



## INCLUSÃO DIGITAL E PERCURSOS ESCOLARES: A APROPRIAÇÃO DOS MÉDIA DIGITAIS EM GRUPOS COM BAIXOS NÍVEIS DE ESCOLARIZAÇÃO

### DIGITAL INCLUSION AND SCHOOL ITINERARIES: DIGITAL MEDIA APPROPRIATION IN GROUPS WITH LOW SCHOOL LEVELS

**AIRES, Luísa**

Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta

CETAC.MEDIA

e-mail: laires@univ-ab.pt

**MELRO, Ana**

CLA de Peso da Régua, Universidade Aberta

e-mail: [cla\\_pesr@univ-ab.pt](mailto:cla_pesr@univ-ab.pt)

**CORREIA, Joana**

CLA de Grândola, Universidade Aberta

e-mail: [cla\\_gran@univ-ab.pt](mailto:cla_gran@univ-ab.pt)

**PONTE, Cristina**

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

e-mail: [cristina.ponte@fcsh.unl.pt](mailto:cristina.ponte@fcsh.unl.pt)

**AZEVEDO, José**

CETAC.MEDIA

Departamento de Sociologia, Faculdade de Letras, Universidade do Porto

e-mail: azevedo@letras.up.pt





## RESUMO

Este artigo resulta de uma investigação mais ampla, em curso, no âmbito do projecto “Inclusão Digital e Participação Digital. Trajectórias de uso de meios digitais por grupos sociais desfavorecidos, em Portugal e nos Estados Unidos” (PONTE; AZEVEDO; STRAUBHAAR, 2009-2011)<sup>1</sup>. A disseminação das tecnologias digitais junto de diferentes grupos sociais apresenta sinais ora de um grande optimismo, ora de discriminação, em função dos territórios, grupos sociais e etários de referência. Esta ruptura, identificada por alguns autores por ‘fosso digital’ (DE PABLOS, 2009; WARSCHAWER, 2002), não se limita às desigualdades nos acessos e competências de uso das tecnologias, mas associa-se, também, às contradições de uma globalização fragmentada, de identidades de resistência e de trajectos histórico-culturais singulares. O objectivo do estudo que aqui apresentamos consiste em analisar percursos familiares sobre a inclusão digital, em indivíduos com baixos níveis de escolarização. Para o efeito, desenhamos um estudo exploratório centrado na análise das narrativas de 17 indivíduos com o 1º ciclo do Ensino Básico. Estas narrativas foram obtidas no contexto de entrevistas semi-estruturadas. Da análise do *corpus* emerge um conjunto de dimensões das quais salientamos: as “vivências familiares”, as “experiências escolares” e as “competências e usos das tecnologias”. Estas três dimensões permitem-nos desenhar itinerários de inclusão digital, ancorados nos conceitos de tecno-capital, tecno-disposições e tecno-competências (ROJAS et al., 2010).

**Palavras-Chave:** Inclusão Digital – Tecnologias – Narrativas – Famílias – Percursos Escolares.

## ABSTRACT

This article is an output of the research project “Digital inclusion and participation. Comparing the trajectories of digital media use by socially disadvantaged groups in Portugal and in the USA” (PONTE; AZEVEDO STRAUBHAAR, 2009-2011). The dissemination of digital technologies to different social groups shows either very optimistic perspectives or very negative scenarios, according to different territories and social and age groups. This divide, interpreted by some authors as a digital divide (DE PABLOS, 2009; WARSCHAWER, 2002), means not only access and competencies asymmetries, but is also related to contradictions of a globalized and fragmented identity. The purpose of this research is to analyze familial itineraries of digital inclusion in individuals with low school levels (primary school). We decided to design an exploratory research to study 17 individuals’ narratives. Those narratives have been collected through semi-structured interviews. Empirical data analysis enhances three main discourse dimensions: “familial experiences”, “school experiences”, “competencies and uses of the technologies”. These dimensions made it possible to describe the itineraries of digital inclusion in groups with low school level, taking into account three basic constructs: techno-capital, techno-competencies and techno-dispositions (ROJAS et al., 2010).

**Keywords:** Digital Inclusion – Technologies – Narratives – Families – School Trajectories.





## 1. INTRODUÇÃO

Vivemos tempos de novos fluxos relacionais, económicos, migratórios, culturais e interculturais, facilitados por invenções tecnológicas (como a comunicação por satélite, o jacto, a Internet, etc.) (MARTIN; NAKAYAMA; FLORES, 2002). Estes cenários de comunicação e de inovação são, actualmente, impensáveis sem a presença de tecnologias digitais, instrumentos decisivos de consolidação e expansão da comunicação à escala global.

A emergência desta nova ecologia comunicacional enquadra-se em movimentos que envolvem, praticamente, todos os âmbitos de organização económica, social, cultural e política e vincula-se, entre outros, (1) ao processo de globalização da economia e da comunicação; 2) à evolução de uma consciência de mundialização; 3) à expansão da globalização aos diferentes âmbitos da acção humana e social; 4) à multiplicação dos conflitos interculturais e dos movimentos migratórios (ALSINA, 1999).

A expansão, disseminação e competências de uso das tecnologias digitais, no quadro do processo de globalização, tem marcas ora de um grande optimismo, ora de rupturas e discriminação, em função de áreas geográficas, grupos sociais e etários. Esta ruptura, identificada por alguns autores como ‘fosso digital’ (DE PABLOS, 2009), não se limita às assimetrias nas competências de uso das tecnologias, mas associa-se aos paradoxos de uma globalização fragmentada, de identidades de resistência, de uma interculturalidade frequentemente vista como solução para todos os males (DE LUCAS, 2003).

A transformação dos antigos media<sup>ii</sup> em novas tecnologias digitais transporta-nos para uma era pós-*broadcasting*, caracterizada por novas lógicas de produção, circulação, consumo e uso dos media (MERRIN, 2009) e para a necessidade de adoptarmos novas categorias de análise de contextos, processos de interactividade, lógicas de participação e criação (GAUNTLETT, 2009). Trata-se, no fundo, de uma alteração da perspectiva sobre os modos como pensamos, investigamos, escrevemos e ensinamos sobre os media.

Esta problemática adquire particular relevância em âmbito educativo, sobretudo nos processos de inovação que lhe estão subjacentes, pois, hoje, as tecnologias digitais já não são interpretadas como instrumentos revolucionários, mas como instrumentos que medeiam o nosso quotidiano (DE PABLOS, 2009). Se, por um lado, verificamos que a incorporação das





tecnologias da informação e da comunicação facilita, melhora e amplia as possibilidades dos processos de inovação nos diferentes sistemas organizativos e institucionais, por outro lado, constatamos que estes processos exigem abertura, flexibilidade e criatividade aos seus utilizadores. As mudanças verificadas nas tecnologias desencadeiam alterações nos percursos evolutivos dos indivíduos e, por sua vez, os indivíduos, a partir de novos usos e apropriações, modificam e inovam estas tecnologias.

À luz da teoria histórico-cultural, a actividade humana é fortemente mediada por artefactos, no caso específico, digitais que detêm um importante papel mediador na construção da identidade individual e grupal (VYGOSTKI, 1995; COLE, 1996). Esta acção mediada processa-se em cenários diversos como fóruns, chats, e-mails, televisão interactiva, videojogos, entre outros, em ritmo acelerado e com um forte impacto no desenvolvimento cognitivo, emocional e social do indivíduo. Neste quadro de mediação, a família e a escola asseguram um papel privilegiado na apropriação destes artefactos<sup>iii</sup>, a par de outros grupos e contextos sociais. Por esta razão, a família e a escola são frequentemente adoptadas como unidades de análise que não podem ser excluídas dos debates e investigações sobre tecnologia e inovação educativa na sociedade digital (DE PABLOS, 2009, p. 29).

Neste artigo, pretende-se explorar o entrosamento das tecnologias nas vivências familiares e escolares, a partir da questão: “Que usos fazem das tecnologias os indivíduos com baixos níveis de escolaridade, em contexto familiar?”. Para o efeito, realizámos um estudo exploratório sobre os usos dos novos media em âmbito familiar, a partir dos discursos produzidos, em contexto de entrevista, por indivíduos com formação escolar equivalente ao 1º ciclo de escolaridade básica ou inferior. Começamos por identificar algumas competências exigidas no contexto de mudança do séc. XXI e, posteriormente, relacionamos estas competências com as novas literacias e o fosso digital, no quadro dos conceitos de tecno-capital, tecno-competências e tecno-disposições (ROJAS; STRAUBHAAR et al., 2010).

## **2. QUE COMPETÊNCIAS PARA O SEC. XXI?**

A cultura participativa vinculada à Web 2.0 facilita a substituição de uma lógica de produção cultural centrada em grupos de indivíduos específicos, por uma perspectiva de



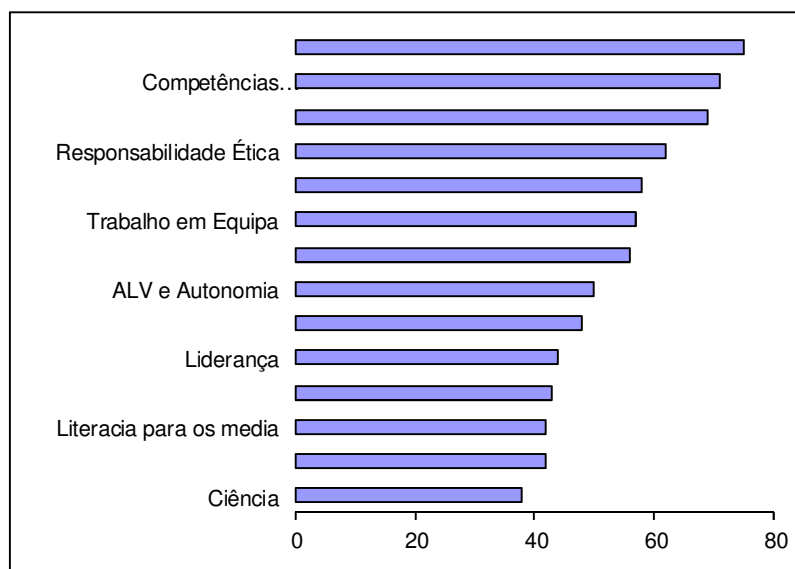


construção cultural distribuída, em que todos têm um papel activo na cultura que se vai produzindo. Esta perspectiva reflecte-se na definição do conceito de literacia, sugerindo-se o afastamento deste conceito da expressão individual e a sua aproximação a uma dimensão social e colectiva. Tradicionalmente associado ao texto escrito, o espectro da literacia tem evoluído para um vasto leque de competências e de capacidades, em que o *scripto*, o sonoro, o visual e digital se incorporam no mesmo horizonte discursivo multi e hipermédia da cultura digital (JENKINS et al., s/d). Actualmente, preconiza-se a existência de literacias vinculadas a capacidades orientadas para o jogo, a *performance* na adopção de identidades alternativas, as multitarefas, a cognição distribuída, a inteligência colectiva, as navegações multi e transmedia, a comunicação em rede, a negociação (idem).

A nova cultura participativa incorpora potenciais benefícios e oportunidades para a promoção de aprendizagens entre pares, a mudança de atitudes perante a propriedade intelectual, a diversificação de formas de expressão cultural, o desenvolvimento de competências no mercado de trabalho ou de uma noção de cidadania mais ampla. Neste horizonte de mudança, importa questionar: Quais são os reptos comunicacionais e educativos para o presente século? Contrariando-se a ideia de que as novas gerações adquirem competências digitais ‘espontaneamente’ (rejeitando-se, assim, a naturalização dos conceitos de literacia e inclusão digital), propõe-se a abordagem destas competências enquanto dimensões integrantes de amplos processos histórico-culturais, com uma ampla variedade de facetas e cujas marcas mais visíveis são as da inclusão e do fosso digital.

Numa sondagem realizada nos Estados Unidos (E.U.) em 2007, uma amostra de 800 votantes elege como competências prioritárias, para o séc. XXI, a compreensão leitora (75%), as competências computacionais e tecnológicas (71%) e o pensamento crítico (69%).





**Figura 1: Competências para o séc. XXI.**

Fonte: “Public Opinion Strategies and Peter D. Hart Research Associates” (<http://www.p21.org/>)

Se aprofundarmos a análise das 14 áreas de competências emergentes na sondagem, observamos que são privilegiados: o pensamento reflexivo, ético, axiológico e social em contexto educativo, as competências na área das TIC, a criatividade, liderança e autonomia e, ainda, competências associadas a uma cultura de oralidade, como a leitura, sendo precisamente esta última a área mais valorizada (75%). Esta sondagem corrobora as perspectivas de investigadores como César Coll e colaboradores (2008) que defendem que a expansão das TIC está a desencadear, entre outras, fortes mudanças no âmbito da literacia, exigindo novas formas de compreensão, procura, recolha, interpretação, análise e comunicação da informação. As novas formas de acesso ao conhecimento exigem novas capacidades de leitura e escrita de textos em suportes diversos que nos permitam ser competentes na sociedade digital.

### **2.1. Fosso digital e Inclusão Digital: duas faces da sociedade digital**

Sabemos que a emergência de novos alfabetismos está associada, irremediavelmente, a novos analfabetismos e que a dimensão do problema se amplia quando a alfabetização se vincula a “marcas de cidadania” (COLL; MONEREO, 2008). As desigualdades nas oportunidades de acesso, experiências e competências que preparam os indivíduos para a participação em inúmeros âmbitos da vida quotidiana assumem dimensões preocupantes em





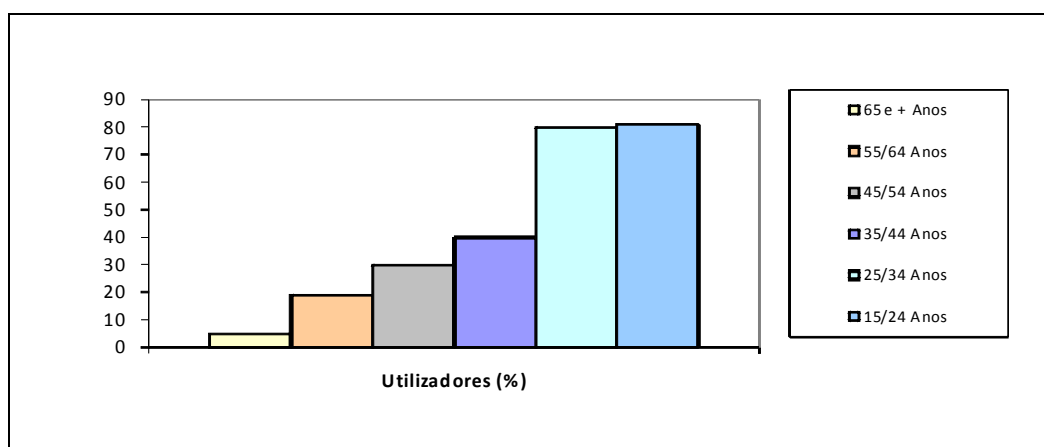
países, grupos sociais, minorias étnicas e faixas etárias da população com menos recursos e provocam um enorme *fosso na participação*. Frequentemente associados ao fosso na participação estão, também, os problemas da *transparência* e da *ética do desafio*, salientados por Jenkins (s/d). O primeiro refere-se às dificuldades em perceber claramente como os media configuram a nossa percepção sobre o mundo e o segundo envolve atitudes que incentivam os cidadãos a adoptar posturas e papéis públicos, de produtores de conteúdos nos diferentes media e de participantes em comunidades diversas. Estes construtos, elementos estruturantes da educação mediática, permitem uma análise mais minuciosa do fosso digital, associando-o não só às dificuldades de acesso, como também às dificuldades de desenvolvimento de competências sociais e culturais necessárias a uma cidadania ampla. Inclusão digital, fosso digital, literacia digital são construtos que merecem ser interpretados no quadro de sistemas de práticas culturais localmente situadas (SCRIBNER; COLE, 1981; REDER; DAVILA, 2005; WARSCHAWER, 2002).

Deslocando o nosso olhar do fosso digital para a inclusão digital, concluímos que esta problemática ultrapassa largamente o espectro instrumental das ferramentas digitais; integra-se nas possibilidades de indivíduos, famílias e comunidades serem capazes de participar cabalmente na sociedade e controlar os seus próprios destinos, tendo em conta os artefactos que dominam nos contextos económico, de emprego, saúde, educação, habitação, cultura, participação cívica, etc. (SCRIBNER; COLE, 1981; WARSCHAWER, 2002; JENKINS et al., s/d). A inclusão digital envolve não só a partilha de recursos e artefactos, mas também a participação na vida individual e colectiva e privilegia a apropriação de ferramentas de pensamento orientada para a inclusão social (WERTSCH, 1993; VASQUEZ, 2003).

- *Alguns indicadores*

Se consultarmos as estatísticas produzidas por organismos como o OberCom sobre o uso de TIC e Internet, em 2008, observamos que, em Portugal, cerca de 41% dos inquiridos eram utilizadores de Internet (OBERCOM, 2009). No entanto, uma análise mais fina deste documento permite verificar que 4% dos indivíduos inquiridos mencionaram uma utilização parcial da Internet, verificando-se, assim, a necessidade de reajustar esta taxa de utilizadores entre 37% e 41%. A estratificação dos utilizadores, por níveis etários, revela ainda que é na faixa etária dos 15 aos 34 anos onde se concentra o maior número de utilizadores.





**Figura 2: Utilizadores e não-utilizadores de Internet, por escalão etário**

Fonte: OberCom (2009), Sociedade em Rede, 2008 ([www.obercom.pt/content/577.np3](http://www.obercom.pt/content/577.np3))

A outra face desta realidade observa-se na percentagem de portugueses que nunca usaram a Internet: 52%. A principal razão mencionada por estes inquiridos para justificarem a ausência de uso da Internet (56%) é a *falta de interesse*.

A natureza difusa da falta de interesse perante as TIC exige uma interpretação mais densa desta problemática, na tentativa de identificar algumas das suas dimensões caracterizadoras. Foi com este propósito e sem a formulação de categorias *a priori*, mas apetrechados dos referenciais teóricos propostos por Straubhaar e colaboradores, que partimos para a análise do *corpus* que a seguir apresentamos.

### 3. FOSSO DIGITAL EM INDIVÍDUOS COM BAIXOS NÍVEIS DE ESCOLARIZAÇÃO

No âmbito do projecto “Inclusão e participação digital. Trajectórias de uso de meios digitais por grupos sociais desfavorecidos em Portugal e nos Estados Unidos”, coordenado por Ponte, Azevedo e Straubhaar (2009-2011), propusemo-nos analisar as narrativas de indivíduos com baixos níveis de escolarização, produzidas no contexto de uma entrevista individual. Para o efeito, identificámos um sub-grupo de indivíduos com o primeiro ciclo do ensino básico, a partir da amostra do projecto.





No projecto “Inclusão e participação digital”, elegeu-se a família como unidade de análise, por se considerar que este núcleo constitui a base para a construção da identidade do indivíduo. De um modo particular, considera-se que, da análise das culturas familiares, emerge a problemática da apropriação dos media, uma miscelânea de usos das tecnologias pelas diferentes gerações em presença neste núcleo.

### 3.1 A problemática e sua justificação

A revisão da literatura sobre os usos sociais das tecnologias salienta que o nível educacional constitui uma dimensão importante para a interpretação dos processos de inclusão digital e da diversidade de problemas que lhe estão associados, como é o caso do fosso digital (REZA, 1998, in ROJAS; STRAUBHAAR, et al., 2010). No entanto, as investigações de espectro macro tendem a não evienciar as especificidades de grupos como, por exemplo, os de baixa escolarização. Em Portugal, a dimensão deste grupo merece uma atenção particular, dados os baixos índices de escolarização da população adulta: 29.2% têm o 1º ciclo e 5.7%<sup>iv</sup> não sabem ler nem escrever. Partindo desta realidade, decidimos orientar o nosso estudo para a análise dos discursos produzidos por indivíduos com um baixo nível escolar: 1º ciclo do ensino básico<sup>v</sup>, privilegiando as seguintes dimensões: (1) a *tecnologia* entrosada nas (2) *vivências familiares* e (3) *escolares*. Estas dimensões emergem do guião da entrevista inicialmente realizada nos Estados Unidos e, posteriormente, aplicada nos Estados Unidos e em Portugal (PONTE; AZEVEDO; STRAUBHAAR, 2009-2011), a saber: 1) Origem e caracterização familiar; 2) Mobilidade da família; 3) Ocupação e escolaridade dos membros da família: percurso pessoal e influência familiar; 4) Práticas e vivências pessoais e familiares; 5) História pessoal com os media; 6) Usos actuais dos *media*; 7) Uso do computador e da Internet.

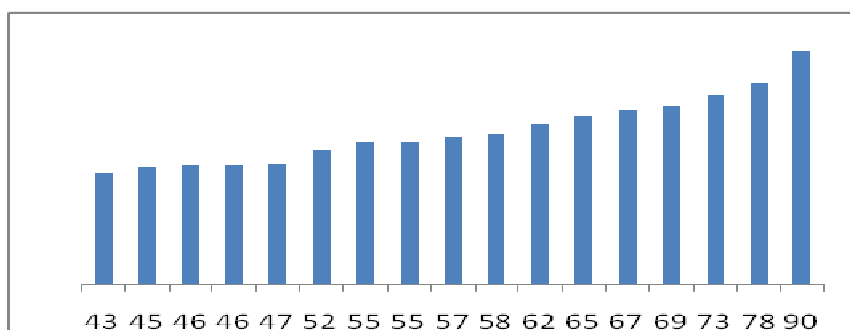
Elegendo como referencial teórico central a perspectiva de Rojas, Straubhaar et al. (2010) sobre *techno-capital*, *techno-disposições* e *techno-competências*, construtos baseados na teoria de Bourdieu, neste estudo empírico pretende-se conhecer as perspectivas sobre as tecnologias, em indivíduos com reduzidos recursos escolares.

### 3.2 Caracterização da amostra do estudo





A partir da amostra global do projecto “Inclusão Digital” (constituída por 2 membros de cada uma das 65 famílias identificadas), foi possível constituir uma sub-amostra com 17 indivíduos com baixos níveis de escolarização. Para a identificação desta sub-amostra, partimos dos elementos de caracterização socioeconómica recolhidos no âmbito do projecto (PONTE; AZEVEDO; STRAUBHAAR, 2009-2011). De entre estes, 16 indivíduos têm o 4º ano de escolaridade (1º ciclo do ensino básico) e 1 tem o 2º ano de escolaridade. Analisando a constituição do grupo, por género, verifica-se que 13 são mulheres e 4 são homens.



**Figura 3: Idades dos informantes**

Fonte: Projecto “Inclusão Digital e Participação Digital” (PONTE; AZEVEDO; STRAUBHAAR, 2009-2011)

A idade média dos informantes é de 59.3 anos, verificando-se uma grande amplitude de idades: dos 43 aos 90 anos (Figura 3).

### ***3.3 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados***

Afirmámos, anteriormente, que o corpus do estudo foi obtido a partir da realização de uma entrevista semi-estruturada (PONTE; AZEVEDO; STRAUBHAAR, 2009-2011). Foram privilegiadas as narrativas sobre “tecnologia” e “usos da tecnologia em contexto familiar e escolar”, por considerarmos que, a partir destas dimensões, seria possível obter uma densidade informativa que nos permitiria caracterizar o tecno-capital, as tecno-disposições (ou tecno-expectativas) e as tecno-competências dos informantes. Estas entrevistas foram realizadas em 2009, nas áreas metropolitanas de Lisboa, Coimbra e Porto.

## **4. ANÁLISE DE DADOS: ALGUMAS REFLEXÕES**





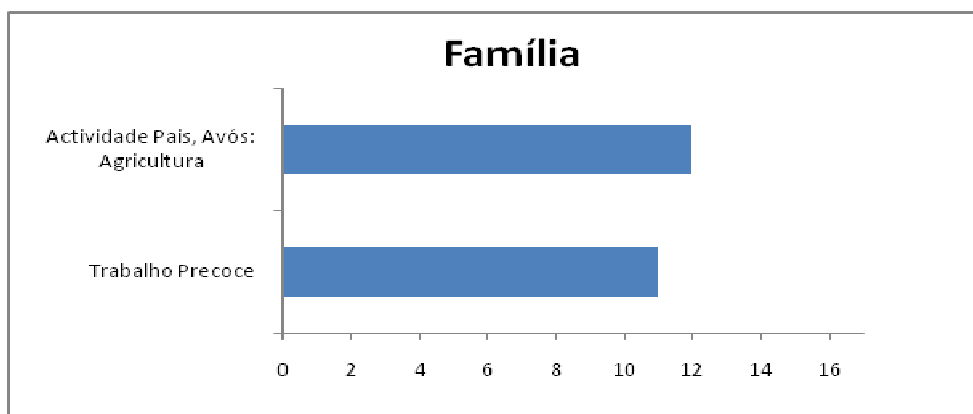
Para a exploração das entrevistas optou-se pela análise de conteúdo, centrada na identificação de dimensões de inclusão/fosso digital, presentes nos relatos dos informantes. Como veremos a seguir, estas dimensões vinculam-se a processos sociais amplos que acompanham a infância, a adolescência e a vida adulta destes indivíduos.

#### 4.1 Vivências familiares

A infância dos entrevistados é marcada pela pertença a agregados familiares numerosos e com grandes dificuldades económicas. O trabalho precoce, por razões de ordem económica (entre os 7 e os 14 anos), constitui uma dimensão com relevância nos discursos dos entrevistados:

“(...) venho de uma família bastante pobre, sem condições algumas, com 7 irmãos e que apenas todos conseguimos a 4ª classe porque nessa altura, quer dizer, os meus pais não podiam e... e nós tínhamos que trabalhar, (...)” (Joana, 47).

“(...) comecei a trabalhar muito cedo, com 7 anos a gente já trabalhava (...)” (António, 69).



**Figura 4: Marcas dominantes das experiências familiares, na infância.**

Fonte: Projecto “Inclusão Digital e Participação Digital” (PONTE; AZEVEDO; STRAUBHAAR, 2009-2011).

As memórias da infância dos entrevistados são fortemente marcadas pelo rural e pela agricultura. Em alguns casos, esta actividade desenvolveu-se na periferia de centros urbanos, como Porto, Santarém, Setúbal, onde predominava o trabalho agrícola (exceptuam-se os casos de Lurdes, 67 – ajudava a tomar conta dos irmãos; Glória, 43 – fazia limpezas; João, 58 –





merceeiro). Os entrevistados tendem a exercer as profissões de seus pais e avós, situação que já não se aplica aos seus filhos, com um nível escolar superior (exceptua-se o caso da entrevistada Rosa, 65):

“Mas saí de Casével com 8 anos mas lembro-me perfeitamente, perfeitamente da terra... da minha avó, pronto, de ir à eira buscar as amêndoas, que ela secava das amêndoas e figos para vender...” (Lurdes, 90).

“A ocupação deles [dos pais] foi sempre na agricultura? Sim, sim, sim, a ocupação, e a minha também, até aos 20 e, até que fui para a tropa sempre.” (Manuel, 53).

A maioria dos entrevistados (15) refere as brincadeiras ao ar livre e os tradicionais jogos de crianças como modos preferidos de ocupação dos tempos livres na infância:

“As brincadeiras. Jogar à pedra, ao peão, à macaca, à corda, ao lenço. Brincava com os meus colegas. Na juventude, era dançar. Adoro dançar, ainda hoje.” (Lurdes, 57).

Na infância, a maioria dos entrevistados refere o trabalho, o respeito pelos outros, a honestidade ou o “não roubar e não matar”, como capital cultural adquirido no seio familiar, denotando uma hierarquia de valores em que a importância vai para a transmissão de “boas maneiras”, do sentido da poupança e do trabalho, numa lógica de fatalismo e submissão. Estes dados reforçam a ideia de que os *habitus* familiares configuram a apropriação individual dos valores e a sua configuração nas práticas do dia-a-dia:

“A coisa mais importante que eu aprendi com a minha família foi que eles sempre nos ensinaram, sei lá, *pra* nunca mexer em nada de ninguém, *pra* sermos como eles eram: pessoas honestas e, e pronto” (António, 69).

“Sei lá. Nas outras famílias não sei. Mas na minha sei que é importante ser honesta, não é? E não roubar, não matar, eu acho que isso é o essencial de tudo, não é? As famílias dos outros a gente não sabe o que se passa lá na casa dos outros, não é? Só sei na minha.” (risos) (Lurdes, 46).

“O mais importante acho que foi criar as minhas filhas. Foi conforme eu fui criada, assim transmiti às minhas filhas. Aquilo que eu pude, não é? Eu não pude mais...” (Lurdes, 57).

“Somos uma família com muita educação. Sabemos respeitar os outros. Não há conflitos, nada dessas coisas. Muita educação mesmo” (Fátima, 55).

“Eu sei lá bem... É uns ricos e outros pobres, só se for isso... Que aproximação é que há? Somos todos iguais aqui.” (Manuel, 62).

“Não me lembro de nada que tenha aprendido com a minha família, que seja assim, realmente importante (...) Na minha família o que acho que é





diferente das outras famílias é a maneira de estarmos na vida, a nós não nos incomoda o vizinho, que ele tenha, que ele seja, que ele ganhe, isso não nos incomoda” (Susana, 73).

Na análise das dinâmicas familiares, observa-se, também, a redução considerável do número de filhos (entre 1 e 3 filhos) por agregado, quando comparado com as gerações anteriores (pais e avós).

#### 4.2 Experiências escolares

Os percursos escolares são marcados por problemas económicos das famílias já mencionados que impedem a continuidade da escolarização de 12 entrevistados. Em alguns casos (5) são salientadas as baixas expectativas familiares em relação à escola, sublinhando-se, nestes casos que, pelo menos, um dos pais não sabia ler nem escrever:

“Andei na escola, até à 2ª classe e acabada a 2ª classe tive para me retirar; tinha 8 anos (tinha 8 anos não), quer dizer, já tinha assim mais idade, tinha aí uns 10 ou 12 anos, tive que retirar *pa* começar a trabalhar, porque a vida também nessa altura também era miséria; o meu pai também trabalhava por fora mais a minha mãe e eu tive que começar a trabalhar... *pá* gente ganhar alguma coisa *pa* gente ter dinheiro *pa* gente se vestir. Porque a vida *intigamente* não é como agora. A gente nem andava bem vestidos e se alguma vez eu tinha alguma coisinha para vestir, agradeço à minha avó... E mais às minhas tias. Que os fatos que elas não queriam...” (Olga, 78).

“Está satisfeita com o seu nível de instrução? Gostava de ter estudado mais? Ah, não liguei nunca porque trabalhei sempre, criei as minhas filhas com muito carinho e muito, e pronto, fiz tudo o que podia, fiz tudo o que podia com as filhas” (Lurdes, 90).

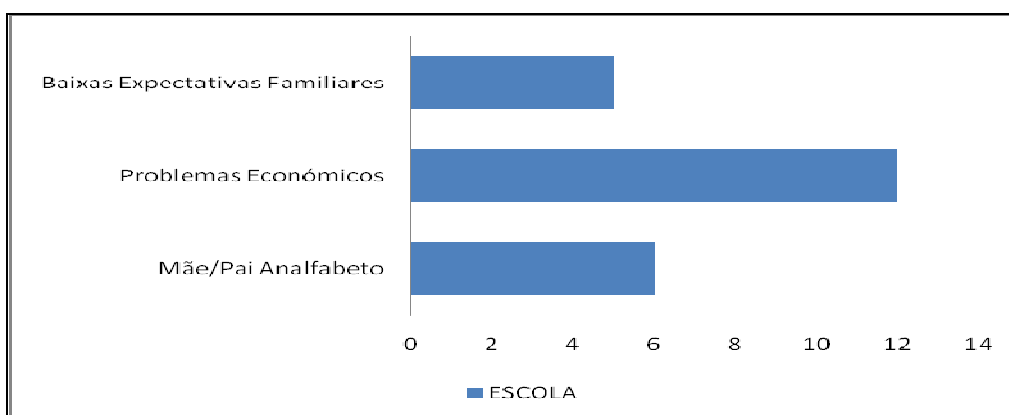


Figura 5: Dimensões marcantes dos percursos escolares.



Fonte: Projecto “Inclusão Digital e Participação Digital” (PONTE; AZEVEDO; STRAUBHAAR, 2009-2011).

Nas narrativas dos entrevistados, salienta-se a tendência para o abandono da escola na “4ª classe”<sup>vi</sup> e regista-se, ainda, um caso que não passou da 2ª classe do Ensino Primário. A razão apontada por quase todos os indivíduos para o abandono escolar está relacionada com factores económicos e com o reduzido valor atribuído à escola, na família (pais e avós):

“Qual é a escolaridade dos seus pais? E a dos seus avós?

Eu não sei... Mas acho que a minha mãe não chegou a estudar porque não sabe ler e o meu pai sabe, é porque andou na escola mas não sei que escolaridade é que ele tem.

Os avós da Sr.ª?

Acho que não chegaram a andar na escola. Já foi há muitos anos, ainda não era aquela coisa de ser obrigatório.” (Manuela, 55).

“Pois era! Nessa altura era uma coisa importante, os meus pais e isso queriam era que a gente aprendesse a ler, *nã* é. Mas a vida já *nã* dava para isso também, a gente também não tinha posses para andar eu mais a minha irmã, para andar a minha irmã na costura... Andava na costura da mulher do Sr. Joaquim Pão Mole, andou a aprender e as rendas e isso – a minha irmã sabe muito bem fazer rendas e é muito habilidosa disso – Agora eu, não; não tinha muito jeito para isso; eu tinha jeito era para o campo” (Olga, 78).

“Eles bem queriam que os filhos estudassem... Mas como também éramos dez irmãos, não é, não havia possibilidades. Era só o meu pai e a minha mãe a trabalhar. Éramos todos pequeninos... Não havia possibilidades.” (Lurdes, 46).

“Não sabiam ler, nem o meu pai nem a minha mãe. (Os avós) também não sabiam. É assim: inclusive o avô do Bruno por parte do pai sabia ler, era o único. O único que sabia ler porque veio de uma família bastante... como é que eu hei-de explicar? Já de uma família, de uma família já de bens... a qual a minha mãe e o eu pai não vieram.” (Joana, 47).

No entanto, esta realidade não se aplica aos filhos dos entrevistados. Pelo contrário, nos relatos analisados é explícita a valorização da escola no futuro dos filhos e, em alguns casos, dos netos. Salienta-se que 15 dos 17 indivíduos que integram a amostra do estudo são o entrevistado mais velho da família; o segundo membro entrevistado da família é não só mais novo (filho), como detém um nível de escolaridade superior.

Se, na geração anterior, os pais parecem ter transmitido aos filhos um capital cultural marcado pelo analfabetismo e por projectos de vida vinculados a uma cultura rural e agrícola, as baixas expectativas educativas daquela geração parecem não terem sido transmitidas, pelos entrevistados, aos seus filhos. No entanto, este fenómeno não pode dissociar-se do impacto





provocado pela alteração das políticas educativas que accionaram o prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano.

Em suma, os itinerários escolares presentes nestas narrativas são marcados por problemas económicos, pelo analfabetismo (6 entrevistados referem que, pelo menos, um dos pais não sabia ler nem escrever) e pelas baixas expectativas das famílias em relação à escola. Estes indicadores indiciam a presença de um capital cultural familiar com características típicas de uma sociedade rural, marcada por baixos recursos económicos, escolares e tecnológicos.

### 4.3 Competências e Usos de Tecnologias

A televisão e, na infância, a rádio são claramente as tecnologias que dominam o quotidiano de grande parte dos entrevistados. Como a idade do grupo é 59,3 anos, a maioria dos indivíduos integra-se na “geração pré-televisiva” (PINTO, 1996):

“Então e televisão? Via televisão?(*risos de todas*)

Tu és maluca ou quê?! Hã?? E na havia, nem havia telefonia quanto mais televisão! Eu só conheci a televisão sabes quê? Quando eu fui pó café, a primeira televisão que veio *pas* Cabanas foi a nossa lá *pó* café. E a primeira televisão veio andou aqui de roda da gente aqui de Palmela foi *po* Retiro Azul” (Olga, 78).

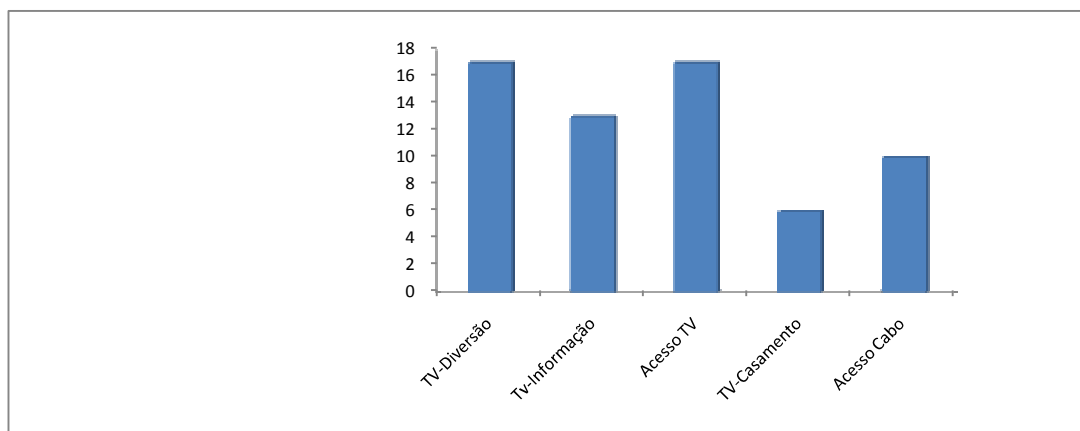
“[...] eu sempre gostei mais de ouvir rádio. Música, desde que fosse música.” (Joana, 46).

“Ah, a televisão também tive muito cedo. Foi quando vieram as primeiras televisões. As primeiras televisões a cores, (...)” (Lurdes, 90).

“[Começou a ver TV] aos 17 anos foi quando ela apareceu e íamos aos bombeiros a Seia (...)” (António, 69).

“Às vezes. Música popular portuguesa. CD, rádio, televisão...CD no carro, claro. Não tenho CD em casa, só no carro.” (Lurdes, 57)





**Figura 6: Utilização da tecnologia: televisão.**

Fonte: Projecto “Inclusão Digital e Participação Digital” (PONTE; AZEVEDO; STRAUBHAAR, 2009-2011).

As leituras preferidas são as revistas e os jornais (sobretudo os gratuitos). A leitura de livros está associada ao estudo de manuais escolares e aos “livros cor-de-rosa”:

“É mais revistas.” (Joana, 46).

“Só lia os livros da escola. Fazia os trabalhos de casa e é tudo.” (Manuela, 55).

“Ora, na adolescência eram esses livrinhos cor-de-rosa. Agora, já gosto de ler livros mais sérios. Já li muito.” (Maria, 67).

As competências em TIC e Internet são quase inexistentes e, quando existem, são limitadas: não se detecta a oportunidade de frequência de cursos nesta área. Há, no entanto, diferenças de género nas competências e usos das tecnologias digitais. Os relatos dos entrevistados dão conta da ausência de competências digitais dos seus pais e avós, realidade que se amplia às mulheres entrevistadas neste estudo. No entanto, esta realidade não se verifica em três dos quatro entrevistados do sexo masculino, que referem ter competências em TIC e Internet e salientam que as adquiriram junto de membros da família (filhos e netos), com a ajuda de colegas ou por iniciativa própria:

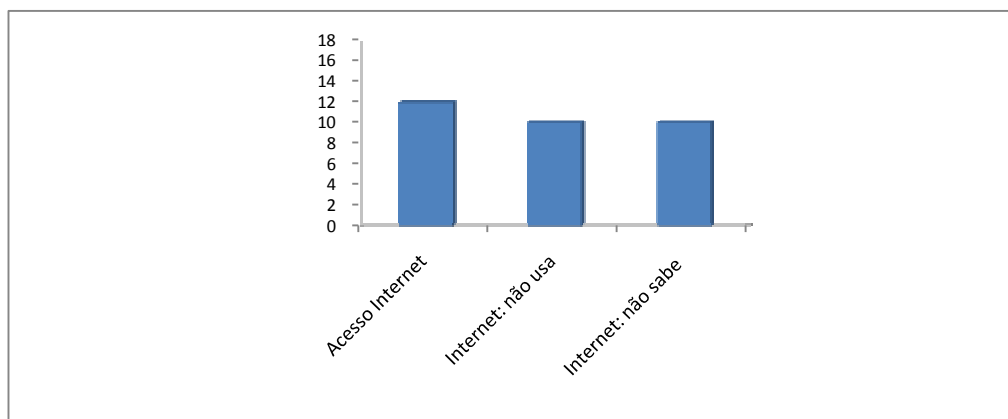
“Eu montei o ZX 81; comprei em kit e já tenho em computador do ZX 81. Depois comprei o Spectrum – comprei dois, ainda tenho hoje, tanto um como outro. Depois comprei outro computador, o Amstad; depois comprei um computador, um PC” (António, 69).





“Até por motivos profissionais é mais a internet (...) Não. Nunca aprendi. Quer dizer, nunca aprendi, nunca tive nenhum curso, nenhuma formação” (João, 59).

“Sei, sei, sei mexer mas... mas agora por meios técnicos não sei, não sei explicar.” (Manuel, 53).



**Figura 7: Utilização da tecnologia: Internet.**

Fonte: Projecto “Inclusão Digital e Participação Digital” (PONTE; AZEVEDO; STRAUBHAAR, 2009-2011).

As mulheres, com suas actividades profissionais que não requeriam a utilização das TIC, não sabem, não usam, nem sentem necessidade de usar o computador e a Internet. Enquanto os homens (3) apresentam algum interesse e são até quem toma a iniciativa de adquirir ferramentas tecnológicas para uso pessoal, profissional e familiar (exceptua-se um caso que não sabe usar a Internet), as mulheres privilegiam os usos da televisão (telenovelas e telejornal), da rádio (música), de jornais e revistas e do telemóvel (sobretudo para falar com a família):

“E televisões, tem televisões cá em casa?

Tenho, tenho 3: uma na cozinha, uma na sala e outra no quarto da filha.

E rádio, tem rádio cá em casa?

Tenho, tenho 2: um está no meu quarto e o outro está no quarto da filha.” (Glória, 43).

“Prefiro a televisão porque não sei mexer na internet.” (Ana, 45).

“Uma vez ou outra. A leitura não é muito a minha praia. (...) Revistas também, uma vez ou outra. (...) Eu vejo mais televisão.” (Ana, 45).

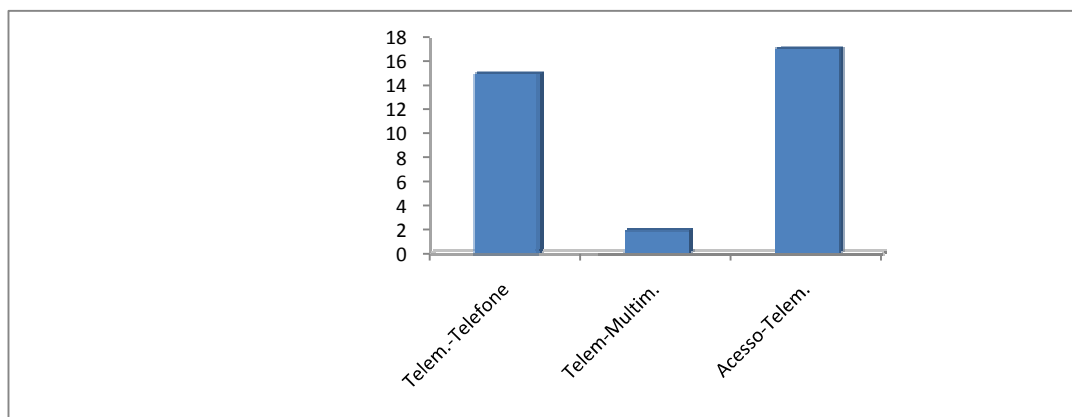




“Na televisão. É mais fácil na televisão (...)Música portuguesa e alguma também estrangeira. Mas gosto sobretudo de música portuguesa” (Fátima, 55).

[telemóvel] “Sim. Só para telefonar quando é preciso. Mensagens não usam, às vezes vejo as da minha filha, de resto não.” (Manuela, 55).

“Eu tenho um telemóvel, mas uso mesmo só para fazer ligações em caso de emergência, porque de resto ele fica ali paradinho.” (Susana, 73).



**Figura 8: Utilização da tecnologia: telemóvel.**

Fonte: Projecto “Inclusão Digital e Participação Digital” (PONTE; AZEVEDO; STRAUBHAAR, 2009-2011)

O desinteresse no uso do computador e da Internet encontra-se em narrativas como as que de seguida apresentamos:

“Eu não uso computador, nem Internet. Não sei por, nem fazer nada, mas sei que tem, porque já pedi informações a minha neta, aí ela vai ali saber. Outro dia precisava de um endereço, e ela usou ali a Internet e logo me deu a informação, mas eu não sei como fazer. Com essa idade já não tenho paciência para aprender a utilizar o computador e a Internet. Se eu soubesse usar a Internet usaria para ouvir esses políticos, ficar mais informada e para falar com o meu irmão que também usa a Internet, para falar assim com alguém que tivesse computador também.” (Susana, 73).

“Olha, se queres que eu te diga eu não sei. Eu sei que o computador é preciso mas pró que é eu não sei (...) É coisas que eu não dou valor nem me interessa nem, nem quero saber disso para nada, nem tenho que lidar com ele nem quero saber disso. Eh.” (Olga, 78).

A par destes relatos, identificam-se outros em que as entrevistadas atribuem importância ao facto de as gerações mais jovens dominarem estas ferramentas e de investirem na aquisição de competências neste domínio.





Embora o tecno-capital deste grupo de mulheres se limite, em grande parte, ao consumo de programas televisivos de entretenimento e, em menor grau, de informação, e de as tecno-competências digitais serem muito reduzidas, salienta-se que as suas tecno-disposições são positivas: as tecnologias digitais, em particular, o computador, a Internet e o telemóvel, são considerados instrumentos facilitadores das relações com a família e com o mundo:

“Comunicação. Falar... com a família, com amigos. Eu acho que é muito importante. *Tar* um do lado, outro do outro e através de comunicar tão, tão a falar uns com os outros. Acho que isso que é muito importante.” (Joana, 47).  
 “Eles [jovens] têm de andar mais para a frente do que nós. Os meus pais... Os meus pais ainda eram piores do que nós. Não é? Era um tempo mais atrasado, agora é que tem de evoluir mais, não é? Mas era um tempo mais atrasado do que agora. Agora tem é de se ir para a frente. Evoluir” (Lurdes, 46).

Os filhos e os netos das mulheres rompem, assim, o tecno-habitus do grupo de entrevistados, fortemente marcado pela rádio e pela televisão. Esta ruptura terá sido facilitada, também, pelas tecno-disposições familiares. Embora os entrevistados que mostram maior abertura e disposição para as tecnologias digitais sejam os que apresentam tecno-competências superiores, como é o caso de três dos quatro homens, no grupo de mulheres as tecno-disposições são elevadas e orientam-se para as gerações mais novas:

“Uhhh, já temos, já temos computador...sei lá, há pr’aí 15 anos” (Manuel, 53).

“Não tem nada... não tem nada, porque eu não ligo nenhuma à Internet, não ligo nenhuma a isso, não é... Sei que é boooom, sei que é bom. Sei que... sei que, pronto, isto teve uma evolução muito grande, não é, porque, por exemplo, a minha filha lá em cima tem um computador...” (Lurdes, 90).

“Porque é uma coisa que não me interessa muito. Se preciso, peço para os netos ir verem. Até quando quero ir ver, por exemplo, um museu ou uma coisa qualquer, peço aos netos onde fica a rua.” (Maria, 67).

“Acho que os computadores... foram um meio de comunicação que chegou que é muito bom. Através do computador fala-se com muitas pessoas e acho que é uma coisa muito útil. Para quem a utiliza, claro. Acho que sim... que é uma coisa muito boa. (...) Não utilizo... nem sei mexer. Nem sei mexer nele. (...) É assim... também talvez nunca precisasse. Porque se eu, se... se eu precisasse talvez tivesse aprendido. Mas também nunca precisei, não é? O meu trabalho como não... não é preciso computador.” (Joana, 47).





Importa, ainda, salientar que, no acesso às tecnologias (em particular no acesso à televisão), o casamento constituiu um momento de viragem, fazendo supor que, por esta via, os indivíduos acederam a um maior capital tecnológico:

“Primeiro íamos ver a televisão ao vizinho, quando tivemos nossa primeira televisão eu já era casada, com subsídio do Natal eu e meu marido fomos comprar a televisão e o aspirador de pó.” (Susana, 73).

“Não tivemos rádio ou televisão (...) Sim [agora] tenho televisão, mas não por cabo. Já a tive depois de casada e acho que já tinha as minhas duas filhas mais velhas” (Lurdes, 57).

“(...) Televisão já...já eu era casada, quando eu tinha televisão. [E quem é que a comprou?] Fui eu e o meu marido.” (Rosa, 65).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirma-se, frequentemente, que as TIC e a Internet democratizaram o acesso à informação e à comunicação. A ser plausível esta afirmação, importa questionar em que plano se situam as assimetrias geracionais, económicas e escolares nos acessos e usos das tecnologias digitais. Sob o lema da democraticidade informacional e comunicacional, estaremos a ser complacentes com estratégias discriminatórias, em contexto educativo e social?

A análise do impacto das tecnologias na Educação não pode ser entendida como um fenómeno pedagógico, didáctico ou psicológico específico, mas como dimensão de um processo mais amplo, associado a profundas transformações sociais, económicas e culturais (CASTELLS, 2001; COLL; MONEREO, 2008).

O estudo exploratório que apresentamos dá-nos conta não só da realidade multifacetada da inclusão digital, como revela, também, que o fosso latente nas narrativas que analisámos é muito mais do que digital. Trata-se de um fosso geracional, económico, educativo, cultural e histórico.

As narrativas sobre as tecnologias em contexto familiar, de indivíduos com baixos níveis de escolarização, transportam-nos para problemáticas sociais que marcaram percursos de vida particulares. Algumas destas problemáticas associam-se a histórias de pobreza, subserviência, exclusão e luta pela sobrevivência.





Não se pretende, nem é legítimo construir generalizações, a partir dos discursos de 17 mulheres e homens que constituem a amostra deste estudo. Mas nem por esta razão o estudo deixa de se perspectivar como um contributo para a construção de teoria sobre o enraizamento do fosso digital em processos de exclusão social. As vivências familiares e o nível de escolarização emergem como dimensões centrais para a interpretação dos processos de inclusão/exclusão digital. As etapas da pesquisa, entretanto concretizadas no projecto “Inclusão Digital e Participação Digital”, proporcionaram outros elementos que consolidam esta via. Temos a expectativa de que, gradualmente, as peças deste complexo puzzle tomem o seu lugar e nos permitam consolidar saberes para uma intervenção de qualidade no âmbito da inclusão digital.

## REFERÊNCIAS

- ALSINA, R. **Comunicación Intercultural**. Barcelona: Anthropos, 1999.
- CASTELLS, M. **La Galaxia Internet**. Barcelona: Areté, 2001.
- COLE, M. **Cultural Psychology. A once and future discipline**. U.S.A.: Harvard University Press, 1996.
- COLL, C.; Monereo, C. **Psicología de la educación virtual**. Madrid: Morata, 2008.
- DE LUCAS, J. **Globalización e Identidades**. Barcelona: Cataluña Hoy, 2003.
- DE PABLOS, J (Coord.). **Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2009.
- GAUNTLETT, D. Media Studies 2.0: a response. In **Interactions: Studies in Communication and Culture**. Vol. 1, nº 1, 2009.
- JENKINS, H. et al. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century**. Disponível em: [http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF); Acesso: 05.05.2010.
- MARTIN, J.; NAKAYAMA, T.; FLORES, L. **Readings in Intercultural Communication** 2ª ed. U.S.A.: McGraw-Hill, 2002.
- MERRIN, W. Media Studies 2.0: upgrading and open-sourcing the discipline. In **Interactions: Studies in Communication and Culture**. Vol. 1, nº 1, 2009.
- OBERCOM. **A Internet em Portugal 2009**. Disponível em: <http://www.obercom.pt/content/640.np3>; Acesso: 05.05.2010.





PINTO, M. **A Televisão no Quotidiano das Crianças**. Universidade do Minho (tese de doutoramento), 1996.

PONTE, C.; AZEVEDO, J.; STRAUBHAAR, J. Projecto **Inclusão Digital e Participação Digital. Trajectórias de uso de meios digitais por grupos sociais desfavorecidos, em Portugal e nos Estados Unidos**. Financiamento: FCT, 2009-2011.

ROCHA TRINDADE, A. **Introdução à Comunicação Educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

ROJAS, V.; STRAUBHAAR, J, et al. **Communities, Cultural Capital and Digital Inclusion: Ten years of tracking techno-dispositions**. Austin Technopolis, 2010.

SCRIBNER, S.; COLE, M.. **The Psychology of Literacy**. London: Harvard University Press, 1981.

VASQUEZ, O. **La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003.

VYGOSTKI, L. **Pensamiento y Lenguaje**. Barcelona: Paidós, 1995.

WARSCHAWER, M. "Reconceptualizing digital divide". **First Monday**. Vol. 7, nº 7-1 Julho 2002. Disponível em:

<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/967/#author>  
Acesso: 01.11.2009.

WERTSCH, J. **Voces de la mente**. Madrid: Visor, 1993.

<sup>i</sup> Projecto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (UTAustin/CD/0016/2008), (PONTE; AZEVEDO; STRAUBHAAR, 2009-2011).

<sup>ii</sup> *Media*- Étimo latino que significa *meios* e cuja forma singular é *medium* (Cf. Rocha Trindade, 1990). No Brasil, não é frequente o uso da palavra *media*, mas *mídias*.

<sup>iii</sup> Quando fazemos referência aos artefactos, referimo-nos à sua dimensão material, organizativa, simbólica e estética (Cole, 1996; Sancho, 2009):

<sup>iv</sup> Percentagens referentes ao ano de 2005 (Fonte: CCDRn, "Programa Operacional do Norte, 2007-2012").

<sup>v</sup> No Sistema Educativo Português, o primeiro ciclo do Ensino Básico corresponde aos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, do Sistema Educativo Brasileiro. Assim, o 4º ano do Ensino Básico, em Portugal, corresponde ao 4º ano do Ensino Fundamental, no Brasil. Para ampliar a informação sobre o Sistema Educativo Português, sugere-se a consulta do portal do Ministério da Educação, disponível em: <http://www.min-edu.pt/index.php?s=sistema-educativo> e, ainda, a Lei de Bases do Sistema Educativo.

<sup>6</sup> Actualmente, 4º ano de escolaridade.

Submetido: 15.03.2011





**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**  
**Programa de Pós-graduação Educação: Currículo**  
**Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876**

---

**Aceito: 28.7.2011**



**Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.2 AGOSTO 2011**  
**<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>**