar que é importante flagrar o novo letramento que está ocorrendo e apenas começa a ser internalizado; tal fato é que me instigou a abordar, mais uma vez, essa temática, no curso de doutorado.

²³⁹ Na pesquisa empreendida no mestrado, percebi que o uso constante da internet possibilitava a constituição de um “leitor múltiplo”, caracterizado por desenvolver novas práticas de leitura e escrita na internet. Decidi chamar de “leitor múltiplo” o adolescente que, entre outras coisas, simultaneamente lia e escrevia na internet, considerando que, enquanto se faz uma leitura de hipertextos, tece-se também uma escritura virtual. Tal leitor apresentava características distintas do leitor tradicional, e foram essas características que me permitiram formular a hipótese de que o uso da internet e das tecnologias digitais levava à constituição de um novo letramento, o letramento digital. Para esses adolescentes, navegar não significava ler. Leitura era algo relacionado às atividades escolares, compromisso, obrigação. Navegar era uma prática divertida e curiosa. Eles navegavam produzindo hipertextos, em busca de informações para pesquisas escolares, letras de músicas, charges, novos jogos e informações diversas. Navegar na internet era, portanto, uma nova prática de leitura que, para eles, não podia ser considerada inferior às outras práticas.

letramento digital estarão os adolescentes de classe média alta do colégio particular que investiguei há seis anos? Adolescentes que faziam uso sistemático da internet em casa e na escola. E em que estágio de conhecimento estarão essas estudantes agora? O que apontei como característica de letramento digital na época talvez seja hoje obsoleto para os adolescentes de classe média.

Não se deve perder de vista que a “discriminação” sofrida por não saber lidar com as novas tecnologias está presente na perspectiva da unicidade (há um discurso geral, comum, que chega a ser cômico, sobre ser analfabeto digital) e da pluralidade (na intimidade, no cotidiano de cada indivíduo que necessita das novas tecnologias para resolver seus problemas e muitas vezes se confunde e precisa da ajuda de outros).

A tendência, como vimos no Capítulo 2, é tentar mostrar que a exclusão digital está com os dias contados. Será isso uma realidade? Há diversas iniciativas públicas e privadas em busca da inclusão digital, mas quem luta para sair da exclusão são os próprios indivíduos. No caso deste estudo, quem luta para sair da exclusão são as quatro estudantes.

As formas de transmissão desse novo saber rompem com as abordagens de transmissão de conhecimento convencionais das iniciativas apontadas e transferem-se para a dimensão das trocas de experiências pessoais. Fato semelhante se dá em quase todos os contextos. As maiores estratégias de aprendizagem utilizadas na sociedade, de forma geral, são quase as mesmas que Inês, Elza, Vânia e Paula desenvolveram: buscando ajuda no outro; explorando ou, como se diz coloquialmente, “fuçando” para aprender sozinho; e, raramente, fazendo cursos. Há uma necessidade de letrar-se digitalmente. Mas “quem” possui esta necessidade e “para quê” possui são questões muito amplas, passíveis de resposta apenas quando

se pesquisa determinados contextos ou sujeitos. Por isso, então, pesquisei restritamente que cultura digital é essa da FaE/UFMG.

Pensar na constituição de uma cultura digital “local”, como no caso da FaE, remete-nos, com certeza, a um contexto mais amplo. Não há como naturalizar o desenvolvimento de uma cultura digital se não houver experimentação, convivência com as demandas dessa cultura. Por isso, reiterando, é preciso pensar no letramento digital da FaE como um exercício de demandas sociais específicas daquela instituição mediado pela escrita em um outro suporte que não o impresso. Dentro do *mundo acadêmico*, saber responder as demandas do *mundo digital* é uma ampliação do letramento “do impresso”. É o convívio com um novo suporte de escrita, num contexto específico, que levará o professor ou o aluno ao contato com mais um letramento, dentre tantos. Como diz Soares (2000, p.81), “seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a ‘letramentos’ do que a único ‘letramento’”. Além disso, o letramento é “um fenômeno de muitos significados” (SCRIBNER, 1984, p.9); “uma única definição consensual de letramento é, assim, totalmente impossível” (SOARES, 2000, p.112).

Nesse contexto, cabe reafirmar um conceito de letramento que parece adequado à linha de raciocínio que veio se “desenrolando” ao longo de todo este estudo. Buzato (citado por SILVA *et al*, 2005, p. 6) adota o termo letramento digital “por entender que não se trata apenas de ensinar a pessoa a usar teclados, interfaces gráficas e programas de computador, mas de inserir-se em práticas sociais nas quais a escrita, mediada por computadores e outros dispositivos eletrônicos, tem um papel significativo”. Ser letrado digital é saber fazer o uso social da leitura e da escrita na tela, dentro de contextos em que tais práticas são necessárias ao indivíduo, além de interagir com o visual (mais constitutivo do digital

do que do escrito, pois todos nós certamente conhecemos crianças que ainda não sabem ler e que são capazes de localizar os ícones que as interessam ao interagirem com o computador). Essa forma de entender o letramento digital não se constitui como uma redução do conceito diante de toda a discussão apresentada no Capítulo 2, mas a uma nova maneira de compreender o letramento submetido a contextos locais. Esse ponto de vista adotado foi sendo formado aos poucos, ao longo destes quatro anos, e deveu-se à leitura de autores como Barton, Street e Heath e ao contato com o momento de enfrentamento inicial dos sujeitos com o computador e com a internet e com o momento do processo lento e dificilmente construído por esses sujeitos. Esses dois momentos transformaram meu olhar sobre o conceito de letramento digital. Ver o impacto, o enfrentamento, é ver a entrada, e assistir ao processo é ver a inserção. Os dados coletados para esta pesquisa e todos os procedimentos metodológicos selecionados possibilitaram a visão desses dois privilegiados momentos.

O que o uso do computador e da internet passou a significar para as quatro estudantes? Essa foi a última questão apresentada no Capítulo 4, e para cada uma o significado da entrada no mundo digital é diferente, pois, diante das categorias criadas e trabalhadas como temas, muitas diferenças foram elucidadas. Diferentes tipos de participação na cultura digital; diferentes locais de participação; diferentes estratégias de aprendizagem; diferentes condições de produção da participação na cultura digital e, finalmente, diferentes fatores que criaram as demandas de uso. Diante de tantas diferenças, tantos significados surgem implícitos nos desabafos das estudantes. Cabe deixá-las falar para fechar esta tese:

“[...] eu não gosto de computador, nem de internet. Eu canso... me cansa aquele negócio” (Inês, agosto de 2008).

“Eu acho que melhorei muito”! (Elza, agosto de 2008).

“Agora, eu perdi o medo. É muito curioso lembrar, no início eu me sentia uma analfabeta. Minha inserção foi complicada, mas foi leve” (Paula, agosto de 2008).

“É isso mesmo. A tecnologia avança. E se não podemos com ela, juntemo-nos a ela” (Vânia, setembro de 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2003. p. 33-48.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais; pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001. 203 p.

AMARAL, Alisson Nogueira; VILLELA, Ana Maria Nápoles. Procedimentos de linkagem em hipertextos técnico-científicos. *Língua Escrita*, Belo Horizonte, n. 4, p. 88-104, jan./abr. 2008.

BANDEIRA, Daniela Perri. *A influência da internet no processo de letramento de adolescentes*. 2003. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

BARTON, David. Adults and world literacy. In: _____. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994. p.186-204.

BARTON, David. An integrated approach to literacy. In: _____. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994. p. 1-9.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994.

BARTON, David. Literacy embedded in language. In: _____. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994. p.72-86.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. London and New York: Routledge, 1998.

BARTON, David. The social basis of literacy. In: _____. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994. p.33-50.

BARTON, David. Some implications of an ecological view. In: _____. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994. p.205-213.

BARTON, David. Talking about literacy. In: _____. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994. p. 10-32.

BARUS-MICHEL, Jacqueline. A dinâmica do social: o poder. In: _____. *O sujeito social*. Tradução: Eunice Galery e Virgínia Mata Machado. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004. p. 99-122.

BARUS-MICHEL, Jacqueline. A estrutura do social: a instituição. In: _____. *O sujeito social*. Tradução: Eunice Galery e Virgínia Mata Machado. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004. p. 83-98.

BATISTA, A. A. G; RIBEIRO, V. M. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 89-124, jul./dez. 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Entrando na cultura escrita: percursos individuais, familiares e sociais nos séculos XIX e XX*. Belo Horizonte, 2004. Projeto de pesquisa.

BATISTA, Antônio Augusto; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Oralidade e Escrita: uma revisão*. Belo Horizonte, 2005. Não publicado.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 693-732.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. (Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani)

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2000. (Ensaio latino-americanos, 1).

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (CETIC.br). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil : TIC Domicílios e TIC Empresas 2007*. 2. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.cetic.br/tic/2007/indicadores-cgibr-2007.pdf>>

CHARTIER, Roger. *Formas e sentido – cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. (Coleção Histórias da leitura).

CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Apresentação. *Língua Escrita*, Belo Horizonte, n.2, p. 7-8, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/168/phpEJkzP.pdf>>

COSCARELLI, Carla Viana. Espaços hipertextuais. In: ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO, 2., 2003, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte: UFMG, 2003a. CD- ROM.

COSCARELLI, Carla Viana. *Hipertexto e subversão: um diálogo com Andrea Ramal*. Belo Horizonte: Fale/UFMG. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEhptxramal.htm>>. Acesso em: mar. 2003b.

COSCARELLI, Carla Viana. Hipertexto: quem ensina o quê? *Língua Escrita*, Belo Horizonte, n.2, p. 46-55, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/168/phpEJkzP.pdf>>

COSCARELLI, Carla Viana. Lendo Hipertextos. In: CONFERÊNCIA LINGÜÍSTICA E COGNIÇÃO, 2., 2004, Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. 248 p. (Coleção Linguagem e educação).

COSCARELLI, Carla Viana (Org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 144 p.

DIVERSA. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, n. 7, jul. 2005. Edição Vestibular. Disponível em <<http://www.ufmg.br/diversa/7>>

FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (Orgs.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 144 p.

FURTADO, José Afonso. *O papel e o pixel. Do impresso ao digital: continuidades e transformações*. Florianópolis: Escritório do Livro, 2006. 208 p.

GALVÃO, A. História da cultura escrita: tendências e possibilidades de pesquisa. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 2., 2008, Belo Horizonte. Faculdade de Letras, UFMG.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GILSTER, Paul. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, 1997. 276 p.

GOODY, Jack. *A domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Presença, 1988.

GOODY, Jack. Jack Goody. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n.22, p. 329-345, jul./dez. 2004. Entrevista concedida a Maria Lúcia Pallares-Burke e Peter Burke.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 332 p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAROCHE, Claudine. *L'avenir du sensible: les sens et sentiments en question*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008. (Collection Sociologie d'aujourd'hui).

HAVELOCK, E. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

HAVELOCK, E. A. *A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais*. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 370 p.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Org.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1982.

KALMAN, Judith. *Escribir em la plaza*. México: Fondo de cultura econômica, 2003.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, Bernard. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 2004b.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.

LÍNGUA ESCRITA. Belo Horizonte: Ceale - Faculdade de Educação da UFMG, n.2, dez. 2007. ISSN: 1981-6847. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/168/phpEJkzP.pdf>>

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Técnicas de pesquisa*. 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 87-111.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor de; CHAGAS, Gleison José do Nascimento. Desafios para a inclusão digital no Brasil. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 67-94, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-99362008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 152 p. (Pensadores & Educação, v. 4).

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

O'DONNELL, James J. *Avatars of the word: from papyrus to cyberspace*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2000.

OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Editora Ática, 1995. 286 p. (Coleção Múltiplas escritas).

OLSON, D. R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997. 343 p. (Coleção Múltiplas escritas).

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papius, 1998.

PAULINO, Graça. Práticas de seleção de leituras. In: WALTY, Ivete (Org.). *Teoria da Literatura na escola: atualização para professores de I e II graus*. Belo Horizonte: UFMG/Fale/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992. p. 77-81.

PAULINO, Graça. Saberes Literários como saberes docentes. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.10, n.59, p.55-61, set./out. 2004.

RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REVEL, Jacques. *Jogos de escala: a experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. Campinas: Global, 2003.

SERIM, Ferdi. *The importance of contemporary literacy in the digital age: a response to digital transformation: a framework for information communication technologies (ICT) literacy*. Mensagem postada em The Big 6: information and technology skills for student achievement, em 10 mai. 2002. Disponível em: <<http://www.big6.com/2002/05/10/the-importance-of-contemporary-literacy-in-the-digital-age-a-response-to-digital-transformation-a-framework-for-information-communication-technologies-ict-literacy>> Acesso em: 30 dez. 2008.

SILVA, Helena et. al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 28-36, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652005000100004&script=sci_arttext&tIng=pt>

SILVINO, Alexandre Magno Dias; ABRAHÃO, Júlia Issy. Navegabilidade e inclusão digital: usabilidade e competência. *RAE – eletrônica*, São Paulo, v. 2, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1676-56482003000200002&script=sci_arttext&tIng=pt>

SMITH, Angela. *From the feel of the page or the touch of a button: envisioning the role of digital technology in the english and language arts classroom*. Michigan State University, 2000. (Independent study project).

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação*, Campinas, v. 23, p. 143-160, dez. 2002.

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. *Novos estudos - Cebrap*, São Paulo, n. 72, jul. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002005000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 jan. 2009.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital e formação de professores. *Língua Escrita*, Belo Horizonte, n.2, p. 56-70, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/168/phpEJkzP.pdf>>

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Press, 1984.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Caro aluno,

Você está convidado(a) a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da pesquisa “Novos Letrados: um estudo sobre o processo de formação de letrados em meio digital”, sob responsabilidade da pesquisadora Daniela Perri Bandeira de Albuquerque, orientada pela Profª. Drª. Maria das Graças Rodrigues Paulino, da Faculdade de Educação da UFMG.

A pesquisa a ser empreendida buscará problematizar a importância da presença de um novo suporte de leitura e escrita – a internet – e, mais especificamente, o modo como esse suporte tem gerado um impacto sobre seus usuários, permitindo-lhes comunicar, estudar ou divertir de formas diferentes.

Os procedimentos adotados para a coleta de dados, além do questionário, são entrevistas, contatos *on-line* e observações de navegações na internet consentidas por indivíduos a serem ainda selecionados. Este questionário é um dos instrumentos que serão utilizados para selecionar esses indivíduos.

Peço, gentilmente, por isso, que você se identifique a fim de que eu possa futuramente entrar em contato com aqueles que serão entrevistados. Cabe salientar que os dados da pesquisa só serão divulgados em conjunto, **mantendo-se total sigilo sobre a identidade dos respondentes**.

É desnecessário lembrar que os respondentes ou entrevistados têm a liberdade de se recusar a participar ou mesmo, futuramente, retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum.

Solicito e agradeço desde já sua participação.

Daniela Perri Bandeira de Albuquerque – (dperri@uol.com.br) (31- 8421-3232)

Maria das Graças Rodrigues Paulino (orientadora)

Nome: _____ Telefone: _____

Email: _____

1. Qual é o ano de seu nascimento? _____

2. Sexo

feminino masculino

3. Em que cidade você nasceu? _____

4. Em que cidade você reside atualmente? _____

5. Quantos irmãos você tem? _____

6. Posição que ocupa entre os filhos (marque a alternativa ou acrescente, se necessário) Sou:

1º filho 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º 9º 10º 11º...

7. Estado civil

casado solteiro outros

8. Número de filhos

Não tenho Tenho - quantos? _____

9. Sua residência é:

- A) própria.
- B) da família.
- C) alugada.
- D) outros: _____

10. Você mora:

- A) Com sua família
- B) Em repúblicas ou moradias estudantis
- C) Em pensões ou pensionatos
- D) Sozinho(a)

11. Você participou do Programa de Isenção da Taxa de Inscrição no Vestibular?

- A) Sim.
- B) Não.
- C) Não sabia da existência do programa. (Caso soubesse, você preencheria os requisitos para se inscrever? _____) (Vide anexo com principais requisitos)

12. Possui computador em sua residência?

- A) Sim, com acesso à Internet (banda larga).
- B) Sim, com acesso à Internet (discada).
- C) Sim, sem acesso à Internet.
- D) Não

13. Você exerce atualmente alguma atividade remunerada?

- A) Não trabalho
- B) Sim, mas é trabalho eventual.
- C) Sim, até 20 horas por semana.
- D) Sim, de 21 a 40 horas por semana.
- E) Sim, mais de 40 horas por semana.

14. Qual sua condição de manutenção:

- A) Sou sustentado pelos meus pais.
- B) Recebo ajuda de parentes.
- C) Tenho Bolsa de Estudo.
- D) Trabalho em empresa.
- E) Sou autônomo
- F) Exerço algum tipo de atividade doméstica (motorista, copeiro(a), doméstica
- G) Sou dona de casa
- H) Trabalho em escola

15. Qual a sua participação na renda familiar?

- A) Sou mantido pela família.
- B) Mantenho-me sozinho.
- C) Contribuo para o sustento familiar.
- D) Sou responsável pelo sustento familiar.

16. Em que tipo de escola você cursou, integralmente ou em sua maior parte, o Ensino Médio?

- A) Escola Pública Municipal
- B) Escola Pública Estadual
- C) Escola Pública Federal
- D) Escola Particular

17) No Ensino Médio, você frequentou o:

- a) ensino regular
- b) ensino supletivo

18. Você fez cursinho pré-vestibular?

- Sim
- Não

19. Em que turno você fez, integralmente, ou em sua maior parte, o Ensino Médio?

- A) Diurno
- B) Noturno
- C) Integral

20) Seus pais são alfabetizados?

- Pai
- Mãe

21. Qual o nível de escolaridade de seu pai?

- A) Não freqüentou a escola ou não concluiu o antigo ensino primário
- B) Ensino Fundamental 1ª a 4ª série
- C) Ensino Fundamental 5ª a 8ª série
- D) Ensino Médio
- E) Ensino Superior
- F) Especialização

22. Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

- A) Não freqüentou a escola ou não concluiu o antigo ensino primário
- B) Ensino Fundamental 1ª a 4ª série
- C) Ensino Fundamental 5ª a 8ª série
- D) Ensino Médio
- E) Ensino Superior
- F) Especialização

23. Qual é/foi a ocupação principal exercida por seu pai?

(vide agrupamento de ocupações anexo)

- 1 2 3 4 5 6

24. Qual é/foi a ocupação principal exercida por sua mãe?

(vide agrupamento de ocupações anexo)

- 1 2 3 4 5 6

25. Você usa prioritariamente o computador:

- A) On-line (Acessar *e-mail*, *sites* de interesse, Orkut, MSN, fazer compras, ter acesso a serviços bancários ou serviços da Universidade, etc)
- B) Off-line (Para digitar trabalhos escolares e/ou profissionais sem estar conectado a internet).
- C) Não uso o computador.

26. Onde você usa o computador, na maioria das vezes?

- A) Em casa.
- B) No trabalho.
- C) Na escola.
- D) Outros lugares: _____
- E) Não uso

27. Você sabe usar computador para redigir texto?

- A) Não
- B) Sim.

28. Você utilizou computador na escola em que fez o Ensino Médio:

- A) Sempre
- B) Não
- C) Raramente

29. Você freqüenta lan house?

- A) Sim
- B) Não
- C) Não sei o que significa

30. Em relação ao uso da internet, faça um X nas ações que você pratica.

Atenção: você pode assinalar mais de uma coluna para uma mesma ação.

ATENÇÃO PARA A LEGENDA DA FREQUÊNCIA DE USO:

S – sempre

R - raramente

Práticas na internet/ no micro	Pratico desde o ensino médio		Pratico no trabalho		Conheço a prática, mas não a utilizo	Desconheço completamente
	S	R	S	R		
Escrever e responder <i>e-mails</i>						
Navegar descompromissadamente						
Anexar arquivos em <i>e-mails</i>						
Gravar arquivos em disquetes						
Gravar arquivos em CD						
Gravar arquivos em Pen drive						
Transpor fotos de câmeras digitais para o computador						
Editar fotos						
Elaborar planilhas no Excel						
Desenhar no Paint Brush						
Scannear imagens						
Elaborar apresentações no Power Point						
Construir bases de dados						
Fazer buscas em <i>sites</i> públicos (Google etc)						
Fazer buscas em <i>sites</i> acadêmicos						
Comprar na internet						
Ouvir música pela internet						
Fazer <i>download</i> de arquivos de músicas						
Manter um Orkut						
Manter um Blog						
Manter um Flog						
Conversar no MSN						
Conversar no MSN com webcam						
Conversar em chats de provedores de internet						
Participar de fóruns em provedores de internet						
Participar de enquetes promovidas por provedores de internet						
Baixar livros						
Editar livros/ cartazes/ folhetos						
Participar de jogos on-line						
Editar filmes						

Outros:

TRECHO INICIAL**COMISSÃO PERMANENTE DO VESTIBULAR-COPEVE-UFMG
EDITAL DO PROGRAMA DE ISENÇÃO DA TAXA DE INSCRIÇÃO AO
VESTIBULAR-PITV 2007 UFMG.**

A Universidade Federal de Minas Gerais informa aos interessados que, no período de **4 a 16 de maio de 2006**, serão recebidos os pedidos de Isenção da Taxa de Inscrição ao Vestibular 2007, cujo Programa será regido por este Edital.

I. INFORMAÇÕES GERAIS

O Programa de Isenção da Taxa de Inscrição ao Vestibular-PITV 2007 UFMG visa possibilitar a participação de candidatos ao Vestibular 2007 que, em função de sua condição socioeconômica, não tenham condição de arcar com o pagamento da taxa de inscrição cobrada.

II. DAS CONDIÇÕES PARA INSCRIÇÃO

Somente poderá solicitar o benefício da Isenção da Taxa de Inscrição ao Vestibular:

- o candidato que já tenha concluído o Ensino Médio, ou esteja cursando a última série desse Nível;
- o candidato que esteja inscrito no Supletivo e possa comprovar aprovação em, **no mínimo, quatro matérias;**
- o candidato que esteja cursando o Ensino Médio via Educação de Jovens e Adultos e possa comprovar a conclusão do primeiro ano desse curso.

AGRUPAMENTOS DE OCUPAÇÕES Agrupamento 1: (código 1)

Banqueiro, deputado, senador, diplomata, capitalista, alto posto militar (como general), alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial, grande proprietário rural com área de mais de 2.001 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 2: (código 2)

Profissional liberal de nível universitário, como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista, etc.; cargo técnico-científico, como pesquisador, químico-industrial, professores de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio; posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante, dono de propriedade rural de 201 a 2.000 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 3: (código 3)

Bancário, oficial de justiça, professor primário e secundário, despachante, representante comercial, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso de 2º grau completo. Inclui funcionário público com esse nível de instrução e exercendo atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes, pequeno industrial, comerciante médio, proprietário rural de 21 a 200 hectares, outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 4: (código 4)

Datilógrafo, telefonista, mecanógrafo, contínuo, recepcionista, motorista (empregado), cozinheiro e garçom de restaurante, costureiro, operário qualificado (que tem um mínimo de aprendizado profissional, como mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro, pedreiro), porteiro, chefe de turma, mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro; comerciário, balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, mobiliárias); funcionário público no exercício de atividades semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural (até 20 hectares) e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 5: (código 5)

Operário (não-qualificado), servente, carregador; empregado doméstico, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira; lixeiro, biscateiro, faxineiro, lavador, garrafeira, pedreiro, garçom de botequim, lavrador ou agricultor (assalariado) meeiro e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 6: (código 6)

Do lar.

APÊNDICE B - *E-MAILS* DE ESTUDANTES DO 2º PERÍODO (NÃO SUJEITOS DA PESQUISA)

Os nomes dos remetentes foram retirados dos *e-mails*

E-mail 1

De:

Para: pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br

Data: 25/08/2007 11:46

Assunto: [pedagogiaufmg2007] Uso do Moodle - Minha UFMG

Olá, turma,

convido todos a tentarem entrar no Moodle (Minha UFMG) e dar uma "navegada" para ver as possibilidades que a ferramenta nos oferece. É por meio dela que pretendo desenvolver o fórum na Unidade II.

Já deixei lá algumas mensagens para vocês...

Anexei hoje uma reportagem da Folha de São Paulo sobre o uso de games e blogs na sala de aula, que achei muito interessante.

Abraços e ótimo final de semana,

E-mail 2

De:

Para: pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br

Data: 24/08/2007 10:54

Assunto: [pedagogiaufmg2007] relação família-escola na educação infantil

seguem anexas as reportagens. Estou enviando com cópia para o e-mail da turma; você poderia, por favor, verificar se "deu certo" e, caso contrário, arquivar essas reportagens na página do grupo da turma? Parece que nem sempre as que são enviadas como anexos para esse e-mail "chegam" corretamente.

Grata,

abraços,

E-mail 3

De:

Para: pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br

Data: 25/08/2007 12:30

Assunto: [pedagogiaufmg2007] relação família-escola na educação infantil

Profa.,

Bom dia!

Depois de pesquisar nos arquivos de meu e-mail e do e-mail da turma G Pedagogia, não encontrei as reportagens "Os melhores do ENADE" e "A receita dos bons alunos" (Revista Veja), que serão analisadas na Prova.

Haveria possibilidade de V. reenvia-las para o meu e-mail e/ou e-mail da turma pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br ?

Desde já agradeço a atenção,

E-mail 4

De:

Para: pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br

Data: 28/09/07 08:31

Assunto: Re: [pedagogiaufmg2007] Re: Reportagens olha de São Paulo

ola não estou conseguindo acessar as reportagem,
por favor me ajudem!!!!!!!!!!!!
beijos

E-mail 5

De:

Para: pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br

Data: 26/09/2007 10:57

Assunto: [pedagogiaufmg2007 – ajudar para acessar o fórum]

Oi Pessoal, tudo bem?

UFMG Aluno

Meu Menu

- Universidade Federal de Minas Gerais
- Informações dos Alunos - Graduação
- Avaliação de Cursos e Disciplinas
- Matrícula 2007
- Pesquisa de usuários
- Lista telefônica da UFMG
- UFMG Conhecimento e Cultura
- Sistema de Bibliotecas
- Proxy

Calendário

SETEMBRO 2007

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Veja o Calendário Acadêmico da UFMG

Minhas Configurações

- Criar caixa de correio na UFMG
- Solicitar ID
- Recuperar ID
- Alterar senha
- Alterar dados
- Redirecionar mensagens

Minhas Turmas

- 142800 - CAE109 - 2007_2 - HISTORIA DA EDUCACAO II - G
Moodle
- 142800 - ADE009 - 2007_2 - POLITICA EDUCACIONAL II - G
Moodle
- 142800 - CAE006 - 2007_2 - PRATICA EDUCATIVA II - G
Moodle
- 142800 - CAE129 - 2007_2 - PSICOLOGIA DA EDUCACAO I - G
Moodle
- 142800 - CAE109 - 2007_2 - SOCIOLOGIA DA EDUCACAO II - G
Moodle

Acesse o Moodle.

Acesse suas notas e frequência no Diário de Classe.

Alguém pode me ajudar a acessar o fórum?

Quando clico no ícone mostrado pela seta, aparece a mensagem mostrada abaixo. E a partir daí não consigo passar para acessar o Fórum.

Aguardar - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço SO?shire=https%3A%2F%2Fsureco.grude.ufmg.br%2Fshibboleth-sp%2Fshibboleth.sso%2F%SAML%2FPOST&time=1190813437&target=cookie&providerId=id-sp-sureco Ir

minha UFMG

Aguarde ...

Alerta de segurança

Você está prestes a ser redirecionado para uma conexão que não é segura.

As informações que você está enviando para o site atual podem ser retransmitidas para um site que não seja seguro. Deseja continuar?

Sim Não

Obrigada pela atenção de todos. E até amanhã!!!

E-mail 6

De:

Para: pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br

Data: 02/10/2007 10:05

Assunto: Re: [pedagogiaufmg2007] En: Ajuda para acessar o Fórum

Bom dia, galera!

Gostaria que alguém me desse uma ajuda para acessar o fórum.

Obrigado!

E-mail 7

De:

Para: pedagogiaufmg2007@yahoogrupos.com.br

Data: 02/10/2007 12:46

Assunto: Re: [pedagogiaufmg2007] En: Ajuda para acessar o Fórum

Oi,

Para acessar o Fórum, você precisa ir no site da Minha UFMG, colocar seu login e senha. Quando abrir, no canto superior esquerdo clique em aluno. Depois, no canto inferior direito no MOODLE que fica abaixo da disciplina X. Depois entra no Fórum.

Mas tem computadores que não entram, chegam até um certo ponto e daí não passam. Como aconteceu no computador do meu serviço. Beleza?

Um abraço para todos e até semana que vem.

APÊNDICE C - TABELAS 1 A 11: DADOS SOBRE OS 60 ESTUDANTES

TABELA 1

Número de irmãos por 60 sujeitos pesquisados

Nº de irmãos	Nº de sujeitos
Não têm	5
1 irmão	15
2 irmãos	16
3 irmãos	9
4 irmãos	5
5 irmãos	4
6 irmãos	4
10 irmãos	1
11 irmãos	1

TABELA 2

Tipo de residência dos 60 sujeitos participantes

Tipo de residência	Nº de sujeitos
Própria - da família	49
Alugada	9
Outros	2

TABELA 3

Como os 60 sujeitos residem atualmente (4 não responderam)

Atualmente reside	Nº de sujeitos
Com a família	53
Em repúblicas ou moradias estudantis	2
Em pensões	0
Sozinho	1

TABELA 4

Tipo de escola em que cursou a maior parte do ensino médio (1 não respondeu)

Tipo de escola	Nº de sujeitos
Escola Pública Municipal	11
Escola Pública Estadual	26
Escola Pública Federal	0
Escola Particular	22

TABELA 5

Nível de escolaridade dos pais

Nível de escolaridade	Pai	Mãe
Não freqüentou escola/ não concluiu o Primário	2	0
Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série	17	19
Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série	11	13
Ensino Médio	15	14
Ensino Superior	13	12
Especialização	2	2

TABELA 6

Ocupação exercida pelos pais (anexo no questionário o agrupamento de ocupações)

Ocupação exercida pelos pais	Pai	Mãe
Agrupamento 1	1	0
Agrupamento 2	13	6
Agrupamento 3	13	13
Agrupamento 4	24	10
Agrupamento 5	9	10
Agrupamento 6	0	21

TABELA 7

Local de uso prioritário do computador

Local	Nº de sujeitos
Em casa	27
No trabalho	22
Na escola	3
Outros lugares	6
Não uso	2

TABELA 8

Você usa o computador prioritariamente

Uso prioritário	Nº de sujeitos
On-line	41
Off-line	12
On-line e Off-line	1
Não uso	5

TABELAS QUE APRESENTAM DADOS SOBRE OS 12 ESTUDANTES
TABELA 9

Perfil geral (todos os nomes apresentados são fictícios)

Sujeitos	Nascimento	Natural de	Reside em	Nº de irmãos	Entre os irmãos	Estado civil
Elza	1976	Bocaiúva	Santa Luzia	5	2 ^a	solteira
Inês	1976	Cons.Lafaiete	BH	5	5 ^a	casada
Paula	1969	BH	BH	0	0	solteira
Vânia	1971	Passabém	BH	11	10 ^a	casada
Cleuza	1966	BH	BH	0	0	outros
Mara	1973	Almenara	BH	10	11 ^a	solteira
Alice	1975	BH	BH	3	2 ^a	solteira
Ricardo	1978	BH	BH	5	5 ^o	casado
Rita	1979	BH	Contagem	3	3 ^a	solteira
Lívia	1979	BH	Santa Luzia	0	2 ^a	casada
Leila	1983	BH	Betim	0	1 ^a	solteira
Carolina	1986	BH	BH	1	2 ^a	solteira

TABELA 10

Perfil socioeconômico

Sujeitos	Mora com	Isenção de taxa no vestibular	Presença do computador em casa	Condição de manutenção e participação na renda familiar
Elza	Patrões	Sim	Não	Empregada doméstica trabalha cerca de 40 horas semanais e contribui para o sustento familiar
Inês	Família	Não sabia	Não	Professora de educação infantil trabalha 30 horas semanais e contribui para o sustento familiar
Paula	Família	Sim	Não	Auxiliar da regional da Prefeitura trabalha 30 horas semanais e contribui para o sustento familiar
Vânia	Família	Sim	Não	Alfabetizadora trabalha 30 horas semanais e contribui para o sustento familiar
Cleuza	Família	Não	Não	Massoterapeuta trabalha entre 21 e 40 horas semanais e contribui para o sustento familiar
Mara	Família	Sim	Não	Auxiliar administrativo trabalha 40 horas semanais e mantém-se sozinha
Alice	Família	Sim	Sim (acesso discado)	Não trabalha é mantida pela família
Ricardo	Família	Sim	Não	Vendedor de bebidas Trabalha 40 horas semanais e contribui para o sustento familiar
Rita	Família	Sim	Não	Auxiliar administrativo trabalha 40 horas semanais e contribui para o sustento familiar
Lívia	Família	Sim	Não	Telefonista Trabalha cerca de 40 horas semanais e contribui para o sustento familiar
Leila	Família	Sim	Não	Operadora de Telemarketing Trabalha 20 horas semanais e é responsável pelo sustento familiar
Carolina	Família	Sim	Sim 9 (sem acesso)	Babá eventual e contribui para o sustento familiar

TABELA 11
Escolaridade do estudante e da família

Sujeito	Tipo de escola no ensino médio	Pré-vestibular	Nível esc. do pai	Nível esc. da mãe	Ocupação pai	Ocupação mãe
Elza	Estadual regular noturno	Sim	Fundamental 1ª a 4ª	Fundamental 1ª a 4ª	Lavrador aposentado	Do lar
Inês	Estadual regular noturno	Sim	Fundamental 5º a 8º	Fundamental 1ª a 4ª	Porteiro	Do lar
Paula	Estadual regular diurno	Sim	Fundamental 1ª a 4ª	Fundamental 1ª a 4ª	Não declarou	Não declarou
Vânia	Municipal regular noturno	Sim	Fundamental 1ª a 4ª	Fundamental 1ª a 4ª	Carpinteiro	Do lar
Cleuza	Supletivo diurno	Sim	Superior	Fundamental 5º a 8º	Não declarou	Cozinheira aposentada
Mara	Particular regular noturno	Sim	Fundamental 5º a 8º	Fundamental 5º a 8º	Lavrador falecido	Do lar falecida
Alice	Estadual regular noturno	Não	Fundamental 5º a 8º	Fundamental 1ª a 4ª	Carteiro aposentado	Faxineira Lavadeira
Ricardo	Estadual regular noturno	Não	Fundamental 5º a 8º	Especialização	Vendedor	Professora
Rita	Estadual regular noturno	Sim	Fundamental 1ª a 4ª	Fundamental 5ª a 8ª	Jardineiro aposentado / Motorista de ônibus	Enfermeira
Lívia	Estadual regular noturno	Sim	Fundamental 5ª a 8ª	Fundamental 5ª a 8ª	Marceneiro falecido	Cozinheira
Leila	Estadual regular diurno	Sim	Fundamental 5ª a 8ª	Fundamental 1ª a 4ª	Estofador falecido	Empregada doméstica
Carolina	Estadual regular noturno	Sim	Fundamental 1ª a 4ª	Fundamental 1ª a 4ª	Caseiro	Diarista

APÊNDICE D - ÍNTEGRA DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES

ENTREVISTA COM PROFESSORA MARIA - OUTUBRO DE 2008

RELAÇÃO COM O MUNDO DIGITAL

Computador eu uso desde muito cedo, eu acho que eu tinha uns treze, quatorze anos quando meus pais compraram um “Expert” da Gradiente. Deve ter sido no início dos anos 80. Antes de existir internet eu usava BitNet, foi quando eu vim para o mestrado, no ano de 1992. Era a rede mundial de computadores, não sei o que isso era, mas era a pré-história da Internet, em MS-DOS, tela preta com as letrinhas. Eu usava porque meu irmão é da engenharia, mas trabalhava com inteligência artificial, usa muitos modelos para fazer as análises dele e essas coisas são muito ligadas à tecnologia. Teve uma época que ele montou uma empresa de consultoria em informática, então eu sempre fui muito empurrada por ele. Em 1992 eu tinha um notebook e ninguém ainda tinha. Veio do Japão porque ele morou no Japão. Minha relação é bastante antiga, mas isso não implica intimidade. Aprendi tentando e com ele me ensinando, mas nunca fui de fuçar. Tenho muita preguiça.

O wordstar era o programa que tinha antes do word, eu fui aprendendo os recursos com ele me ensinando. Quando eu entrei no curso de pedagogia, fui selecionada logo depois pelo Educom, um projeto nacional, participei como bolsista exatamente porque quase ninguém sabia mexer com wordstar, o sistema era Logo. Fui entrevistada por Paulo Gileno Cysneiros, um dos primeiros pesquisadores brasileiros da área de educação a estudar informática educativa. Mas a bolsa não saiu para ninguém e eu não fiquei no projeto. As novas tecnologias me acompanham desde sempre, meu nível de longevidade com elas é alto, mas de intimidade não, eu não sou pessoa que gosta de novas tecnologias.

Tenho muita preguiça. Celular, o uso é restritivo, apenas pessoas da minha família têm o número, pouquíssimas pessoas têm meu número. Acho insuportável você estar fazendo as coisas e chegar alguém e te invadir na hora que você menos pode. Mp3 eu estou usando agora por conta da pesquisa, mas eu me sinto muito mais à vontade com o gravador comum, jurássico.

Então, assim, eu não criei essa intimidade. Eu faço uso profissional da internet e do computador, eu não uso para lazer. Eu tenho em casa porque parece absurdo não ter em casa. Mas se olhar a frequência com que eu acesso em casa deve ser uma vez a cada quinze dias e olhe lá. Eu vou à banca de revista comprar jornal para consultar o filme que quero ver, rarissimamente eu entro no Guia BH ou outra página. Eu não uso msn, orkut, talvez pela minha geração não usar tanto. Se der algum problema no computador eu tenho que chamar alguém, geralmente chamo minha bolsista aqui da UFMG, antigamente eu ligava para o meu irmão para ele me dar algumas orientações.

A minha intimidade com o computador é assim, eu não tenho receio dele. Na “Minha UFMG” mesmo eu nunca entrei. Informática e computador é muito pela necessidade, eu estava até pensando nisso. Eu não tenho nenhuma vontade de saber além do que eu preciso usar, então como até agora eu posso entregar meus diários de classe no papel, eu entrego no papel, porque me dá

uma preguiça de entrar, entender, não é medo, é preguiça, preguiça. Agora, lá na UFPE, por exemplo, a gente tinha que usar o computador para preencher um relatório anual porque era necessariamente eletrônico, aqui não é, você pode entregar para o departamento e a secretária digita para você. Lá eu usava porque tinha que usar. Eu não me antecipo a nada. O meu Lattes eu mesma preencho, porque também é um absurdo né. Depender de uma pessoa para fazer o Lattes? Eu vou lá e faço, isso aí né... enfim, essas coisas todas que a universidade pede como: consultar banco de teses da Capes, fazer levantamento bibliográfico no Google acadêmico, no Scielo, ler artigo do Scielo on-line sem imprimir.

Escrever para mim hoje, eu não consigo mais escrever à mão, não consigo fazer uma carta... parece que minha estrutura mental já está formatada para escrever direto na tela. Antigamente eu ainda imprimia para ver, agora não, eu termino o trecho e mando direto sem imprimir. Às vezes, quando o trabalho é menor é que eu imprimo, mas eu já tenho uma intimidade muito grande com a escrita na tela, mais do que com a leitura até, mas leio também. Muita coisa antes eu imprimia, agora leio tudo na tela. Então assim, não sei, nas demandas profissionais eu acho que eu tenho uma intimidade. Agora, se ultrapassar isso...

Ano passado teve um negócio que a gente fica rindo. Para efetivar o Programa Pesquisador Mineiro, da FAPEMIG, você tinha que ter uma assinatura digital. Eles mandaram um e-mail assim para mim: você tem que fazer não sei o que com o token e entrar no workflow... Eu mandei um email para a moça de lá falando assim: vocês estão me fazendo sentir como se eu estivesse no filme Matrix, dominada pela tecnologia. Não sei nada do que vocês falaram aí, não entendi uma palavra. Eu acho meio ridículo isso também, colocar a tecnologia num pedestal tão grande que um professor universitário doutor não consiga entender o e-mail que a pessoa está mandando. Eu não acho que todo mundo tem essa obrigação não. Mandei esse email desaforado, mas não tive resposta não. Chamei minha bolsista, ela me ajudou a entender, fazer o negócio que estava lá no e-mail.

DENTRO DE SALA – SUAS DEMANDAS

Na sala de aula, como professora, acho que vai no mesmo jeito como eu uso a internet. Na disciplina que eu dou é impossível hoje você não recorrer à internet para você fazer um levantamento bibliográfico. Como eles precisam entregar um projeto no final da disciplina, eles têm que fazer um levantamento bibliográfico para ver os trabalhos que já foram produzidos sobre o tema para eles montarem os trabalhos deles. Nessa parte não existe como... quer dizer, existe a biblioteca.

Em geral, para ensiná-los, eu marco um dia na biblioteca e eu mesma vou entrando nos sites e vou mostrando: Scielo, CNPq, Capes, mostro o que é um Lattes para eles entenderem essas coisas do mundo da pesquisa. Mas entro também no site do INEP, da ANPED. Sites que vão ser úteis para eles até para o resto do curso.

Como cada um está junto do computador, eu vou fazendo. Como sempre eu tenho um monitor da disciplina me ajudando, peço para ele ir escrevendo os nomes dos sites no quadro, porque se for muito rápido...

Para falar a verdade, antes de você colocar essa questão para mim muito claramente, quando eu li as primeiras coisas lá em 2006, eu não tinha essa sensibilidade que eu tenho hoje. Eu sei que hoje eu paro mais, eu falo: eu sei que tem gente que não tem contato direto com o computador. A gente tem que passar rápido agora porque está no horário da aula, mas a monitora está aqui à disposição de quem quiser marcar um horário. A gente tem até uma pesquisa sendo feita aqui na FaE que nem todos os alunos tem contato com a informática. Nessas duas turmas que estou dando aula agora, até uma moça de uns trinta e poucos anos se manifestou dizendo: eu quero, eu não entendo nada disso.

Eles estão comentando as dificuldades em atender essas demandas agora porque eu explicitiei. Antes, eu sabia que havia uma desigualdade na inclusão digital, mas eu não via naqueles alunos essa cara da exclusão digital, eu não colocava isso como questão. Eu ia, mandava eles fazerem as coisas e pronto. O datashow era a mesma coisa. Eu não peço. Eu explico o que é um seminário. Falo que tem um projetor disponível. Eu mesma uso de vez em quando. Quem nunca viu, imagino que tenha gente que nunca tenha visto, fica sabendo da existência pela minha própria aula e também pelas outras.

Quando eu pedi uma lista de e-mails dos alunos, eles me falaram: por que você não faz como o professor tal que já é direto no MinhaUFMG? Por que você não faz como o professor tal que tem uma foto da gente, aí ele vê a gente apresentando e já sabe o nome? Por que no MinhaUFMG tem o nome e a foto, não sei se leva o notebook para sala ou se ele imprime. Agora o datashow eu não me preocupo em ensinar. Eu só falo para não trazer aqueles negócios que saem pulando, com som. Parece que para os alunos tecnologia é isso, né, o fim e não os meios. Então eu sempre falo isso: é um recurso para apoiar a apresentação, mas não é a apresentação.

Aceito trabalhos manuscritos e falo: eu sei que nem todo mundo tem computador, desde sempre aceitei, não foi a partir da minha consciência sobre a exclusão aqui não.

No início eles entregam textos desformatados, sem justificar. Esse ano eu ensinei, é a primeira vez que eu ensino. Falo que quem não tiver intimidade, não souber o que é texto justificado a monitora da disciplina ensina: times new roman, arial, espaçamento 1,5. Eu não falava isso antes. Engraçado que eu tive um aluna que ela escrevia abreviado: “o que” ela escrevia “o q”, igual em internetês, mas ao mesmo tempo, ela não sabia formatar. Tinha intimidade com a escrita na internet, mas não no Word. Então agora eu falo isso. Como faz parte também da minha disciplina dar um pouco das normas de apresentação de trabalho científico, eu dou .

Eu deixo meu e-mail sempre no programa do curso que entrego, na primeira linha, mas não entro em grupos de discussões virtuais, se é que existem, eu não entro nesses fóruns e nem peço nada à turma, de modo geral, por e-mail.

Esse semestre uma aluna falou: você pode mandar o material que você apresentou na aula para a turma toda? Porque tem um lugar reservado lá no MinhaUFMG, a gente tem que aprender a usar porque os alunos estão demandando. O meu uso é muito pela demanda. De mim, raramente vai partir alguma coisa nesse sentido.

Eu sou contra a idéia de progresso que é associada às novas tecnologias. Minha bolsista reclama que perco muito tempo fazendo um

sumário à mão, assim, vou olho a página, volto e coloco Ctrl C, Ctrl V. Eu não anoto no papel também não, menos... Mas, eu falo com ela que o tempo da pesquisa, da reflexão às vezes a gente precisa passar as páginas, pode parecer uma coisa ridícula, mas passar as páginas olhar, vê se é aquilo mesmo. Eu sinto necessidade desse refletir, pensar. Será que ocupou a mesma quantidade de páginas? Até no rolar da página (page down) eu vou, sabe? Não necessariamente o ganho de tempo que você ganha com as novas tecnologias correspondem a uma melhoria no tipo de reflexão que você está fazendo ou na melhoria de sua qualidade de vida, e isso está sempre associado. O email ajudou demais, eu sou da época que a gente tinha que ligar para a biblioteca para ver se ela tem uma tese e tal. Só que o email estourou a vida da gente, hoje mesmo de manhã, o chefe do departamento mandou um email para discutir as condições de trabalho da gente. Eu disse que não havia recebido o email. Ele havia mandado pelo TodosFaE (um email que todo mundo da FaE recebe), eu saí desse grupo porque eu estava recebendo trinta emails por dia para dizer se o cafezinho estava fechado ou aberto, ou para reclamar do incenso do corredor tal que estava incomodando. Eu disse, eu não mereço isso, eu cansei. Eu acho que atrapalha. Ao invés de ser ganho de tempo, a gente perde tempo só de ler o título do email, porque para mim era ler o título. O celular, eu acho que a gente perde tempo demais com ele. A minha resistência não é nem no uso. Eu não resisto quando ele é necessário. Talvez eu até seja resistente, eu tomaria tempo que eu não tenho. Muda muito rápido, Word 2000, tem coisas básicas que a gente por analogia usa outras. A pessoa tem uma base geral, inclusive na cultura escrita. Como o negócio do token. Eu vou perder duas horas da minha vida, que é muito, para aprender usar um troço que eu não vou usar nunca mais porque da próxima vez que for precisar usar já mudou? O sistema já é outro, sei lá o quê já é outro? É claro que eu tenho o privilégio de ter pessoas à minha volta que entendem, e para essas pessoas um minuto é suficiente. Eu não tenho nenhuma pretensão de ser íntima da cultura digital, nenhuma.

SOBRE O YOUTUBE

Eu acho um absurdo, eu sou exagerada. Eu falo que 95% a 99% do que tem na internet é lixo. Mas tem aí 1% que é precioso. Você tem que saber o que é precioso. Eu nunca comentei sobre o Youtube. Entrei nos sites que têm vídeos disponíveis como o Domínio público ou o Portal do professor do MEC, que você pode baixar.

Não adianta você jogar no Google um tema e vir sem autor assinado, sem instituição. A lógica da internet é a mesma da cultura impressa no que tange à pesquisa, à academia. Tem que ter uma assinatura, tem que ter uma instituição, tem que ter uma pesquisa que valide aquilo. A linguagem é diferente, não a lógica de produção de texto.

ENTREVISTA COM PROFESSORA TERESA (Inês Teixeira) OUTUBRO DE 2008

RELAÇÃO COM O MUNDO DIGITAL

Minha dissertação eu defendi em 1992. Eu ainda fiz com máquina de escrever; alguns colegas já tinham computador. Eu coloquei a dissertação porque é um marco para mim, eu precisava muito digitar, escrever. Eu não tinha computador por razões financeiras. Eu tinha separado, eu não tinha dinheiro, e aqui na faculdade também eram menos os aparelhos. Em 1994, eu vim fazer o doutorado. Eu tava na católica ainda, aposentei lá, fui professora lá por 23 anos. Em março de 1994, fiz a seleção de doutorado aqui, lá para junho fiz a seleção para professora. Então doutoranda e professora. Nessa época, 93 e 94, contatos mais intensos com o computador. Até então eu escrevia a lápis. Mas eu era presidente da associação dos professores da Católica, a gente tinha, às vezes, muita urgência de se posicionar e escrever coisas. Lá na associação, parei de escrever a lápis, no sufoco de fazer as coisas, eu comecei a escrever diretamente no computador, eu considero um grande salto. Ainda não tinha o meu computador.

A internet é um pouco mais a frente. Eu terminei o doutorado em 1998, ainda não tinha internet. A minha internet é mais à frente, lá para os anos 2000. E eu não gosto. Eu tenho a sensação constante de que eu estou trabalhando. Adoro escrever e adoro ler, mas eu não gosto do computador.

É curioso isso, são dois dados que eu vou te dar:

- *Primeiro, eu não jogo, eu não brinco com o computador, eu só uso para trabalho. E para comunicar com as pessoas, mas eu prefiro pelo telefone que pelo computador. Às vezes, eu recebo poemas, textos bonitos, mas não é o meu prazer. Se eu receber Guimarães Rosa, Manuel de Barros pela internet eu não tenho o mesmo prazer que eu teria se estivesse com o livro na mão, se eu estiver recebendo um papel impresso. Eu não gosto, mas eu uso constantemente. Eu associo sempre com o trabalho, porque uso constantemente para o trabalho.*
- *Segundo: eu tive uma depressão enorme de 45 dias em 2004. O diagnóstico é que era episódica, pois eu não tinha sintoma nenhum. A primeira coisa que eu tirei foi o computador. Eu não gostava de passar nem perto. A depressão estava associada a perdas hormonais, por causa da minha idade, da menopausa, etc. E antes um pouco da crise eu havia feito muitas horas de computador, estava escrevendo um capítulo para os livros do Veredas. Meu escritório era no quarto de empregada, muito pequeno, meio sufoco. Agora eu tenho um escritório com uma vista maravilhosa. Foram 45 dias com o computador desligado e quando eu o liguei de novo foi quando eu restabeleci, ele representava pra mim um trabalho muito intenso, muita tensão. Eu gosto muito de escrever, não é fácil escrever, o papel tá em branco e eu tenho algumas exigências com a minha escrita, por exemplo, eu não gosto de muita citação textual, eu quero escrever o texto próprio, então no adoecimento o computador é uma presença muito forte. Eu só voltei a retomá-lo. Ele tem esse simbolismo para mim, do trabalho.*

Mas eu gosto muito do meu trabalho, eu sou uma privilegiada numa sociedade que milhares de pessoas não têm trabalho, e quando têm é em

péssimas condições de assalariamento. Eu não gosto só do trabalho. Eu gosto do cinema. Eu adoro ler, e não leio no computador. Eu gosto do livro, do jornal. Eu adoro as pessoas, eu gosto de passear, brincar, encontrar os amigos e tudo isso está fora do computador, inclusive o encontro com os amigos. Eu não acho graça em comunicar com os amigos pelo computador, eu faço isso por necessidade, porque moro numa grande metrópole. Evito dar e-mail para os alunos de graduação e me comunico muito pouco por e-mail com os meus orientandos de mestrado e doutorado. Explico para os alunos porque eu não vou dar. Tenho muito cuidado e receio que a internet entre no meu tempo de vida privado.

Eu andei pensando porque eu sou tão resistente, eu que gosto tanto da poesia de da palavra, não gosto dela no computador. Parece-me que minha posição corporal, mesmo se eu estiver com o notebook é uma posição de trabalho. O que eu sinto muito diferente é que quando eu estou com o livro eu deito, eu suspendo as pernas. A minha relação com essa máquina é muito diferente de outras pessoas. Outro dia, conversando com uma colega, ela disse que adora recostar na cama, pegar o lap top e jogar paciência. Eu sou muito refratária, uso sem qualquer prazer. É muito dificilmente... eu gosto de cinema, imagem, fotografia... não gosto dela na internet.

Por último, eu estudo a questão do tempo, a experiência do tempo na vida dos professores e aí é que a questão fica mais complicada. Eu tenho uma hipótese de trabalho, pela minha própria experiência, de que a internet amplia jornadas e intensifica os ritmos. Ritmo faz parte da categoria do tempo, jornada é uma coisa e ritmo é outra. Jornada e ritmo são coisas diferentes. Então isso é completamente presente na minha vida. A internet alargou minhas horas de trabalho e intensificou os ritmos. Muito mais coisa para fazer em menos tempo.

É curioso que eu não tenha nenhum prazer, nenhuma emoção. Claro que também, um foto belíssima que me mandaram pela internet. Pode ser que também eu comece a curtir um pouco mais etc. uso praticamente todos os dias. A não ser quando eu quero ter folga e folga pra mim é não usar a internet, como fiz agora nas últimas férias de julho. Foram 15 dias, nem cheguei perto, para comunicar com as pessoas usava telefone. Sou muito refratária e completamente preocupada por causa disso: o tempo na internet não tem dia, nem noite, são 24 horas no ar e você, se não se cuidar e prestar atenção, pode ficar completamente escrava do trabalho, ele ocupa todos os interstícios, todas as possibilidades de sua vida.

Porém, é preciso que seja dito, pode ser assim, como pode não ser assim. A internet pode reduzir minhas distâncias. Quando eu estava em Barcelona, eu redigi um texto com outra pessoa via internet, foi super legal. Era sobre um filme, a Pagu, um capítulo do livro "A mulher vai ao cinema". Então eu penso que aí vai da minha história, do meu gosto, eu jamais assistiria filme na internet, eu prefiro assistir filme no telão.

Ela pode ser a nossa escravidão, mas pode constituir, facilitar nossa comunicação como humanos e sujeitos sociais, servir a processos de emancipação. Pode unir os povos, enfim, como toda máquina, como toda tecnologia, a internet vai depender dos significados que nós damos para ela, da forma como a concebemos, da forma como nós utilizarmos.

O que está significando na vida dos professores o tempo na rede, e essa hipótese eu continuo com ela, é que amplia jornadas e intensifica os ritmos e as horas de trabalho não pagas. A exploração e a submissão ao trabalho

alienado pode ficar muito maior, por outro lado, já encontrei professores, numa pequena pesquisa que fiz perguntando sobre isso a eles na educação básica. Há professores que adoram, acham que facilitam muito o trabalho deles: eles não precisam ir a uma biblioteca, eles não precisam, às vezes, sair de casa para fazer reunião, para escrever um texto, então como tudo na modernidade é um instrumento ambíguo, paradoxal e contraditório. Pode servir à felicidade das pessoas e à construção de uma via coletiva e melhor para todos, digna, feliz; pode ser também mais uma escravização do homem, do trabalho, do seu tempo.

Como socióloga sou muito curiosa em relação a essa sociedade virtual, eu vejo pessoas namorando, se apaixonando, namorando, pessoas que fazem sexo. Tudo isso, ela possibilita no virtual. Esse tipo de experiência eu não realizei, quando aposentar pretendo que meu tempo vai esticar, eu gosto de outras coisas: bordar, violão, crochê, piano, dançar. Eu vou poder ficar menos tempo. Sou muito curiosa com essas novas formas de sociabilidade. Invasão do tempo privado e ampliação da jornada, o que pode significar mais tempo de trabalho não pago e alienado, e, ao mesmo tempo, é uma potência que pode muito bem facilitar a vida. Por exemplo, eu tenho evitado vir a UFMG todos os dias, mas me comunico super bem com os bolsistas, meus orientados. Então é um objeto super contraditório. Vai depender do sentido que a gente atribuir a internet, ela pode tudo e não pode nada. Me sito uma analfabeta diante dela, é importante falar isso também. A sensação que eu tenho é que o livro, o jornal, ele é íntimo de mim porque eu sei como é que ele é feito, eu sei como é que é um papel, sei como é que é impresso, e a internet eu sou completamente ignorante. Eu sei o básico. A utilizo como se ela fosse uma máquina de escrever ou um telefone. Assim que eu a utilizo. Tem isso também, de repete minha ignorância frente a ela, eu não aproveito tudo que ela pode me dar. Eu não tenho interesse, tesão admiração. Eu sou muito encantada com o telefone, que descoberta bonita da humanidade e eu sou muito encantada com os óculos. O telefone, depois da escrita, do meu ponto de vista, foi a tecnologia que mais separou tempo e espaço. Toda essa discussão do tempo me encanta muito, então fico muito impressionada com o telefone.

Não sei o que eu faria se estivesse educando meus filhos agora. A educação de filhos, a relação entre os casais, se a gente não tiver cuidado a internet vai atravessado tudo e se eu dei conta da televisão na educação dos filhos, porque a minha casa teve uma época que não tinha televisão, depois teve preta e branca, só depois que apareceu uma colorida que meu irmão me deu, que não era principal pra mim. Eu conseguia combinar com meus filhos a hora de ver televisão, a hora de não ver, que que podia ver, que que podia não ver. Eu penso que na internet o pai e a mãe devem ficar com o mundo à frente deles e não sabem o que fazer. Tô curiosíssima com isso e preocupadíssima com isso também. Como que deve ser hoje a educação de filhos com a internet?

DEMANDAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Eu peço que os trabalhos sejam digitados, quando é exercício ou prova pode entregar à mão, eu aceito. Não me comunico com eles por e-mail. Semestre passado até fiz isso um pouco, mas eu não, só o monitor e ainda não entrei neste esquema aqui da UFMG, eles estão pedido que a gente entre.

Resisto um pouco, tenho conversado com os colegas para ver o que tem significado em termos de acréscimo de tempo de trabalho deles. Se for me acrescentar tempo, eu não vou fazer. Se for facilitar para mim, vou fazer um treinamento, vou me aproximado. Mas por enquanto, eu sou em tardia nisso. Sou uma pessoa de diário de papel, e com os alunos, apresentação de trabalho, coisas desse tipo, eu cheguei até dizer que eu não queria as lâminas, fiz uma regra, expliquei para eles com cuidado, se não vocês ao conseguem falar, se expressar por si mesmo, vira uma leitura de lâmina. Vocês precisam desenvolver a capacidade comunicativa. Teve uma vez que coloquei esta regra, teve uma vez que deixei solto e deixei à livre escolha deles. Eu praticamente não uso nas minhas aulas. Eu faço ainda uma aula quando expositiva, construindo anotações no quadro. Acho mais viva, acho mais gostosa, eu vou montando esquemas no quadro, giz e pincel. Trabalho muito, não com internet, mas com cinema, mas aí em outras bases.

Por fim, depende do tipo de coisas que eu vou fazer, em congressos eu já levei lâminas, datashow, tal... porque eu precisava projetar trechos da minha pesquisa. Outro dia queria dar uma aula de forma que os alunos pudessem seguir o roteiro de forma em organizada, eu levei no papel impresso, preferi do que levar o datashow. A sensação que eu tenho é como eu não tenho nada pronto vai me dar muito trabalho montar esse material. Eu não sei lidar com Power Point e depois, os alunos dizem, não sei, desde pequena eu gosto de falar em público, eu tenho uma gestualidade, eles me perguntam se eu faço balet, se eu faço teatro, minha aula é muito encenada. O natural, não é difícil para mim ter a atenção dos alunos na sala. Eu faço muitas palestras também. Eu já falei para três mil pessoas naquele Centro de Convenções que era na Secretaria de Saúde, não levo nada, só o meu corpo e um papel com algumas anotações. É assim que eu sei fazer, é assim que eu me sinto bem.

Agora tenho pensado em começar a usar o datashow para usar imagens. Quero usar ainda nestas conferências que eles me chamam para fazer sobre profissão docente, o professor, o tempo, eu tenho vontade um dia de pegar imagens, por exemplo, dos professores no cinema, mas aí eu trabalharia com imagens e não com palavras. Mas, enfim, eu me sinto meio que arcaica, mas tem que ver que eu nasci em Oliveira, em 1950, eu conheci a televisão eu tinha 11 aos, minha cidade até lá pelos sete, oito aos não tinha luz, mas eu me sinto super bem no meu ritmo, na minha maneira. Trabalho aqui numa universidade pública que me dá relativa liberdade, porque talvez se eu tivesse uma universidade que estivesse me obrigando a essas coisas eu estaria me adaptando mais facilmente. Eu não tenho gosto, eu não tenho prazer com essa tecnologia, por isso não me aproximo muito dela, quando eu preciso de alguma coisa eu peço alguém para fazer. Já teve uma ou duas vezes que eu queria numa palestra levar um esqueminha, acabei me atrapalhado com ele, era melhor que eu não tivesse levado, mas aí eu pedi alguém para fazer: “o esquema tá aqui, você faz para mim”. Agora tenho me interrogado sobre isso.

O semestre passado, 1º semestre de 2008, eles (os alunos) me cobraram usar “minhaUFMG”. Eu entrei umas duas, três vezes, eles fizeram uma lista e depois passaram para o monitor. Mas é uma coisa recente, foi a primeira vez que observei esse tipo de apelo, esse tipo de demanda. O semestre passado eu tava com uma turma do 7º período, eu tava dando uma disciplina optativa. Agora estou com o primeiro período, ninguém nunca falou

isso, aí eu atribuo porque eles estão chegando, ainda não sabem o gostinho. Aí o que eu faço, de um lado eu começo a usar, através de monitor, não era eu propriamente, de outro eu explico um pouco qual minha conduta, qual minha postura, que eu sou uma professora ainda presencial. Agora, no final da aula de hoje a garota me perguntou – professora você vai pôr as notas na rede – eu disse que ainda não estava usado. Agora, o que que eu tenho pensado, eu tenho pensado que é preciso que eu faça isso, porque facilita para eles e tendo o monitor para me ajudar, porque no sentido que é um direito deles, mesmo que não seja uma alegria ou um prazer para mim. No modelo presencial, eu não acho que eu esteja errada, não. Estou desempenhando com responsabilidade minhas funções. Agora, eu penso, que eu vou pedir para o monitor me dar um treinamento. Mas ficar conversando com aluno, igual outros colegas ficam fazendo, ficar mandado coisa para aluno, eu não sei se eu vou ficar fazendo isso não. Enquanto eu for modelo presencial prefiro resolver as coisas na sala de aula porque a sensação que eu tenho é que eu estou continuando a aula, continuando a trabalhar. Agora, pode facilitar minha vida por outro lado. Eu estava conversando com Bruno¹ (professor da FaE) outro dia, ele não vai mais ao xerox, e eu vou. Também não quero ficar uma pessoa enrijecida, emburrecida, não. Eu quero ver como eu posso melhorar minha conduta de professora, minhas ações, sem que esse tipo de recurso vá significar mais tempo meu, a internet. Mais tempo meu de trabalho. Eu vi que eu estava sendo leitora de e-mail, sendo que eu quero ser leitora de livro, de jornal. Entra todo aquele aspecto meu de posição corporal, enfim como eu pretendo ser uma boa professora, responsável, digna do dinheiro público que me pagam, respeitosa dos direitos de cidadania dos meus alunos, eu estou atenta para isso. Só que estou indo calmamente, muito atenta, principalmente por esse aspecto, que não signifique maior exploração de meu tempo de trabalho. Enfim, esse tipo de questão. Se eu tivesse que me classificar, sou talvez das mais atrasadas, ou a mais atrasada. Mas, me sinto bem serena, agora tô atenta a essas possibilidades, chegando perto delas com calma.

Os alunos do 1º período, a impressão que eu tenho é que muitos já conhecem, ou vão se virado uns com os outros, ou então desconhecem, não sabem o potencial, como o meu caso, eu penso que, às vezes, esse meu desconhecimento me impede, me inibe de fazer uma coisa super legal, quem sabe dar uma aula no laboratório. É curioso, acho que tudo depende do desejo, do gosto, do prazer. Como eu não tenho, eu não mobilizo os meios para isso, eu não me mobilizo pra isso. É possível que um professor que tenha gosto por isso mobilize os alunos para isso. Não é o meu caso, por exemplo, eu mobilizo muito os alunos para irem ao cinema, para ler. Eu falei com eles que eu não vou deixar mais todos os textos no xerox, porque eu estava enviando os alunos para a fila do xerox e eu tenho que enviá-los para a biblioteca.

Eu acho que os alunos são muito passivos em relação a tudo, então sem querer generalizar ou constituir esteriótipos, eu acho que eles são pouco reclamões, pouco reivindicativos, pode até ser que eles não gostem, mas aceitem. E depois, eu fico pensado: se de um lado eu tenho essa defasagem, de outro é muita experiência, são mais de trinta anos de magistério, eu penso que sou uma pessoa afetuosa, comunicativa. Eu adoro ouvir uma aula expositiva, eu adoro dar uma aula expositiva, olhando para eles, brincando com

¹ Nome fictício atribuído ao professor também entrevistado para nesta pesquisa.

eles, então faz muito pouca falta, mas estou consciente que eu tenho avaliado isso. Hoje mesmo eu vim para cá pensando muito isso, que eu vou devolver a nota para eles na semana que vem e que eu quero fazer uma roda para ver o que é que eles estão achando do meu trabalho, mas por enquanto o que eu tenho feito é isso, meio que justifico. É muito pesada essa relação de autoridade, né? Não sei se os alunos são livres para reclamar não.

ENTREVISTA COM PROFESSOR BRUNO - JANEIRO DE 2009

USOS PESSOAIS (COMPUTADOR)

É muito básico, eu não domino, nunca fiz cursinho e não entendo um monte de coisas que eu acho que devia entender, como um Excel. Um monte de coisas eu fui aprendendo e usando. Mas desde quando eu fiz minha dissertação já usava computador. Não me lembro se era MS-DOS, mas em vez de disquete, eu usava uma fita cassete para gravar. Era um sistema da Gradiente, se usava na televisão de casa com um gravador. Aí, na hora que vai salvar arquivo ficava uns cinco minutos fazendo um barulho.

USO DA INTERNET

Eu lembro de ter usado... tinha aqui na FaE uns terminais, era sistema antigo mesmo. Era difícil, eu comecei a usar pensando em fazer contatos no exterior, foi para fazer o doutorado em 1996. Tinham poucas pessoas que usavam aqui, foi uma professora que me orientou algumas coisas. Tinha uma salinha para isso e eram uns terminais verdinhos lá. Eu precisava de bibliografia, mas vários professores da Inglaterra não conseguiam usar isso porque era um uso muito precário.

A internet ligada ao Windows usei em 1997.

OUTROS APARATOS DIGITAIS

Eu uso celular há uns dois anos só e não sei muitas coisas, eu estou com um aparelho que está apitando, não sei como é que tira o barulho e não tenho paciência para ficar fuçando. Eu já tenho menino adolescente, então, em geral, essas tarefas eu passo para ele. Eu uso agenda no celular e no computador que é uma coisa... como eu sou muito desorganizado ele me organiza a vida, é papel que não deixa solto. Uso mais para me organizar que para qualquer outra coisa.

RESISTÊNCIA À CULTURA DIGITAL

Nenhuma, eu tenho é preguiça de fuçar, cursinhos, eu nunca fiz. Só cursos tutoriais. Aqui na UFMG tem alguns, já fiz algumas coisas, mas não tenho paciência não. Outro dia tentei pegar um software de construção porque eu gosto dessas coisas de desenho, tudo no YOUTUBE, aí vejo dez minutos e canso, fazer passo a passo, não agüento não.

DEMANDAS DIGITAIS E ATIVIDADES PROPOSTAS PARA OS ALUNOS

Eu usava já há algum tempo o Yahoogrupos para comunicar com os alunos, mandar atividades ou disponibilizar algum material. Então, achei ótimo quando a UFMG lançou o portal “minhaUFMG” e eu sei que lá tem muitos recursos que eu não sei usar, queria saber, já tentei... uma vez a gente conseguiu um sistema de bolsas para o departamento para alunos ensinarem

os professores, mas ... sabe aqueles recursos todos, tem wikipédia, eu acho que a gente usa 15 a 20%. Que já é ótimo, mas é muito pouco.

Eu aderi rapidamente por outros problemas, né. O sistema de diário escolar é muito precário, chega cerca de um mês e meio depois que as aulas começaram. A gente fica sem saber quem são os alunos. Eu sempre fiz de tirar foto e botar e-mail, mas era um trabalho braçal enorme, então quando chegou isso, ah! Vou usar esse. O “minhaUFMG” tem alguns recursos que eu nunca consegui usar.

Nos primeiros anos quando era Yahoo tinha muita gente que não tinha acesso ou pouquíssimo acesso, aí no laboratório daqui tinha que esperar fila... acaba que uma coisa junta com a outra. O aluno trabalha e não pode chegar mais cedo para usar o laboratório. A gente falava “tá disponível”.

Hoje em dia não dá para estudar sem isso. Qualquer trabalho que você fizer... dá uma olhada antes, vê o que já tem em vez daquela pesquisa bibliográfica. Dar uma olhada ajuda muito, como ferramenta, como veículo de comunicação e como uma forma de organização da minha vida porque não só o diário chegava atrasado eu sempre confundia nomes.

O portal me ajudou a organizar. Acho ótimo, peço para todo mundo botar foto, hoje em dia, porque antes eu tirava. Vou lançando as notas aos poucos, dá uma transparência no processo todo que me ajuda. Às vezes, o aluno reclama “ah, minha nota está errada! É como se a gente estivesse preenchendo juntos. Eu estou lançando e avaliando, mas fico mais fiscalizado. Mas o portal dá problema porque não informa ao aluno que as notas foram lançadas, por exemplo. Ou lança e não aparece, aí eu tenho que imprimir um relatório e mostrar para eles que eu já lancei.

Quando criei o seminário via “minhaUFMG” cerca de 20 a 30% tinham dificuldade, mas a resistência mesmo era de 10%. A resistência, às vezes você vê, a pessoa não tem acesso, aí eu recomendava “pede para alguém ajudar, aproveita e aprende com o colega, é importante”. Fazia uma campanha de que era importante. Então até hoje tem um número muito pequeno, um ou dois alunos numa sala, no máximo, que não postam. O colega coloca para eles as questões. Eu acabo disponibilizando o exercício de outras maneiras, xerox e tal. Mas falo “o outro jeito é mais barato, dinâmico, então procure saber com os colegas”, mesmo que não seja diretamente, indiretamente teria acesso.

Também me deu tranquilidade para cobrar um coisa que eu sempre achei importante cobrar que era a participação. Algumas pessoas usavam isso como álibi, outras como dificuldade real “ah, eu sou tímido, eu não gosto de falar em público”. Então escreve em público, né? Ou, a pessoa faz um trabalho e quer que eu dê uma olhada. Em vez de eu atender, isso é que seria o ideal, mas a gente não tem condições de atender individualmente os alunos. Então eu falava “os três primeiros que mandarem (postarem no portal) eu vou corrigir no fórum” era direto, mas visível para o público.

Eu tenho muito retorno de pessoas que gostam e pouco dos que não gostam ou tem dificuldade.

Essas coisas a gente vai aprendendo uns com os outros, né?

ANEXO A

TABELA 12

Ministério de Informática e Comunicação **nic.br**

A5 - TIPO DE CONEXÃO PARA ACESSO À INTERNET NO DOMICÍLIO, por renda
 Percentual sobre o total de domicílios com acesso à internet

	Modem Tradicional			Banda larga		
	2005	2006	2007	2005	2006	2007
RENDA FAMILIAR						
Até 1SM	71	88	47	0	12	26
1SM - 2SM	63	57	44	3	28	44
2SM - 3SM	87	57	50	10	25	43
3SM - 5SM	79	49	43	8	37	51
+ 5SM	61	47	36	28	46	57
Total	66	49	42	22	40	50

Crescimento expressivo da banda larga em todas as faixas de rendimento
 Conexão discada é mais associada à domicílios de baixa renda

Base:
 TIC 2005: 1.830 domicílios entrevistados em áreas urbanas com acesso à Internet
 TIC 2006: 1.523 domicílios entrevistados em áreas urbanas com acesso à Internet

TABELA 13



A1/A4/B1/C1 - POSSE E USO – Computador e Internet
 Percentual sobre o total de entrevistados

	2005		2006		2007	
	%	Projeção Domicílios	%	Projeção Domicílios	%	Projeção Domicílios
DOMICÍLIOS						
Possui computador	17	7.436.000	20	8.820.000	24	11.040.000
Possui acesso à internet	13	5.720.000	14	6.525.000	17	7.774.000
	2005		2006		2007	
	%	Projeção Pessoas	%	Projeção Pessoas	%	Projeção Pessoas
PESSOAS						
Já utilizou computador	45	56.500.000	46	58.039.000	53	69.037.000
Utilizou computador últimos 3 meses	30	37.125.000	33	42.037.000	40	52.924.000
Nunca utilizou computador	55	68.500.000	54	68.961.000	47	61.963.000
Já utilizou internet	32	40.250.000	33	42.291.000	41	53.317.000
Utilizou internet últimos 3 meses	24	30.500.000	28	35.306.000	34	44.933.000
Nunca utilizou internet	68	84.750.000	67	84.709.000	59	77.683.000

Base:

TIC 2005: 8.540 domicílios e entrevistados em área urbana.

TIC 2006: 10.510 domicílios e entrevistados em área urbana.

TIC 2007: 17.000 domicílios e entrevistados em área urbana.



A evolução da Internet no Brasil
 4 de Junho de 2008 – CONIP São Paulo



ANEXO 2 - TABELA 14: MATRÍCULAS DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA UFMG REALIZADAS VIA INTERNET (2º SEM. 2007)

Nome	Código	Total	Total real	Matriculados		Propostas			Inclusão			% FINAL	
				Quant.	%	% real	Pendentes	Indeferidas	Alteradas	Pedidos	Novas Matric.		TOTAL
Administração (Diurno)	100	221	198,9	162	73,30	81,4	0	3	7	4	1	163	82,0
Administração (Noturno)	101	266	239,4	233	87,59	97,3	0	0	7	6	3	236	98,6
Agronomia	3800	212	190,8	184	86,79	96,4	0	0	0	4	1	185	97,0
Arquitetura	200	476	0,0	0	0,00	0,0	1	0	0	0	0	0	0,0
Artes Visuais	300	349	314,1	250	71,63	79,6	0	3	17	25	13	263	83,7
Biblioteconomia (Diurno)	400	340	306,0	253	74,41	82,7	0	7	0	13	3	256	83,7
Biblioteconomia (Noturno)	401	204	183,6	146	71,57	79,5	0	8	3	8	4	150	81,7
Ciência da Computação	3400	351	315,9	297	84,62	94,0	1	5	0	20	0	297	94,0
Ciência da Nutrição	4400	211	189,9	198	93,84	104,3	0	2	4	37	5	203	106,9
Ciências Atuariais	4200	109	98,1	90	82,57	91,7	3	1	20	5	0	90	91,7
Ciências Biológicas (Diurno)	2100	352	316,8	282	80,11	89,0	0	2	3	38	8	290	91,5
Ciências Biológicas (Noturno)	2101	339	305,1	285	84,07	93,4	0	3	2	19	5	290	95,1
Ciências Contábeis	500	411	369,9	347	84,43	93,8	1	2	5	15	8	355	96,0
Ciências Econômicas	600	368	331,2	294	79,89	88,8	0	10	0	12	5	299	90,3
Ciências Sociais	700	413	371,7	292	70,70	78,6	0	2	0	32	14	306	82,3
Comunicação Social	2200	467	420,3	323	69,16	76,8	0	0	3	81	7	330	78,5
Direito (Diurno - novo)	1100	707	636,3	619	87,55	97,3	0	7	1	87	32	651	102,3
Direito (Diurno)	1098	380	342,0	220	57,89	64,3	0	10	4	38	13	233	68,1
Direito (Noturno - novo)	1101	704	633,6	586	83,24	92,5	0	13	1	94	42	628	99,1
Direito (Noturno)	1099	153	137,7	84	54,90	61,0	0	0	1	10	2	86	62,5
Educação Física	1200	566	509,4	400	70,67	78,5	0	3	13	33	1	401	78,7
Enfermagem	1300	442	397,8	304	68,78	76,4	12	14	2	32	16	320	80,4
Engenharia Civil	1401	1109	998,1	983	88,64	98,5	0	0	106	113	11	994	99,6
Engenharia de Controle e Automação	1404	423	380,7	363	85,82	95,4	4	7	0	79	5	368	96,7
Engenharia de Minas	1502	316	284,4	277	87,66	97,4	0	0	13	44	1	278	97,7
Engenharia de Produção	1406	417	375,3	352	84,41	93,8	0	0	0	78	1	353	94,1
Engenharia Elétrica	1402	527	474,3	339	64,33	71,5	0	0	13	77	2	341	71,9
Engenharia Mecânica (Diurno)	1403	422	379,8	344	81,52	90,6	15	18	0	72	15	359	94,5
Engenharia Mecânica (Noturno)	1405	469	422,1	380	81,02	90,0	13	25	0	63	20	400	94,8
Engenharia Metalúrgica	1501	301	270,9	255	84,72	94,1	6	2	27	16	2	257	94,9
Engenharia Química	1503	255	229,5	201	78,82	87,6	7	0	10	17	4	205	89,3
Estatística	3300	169	152,1	144	85,21	94,7	2	1	64	3	1	145	95,3
Farmácia	1600	681	612,9	574	84,29	93,7	1	6	3	46	6	580	94,6

Filosofia	1700	230	207,0	159	69,13	76,8	0	2	0	6	4	163	78,7
Física (Diurno)	1800	232	208,8	197	84,91	94,3	0	0	0	13	1	198	94,8
Física (Noturno)	1801	189	170,1	165	87,30	97,0	0	0	0	7	1	166	97,6
Fisioterapia	3500	306	275,4	221	72,22	80,2	2	1	2	9	2	223	81,0
Fonoaudiologia	4100	199	179,1	164	82,41	91,6	0	0	0	9	3	167	93,2
Geografia (Diurno)	1900	230	207,0	135	58,70	65,2	0	12	4	16	2	137	66,2
Geografia (Noturno)	1902	233	209,7	143	61,37	68,2	1	20	4	10	4	147	70,1
Geologia	1901	212	190,8	118	55,66	61,8	67	0	5	13	3	121	63,4
História (Diurno)	2000	213	191,7	158	74,18	82,4	0	0	0	11	5	163	85,0
História (Noturno)	2001	189	170,1	130	68,78	76,4	0	0	0	9	5	135	79,4
Letras (Diurno)	2300	694	624,6	512	73,78	82,0	0	0	0	126	11	523	83,7
Letras (Noturno)	2301	782	703,8	583	74,55	82,8	0	3	0	191	19	602	85,5
Matemática (Diurno)	2400	219	197,1	165	75,34	83,7	0	0	0	6	2	167	84,7
Matemática (Noturno)	2401	189	170,1	154	81,48	90,5	0	0	0	6	0	154	90,5
Matemática Computacional	3700	85	76,5	68	80,00	88,9	0	0	9	10	2	70	91,5
Medicina	2500	1927	1734,3	1747	90,66	100,7	0	0	1	0	0	1747	100,7
Música	801	241	216,9	185	76,76	85,3	0	0	10	38	9	194	89,4
Odontologia	2700	546	491,4	471	86,26	95,8	0	0	1	44	1	472	96,1
Pedagogia (Diurno)	2800	288	259,2	161	55,90	62,1	25	0	0	12	1	162	62,5
Pedagogia (Noturno)	2801	334	300,6	172	51,50	57,2	51	0	0	6	5	177	58,9
Psicologia	2900	23	20,7	18	78,26	87,0	0	0	0	2	1	19	91,8
Psicologia (Manhã)	2901	357	321,3	262	73,39	81,5	7	1	2	29	10	272	84,7
Psicologia (Tarde)	2902	338	304,2	257	76,04	84,5	18	6	2	22	6	263	86,5
Química (Diurno)	3000	199	179,1	166	83,42	92,7	0	0	14	14	1	167	93,2
Química (Noturno)	3001	214	192,6	178	83,18	92,4	0	0	22	3	0	178	92,4
Sistemas de informação	4500	77	69,3	62	80,52	89,5	3	2	0	8	1	63	90,9
Teatro	3900	154	0,0	40	25,97	0,0	1	0	1	0	0	40	0,0
Terapia Ocupacional	3600	325	292,5	270	83,08	92,3	2	0	4	14	0	270	92,3
Turismo	4300	255	229,5	212	83,14	92,4	1	0	12	51	3	215	93,7
Veterinária	2600	645	580,5	560	86,82	96,5	0	0	0	12	9	569	98,0
Zootecnia	4600	116	104,4	109	93,97	104,4	0	0	0	5	1	110	105,4
		23371	20466,9	18003	77,03	88,0	244	201	422	1923	363	18366	89,7

ANEXO C - GRÁFICOS

GRÁFICO 1

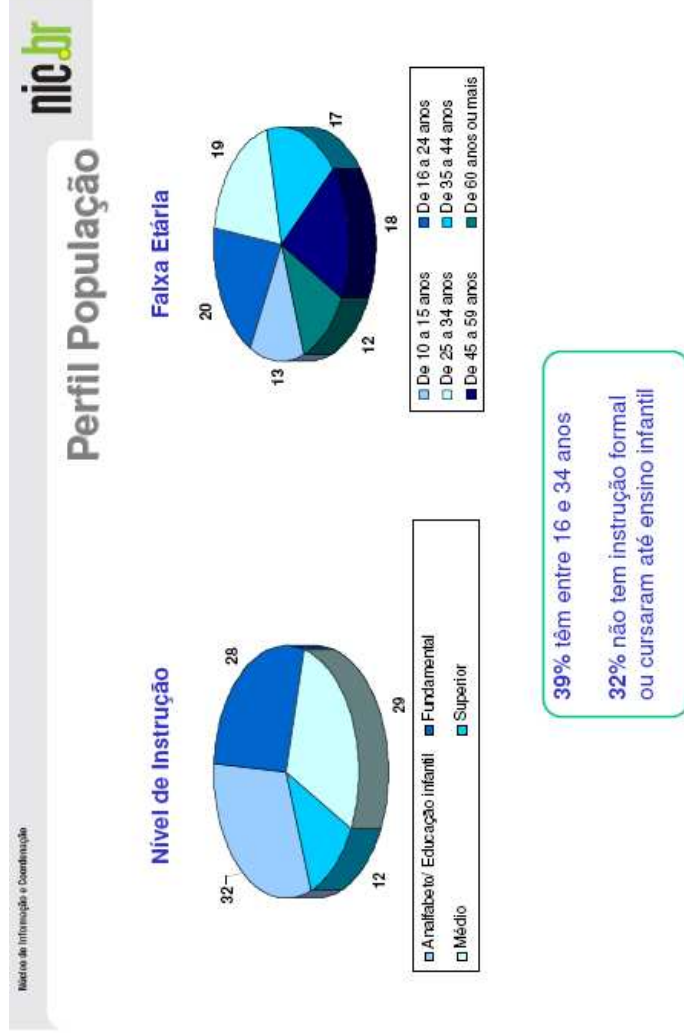


GRÁFICO 2

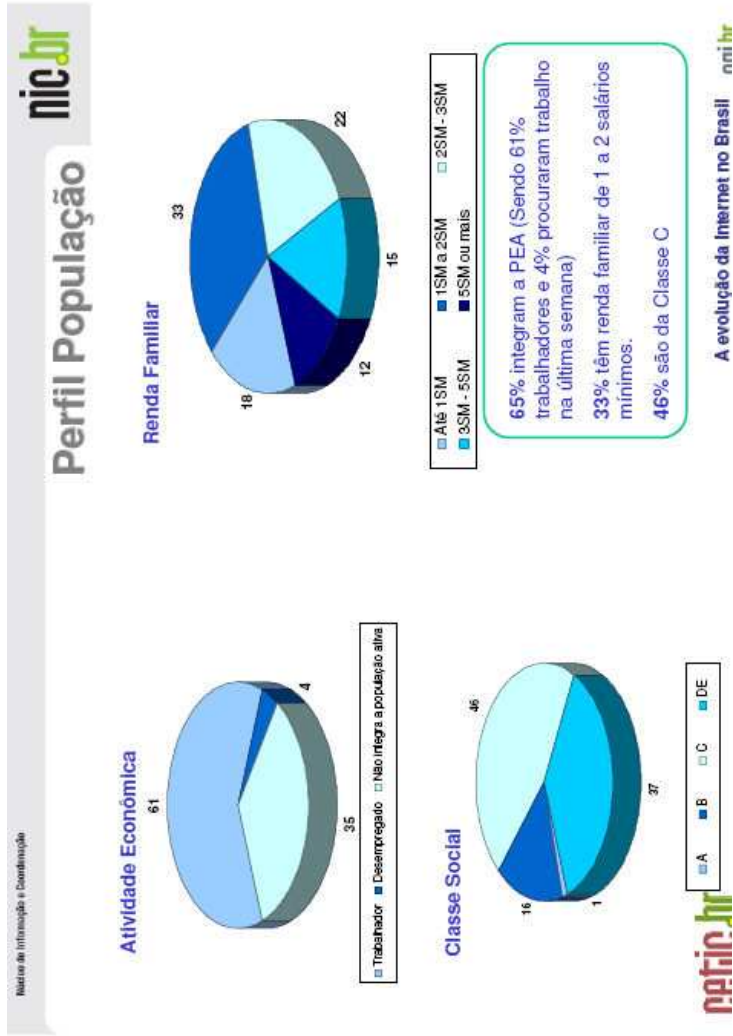


GRÁFICO 3

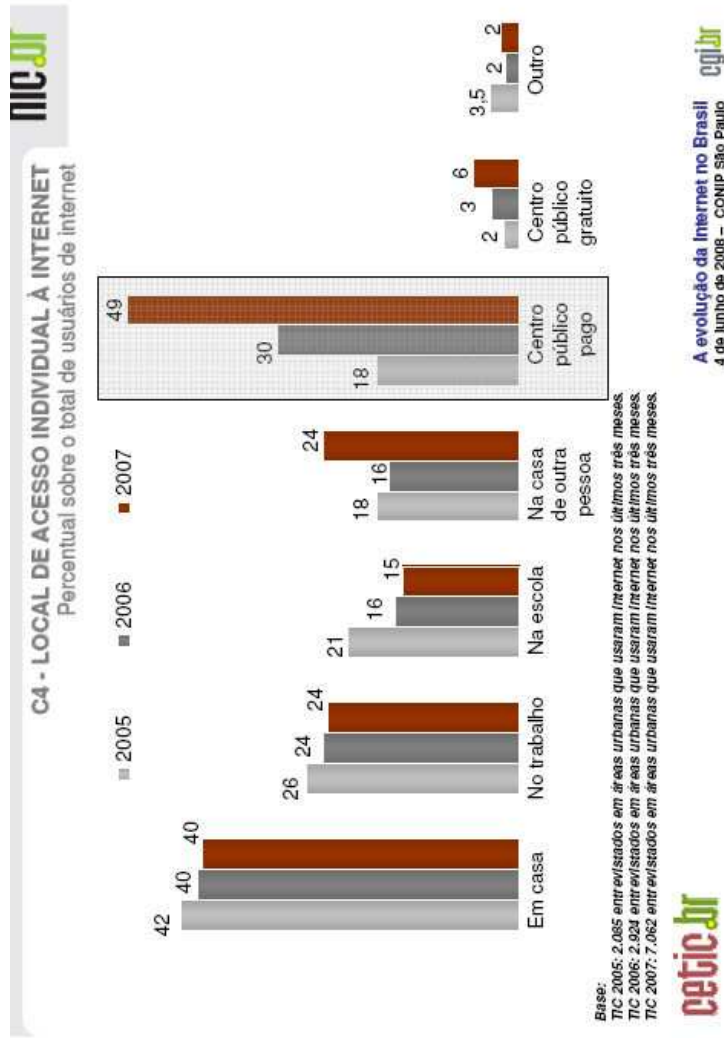
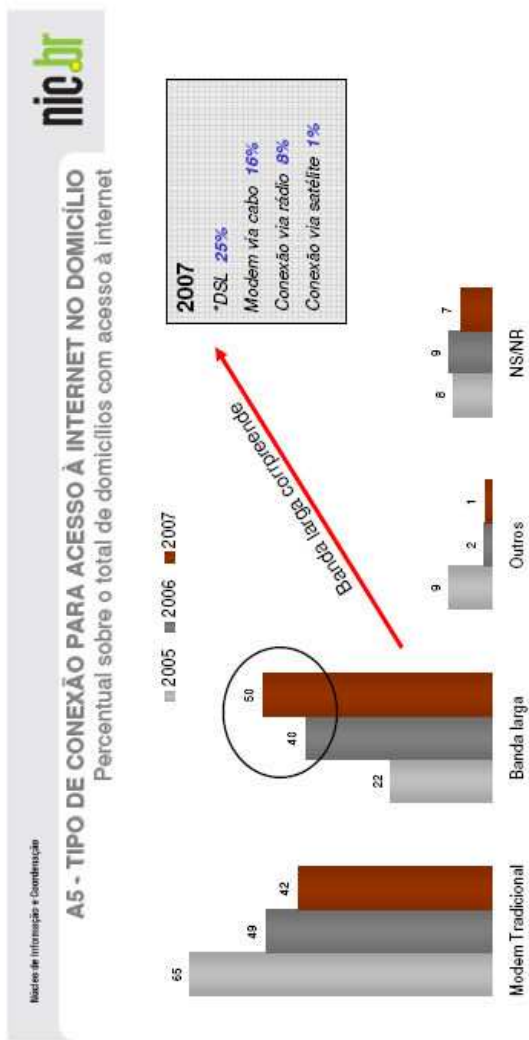


GRÁFICO 4



Diminuição do uso do modem tradicional e aumento da banda larga sugere um processo de substituição de uma tecnologia de conexão pela outra.

GRÁFICO 5

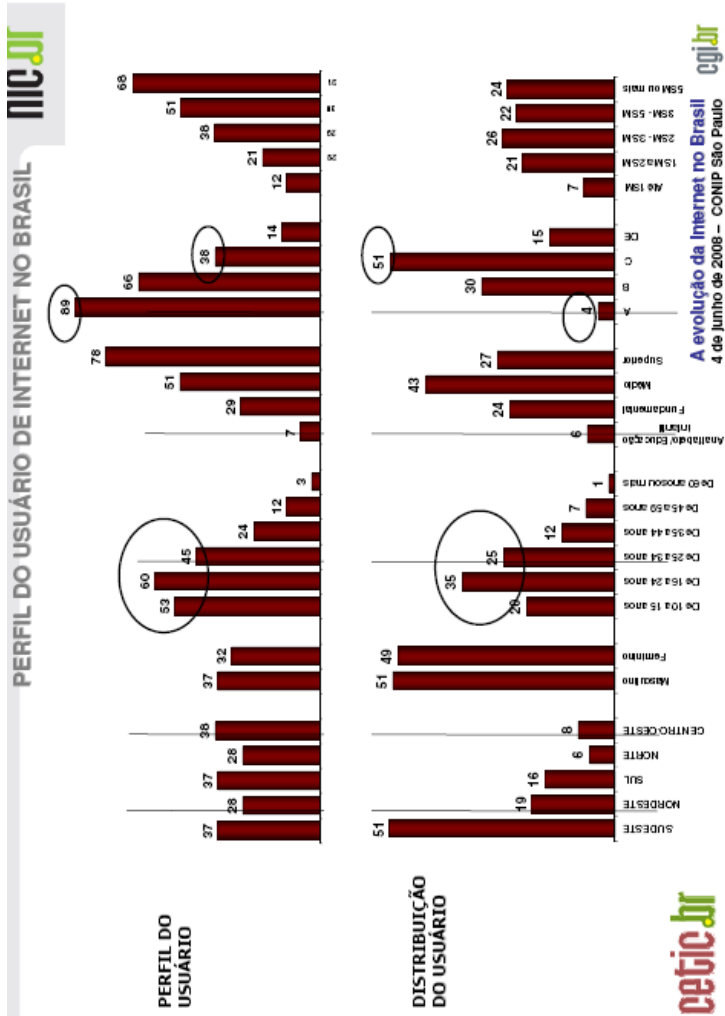
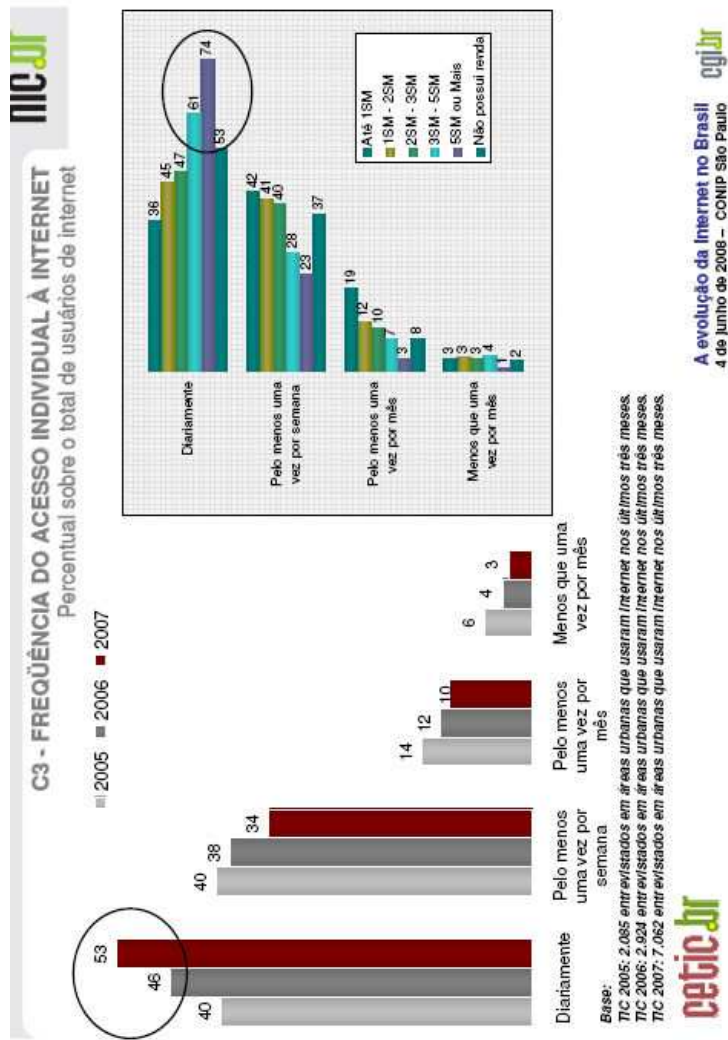


GRÁFICO 6



ANEXO D

O VELHO MSX - EXPERT



<http://maisoumenosnostalgia.blogspot.com/2007/06/o-velho-msx-expert-cap-1.html>

Atualmente o site de vendas Mercado Livre está comercializando o produto por R\$69,00.

Museu da Computação e Informática - MCI
www.mci.org.br

Expert

Fabricante: Gradiente
País: Brasil
Linha: [MSX](#)
Compatibilidade: MSX-1 (National - Japão)
Ano de lançamento: Dez/1985
Processador: Z80 A, de 8 bits
Clock: 3,58 MHz
Memória RAM: 64 Kbytes
Memória ROM: 32 Kbytes
Modelos: 1.0 (XP-800), 1.1 (GPC-1), Plus, DD Plus

O Expert da Gradiente e o [Hotbit](#) da Sharp foram os dois representantes da linha MSX no Brasil. A CPU do Expert é o processador Z80 A de 8 bits, que opera em conjunto com dois processadores auxiliares, dedicados a vídeo e áudio. Essa arquitetura era considerada a mais avançada na área de 8 bits. O gabinete dos modelos 1.0 e 1.1 era na cor grafite, nos modelos DD e DD Plus a cor passou para preto. O Expert tinha 80 Kbytes de memória RAM, 16 Kbytes são para vídeo e os outros 64 Kbytes eram distribuídos em 4 páginas (0 a 3) de 16 Kbytes de memória. Nas páginas 0 e 1 estavam a ROM e o interpretador BASIC. O Expert utilizava aproximadamente 4 Kbytes do restante da memória para armazenar variáveis para o seu funcionamento. Os 28 Kbytes de memória restante eram para uso do usuário. A memória RAM podia ser expandida para até 256 Kbytes, por meio de cartuchos. A ROM, de 32 Kbytes, continha o sistema operacional e o interpretador MSX-BASIC (idêntico ao utilizado nos micros compatíveis IBM/PC).



PERIFÉRICOS

A Gradiante desenvolveu para o Expert toda uma família de periféricos. O monitor de vídeo monocromático MM12, joystick JS-1, gravador data-corder DR-1, modem TM-1, adaptador de TV TA-1 entre outros.

Na parte frontal tem dois encaixes onde são conectados os cartuchos (cartridge A - slot 1, cartridge B - slot 2) onde pode-se encaixar memória pré gravada, expansões ou interfaces de periféricos. Na parte esquerda encontra-se dois conectores para joysticks (fabricação própria ou qualquer outro padrão Atari) ou mouse. No lado direito, o drive de 3,5 polegadas (na versão DD Plus).

O padrão MSX, ao ser estabelecido, escolheu o disco de 3,5 polegadas (720 Kbytes) como padrão, pois dava



imprensa paralela padrão Centronics, data corder (gravador) e áudio entre outras. A Gradiante oferecia uma interface opcional para comunicação que acoplava até oito diferentes expansões, inclusive um modem, com isso, era possível o acesso a banco de dados públicos, como o Cirandão, da Embratel.

A Gradiante parou de fabricar o Expert em 1990.



a melhor razão custo/benefício em relação à confiabilidade e a quantidade de informação armazenada. Porém, o drive mais popular à época era o drive de 5 1/4 polegadas (360 Kbytes), era possível utilizá-lo através de uma interface externa (tipo cartucho) conectada a um dos slots. O acionador assumia os drives A/B, devido à prioridade dos slots A e B sobre o slot interno onde se encontra a interface de disco do drive de 3,5 polegadas, que funcionava como C/D. Na versão Expert DD Plus, lançado em 1989, tinha um drive de 3,5 polegadas embutido no gabinete. A formatação do MSX era idêntica à do IBM/PC, e esta característica permitia a troca de informações entre essas linhas.

Na parte traseira da unidade central, ficam as saídas para acoplamento de periféricos como vídeo RGB e monocromático,