



X Congresso Português de Sociologia
*Na era da “pós-verdade”? Esfera pública,
cidadania e qualidade da democracia no
Portugal contemporâneo*
Covilhã, 10 a 12 de julho de 2018

Secção/Área temática: Sociologia da Educação

A escola em tempos da tecnologia digital: jovens, tecnologias e práticas escolares

ROCHA, Sérgio Luiz Alves da; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ; Campus Rio de Janeiro, Coordenação de Ciências Humanas; Área de Sociologia, CEP: 20270-021, Rua Senador Furtado, nº 121/125, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; sergio.rocha@ifrj.edu.br

FREITAS, Patrícia Oliveira de; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ; Instituto de Ciências Sociais Aplicadas; Departamento de Economia Doméstica e Hotelaria, CEP: 23897-000, BR-465, Km 7, Campus Universitário, Seropédica, RJ, Brasil; pfreitas@ufrj.br

Resumo

Neste texto apresentamos o resultado de um estudo realizado com alunos de três escolas de ensino médio Rio de Janeiro. Seu objetivo é avaliar as possíveis modificações nas práticas escolares originadas a partir das novas tecnologias de comunicação e informação, apresentadas do ponto de vista dos jovens alunos. Tendo como referência a sociologia do cotidiano e os estudos sobre o cotidiano, buscou-se a valorização do olhar dos jovens sobre os processos de intersecção entre escola/juventude/meios digitais. Na primeira etapa da pesquisa foram aplicados 180 questionários a 60 alunos de cada uma das escolas. Totalizamos em nossa amostra aleatória aproximadamente 180 questionários sobre aspectos relacionados ao uso das tecnologias digitais na relação com as práticas escolares. Percebe-se, como resultado preliminar, a presença de diferentes usos da cultura digital, ainda que formalmente não propostos pela escola. A relação dos jovens com a escola passa inegavelmente pela questão da mediação destas diferentes possibilidades.

Palavras-chave: Escola; Jovens; Tecnologias de Informação e Comunicação; Cultura Digital

Introdução

O olhar sociológico sobre o processo educativo em geral – a denominada socialização – bem como sobre o processo educativo mais restrito – a educação levada a efeito pelas instituições escolares modernas – equilibra-se a partir de diferentes concepções sobre a relação entre estes processos educativos e a sociedade pensada de modo mais amplo.

Talvez pudéssemos afirmar que as concepções mais propriamente sociológicas são aquelas que, negando autonomia do processo escolar, refletem sobre ele a partir de suas relações com outros processos e instituições que configuram uma determinada sociedade.

No caso das sociedades ocidentais modernas, o surgimento e especialização de determinadas atividades educativas e das instituições que as conduziam, notadamente a instituição escolar, levou ao desenvolvimento de uma diferenciação conceitual entre a educação formal e a educação informal. Com o crescente desenvolvimento do processo de racionalização/burocratização no ocidente a importância do credenciamento, nos termos propostos por Max Weber (1982), constitui-se outra categorização: a educação não formal.

Entretanto, a potência analítica destes conceitos permaneceu limitada por uma concepção que os pensava de modo isolado, cada qual se referindo a uma determinada faceta do processo de formação dos indivíduos. Se a crítica a esta tripartição, ou pelo menos a ênfase em estudos que buscassem entender as suas relações, não é recente, podemos afirmar que nas duas últimas décadas o fenômeno da cultura digital veio acentuar a necessidade de se refletir de modo mais acurado sobre as relações entre eles, os modos pelos quais eles se interseccionam.

Possibilitando a constituição de um conjunto de práticas que trouxeram consigo uma completa modificação de nossas relações com o tempo e com o espaço, as redes telemáticas, também modificaram a nossa relação com o saber e, conseqüentemente, fizeram sentir os seus efeitos sobre a instituição escolar.

De início, assentada em uma concepção muito estreita de tecnologia, constitui-se um discurso que tentava opor os computadores ao livro. Associava-se o uso do computador à sua natureza imagética em oposição à natureza do processo formal de educação, baseado no livro impresso, portador de civilidade/logos/saber.

Entretanto, é a ampliação da noção sobre a tecnologia que nos permite, por exemplo, analisar as mudanças nos processos de ensino/aprendizagem que se efetivaram com a

ampliação da circulação do impresso e, como consequência, entender melhor as modificações em curso no processo de aprendizado.

O modelo instituído pela instituição escolar a partir da disseminação da imprensa está relacionado à valorização do livro, e da cultura impressa. Tal valorização ocorreu ao mesmo tempo em que se pensava de modo limitado o papel da imagem como fonte de produção de saber. O livro, por exemplo, como tecnologia, tornou desnecessário o processo de memorização anterior e as práticas associadas a este modelo, que implicavam maior centralidade do professor no processo.

Como nos diz Martín-Barbero, o surgimento da imprensa deu forma a uma cultura do texto, que constituiu um determinado modelo de “(...) *comunicação exclusiva entre os adultos, instaurando uma marcada segregação entre adultos e crianças (...)*” (Martín-Barbero, 2004, p.55). A cultura do texto definiu, de acordo com o autor, todo um conjunto de separações: das identidades, das etapas da aprendizagem, dos dispositivos de controle social da informação.

Se esta reflexão nos permite perceber até que ponto a instituição escolar tem as suas práticas constituídas a partir de tais transformações, nos seria permitido propor, que as modificações nos processos e nas técnicas de comunicação que ocorrem nos dias de hoje, tornam necessária uma reavaliação do papel da escola e uma reflexão sobre as possíveis modificações nas práticas levadas a efeito em seu interior.

As redes móveis e outras formas de acesso à internet, disponibilizam o acesso a uma multiplicidade de informações. Elas permitem também uma conexão constante, mesmo que os interlocutores estejam fisicamente distantes. Uma intensificação de uma das características da modernidade proposta por Giddens que se refere à separação entre o tempo e o espaço, o que produz um estímulo das “(...) *relações com outros ausentes, localmente distantes de qualquer situação dada de interação face a face*” (Giddens, 1991, p 29).

Ao mesmo tempo, a cultura digital consegue, ao transformar todo o conjunto de informações a uma base comum, disponibilizar diferentes formas de expressão em um mesmo suporte (Jenkins, 2009). Temos hoje a possibilidade de dissociar o valor da informação a partir do suporte no qual circula (Chartier, 1998). Por exemplo, o conhecimento escolar/acadêmico aos livros e revistas científicas, as imagens fotográficas às películas de acetado ou ao papel fotográfico. Essas e outras formas de informação e de conhecimento hoje podem circular em uma tela de celular.

Uma das consequências desta modificação é a de que a forma, o suporte, já não é suficiente para atestar o valor do conhecimento que circula nessas telas, promovendo uma profunda reformulação entre as diferentes hierarquias de produção de conhecimento – dos seus suportes, de seus lugares e de suas figuras de saber. A escola como parte da sociedade é obviamente tensionada por estas modificações.

Os livros não são os únicos suportes que divulgam o saber. A escola não é mais hoje o único espaço por onde o saber circula. A figura do professor não representa mais a de um profissional que é detentor exclusivo do saber. Tais tensionamentos tem relação estreita com o modo pelos quais as novas gerações fazem uso das possibilidades da cultura digital.

Para buscar entender um pouco melhor de que modo os jovens alunos utilizam as diferentes tecnologias da comunicação e informação à sua disposição para relacionar-se com o universo escolar, desenvolvemos este projeto de pesquisa. Nosso interesse é o de analisar especificamente a relação dos jovens com as tecnologias de informação e de comunicação na sua interface com as demandas que a eles são feitas pela instituição escolar.

Queremos entender quais são as mudanças que estão em curso na forma de apreensão dos conteúdos e atividades escolares pesquisando as diferentes maneiras através dos quais os jovens interagem com essas tecnologias e a elas atribuem significado.

Enquadramento teórico

Ainda é comum nos dias de hoje assistirmos a uma espécie de hiato que opõe, de um lado, as práticas escolares formais baseadas no livro e, de outro, as práticas disseminadas entre os jovens nas redes sociais, que valoram diferentes formas de escrita bem como o intenso uso das imagens. Esta oposição se constitui a partir da naturalização do objeto cultural livro.

A referência à centralidade do livro é fundamental na medida em que as práticas associadas a este objeto cultural foram responsáveis pela constituição das características da instituição escolar. Ao livro/a leitura passaram a ser associados aos valores de civilidade, de desenvolvimento do espírito e da personalidade, possibilidade única de exercício do pensamento lógico-racional. Não por acaso ainda hoje quando perguntados sobre se gostam ou não de ler os indivíduos das culturas ocidentais constroem a sua resposta a partir do referencial do livro impresso, esquecendo a

quantidade de textos que hoje circulam em diferentes suportes e que também são alvo da prática da leitura (Lahire, 2004).

É esta centralidade do livro impresso, e a naturalização de sua forma, sem a compreensão de sua historicidade, que nega a possibilidade de pensar a leitura como prática mais ampla, presente em diferentes suportes e com características distintas (Chartier, 1998, 2001, 2002, 2003, 2004, 2007) daquelas da leitura contemplativa (Santaella, 2004), o que impede a análise das possíveis modificações em curso proporcionadas pela relação com os novos suportes.

Ao desnaturalizar o livro impresso, ao considerá-lo também como uma tecnologia que foi concebida em determinado momento da história, abrimos caminho para entender que a sua invenção alterou de modo significativo a forma de aprendizado no século XVI, tornando, por exemplo, desnecessárias a memorização e a dependência do professor como fonte única de informação. É esta modificação nas funções do escrito, que deixa de ser mero registro para posterior leitura em voz alta, privilegiando a oralidade, que irá ceder lugar a uma função de armazenamento, de memória externa, que passará a ser escrutinada pelos olhos sem a necessidade da verbalização.

Deixando o livro de ser hegemonicamente produzido de forma manuscrita, o conhecimento passa a ser reproduzido de maneira mais padronizada, não dependendo mais das variações das diferentes mãos dos escribas, quando estes reproduziam quer o texto escrito quer as imagens.

Citamos apenas algumas modificações para poder refletir sobre esses dois momentos distintos: aquele do surgimento do livro impresso e o nosso no qual a cultura digital circula por diferentes suportes e “espaços”. Esta comparação parece nos autorizar a suposição de que estes novos meios de comunicação também afetam os modos de relacionar-se com as práticas/saberes escolares. Ou seja, eles devem estar produzindo alterações nas práticas escolares.

A pesquisa que desenvolvemos fundamenta-se nesta questão inicial. Discutir as relações entre aquelas práticas associados ao objeto cultural livro, que definiram ao longo do tempo a identidade escolar, e as possíveis mudanças advindas do surgimento de novos suportes de conteúdo e das práticas a eles associados, buscando compreender de que modo elas impactam especificamente o processo de ensino aprendido no interior do universo escolar.

Historicamente, a instituição escolar, diante de modificações na sociedade mais ampla, produziu um discurso que desqualificava novas formas de produção de

informação em prol do livro. Este processo deu-se, por exemplo, com a disseminação dos conteúdos televisivos entre os jovens. A escola construiu um discurso que tendia a analisá-la como grande inimiga dos processos educativos formais, na medida em que afastava os jovens da cultura letrada, disponibilizando uma comunicação mais “simples” e “ingênua” fundamentada no uso das imagens (Machado, 2001).

Com o surgimento e a difusão dos computadores de uso pessoal, houve uma tentativa de interpretação similar àquela desenvolvida em relação à televisão. A crítica, aqui, centrava-se novamente na oposição entre a imagem¹ – passível de manipulação, não permitindo o uso da reflexão crítica – e os conteúdos escritos/impressos – símbolo de estruturação do *logos*.

Mas, á medida que os computadores pessoais passaram a estar associado às redes telemáticas, permitindo que seus usuários estivessem conectados, a comparação com a televisão tornou-se cada vez mais difícil de ser mantida, mostrou-se despropositada. O computador passou a utilizar cada vez mais conteúdos cujo material apresentava-se na forma de escrita digital. Assim, a leitura e a escrita, fundamentos da prática escolar, assentadas na cultura letrada, estavam presentes, ainda que na sua forma digital, nesta nova tela.

Junto com os computadores vieram também os *players* digitais, as câmeras e os telefones celulares e, mais recentemente, o *tablets* e os *smartphones*. Toda esta proliferação de artefatos tecnológicos que passaram a fazer parte do cotidiano de nossos jovens motivou e ainda motiva grande preocupação por parte dos professores, na medida em que seu uso, de maneira geral, ainda é visto como sendo concorrente com as habilidades necessárias ao bom rendimento escolar e da dinâmica da instituição escolar.

Estas concepções, baseadas muitas vezes em uma série de opiniões que não são sustentadas por observações mais sistemáticas, impedem o reconhecimento dos modos pelos quais se efetivam as apropriações destes artefatos tecnológicos pelos jovens. Não se percebe de que modo, neste processo, se efetiva a incorporação de objetos, usos e práticas (Certeau, 2004) naqueles aspectos relacionados às demandas da instituição escolar.

De que modo estas trocas ocorrem? O que tem de positivo? Quais os possíveis aspectos negativos? Os alunos comentam com seus professores essas práticas? Como os alunos avaliam tais práticas e sua relação com aquilo que a escola a eles demanda?

Quais as variáveis que modificam a apropriação destas tecnologias? Estas são algumas questões mais gerais que precisam ser conhecidas, divulgadas e debatidas.

Um dos principais representantes dos Estudos Culturais Latino-Americanos, Martín-Barbero, afirma que vivemos hoje um “descentramento” do saber que leva o livro e a escola a conviverem com novas formas de expressão e aprendizagem (Martín-Barbero, 2014).

Nessa perspectiva, Canclini destaca outra dimensão da mesma questão ao refletir sobre o consumo da cultura de massa e sua relação com a escola. O consumo dos artefatos da cultura de massa permitem o reconhecimento e aceitação para aqueles que, imersos nessa cultura e que compartilham os mesmos significados. Desse modo, consumir pode não ser necessariamente reproduzir, visto que essa prática pode estar associada às condições culturais de um grupo social que cria processos de construção de identidade na produção de sentidos que estabelece com os objetos consumidos.

Ao mesmo tempo, para o autor, neste processo:

(...) a escola vê reduzir-se sua influência: primeiro a mídia de massas e, recentemente, a comunicação digital e eletrônica multiplicando espaços e circuitos de acesso aos saberes e à formação cultural. (...) Os jovens adquirem nas telas extracurriculares uma formação mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam. Também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta. (Canclini, 2008, p.24).

Para Canclini existe a necessidade de nos interrogarmos sobre de que modo os jovens se relacionam com estes artefatos culturais para entender quais são as mutações que estão em curso. Um olhar que veja no consumo destes artefatos a sua dimensão de produção de sentidos e não de simples domesticação ou de reprodução. Esta posição, que tem sido valorizada ao longo da realização deste projeto de pesquisa, implica também em reconhecer o papel ativo e o protagonismo dos jovens, não reduzindo a juventude a uma simples etapa no processo que conduz à idade adulta, mas como um momento da vida que possui características próprias (Pais, 1990).

À essas reflexões, devemos acrescentar o reconhecimento de que o livro deve ser pensado como uma tecnologia. Neste sentido, encontramos importantes reflexões que nos são proporcionadas por Roger Chartier em vários de seus trabalhos (Chartier, 2001, 2002, 2003, 2004, 2007). Nelas, o autor, produz um conjunto de análises que desnaturalizam as preconceções sobre o livro, a escrita e a leitura, fundamentos da

escola moderna, chamando atenção para a importância de se analisar o artefato livro e as práticas de leitura e escrita a partir de uma perspectiva histórica e do ponto de vista das práticas concretas. O recurso à história permite uma visão complexa e adequada do passado e, como consequência, uma aproximação mais inventiva e imaginativa com o futuro (Chartier, 2001, p.20).

De acordo com o autor, o que denominamos de livro, ou leitura, por exemplo, prática naturalizada pela escola, não significa a mesma coisa em épocas diferentes. Em relação ao papel do livro, é preciso considerar o contexto de sua consolidação como suporte material privilegiado da escrita, sendo fundamental entender as transformações provocadas pela substituição do *volumen* pelo *códex* e, posteriormente, a importância da produção tipográfica que substituiu a dos escribas. Esta última, possibilitando uma multiplicação do escrito, constituiu-se em elemento primordial à compreensão de algumas características da modernidade (Chartier, 2003, p.29-36). Vivemos agora uma profunda transformação, com a combinação do *códex* com os diferentes tipos de telas, mesmo no interior do espaço escolar (CHARTIER, 1998, 2002, 2003).

As reflexões de Chartier, ao pensar o livro e as práticas que a ele estão relacionadas a partir da perspectiva histórica, nos permitem relativizar a importância e o significado destas práticas. Neste mesmo processo elas nos permitem olhar para os novos suportes e as práticas que os acompanham de modo a constituir um olhar menos fatalista e mais instigador.

Metodologia

A partir desse conjunto de reflexões estamos desenvolvendo uma pesquisa que se situa no campo de debates sobre as relações entre a juventude, as tecnologias da comunicação e da informação e a educação escolar. Avaliamos, a partir da perspectiva de teórica proposta por Certeau (2004), a dimensão dos usos. Privilegiar as “maneiras de fazer” que constituem “as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (Certeau, 2008, p.41).

A pesquisa foi realizada em três escolas. A primeira escola foi o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFRJ, campus Rio de Janeiro, situado no bairro da Tijuca, zona metropolitana do município do Rio de Janeiro. Nela são oferecidos através de seleção pública, vagas para cursos técnicos, graduação, pós-graduação e pós-médio e educação de jovens e adultos. A segunda escola foi o Colégio Estadual Presidente Dutra, localizado nas proximidades da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

(UFRRJ), no município de Seropédica, que oferece o ensino médio regular e o curso de formação de professores. Também no entorno da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no mesmo município de Seropédica, a última instituição pesquisada foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR). O CTUR oferece cursos técnicos e também o ensino regular. Assim, temos duas escolas a rede federal de ensino e uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro.

Nas três escolas estudadas o universo de pesquisa foi constituído por jovens que estavam cursando o ensino médio técnico ou o ensino médio regular.

A seleção de três escolas de diferentes redes se fez em função de podermos avaliar e presença de possíveis diferenças entre os usos das tecnologias pelos alunos. Sarlo (2013), ao criticar a ideia de que o uso da tecnologia produz uma espécie de universalidade de usos, comenta que, no que diz respeito aos *videogames*, falamos de um público predominantemente masculino, relativizando o “otimismo tecnológico” (Sarlo, 2013, p.146) que postula um processo homogêneo e mecânico na relação dos jovens com as tecnologias.

As reflexões da autora são importantes para que, partindo dos usos, relativizemos uma concepção meramente técnica da relação dos jovens com as tecnologias da informação e da comunicação. Não basta pensar no acesso aos meios técnicos é preciso apreender também de que modo esses meios são apropriados de modo diferente, por diferentes jovens, quais são as potencialidades e os pontos fracos desta relação.

A partir desta crítica à universalização, podemos refletir também sobre as condições e características do ser jovem. Neste sentido não cabe compreender a juventude como categoria absoluta, pois “(...) as juventudes são tomadas como uma categoria social transversalizada pelas categorias de gênero, de classe social, de etnia e de geração, dentre outras variáveis (Dayrell, Moreira E Stengel, 2010, p.12). Este posicionamento teórico metodológico nos permite perceber as diferentes formas do ser jovem na contemporaneidade.

No universo de alunos destas três escolas a nossa preferência foi por alunos que estavam em seu segundo ano de ensino. Isto possibilita aferir junto aos alunos se sua entrada na escola produziu alguma alteração nos modos de relacionamento com as tecnologias de comunicação e informação em relação às etapas anteriores de sua escolarização.

Para mensurar estas questões utilizamos metodologias de cunho quantitativo e qualitativo. As questões a serem aferidas pelos métodos quantitativos referiam-se aos

indicadores de consumo dos jovens e seu uso das tecnologias. Dados técnicos relativos aos equipamentos utilizados, o tipo de acesso à internet, mapeamento do tempo e dos locais de uso, bem como das suas finalidades. Um levantamento dos programas mais utilizados, das redes sociais de que fazem parte e do tempo que gastam em cada uma delas também foi realizado. Também tentamos mapear a relação dos alunos com a leitura entendida nos termos da história cultural como prática ampla, realizada em diferentes suportes.

A partir da tabulação dos dados desta etapa inicial da pesquisa estabelecemos contatos com aqueles que desejassem fazer parte da etapa seguinte, uma etapa mais qualitativa através da realização de entrevistas com os alunos e da observação mais sistemática do cotidiano escolar.

Foram aplicados os instrumentos de coleta de dados nas três escolas. Em cada escola foram aplicados 60 questionários, totalizando um universo de aproximadamente 180 alunos na etapa quantitativa da pesquisa. Aplicamos 30 questionários aos alunos que estavam cursando a primeira série. No caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, que funciona em períodos semestrais, os questionários foram aplicados aos alunos do primeiro e segundo períodos. Aplicamos também mais 30 questionários aos alunos da terceira série. No caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro estes foram aplicados aos alunos dos 5º e 6º períodos que corresponderiam a terceira série.

Resultados

Mesmo durante a etapa de cunho mais quantitativo foi possível fazer algumas observações.

A primeira observação é a constatação da receptividade dos jovens para participar desta etapa da pesquisa. De modo geral, a quase totalidade dos participantes demonstrou muita vontade de falar um pouco sobre si, sobre as suas práticas. Em vários momentos ficou claro o sentimento de importância que a participação na pesquisa adquiria para os jovens. Em alguns momentos mesmo, foram produzidas falas que deixavam claro até uma certa surpresa com a possibilidade de apresentar as suas opiniões, de falar sobre o seu cotidiano. Falas que não raro eram acompanhadas de comentários sobre a necessidade de que eles fossem mais ouvidos.

Poderíamos considerar tais atitudes como representativas da reduzida, ou mesmo inexistente, preocupação das instituições escolares de nosso universo de pesquisa

atribuem ao que os alunos pensam. Definidos como protagonistas em vários documentos oficiais, os jovens ainda parecem ser muito pouco ouvidos nas instituições escolares e muito menos participam da efetiva condução daquilo que ocorre entre os muros das escolas.

A aplicação do questionário, feita em alguns momentos a um conjunto de alunos e alunas simultaneamente e em um mesmo espaço, deixou clara a importância da sociabilidade juvenil. Ao responder, na totalidade dos casos em que isto foi feito de forma não individual e isolada, as questões motivavam um debate mais ou menos acalorado, uma conversação sobre os temas relacionados às questões, fazendo que as respostas nunca fossem dadas dentro da perspectiva do leitor mais contemplativo, mas sim, construídas no contexto de uma leitura mais ruidosa, coletiva, solidária, própria a este tipo de sociabilidade jovem.

Ainda foi possível perceber uma diferença entre os alunos da rede federal e da rede estadual em relação à autonomia para lidar com o entendimento das questões. Na escola estadual na qual o questionário foi aplicado os alunos da primeira série apresentaram um elevado grau de demanda em relação ao significado das questões, o que não ocorreu, pelo menos não do mesmo modo e com a mesma intensidade, entre os alunos dos primeiros, do segundo período e do primeiro ano da rede federal.

Embora neste caso específico a demanda em si não seja um dado objetivo que nos permita relacioná-la diretamente ao não entendimento das questões – assim como a sua ausência não indicaria que as questões foram de fato entendidas – sua maior presença entre os alunos da rede pública estadual parece indicar uma postura muito menos autônoma por parte destes alunos que se percebem como tendo dificuldades.

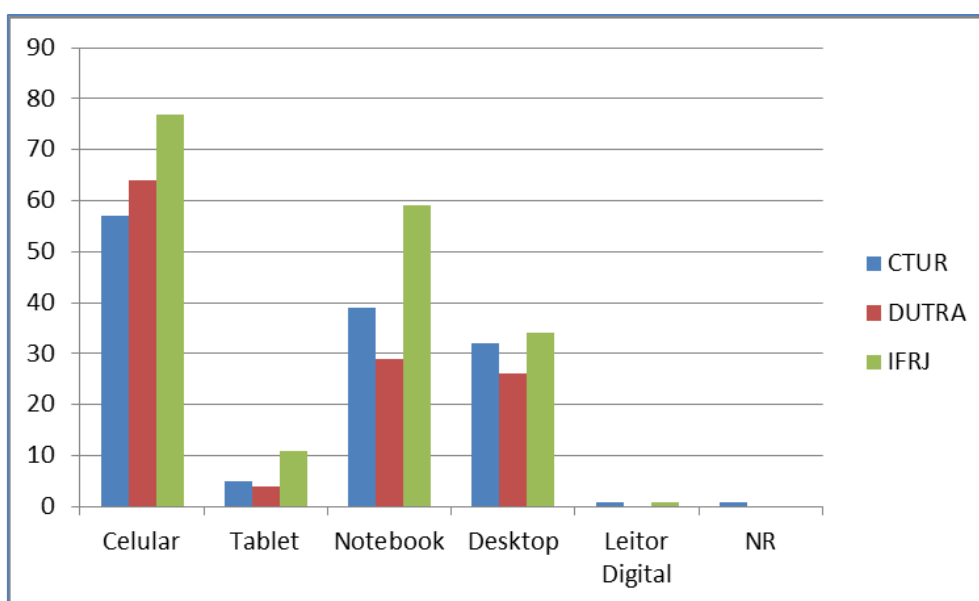
Os dados obtidos a partir da aplicação dos questionários, relativos à escolarização dos pais indicam uma significativa diferença entre os percentuais relativos ao acesso e conclusão do ensino superior. No CTUR, 29% das mães e 31% dos pais concluíram o ensino superior. No IFRJ estes números são respectivamente 41% e 28% e no DUTRA 9% e 5%, respectivamente. Em que pese o fato da transmissão de capital cultural não se efetivar de modo mecânico (LAHIRE, 1997), o fato dos pais do CTUR e do IFRJ possuírem maiores índices de participação no ensino superior concede a eles um maior capital simbólico que, possibilitando maior conhecimento sobre as opções disponíveis no mercado de escolarização para os seus filhos, amplia suas possibilidades de escolha.

A este dado podemos agregar o fato de que em relação a rede de origem temos no CTUR e no IFRJ uma maior quantidade de alunos oriundos da rede privada de ensino,

respectivamente 46% e 55%, enquanto no DUTRA este número é de 22%. Temos nesta mesma escola 73% dos alunos que declararam que são originários da rede pública, estadual ou municipal, contra respectivamente 53% e 45% no CTUR e no IFRJ.

Em termos do acesso, à realização e ao acompanhamento das atividades e dos conteúdos escolares mediados pela cultura digital, nas três escolas o celular é o artefato digital mais utilizado. Os notebooks e os desktops ocupam respectivamente a segunda e a terceira posições.

Gráfico 1 – Aparelho que usa para estudar em casa



Fonte: Dados da pesquisa

A complexidade dos modernos aparelhos celulares – *smartphones* – juntamente com a sua mobilidade permitem explicar esta maior presença entre os jovens. O celular é usado não apenas para estabelecer comunicação com os pares para o planejamento das atividades escolares, para tirar dúvidas sobre conteúdos, leitura de e-mail dos professores. Ele também funciona como um repositório de diferentes arquivos relacionados ao universo da escola: apresentações, apostilas em PDF, fotos dos conteúdos das lousas, notas de atas, etc.

Em relação ao uso do celular e do notebook ou do desktop, artefatos culturais de uso mais recorrente, permanece uma questão: há diferenças entre os seus usos? Quais os tipos de atividades são mais realizadas através do celular? Quais são aquelas que são mais desenvolvidas no notebook ou mesmo no desktop? Por quê? Estas questões serão exploradas na etapa da realização das entrevistas.

Corroborando os demais resultados apresentados, o uso destas tecnologias permite que os jovens participem e se integrem, dinamicamente, à cibercultura prevalecente junto a essas mídias sociais, possibilitando o acesso à informação que é disponibilizada virtualmente. E não somente isto pois ainda possibilita a troca de conteúdo – inclusive entre estudantes – favorecendo um modelo de aprendizagem mais ativa e horizontal.

O acesso a esses suportes, portanto, ao transformar o meio de aquisição e reflexão do saber, transformam o papel do livro e do professor, não os substituindo ou questionando a sua necessidade, mas propondo uma resignificação de suas atribuições e objetivos na prática educacional.

Analisando o aspecto dos softwares, as novas plataformas permitem uma infinidade de usos de aplicativos que se fazem cada vez mais presentes nas vivências virtuais. Em geral, os alunos das três escolas utilizam cotidianamente, de modo mais expressivo, o WhatsApp, Facebook, YouTube, Snapchat e Instagram. Entretanto, a análise detalhada dos dados indica especificidades nos usos relativos a cada realidade escolar. O YouTube é muito utilizado pelos estudantes de ambas as escolas federais, enquanto os alunos do DUTRA pouco acessam a plataforma. Em contrapartida, o Snapchat figura, atrás apenas do Facebook, como a plataforma mais utilizada pelos estudantes estaduais. Já no IFRJ e CTUR a sua utilização não é tão expressiva. O Twitter, amplamente utilizado pelos estudantes do DUTRA e CTUR, pouco é utilizado pelos estudantes do IFRJ.

Os dados não apresentam um modelo único e genérico de estudantes, mas uma pluralidade de jovens e juventudes que se interconectam através de uma gama de tecnologias e suportes, sem que esta conexão, porém, ofusque suas diferentes vivências, experiências e modos de interagir, bem como suas diferentes realidades culturais e sociais.

No que se refere aos aplicativos mais utilizados especificamente para o estudo, percebe-se uma outra realidade no que tange ao uso dos aplicativos, em que emergem novas ferramentas de produtividade, tais quais Google Docs, Drive e navegadores, em detrimento do uso de aplicativos cotidianos não utilizados para fins acadêmicos, como Snapchat e Instagram.

Este dado reflete a seletividade do uso que há, por parte dos estudantes, das diferentes plataformas digitais. Ou seja, um mesmo aparelho, como um smartphone, por exemplo, permite ao jovem desfrutar de aplicativos de redes sociais e

entretenimento no cotidiano e, caso queira realizar atividades especificamente acadêmicas, utilizando-se do mesmo smartphone, pode-se utilizar uma infinidade de outras ferramentas mais voltadas à prática do saber.

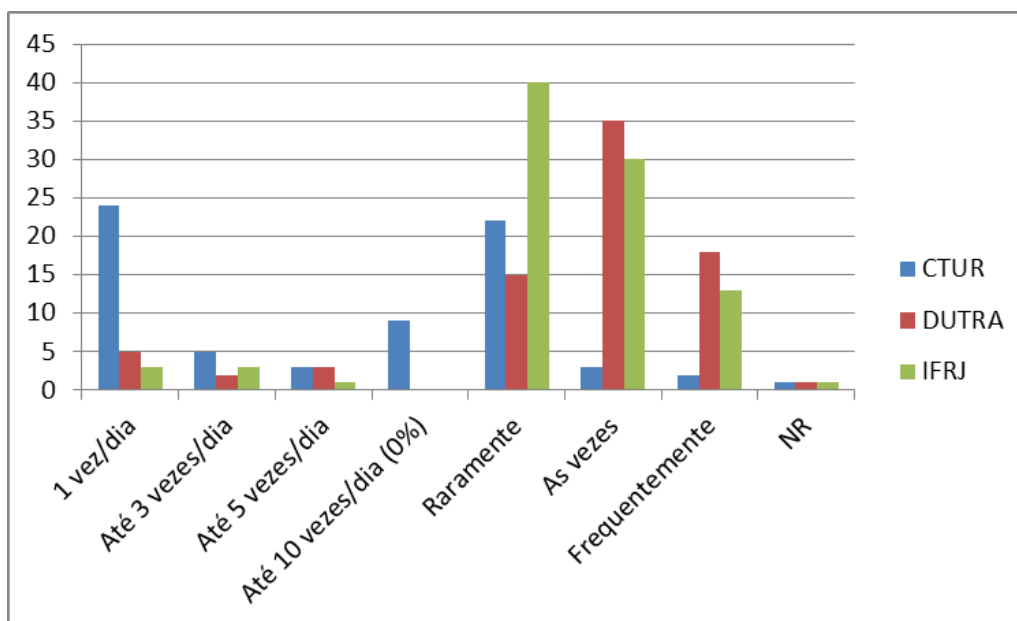
Assim, entender o aparelho pelo qual o jovem se conecta (smartphone, notebook, PC, tablet) não é suficiente para analisar suas atividades em rede, já que estes suportes permitem uma gama de diferentes usos para diferentes finalidades. Paralelamente, a restrição ou ausência do uso destas tecnologias, assim como interferem nas redes de comunicação e entretenimento, igualmente interferem no acesso à cultura virtual que, dentro da atual realidade social, se interconecta com a cultura letrada, em ambiente híbrido.

Essas considerações caminham em concordância com as afirmações de Miller (2016) sobre a necessidade desenvolvermos análises sobre as redes sociais que focalizem a relação dos usuários com as potencialidades destas mídias, fugindo de uma análise que ficaria centrada apenas nas características técnicas de cada uma delas, a partir das quais se consideram os respectivos usos.

Miller introduz o conceito de “polimídia” que acentua pelo menos duas ideias fundamentais. Primeiro, o usuário percebe o processo de comunicação em termos de um conjunto de mídias alternativas, algumas delas inclusive em oposição, não sendo possível pensá-las de modo individual. Em segundo lugar, o uso de uma mídia é uma escolha pessoal sujeita a avaliação de outros, sendo a escolha mesma parte das interações sociais, incluindo as questões de uma moralidade e de uma sociabilidade constantemente negociadas. Na etapa das entrevistas estas questões poderão ser aprofundadas.

Em termos da participação dos jovens um dado que nos chama a atenção é a frequência com a qual os alunos realizam postagens de texto e de imagens nas redes sociais (o gráfico 2 representa os dados relativos à frequência das postagens de imagens). A observação destes dados nos permite repensar a ideia recorrente do jovem como alguém que está constantemente acessando conteúdos nas redes sociais, alguém que não desgrudaria os olhos das telas.

Gráfico 2 – Com qual frequência realiza postagens de imagens?



Fonte: Dados da pesquisa

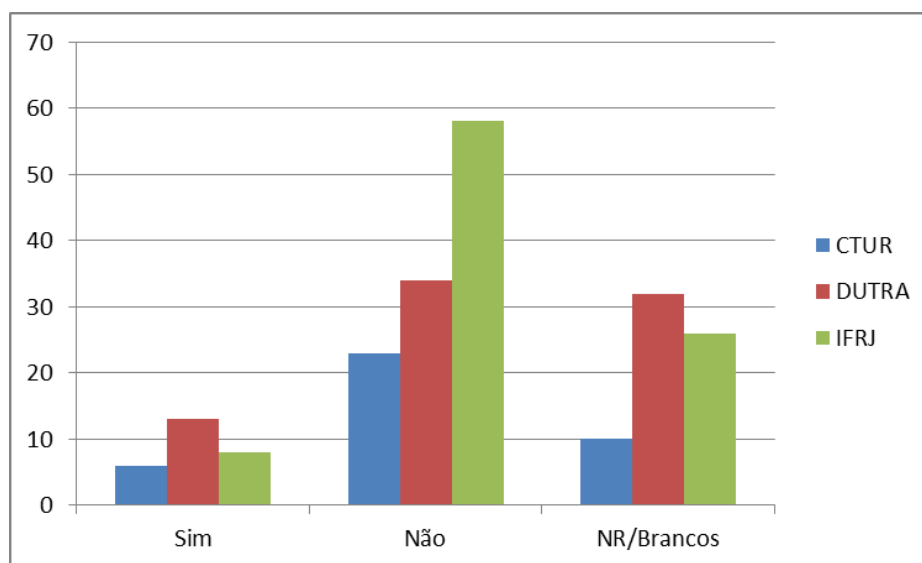
Não queremos negar aqui a relação intensa que os jovens desenvolvem com as denominadas novas telas. Apenas refletir de modo mais crítico sobre esta imagem de senso comum de um jovem que usa de modo “selvagem” estes aparatos digitais. Combater esta imagem de senso comum é de extrema relevância. Ela acaba por estabelecer um denominador mínimo comum a partir do qual, por exemplo, a escola passa a interpretar seus jovens e, como consequência, muitas de suas práticas são referenciadas por este modelo construído em bases totalmente subjetivas e com grande grau de moralização.

Repensar os usos que os jovens fazem destes aparatos digitais a partir daquilo que efetivamente ocorre em seu cotidiano é abrir caminho para pensar a juventude a partir de novas bases, possibilitando reconhecer a positividade de um grande número de suas ações.

Ainda no que diz respeito a esta imagem comum de um jovem que não desgruda o seu olhar das telas, uma outra questão é o modo através do qual nossos jovens se relacionam com estes artefatos digitais seja como consumidores ou produtores.

Quando perguntamos aos jovens da pesquisa se possuem algum canal autoral – o que implicaria na criação de conteúdos pelos próprios jovens para alimentá-los seja um canal no *Youtube*, ou em blog, ou uma página – observamos um índice muito pequeno de respostas positivas.

Gráfico 3– Possui uma página de conteúdo autoral, canal, etc.



Fonte: Dados da pesquisa

Na verdade este é um tema de extrema relevância, pois sabemos que as redes telemáticas tem um enorme potencial para um tipo de comunicação diferente da tradicional comunicação de massa. De modo simplificado, esta última tem como uma de suas características principais um tipo de comunicação centrada em um polo emissor, que difunde conteúdos para uma grande contingente de indivíduos, ou um público. As redes telemáticas possibilitam um tipo de ampliação das instâncias produtoras², trazendo o potencial de uma comunicação de todos para todos.

Embora as redes possibilitem a produção deste conteúdo autoral há que se verificar com maior precisão as razões pelas quais em nosso universo de pesquisa um número significativo de jovens não tem um perfil de produtores.

Tais dados apontam para um perfil de uso que se dá muito mais pela replicação de conteúdos já existentes do que pela produção e divulgação de um conteúdo próprio. Neste sentido, na etapa das entrevistas, buscaremos compreender se esta replicação se faz a partir de algum critério.

Para finalizar esta análise faremos algumas considerações sobre a relação entre a cultura letrada e cultura digital a partir dos dados sobre frequências às bibliotecas.

No DUTRA, 14% dos estudantes acessam o espaço da biblioteca frequentemente e 5% a utilizam sempre. Na mesma escola, 31% dos alunos nunca vão a biblioteca, enquanto no CUTR e no IFRJ este número é de 3%. Os alunos do IFRJ, na contramão, em sua grande maioria visitam frequentemente, 50%, ou sempre a biblioteca 18%. No

CTUR 37% dos alunos visitam este espaço frequentemente e 20% sempre. Cabe ressaltar que nos colégios federais, as bibliotecas possuem computadores com acesso à rede. No IFRJ, porém, os computadores são bloqueados para acesso em redes sociais e sites não acadêmicos. No DUTRA não há computador na biblioteca e o acervo é materialmente mais pobre do que o das outras duas escolas da rede federal.

Este quadro denota que as diferentes realidades econômicas e sociais refletem em questões de infraestrutura e possibilitam ou não a existência de computadores para acesso à rede pelos alunos nas bibliotecas. A biblioteca do Dutra é a mais carente do ponto de vista material. Nela além de poucos livros em sua maioria didáticos, não há computadores para uso dos estudantes. Tanto no CUTR quanto no IFRJ encontramos bibliotecas com acervos mais ricos e a presença de terminais de computador para acesso dos alunos.

A ausência de diálogo da biblioteca com a cultura virtual inibe a aproximação do jovem com este espaço, já que a biblioteca não se encontra intimamente ligada com as suas práticas cotidianas de acesso ao saber por via digital. Junto a este fato, distancia-se o jovem daquilo que continua sendo de vital importância no processo educacional: o livro. Ao mesmo tempo, nos traz a necessidade de refletir sobre o papel de mediação que a instituição escolar poderia desempenhar.

O distanciamento do jovem dos espaços como a biblioteca não pode ser encarado única e exclusivamente como resultado de falta de interesse da juventude pois, se tratando de um comportamento coletivo, faz-se necessário também indagar como a escola, institucionalmente, pode promover a aproximação do jovem com o livro e, caso a alternativa transpasse pela fusão da cultura virtual com a cultura letrada, pode-se também compreender e explorar esta intersecção, objetivando, sobretudo, fortalecer as diferentes práticas de ensino-aprendizagem.

Enquanto no IFRJ os alunos frequentam a biblioteca e possuem computadores, percebe-se a permanência de uma visão moralizadora sobre a cultura virtual, expressa principalmente na restrição de acesso a redes sociais e sites de entretenimento. Assim sendo, os jovens que demonstraram utilizar estas plataformas para fins acadêmicos fora da escola, ao tentarem utilizar o espaço da biblioteca para o acesso à informação, encontram restrições no uso que acabam por não permitir a consolidação destas plataformas digitais como dotadas de potencial para agir em prol do conhecimento.

Conclusões

Os dados aqui apresentados são dados preliminares, colhidos durante a etapa inicial de realização da pesquisa. A utilização, na primeira etapa da pesquisa, de metodologias quantitativas não teve como objetivo estabelecer uma amostra que fosse representativa.

Nossa preocupação maior foi com a obtenção de informações que nos permitissem conhecer melhor o perfil desses alunos em termos de determinados aspectos e, a partir deles, poder elencar elementos para nortear a realização das entrevistas. Nelas poderemos explorar com maior acuidade a dimensão dos usos e dos significados.

Uma questão metodológica básica, mas que merece ainda assim ser citada aqui, é a de que mesmo durante a realização de coleta de dados de cunho mais quantitativo, devemos estar atentos ao contexto no qual se desenvolve a pesquisa. Neste sentido, a observação do espaço, da forma através da qual os sujeitos interagem, o processo de preenchimento dos questionários, a interação entre pesquisadores e demais atores implicados no processo de realização de pesquisa (professores, diretores, funcionários) é utilidade. O ideal é sempre ter em mãos um caderno de campo.

Assinalamos em relação a este aspecto da pesquisa que ao podermos circular pelos espaços das três escolas, tivemos a oportunidade de observar os jovens em seu cotidiano. Longe da imagem idealizada do jovem que está sempre com os olhos voltados para a tela de seu celular com dificuldade interagir com as pessoas e o mundo à sua volta nos deparamos com outra realidade. Jovens conversando animadamente em rodas de conversa, praticando esportes, tocando violão, estudando, lendo, enfim vivendo uma vida que é marcada por diferentes práticas além daquelas associadas mais diretamente à cultura digital. Este dado já nos alerta para a necessidade de empreendermos mais pesquisas que tendem entender e mapear o que pensam e fazem os jovens a partir de suas práticas e não de concepções moralizantes e preconcebidas.

Os dados colhidos, que abrangem outras dimensões, já nos permitem refletir com maior cuidado sobre um conjunto de percepções relativas às relações aos jovens com as tecnologias e as práticas a elas associadas, evitando tanto o pessimismo quanto o otimismo exagerados. Afinal, como bem lembra Santaella, (...) *alimentar pensamentos capazes de descobrir o que a realidade, por mais nefasta que pareça, também apresenta de positivo e promissor é uma maneira de agir no mundo de modo a contribuir para que seu lado razoável cresça e prevaleça* (Santaella, 2013. p.22).

Nota:

Por decisão pessoal, os autores do texto escrevem segundo o novo acordo ortográfico.

¹ Na verdade, uma determinada visão sobre a televisão que a interpretava apenas como um meio de comunicação que operava por imagens, desconsiderando, por exemplo, o papel da oralidade nas produções televisivas.

² Ao falar em possibilidade chamamos a atenção para o cuidado em não naturalizar esta característica proporcionada pelos novos meios de comunicação.

Referências

Canclini, N.G (2008). *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras.

Certeau, M. (2004). *A invenção do cotidiano: 1 – as artes de fazer*. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Chartier, R. (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Editora UNESP.

_____. (2001). *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED.

_____. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP.

_____. (2003). *Formas e sentido: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB).

_____. (2004). *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: UNESP.

_____. (2007) *Inscrever e apagar*. Cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII) São Paulo: UNESP.

Dayrell, J., Moreira, M.I.C. & Stengel, M (Orgs.). (2011). *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas.

Guiddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP.

Jenkins, H. (2009). *A cultura da convergência*. 2ed. São Paulo: Aleph.

Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática.

_____. (Org.). (2004). *Sociologia de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Machado, A. (2001). *O quarto incoclastmo. Rio de Janeiro: Contracapa*.

Martin-Barbero, J. (2004). *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: SENAC São Paulo.

_____. (2014). *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto.

Miller, D. (2016). *Social Midia in a English Village. Or How to Keep People at the Right Distance* [Kindle DX version]. Ucla Press. Retrieved from amazon.com.

Pais, J.M. (1990). A construção sociológica da juventude – alguns contributos. In: *Análise Social*, vol. XXV (105-106), pp. 139-165.

Santaella, L. (2004). *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulos.

_____. (2013). *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Papirus.

Weber. M. (1982) Burocracia. In: Gerth, H.H. e Mills, C.W. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara.