

Jovens do Rio de Janeiro e as novas mídias, apresentado ao eixo temático “Educação, Processos de Aprendizagem, Cognição” do V Simpósio Nacional da ABCiber.

Rita Peixoto Migliora

Rosália Maria Duarte

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Resumo

O presente artigo apresenta e discute o percurso teórico e metodológico que orientou a realização da Pesquisa Juventude e Mídia, no que concerne à cartografia de habilidades e usos do computador e da internet entre jovens do 9º ano da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

Palavras-chave

Jovens, mídia; usos e habilidades; educação.

Abstract

This article presents and discusses the theoretical and methodological orientation that guided the research, Youth and Media, in regard to mapping abilities and use of computers and the internet among young people in 9th grade of municipal public schools of the city of Rio de Janeiro.

Key words

Youth; Media; .Uses and Abilities; Education

O presente artigo apresenta e discute o percurso teórico e metodológico que orientou a realização da Pesquisa Juventude e Mídia, no que concerne à cartografia de habilidades e usos do computador e da internet entre jovens do 9º ano da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. A realização desse estudo envolveu a construção e aplicação de questionários junto a 3705 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, 127 professores e 39 diretores, em uma amostra de 39 escolas, com os seguintes objetivos: identificar modos de uso de mídia pelos estudantes e seus professores e as habilidades desenvolvidas face aos diferentes contextos de uso; perceber correlações entre habilidades no uso de mídias digitais e motivação para os estudos entre os estudantes e investigar fatores escolares ligados à promoção de motivação dos alunos para o aprendizado e a correlação destes com a probabilidade de desfechos educacionais favoráveis à continuidade dos estudos.

Na primeira parte deste texto, apresentamos os pressupostos teóricos que orientaram a construção

de nossos instrumentos de pesquisa e, na segunda parte, alguns resultados, ainda preliminares, em diálogo com resultados de duas pesquisas internacionais afins: *Mediappro* (Rivoltella, 2006), realizada em nove países da Europa e no Canadá, que foi referência para a construção de nossas estratégias de investigação, e *Comprendre le comportement des enfants et adolescentes sur Internet pour les protéger des dangers* (Fontar e Kredens, 2010), realizada na França, em 2009, cujos pressupostos e instrumentos são semelhantes aos nossos .

I. Pressupostos teóricos e conceitos-chave

A atmosfera midiática que nos envolve, mesmo os que não usufruem dela plenamente, faz com que sejamos muito diferentes das gerações que nos precederam, não em razão de algum determinismo de natureza tecnológica, mas, fundamentalmente, porque a mediação tecnológica da comunicação “introduz em nossas sociedades um novo modo de relação entre os processos simbólicos, que constituem o cultural” (Martin-Barbero, 2006: 54). É possível crer que não houve uma mudança muitíssimo profunda na humanidade a partir da criação e popularização da escrita? Pode-se negar que a difusão de livros e jornais, com a invenção da imprensa, alterou significativamente o modo de pensar de milhares de homens e mulheres que até aquele momento jamais haviam tido um texto impresso em suas mãos?

A mediação tecnológica da comunicação, definida por Martin-Barbero (idem) como tecnicidade, interfere também nos processos de socialização e reconfigura o papel desempenhado pelas instâncias socializadoras. Família, escola, igreja, grupo de pares são as instituições mais importantes no que diz respeito à socialização, porém nenhuma delas pode ser compreendida, hoje, sem se levar em conta o papel desempenhado pela mídia. Esta exerce um papel fundamental no funcionamento dessas instituições, em como as relações são mantidas e desenvolvidas e na organização da vida cotidiana. Para Krotz (2009), deveríamos nos referir a uma socialização midiaticizada, à escola e à família como instituições midiaticizadas e mesmo a uma mídia midiaticizada.

Alguns autores (Silvertone, 2007; Hartmann, 2009; Krotz, 2009) têm lançado mão do conceito de midiaticização para analisar as mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas em razão da mediação tecnológica da comunicação, que é a base das práticas a partir das quais as pessoas constroem o mundo social e cultural. Ao mediar a comunicação, a tecnologia deixa de ser algo meramente instrumental e se converte em estrutural, provocando mudanças fundamentais na forma como as sociedades se organizam e nas relações que são estabelecidas em seu interior (Martin-Barbero, 2006). Trata-se, portanto, de um metaprocesso, de caráter, ao mesmo tempo macro e

microestrutural, cuja causa não é a mídia como tecnologia, mas as mudanças na forma como as pessoas se comunicam ao construir suas realidades interiores e exteriores, tendo a mídia como referência, como afirma Krotz (2009, p.25):

We define mediatization as a meta-process that is grounded in the modification of communication as the basic practice of how people construct the social and cultural world. They do so by changing communication practices that use media and refer to media. Hence, mediatization is not a technologically drive concept, since is not to the media as technology that are causal, but the changes in how people communicate when constructing there inner and exterior realities by referring to media.

Nesse processo, a mídia oferece e cumpre cada vez mais funções junto a seus usuários, gerando mais necessidades no exercício e no cumprimento dessas funções. O uso de mídias gera novas práticas e necessidades que, para serem atendidas, exigem a geração de novas mídias, e assim sucessivamente. Na dinâmica subjacente à midiatização, o desenvolvimento da mídia torna-se irreversível e insubstituível.

A face macroestrutural da midiatização está diretamente associada à globalização e a individualização, impossível de ser entendida, nesse momento, sem a mediação tecnológica da comunicação e sua face microestrutural se configura na apropriação doméstica das mídias, no uso que é feito destas no interior dos lares, definido originalmente por Silverstone e outros (1991) (e, posteriormente, por Haddon (2008), Hartmann e outros) como domesticação. Na contramão do determinismo tecnológico, o conceito expressa diferentes dimensões do processo de integração das mídias nos lares (Hartmann, 2009) e o papel ativo desempenhado pelos usuários na definição das funções e do papel a serem desempenhados por elas na vida cotidiana; entende-se que as mídias estão fortemente presentes na vida doméstica, pautando conversas e interesses, orientando a organização do tempo e mediando relações, mas seu uso é orientado pelos propósitos e necessidades dos usuários. Desse modo, midiatização e domesticação podem ser entendidas como faces de uma mesma moeda, onde a midiatização traduz uma relação entre as mudanças tecnológicas da mídia, a mudança na comunicação e a mudança sociocultural, mas com um caráter mais generalista, e a domesticação é o conceito que analisa a mídia na vida cotidiana, mostrando o caminho que a mídia usou para novas e velhas formas de comunicação e relacionamentos.

Esse processo atinge adultos e jovens de forma diferente: a desenvoltura com que os jovens lidam com as tecnologias da comunicação parece indicar que eles têm mais familiaridade com esses meios do que os adultos, incorporando-os mais rapidamente às suas vidas privadas, aos seus modos de ser e de viver. De acordo com Martin-Barbero (2006), isso se dá desse modo porque a visualidade dos textos eletrônicos encontra uma

complexa cumplicidade na oralidade e visualidade dos mais jovens (p.74).

No entanto, isso não significa que estejamos diante de uma geração estruturalmente diferente das que a precederam, em razão da convivência íntima e intensa com os artefatos tecnológicos, como parece estar implícito nos conceitos que definem os jovens contemporâneos como nativos digitais (Prensky, 2001a, b), geração conectada, geração interativa (Sala e Chalesquer, 2008), geração tecnológica, entre outros de mesma natureza.

Conceitos são construções abstratas, formuladas a partir do concreto (ou empírico), cuja principal função é oferecer subsídios para a compreensão dos fenômenos a que se referem. Sabemos que, como formulações de natureza teórica, os conceitos precisam ter caráter relativamente amplo, o que implica, muitas vezes, priorizar o que é recorrente em detrimento das diferenças internas ao fenômeno observado. No entanto, definições excessivamente totalizantes como as mencionadas acima homogeneízam, simplificam e excluem singularidades o que as torna pouco úteis para a compreensão do problema que pretendem explicar.

Segundo Prensky (2001, a,b), todos os que nasceram após a difusão da tecnologia digital, os *nativos digitais*, sofreram mudanças profundas na forma de pensar e de aprender, em consequência da interação com as tecnologias digitais. Os que nasceram antes da era tecnológica seriam, portanto, *imigrantes digitais* que, em maior ou menor grau, tentariam se adaptar à onipresença das tecnologias. Segundo o autor, esse fosso entre nativos e imigrantes digitais traz implicações nefastas para a educação dos mais jovens, sobretudo para a escola, que mantém a forma tradicional de ensinar, sem considerar que os alunos não aprendem mais da mesma forma.

Bennett, Maton e Kevin (2008) criticam as afirmações de Prensky a partir da revisão de estudos realizados com jovens em vários países. Argumentam que não há evidências empíricas de que os que nasceram depois da difusão em massa das tecnologias digitais tenham desenvolvido habilidades cognitivas muito diferentes daquelas que as gerações anteriores possuíam e refutam a idéia de uma geração homogeneamente dependente das tecnologias e insatisfeita com a educação que recebe, embora admitam ter havido mudanças significativas na sociabilidade das novas gerações. Para esses autores:

The picture beginning to emerge from research on young people's relationships with technology is much more complex than the digital native characterization suggests. While technology is embedded in their lives, young people's use and skills are not uniform. There is no evidence of widespread and universal disaffection, or of a distinctly different learning style the like of which has never been seen before. (2008, 783)

Posteriormente, Prensky (2009) considerou que os conceitos de nativos digitais e imigrantes digitais eram insuficientes para a análise de um fenômeno complexo, propondo o conceito de sabedoria digital em substituição aos anteriores. Ele afirma que sabedoria digital não significa apenas manipular facilmente a tecnologia ou mesmo de forma criativa, mas significa tomar decisões mais sábias, aprimoradas pela tecnologia (Prensky, 2009, p.4).

O que se pode afirmar, até o momento, é que os jovens de fato têm mais empatia com as tecnologias do que os adultos e demonstram uma propensão maior para lidar prazerosamente com elas, sem medo de experimentar e sem tantas idéias pré-concebidas. Precisamos entender melhor os usos que fazem desses artefatos, o papel que lhes atribuem, as habilidades que desenvolvem a partir desses usos e, sobretudo, a natureza das mudanças decorrentes dessa relação, em diferentes contextos e culturas.

Um aspecto importante da relação dos jovens com as tecnologias digitais diz respeito às novas formas de sociabilidade. Segundo Simmel (1983), sociabilidade é a interação entre desiguais, onde os que estão interagindo se entendem como iguais e, ao mesmo tempo, são reconhecidos em suas particularidades. Nessa forma de sociação, a interação tem valor em si mesma e a satisfação de estar junto prevalece sobre os fins. Para Dornelles (2004), isso está presente na sociabilidade virtual —“interação social realizada pela comunicação síncrona e com contato interpessoal mediado pela tela do computador” — na qual o conteúdo que deu origem à associação, frequentemente, dá lugar ao prazer de estar associado.

Esse é um dos vetores mais interessantes dos estudos de mídia contemporâneos, principalmente os que procuram relacionar meios de comunicação e processos educativos (Buckingham, 2006; Jacquinet, 2002; Hermes, 2006; Rivoltella, 2006; Lima, 2007; Belloni, 2009).

II – Contexto e instrumentos de pesquisa

De acordo com os dados da PNAD, 2008-2009, cerca de 16 milhões de domicílios brasileiros possuíam microcomputador, com acesso à internet. Assim como em outros países, no Brasil, crianças (acima de 10 anos) e jovens compõem o segmento mais significativo de usuários de internet no país: em 2009, ano em que foram coletados os dados de nossa pesquisa, o grupo de 15 a 17 anos de idade representava 62,9% dos 67,9 milhões de pessoas que acessaram a rede.

O acesso é desigual: 57,1% dos usuários tem acesso à internet em casa, enquanto 35,2%

a utilizam em *lan houses*. Há também, desigualdades regionais: em 2009, os maiores percentuais de usuários encontravam-se nas regiões Sudeste (48,1%) e Centro-Oeste (47,2%), enquanto os menores estavam nas regiões Norte (27,5%) e Nordeste (25,1%) do país. Em 2009, mais da metade dos domicílios com computador (10,2 milhões) estavam no Sudeste.

A pesquisa que realizamos coletou dados junto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, professores e diretores das escolas, através de questionários (auto-aplicáveis). A rede em questão tem 1020 escolas, que atendem a cerca de 800 mil alunos. A amostra foi definida na proporção de uma para cada vinte e cinco escolas, tendo sido composta, portanto, de quarenta escolas, selecionadas de forma aleatória a partir de cinco estratos, que consideraram tamanho, localização e disponibilidade de equipamentos eletrônicos.

Foi utilizado, também, um instrumento destinado a coletar informações acerca da infraestrutura física e tecnológica das escolas, condições das salas de aula e demais dependências, existência e condições de uso de bibliotecas e laboratórios de informática, disponibilidade de recursos de mídia entre outros, que era preenchido por um aplicador.

O questionário do aluno tinha quesitos destinados a identificar: nível sócio-econômico; motivação escolar; consumo cultural; modos de uso de mídia; tempo e local de uso do computador; habilidades nos usos das novas mídias.

Os modos de uso foram observados a partir de itens (que buscavam identificar como e para quê os respondentes faziam uso das diferentes mídias) associados a uma escala de frequência de sete níveis (sendo o primeiro “nunca” e o último “todos os dias, várias vezes por dia”). As habilidades foram observadas a partir de itens (que buscavam identificar a percepção de que os respondentes tinham quanto ao que sabem e ao que não sabem fazer na relação com as novas mídias) associados a uma escala de sete níveis (sendo o primeiro “não sei o que isso quer dizer” e o último “sei fazer isso sozinho sem problema”).

Uma parte dos itens utilizados na construção dos quesitos relativos a usos e habilidades teve como referência a pesquisa internacional Mediappro (Rivoltella, 2006).

III – Resultados preliminares

Os adolescentes que participaram da pesquisa tinham majoritariamente entre 14 e 15 anos (70,5%); 50,2% eram do sexo masculino e 49% do sexo feminino; 60,8% deles usam a internet há mais de 3 anos; 75,6% declararam ter computador e internet em casa e 98,7% afirmaram nunca ou raramente usar computador na escola; 69,7% utilizam a internet várias vezes por semana a várias vezes ao dia, ou seja, têm um uso intenso. Não

foram observadas diferenças significativas entre os gêneros quanto ao uso do computador, exceto no que diz respeito a jogos *online*: 43,2% dos meninos afirmaram ter um uso intenso, enquanto 16,5% das meninas indicaram fazer o mesmo uso. As meninas apresentaram uma tendência maior que os meninos quando se trata de práticas relativas à produção e uso de fotografias.

Pesquisa realizada na França, em 2008 (*Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers*, (Fontar & Kredens, 2010), aplicou questionários junto a 1000 jovens, de 13 a 18 anos de idade, e realizou 48 entrevistas em profundidade, com o objetivo de identificar representações da internet, contextos e modos de utilização desta, diferentes práticas de uso e a consciência e o confronto com o risco relativo a essas práticas.

Os resultados dessa pesquisa indicam que os jovens definem a internet de acordo com sua própria prática, ou seja, como ferramenta de entretenimento, como ferramenta de comunicação e como uma grande biblioteca e há uma forte correlação entre essas representações e suas práticas na rede. É no lar que ocorrem 93% das práticas de uso da internet, independentemente da idade. Em casa, 60% dos jovens franceses navegam em um espaço tranquilo, só para eles, a maioria em seus próprios quartos.

Fontar e Kredens (idem) observaram que apesar de os jovens indicarem três ambientes *online* como seus sites preferidos — Facebook, YouTube e MSN —, outros 340 sites aparecem na lista de favoritos. Os autores concluem que, apesar de partilharem uma cultura comum, os jovens não jogam todos os mesmos jogos, nem frequentam os mesmos sites de música; eles apreciam esportes, mas não os mesmos esportes, o que os leva a supor que, graças à internet, os jovens podem conciliar as exigências do grupo com suas preferências e interesses pessoais.

A pesquisa europeia, Mediappro — The Appropriation of New Media about Youth —, realizada em 2006, buscou identificar os usos, as apropriações e as representações de jovens acerca das novas mídias, em nove países da Europa (Bélgica, Dinamarca, Estônia, França, Grécia, Itália, Polônia, Portugal e Reino Unido) e na cidade de Quebec (Canadá). Foram aplicados aproximadamente 9000 questionários e realizadas 240 entrevistas, 24 em cada país. O questionário foi elaborado com 63 questões comuns para os dez países. Essa pesquisa tinha como premissa a idéia de que quanto mais os jovens aprendem a evitar riscos na internet, maior probabilidade de terem uma navegação segura. Por isso, devem ser capazes de transformar um perigo desconhecido em uma percepção de risco. Esta capacidade depende de habilidades, tais como manter a sua independência e o senso crítico, que constituem um dos temas recorrentes da Mídia-

Educação. (Rivoltella, p.28).

Os pesquisadores destacam como principais resultados relativos ao uso da internet um hiato entre o uso na escola e o uso em casa, afirmando que esta diferença de uso evidencia-se em termos de frequência, acesso, regulamentação, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, assim como do tipo de atividade exercida. Outro ponto significativo é a indicação de pouco uso criativo da internet pelos jovens. Apesar do tão alardeado potencial criativo da internet, uma minoria dos jovens que participaram do estudo desenvolvia blogs ou tinham suas próprias páginas na internet .

Tanto a pesquisa francesa quanto a Mediapro indicam que os jovens pesquisados acessam a internet prioritariamente em casa. A pesquisa Mediapro identifica um uso médio de computador na escola próximo a 25%, sendo a Itália o país com média mais baixa, com 7% de uso, considerando a frequência de uso diário ou várias vezes na semana.

Se considerarmos a mesma faixa de frequência para nossa pesquisa, ou seja, uso do computador na escola, várias vezes por semana, uma vez por dia e várias vezes ao dia (todos os dias), temos que apenas 3,3% dos adolescentes usam o computador na escola, como pode ser percebido no gráfico abaixo:

Nãoresposta	4,6%
Nunca	64,8%
Raramente	23,9%
Uma vezpor mês	1,8%
Uma vezpor semana	1,6%
Váriasvezes porsemana	0,9%
Uma vezpordia	0,7%
Váriasvezes aodia	1,7%

Gráfico 1: frequência de uso do computador na escola por percentual de alunos

Na França, a maioria das escolas têm internet com banda larga e há um grande número delas com quadros interativos, mas isso não parece estar associado a um uso mais ativo e criativo dessas tecnologias com fins educacionais. Os pesquisadores franceses não fizeram uma análise quantitativa dos dados referentes a este item, mas a análise das entrevistas sugere que os jovens utilizam computador e internet na escola com muita frequência, porém consideram equivocadas, inúteis e tolas as tarefas relativas a essa utilização propostas pelos professores. Por outro lado, alguns deles declaram que dedicam uma parcela do tempo do uso da internet na escola à atualização de suas páginas pessoais no Facebook (14,1%) ou para ver vídeos no Youtube (13%), configurando um desvio do uso escolar.

A pesquisa realizada na França, a Mediapro e também nossos resultados indicam baixa frequência de uso das tecnologias digitais para a realização de atividades que envolvam aquisição de novos conhecimentos e formas criativas e autônomas de aprender. Buscar informações por conta própria relacionadas aos conhecimentos de natureza escolar e à instrução, utilizar programas educativos, escrever textos, produzir conteúdos novos e preparar apresentações parecem ser atividades muito pouco usuais entre os jovens que participaram dessas pesquisas.

No nosso caso, 26,2% dos estudantes que responderam ao questionário afirmaram que fazem uso de programas educacionais para aprender conteúdos escolares; 29,6% declaram que usam frequentemente o computador para realizar tarefas escolares e 26,3% declaram fazer uso da técnica de “recortar e colar” textos da internet para fazer trabalhos escolares.

Apresentamos um quadro resumo das atividades a que os jovens pesquisados menos se dedicam ao usar do computador:

Quadro 1 - Atividades menos realizadas pelos jovens no que se refere ao uso do computador:

Atividades menos populares (nunca e raramente)	%
Livros Digitais	71,8
Postar Videos	62,5
Textos Pessoais	59,5
Programas educativos	47

Quadro de frequência das respostas relacionadas às atividades menos populares realizadas no computador em percentagem (%)

As atividades menos populares entre os jovens da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro não seguem um padrão. O fato do uso de programas educativos figurar entre as mais baixas frequências de uso parece ser consistente com a resposta que deram sobre o tempo de uso do computador na escola: 98,7% afirmaram que nunca ou raramente usam o computador na escola. Outra atividade pouco frequente é baixar ou ler livros digitais, o que pode estar associado a pouca familiaridade com essa prática de leitura.

Não temos evidências empíricas para afirmar a existência de uma correlação direta entre o baixo uso de computador e de internet na escola e a baixa frequência de uso destes para a realização de atividades (definidas por nós como) escolares, mas não nos parece absurdo supor que exista, no mínimo, uma ausência de mediação desse aspecto da aprendizagem por parte da escola.

Em nosso estudo, a maior frequência de uso da internet pelos jovens concentra-se em atividades sociais e de entretenimento, como indica o quadro abaixo:

Quadro 2- Atividades realizadas com maior frequência (uma vez por dia a várias vezes ao dia):

Principais atividades no uso do computador	%
Redes Sociais	66,3
Skype / MSN	64,8
Baixar Músicas	52,2
Filmes e Clips <i>on line</i>	39,5

Quadro de frequência de uso intenso de computador em porcentagem (%)

Essa preferência parece indicar um borramento das fronteiras entre *online* e *offline*: se estar o máximo de tempo possível em contato com amigos e colegas, conversar, ouvir música e ver filmes são práticas muito valorizadas na vida dos jovens brasileiros, não nos

surpreende que tenham declarado como uso mais intenso da internet a realização de atividades que envolvem comunicação *online* e entretenimento.

Nesse aspecto, nossos resultados diferem num ponto dos obtidos pela pesquisa francesa e Medipro, que observaram como atividades mais populares entre os jovens a visita a sites de busca (jovens franceses, 78,1%; jovens da Mediapro, 91%), o que pode ser entendido como preferência por buscar informações. Apesar dessa evidência, a pesquisa francesa indica que uma das atividades mais populares entre os jovens franceses é o acesso às redes sociais e as pesquisadoras também apontam para um uso majoritário para o entretenimento, que não é excludente da atividade de busca.

Apresentamos, abaixo, os quadros-resumo das atividades *online* mais populares entre os jovens que participaram dessas pesquisas:

Quadro 3 – Atividades preferidas na web pelos jovens franceses em percentagem

Atividades Preferidas na Web	%
Assistir a vídeos	91,1
Escutar Música	90,8
Jogar	82,3
Pesquisar por interesse próprio	78,1
Discussões <i>online</i>	74,8

Por discussões *online*, as autoras entendem os sites de redes sociais ou os sites de mensagens instantâneas. Na França, de acordo com esta pesquisa, o MSN é mais popular que o Facebook.

Quadro 4 – Atividades preferidas na web pelos jovens da pesquisa Mediapro (algumas vezes, frequentemente, muito freqüente) em percentagem

Atividades Preferidas na Web considerando a média dos Países	%
Sites de busca	91
I.Messenger	71
Musica <i>online</i>	67
E.mail	66
Downloading	58

É importante ressaltar que os dados da pesquisa Mediapro foram coletados entre 2005 e 2006, quando os sites de redes sociais começaram a se expandir. Talvez seja esse um dos motivos para que o uso do computador para acessar redes sociais não apareça entre

as cinco atividades preferidas pelos jovens. A pesquisa francesa, cuja coleta de dados ocorreu no ano de 2008, aponta que quase 75% dos jovens indicaram discussões *online* (redes sociais) como uma de suas atividades preferidas (a França estava entre os países que compuseram os dados da pesquisa Medipro).

Na análise do quesito habilidades, categorizamos nossos resultados de forma semelhante à classificação adotada na pesquisa Mediapro: habilidades educacionais (compostas pelos itens criar um blog, criar uma apresentação multimídia, usar programas de apresentação, anexar arquivos em mensagens de e-mail, usar editores de texto); habilidades tecnológicas (compostas pelos itens construir páginas na web, editar vídeos, usar programas para eliminar vírus, instalar periféricos, editar música, gravar CD ou DVD, copiar um CD ou DVD, editar foto digital e outras imagens, baixar arquivos ou programas, mover arquivos de um lugar para outro dentro do computador, fazer várias tarefas no computador ao mesmo tempo); habilidade social (composta pelos itens escrever em “internetês”, bater papo online com voz e imagem, participar de redes sociais).

As escalas de respostas foram estruturadas em cinco níveis: Eu não sei o que isso quer dizer; Eu sei o que isso quer dizer, mas não sei fazer; Eu sei fazer, mas só com ajuda de outros; Eu sei fazer isso sozinho, mas tenho certa dificuldade; Eu sei fazer isso sozinho sem problema.

Nossos resultados indicam que os jovens que participaram da pesquisa consideram-se igualmente habilidosos em todas essas atividades, já que o maior percentual de respostas concentra-se nos últimos níveis da escala.

Conclusões parciais

Os resultados que apresentamos neste texto são ainda preliminares, pois nossos dados ainda estão em análise, mas acreditamos ser possível formular algumas hipóteses acerca do que estamos encontrando.

Mesmo sendo oriundos de classes populares, com pais que, em sua maioria, não concluíram o Ensino Médio, os meninos e meninas de escolas públicas do Rio de Janeiro, que participaram dessa pesquisa, fazem uso frequente das tecnologias digitais em suas casas, mais da metade destes com banda larga (apenas 29,6% declararam utilizar computador em espaços públicos e *lan houses*). Computador e internet são ainda muito caros no Brasil e essa presença tão significativa nos lares de famílias de baixo poder aquisitivo nos surpreendeu. Acreditamos que isso se deve, fundamentalmente, a dois fatores interrelacionados, um deles de caráter mercadológico, o outro, de caráter social: 1)

o discurso político-econômico associou, de forma quase indissociável, tecnologias digitais, desempenho escolar e sucesso profissional; 2) crianças e jovens tem, hoje, sua pertença associada à comunicação *online*. De um lado, praticamente toda a publicidade de computadores e provedores de internet ancora-se na fórmula “acesso à web = sucesso profissional”; de outro, as culturas juvenis alimentam a tese de que “quem não está na rede, não existe”. Cabe, então, às famílias prover o acesso à rede para garantir aos mais jovens um futuro promissor e também vida social.

Chama a atenção a pouca participação da escola como mediadora da relação dos jovens com as tecnologias digitais, tanto aqui quanto na Europa, o que pode estar associado ao uso pouco frequente e pouco criativo que os jovens fazem dessas tecnologias com fins educacionais. Talvez devêssemos promover mudanças que façam da escola um espaço que proporciona práticas orientadas mais para o uso criativo do que para o consumo de conteúdos digitais.

Deve-se destacar, também, as muitas semelhanças entre nossos resultados e os obtidos junto a jovens europeus, apesar das diferenças culturais, sociais e econômicas que existem entre eles. Isso parece indicar que a comunicação mediada pela tecnologia pode gerar zonas de convergência entre culturas (o que não significa reduzir desigualdades sócio-econômicas), e é difícil saber, por enquanto, as mudanças culturais que essas aproximações podem provocar. O que sabemos é que elas já estão em curso.

Precisamos desenvolver mais estudos nessa área no Brasil, de modo a oferecer subsídios para a formulação de políticas não mais de inclusão, simplesmente, mas de autonomização, isto é, que ofereçam condições para que os usuários sejam cada vez mais “produtores”.

Referências Bibliográficas:

BELLONI, Maria Luiza e BÉVORT, Evelyne. (2009). Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. IN: *Educação e Sociedade*. Campinas: vol.30, nº109, set-dez, 2009.

BENNETT, S., MATON, K. & KERVIN, L.. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. IN: *British Journal of Educational Technology*. Vol. 39, nº5.

BUCKINGHAM, David. (2006). Is there a Digital Generation? IN: BUCKINGHAM e WILLETT org. *Digital Generations: Children, Young People, and new media*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

DORNELLES, Jonatas. (2004). Antropologia e Internet: quando o campo é a cidade e o computador é a rede. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre: v.10, n.21, jan./jun.

FONTAR, B. e KREDENS, E. (2010). *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour le protéger des dangers*. Acessado em 17 de abril de 2011. <http://www.isjm.fr/docs/apel/rapport%20Prevention%20nouv%20techno.pdf?PHPSESSID=304ba8420f5eb5bf6ce3fcf6dd3ae5ab>

HADDON, Leslie e LING, R. (2008). Children, Youth and Mobile Phone. IN: LIVINGSTONE, S. e DROTNER, K. (org.). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. Londres: Sage Publications Ltd.

HARTMANN, Maren. (2009). Everyday: domestication of mediatization or mediatized domestication? IN: LUNDBY, K. (org.). *Mediatization. Concept, changes and consequences*. New York: Peter Lang.

HERMES, Joke. (2006). Citizenship in the Age of the Internet. IN: *European Journal of Communication*; 21; 295, p.296-309.

JACQUINOT, Geneviève. (2002). *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*. Paris: L'Harmattann.

KROTZ, Friedrich. (2009). Mediatization: A concept with which to grasp media and societal changes. IN: LUNDBY, K. (org.). *Mediatization. Concept, changes and consequences*. New York: Peter Lang.

LIMA, Clarisse & BROWN, Scott. (2007). ICT for development: Are Brazilian students well prepared to become global citizens? *Educational Media International*. Vol.44, nº2, junho – 2007, p.141-153.

MARTIN-BARBERO, Jesús. (2006). Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. IN: DENIS DE MORAES (org.). *Sociedade midiaticizada*. RJ: Mauad X, pp. 34-51.

PRENSKY, Marc. (2001-a). Digital natives, digital immigrants, part 1. IN: *On the Horizon*. Lincoln: NCB University Press, vol. 9, nº5, October – 2001.

_____ (2001 –b). Digital natives, digital immigrants, part II. Do they really think differently? IN: *On the Horizon*. Lincoln: NCB University Press, vol. 9, nº6, December –

2001.

_____ (2009). H.Sapiens: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. IN: *Innovate Journal of online education*. Vol 5, issue 3, February/march -2009. Acessado em 10 de março de 2011. <http://www.innovateonline.info/>

RIVOLTELLA, Píer Cesare. (2006). *ScreenGeneration*. Milão: Vita e Pensiero.

SALA & CHALESQUER (2008). *La Generación Interactiva em Iberoamérica*. Barcelona: Editorial Ariel.

SIMMEL, G. (1983). *Georg Simmel: sociologia (col. didática)*. São Paulo: Ática.

SILVERSTONE, R., HIRSCH, E. & MORLEY, D. (1991). Listening to a long conversation: an ethnographic approach to the study of information and communication technologies in the home. IN: *Cultural studies: theorizing politics, politicizing theory*. London: Routledge, Vol.5, n.2, pp. 204-227.

SILVERSTONE, Roger. (2007). *Media and morality: on the rise of the mediapolis*. Cambridge: Polity Press.