

(VER EM "ESQUEMA WEB")

Diálogos Informais e Interculturais A Internet no Contexto Escolar

Mestrado em Relações Interculturais
Dissertação orientada pelo Professor Doutor José Maria
Gonçalves da Silva Ribeiro
Arguentes: Professor Doutor Álvaro Manuel Reis da
Rocha
e Professora Doutora Maria Luísa Lebres Aires

[Índice](#)

Maria Paula Oliveira Justiça
7 de Julho de 2003

AGRADECIMENTOS

Pela ajuda que me foi facultada na realização deste projecto, na sua conclusão e apresentação, dirijo os meus agradecimentos:

-Ao Professor Doutor José Ribeiro.

-Ao Professor Doutor Álvaro Rocha.

-À Professora Doutora Luísa Aires.

-Aos alunos da Escola Secundária Coelho e Castro, nomeadamente a todos os que de alguma forma participaram neste projecto, como os frequentadores do Centro de Recursos e os alunos da Turma B do décimo primeiro ano. Sem a participação dos alunos desta turma teria sido impossível recolher a maior parte dos dados empíricos utilizados para elucidar as perspectivas defendidas.

-Aos professores e funcionários que de algum modo contribuíram para que pudesse realizar a pesquisa etnográfica na Escola Secundária Coelho e Castro, inclusive aos membros e ajudantes do Conselho Executivo. E mais especificamente àqueles com quem trabalhei diariamente ou que me possibilitaram a recolha de dados, como a professora responsável pelo Centro de Recursos e os professores da turma B do décimo primeiro ano, mas também todos os que responderam aos questionários acerca da utilização da Internet num contexto escolar. De entre os vários professores agradeço especialmente, para além dos do grupo de Filosofia, à Cidália, à Fernanda C., à Fernanda M., à Lucinda e à Virgínia.

-A todos os que me enviaram respostas às mensagens colocadas em fóruns ou enviadas por correio electrónico, os que responderam aos inquéritos, os que voluntariamente se ofereceram para me indicar outros documentos ou que os enviaram sem sequer me conhecerem, os que me deram o seu testemunho fundamentado e explícito acerca das temáticas que aqui serão abordadas. Às responsáveis pelo Centro de Documentação da Universidade Aberta, no Porto, assim como aos funcionários das restantes Bibliotecas que frequentei. E também aos colegas que realizarem projectos na mesma área.

-E, finalmente, aos familiares e amigos, que me ajudaram na elaboração ou desenvolvimento do projecto de trabalho, na resolução de problemas técnicos ou na redacção da dissertação, designadamente à Adelaide, à Adelina, à Aldina, à Ana Paula, ao Benvindo, ao Carlos, ao Casimiro, ao Hugo, à Margarida, ao Pedro e à

Xandra.

[Resumo](#)



«Life consists in fighting off boredom by being a spectator at everything interesting in the universe and in communicating with everyone else so inclined.» (DREYFUS, 2001, p. 81)

Diálogos Informais e Interculturais **A Internet no Contexto Escolar**

[Título](#)
[Agradecimentos](#)
[Resumo](#)
[Anexos](#)

Sumário

Introdução.....	3
A) Objectivos.....	5
B) Justificação.....	7
C) Pesquisa.....	10
D) Anotações.....	13
NOTAS.....	15
I-O Projecto.....	16
1. Esboço da Pesquisa.....	17
a) Pesquisa online e pesquisa bibliográfica.....	21
b) Pesquisa etnográfica.....	24
2.O Método.....	27
3.Contexto e Participantes.....	32
4.Recolha e Análise de Dados.....	37
5.Hipóteses e Limitações.....	41
6.Revisão da Literatura.....	49
NOTAS.....	56
II-O Corpo Lúdico.....	61
1.Pesquisa Bibliográfica.....	61
2.Cultura e Cibercultura.....	63
3.Un instrumento Lúdico.....	68
3.1- Online.....	70
3.2- O Jogo.....	76
4.Comunicação e Informação.....	81
4.1- Real e Virtual.....	83
4.2- O Corpo.....	86
NOTAS.....	91

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

III-A Internet num Contexto Escolar.....	99
1. Entrar na Escola.....	101
1.1- Estratégias.....	103
1.2- Contextualização.....	104
2.A Turma B.....	105
2.1- Área-Escola.....	106
2.2- Debate.....	107
2.3- Registos Visuais.....	112
2.4- Observação Participante.....	114
3.No Centro de Recursos.....	123
3.1- Na Internet.....	128
3.2- Diário Descritivo.....	131
3.3- Participação e Observação.....	137
4.Validade.....	146
NOTAS.....	148
IV-Diálogos Informais e Interculturais.....	151
1.Como analisar?.....	152
a) Anotações e Questionários.....	153
b) Diálogos Informais.....	159
c) Conclusões do Diário Descritivo.....	164
2.Confronto com os diálogos online.....	173
a) Fóruns, Classificados, Mensagens.....	175
b) E-mails.....	179
c) E os Professores.....	185
3.Discussão.....	193
NOTAS.....	202
Conclusão?.....	209
Glossário.....	215
Referências Bibliográficas.....	223

Lista de Ilustrações

Imagem 1 – Utilização da <i>Internet</i>	12
Imagem 2 – Finalidade da utilização da <i>Internet</i>	12
Imagem 3 – Jogos de Computador.....	69
Imagem 4 – Escola Secundária Coelho e Castro.....	105
Imagem 5 – Mapa do concelho de Santa Maria da Feira.....	104
Imagem 6 – Mapa de Fiães.....	104
Imagem 7 – Alunos do 11ºB na Visita ao Parque das Nações.....	112
Imagem 8 – Alunas do 11ºB no Pavilhão do Conhecimento.....	113
Imagem 9 – Alunas do 11ºB no Pavilhão do Conhecimento.....	113
Imagem 10 – Alunos do 11ºB na Sala de Aula.....	114
Imagem 11 – Adaptação do cabeçalho da <i>Home Page</i> do <i>Sapo</i>	115
Imagem 12 – Alunas do 11ºB no Centro de Recursos.....	165
Imagem 13 – Alunas do 11ºB no Centro de Recursos.....	165
Imagem 14 – <i>Site</i> da Professora Raquel Magalhães.....	187
Imagem 15 – Os <i>sites</i> mais visitados em 2 de Março de 2002.....	198

Introdução

Para Pierre Lévy, o *virtual* não é o oposto do *real*, assemelha-se antes ao possível, por ambos serem apenas latentes (1). Mas enquanto ao possível lhe falta a existência para ser *real*, o *virtual* não é o imaginário (2), produz efeitos no *real*. No mundo *virtual*, a que podemos aceder através da *Internet*, não são só imagens ou palavras escritas que captamos, sentimos a presença de alguém (3), e apesar de não ser uma presença física, é como se o interlocutor estivesse *aqui* (LÉVY, 1995b), ou como se as imagens que visualizamos se dirigissem apenas a nós.

A realização é a ocorrência de um possível predefinido, enquanto que a virtualização é a passagem do actual ao *virtual* (4). É a linguagem humana que permite a virtualização (5), pois nunca estamos apenas *aqui e agora*, ou seja, só actualizamos parte do que somos, incluindo neste ser o passado e o futuro. Na realidade só existe o presente, o tempo da actualização, e *aqui*, o lugar em que estamos. Mas não existirá também uma certa realidade no mundo *virtual*?

A virtualização permite-nos sair deste lugar, desterritorializarmo-nos. A desterritorialização é uma consequência da virtualização, em que há sincronização sem os interlocutores estarem no mesmo lugar e há interconexão mesmo quando não se está a comunicar em tempo *real* (6). A desterritorialização é também uma descorporização, em que cada um pode inventar um corpo diferente do seu, assumir um outro corpo, ou decidir apenas estar, mas sem corpo (Cfr. BRETON,

1999b, p. 221).

Sem corpo nem lugar que o identifique, o ser humano poderia ser reduzido à linguagem *virtual*, escrita por uma *inteligência colectiva* (7), um conjunto de intelectos sem corpo, fora do espaço *real* em que nos situamos enquanto humanos. Ainda de acordo com Pierre Lévy, o espaço do saber e da *inteligência colectiva* caracteriza-se pela velocidade de evolução dos saberes, a quantidade de pessoas interpelada para aprender e produzir novos conhecimentos (8), a infinidade de mensagens e a navegabilidade da informação (LÉVY, 1994b).

É esta navegabilidade, que aparentemente obedece a uma ordem, mas que assenta sobre o caos informacional, a ferramenta necessária para aceder a todo o tipo de informações, tornando possível que cada um contribua para a referida evolução dos saberes e para a produção de novos conhecimentos. E é precisamente devido a este facto que a ligação dos computadores escolares à *Internet* poderia provocar uma mudança radical na forma tradicional de leccionar.

Através da *Internet*, os professores têm a possibilidade de comunicar com colegas de outras escolas que leccionem as mesmas disciplinas, podem aceder a *sites* que contenham a documentação necessária para determinada unidade programática, participar em grupos de discussão e até contactar em tempo *real* com professores de outros países (9). Sendo assim, a *Internet* pode ser considerada como um instrumento necessário para a formação contínua, permitindo o acesso a uma *inteligência colectiva* e até a colaboração para que essa dita *inteligência* continue a proporcionar uma evolução a nível dos conhecimentos.

Também os alunos podem participar nesse aumento dos conhecimentos colectivos, para além de poderem obter quase todas as informações acerca de qualquer assunto através da *Internet*. Nesta perspectiva, a *Internet* poderia ser considerada como o principal instrumento pedagógico e ser utilizada em todas as escolas para cumprir as suas funções informativas e comunicacionais. Mas será realmente isso que acontece?

Para responder a esta questão seria necessário realizar uma pesquisa de carácter etnográfico num *contexto* escolar, recorrendo especificamente à técnica da observação participante. Como neste caso quem vai realizar essa pesquisa também será considerado como participante, e como intervém em todo o processo de construção do conhecimento, justifica-se a utilização da primeira pessoa do singular sempre que tal se mostrar necessário (10), tendo em conta que tudo o que aqui será explicitado resultará da compilação das várias interpretações dadas pelos *participantes* e da pesquisa bibliográfica realizada ao longo de todo o processo de investigação.

A) Objectivos

O objectivo inicial desta investigação seria abordar a problemática da crença na dualidade antropológica e ontológica que, apesar de não ser específica do *nosso* tipo de *cultura*, tem marcado a história do intitulado pensamento *ocidental*. Para estudar esta temática de um ponto de vista actual, sem a cingir às perspectivas filosóficas mais convincentes, propus-me analisar essa suposta dissociação entre corpo e pensamento, ou mesmo entre corpo e pessoa (*Cfr.* BRETON, 1993, p. 312), entre mundo *real* e mundo *virtual*, a partir da descrição da importância que os jovens dão à *Internet* e do uso que dela fazem (11). Para isso seria necessário, para além da pesquisa bibliográfica, uma pesquisa de terreno que permitisse verificar, ou eventualmente refutar, as suposições de que partira.

Através de [inquéritos por questionário](#), acerca dos objectivos que levam os jovens a utilizar a *Internet* na própria Escola, nomeadamente no [Centro de Recursos](#), poderiam atingir-se dados que delimitassem a amostra de jovens a observar. Mas como a técnica necessária para caracterizar o *contexto* escolar deveria submeter-se às utilizadas na pesquisa etnográfica, recorrendo a uma metodologia de tipo qualitativo, optei por escolher como local de observação o próprio Centro de Recursos. Paralelamente, e porque a Escola onde se realizará esta pesquisa de terreno tem como tema da Área-Escola «A Internet - Mundo Real / Mundo Virtual», será observada a elaboração e a consecução do projecto respeitante a essa temática numa turma do décimo primeiro ano.

Situando-se esta investigação no domínio das relações interculturais e dado que a *Internet* aparece como um dos principais instrumentos de um possível diálogo intercultural, um dos objectivos iniciais seria também comparar a anulação do corpo *real* no mundo *virtual* com a sua exaltação por parte de outros grupos subculturais, como o dos atletas, o dos dançarinos, etc. No entanto, tal objectivo revelou-se de impossível concretização no tempo disponível para a realização deste projecto, pelo que centrarei a análise na faceta lúdica que motiva os jovens a utilizarem a *Internet*, e na forma como esses mesmos jovens perspectivam a dissociação entre o corpo físico e o *virtual* ou os fictícios.

Assim, na sua abordagem teórica, este projecto irá debruçar-se sobre dois pontos fundamentais: a) o uso que os jovens fazem da *Internet*; b) a suposta anulação do corpo, e também de uma identidade definida, no mundo *virtual*. A metodologia a seguir basear-se-á na pesquisa bibliográfica, assim como na recolha e tratamento de dados obtidos através da pesquisa de terreno, visando-se a produção de uma dissertação que responda às questões de que se partiu. Apesar da

problemática realçada ser de natureza filosófica, fundamentada em perspectivas teóricas, estas serão complementadas por um estudo empírico que possa corroborá-las ou refutá-las (BOUTINET, 1996).

Utilizar-se-á um método de procedimento estatístico para verificar o número de alunos que acede à *Internet*, onde o fazem e com que objectivos, através de um [inquérito por questionário](#) realizado aos alunos de todas as turmas diurnas, assim como aos utilizadores dos computadores no [Centro de Recursos](#). Para além das técnicas de observação directa extensiva serão utilizadas também técnicas de documentação indirecta (pesquisa documental e bibliográfica, nomeadamente na *Internet*), e ainda técnicas de documentação directa intensiva (por exemplo, a observação participante), que se possam aplicar ao universo a analisar - a população será constituída pelos [alunos](#) do ensino diurno, da Escola Secundária Coelho e Castro, em Fiães.

Os instrumentos para realizar este projecto serão, para além dos próprios indivíduos nele implicados, o computador e consequentemente a *Internet*, mas também os arquivos da documentação obtida, o gravador, a máquina fotográfica e a de filmar. Serão utilizados [inquéritos por questionário](#), a serem preenchidos pelos [alunos](#) diurnos e por alguns [professores](#), assim como [entrevistas](#) pontuais aos alunos que frequentam o [Centro de Recursos](#) e aos alunos da [turma B](#) do décimo primeiro ano que se encontram implicados no desenvolvimento do projecto da Área-Escola.

Será utilizada uma série de documentação e [bibliografia](#) para elucidar os objectivos propostos, de modo a demonstrar se a utilização da *Internet* pelos alunos das escolas secundárias funciona como um incentivo para a fuga à realidade, quer devido aos estímulos lúdicos que ela apresenta quer à criação de personagens fictícias, sem *aqui e agora*, desligadas do mundo *real*, mas mesmo assim influenciadas pelas respectivas condicionantes socioculturais.

Resumindo, na sua componente de investigação, este projecto irá contemplar a pesquisa de terreno numa Escola Secundária, mediante a utilização de uma metodologia de tipo qualitativo, que obedecerá necessariamente a uma série de etapas (12). Mas, numa vertente sociocultural mais alargada, o conjunto de dados obtidos poderá conduzir a uma perspectiva fundamentada sobre a utilização dada pelos jovens à *Internet*, assim como acerca da forma como encaram a possível dissociação entre o corpo físico e os fictícios ou o *virtual*.

Não será adoptada uma perspectiva defensora do *poder* da tecnologia para transformar o mundo humano (13), nem aliás a perspectiva oposta, de resistência às *novas tecnologias* em defesa da tradição sociocultural, de maneira a poder manter-se uma posição crítica e céptica, que permita analisar com a maior imparcialidade possível os dados registados. A descrição dos fenómenos

observados, por mais reflexivo que tenha sido o processo de investigação, é sempre influenciada por uma série de condicionantes que não permitem considerar que possa existir uma única perspectiva verídica, ou uma objectividade científica, que se identifique com uma utópica verdade absoluta. Por outras palavras, a perspectiva científica é apenas uma perspectiva, o que não significa que seja a mais correcta e que possa ser considerada a única válida (14).

B) Justificação

Antes de ter iniciado este projecto, não pensei que me pudesse interessar por esta temática, apesar de já ter reflectido anteriormente acerca da utilização que poderia ser atribuída, a nível escolar, aos computadores e à *Internet*. Quando a *Internet* foi introduzida nas escolas secundárias, questionei-me acerca da utilização que seria dada a este novo produto cultural (*Cfr.* HINE, 2000, p. 9). Na Escola em que me encontrava a leccionar existiam uma série de computadores na sala de professores, em que geralmente alguns professores se divertiam a jogar cartas ou se entretinham nas salas de *chat*. Aliás, foi a primeira vez que assisti a conversas através da *Internet*, realizadas por adultos que se faziam passar por estudantes e que tinham o mesmo comportamento dos seus alunos. De início, fiquei apreensiva com a utilização que podia ser dada à *Internet* numa sala de professores, mas ao longo do ano acabei por me habituar às conversas e aos comentários suscitados pela participação em salas de *chat*, provavelmente com outros professores que também se faziam passar por estudantes.

Como o comportamento dos jovens não se diferencia assim tanto do dos adultos, conclui que provavelmente nos outros locais da Escola em que os alunos podiam aceder à *Internet* estariam também conectados a salas de *chat*, a fazerem de conta que eram quem desejavam ser nesse momento. Nos últimos anos, tenho conversado com os alunos, principalmente com raparigas, acerca do que costumam fazer quando utilizam os computadores para aceder à *Internet*, e uma delas costumava dizer que tinha três tipos de namorados, os *reais*, os «bips» (*sic*), que lhe enviavam mensagens pelo telemóvel, e os *virtuais*, os das salas de *chat*. Quanto aos rapazes que frequentam o ensino secundário, que geralmente se demonstram mais interessados com o funcionamento dos computadores, utilizam-nos principalmente para jogar e, em casos mais esporádicos, para os dominar, ou seja, sentirem que os podem programar de acordo com a sua vontade, que eles lhes obedecem.

Quando surgiu a hipótese, proposta pelo orientador desta dissertação, de fazer um projecto de investigação acerca desta problemática, pensei que seria mais fácil abordá-la de uma perspectiva filosófica, realçando a aparente dissociação entre o mundo *real* e o *virtual*, entre o corpo físico e os

vários corpos fictícios que os adolescentes criam nas salas de *chat*. Por outro lado, interessava-me utilizar a experiência indirecta que tinha acerca do uso da *Internet* através das conversas que mantinha com os alunos. Por tudo isso, decidi que o objectivo do projecto não poderia ser apenas o desenvolvimento teórico de uma dissociação que à partida me parecia óbvia, mas também procurar saber se seria a faceta lúdica a dominar a utilização que os alunos fazem da *Internet* nos seus tempos livres, mas no *contexto* escolar.

Assim, comecei por considerar que este projecto poderia responder a três questões que me pareceram fundamentais:

a) É o aspecto lúdico o mais importante para os jovens que utilizam a *Internet*?

b) A utilização da *Internet* pelos jovens pode funcionar como um incentivo para a criação de personagens fictícias?

c) A anulação do corpo *real* é um fenómeno cultural específico ou todos os seres humanos sentirão a necessidade de criar novas identidades através da transformação (*real* ou *virtual*) do próprio corpo?

A problemática da dissociação entre o mundo *real* e o *virtual* já foi amplamente estudada (Cfr. HINE, 2000, p. 19), aliás com perspectivas opostas acerca do mesmo assunto. Focando essa dissociação quer na oposição entre *real* e *virtual* quer nas suas semelhanças, essas perspectivas situam-se mais no domínio filosófico e especulativo do que no empírico. Relativamente à desfragmentação do *eu* ou à anulação do corpo, nenhum dos estudos existentes parece aceitar a perspectiva do corpo ser múltiplo, ou seja, de cada um poder criar vários corpos fictícios de acordo com o seu imaginário e a situação *virtual* em que se encontra, mas considerando essa criatividade como «inofensiva», pelo menos num *contexto* lúdico. Também esta perspectiva é essencialmente filosófica, não podendo ser demonstrada cientificamente, a não ser que se confie nas interpretações dadas pelos próprios indivíduos em questão para o seu comportamento.

Fui-me apercebendo que não poderia responder a todas as questões no tempo disponível e centrei-me nas duas primeiras, entendendo a segunda como uma abordagem mais específica da referida dissociação entre o corpo físico e os fictícios. Pretendia responder à primeira questão através da pesquisa etnográfica, nomeadamente da observação participante, daí que o sub-tema escolhido se refira à pesquisa de terreno, realizada no [Centro de Recursos](#) de uma Escola Secundária e não nas aulas, pois o que pretendo pesquisar não é a forma como os alunos utilizam a *Internet* na sala de aula nem fora da Escola, mas o modo como a utilizam nos seus tempos livres, no recinto escolar.

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

Provavelmente o estudo desta temática poderá revelar-se necessário para tentar compreender a utilização que os jovens dão aos computadores e à *Internet*. Como a pesquisa de terreno é numa Escola Secundária de pequenas dimensões, as conclusões não podem ser generalizadas às outras escolas portuguesas. De qualquer forma, este estudo poderá eventualmente contribuir para a compreensão da utilização e para as decisões futuras, acerca da função dos computadores e da *Internet* a nível escolar. Existem outros projectos sobre o mesmo assunto, mas centralizando o uso da *Internet* em determinada disciplina ou local específico, sem a utilização de uma série de técnicas que possam contribuir para uma compreensão mais abrangente da referida temática.

Apesar da obra «NetAprendizagem – A Internet na Educação», de Teresa d'Eça, apontar para a necessidade de incentivar a utilização dos computadores e da *Internet* na Escola (15), são poucas as investigações acerca desta temática. A perspectiva de Teresa d'Eça poderia ser confrontada com a própria realidade quotidiana das escolas portuguesas (Cfr. D'EÇA, 1998, pp. 57-58), que continuam a não utilizar a *Internet* com objectivos estritamente educativos. [Álvaro Rocha](#), em dois artigos acerca da utilização da *Internet* pelos jovens nas escolas básicas e secundárias (ROCHA, 2002a e 2002b), baseado num estudo realizado em escolas do Norte de Portugal, nomeadamente do Minho, alerta precisamente para o facto da predominância do aspecto lúdico nos objectivos que os levam a aceder à *Internet*.

Quanto ao título escolhido para o projecto a realizar, como se poderia deduzir do que já foi referido, resulta da concepção de que só através dos diálogos informais mantidos com os utilizadores da *Internet* se poderia concluir ou não se o objectivo lúdico é o fundamental no relacionamento que os jovens mantêm com o computador para aceder à *Internet*. Por outro lado, é esse mesmo diálogo informal que eles mantêm nas conversas mediadas por computador, que é simultaneamente um diálogo intercultural, pois os interlocutores não têm necessariamente as mesmas referências socioculturais. É também um diálogo intercultural porque as informações que podem obter através da *Internet* poderão resultar da conjunção de uma diversidade de culturas e subculturas. Acresce que as minhas referências subculturais não são as mesmas dos jovens com quem contactarei diariamente, em parte devido à minha faixa etária e ao tipo de experiências que me influenciaram.

Como não vai ser utilizada uma linguagem técnica, provavelmente a audiência deste estudo não se devia restringir aos que nele participarem, mas alargar-se aos professores e às famílias dos alunos. Porém, não me parece que a situação se venha a modificar nos próximos anos, porque apesar das escolas poderem estar apetrechadas com computadores não existem condições para que

eles sejam utilizados em cada sala de aula, alguns professores continuam sem a formação adequada para os poderem considerar como instrumentos educativos e os próprios alunos pretendem usá-los apenas com objectivos lúdicos.

Não tendo, à partida, nenhuma corrente ideológica a que me sinta vinculada, aceitei a perspectiva descritiva e interpretativa para o desenvolvimento teórico deste projecto. Desde o início me preocupou o facto de ter de utilizar dados empíricos, fazer pesquisa de terreno e utilizar a técnica da observação participante (16), pois nunca realizei nenhum projecto deste tipo. Os resultados que obtiver não serão os desejados, pois na Escola onde decidi fazer a pesquisa do terreno a *conexão à Internet* nem sempre funciona e, apesar de não poder concluir que nas outras escolas portuguesas acontece o mesmo, tal facto já é por si só desmotivante.

C) Pesquisa

O desenho da pesquisa obedece a uma série de parâmetros (17), entre os quais a necessidade de envolvimento na situação, a observação directa de indivíduos ou pequenos grupos através da pesquisa de terreno, a tentativa de encontrar teorias explicativas das temáticas dominantes e de falsificação das mesmas, de modo a que as conclusões obtidas se possam considerar como válidas dentro de determinado enquadramento teórico, que se apoiaria em dados empíricos. Não se pretende nem testar teorias nem verificar a sua veracidade, tal como seria plausível se se tivesse optado por uma metodologia de tipo quantitativo.

Como toda a pesquisa, nomeadamente a bibliográfica, deve funcionar simultaneamente como fonte de informação e de falsificação, procuraram-se outras concepções acerca dos mesmos assuntos aqui referenciados, que afinal irão modificando a perspectiva inicial no decorrer das pesquisas bibliográfica e etnográfica. As próprias questões e hipóteses de que se partiu não se manterão as mesmas devido às leituras e observações a realizar.

Tendo-se revelado fundamental o conhecimento da perspectiva dos diferentes *participantes*, o tipo de pesquisa etnográfica que pretendi utilizar neste projecto não se coaduna com a utilização exclusiva de uma metodologia quantitativa, mas principalmente de uma metodologia qualitativa, e por isso mesmo é que se optou pela observação participante como técnica essencial para poder descrever as situações específicas que permitirão responder às questões já assinaladas. Aliás, o recurso à interpretação dos fenómenos socioculturais tem como consequência a utilização de métodos qualitativos que permitam compreender esses mesmos fenómenos num *contexto* específico.

A tradição etnográfica será a que mais se adequa a este tipo de pesquisa, pois trata-se de

descrever o comportamento de determinados grupos que pertencem a uma dada cultura, mas que possivelmente se inserem numa subcultura na sua vida quotidiana. Do ponto de vista das técnicas utilizadas, o objectivo será descrever, analisar e interpretar, o uso que fazem da *Internet* determinados indivíduos que possam ser considerados representativos do grupo a que pertencem e a forma como eles próprios perspectivam a dissociação entre a sua presença no mundo *real* e no mundo *virtual*.

A pesquisa etnográfica não pretende generalizar as conclusões atingidas, pois geralmente debruça-se apenas sobre determinado grupo populacional, com o objectivo de observar e descrever as suas acções. A metodologia etnográfica, como na actualidade se costuma intitular este tipo de pesquisa, inclui uma diversidade de técnicas de investigação, entre as quais a pesquisa de terreno. Dado ter-se considerado o método etnográfico fundamental para esta pesquisa e para a sua descrição, serão utilizadas anotações das observações e gravações das [entrevistas](#), assim como [inquéritos](#) e captação das imagens, através de fotografias e filmagens realizadas pelos [participantes](#). A pesquisa etnográfica será complementada com a bibliográfica e com as pesquisas realizadas através da *Internet* (Cfr. HINE, 2000, p. 10), que abrangerão quase todo o processo de desenvolvimento deste projecto, e que permitirão a criação de pressupostos, antes do início da pesquisa de terreno, mas também possibilitarão a confrontação com outras perspectivas, no decurso e no final da mesma.

Quanto aos estudos acerca do que é que as pessoas fazem quando utilizam a *Internet*, a maioria são de carácter quantitativo, resultando de inquéritos por questionário ou sondagens, que através de procedimentos estatísticos poderão mostrar o que é que a maioria das pessoas prefere fazer quando está a aceder à *Internet*. Pode-se verificar, através dos dados estatísticos disponíveis, que grande parte dos utilizadores da *Internet* tem por objectivo o divertimento ([imagem 2](#)), acedendo mais frequentemente ao [correio electrónico](#) e às conversações [online](#) ([imagem 1](#)) do que a conteúdos informativos específicos. Supondo que muitos desses utilizadores são estudantes, que usufruem dos computadores das escolas e das universidades, poderia deduzir-se que a finalidade com que acedem à *Internet* não se reduz às pesquisas com carácter educativo na [World Wide Web](#).

Como aqui o objectivo não é atingir dados numéricos, neste caso os [inquéritos por questionário](#) só serão utilizados numa fase inicial, com o intuito de conhecer a opinião da população escolar acerca do uso que os próprios jovens fazem da *Internet*. Neste específico tópico de estudo, não consegui encontrar projectos semelhantes, que abordassem a percepção da dissociação entre o corpo físico e os fictícios por parte dos jovens que utilizam a *Internet*, partindo da observação participante no

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

Centro de Recursos de uma Escola Secundária. Um dos autores que mais me influenciou na interpretação dessa dissociação foi David Le Breton, que considera o fenómeno da anulação do corpo como específico de uma *cultura da simulação*, em que cada indivíduo encara o *seu* próprio corpo como um objecto a ser modificado ou mesmo anulado (Cfr. BRETON, 1999b, pp. 24 e 140).

Correio electrónico	16.6%
Transferência de ficheiros	8.2%
IRC's ou Chat's	8.0%
Jogos on line	3.2%
Consulta de news-groups ou grupos de debate	3.0%
Base: indivíduos com 15 e mais anos, residentes em Portugal Continental - 7,528,382	
Março 2001 Fonte: Marktest	

Divertimento	64.8%
Formação pessoal	57.8%
Obter notícias	53.6%
Fins profissionais	48.9%
Fins académicos	48.8%
Conviver com outras pessoas	40.8%
Obter software	27.0%
Gerir contas bancárias	13.5%
Base: indivíduos que costumam utilizar a Internet	
Março 2001 Fonte: Marktest	

Imagem 1 - Utilização da Internet

Imagem 2- Finalidade da utilização da Internet (18)

Não sendo uma investigação original, visto que a referida dissociação já foi referenciada por uma série de autores, no entanto o aspecto lúdico da utilização da Internet não tem sido realçado em estudos de carácter científico, com a excepção, por exemplo, das interpretações dos inquéritos a alunos das escolas do Minho, coordenadas por **Álvaro Rocha**, já anteriormente referido. Na perspectiva das ciências sociais, esse aspecto lúdico só poderá ser compreendido e eventualmente justificado pelo contacto directo com os indivíduos a observar, devido à impossibilidade de interpretar o que acontece sem a observação do seu comportamento e sem um diálogo que possa permitir essa compreensão. Como todas as interpretações são subjectivas, só pelo contacto pessoal com os intervenientes se pode tentar compreender a interpretação que eles próprios dão para o seu

comportamento e para a forma como se relacionam quer com as *novas tecnologias* quer com os seus interlocutores através da *Internet*.

A perspectiva fenomenológica está subjacente à pesquisa etnográfica, mas por outro lado o próprio investigador é sempre influenciado pelas suas concepções pessoais, sejam elas filosóficas ou não. A própria leitura exige que se interprete o que se está a ler (Cfr. SILVERMAN, 1997, p. 88), daí que toda a documentação lida acerca das temáticas a desenvolver influencie a interpretação dos fenómenos a analisar. A revisão da literatura será utilizada principalmente para me posicionar face aos conceitos abordados e para apoiar o desenvolvimento teórico deste projecto de investigação. Alguns desses conceitos, que poderão suscitar dúvidas acrescidas, serão definidos nos próximos capítulos, tal como os conceitos de: corpo, *ciberespaço*, *cibercultura*, *cultura*, diálogos interculturais, globalização, *inteligência colectiva*, lúdico, *real* e *virtual*. Este quadro conceptual, que desde o início pareceu significativo para o desenvolvimento do tema da investigação, também se poderá vir a modificar durante o desenvolvimento do projecto.

Os pressupostos acerca da natureza do conhecimento e da realidade que estão subjacentes a esta investigação são, como está implícito no que já foi referido, a relatividade de todas as concepções gnoseológicas e de todas as interpretações do *real*, ou seja, o relativismo do conhecimento humano, daí que seja necessário partir das observações para a interpretação, tendo sempre consciência dos limites e das condicionantes da nossa compreensão dos fenómenos, mesmo dos sociais. Para avaliar o processo, a descrição, a análise etnográfica e as conclusões desta pesquisa, serão contactados novamente alguns dos *participantes*, que poderão acrescentar a sua própria perspectiva ou até pôr em causa tudo aquilo que aqui será relatado. Mas o que pretendo com este tipo de investigação é, para além de responder às questões de partida, apontar novos caminhos para futuras investigações e desenvolver alguns temas teóricos que possam revelar um série de paradoxos subjacentes à defesa da utilização das *novas tecnologias* da comunicação e da informação nas escolas.

D) Anotações

O texto que aqui será apresentado não obedece a algumas das regras de construção dos textos de cariz etnográfico, como a que sugere que se devem apresentar propositadamente metáforas para captar a atenção do suposto público. Não as utilizarei com esse intuito, por não considerar que um texto literário seja semelhante àquele que se pretende científico, mas a forma como se percebe determinada situação está sempre dependente de uma perspectiva afectiva que poderá produzir novas interpretações das vivências a analisar (19). Porque a minha análise não poderá nunca ser completamente objectiva, decidi incluir quase a totalidade dos testemunhos obtidos no corpo do

texto, em vez de os *anexar*, o que reduziria substancialmente a quantidade de páginas, que poderão assustar um leitor desprevenido.

Os *Anexos* só incluem as informações complementares e a *Bibliografia* não referenciada ao longo do trabalho. As indicações bibliográficas que não se reportem às Notas, no final de cada capítulo, mas que surjam entre parêntesis à frente das citações ou das referências aos autores mencionados, incluindo o seu nome e a data do respectivo documento, poderão ser consultadas na parte final desta dissertação, nas *Referências Bibliográficas**. As palavras a azul contêm *hiperligações* para outras partes deste documento ou para outros documentos. As citações de extractos de conversas tidas com os *participantes* serão colocadas entre aspas, sem nenhuma referência complementar, por isso se optou por retirar as aspas dos restantes conceitos e utilizar o itálico para realçar determinadas palavras.

As palavras que aparecerem em itálico ou não são portuguesas, visto que a sua tradução não costuma ser a mais utilizada, ou fazem parte da linguagem usada na *Internet* ou mesmo da linguagem oral, ou foram por mim realçadas, ou apontam para conceitos que me parecem mais discutíveis do que os restantes - pelo menos no âmbito deste projecto. Também as palavras em itálico, que não forem esclarecidas no próprio texto, assim como as abreviaturas ou siglas, serão identificadas no *Glossário*, inclusivamente as que forem assinaladas nas *Referências Bibliográficas*, quando aparece entre parêntesis a cota que identifica determinado livro nas bibliotecas indicadas - sempre que não aparecer a cota, é porque o respectivo livro não foi consultado em bibliotecas.

A ortografia e a gramática, nas transcrições dos *e-mails* e dos inquéritos, não serão corrigidas, porque esse procedimento alteraria a sua veracidade. As transcrições retiradas de obras ou documentos dos autores especificados nas *Referências Bibliográficas* não serão recolhidas nem especificamente das primeiras edições nem dos originais, pois isso implicaria um tempo acrescido para a realização desta dissertação, visto que a maioria dos livros foram consultados em bibliotecas e os documentos acedidos através da *Internet* nem sempre se encontram na língua em que foram redigidos. Para além disso, no caso destes últimos, as datas assinaladas tanto se reportam aos documentos originais como às suas posteriores modificações, dependendo da indicação dos próprios autores, dos *sites* em que se integram ou das *páginas* acedidas.

A imagem que aparece na capa reporta-se à *Alegoria da Caverna*, aludindo à suposição do mundo *virtual* poder vir a suplantam a vida *real*. O título não corresponde à imagem, fazendo supor

* Os endereços electrónicos, assinalados nas Referências Bibliográficas e ao longo do trabalho, foram acedidos entre Outubro de 2001 e Setembro de 2002, por isso não se considerou necessário referir a data exacta desse acesso.

que é nesse mundo *virtual* que se poderão vir a estabelecer os diálogos interculturais - mas foi precisamente este paradoxo, entre as possibilidades da utilização desta *nova tecnologia* e as consequências que ela poderá vir a ter na nossa vida quotidiana, que se pretendeu realçar. Os capítulos seguintes abordarão a metodologia, a problemática, a descrição da pesquisa etnográfica, a análise de dados e a conclusão. Como esta divisão entre os capítulos foi adoptada desde o início da redacção, tudo o que foi e for sendo acrescentado fará com que cada um deles não se reporte exclusivamente às referidas definições, por isso serão intitulados de acordo com as suas temáticas dominantes: o Projecto, o Corpo Lúdico, a Internet num Contexto Escolar, Diálogos Informais e Interculturais. A conclusão, escrita na fase de concretização do projecto, sintetizará os estádios que permitiram a sua elaboração e o respectivo desenvolvimento.

NOTAS

- 1- «Le réel ressemble au possible; en revanche l'actuel ne ressemble en rien au virtuel : *Il lui répond.*» (LÉVY, 1995b, p. 15)
- 2- Para Pierre Lévy, «(...) le virtuel, rigoureusement défini, n'a que peu d'affinité avec le faux, l'illusoire ou l'imaginaire. Le virtuel n'est pas du tout l'opposé du réel.» (LÉVY, 1995b, p. 10)
- 3- «Les systèmes de réalité virtuelle transmettent plus que des images: une quasi présence.» (LÉVY, 1995b, p. 27)
- 4- «Le virtuel, quant à lui, ne s'oppose pas au réel mais à l'actuel.» (LÉVY, 1995b, p. 14)
- 5- «Les langages humains virtualisent le temps réel, les choses matérielles, les événements actuels et les situations en cours.» (LÉVY, 1995b, p. 71)
- 6- «La synchronisation remplace l'unité de lieu, l'interconnexion se substitue à l'unité de temps.» (LÉVY, 1995b, p. 19)
- 7- «En se sens, on pourrait définir l'intelligence collective comme une intelligence partout distribuée, continuellement valorisée et mise en synergie en temps réel.» (LÉVY, 1995b, p. 94)
- 8- «Les objets de connaissance privilégiés de l'espace du savoir sont les intellectuels collectifs et leurs mondes.» (LÉVY, 1994b, p. 174)
- 9- «Através da Internet a comunidade académica está cada vez mais próxima. Rapidamente a informação está disponível. Equipas de investigação, supervisores e estudantes têm de estar ligados por modem. Recorrendo a estes meios podem, muito rapidamente, trocar correspondência, transferir ficheiros, dialogar, ser co-autores e co-revisores de artigos, colaborando em revisões sucessivas de manuscritos.» (WOODS, 1999, p. 172)
- 10- Como esclarece Borut Telban:
«Since ethnographic evidence is both found and presented by the author of the paper, it will sometimes be necessary to use the first person in ethnographic papers. Usually, "I" statements are useful when discussing both our own positioning in our research and in presenting some data. This is in contrast to other kinds of academic papers in which the author's voice is not personalized, and reflects the fact that who we are as individuals affects our ethnography. (...) Help the reader to be where you were and to understand as realistically as possible what it was really like.» (disponível em http://coombs.anu.edu.au/Biblio/biblio_fieldwork1.html)
- 11- «O efeito de uma revolução de base conceptual consiste em explicar velhas coisas de novas maneiras. O efeito de uma revolução baseada nos instrumentos é descobrir novas coisas que têm de ser explicadas.»

(DYSON, 1998, p. 44)

12- Há uma série de etapas que se interligam para produzir a dinâmica de um projecto de investigação: a) a teórica refere-se à instância metodológica em que os conceitos vão ser definidos e as hipóteses organizadas, o que implica a sua formulação, verificação ou refutação; b) a epistemológica reporta-se à construção do objecto científico e à delimitação da problemática a abordar; c) a técnica inclui a recolha de dados, a sua análise e interpretação; d) a morfológica diz respeito à estruturação do objecto científico, com a construção de modelos, a compreensão e objectivação dos dados da investigação, com vista à organização e apresentação dos resultados, assim como à realização de um relatório da investigação (LESSARD-HERBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994).

13- «Em vez de cairmos na tentação de um anúncio de saldos, ou de rejeitarmos as novas tecnologias como instrumentos de ilusão, precisamos de examiná-los atentamente e de questionar como poderão ajudar a construir comunidades coesas e mais humanas – ou constituir obstáculos a esse fim.» (RHEINGOLD, 1996, p. 362)

14- Aliás, «(...) a ilusão mais perigosa de todas é a de que existe apenas uma realidade. Aquilo que de facto existe são várias perspectivas diferentes da realidade, algumas das quais contraditórias, mas todas resultantes da comunicação e não reflexos de verdades eternas e objectivas.» (WATZLAWICK, 1991b, p. 8)

15- «Sendo também incontestável que existe um grande desfasamento entre a velocidade a que a tecnologia evolui e o ritmo a que é adoptada, muito especialmente em instituições lentas e tradicionalistas como são as escolas, mais se impõe que o ensino não fique indiferente a estas mudanças no exterior sob pena de provocar um distanciamento cada vez maior entre os mundos académico e profissional, com enormes prejuízos para o futuro dos jovens.» (D'EÇA, 1997, p.127)

16- «Fieldwork – how one “acts” while in the field – is not a performance that all give well.» (WOLCOTT, 1995, p. 83)

17- «Research design. The researcher proposal is prepared and decisions are made regarding which methods of data collection and analysis are to be used. The research population/sample is identified.» (SCANLON, Margaret, “Issues in Research”, in WILKINSON, 2000, p. 9)

18- Disponível em http://www.marktest.pt/ASP/go.asp?file_content=/Informacao/Bareme-Internet/B-Internet/contents.htm&file_main=/Informacao/Bareme-Internet/Resultados/index2000.htm.

19- «O registo de um acontecimento, e da nossa relação com ele, quando ocorre ou pouco depois, é uma outra forma de facilitar a inclusão do estético e do emocional. O impacto imediato sobre o investigador pode ser profundo e algo que ele precisa de escrever sem demora como um meio de explorar os seus sentimentos. Muitas vezes estes são suprimidos na escrita académica formal, ou podem desaparecer durante o período que decorre entre a recolha dos dados e a escrita, que pode ser bastante longo. Mas os sentimentos do investigador são importantes, não só como contexto da mensagem da pesquisa, mas enquanto parte da própria mensagem.» (WOODS, 1999, p. 104).

I- O Projecto

A realização do projecto de investigação implicou a adopção de determinada metodologia, que não se restringe ao método nem às técnicas utilizadas, pois inclui também os instrumentos, os **participantes** e os procedimentos a efectuar para a sua consecução. Assim, como no início do projecto foi necessário planificar a metodologia adequada para o desenvolver, este capítulo começou por ser escrito utilizando uma linguagem que visasse o futuro, mas as sucessivas

correções provocaram que só após a pesquisa de terreno se completasse a sua redacção definitiva. Apesar de ter delineado as estratégias a concretizar desde o início da consecução deste projecto, na investigação qualitativa elas vão-se construindo e dificilmente se podem delimitar antes de acontecerem (1). É por essa razão que, *neste capítulo*, me irei reportar ao passado relativamente a todo o processo de pesquisa bibliográfica e etnográfica, mas situarei no futuro quer a análise de dados quer a sua interpretação.

1. Esboço da Pesquisa

O termo investigação será utilizado para identificar o presente projecto, na sua globalidade, estando as técnicas da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de terreno incluídas nessa investigação. Os projectos de investigação são sempre condicionados pelas experiências anteriores, pelas motivações conscientes e inconscientes, pelas influências externas, mas também pelas características individuais de cada um. É a perspectiva própria acerca da realidade em geral que permite que se valorize determinados aspectos em detrimento de outros, daí que a própria interpretação dos dados seja feita de acordo com aquilo que cada um, por mais céptico que seja, considera como sendo susceptível de atribuição de sentido (2).

Relativamente ao projecto que pretendi elaborar, fui influenciada pela perspectiva de alguns dos autores cujas obras ou artigos me senti na necessidade de consultar mais aprofundadamente. Entre eles deverei realçar, por ordem alfabética, Amy Bruckman, Barry Wellman, Blaise Galland, Christine Hine, Daniel Chandler, David Le Breton, Elizabeth Reid, Howard Rheingold, John Suler, Mark Pesce, Mark Poster, Pierre Lévy, Robin Hamman, Sadie Plant, Sandy Stone e Sherry Turkle, mas também todos os outros que for referindo ao longo do trabalho e que me permitiram contactar com perspectivas originais acerca do relacionamento do ser humano com os computadores e das suas vivências no *ciberespaço*.

Quando iniciei este projecto utilizei a *Internet* para obter as informações consideradas necessárias, pesquisando determinadas palavras-chave, que possibilitaram o acesso a uma série de *site* do domínio da Antropologia e da Sociologia, contendo *links* para uma infinidade de documentos *online*. Para além da documentação acedida através da *Internet*, consultei uma extensa *bibliografia* a partir de uma série de referências retiradas dos referidos *sites* e das bases de dados de Bibliotecas Públicas ou Universitárias. Criei uma *página* rudimentar para colher informações acerca da forma como os jovens usam a *Internet*, e assinei algumas listas de discussão e revistas *online*. Enviei *mensagens* para *fóruns*, questionando acerca do uso que os jovens fazem da *Internet* e da forma como percebem a dissociação entre o *seu* corpo *real*, físico, e os corpos fictícios que

assumem quando estão *online*.

As pesquisas na *Internet* transformaram-se numa tarefa diária, devido à quantidade de informação disponível, que transforma a selecção daquilo que realmente possa interessar numa tarefa inglória (3), visto que grande parte dos documentos parecem à partida importantes. À medida que se foram delineando os objectivos do trabalho de pesquisa que iria realizar, comecei a seleccionar a informação disponível, mas nunca do modo que o desejaria, pois é necessário perder uma infinidade de horas para aceder a tudo aquilo que possa parecer válido e só depois de ler a documentação a que se vai acedendo é que se pode concluir se realmente poderá ser útil.

Os contactos com os *colegas* que estão a realizar projectos na mesma área, principalmente por e-mail, possibilitaram o acesso a *sites* e a documentação a que ainda não acedera, para além de me permitirem obter uma perspectiva crítica acerca do trabalho a realizar. Através do *Outlook Express*, do *Clix*, do *Hotmail*, do *ICQ*, do *Yahoo Mail*, recebi uma série de informações necessárias para o desenrolar do projecto e também conversei em tempo *real* com alguns dos que me prestaram o *apoio necessário* a nível da redacção e da resolução de questões técnicas.

Para além das pesquisas na *Internet* possibilitarem o acesso a documentação *online*, permitiram-me ficar com uma panorâmica muito geral acerca dos projectos de investigação realizados sobre temáticas semelhantes à que eu própria resolvi escolher desenvolver. As obras referenciadas nas Referências Bibliográficas, com excepção das que remetem para endereços electrónicos, foram consultadas em *Bibliotecas Públicas e Universitárias*, nas quais despendi uma série de dias, não apenas para procurar o que desejava, mas para ler tudo o que pudesse no próprio local, visto que poucas bibliotecas possibilitaram o empréstimo de livros sem a exigência de alguma forma de pagamento.

Para a pesquisa etnográfica, considerei que a técnica fundamental seria a observação participante, que neste caso seria uma observação activa, mas externa ou periférica (LAPASSADE, 1991), pois não optei por interferir directamente no decorrer das actividades escolares, decidindo apenas utilizar um instrumento comum aos indivíduos a observar, o computador, ajudando-os no que necessitassem, mas não impondo a minha presença como se pudesse transformar-me num deles. Isto poderá significar que desde logo me senti intimidada com a possibilidade de ser rejeitada pelo grupo a observar, e por isso decidi interferir apenas quando me sentisse segura acerca da aceitação do meu papel por parte dos possíveis *participantes* (4).

A fase mais difícil desta pesquisa foi precisamente a reinserção no meio escolar, em que optei por assumir um papel de participante, apesar de não ter funções predefinidas, ocasionalmente como

funcionária do [Centro de Recursos](#) ou como simples utilizadora dos computadores. Mas como o papel que assumi não é o dos restantes funcionários ou professores da Escola, tornou-se difícil não adoptar um desses papéis no meu relacionamento com os alunos. Essa reinserção no meio foi facilitada pelo conhecimento prévio de parte da população escolar, nomeadamente dos [professores](#) a quem pedi para me apoiarem e de alguns dos [alunos](#) que frequentam o Centro de Recursos.

Para não ocupar nenhum dos computadores levei o meu computador portátil para o local onde os [alunos](#) acedem à *Internet*, de forma a que se pudessem habituar à minha presença, para mais tarde poder observá-los e entrevistá-los. Como aqueles que já conhecia me continuam a perspectivar no papel de professora, optei por conversar com eles como costumava fazer e ajudá-los quando precisassem, nomeadamente na realização de trabalhos escolares. Os restantes alunos começaram por me considerar como uma funcionária do [Centro de Recursos](#), mas gradualmente foram percebendo quais os objectivos que me faziam permanecer nessa sala de convívio.

Seria necessário acrescentar que o relacionamento mantido com os alunos foi essencialmente informal, como já o era nos anos transactos, por isso, mesmo que a terminologia utilizada seja referente à minha posição de professora, o objectivo não é marcar a diferenciação entre o meu papel e o deles. Assim, a recolha de dados baseou-se essencialmente na observação participante, no [Centro de Recursos](#), com o apoio de [inquéritos por questionário](#) e de [entrevistas não-estruturadas](#) aos [participantes](#) (5), realizadas depois de adquirir a confiança necessária para que o diálogo se pudesse estabelecer. Apesar dos [questionários](#) terem sido preenchidos por quase todos os [alunos](#) das turmas diurnas, centrei os meus contactos nos alunos da [turma B](#) do décimo primeiro ano, turma que decidi acompanhar na realização do projecto da Área-Escola.

A Directora da [turma B](#), do décimo primeiro ano, disponibilizou-se a prestar-me toda a ajuda possível, tal com a [professora](#) da disciplina de Introdução à Filosofia, que entregou aos [alunos](#) o [questionário](#) acerca da utilização da *Internet* e o resumo do trabalho de pesquisa a iniciar. Mas a escolha dos [participantes](#) não ficou restringida aos alunos desta turma que frequentam com mais assiduidade o [Centro de Recursos](#) nem aos utilizadores da *Internet*, pois optei por entrevistar os frequentadores que se mostraram mais receptivos, mesmo que não utilizassem o computador para aceder à *Internet*.

Como os [questionários](#) foram distribuídos principalmente pelas professoras do [grupo de Filosofia](#), com as quais já mantinha um relacionamento mais próximo, optei também por inquiri-las acerca da utilização da *Internet* no *contexto* escolar. Não sendo a perspectiva apresentada pelas professoras do grupo a de todos os outros professores, porque não utilizam a *Internet* nas suas aulas,

decidi inquirir alguns **professores** mais familiarizados com a utilização dos computadores ou da *Internet*, quer da Escola onde escolhi realizar a pesquisa de terreno quer de uma outra Escola, com diferentes características. Obtive algumas respostas de professores a **questões** colocadas em **fóruns** temáticos ou enviadas, por **correio electrónico**, para **páginas pessoais** ou listas de endereços.

Também coloquei **questões** acerca da utilização da *Internet* no **mIRC**, entre outros canais destinadas a adolescentes, presumivelmente a utilizadores que se encontram na mesma faixa etária dos alunos da Escola Secundária Coelho e Castro. Subscribi algumas listas de *mailing*, que no entanto não me facilitaram o trabalho a realizar, pois não obtive as informações pretendidas, nomeadamente acerca da utilização da *Internet* pelos jovens e dos objectivos com que o fazem. Alguns responderam-me que utilizam a *Internet*, nomeadamente os **chats** (Cfr. YUS, 2001, p. 22), para se divertirem e que é muito mais fácil conviverem desta forma, pois afirmam-se «demasiado preguiçosos» (*sic*) para procurar na vida *real* pessoas que tenham interesses semelhantes aos seus.

As anotações retiradas na observação participante resumiram-se a descrições e reflexões pessoais acerca das situações observadas, nomeadamente no **Centro de Recursos**. Não tirei anotações acerca dos contactos com a **turma B**, com excepção da aula de Introdução à Filosofia em que decorreu um **debate** sobre a dissociação entre o mundo real e o *virtual*, mas os diálogos mantidos com os alunos desta turma possibilitaram-me acrescentar uma série de comentários ao que observava no Centro de Recursos. A **visita de estudo** realizada pela turma B foi documentada por uma aluna da turma, que a descreveu numa **acta**, tal como o fez relativamente ao **debate**, assim como os comentários às fotografias e algumas das **entrevistas**, que foram também realizadas pelos próprios alunos.

Passados três meses do início da pesquisa de terreno, comecei a analisar as informações que ia obtendo através dos **inquéritos por questionário** e consegui finalmente adquirir uma panorâmica geral acerca do uso que os alunos, da Escola Secundária em que desenvolvi este projecto, fazem da *Internet*. Quando finalizei essa pesquisa, para além de continuar a ler as obras indicadas nas Referências Bibliográficas, voltei a reler toda a documentação obtida através da *Internet*, que me proporcionou indicações para a realização de novas pesquisas. Só depois disso comecei a redigir os restantes capítulos, utilizando a documentação que já tinha obtido através das pesquisas na *Internet* e nas bibliotecas, dos **questionários**, das **entrevistas**, da caracterização do **contexto** escolar e da pesquisa de terreno que entretanto terminara. Não utilizei nenhum programa existente para armazenar e organizar os dados recolhidos (6), pois pareceram-me demasiado específicos e inadequados para o que desejava fazer.

a) Pesquisa online e pesquisa bibliográfica

A metodologia adoptada obedeceu a duas fases: a) a pesquisa *online* e a pesquisa bibliográfica; b) a pesquisa etnográfica. A primeira fase estendeu-se durante quase todo o período em que desenvolvi este projecto, apesar de a ter centrado principalmente nos primeiros seis meses e depois ter recorrido a toda a documentação obtida para poder fundamentar as análises desenvolvidas. O que começarei por descrever é precisamente um resumo da auto-observação realizada durante a pesquisa *online*, pois não foi realizada uma pesquisa etnográfica no mundo *virtual* a que se pode aceder através da *Internet*.

Para aceder à *Internet* utilizo um computador portátil, que tem incluído um *modem*, mas é necessário ligá-lo a uma linha telefónica, através de um fornecedor de serviços, neste caso o *Clix* (7). Ao *clicar* no ícone do *Internet Explorer* aparece a janela de ligação de acesso telefónico e simultaneamente a janela da *página Web* da *Microsoft*, o *software* de leitura de *páginas* da *Internet*. A *Home Page* do *Clix* não me permite geralmente pesquisar o que pretendo e por isso *clico* na pasta dos *Favoritos* e procuro os catálogos ou os sistemas automáticos de pesquisa que pretendo utilizar, como o *Altavista*, o *Google*, o *Yahoo*. Quando sei que a informação a procurar se pode encontrar num dos *motores de pesquisa* portugueses, então utilizo o *Clix* ou o *Sapo*.

Como as informações podem ser demasiadas e são apresentadas em hipertexto, com *hiperligações* para uma série de outros documentos (Cfr. CAMPOS & SANCHES, 1999, p. 69), perde-se muito tempo a pesquisar todos os *links* que possam conduzir ao objectivo da pesquisa. Estes *links* nem sempre estão actualizados e as *páginas* indicadas no catálogo podem já não existir, mas sabendo o seu endereço pode-se escrevê-lo e tentar procurar o *site* correspondente. Por outro lado, dependendo das horas em que se tenta aceder à *Internet*, o acesso pode ser ou não mais moroso, o que se reflecte principalmente na abertura da caixa de *correio electrónico*, mas também na entrada em determinados *sites* ou *páginas* específicas (8).

Despendi quase todo o tempo disponível a pesquisar na *World Wide Web*, a analisar a documentação enviada por *mailing lists* (<http://cibersociedad.rediris.es>), por jornais ou revistas *online* (<http://www.behavior.net/job/>; <http://www.cybersociology.com/>), e a enviar *mensagens* através da *Internet*, nomeadamente para alguns *fóruns*, para os *classificados* de *Portugal em Linha* (<http://www.portugal-linha.pt/cgi-bin/classifieds/classifieds.cgi>), para o *portal* académico *éferreá* ou *FRA* (<http://www.fra.pt>) e para o *canal bláblá*, que tem uma série de salas de *chat*, do *AEIOU* (<http://bla.aeiou.pt/>).

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

Escolhi alguns destes endereços depois de ter conversado com [alunos](#) que afirmaram utilizar as salas de *chat* do *bláblá* e do *canal de Portugal*, assim como do *mIRC*, e as salas do *canal Chat* (associado do *canal PT*, com um canal Geral, um de Desporto e outro de Amizade) do *IRC* (<http://chat.canalpt.com/>), apesar de não costumarem fazê-lo no *Centro de Recursos*, mas sim em casa ou em casa de amigos. Obtive uma série de respostas, tanto públicas como privadas, devido às [mensagens](#) colocadas nos seguintes *fóruns*: do *Clix* (<http://forum.clix.pt>); do *IOL* (<http://mcmstore1.iol.pt/>); da *Contra-Corrente - A Voz da Heterodoxia* (<http://pub26.bravenet.com/forum>); *Lusófano* (<http://www.portugal-linha.pt>); da *NetEducação* (<http://www.neteducacao.com>); *OlaPorto* (<http://www.olaporto.com:81/~forums>); da *Página da Educação* (<http://www.a-pagina-da-educacao.pt/forum>); do *Sapo* (<http://generalidades.forum.sapo.pt>); do *Terravista* (<http://foruns.terravista.pt>); *weblog* da *Comunidade Incomuns* (<http://www.network54.com/Hide/Forum/>); e do *site* dos *At-Tambur* (<http://attambur.com/>), que me possibilitou aceder aos *fóruns Internet em Portugal* e *TeenStar - Filosofia do Jovem* (http://www.foruns.com/mb/category.asp?cod_category=7 e http://www.foruns.com/mb/category.asp?cod_category=5), entre outros.

Também enviei [mensagens](#) para *páginas pessoais* e para estudantes escolhidos ao acaso nas listas de endereços electrónicos, o que me obrigou a preencher uma série de impressos de inscrição, como para o *NetBI* do *Sapo* e para o *perfil* do *Clix*. Nem sempre obedeci à etiqueta da *Net*^{*}, que indica que só se deve colocar um assunto na mensagem, que se deve ser objectivo, que não se deve enviar mensagens a pedir ajuda sem aviso prévio e que ao responder não se deve *anexar* a mensagem de origem à nova. Não obtive muitas respostas, mas contactei com alguns [investigadores](#) e com [professores](#) de outras áreas, que inclusive colocaram os próprios alunos a responder às [questões](#) que eu propusera.

Para além dos *correios electrónicos* que utilizei para enviar e receber [mensagens](#), principalmente através do *Hotmail* do *MSM Messenger* (<http://www.msn.com.br/>) e do *Clix* (<http://webmail.clix.pt>), mas também do *ICQ* (<http://www.icqmail.com/>) e do *Yahoo* (<http://mail.yahoo.com/>), criei uma *página pessoal* muito rudimentar, através da qual sabia à partida

* Há uma série de documentos (cujos endereços não foram assinalados na Bibliografia, pois foram acrescentados numa fase posterior à realização do projecto), acessíveis através da Internet, que indicam as diversas regras a que se deve obedecer na comunicação mediada por computador, como os seguintes:

<http://www.malhatlantica.pt/teresadeca/email/funcoes-basicas.htm>; <http://www.terravista.pt/bilene/5690/cp9.html>;
http://www.educare.pt/DicioWeb/DicioWebGuiaNet_Cap3C.asp; http://suporte.oninet.pt/content/out_etiq.html;
<http://iscte.pt/Marketing/emailmarketing/html/netiqueta.htm>; <http://www.janelanaweb.com/livros/caixa2.html>;
<http://www.eq.uc.pt/~jorge/aulas/internet/ti-emailicas.html>; http://www.terravista.pt/Mussulo/2633/internet_basica.htm.

que não iria conseguir obter qualquer tipo de informação, pois para além de não estar devidamente elaborada não está conectada aos *sites* mais visitados - se um determinado documento não tiver conexões a outros poderá nunca vir a ser descoberto, que é o que acontece com muitas das *páginas pessoais*.

Para aceder aos documentos necessários é preciso pesquisar através de palavras-chave ou saber os endereços dos *sites* que se pretende visitar. Mesmo neste caso, pode-se aceder a uma série de *links*, o que dificulta a escolha, para além de muitos deles não conduzirem a nenhum caminho, pois ou os criadores dos documentos os retiraram ou não lhes permitem o acesso, ou os colocaram noutra endereço ou puseram-lhes outro nome. Para além de não ter experiência na realização destas tarefas, o que tive de ir aprendendo ao longo do desenvolvimento deste trabalho de investigação, não me pareceu que o tempo despendido fosse suficientemente frutífero (9).

Em termos económicos, tendo em conta a documentação obtida na *World Wide Web* e os contactos via *Internet*, não se tem revelado compensatório utilizar este instrumento de comunicação e informação a partir de um computador portátil, sem ligação por cabo à *Internet*, mas sim por telefone fixo. Tanto a impressão dos documentos como a manutenção do computador representam custos acrescidos que não são facilmente acessíveis para quem não possua ajudas suplementares. Aliás, as pesquisas nas bases de dados de Bibliotecas Públicas, nomeadamente Municipais e Universitárias (10), têm-se revelado mais rápidas e com resultados imediatos, apesar de não ter obtido o mesmo tipo de documentos se me tivesse limitado a este tipo de pesquisa bibliográfica.

Há sempre projectos anteriores que influenciam o actual, daí que também este não seja excepção e por isso centrei a pesquisa bibliográfica nos assuntos referentes à metodologia, às *novas tecnologias da informação*, ao relacionamento dos jovens com os computadores e ao uso que fazem da *Internet*, à faceta lúdica do ser humano, e à dissociação entre o corpo e o pensamento ou a imaginação. Como não consegui concretizar a pesquisa bibliográfica antes do início da pesquisa de terreno e como cada vez vou descobrindo mais referências bibliográficas que poderão contribuir para o desenvolvimento das temáticas escolhidas, provavelmente esta fase de pesquisa irá abranger quase todo o percurso de desenvolvimento deste projecto de investigação.

A partir da fase de aprofundamento teórico da problemática abordada deixarei de colocar mensagens *online* e de participar em salas de *chat*, a não ser que as dúvidas que surjam na análise de dados e na respectiva interpretação sejam mais facilmente solucionadas pelo contacto com os autores das respostas que obtive por *correio electrónico* ou nos *fóruns*. Só numa fase final, após a

análise crítica da interpretação dos dados obtidos, poderei finalmente deixar de me reportar às obras consultadas e às pesquisas através da *Internet* para fundamentar as perspectivas transmitidas. Sendo um novo espaço de comunicação intercultural (11), a *Internet* permite a comunicação a longas distâncias e o acesso a informação que de outro modo poderia ser difícil de obter, mas também possibilita a criação de espaços de debate que validem ou refutem hipóteses e conclusões obtidas através da investigação (12).

b) Pesquisa etnográfica

A pesquisa etnográfica resultou da observação participante, durante um período de aproximadamente quatro meses, no [Centro de Recursos](#) da Escola Secundária Coelho e Castro, em Fiães. Como não me limitei a permanecer no Centro de Recursos e recolhi outro tipo de documentos, contando especialmente com a participação dos alunos da [turma B](#) do décimo primeiro ano, incluirei as restantes técnicas utilizadas na recolha de dados no *contexto* escolar nesta fase da pesquisa etnográfica.

Por moda, passou-se a chamar à pesquisa etnográfica método etnográfico, que inclui, na Antropologia, o trabalho de campo, a que os sociólogos chamam estudo de campo (WOLCOTT, 1995), mas que intitularei pesquisa de terreno. A pesquisa etnográfica deveria envolver um longo período de permanência no terreno, utilizando a observação participante, o que significa o contacto pessoal com os [participantes](#) e a participação em actividades comuns. Esta pesquisa não se identifica com a simples recolha de dados, porque implica o contacto íntimo com as pessoas a observar (13), mas neste caso, por já ter leccionado nesta Escola nos três anos anteriores, conhecia quase todos os [alunos](#) e [professores](#) que aceitaram participar ou cooperar, sendo possível condensar o tempo da sua realização em aproximadamente quatro meses. Para além de já existir uma familiarização prévia com o meio escolar, como pretendi focar este estudo apenas num *contexto* determinado, não seria necessário acompanhar os participantes para outros ambientes físicos que costumassem frequentar.

Pode-se considerar a Etnografia, que tem por objectivo a descrição e análise de determinados grupos humanos (*Cfr.* PANOFF & PARRIN, 1973, p. 68), como uma metodologia que inclui uma diversidade de técnicas, entre elas a pesquisa de terreno. Nesta pesquisa, o objectivo seria descrever as interacções que os [participantes](#) mantêm entre si, com os próprios computadores e com os seus interlocutores, através da *Internet*. Esta descrição devia centrar-se na perspectiva dos próprios participantes, não a considerando como infalível, mas questionando-a. E essa perspectiva teria de ser inserida em determinado *contexto*, que tornasse possível a sua interpretação (*Cfr.* HINE, 2000,

p. 13).

A escrita antropológica conta, tradicionalmente, o percurso da entrada no terreno e o desenvolvimento da pesquisa, que nas últimas décadas se tem considerado como resultado da interpretação do investigador e de todos os outros [participantes](#). A própria linguagem não é neutra, como exemplifica Paul Atkinson, pois o que é mais desenvolvido num projecto etnográfico é a entrada no terreno e os primeiros dias da pesquisa, visto não existir ainda um vocabulário adequado para descrever o restante processo (ATKINSON, 1990). Para que um texto possa ser considerado científico deve apresentar factos verosímeis, no entanto todo o texto é construído, e por mais reflexivo que se pretenda ser, integrando várias vozes a confirmarem os mesmos factos, existe sempre o condicionamento de uma série de factores, entre eles a aprendizagem e experiência dos próprios participantes no âmbito da pesquisa que se está a realizar. Como não existiu qualquer experiência prévia no [Centro de Recursos](#), a pesquisa de terreno iniciou-se sem pressuposições acerca do que se poderia vir a realizar.

As técnicas utilizadas, para além da observação participante, foram o [diário descritivo](#), baseado no que acontece na divisão do [Centro de Recursos](#) em que estão os computadores, os [inquéritos por questionário](#), as [entrevistas](#), as gravações de entrevistas, as fotografias, os *e-mails* e a gravação de respostas dadas em *fóruns*. Foi precisamente a observação participante que me permitiu conversar informalmente com os frequentadores do Centro de Recursos, sendo o [diário descritivo](#) um testemunho das situações observadas, das actividades realizadas pelos alunos e principalmente dos [sites](#) ou *páginas* a que acedem através da *Internet*. Não anotei todas as situações que se revelaram importantes para o desenvolvimento deste projecto, visto que fiquei com a possibilidade de voltar a contactar com os [participantes](#) para verificar a sua validade.

O [diário descritivo](#) das observações realizadas no [Centro de Recursos](#) incluiu um memorando com as principais actividades diárias a realizar na Escola, que me permitirá descrever cronologicamente os acontecimentos. Ao escrever durante o acontecimento e voltar a rever no próprio dia, quando isolada, sistematizando e relacionando com outros acontecimentos, pude elaborar comentários pessoais acerca dos acontecimentos descritos. Estes comentários são já uma reflexão, uma análise preliminar e uma interpretação inicial, fazendo surgir novas questões que poderiam eventualmente vir a ser colocadas aos [participantes](#) numa fase final. Também a transcrição das [entrevistas](#) e dos [inquéritos de questões abertas](#), transformada num texto escrito (*Cfr.* SILVERMAN, 2001, p. 19), produz anotações, que serão sistematizadas na fase de análise de dados. No entanto, como já referi, as anotações realizadas poderão só ter sentido para mim, e como

não será ético descrever os acontecimentos sem o consentimento dos indivíduos que neles participaram, com os quais conversei ocasionalmente de forma confidencial, parte da informação aqui recolhida não poderá ser divulgada sem proceder à revisão das omissões necessárias.

Optei por não incluir os alunos nocturnos nos questionários realizados, pois há alunos matriculados que pertencem a uma faixa etária que já engloba algumas pessoas com cinquenta anos, o que poderia afectar os resultados obtidos. Mesmo assim, nem todos os alunos diurnos responderam ao [questionário](#), visto não ser de carácter obrigatório nem ter sido realizado com a função de fornecer dados estatísticos que carecessem de uma interpretação adequada. Um dos objectivos da realização do questionário foi tomar conhecimento do uso que os jovens matriculados nos décimos, décimos primeiros e décimos segundos anos, de uma determinada Escola Secundária, dão ao computador e ao que é que acedem através da *Internet*.

Utilizei também [inquéritos de questões abertas](#) para entregar a alguns [professores](#), escolhidos por costumarem utilizar os computadores ou por se recusarem a utilizá-los, ou escolhidos pelos próprios alunos, nomeadamente pelos da [turma B](#) do décimo primeiro ano. As [entrevistas](#) realizadas no [Centro de Recursos](#) foram gravadas, assim como as realizadas pelos alunos da turma B, enquanto que as que eu lhes fiz foram escritas pelos próprios alunos. Também parte das imagens foram fotografadas por uma aluna da referida turma, com excepção das fotografias tiradas na visualização das filmagens realizadas pelos alunos desta turma, referentes a situações caricatas filmadas no quotidiano escolar, e ao [debate](#) numa aula da disciplina de Introdução à Filosofia.

Os *e-mails* que recebi a responderem a [questões](#) que coloquei em [fóruns](#) ou a [mensagens](#) colocadas nas salas de [chat](#), foram gravados e imprimidos, assim como as respostas às minhas [mensagens](#) que surgiram num dos [fóruns](#) do [site NetEducação](#) e no [fórum Portugal](#), entre outros. A dificuldade em me familiarizar com a linguagem utilizada nas salas de [chat](#) e o facto de não poder obter informações fidedignas acerca das pessoas que utilizam determinados *nicks*, fez com que não guardasse a documentação acerca das conversas que mantive com outros jovens, supostamente da mesma faixa etária dos da Escola Secundária Coelho e Castro.

Para além disso, a descontextualização que existe, na realização de inquéritos por questionário ou entrevistas por *e-mail* e nas conversas [online](#), não permite que a pesquisa etnográfica nesta área descreva as situações *reais* que motivam determinada interacção, ou seja, no mundo *virtual* cada pessoa cria-se a si própria num *contexto* espacial diferente daquele em que quotidianamente vive e o papel do investigador passa a ser a descrição e análise de uma situação descontextualizada ou a descrição de um *contexto* que só existe no [ciberespaço](#), mas não na realidade factual em que os

seres humanos acreditam estar.

A tradição etnográfica adequa-se à exploração minuciosa de temas culturais que se relacionam com regras e comportamentos da comunidade (14), descrição, análise e interpretação de situações da vida quotidiana. O paradigma etnográfico tem por objectivo a procura de significados para determinados comportamentos (DENZIN & LINCOLN, 2000), na tentativa de explicação de um fenómeno sociocultural específico. Sendo mais importante o sentido que se possa encontrar nas acções dos indivíduos do que a obtenção de dados numéricos acerca do seu comportamento (15), não é então possível atingir a objectividade positivista.

Ao abordar um fenómeno cujas características ainda não foram suficientemente exploradas, este projecto de investigação pode então ser entendido como um estudo etnográfico - não sendo essa a única razão para o poder considerar como tal. O objectivo foi a análise de um domínio cultural, a utilização da *Internet*, existindo também a preocupação em utilizar conceitos culturais para desenvolver a investigação e interpretar os dados recolhidos. Por si só a cultura já é um *contexto*, e os textos antropológicos são apenas interpretações de interpretações, porque estas só podem ser realizadas por quem se situa no *contexto* cultural a analisar (GEETZ, 1978).

2. O Método

Há uma série de autores a descreverem a utilização da pesquisa etnográfica enquanto método qualitativo, nomeadamente em obras recentes, como acontece nos sete volumes do «Etnographer's Toolkit» (LECOMPTE & SCHENSUL, 1999). Também em obras menos pormenorizadas, como as de Albarello (1997), Atkinson (1996), Azevedo (1994), Beaud & Weber (1998), Bogdan & Biklen (1997), Brewer & Hunter (1990), Burgess (1997), Creswell (1998), Denzin & Lincoln (1998a, 1998b, 2000), Fielding & Lee (1992), Foddy (1996), Lapassade (1991), Lessard-Herbert (1994), Miles & Huberman (1994), Peretz (1998), Rose (2001), Silverman (1985, 1997, 2000, 2001), Smith & Emmison (2000), Symon & Cassell (1998), Taylor (1994), Wilkinson (2000), Wolcott (1994, 1995), Woods (1990, 1999), entre outros, se aborda a temática das técnicas utilizadas quando se opta pela utilização de métodos qualitativos, tal como numa série de documentos a que se pode aceder através da *Internet*.

Não irei deter-me na reflexão acerca da documentação recolhida referente a esta temática, pois não tive o objectivo de aprofundar cada uma das técnicas utilizadas, apenas as adaptei à investigação que pretendia realizar. Pude também verificar que grande parte dos estudos existentes acerca do relacionamento do ser humano com os computadores e da utilização da *Internet* enquanto instrumento de comunicação ou informação, assim como as pesquisas realizadas no *ciberespaço*,

utilizam este tipo de metodologia. Isto não significa que se devam descurar as técnicas quantitativas, nomeadamente como complementares às restantes técnicas utilizadas numa metodologia de carácter qualitativo, mas elas não são predominantemente utilizadas em projectos de carácter antropológico ou etnográfico.

A pesquisa etnográfica, que se pode considerar como a mais adequada para este projecto de investigação, alerta para a impossibilidade de se ser imparcial. Em oposição à perspectiva positivista, não se considera aqui que exista uma verdade científica independente da forma como se interpreta a realidade. A neutralidade também não é possível, pois os próprios instrumentos utilizados para a recolha de dados, para os analisar e interpretar, já influenciam essa interpretação. O tema escolhido, os [participantes](#), o local, etc., tudo isso resulta das motivações do investigador, que nunca são inteiramente conscientes (16).

Para além disso, quando se observam outros seres humanos em interacção não existe uma distanciação suficiente para se poder considerar que a posição do investigador possa produzir conhecimentos objectivos (17). A aceitação de um paradigma específico é a aceitação de uma determinada interpretação da realidade, que nos leva a decidir o que é que deve ser documentado e poderá ser considerado como válido dentro das matrizes desse mesmo paradigma (*Cfr.* LECOMPTE & SCHENSUL, 1999a, p. 41). Como a utilização do método experimental, defendido pelo paradigma positivista, implicaria neste caso a utilização de experiências provocadas, que iriam necessariamente influenciar as observações realizadas, ele não é usualmente utilizado na pesquisa etnográfica.

Este tipo de pesquisa pode ser considerada por si só como um método qualitativo, e por isso mesmo principalmente descritivo. É através da descrição das situações observadas que será possível a sua interpretação, validada pela diversidade de técnicas utilizadas. Todo o processo de construção de interpretações é subjectivo, mesmo quando se apoia nas perspectivas expostas pelos [participantes](#), o que implica a rejeição do paradigma positivista de uma ciência objectiva e inquestionável. Há aliás um interesse epistemológico no confronto de diferentes perspectivas, pois se não existe uma objectividade total nas alegadas verdades científicas, o caminho mais correcto será optar por confrontar diferentes verdades subjectivas e tentar discernir nesse confronto algum ponto de união que possa ser considerado como válido.

Nos métodos quantitativos o significado não é dado pelos autores, é-lhes externo e não lhes é atribuída capacidade para o conferirem, principalmente devido ao anonimato dos inquiridos. Quando há um contacto directo com os participantes a pesquisa é usualmente qualitativa, os

instrumentos são menos estruturados, os resultados apresentam mais pormenores acerca de comportamentos, atitudes e motivações, mas não são representativos da população, e não se repete uma pesquisa etnográfica tão facilmente como se pode repetir a realização de um questionário.

A importância da argumentação faz com que seja o investigador qualitativo a dar sentido à investigação empírica (BOGDAN & BIKLEN, 1997). Todavia, a análise dos resultados é subjectiva, pois os participantes também lhes atribuem significado, não é só ao investigador que se destina essa tarefa, e cada um dos intervenientes é sempre condicionado pelo *contexto* sociocultural em que se encontra e que o limita na interpretação que poderia atribuir aos acontecimentos (18). A responsabilidade perante os participantes faz com que a interpretação final resulte de um conjunto de perspectivas, entre as quais se incluem as deles próprios (LECOMPTE & SCHENSUL, 1999f). Os critérios de interpretação é que poderão ou não ser válidos, e no caso de não o serem todo o processo de pesquisa ficará comprometido.

Os pressupostos da pesquisa que tentei realizar não se alicerçam apenas na tradição etnográfica, mais específica dos estudos no domínio da Antropologia, mas alargam-se para o campo da Sociologia, nomeadamente da Etnometodologia (*Cfr.* SILVERMAN, 1985, p. 97), que estuda as interacções quotidianas, descrevendo-as e transformando-as num objecto científico. Os seguidores desta perspectiva, que surgiu por volta dos anos sessenta, defendem que a ordem social é ilusória, sendo apenas construída pelos indivíduos de acordo com determinado padrão de coerência, tal como defende Watslawick (1991b), entre outros autores, alargando esse relativismo gnoseológico para quase todos os domínios do conhecimento.

A Etnometodologia realça a importância do significado das acções intersubjectivas, do que as pessoas fazem (SILVERMAN, 1985, p. 96), tendo como objectivo a explicação das descrições elaboradas acerca do significado que os participantes dão às suas acções (FIELDING, 1992). É aqui também realçada a necessidade de contextualizar as situações observadas, que só poderão ser interpretadas quando inseridas no espaço físico e no ambiente sociocultural em que aconteceram. Se a Etnometodologia defende a possibilidade de uma descrição interpretativa dos factos, construídos pelo *contexto* sociocultural em que cada um se situa, então aproxima-se da perspectiva filosófica defendida pela Fenomenologia (AA.VV., 2001b), que utiliza o método descritivo com o objectivo de compreender porque é que os *membros* de determinado grupo ou os indivíduos isolados experienciam determinada situação. Para a Fenomenologia, toda a consciência é intencional, é consciência de algo, que só existe para o sujeito que lhe atribui determinado significado.

Os paradigmas tradicionais das ciências sociais, nomeadamente o positivista, consideravam a

verdade científica como objectiva, resultando da adequação do pensamento humano à realidade, sendo o observador independente dos acontecimentos que observava. Nesta perspectiva, a ciência não seria valorativa, mas sim dedutiva, procurando a causalidade entre os fenómenos e demonstrando os factos fundamentais, o que implicava a utilização de uma metodologia de tipo quantitativo, visto a realidade ser mensurável. Em oposição a esta perspectiva, e de acordo com o paradigma fenomenológico, a focalização do estudo deverá ser no sentido do que se observa, sendo os resultados obtidos através de raciocínios e análises indutivas. Como o mundo é socialmente construído e todas as interpretações são subjectivas, o observador é uma parte do que é observado, e sendo a ciência movida por interesses humanos, devem-se utilizar múltiplas técnicas para estabelecer diferentes pontos de vista face à realidade, nomeadamente à realidade social.

A metodologia qualitativa, de base fenomenológica, justifica-se aqui devido à necessidade de compreender o *contexto* em que os jovens se situam. Ao tentar colocar-me do lado dos que observo, estou a tentar objectivar as diferentes subjectividades com que me confronto, e desde que não se pretenda generalizar os resultados, o recurso ao método fenomenológico pode ser válido para cada um poder comprovar pela sua própria experiência se a realidade vivida se adequa à descrita neste projecto.

O naturalismo, o antropologismo, a hermenêutica, convergiram para as mais recentes concepções filosóficas de uma Antropologia Fenomenológica, ou melhor, Hermenêutica, pois é pela linguagem que os seres humanos se relacionam com o mundo (ORTIZ-OSÉS, 1989). A atitude fenomenológica distingue--se da natural, porque questiona a realidade, ao pôr de lado todos os valores socioculturais que condicionam a compreensão do mundo. Assim, todos os pressupostos deviam ser neutralizados, de modo a não partir de uma realidade vivida e não questionada para uma atitude de questionamento de toda a crença sociocultural que possa impedir a compreensão de qualquer fenómeno a analisar.

Por outro lado, as actuais perspectivas face à dissociação entre sujeito e objecto do conhecimento alertam para a impossibilidade de os diferenciar completamente, pois a influência é mútua, principalmente quando se utiliza a observação para estudar o suposto objecto. Se se considera que a interpretação da situação vivenciada tem de ser dada principalmente por quem a vivenciou, a interpretação do investigador é sempre uma interpretação acerca da interpretação dos *membros* do grupo a estudar. A Antropologia Dialógica, tal como o nome indicia, defende que qualquer interpretação só poderá ser realizada pelo diálogo. Comecei então por estabelecer um diálogo interior com os autores invisíveis dos documentos que fui lendo durante a pesquisa bibliográfica,

pois há uma série de projectos que têm como objecto a utilização da *Internet*, em diferentes campos de estudo. A maior parte destes estudos utilizam a pesquisa etnográfica, que supõe o uso de técnicas específicas. Robin Hamman, por exemplo, utiliza a metodologia etnográfica para o estudo das inter-relações no *ciberespaço* (disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/fantasy.html>), com o objectivo de encontrar uma causa para esse tipo de relacionamento, enquanto Christine Hine chama Etnografia Virtual à metodologia que utiliza para abordar esta problemática (HINE, 2000).

A complexidade do fenómeno a estudar, mas principalmente a sua abrangência, fez-me optar pelo método qualitativo, escolhido devido ao tipo de pesquisa que pretendia realizar e não porque não concordasse com a utilização de métodos quantitativos, específicos para o estudo de uma população mais alargada. A observação dos indivíduos no seu *contexto* natural, ou melhor, cultural, num local que quotidianamente frequentam, assim como a participação nas suas actividades, implica que a observação participante seja considerada a principal técnica da pesquisa etnográfica. A observação directa, no ambiente em que os *participantes* se encontram, não tem por objectivo modificar o comportamento dos indivíduos observados, mas apenas registar e interpretar.

A observação participante é aqui entendida no sentido de uma observação em que os investigados sabem que estão a ser observados e o observador interage com eles, durante um período de tempo preestabelecido, apesar de à partida não assumir os papéis específicos do *contexto* escolar para obter uma determinada posição de observação. Sendo a observação participante uma técnica fundamental para a descrição do comportamento dos indivíduos a observar, não é suficiente para conseguir interpretar como é que esses mesmos indivíduos interpretam o seu próprio comportamento, por isso se justifica o recurso às entrevistas, quer em grupo quer personalizadas, conforme se pretendia observar o desenvolvimento do trabalho da Área-Escola ou o comportamento dos alunos que acedem à *Internet*. Mas não basta observar, é necessário dialogar para compreender a perspectiva dos *participantes*, e esse diálogo só é possível quando existe uma interagida face às tarefas a executar.

A comunicação mediada por computador efectiva-se num *contexto* de interacção social, sendo simultaneamente um produto e um produtor cultural, daí que tenha passado a ser um dos objectos de estudo das ciências sociais (Cfr. HINE, 2000, pp. 17 e 39). Mas através da *Internet* não se observam pessoas *reais*, daí que se possa questionar se os estudos realizados no *ciberespaço* utilizam realmente a observação participante, pois não dão nenhuma informação acerca do aspecto físico característico dos participantes, nem do *contexto* físico em que cada um se situa. Por outro lado, a análise das interacções não é semelhante à sua análise num *contexto* físico comum, pois um

diálogo não é constituído apenas por palavras, mas também por gestos, sons e odores, pelo *contexto* em que se age, enquanto na comunicação *online* só existem palavras escritas e eventualmente *emoticons* (Cfr. CARDOSO, 1996, pp. 113), *avatares* e paisagens *virtuais*.

Quando os indivíduos são entrevistados em directo não falam tão abertamente como quando comunicam através da *Internet*, e por outro lado, quer através do *e-mail* quer dos *chats*, a tendência é para responder às entrevistas de forma sintética, tal como quando se responde por escrito, o que geralmente não acontece numa entrevista oral, pelo menos quando o entrevistador conseguiu adquirir a confiança do entrevistado. Daí que seja fundamental assumir uma postura que permita ganhar essa confiança, nem que para tal seja necessária uma interacção prolongada com os indivíduos a observar. Por isso, a pesquisa acerca do que os jovens fazem na *Internet* não se poderia limitar ao contacto *online* com indivíduos escolhidos ao acaso, porque neste caso o objectivo seria a análise da conversação, do texto ou do discurso, e não a realização de uma pesquisa etnográfica (WITTEL, 2000), que devia abranger também os *contextos* físicos em que esses mesmos jovens acedem à *Internet*, como as escolas e universidades, os *cibercafés*, as mediatecas, os locais de trabalho e até os próprios lares.

3. Contexto e Participantes

Em termos teóricos, a minha opção metodológica é pelas perspectivas interpretativas, descritivas, documentais, pese embora a possível redundância na sua nomeação individual. Para os interpretativistas os problemas levantados pela utilização da metodologia qualitativa referem-se fundamentalmente à dificuldade de aceder às perspectivas veiculadas pelos *membros* de culturas ou subculturas diferentes das do intérprete, assim como ao relativismo das explicações dos significados dados pelos próprios autores. Aliás, a necessidade de contextualizar as acções e interpretações, assim como a exigência de reflexividade (19), teriam por principal objectivo o colmatar dessa falha na possibilidade de alcançar a objectividade.

Para caracterizar o *contexto* ou a situação, os interpretativistas consideram necessário contar mais do que uma história, sendo cada uma contada pela voz de diferentes pessoas (Cfr. LECOMPTE & SCHENSUL, 1999a, p. 49), ou utilizando vários tipos de documentos para esclarecer o significado da perspectiva adoptada. As crenças culturais e o significado que lhes é atribuído são socialmente construídos, porque situados, relativos a um determinado *contexto*, e por isso negociáveis, resultantes de um diálogo entre os vários participantes.

Nesta perspectiva, o objecto de estudo é um grupo específico, sendo o objectivo descrever o que acontece quando os *membros* desse grupo se encontram numa dada situação, tentando decifrar o

significado do comportamento observado (20). A construção do conhecimento parte de uma compreensão partilhada e negociada, intersubjectiva, num determinado *contexto*. Todos os participantes estão comprometidos com a situação, o que não lhes pode permitir uma visão neutra acerca dela. O objectivo fundamental é então o desenvolvimento da compreensão compartilhada, pela análise das interacções, sentido e comunicação. Esta possível capacidade de compreender a situação em que se encontram os intervenientes não conduz necessariamente à objectividade, pois se todo o conhecimento é construído e se essa construção pode ser feita em interacção com os indivíduos ou grupos a observar, resultando do diálogo intersubjectivo, o que se pretende é descrever a situação e não cristalizá-la em fórmulas científicas que possam ser aplicadas a outras situações semelhantes.

Geralmente é difícil para cada um colocar-se numa perspectiva que não é habitualmente a sua, e por isso mesmo se admira quando o consegue fazer e depara com uma realidade diferente da que até aí tinha perspectivado. A normalidade da vida de um professor, tal como a das outras pessoas com diferentes profissões, faz com que não se aperceba de outras realidades, neste caso das vivenciadas pelos alunos. As reuniões, a correcção de testes, as aulas superlotadas, os problemas disciplinares, a monotonia das tarefas quotidianas, tudo são razões para muitos professores preferirem não estar na Escola. Não é o que acontece com os alunos, ou pelo menos com grande parte deles. Gostam da Escola, mas aborrecem-se na maioria das aulas, no entanto têm os intervalos, as faltas dos professores, os «furos», afinal apenas motivos para os incentivar a permanecerem nos locais de convívio da Escola.

Nesta Escola específica os alunos têm um relacionamento quase familiar com grande parte dos professores, têm locais em que podem conviver, como o Polivalente e o [Centro de Recursos](#), que lhes dão a possibilidade de ouvirem as suas músicas preferidas, de verem em conjunto filmes por eles próprios escolhidos, de jogarem no computador e de acederem à *Internet*. Raramente estão isolados, mesmo quando enviam *e-mails* para um amigo que o resto do grupo não conhece, pois partilham até os pormenores que se poderiam considerar mais íntimos das suas vivências pessoais.

É esta possibilidade de partilhar e de conviver que faz com que a maioria dos alunos se insira em determinado grupo ou grupos, que normalmente elegem um local privilegiado para passarem os tempos livres. E um desses locais é precisamente o [Centro de Recursos](#), em que quase todos os dias ou em determinados dias da semana se podem observar os mesmos grupos de alunos a estudar, a ver *video-clips*, a cantar, enquanto ouvem as suas músicas predilectas, a discutir em frente ao computador, a observar em conjunto as informações a que acederam através da *Internet*.

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

Usualmente são os mesmos grupos a eleger um tipo de actividade específico e quase todos os elementos de determinado grupo parecem preferir essa actividade, como por exemplo estudar. Mas quase todos preferem divertir-se, e só se reúnem na mesa de estudo quando é necessário realizar algum trabalho escolar ou estudar para um teste de avaliação. E também porque ninguém os obriga a separarem as actividades lúdicas das escolares, vagueiam entre as subdivisões do [Centro de Recursos](#), para se distraírem quando começam a estar cansados de determinada tarefa.

São poucos os que parecem preocupar-se apenas com o estudo e esses geralmente só frequentam o [Centro de Recursos](#) quando não está muito barulho ou para requisitarem manuais escolares. Alguns dos que utilizam os computadores também o fazem para realizar trabalhos escolares ou para aceder a informações específicas recomendadas pelos professores de determinadas disciplinas. Mas a maior parte do tempo os computadores estão ocupados com jogos e, quando os seus utilizadores acedem à *Internet*, escolhem preferencialmente o *mIRC* para conversar com amigos ou desconhecidos.

Ao utilizarem o computador, os jovens falam com ele como se estivessem a falar com alguém que lhes é próximo ou consigo próprios (21). Para além disso, o computador, tal como o telemóvel, surge como um mediador entre eles e os seus interlocutores, um mediador que em parte substitui a presença física. É através da *Internet* ou do telemóvel que constantemente enviam e recebem mensagens, que se sentem conectados a todos os amigos que não estão presentes ou com os quais não podem falar neste momento. Mesmo nas aulas, enviam mensagens uns para os outros, por brincadeira, para contarem uma anedota, para combinarem um encontro no final da manhã.

Ao usarem o *e-mail* e o telemóvel para enviar mensagens para todos os conhecidos, têm a sensação de estar sempre a comunicar ou sempre comunicáveis. Podem não se encontrar com os interlocutores durante largos períodos de tempo, mesmo com aqueles que vivem mais próximo, mas todos os dias lhes enviam mensagens ou recebem as que lhes são enviadas. São geralmente anedotas, que são rapidamente divulgadas através da *Internet* e dos telemóveis, só que no primeiro caso há a facilidade de visionar o que se ouve ou lê, muitas das vezes acompanhado de imagens animadas.

Mas se por um lado a *Internet* permite uma comunicação quase anónima e constante com todos os que se vão adicionando à lista de endereços, evitando que se perca tempo na comunicação presencial ou por telefone, por outro lado permite que cada indivíduo comunique com desconhecidos, que lhe podem trazer algo de novo, que lhe possibilitam o contacto com outras culturas e com diferentes perspectivas acerca da realidade. Esses desconhecidos, sob a forma de

entidades abstractas ou de indivíduos, podem passar a fazer parte do mundo quotidiano de cada internauta, sem que este os considere como estranhos.

Supondo a existência de uma *cibercultura*, que tal como todas as outras culturas impõe a obediência a determinados valores, poderia considerar-se que as regras de etiqueta subjacentes à comunicação através da *Internet* fomentam à partida a defesa da igualdade entre todos os seus utilizadores. Ou seja, sem corpo ou sem presença física, sem uma exigência *a priori* de identificação em termos de habilitações académicas ou outras, todos se podem inserir em salas de *chat*, utilizar o *e-mail*, participar em *fóruns*, construir *páginas pessoais* e pesquisar na *Internet* quase todo o tipo de informações.

Se as interações em comunidades *virtuais* são provavelmente um reflexo das interações *reais* (Cfr. HINE, 2000, pp. 27 e 40), também a participação no mundo *virtual* pode ensinar acerca dos comportamentos que se devem ter no mundo *real*, podendo ter uma função pedagógica essencial para quem ainda está a adaptar-se à sociedade em que vive. Ora, essa adaptação não tem necessariamente de ser realizada através do ensino e da aprendizagem formal, pode ser feita dando predomínio à faceta lúdica do ser humano, pois os jovens podem aprender sem se sentirem obrigados a isso. É precisamente esta faceta lúdica a mais importante para a maioria dos alunos, nomeadamente numa Escola isolada de outros centros de atracção e divertimento. Para além dos cafés que existem nas redondezas, todos os outros locais de convívio estão distantes, daí que poucos alunos saiam do recinto escolar com o intuito de se divertirem (22). As diversões estão lá dentro e entre elas a *Internet*.

Assim, os *participantes* neste projecto, e que permitiram o seu desenvolvimento, foram principalmente os alunos, mais especificamente os da *turma B* do décimo primeiro ano, mas também os frequentadores habituais do *Centro de Recursos*. Os próprios *inquéritos realizados a professores*, as *entrevistas*, as fotografias e as filmagens, só foram possíveis devido à participação dos *alunos*. Sem a ajuda do «livre-trânsito» (*sic*) concedido pelo Conselho Executivo, e de todos os *professores* mais ou menos implicados, não teria sido possível realizar os *inquéritos por questionário* nem as *entrevistas* aos alunos do décimo primeiro B. A observação participante no Centro de Recursos foi facilitada pelo contacto prévio com parte dos frequentadores e pelo apoio imprescindível da *professora* responsável.

Entre as funções dos informantes estaria a de introduzir o investigador no meio a estudar, mas neste caso essa introdução não se mostrou necessária, por isso se optou por não seleccionar informantes entre os possíveis participantes. Para pedir a determinado aluno que assumisse a função

de informante teria de supor as consequências dessa função quer no seu relacionamento com os outros quer a nível escolar. Os próprios professores poderiam considerar incorrecto que ocupasse o tempo de determinados alunos com um tipo de investigação que à partida não consideram como válido.

Apesar disso, contactei previamente com os **professores** directamente implicados, pedi aos professores diurnos do **grupo de Filosofia** para entregarem os **questionários** aos **alunos**, assim como a alguns professores de outras disciplinas, nomeadamente os que se encontravam a leccionar o décimo segundo ano. Foram os próprios alunos que entregaram os **inquéritos** à maioria dos professores, nomeadamente os do décimo primeiro B, que se disponibilizaram a participar. A solicitação de participação realizada aos **membros** desta turma foi facilitada pelo prévio conhecimento dos respectivos alunos. Também inclui entre os **participantes** alguns dos **alunos da turma C** do décimo primeiro ano, frequentadores habituais do **Centro de Recursos** no período da manhã, assim como muitos dos alunos matriculados no décimo segundo ano apenas a algumas disciplinas. Quanto aos alunos do décimo ano, os que seleccionei como participantes foram os mais assíduos no Centro de Recursos, nomeadamente duas raparigas que decidiram mudar de área para o próximo ano, e por isso tinham muito tempo livre, e também os que frequentam o Centro de Recursos para estudar, para ver televisão, para jogar ou para aceder à *Internet*.

Nos **inquéritos por questionário**, quer a **professores** quer a **alunos**, só quem não se importou de ser identificado é que assinou o nome. Do **diário descritivo** serão eliminados os verdadeiros nomes, omitidas as turmas a que pertencem os alunos, assim como as datas. As entrevistas gravadas só foram feitas a quem aceitou à partida doar o seu testemunho, por isso poderei utilizar o nome destes alunos, e o mesmo acontecerá com os alunos do décimo primeiro B, dos quais obtive o acordo prévio para acompanhar o desenvolvimento do projecto da Área-Escola, para os acompanhar na **visita de estudo**, para assistir ao **debate** na aula de Introdução à Filosofia, para os entrevistar nas suas horas livres. Às respostas **online** também se retirará qualquer tipo de identificação, a não ser com o consentimento dos indivíduos implicados.

Quanto aos **participantes**, solicitarei sempre que possível o seu apoio para rever os dados, para os analisar e interpretar. As estratégias foram sendo delineadas de acordo com as disponibilidades e as perspectivas apresentadas pelos próprios participantes, e de modo a assegurar que não sentissem a minha presença como um incómodo, que não se sentissem como um objecto de estudo devido às informações recolhidas acerca do seu comportamento. Assim, teoricamente deveria ter obedecido a uma série de princípios éticos, que afinal me levaram a negociar com os participantes o seu

consentimento, tentando que entendessem os objectivos da pesquisa e a posterior utilização dos dados obtidos, mas não pondo em causa o seu direito à privacidade e omitindo tudo aquilo que os pudesse vir a comprometer.

O tipo de relação que pretendia ter, e que penso ter tido, com os [participantes](#), nomeadamente com os frequentadores do [Centro de Recursos](#), foi colaborativa, apesar de me ter sentido obrigada a manter uma relação neutra com a maioria dos seus frequentadores, a não ser que solicitassem a minha ajuda ou que não sentisse que estava a interferir indevidamente nas suas actividades caso pretendesse entrevistá-los, por exemplo. Com os professores não mantive um relacionamento próximo, visto que a permanência no Centro de Recursos me isolava do contacto diário com a maioria deles, a não ser com os já anteriormente indicados.

Mantive também uma relação colaborativa com os [alunos](#) do décimo primeiro B, tal como com todos aqueles que voluntariamente se ofereceram para participar ou dos quais obtive a concordância para a referida participação. A comunicação que estabeleci com os [participantes](#) foi directa e pessoal, no [Centro de Recursos](#) ou na sala de aula do décimo primeiro B, mas também comuniquei com todos os [inquiridos](#) através de outras pessoas, como aconteceu com o preenchimento dos inquéritos, e através de documentos, como os inquéritos por questionário.

Desde o início que me questioneei acerca da possibilidade dos frequentadores do [Centro de Recursos](#) se recusarem a falar comigo, mas como conhecia previamente muitos deles optei por não interferir nas actividades, a não ser quando solicitada ou se a situação a isso proporcionasse, caso contrário optei por dialogar com os que se mostraram receptivos, que foram principalmente aqueles que conhecia dos anos transactos. As limitações para este tipo de pesquisa deveram-se ao facto de não possuir a necessária autoconfiança para tentar dialogar com todos os potenciais participantes, nem a consequente autoridade (*Cfr.* HINE, 2001, pp. 46 e 47), mas principalmente ao objecto de estudo, que supunha a possibilidade dos [participantes](#) poderem aceder à *Internet*. Por outro lado, sabia de antemão que nem sempre é possível o acesso à *Internet* e que não se consegue *abrir* a maioria das *páginas*, por superlotação das linhas disponíveis e pelas próprias características desse acesso, que tornam o processo demasiado moroso.

4. Recolha e Análise de Dados

Os procedimentos a realizar para colectar os diferentes documentos resumiram-se ao contacto directo com os intervenientes, nomeadamente com os [participantes](#) e com aqueles que me facultaram a documentação necessária para poder caracterizar o *contexto* escolar, a não ser na distribuição dos inquéritos aos [alunos](#) diurnos e a parte dos [professores](#), em que o contacto com os

intervenientes foi feito por outros professores ou por alunos que frequentavam o [Centro de Recursos](#), principalmente os do décimo primeiro B. No caso da montagem dos filmes, realizada por um professor do décimo primeiro B, foram também os alunos dessa turma a procederem aos contactos necessários.

As entrevistas informais e a observação participante permitiram-me recolher dados descritivos acerca do uso que os jovens fazem do computador quando acedem à *Internet*. Os *e-mails* e as respostas dadas a [mensagens](#) deixadas em [fóruns](#) permitirão que verifique se os dados que obtive a partir da observação participante se aproximam da perspectiva de outros jovens pertencentes a diferentes *contextos*, acerca da dissociação entre corpo físico e fictícios, assim como do uso dado ao computador quando acedem à *Internet*.

O equipamento utilizado, para além do computador portátil, da impressora, do *scanner*, foi também o gravador, a máquina fotográfica e a de filmar. Esta última, sendo pertença da própria Escola, foi utilizada apenas pelos alunos. Os documentos arquivados permitiram uma compreensão teórica das observações realizadas, mas para codificar e analisar os dados terei de recorrer não apenas aos conhecimentos que até agora adquiri, mas à minha experiência pessoal, que provavelmente me permitirá atribuir sentido ao material recolhido (*Cfr.* MILES & HUBERMAN, 1994, pp. 246 e 247).

As notas metodológicas permitirão modificar as estratégias expressas no projecto inicial, de acordo com as leituras e as observações realizadas. A utilização de dados numéricos para a análise dos questionários realizados aos [alunos](#) diurnos, em conjunto com as técnicas próprias de um método qualitativo, possibilitarão a triangulação, considerada por alguns autores como necessária para que as interpretações a realizar possam considerar-se válidas. A triangulação significa que se deve utilizar mais do que um processo para recolher informação, servindo o confronto entre recolhas obtidas como um dos meios de obtenção de validade, tal como acontece com o confronto entre diferentes teorias (23). A triangulação também pode ser entendida como a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, que se interlaçam na fase da conclusão, mas não na recolha e análise de dados. Neste caso, a utilização de uma técnica específica dos métodos quantitativos, o [inquérito por questionário](#), possibilitou que os resultados servissem de base para o planeamento de utilização das outras técnicas, mais específicas dos métodos qualitativos.

As questões colocadas nos [inquéritos por questionário](#) aos alunos diurnos não foram completamente validadas, visto que o objectivo era apenas sondar como é que a maioria dos alunos utiliza os computadores e o que é que faz quando acede à *Internet*. Só com a pesquisa de terreno

pude concluir que alguns dos termos utilizados nos **questionários** eram incompreensíveis para grande parte dos alunos, como *MUD's* e *Penpals*. Por outro lado, quase nenhum dos **alunos entrevistados** utiliza a *Internet* para aceder a jogos *online*, mas sim para fazer *download* de jogos, o que talvez também invalide os resultados obtidos nos inquéritos por questionário.

Nos **inquéritos** realizados aos **professores** também não houve qualquer esclarecimento acerca da terminologia utilizada, a não ser quando o solicitaram. O mesmo aconteceu relativamente às **questões** colocadas em *fóruns* temáticos ou enviadas para endereços electrónicos específicos, em que geralmente as respostas obtidas não colocaram em causa a terminologia usada. Quanto aos **questionários e formulários** utilizados no **Centro de Recursos**, preenchidos até ao final do segundo período escolar, os alunos foram informados do significado da terminologia utilizada.

No que se refere às **entrevistas** orais e escritas, realizadas aos **alunos** do décimo primeiro B e aos frequentadores do **Centro de Recursos**, apesar de obedecerem a um **guião de questões** a colocar, foram diferentes conforme os entrevistados e as respostas dadas, mesmo quando foram os próprios alunos a entrevistarem os seus colegas. A sua estruturação, de acordo com um guião, que incluía os tópicos ou as questões a colocar, possibilitou uma adaptação aos diferentes **participantes** e situações.

O contacto face a face poderia funcionar como uma limitação ao diálogo, pois a aparência dos interlocutores influencia o tipo de conversação estabelecido. Neste caso, existia um prévio conhecimento de todos os entrevistados, por isso só se pretendeu gravar os testemunhos das suas diferentes perspectivas e não as conversas prévias e subsequentes mantidas com os **participantes**. A observação participante e os diálogos informais foram considerados como mais importantes do que os **inquéritos por questionário** e as **entrevistas**, daí que estas não possam ser consideradas especificamente etnográficas - o que implicaria, para além da reflexividade (Cfr. HINE, 2000, pp. 55 e 56), que fossem de longa duração.

A transcrição das entrevistas é já uma interpretação prévia, aliás tal como a descrição dos diálogos acerca das temáticas a analisar, dando a possibilidade de acrescentar anotações pessoais que conduzirão a uma interpretação pessoal dos acontecimentos. Nas entrevistas existe sempre a oportunidade de *feedback*, quer sejam orais quer se realizem em tempo *real* através da *Internet*, o que não será documentado neste projecto, pois as conversas em tempo *real* não foram gravadas, em parte devido à responsabilidade ética perante os indivíduos **inquiridos online**. Enquanto os questionários são uma fonte de informação acerca dos factos, pois ao implicarem a auto-observação dos inquiridos são uma forma de observação indirecta, as entrevistas validam esses mesmos factos,

mesmo quando são de carácter informal, abertas à possibilidade de questionar os [participantes](#) acerca de diferentes temáticas, de acordo com as respostas dadas. Estas conversas é que permitirão a atribuição de significado aos dados recolhidos.

Quando se conversa com um grupo, criando condições para a discussão, pode-se obter muita informação num curto espaço de tempo, como aconteceu no [debate](#) numa aula da disciplina de Introdução à Filosofia, que proporcionou a captação das diferentes perspectivas apresentadas pelos [participantes](#). Antes do debate, que provavelmente se teria processado de acordo com outra temática se eu não estivesse a realizar este projecto, explicou-se o objectivo aos participantes e o facto de terem sido eles os escolhidos, realçando-se a sua importância para a pesquisa a efectuar, e foi também pedida a permissão para que o debate pudesse ser filmado por um deles. Todas as posições foram consideradas como válidas e respeitadas enquanto tal, não existindo intervenções da parte da respectiva [professora](#) nem de mim, pois assumi o papel de simples observadora.

As anotações pessoais acerca da minha própria motivação no decorrer do trabalho, assim como a descrição das experiências com os [participantes](#), poderão funcionar como tomada de consciência dos procedimentos a tomar para que o desenvolvimento do projecto se processe da forma mais adequada. As anotações permitirão uma posterior comparação entre os resultados obtidos na pesquisa de terreno e os resultantes da pesquisa [online](#). O apoio de [colegas](#) a realizarem estudos sobre temáticas semelhantes, através dos *e-mails* e das conversações [online](#) do *Messenger*, assim como daqueles com quem contactei diariamente durante a minha permanência na Escola, entre outros, revelou-se incentivador da tomada de decisões.

Primeiro que tudo, foi necessário delimitar o objecto de estudo, o que só foi realizado durante o desenvolvimento das pesquisas bibliográfica e de terreno (24). Para analisar dados qualitativos torna-se pertinente saber sintetizá-los e organizá-los, mas só pela prática se pode realizar esta aprendizagem. Como ainda me encontro na fase de exploração da problemática, ainda não procedi à análise dos dados colectados, a não ser à dos [inquéritos por questionário](#) e [formulários](#). Este processo da análise de dados só será iniciado quando obtiver os resultados numéricos acerca das respostas aos inquéritos de [questões](#) fechadas e à organização dos restantes inquéritos em arquivos temáticos, de modo a que seja possível manobrá-los.

Os pressupostos, como o de considerar que é impossível atingir a objectividade, influenciam necessariamente o desenvolvimento da investigação, mas a análise dos dados deverá fazer sentido quer para os [participantes](#) quer para o suposto público interessado. Esta análise foi iniciada ainda durante o período de pesquisa de terreno, depois da recolha dos dados obtidos através dos inquéritos

aos **alunos** diurnos, e logo após essa pesquisa, no que se refere ao **diário descritivo**, e só depois de ter aprofundado a temática abordada a nível teórico voltarei a analisar os dados obtidos.

O desenvolvimento das concepções acerca da terminologia utilizada, das descobertas e conclusões que fui obtendo, assim como das conexões entre os vários dados, e entre eles e a **bibliografia** consultada, permitirá uma reconstrução dos próprios dados (25), com vista a uma análise qualitativa da informação disponível. Toda a informação recolhida será sistematizada nas descrições das relações dos jovens com os computadores e do uso que fazem da *Internet*, de forma a dar um retrato geral dos grupos observados, pois o que pretendo é descrever o que é que determinadas pessoas fazem numa dada situação e porque é que o fazem.

A interpretação pode ser entendida como uma compreensão empática, que deve resultar de uma perspectiva émica. Na pesquisa de terreno, a compreensão empática significa que o próprio investigador irá tentar documentar a situação subjectiva em que os participantes, e ele próprio, se situam. Poderá assim descrever uma situação particular, apesar deste tipo de conhecimento ficar sempre incompleto e ser falível. A descrição de determinada situação implica também a compreensão dos sentidos subjectivos dados por cada participante à referida situação. Todas as interpretações são situadas, condicionadas pelo meio envolvente e pelas características individuais de cada participante, que influenciam a sua forma de pensar, aquilo em que acredita e o modo como interpreta o que lhe acontece. Interpretar é descobrir o que é que os dados dizem sobre as pessoas e grupos, o que é que significam (DENZIN & LINCOLN, 1998a), mas as conclusões atingidas são sempre influenciadas pelo *contexto* em que os participantes se situam e pela perspectiva do investigador. Assim, apesar de indutivamente se retirarem conclusões acerca dos comportamentos observados, não seria correcto aplicá-las a diferentes *contextos* sem o seu prévio conhecimento.

Depois da análise de dados confrontarei novamente as minhas interpretações com as teorias que considere como relevantes, mas também com as concepções de investigadores ou especialistas, nomeadamente através da *Internet*, em **fóruns** temáticos e em contactos por **correio electrónico** com alguns dos autores referidos ao longo desta dissertação. Para que a interpretação dos dados seja concluída terei de a contrastar com outras perspectivas, rever as questões a que tentei responder e todo o desenvolvimento do projecto, acrescentar as modificações entretanto realizadas e avaliar o próprio projecto assinalando a relevância da problemática estudada (26).

5. Hipóteses e Limitações

A opção por uma metodologia qualitativa deveu-se ao facto das questões colocadas desde o início do projecto serem apenas orientadoras, não carecendo de uma resposta que possa ser

estatisticamente provada. Paradoxalmente, a escolha do tema para este projecto de investigação partiu de uma situação de desconhecimento acerca das justificações para o uso que os jovens fazem da *Internet* e de uma interrogação acerca do papel que atribuem ao *seu* próprio corpo quando criam personagens fictícias ou se relacionam com outros corpos *virtuais* ou fictícios.

Na realidade, em termos históricos e sociais, o papel do corpo não tem sido merecedor de grande atenção pela denominada cultura *ocidental*. Esta reduzida valorização do corpo estaria essencialmente ligada a razões de ordem cultural (BRETON, 1992b, p. 28), pois tradicionalmente o corpo era escondido e, de acordo com os cânones culturais e conforme as épocas, só se podiam descobrir partes restritas do corpo, aliás considerando-se como imoral a obediência aos prazeres físicos. Por outro lado, os *pensadores* ocidentais legaram-nos, principalmente desde Sócrates e Platão, a concepção de um dualismo antropológico (*Cfr.* BRETON, 1990, p. 8), ainda exaltado por Descartes e por todos os racionalistas, mas que continua a marcar a quotidiana forma de estar dos *ocidentais*. O próprio discurso da medicina convencional veicula essa cisão ao considerar o doente como apenas constituído por um corpo *palpável* (BRETON, 1992b, p. 25), que pode ser tratado como todos os outros que apresentam doenças semelhantes.

Apesar destes discursos já não possuírem a validade pretendida, continua realmente a existir a tentativa de opressão das sensações físicas e do próprio corpo, que é necessário controlar para se poder viver em sociedade. Porém, o último meio século permitiu assistir a uma viragem na importância dada ao corpo, principalmente a partir dos anos sessenta, com a *liberalização dos costumes* e a conseqüente *liberalização sexual*. O esquecimento do corpo deu lugar à sua exaltação, através de fenómenos como a moda e a necessidade de preparação física para a construção de um *visual* adequado aos novos gostos estéticos. Mas representará esta exaltação do corpo a aceitação do corpo *real* ou a construção de um corpo *virtual*?

Tatuagens e *piercings*, com estas ou outras designações, sempre existiram em todas as culturas, a maioria das vezes relacionadas com rituais de passagem, só que na actualidade surgem desligados de rituais socioculturais que imponham o seu uso (BRETON, 1992b, p. 73). E até que ponto é que será possível opor este fenómeno cultural de anulação do corpo *real* ou de exaltação do *virtual* à concepção do corpo que subsiste noutras culturas e sociedades? Também as operações plásticas que permitem o rejuvenescimento e a anulação dos defeitos físicos demonstram essa exaltação de um corpo que se deseja perfeito, mas simultaneamente indicam que cada vez há mais dificuldade em aceitar o corpo que se tem, como se os seus donos não se conseguissem identificar com ele.

Ora, a interacção através da *Internet* pode funcionar como a anulação total do corpo *real* ou

como a exaltação de uma infinidade de corpos *virtuais*, mas não é só a *Internet* que permite essa exaltação e as repentinas mudanças de identidade, também a alienação proporcionada pelos *mass media*, nomeadamente pela televisão, ou mesmo pelas drogas e pelas bebidas alcoólicas, desencadeia o assumir de diferentes identidades, provocando efeitos provavelmente semelhantes. E não será essa a principal atracção da *Internet*, a possibilidade de com o mesmo corpo se poder ser aquilo que se quiser? Se existe um corpo *virtual*, uma representação do corpo físico num mundo *virtual*, este não existe apenas no *ciberespaço*, mas sempre que, por alguma razão, cada indivíduo se esquece de que se identifica com o *seu* corpo, mas apesar desse esquecimento acabará por ter de voltar a este *seu* corpo espaço-temporal (27).

Também a utilização dos conceitos de espaço e tempo, numa civilização comandada pela escrita, é diferente da sua utilização no mundo *virtual* a que a *Internet* dá acesso, na *sociedade em rede* (28). Através dos domínios para multiutilizadores, ou *MUD's*, e dos domínios com objectos orientados, ou *MOO's*, cada interveniente constrói a sua personagem num mundo ou em vários mundos fictícios, num outro espaço que não o *real* e até numa época diferente (29). Estes jogos para multiutilizadores são programas de computador a que se pode aceder através da *Internet* e em que cada um pode criar a sua própria personagem e até o local onde vai colocá-la, por isso cada interveniente constrói uma nova identidade pela interacção social ou pela interacção com figuras fictícias, capazes de vaguear pelo *ciberespaço* e interagir com as personagens que o povoam (Cfr. HINE, 2000, p. 11).

Talvez se possa considerar que não existe uma grande novidade em cada um se poder metamorfosear em personagens *virtuais*, em experimentar identidades provisórias, pois as brincadeiras das crianças são normalmente para fazerem de conta que não são apenas o que são, no entanto esta *cultura da simulação* pode afectar as relações sociais entre as pessoas *reais* ou provavelmente já surgiu por essas relações não serem as ideais. Transformando-se a vida numa alternância entre o mundo *real* e uma série de mundos *virtuais*, não existem limites espaço-temporais para a imaginação humana (30).

Mesmo considerando-se que os *MUD's* são o principal ambiente de construção de identidades *virtuais*, também nos *chats* e na conversação *online* se podem construir personagens sem o tempo e o espaço em que os seres humanos se habituaram a estar. Aliás, só a possibilidade de comunicar com pessoas que estão demasiado longe já implica a diluição da noção de espaço *real* (31), mas também a noção de tempo se transforma, pois na *Internet* só há o presente e esse é construído por cada um da forma que desejar (32), porque desde o momento em que cria uma personagem de um

grupo etário diferente do seu ou que inventa o seu próprio passado, então é esse passado e essa personagem que passam a fazer parte dessa nova realidade em que se move, uma *realidade virtual*, que é mais artificial do que *virtual*.

Virtual refere-se, de acordo com vários autores, a um novo modo de existência, que não é o *real* nem o imaginário, que se opõe ao mundo factual, mas que, por existir, não faz apenas parte do imaginário. Não é, no entanto, a perspectiva aqui adoptada, pois identifico o mundo do *virtual* com o das simulações, em parte resultantes do imaginário humano, apesar de existirem personagens que interagem com aquele que constrói uma identidade imaginária e que não dependem apenas da sua imaginação, o que depende dela é a aceitação que essas personagens estejam a interagir com o indivíduo que *clica* num teclado em frente a um ecrã cheio de frases de diversos usuários. «Na cultura da simulação, a partir do momento que uma coisa funciona tem toda a realidade de que necessita.» (TURKLE, 1997, p. 34)

O mundo das simulações não é apenas o dos *chats*, dos *penpals*, dos *MUD's*, esse surgiu como uma continuidade de todas as outras simulações com que cada indivíduo se confronta na sua vida quotidiana, inclusivamente as transformações repentinas a que pode sujeitar o *seu* corpo, que poderão ser encaradas como simulações da realidade, transformações dessa realidade em imagens que não se identificam totalmente com ela. Também ao modificar o *seu* corpo está a mostrar aos outros que tem uma nova identidade. Esta identidade é sempre influenciada pelo *contexto*, pelo ambiente sociocultural, pela interacção com os outros, mas não é afinal uma identidade única, pois cada um é capaz de criar múltiplas identidades, todas elas pertencentes à mesma pessoa. Não obstante, se existe um corpo e se o seu detentor interage com outras pessoas que o conhecem, a tendência é para cada um manter uma identidade mais ou menos estanque, uma identidade pública, aparentemente imutável, mas se esse corpo não estiver presente e se os interlocutores não o conhecerem, então cada um é livre de construir a sua própria identidade - que não é apenas privada, tornando-se pública através da *Internet*.

Se a descoberta do corpo, depois de séculos em que se tentou silenciá-lo, caracterizou as modas ocidentais da última metade do século XX, o mundo *virtual* da *Internet* parece tender a anulá-lo, a esquecê-lo, a permitir que cada um crie o *seu* próprio corpo imaginário, ou melhor, os *seus* vários corpos, que serão possivelmente diferentes de acordo com a identidade construída em determinada situação. Isto significa que o corpo é apenas um suporte para a construção do *eu*, mas este pode subsistir na interacção com outros *eus* sem que aquele esteja presente, e pode até simular um novo corpo. Porque ao continuar-se a estabelecer a divisão clássica entre corpo físico e psíquico, quando

se utiliza o pronome pessoal supõe-se uma identidade dada pelo psiquismo, mas não se identifica a expressão *o meu corpo* com a noção de *eu*. É este *eu* que se pode subdividir em múltiplos *eus* (33), que o próprio criador pode considerar como imaginários, mas que podem vir a fazer parte da sua vida *real*, se é que já não estavam latentes no seu próprio *eu*.

Ora, esta criação de identidades num mundo sem o espaço e o tempo do mundo *real* pode ser considerada como lúdica, pois trata-se de um jogo em que cada personagem criada pode também ela criar regras diferentes. Quando o indivíduo faz de conta que é a personagem que nesse momento quer ser, num espaço e num tempo imaginários, está a realçar as suas capacidades lúdicas, que lhe permitem ter a identidade que quiser. E talvez a atracção pela criação de personagens fictícias também se deva à possibilidade de viver várias vidas simultaneamente, o que é impossível com *este* corpo físico e espaço-temporal que só permite ser quem não se é através da imaginação (34). Mas não será também através dela que cada um pode pensar que está a viver várias vidas, quando está *online*, apesar de ter sempre de regressar a este *seu* corpo espaço-temporal?

E talvez seja essa faceta lúdica proporcionada pela *Internet* a que mais é procurada pelos jovens quando estão numa situação em que têm liberdade para acederem à informação e ao tipo de interacção que desejarem. Mas é na interacção que mais se manifesta a capacidade lúdica do ser humano, daí que ocupem grande parte do tempo que despendem na *Internet* a dialogar ou a jogar com outros indivíduos, os quais não têm necessariamente que manifestar interesses comuns. Essa abertura frente aos outros, principalmente a desconhecidos, talvez se deva ao romper das regras socioculturais, que impõem uma relativa obediência numa situação de frente a frente. Por outro lado, também se recorre ao psicólogo e ao psiquiatra para falar do que não se confessa aos que estão mais próximos, mas porque não fazê-lo na *Internet* a um desconhecido com quem se tem pouca probabilidade de vir a ter qualquer tipo de relacionamento na vida quotidiana?

A linguagem do corpo, a linguagem gestual, perde-se na comunicação à distância, que se tornou uma constante em determinados meios urbanos, em que os indivíduos se mostram dependentes quer dos telemóveis quer da *Internet*, pois a necessidade de contactar com outras pessoas parece ser cada vez maior, principalmente quando elas não estão presentes e mesmo que sejam apenas consideradas como amigas *virtuais* ou simples desconhecidas. No entanto, estas manifestações da capacidade comunicacional do ser humano não implicam a existência de novas possibilidades de comunicação numa situação de presença mútua. Isto significa que, por exemplo, apesar da *Internet* poder facilitar os diálogos interculturais, eles são estabelecidos no mundo *virtual* e não no factual. Mas existirá uma distinção assim tão nítida entre este mundo *real* e o intitulado mundo *virtual*?

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

Um dos objectivos iniciais deste projecto seria também fazer uma comparação teórica entre um tipo de cultura que apela à anulação do corpo físico e um outro tipo que o exalta, mas que possivelmente se assemelham na tentativa de modificar o próprio corpo para criarem identidades arquétipas, diferentes de acordo com a situação específica em que cada indivíduo se encontra. E neste último objectivo patente no projecto abrangeria os dois anteriores, pois numa cultura da simulação a distinção entre o corpo físico e o fictício, entre o mundo *real* e o *virtual* (35), é cada vez mais ténue. Por outro lado, esta cultura poderá proporcionar o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, mas também incentiva a fuga à realidade, ou seja, a faceta lúdica do ser humano desenvolve-se aqui num mundo imaginário, recusando a realidade factual quotidiana, o que contrasta afinal com uma das funções que alguns professores e encarregados de educação atribuem à Escola: preparar os jovens para a realidade sociocultural em que se possam vir a inserir.

Esta presumível função da Escola só entra em contraste com o objectivo lúdico que domina a utilização do computador e da *Internet* por parte dos jovens porque a própria Escola Secundária é entendida como um local de estudo e preparação dos alunos para a realização dos exames nacionais no décimo segundo ano. Se é necessário cumprir os programas de modo a que os alunos possam obter os melhores resultados possíveis, o tempo que poderia ser dedicado à aprendizagem através do jogo é cada vez mais escasso e só quando estão sozinhos é que se podem dedicar a actividades lúdicas que lhes poderiam aliás facilitar a aprendizagem na sala de aula (36).

Não é apenas a função que se atribui à Escola que contrasta com o uso que os jovens fazem da *Internet* no meio escolar, pois o incentivo ao uso das *novas tecnologias*, por parte dos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia, também parece opor-se à faceta lúdica que domina as atitudes juvenis. Apesar das escolas secundárias possuírem computadores com ligação à *Internet* e de existir a disciplina de Introdução às Tecnologias da Informação, esta não é obrigatória, e provavelmente grande parte dos alunos que vivem num meio rural industrializado, nos arredores das grandes cidades, continua a não utilizar o computador - nem a *Internet* - para a realização de tarefas escolares.

Em Portugal, tal como nos restantes países europeus, já existem uma série de *sites Web* de escolas, e também na Escola Secundária Coelho e Castro, em que existe uma sala de informática e foi criado o clube da *Internet* pelos professores da disciplina de Introdução às Tecnologias da Informação, foi construída uma *página* na *Internet*, a ser actualizada no decorrer do presente ano. Este incentivo não é suficiente para fazer com que os alunos adiram à problemática levantada pelo tema escolhido para a Área-Escola, pois não existe o esclarecimento necessário por parte dos

professores, que na generalidade também não se encontram motivados para a utilização das *novas tecnologias* a nível escolar (ROCHA, 2002a). Provavelmente as acções de formação acerca da utilização dos computadores e da *Internet* não têm os resultados desejados, pois a maioria dos professores contactados não considera possuir os conhecimentos suficientes para utilizar as *novas tecnologias* nem para incentivar os alunos a procurarem informações na *World Wide Web*. Por vezes, essa procura de informações para a realização de trabalhos escolares parte dos próprios alunos, mas a maior parte do tempo os computadores que se encontram na Biblioteca e no [Centro de Recursos](#) com ligação à *Internet* são ocupados com objectivos lúdicos.

Não se pretende aqui realizar uma crítica aos paradoxos em que assenta a difusão das *novas tecnologias* no meio escolar nem esclarecer aprofundadamente esses mesmos paradoxos, pois trata-se apenas de analisar como é que os jovens encaram a *Internet* e qual o uso que dela fazem numa situação em que têm liberdade de escolha acerca daquilo a que pretendem aceder. Poderei eventualmente vir a desenvolver alguns desses paradoxos numa fase mais tardia, dispondo de dados que me permitam fazê-lo, focando o contraste entre a modernização dos instrumentos pedagógicos e a incapacidade de acompanhamento por parte dos professores, entre a defesa da utilização das *novas tecnologias* e a sua aplicação prática.

Parece-me também um paradoxo que a implementação das *novas tecnologias* nas escolas obedeça a objectivos económicos e políticos, não a culturais. A informação pela informação (37), sem outro objectivo, não pode provocar nenhuma mudança a nível escolar, particularmente sem a devida preparação dos professores e sem as condições materiais para que as *novas tecnologias* da comunicação e da informação possam ser utilizadas quotidianamente na sala de aula. Face à situação actual da maioria das escolas portuguesas, poderiam colocar-se uma série de questões, entre elas a da utilidade da *Internet* (RAMAL, 1996c), definindo o tipo de informações que os alunos poderiam pesquisar na *World Wide Web* como apoio ao processo de aprendizagem. Mas não deveriam os professores começar por questionar a direcção das mudanças que se pretendem realizar a nível escolar?

Todas as suposições referidas surgiram a partir das questões colocadas desde o início desta investigação, a que tentarei responder nos próximos capítulos, alertando desde já para as limitações com que até aqui me deparei, pois não se restringem às limitações de todos os estudos similares, nomeadamente a nível das ciências sociais (38), porque para além das conclusões não poderem ser generalizadas e de ter tido dificuldades acrescidas na observação participante num local em que o acesso à *Internet* raras vezes funciona ou é dificultado devido a questões técnicas (39), por outro

lado o próprio *contexto* não é o típico da maioria das escolas portuguesas. Ao adoptar-se uma metodologia qualitativa, que não tem por objectivo atingir dados estatísticos e respostas irrefutáveis, também não se assegurou a validade dos [inquéritos por questionário](#) preenchidos pelos [alunos](#) diurnos nem a das respostas obtidas [online](#).

A observação participante, mas principalmente os diálogos informais, permitiram obter dados qualitativos, acerca da explicação que os participantes dão para o seu comportamento e para aquilo que sentem ou pensam, passíveis de serem descritos e validados posteriormente por eles próprios. Também as respostas obtidas através do [correio electrónico](#) e da *Internet* teriam o objectivo de validar os dados recolhidos na pesquisa de terreno. Mas a credibilidade das fontes só pode ser detectada quando existe um contacto pessoal, directo e informal com os participantes, caso contrário poderá perpetuar--se a dúvida acerca das opiniões ou factos transmitidos.

No entanto, para assegurar a validade das interpretações realizadas, tentei confrontar alguns [alunos entrevistados](#) com as respostas por eles próprios dadas, nomeadamente os do décimo primeiro B, que responderam quer oralmente quer por escrito a uma [série de questões](#) relacionadas com o desenvolvimento do projecto da Área-Escola, com o uso dos computadores e da *Internet*, com a dissociação entre o corpo físico e o *virtual*, ou os fictícios. Quando concluir a análise de dados e iniciar a sua interpretação contactarei novamente com alguns destes alunos, para que possam ler e refazer a sua própria interpretação das minhas conclusões prévias. Centrarei a revisão das minhas interpretações nas perspectivas e críticas que os referidos alunos me possam vir a apresentar e nos contactos, através da *Internet*, com investigadores a pesquisarem temáticas semelhantes.

Uma pesquisa de carácter qualitativo não é passível de generalizações abusivas, visto que as interacções específicas num determinado *contexto* não podem ser as mesmas de toda uma população, nem mesmo que esta se resumisse aos alunos diurnos da Escola Secundária Coelho e Castro. Mesmo assim poderei induzir, através dos vários indícios aqui colectados, qual será o uso que a maioria dos jovens portugueses, aproximadamente com idades compreendidas entre os quinze e os vinte e anos, dão ao computador quando acedem à *Internet*. Não se poderão generalizar as conclusões acerca da dissociação entre corpo físico e *virtual*, ou corpos fictícios, muito mais difícil de provar através de dados empíricos, e aliás muito questionável do ponto de vista dos próprios jovens, que usualmente não têm consciência dessa dissociação. Como algumas das conclusões retiradas da pesquisa de terreno poderão coincidir com as obtidas através da pesquisa bibliográfica e dos [inquéritos online](#), a tendência poderá ser para a generalização das interpretações a realizar, que

acabará por ser evidenciada na linguagem que se possa vir a utilizar.

Toda a investigação deveria funcionar como uma procura de falsificação, daí que seja natural que ao longo do trabalho se venham a reformular as questões e as suposições iniciais, de acordo com as mudanças de perspectiva efectuadas. A consistência das descobertas ou resultados, assim como a concretização dos objectivos da investigação, atestarão da sua fiabilidade. De qualquer forma, este trabalho só pode ser julgado enquanto um estudo preliminar e não conclusivo, pois só as investigações posteriores nos permitirão vir a ter uma perspectiva mais abrangente acerca das temáticas aqui abordadas.

6. Revisão da Literatura

A revisão da literatura influenciou o desenvolvimento deste projecto de investigação, quer relativamente à terminologia utilizada, quer à modificação das perspectivas iniciais face ao objecto de estudo. Como continuo a proceder à pesquisa bibliográfica e à leitura das obras referenciadas nas Referências Bibliográficas (*Cfr.* SILVERMAN, 2000, p. 230), as informações inesperadas continuarão a ser aceites da mesma forma que modifiquei as minhas perspectivas iniciais, tanto pela pesquisa bibliográfica como pela etnográfica.

É pela revisão da literatura que se tenta demonstrar a importância do objecto de estudo e a validade dos dados recolhidos, que também serão interpretados de acordo com as fundamentações teóricas documentadas em obras que abordem as temáticas aqui expostas. Numa fase inicial, a revisão da literatura permite que se apresentem as suposições que levaram às questões e às hipóteses iniciais, que afinal resultam de dúvidas levantadas a partir da documentação consultada, indicando simultaneamente o âmbito das leituras realizadas e permitindo aos possíveis leitores a obtenção de um esclarecimento acerca das temáticas a seguir abordadas.

Este projecto de trabalho distancia-se dos projectos semelhantes porque nenhum dos que tive conhecimento se centrou no aspecto lúdico da relação entre os jovens e o computador, e a maioria dos autores nem sequer esclarecem este facto, com algumas excepções, como [Álvaro Rocha](#), que se apoiou em inquéritos por questionário realizados a alunos de escolas básicas e secundárias. «As conclusões indicam que a Escola é o principal local de iniciação e acesso à Internet para estes alunos, e que os mesmos usam a Internet sobretudo com finalidade lúdica, relegando o uso pedagógico para um plano meramente secundário.» (ROCHA, 2002b, p. 115)

Como não é apenas esse o objectivo deste projecto, verificar se o aspecto lúdico predomina sobre os outros, mas também detectar a forma como os jovens se apercebem da dissociação entre o corpo físico e os fictícios, pude verificar que existem uma série de projectos acerca de temáticas

semelhantes, nomeadamente acerca da dissociação ou fragmentação do *eu*, provocada pela inserção em comunidades *virtuais*, quer nas salas de *chat* quer nos domínios para multiutilizadores. Em ambos os casos a comunicação é síncrona e os intervenientes utilizam um *nickname* para lhe acederem (Cfr. YUS, 2001, p. 75), o que significa que os interlocutores se mantêm parcialmente anónimos e geralmente representam determinada personagem, que não se identifica com o que eles próprios são na realidade. Já são numerosos os estudos acerca desta problemática e só utilizarei as suas referências para me apoiarem no desenvolvimento teórico da questão da dissociação entre o corpo físico e o *virtual*, ou os fictícios.

Essa dissociação foi apontada por muitos autores como sendo uma dissociação entre o pensamento e o corpo. Não é essa a concepção de David Le Breton, que considera que a *cibercultura*, de origem americana (disponível em <http://lazer.publico.pt/porto2001/entrevistas/entrevista0017.html>), pretende anular o corpo, opondo-o ao próprio ser humano, libertando-o de tudo aquilo que o faz sofrer e permitindo uma intercomunicação constante entre todos os indivíduos, isoladamente sentados em frente ao ecrã (Cfr. BRETON, 1999b, p. 144). Estes indivíduos não se identificam com a noção de pessoa oriunda do humanismo europeu, pois não têm corpo nem rosto que os obrigue a obedecerem a regras socioculturais (Cfr. BRETON, 1990, p. 469), e transformam-se cada vez mais em *cyborgs*, noção também criticada por Breton (40).

No *cyborg* o computador substituiu o corpo, como uma máscara (41), tal como no *cibersexo*, em que quer o corpo quer o outro são anulados, e as emoções resultam apenas das palavras e do imaginário de cada um. Segundo Sandy Stone, na tecnologia criada para o *cyborg* desaparece a separação entre o ser humano e a máquina, que se transforma numa extensão do próprio corpo. O *cyborg* não existe só *online*, resulta da união entre o ser humano e a máquina, com uma série de próteses que lhe permitem manter a identidade que deseja possuir (42). Provavelmente muitos dos seres humanos já são *cyborgs*, com próteses internas, por intervenção da medicina convencional, e externas, como o telemóvel, a televisão, o automóvel, o computador pessoal.

Aliás, as pessoas jogam com os computadores em vez de os utilizarem para jogar, ou seja, eles adquirem uma faceta activa no próprio jogo, o que significa que o tipo de relação que se estabelece poderia assemelhar-se à que se tem com outros seres humanos (43). O computador não é inteligente, apesar dos seus utilizadores usualmente o tratarem como tal, como se pensasse por si próprio (CHANDLER, 1994), ou até como se fosse uma extensão do próprio corpo, tal como as restantes máquinas, nomeadamente as que se utilizam para comunicar, como o telemóvel.

Tal como se programa um computador para dar determinada resposta a um estímulo, na óptica dos seguidores do comportamentalismo também se poderia programar o ser humano para agir da forma mais adequada possível. Se se aceitar que o que cada ser humano é resulta principalmente de programações genéticas e socioculturais, então mais ele se poderá assemelhar a um computador, que recebeu instruções prévias, sem neutralidade (GALLAND, 1993), para reagir de determinada forma numa dada situação. Visto que não há seres humanos perfeitos, as máquinas poderão colmatar parte das suas imperfeições, permitindo-lhes a substituição de partes danificadas do corpo por próteses, a resolução rápida de problemas matemáticos, comunicar cada vez mais longe, estar conectados uns aos outros.

Erik Davis, por exemplo, considera que a *espiritualidade* pode assumir a forma de fuga ao corpo, mas que é necessário desmistificar essa própria *espiritualidade*, enquanto ideia que cada um faz de si próprio, sendo uma das formas de o fazer entender que parte do que se pensa ser o *self* é programado, sem pensamento, robótico (disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/7/issue7.html>). O que aliás não é uma perspectiva inovadora, porque a noção de programação do comportamento humano já era defendida pelos *behavioristas* e a perspectiva cartesiana do corpo como máquina continua a dominar, por exemplo, as concepções da medicina convencional.

Os defensores da *cibercultura*, tal como acontece com os investigadores da genética, supõem que se poderão transformar os seres humanos em seres perfeitos, o que já começa a fazer parte do senso-comum, pois quer com a ajuda da medicina tradicional ou das medicinas alternativas, quer com o *bodybuilding* ou com o *yoga*, cada um convence-se que pode controlar o *seu* próprio corpo, física e psiquicamente (BRETON, 1990, p. 89). Mas, de acordo com Breton, o mundo *virtual* ainda não conseguiu desligar completamente os seres humanos do seu lado existencial, pois os jovens continuam a procurar o contacto físico e as emoções, muitas vezes através de comportamentos que se podem considerar de risco (disponível em <http://lazer.publico.pt/porto2001/entrevistas/entrevista0017.html>). De qualquer forma, corre-se também o risco da *cibercultura*, que é uma moda e resulta da ausência de laços sociais, levar os internautas a preferirem a segurança dos mundos *virtuais* aos constrangimentos quotidianos que sentem em face dos outros.

Tal como defende Robin Hamman, só acreditando na existência do *ciberespaço* é que as pessoas dizem que vão a determinado local quando acedem à *Internet* (disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/fantasy.html>). É pela imaginação do utilizador que o ecrã do

computador se transforma numa porta para o *ciberespaço*, e também é através da imaginação que cada interlocutor conversa com amigos *virtuais* ou com desconhecidos com *nicknames* indecifráveis. Poderia concluir-se antecipadamente que o *ciberespaço* é simultaneamente *real* e *virtual*, criado pelos seres humanos em interacção e pela sua própria imaginação, sendo um espaço de comunicação e informação, que não obedece aos limites físicos e temporais a que os indivíduos estão condicionados, pelo menos enquanto corpos físicos factuais.

A adopção de um corpo *virtual*, num mundo sem carne (BRETON, in AA. VV. 2001a, p. 202), pode representar a necessidade de escapar ao corpo físico, mas usualmente representa ainda mais a necessidade de escapar ao espaço e ao tempo que limitam as acções quotidianas. Alguns dos jovens *inquiridos*, por entrevista pessoal ou por *e-mail*, assinalaram a inexistência de uma verdadeira dissociação entre o corpo físico e os possíveis corpos fictícios. Isto poderá significar que a invenção de determinado personagem, nomeadamente nas salas de *chat*, é mais uma forma de divertimento do que o assumir de diferentes personalidades que se concentram no mesmo indivíduo (Cfr. HINE, 2000, p. 20).

É interessante notar que mesmo quando se escolhe um nome próprio para *nickname* usualmente ele não é o do próprio internauta, como pude observar entre os jovens que acedem ao *mIRC*, por exemplo, e que inventam nomes para si próprios. Numa das entrevistas gravadas, um rapaz diz que costuma levar as raparigas com quem conversa nas salas de *chat* a pensarem que ele tem «um corpinho escultural» (*sic*), quer indicando a sua fictícia história pessoal quer as suas imaginárias características físicas (44). Quando desejam procurar amigos *reais* não inventam corpos fictícios e personagens imaginárias que os substituam, mas quando se limitam a querer estabelecer comunicação, com o objectivo de se divertirem, inventam constantemente características para si próprios, que mudam conforme o interlocutor e a situação. Se estão em grupo, o objectivo costuma ser apenas o divertimento, em que cada elemento vai contribuindo para a construção de uma personagem fictícia que corresponda às exigências do momento.

Para David Le Breton, o corpo resulta de uma representação simbólica, não tem realidade em si, porque a forma como cada um interpreta o *seu* corpo depende sempre do modo como o experiencia, mas as experiências que tem resultam do ambiente sociocultural em que está inserido, ou seja, para além das suas características individuais, é esse ambiente que o condiciona a sentir o corpo de determinada forma. Mas se não é mais do que o *seu* próprio corpo, porque é que diz *o meu* corpo, como se de um objecto se tratasse? E provavelmente cada indivíduo não é apenas o *seu* corpo, como ensina a ciência actual (Cfr. BRETON, 1990, p. 84), pois este continua visível após a morte,

enquanto aquele desaparece instantaneamente este vai-se deteriorando com o tempo, como se nunca lhe tivesse pertencido. Se o pudesse anular não precisaria de sofrer, de envelhecer (Cfr. BRETON, 1990, p. 154), adoecer e morrer, que é aliás para o que o alerta a *sociedade de consumo*, para se manter jovem, belo e saudável, sem rugas nem doenças. Se o pudesse modificar escolheria o corpo que criou no ecrã, passível de substituição assim que se sentir afectado pela presença de outros corpos também fictícios.

Assim, opondo-me a Breton nesta concepção de que a dualidade ou multiplicidade de *eus* seriam a consequência da anulação do corpo própria da intitulada *cibercultura*, considero que essa desfragmentação do *eu* sempre existiu, não apenas defendida pela religião, mas pelo próprio senso-comum. Como o ser humano pensa, parece-lhe que não é apenas corpo, ou que não é apenas *este* corpo visível, daí que se possa falar, por exemplo, de corpo *energético* ou *prânico* (45), como fazem os *orientais*, mas também de uma alegada divisão entre o físico e o psíquico, entre o *espírito* e a matéria, entre a *alma* e o corpo, ou melhor, entre o corpo e a pessoa (Cfr. BIANQUIS; BRETON; MÉCHIN, 1997, p. 149).

A concepção de Breton relativamente à intitulada *cibercultura* é valorativa, podendo talvez considerar-se pessimista, mas não tanto como a de Clifford Stoll, um dos criadores da *Arpanet*, que se assume ainda mais radical face à difusão dos computadores e da *Internet*, tal como afirma numa entrevista (46): «A Internet só ensina a clicar. Não precisas de trabalhar, basta clicar! Não precisas de pensar, basta clicar! Se não gostas do que estás a ver, tens apenas de clicar! Por isso é que navegar na Net é uma excelente receita para deixar de pensar.» Também Baudrillard seria da mesma opinião, considerando que a *inteligência artificial* e os seus suportes técnicos são as próteses de uma espécie que deixou de pensar (Cfr. BAUDRILLARD, 1990, p. 59).

E não são os únicos a defender esta perspectiva, nem são apenas os considerados retrógrados que a defendem, por recearem o *poder* que é atribuído às *novas tecnologias* e o controlo que poderão vir a exercer sobre os indivíduos em geral (Cfr. HINE, 2000, p. 16), mas a observação do comportamento dos jovens frente ao computador poderia levar às mesmas conclusões. No entanto, não é esta a perspectiva aceite pela maioria dos investigadores e dos projectos, teses e obras acerca da forma como os jovens se relacionam com os computadores, com a *Internet* e da sua participação no mundo *virtual*. Pode-se considerar que os estudos existentes acerca destas problemáticas denotam geralmente uma perspectiva apologética, como se constata nos escritos de Pierre Lévy, «tido como o mais optimista dos filósofos europeus contemporâneos» (disponível em <http://www.urisan.tche.br/~dfrancis/pierrelv.htm>), ou nos de Sandy Stone (disponível em

<http://sandystone.com/>), que afirmam esse optimismo na crença numa *sociedade da informação e comunicação* que abranja todos os grupos humanos (Cfr. LÉVY, 2001b, p. 155).

Também a implementação dos computadores e da *Internet* a nível escolar contribuiria para uma mudança radical no ensino, como se pode ler nas entrelinhas do discurso de Teresa d'Eça, por exemplo. Só por si, essa implementação daria directamente acesso à *sociedade da informação* (47), como parecem considerar os seus responsáveis. Mas apesar de grande parte dos investigadores não assumir declaradamente esta visão optimista, só alguns é que alertam para as consequências que uma *cultura da simulação* poderá acarretar (48), tal como Mark Poster e Gustavo Cardoso, que assinala a «visão enganadora» veiculada pelo discurso que defende a utilização das *novas tecnologias*, apelando para uma «historicidade tecnológica das nossas sociedades», considerando simultaneamente a própria comunicação e informação como objectivos que nos possibilitarão a criação de «um mundo melhor» (disponível em <http://www.zonanon.com/> - Nov.99). Mas, aceitando a denúncia de Gustavo Cardoso, tem necessariamente de se questionar o significado de «um mundo melhor» e dos destinatários desse mesmo mundo. Poderá a comunicação constante e anónima com personagens fictícias ser a responsável pela criação desse «mundo melhor»?

Robin Hamman, por exemplo, afirma que não julga a tecnologia dos computadores, e consequentemente a comunicação mediada por computador, em termos éticos (disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/fantasy.html>; <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/plummer.html>), mas considera que as *novas tecnologias* não vão modificar totalmente a nossa sociedade. Também para Elizabeth Reid este novo tipo de comunicação não tem implicações morais intrínsecas (disponível em <http://www.aluluei.com/>), apenas permite a cada um experimentar diferentes maneiras de ser. Por outro lado, Sherry Turkle, que à partida defende a mesma posição de neutralidade ética, tentando não assumir nenhuma posição valorativa face aos benefícios ou malefícios da inserção num mundo *virtual*, apesar de considerar que ela contribui para a formação da identidade, defende implicitamente que o relacionamento mantido com as *novas tecnologias* já resulta do tipo de sociedade em que se vive (TURKLE, 1997), mas que é impossível adivinhar as suas consequências (49).

Tal como as doenças, os automóveis e as drogas, os jogos e as máquinas de imagens podem funcionar como mecanismos de compensação patológica (LAPLANTINE, 1978). Ao refugiar-se atrás das máquinas, como se se tratassem de próteses no *seu* próprio corpo, o indivíduo está a procurar viver como se a vida tivesse sentido, ou a atribuir sentido a uma vida que lhe pareceria destituída dele se não tivesse essas próteses. Também as oposições entre identidade e diferença

(50), actual e *virtual*, seres humanos e máquinas, fazem lembrar um jogo em que só pela descoberta dos paradoxos se pode caminhar no labirinto das significações que cada um tem necessidade de atribuir ao que vivencia.

A inserção na *realidade virtual* (51), que não é nem a dos sonhos nem a do estado de vigília, faz com que o corpo deixe de ser o limite para as experiências. Aí existe, tal como Morin refere, «uma presença vivida e uma ausência real» (MORIN, 1980, p. 28), pois as interacções entre os vários intervenientes só se processam virtualmente. A sensação de que o mundo *virtual* a que se tem acesso através da *Internet* é um mundo mágico atraindo os seus utilizadores, que sentem uma ligação afectiva com as imagens que presenciam, com os novos espaços que habitam (HINE, 2000, p. 116). A linguagem do multimédia, sendo uma consequência do imaginário humano, transporta-os para o mundo *virtual*, que contém imagens, sons, textos, que completa a sua vida quotidiana, o mundo *real*. Desde o automóvel à televisão (52), até ao telemóvel e ao computador, cada vez se tornam mais dependentes de máquinas que lhes permitam deslocar-se no espaço e comunicar com os outros. Como assinala Jean Baudrillard: «Pourquoi se parler, quand il est si facile de communiquer?» (BAUDRILLARD, 1990, p. 61) E para comunicar, a *nova espécie humana* deixou de necessitar do pensamento, utiliza as próteses facultadas pelas *novas tecnologias*, vê as sombras da realidade na «nova caverna platónica» (*Idem*, p. 61). Para Baudrillard, o ecrã é o lugar de *interface*, ou seja, nele cada um vê-se como num espelho, fala para si próprio como se falasse para os outros (*Cfr.* BAUDRILLARD, 1990, p. 61).

Por seu lado, Sherry Turkle defende que, teoricamente, as identidades de cada um são infinitas (53), o que poderá ser constatado com a múltipla criação de identidades a que os internautas se dispõem para vivenciarem realidades diferentes das do mundo *real*. As janelas que aparecem na *interface* do computador permitem-lhes participar simultaneamente numa série de actividades (54), estar em diferentes locais ao mesmo tempo e ter múltiplas identidades (TURKLE, 1997), conforme estão numa sala de *chat*, a enviar mensagens para *fóruns*, *e-mails*, ou simplesmente a pesquisar informações. Deixam de ser apenas quem são e de se confinar a este espaço em que se situam (55), pois podem ser simultaneamente múltiplas personagens, ser quem quiserem, superar a *insustentável leveza do ser*. Podem também romper todas as barreiras espaciais, estar *aqui* e do outro lado do mundo, estar no espaço e no *ciberespaço*, que «funciona como um utensílio de multiplicação do “Eu”, como uma prótese da existência» (BRETON, *in* AA. VV. 2001a, p. 204). Não é especificamente o hipertexto, com todos os seus *links*, que caracteriza a *Internet*, mas talvez seja a possibilidade de conjugação dos textos, das imagens e dos sons, numa mobilidade constante, que

provoca o desdobramento numa série de identidades (56).

A *interface* do computador é o conjunto de funções de um programa que permitem que ele seja utilizado a partir do ecrã de visualização. E é esse ecrã que aos poucos se vai transformando numa nova janela para o mundo (57), para além da televisão. Os telemóveis e as agendas computadorizadas passarão a ter as mesmas funções da *Internet*, permitindo a comunicação a longas distâncias, *online*, sincronicamente ou não. Essa comunicação, realizada no *ciberespaço*, levou à suposição de que existem comunidades *virtuais*, semelhantes aos grupos *reais* em que os seres humanos se inserem (DENZIN & LINCOLN, 1998b, p. 424). Elizabeth Reid, por exemplo, considera os frequentadores do *IRC* como pertencentes a uma comunidade (disponível em <http://www.aluluei.com/>), ao mesmo tempo que percepção o mundo *virtual* como um palco, um complemento da vida *real*. Mas, de acordo com a perspectiva veiculada pelas ciências sociais, para os indivíduos constituírem uma comunidade não terá de existir um contacto físico, e eventualmente visual, entre eles, que lhes permita adquirir os comportamentos adequados a determinado *contexto* sociocultural, que lhes permita aceitarem crenças e condutas semelhantes?

NOTAS

- 1- «Os etnógrafos não sabem o que irão encontrar. O trabalho inicial é, regra geral, confuso e caótico, até que os temas começam a surgir. A etnografia é um acto de fé, exigindo um comprometimento inicial muito forte. Algumas pessoas preferem a segurança proporcionada pelos métodos mais sistemáticos.» (WOODS, 1999, p. 17)
- 2- «Quase todos nós já embarcamos numa procura interminável do sentido e tendemos a acreditar nas acções de um experimentador secreto mesmo por detrás das vicissitudes relativamente triviais do nosso quotidiano. Não existem muitos entre nós que consigam adoptar a calma do Rei de Copas de *Alice no País das Maravilhas*, que consegue passar por cima do poema sem sentido do Coelho Branco com o comentário filosófico: “Se o que dizes não tem sentido isso poupa muito trabalho, porque não precisamos de tentar encontrar sentido nenhum.”» (WATZLAWICK, 1991b, p. 73)
- 3- «On the Internet, you never know what you’re missing.» (O'DONNELL, 1998, p. 70)
- 4- «The field researcher also is concerned about reciprocity between the investigator and the subjects being studied in exchange for their information and reactivity, the impact of the researcher on the site and the people being studied.» (CRESWELL, 1998, p. 60)
- 5- «Na observação não estruturada o investigador pretende receber do próprio acto de investigação toda a informação para construir posteriormente a sua grelha de análise. Por isso, regista cuidadosamente tudo o que lhe é dado observar. Na observação semi-estruturada ocorrem as duas situações.» (AZEVEDO, 1994, p. 29)
- 6- «The active role of researcher as research instrument requires little technical support.» (HINDS, Dianne, “Research Instruments”, in WILKINSON, 2000, p. 51)
- 7- A ligação é estabelecida através de um *ISP* (*Internet Service Provider*), isto é, um fornecedor de serviços, através do protocolo *TCP/IP* (*Transmission Control Protocol / Internet Protocol*), ou seja, um identificador atribuído a um computador numa rede de computadores. Quando se liga à *Internet* através do *ISP* é-lhe atribuído um *IP*. Este endereço pode ser estático, mas é muito mais comum que seja um endereço dinâmico,

o que significa que o *ISP* lhe atribui um endereço que será sempre diferente de cada vez que se inicia a sessão. O endereço é de 32 *bits* e, por uma questão de simplificação, é normalmente escrito sob a forma de 4 números decimais, cada um compreendido entre 0 e 255, separados por pontos finais, como por exemplo: 120.56.234.7. Todos os computadores ligados à *Internet* comunicam através dos respectivos endereços *IP*, mas não é necessário decorar os números que os identificam e sim apenas os endereços, como: www.terravista.pt; www.compuserve.com. Os *browsers* encarregam-se de converter o nome para o endereço *IP* correcto, utilizando o *DNS* (*Domain Name System*).

8- «Deve-se evitar *navegar* no *browser* com o *correio electrónico* também aberto, pois a navegação é mais lenta e qualquer pirata poderá enviar um vírus, um *cookie* e recolher informações dos endereços do *e-mail*. Os *cookies* são ficheiros onde ficam armazenados as preferências do utilizador quando visita uma determinada *página pessoal*, assim como o seu *username*, a configuração das janelas e quantas vezes visitou essa *página*. No entanto, alguns *sites* menos idóneos podem usar essa técnica para lançar determinados processos, assim como enviar vírus e fazer espionagem nos computadores pessoais. Mas no *Internet Explorer 6.0* há a possibilidade de configurar os níveis de segurança dos *Cookies*. Muitos ficheiros estão em *PDF* e só podem ser abertos com o *Adobe Acrobat Reader*, mas a maioria são abertos pelo *browser Internet Explorer* sem a ajuda de programas suplementares. A versão de 2002 permite actualizar informações das *páginas* já visitadas anteriormente, através do sistema de *cache*. E quando os documentos estão em formato *WinZip*, a sua transferência para os computadores pessoais é muito mais rápida e fiável.» - informação obtida por *correio electrónico*, da autoria de Carlos Lemos.

9- «Quem navega já deve ter se percebido alguma vez nessa situação: as horas de consulta passam e, no fim das contas, muitos sites interessantes foram visitados, mas foram percorridos apenas "por alto", sem que nada além das belas imagens e das home pages interessantes tenha sido acrescentado. Poderíamos fazer a comparação com alguém que passa todo o dia de estudos maravilhado numa biblioteca, apenas folheando os livros.» (RAMAL, 1996a)

10- Biblioteca da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Biblioteca Municipal de Aveiro, Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira, Biblioteca Pública Municipal do Porto, Biblioteca Pública Municipal de Vila Nova de Gaia, [Centro de Documentação da Universidade Aberta](#), Instituto de Estudos Filosóficos e Instituto de Estudos Norte-Americanos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro.

11- «A princípio, pareceu-me fria a ideia de uma comunidade apenas acessível através de um *écran* de computador, mas depressa constatei a emoção que o correio electrónico e as teleconferências podem causar, tendo-me, inclusivamente, deixado contagiar.» (RHEINGOLD, 1996, p. 13)

12- «Fieldwork is characterized by personal involvement to achieve some level of understanding that will be shared with others.» (WOLCOTT, 1995, p. 66)

13- «O objecto de estudo da antropologia é construído no âmbito das relações que ligam os actores sociais entre si, e das que se estabelecem com o investigador. A cultura não é aquilo de que falamos, mas este lugar a partir do qual falamos. O investigador não pode deixar de fazer parte do seu objecto de estudo, deixar de confiar nas vozes do Outro, deixar de considerar como dados deste processo de investigação a sua própria presença, o efeito da sua presença e do processo de investigação.» (RIBEIRO, 2001, pp. 72-73)

14- «Repetition transforms the disparate components into "evidence", imports weigh and significance, and provides the reader with interpretative keys.» (ATKINSON, 1990, p.128)

15- «As abordagens científicas que reconhecem a possibilidade de verdades objectivas, enfatizando por isso a importância da validade e da garantia, foram desafiadas pela investigação qualitativa dos últimos anos e por aqueles que preferem procurar fins como a "compreensão", a "fidelidade" e a "confiança".» (WOODS, 1999, p. 72)

16- «O conteúdo da investigação é, desta forma, identificado parcialmente pelos interesses e valores pessoais do investigador, assim como o são um número de escolhas dentro do estudo, como as áreas em que o investigador se vai concentrar, quem vai visitar e com quem falar, o que vai ver e no que vai reparar.» (*Idem*,

p. 69)

17- «Um outro problema metodológico para os investigadores qualitativos é aquele que se estabelece entre envolvimento, imersão e empatia por um lado e distância, avaliação científica e objectividade por outro.» (*Ibidem*, p. 77)

18- «If we recognize - as we must - that our acts of research inevitably implicate us in the everyday construction of social reality, than we must also recognize that our accounts of the social world are equally implicates.» (ATKINSON, 1990, p. 178)

19- «An exploration of the researcher's ontological and epistemological beliefs can often provide a good framework to develop and make explicit such reflexivity.» (SYMON, 1998, p. 241)

20- «The researchers studies the meanings of behaviour, language, and interactions of the culture- sharing groups.» (CRESWELL, 1998, p. 58)

21- «Interactivo e reactivo, o computador proporciona a ilusão da companhia sem as exigências da amizade. Uma pessoa pode ser solitária sem nunca estar sozinha.» (TURKLE, 1997, p. 43)

22- «Quanto menores forem as condições oferecidas, maior a repressão e vigilância sobre os seus comportamentos, maior é a tendência para a saída.» (disponível em <http://www.terravista.pt/mussulo/1525/Tese7.doc>, p. 147)

23- Apesar de todas as condicionantes que estão a ser referidas ao longo deste capítulo pode-se conferir validade a um projecto de carácter etnográfico, pois «(...) se os investigadores levarem seriamente em conta os problemas respeitantes à validade interna e externa, então a convocação de várias teorias relacionadas com um problema particular deverá constituir a principal parte do desenho de pesquisa e do processo de pesquisa.» (BURGESS, 1997, p. 179)

24- «Tentar reformular a base na qual se imagina, sempre excessivamente, estar-se situado, eis no que consiste o texto antropológico como empreendimento científico.» (GEERTZ, 1978, p. 23)

25- Apesar de ter tentado utilizar dois programas, considerados adequados para analisar dados neste tipo de pesquisa, como o *Etnograph* e o *Nudist* - que não são do *domínio público*, mas podem-se testar em regime de *shareware* -, concluí que despenderia um tempo imprescindível na aprendizagem do seu funcionamento ou utilização e adaptação, como aconteceu com o programa *Author* - que utilizei para *animar* duas das fotografias tiradas a alunas do 11ºB -, o que me levou a desistir e a optar por uma análise de dados mais *artesanal*.

26- Principalmente devido às dificuldades na interpretação dos dados obtidos, nem todos os investigadores optam por realizar pesquisas de tipo qualitativo, considerando-se usualmente que nestas o «investigador afecta os registos de entrada, leva a cabo as observações necessárias, persuade os sujeitos a “revelarem-se” e depois “corta e cola” e escreve o relatório de forma isolada ao serviço da humanidade em geral.» (WOODS, 1999, p. 79)

27- «And in that fact, the fact that you have to come out, lies the whole hope of the thing, that we can take those things and use them here, in this body, to make the world a better place.» (STONE, Sandy, “Interviewed by Lynn Hershman Leeson”, in LEESON, 1996, p. 114)

28- «The web does have a form of spatiality, although this is defined by connection rather than distance.» (HINE, 2000, p. 106)

29- «Por outro lado, a observação dos internautas confirma a impressão de se encontrarem num espaço-tempo sem duração.» (WOLTON, 1999, p. 94)

30- «A força do agora, ao satisfazer a necessidade de sentir de certa maneira, ao contentar o desejo de olhar de certa maneira, molda as pessoas por dentro e por fora. Tal como o camaleão, cuja cor muda para ficar igual ao fundo sobre o qual se desloca, as pessoas deslizam com fluidez na paisagem do tempo, constantemente alteradas no corpo e no espírito pela energia do presente.» (BERTMAN, 1998, p. 98)

31- «Os MUD's são exemplos dramáticos de como a comunicação mediada pelo computador pode servir de campo para a construção e reconstrução da identidade. Mas há muitos outros. Na Internet, o Internet Relay Chat (vulgarmente conhecido por IRC) é outro fórum de diálogo amplamente difundido, em que qualquer utilizador pode abrir um canal e atrair convidados para ocupá-lo, os quais falam uns com os outros como se

estivessem na mesma sala.» (TURKLE, 1997, p. 19)

32- Trata-se de um mundo imaginário, pois «é nos ecrãs dos computadores que projectamos as nossas próprias ficções, ficções essas de que somos simultaneamente produtores, realizadores e vedetas.» (*Idem*, p. 37)

33- «A prática vivida nas janelas é a de um eu descentrado que existe em muitos mundos e desempenha muitos papéis ao mesmo tempo.» (*Ibidem*, p. 18)

34- «Os mundos possíveis só custam tempo e imaginação.» (LÉVY, 1997, p. 211)

35- «O que é real? Essa interrogação pode assumir muitas formas. O que é que nós estamos dispostos a considerar real? Que objectos é que os nossos modelos nos permitem ver como reais? Até que ponto é que estamos dispostos a tomar as simulações pela realidade? De que modo conservamos a percepção de que existe uma realidade distinta da simulação? Essa percepção não será também ela ilusória?» (TURKLE, 1997, p. 108)

36- «O jogo é um tabu tão profundamente enraizado na civilização industrial que a sua existência raramente é reconhecida. Jogar não é considerado um comportamento adequado, a menos que sejamos crianças ou atletas profissionais.» (RHEINGOLD, 1996, p. 233)

37- «Information now expands to such an extent that it no longer has anything to do with gaining knowledge.» (KRUKER & MARILUISE, 1997, p. 40)

38- «Social science research is not only about society, it is also produced in society.» (BREWER, 1990, p. 176)

39- A lentidão das chamadas através da *Internet* deve-se principalmente ao tipo de linha telefónica usado, que é normalmente uma linha analógica, e não ao tipo de computador e ao *modem*. Como os computadores da Escola Secundária Coelho e Castro estão conectados aos da Faculdade de Engenharia do Porto e não existem suficientes linhas para responder à procura, é quase impossível aceder à *Internet* sem ser de uma forma bastante morosa. De acordo com uma resposta recebida por *e-mail*, da FCCN (Fundação para a Computação Científica Nacional), «(...) Ligadas a Faculdade de Engenharia do Porto (...) estão ligadas aproximadamente 1300 escolas (somatório de eb1, eb23 e es). Sim, Escola Secundária Coelho e Castro, em Fiães, também esta ligada ao POP-FEUP (...)» (*sic*). A rede de linhas telefónicas *RDIS* é a utilizada a nível escolar, pois é um sistema em que se pode simultaneamente usar o telefone e a *Internet* (*Cfr.* AA.VV., 2000, p. 35), aliás com bastantes utilizadores em Portugal, apesar de no futuro a ligação por cabo e o sistema *ADSL* (*asynchronous digital subscriber line*) puderem vir a substituir os sistemas actuais.

40- «On ne compare pas la machine au corps, on compare le corps à la machine.» (BRETON, 1999b, p. 13)

41- «Le masque n'est plus un ajout au visage, il devient le visage même et se dissout comme masque.» (*Idem*, p. 45)

42- «Stephen Hawking, cyborg, speaks. Speaks? Stricken limbs and the Voltrex allophone generator built into his wheelchair team up to produce electronically mediated utterances. Immobilized flesh remain mute; fingers almost imperceptibly shift a joystick to select words from a displayed menu, then software and silicon retrieve stored sounds, assemble them into paragraphs, and emit them from speakers. Not the traditionally constituted body, but a new sort of electosomatic constructions, now becomes the site of practice and project.» (MICHELL, 1997, pp. 27-28)

43- «Embora saibamos que os computadores de hoje não são dotados de sensibilidade, o modo como os tratamos acaba muitas vezes por esbater a fronteira entre objectos e pessoas.» (TURKLE, 1997, p. 149)

44- Aliás, a maioria das vezes a descrição das características físicas refere-se a um corpo inventado, fictício, irreal. Apesar do anonimato nunca ser total, pois a criação de uma personagem com determinado *nick* pode sempre ter consequências dentro da mesma comunidade *virtual*, no entanto é um anonimato físico, porque por mais e por melhor que se descreva o corpo *real*, essa descrição nunca é igual ao próprio corpo que se esconde por trás do ecrã. E por isso mesmo é que a visualização dos interlocutores não agrada a muitos dos cibernautas, como acontece no acesso a *chats* pelo *NetMeeting*, utilizando o teclado do computador, o microfone e a câmara (*WebCam*), o que provavelmente nunca resultará entre os jovens frequentadores das salas de *chat*, pois o anonimato requerido para um diálogo mais frontal seria em parte ameaçado pelo

aparecimento no ecrã dos interlocutores que estão por trás dos *nicknames*, e a própria voz teria de se coadunar às circunstâncias, tornando inviável, por exemplo, a construção de uma mesma personagem por um grupo que se junta para se divertir.

45- Cfr. ERNY, Pierre, “Avant-Propos – Le thème du corps en ethnologie”, in BIANQUIS; BRETON; MÉCHIN, 1997, p. 4.

46- Esta entrevista a Clifford Stoll foi realizada por Juergen Scriba e Rafaela Bredow, e traduzida por José Sousa sob o título: «Internet é Receita Para Deixar de Pensar».

47- O Estado, com a *Fundação para a Computação Científica Nacional*, o programa *Cidades Digitais*, o programa *Educação para os Media*, o programa *Inforjovem*, o programa *Nónio* (representante português do programa *European Schoolnet*), o projecto *Minerva*, os projectos *Terravista* e *Gentes e Lugares*, a rede *Ciência, Tecnologia e Sociedade*, o sistema *Profmail*, a *Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa* e o *Programa Internet na Escola*, entre outras organizações e incentivos, pretendeu contribuir para a implementação da *sociedade da informação*. O «Livro Verde para a Sociedade da Informação» (<http://www.gov.cv/rafe/download/livroverdePortugal.pdf>) foi aprovado em Conselho de Ministros a 17 de Abril de 1997, tendo sido uma das suas consequências o incentivo à utilização da *Internet* nas Escolas.

48- «O movimento duma cultura do cálculo para uma cultura da simulação acarretou mudanças naquilo que os computadores fazem por nós e naquilo que eles nos fazem a nós – às nossas relações e às nossas formas de pensar acerca de nós próprios.» (TURKLE, 1997, p. 32)

49- «Quais as implicações sociais de gerarmos identidades virtuais capazes de circular por aí com um nome e sexo da nossa escolha, libertas dos estorvos físicos inerentes à corporização?» (*Idem*, pp. 372-373)

50- «The computer was always a simulation of weaving; threads of ones and zeros riding the carpets and simulating silk screens in the perpetual motions of cyberspace. It too presents the screens, the clothing of the matrix, already displaying the virtual machinery of which nature and culture are the subprograms and joins women on and as the interface between man and matter, identity and difference, the actual and the virtual.» (PLANT, Sadie, “The Future Looms: Waving Women and Cybernetics”, in LEESON, 1996, p. 132)

51- «À medida que cada vez mais pessoas passam mais tempo nestes espaços virtuais, algumas chegam ao ponto de pôr em causa a ideia de que a vida real tem qualquer primazia nas nossas existências.» (TURKLE, 1997, p. 19)

52- «A Disneylândia e os centros comerciais são elementos de um modo de vida a que chamei cultura da simulação. A televisão é outro elemento dessa cultura. Todas as noites, quase oitenta milhões de pessoas nos Estados Unidos vêm televisão. O lar americano médio tem uma televisão ligada mais de seis horas por dia, reduzindo o contacto visual e a conversação ao mínimo. Os computadores e os mundos virtuais que estes proporcionam vieram acrescentar às nossas vidas uma nova dimensão de experiência mediada.» (*Idem*, p. 350)

53- O estudo da multiplicidade de identidades que se manifesta *online* põe em causa a concepção tradicional de uma identidade sólida e imutável, tal como afirma Sherry Turkle: «What I am saying is that the many manifestations of multiplicity in our culture, including the adoption of online personae, are contributing to a general reconsideration of traditional, unitary notions of identity.» (TURKLE, Sherry, “Rethinking Identity Through Virtual Community”, in LEESON, 1996, p. 121)

54- «As janelas existem porque os ecrãs dos computadores são pequenos. Resulta daí que um espaço relativamente pequeno pode ser usado para manter activos uma série de processos ao mesmo tempo.» (NEGROPONTE, 1996, p. 121)

55- «Aprendemos a aceitar as coisas tal como elas se apresentam na interface do computador.» (TURKLE, 1997, p. 33)

56- «O ciberespaço está livre de todas as amarras físicas assim como de qualquer submissão à espera. O indivíduo mergulha de enfiada num mundo no qual não encontra adversidades a temer e do qual se apropria através do jogo, deixando de ter limites espaciais ou geográficos.» (BRETON, David Le, “O Adeus ao Corpo”, in AA.VV., 2001a, p. 204)

57- «What creates our separate and distinct identity in the world is the exercise of processing information in

our heads, organizing it in a space where the images came from our memories, and the memories from our senses. We have sculpted our selves, our identity, by reading fixed words on a page.» (KERCKHOVE, 1997, p. 50)

II- O Corpo Lúdico

Não é usual dedicar-se um capítulo especificamente à problemática, mas neste caso a necessidade de desenvolvimento teórico resultou de uma motivação intrínseca ao desenho da pesquisa, no sentido de clarificar as questões colocadas desde o início deste projecto. Essa clarificação resultaria de um ponto de partida conceptual, ou melhor, de uma teoria preliminar que permitisse responder hipoteticamente a essas mesmas questões.

Assim, este capítulo abordará, para além das referidas questões, os conceitos-chave utilizados ao longo do trabalho e a pesquisa bibliográfica propriamente dita. Esta pesquisa incluiu a procura de documentação *online* e os contactos com alguns investigadores de áreas afins, nomeadamente portugueses, mas também com brasileiros, como Andrea Ramal (*Cfr.* www.instructionaldesign.com.br), entre outros. Tal como nos diálogos mantidos *online* com estudantes e professores, não foram contactadas pessoas de outras nacionalidades, pois a dificuldade na utilização de outra língua para um diálogo informal poderia provocar a deturpação das respostas obtidas.

1. Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, iniciada quando comecei a preparar a apresentação do projecto para futura aprovação, foi realizada ao longo de todo o seu desenvolvimento, pois cada obra que li, integral ou parcialmente, proporcionou-me o contacto com diferentes autores, muitos deles à partida desconhecidos, mas que contribuíram quer para a elaboração da problemática quer para a redacção desta dissertação. Também as deambulações pelas bibliotecas proporcionaram o contacto com a quantidade de obras que existem acerca das temáticas aqui abordadas e até a descoberta de perspectivas diversas acerca dos mesmos assuntos.

A pesquisa bibliográfica começou por ser realizada através da *Internet*, o que permitiu a tomada de conhecimento das bibliotecas em que deveria procurar as obras que abordassem as temáticas que pensava vir a poder desenvolver. Continuei também a pesquisar na *Internet*, mesmo depois de pesquisar nas bases de dados de cada biblioteca a que recorria para procurar as obras de uma série de autores, para além de ter tido acesso a uma quantidade enorme de documentos disponibilizados

pelos próprios autores numa série de *sites* académicos, entre outros. Contactei por *e-mail* alguns desses autores, mas nem sempre obtive o *feedback* pretendido (SULER, 1997).

Depois de ter lido algumas obras temáticas, muitas delas encontradas por acaso e sem referências antecipadas, concentrei a minha atenção principalmente nos autores que poderiam contribuir para uma melhor compreensão da problemática que pretendia abordar. Como já referi uma série deles, irei aqui ater-me aos que mais me influenciaram, como David Le Breton e Sherry Turkle, mas também referenciarei muitos outros cujas obras se afiguraram necessárias para a interpretação de determinados comportamentos culturais.

Apesar da pesquisa bibliográfica acerca da temática aqui abordada não contactei com nenhum projecto que desenvolvesse esta problemática da forma que desejei fazê-lo, mas existe uma série de documentação acerca das diferentes perspectivas com que se poderia analisá-la. Ou seja, se o conhecimento actual desta temática lega uma série de concepções através das quais ela poderia ser abordada, no entanto nenhuma delas se apresenta como suficientemente abrangente para nela focar a fundamentação teórica exigida.

Como foi realizada essa pesquisa bibliográfica prévia, a escolha de determinados autores para sustentarem as perspectivas teóricas apresentadas deveu-se fundamentalmente à centração na temática em questão. Pierre Lévy e Sherry Turkle, por exemplo, apresentam nas suas obras um desenvolvimento aprofundado do relacionamento dos seres humanos com os computadores, da criação de novas identidades através da *Internet* e da forma como ela pode contribuir para o diálogo intercultural (1). A perspectiva de David Le Breton (2), que critica a suposta anulação do corpo defendida por alguns dos apologistas da *cibercultura*, é apresentada numa série de obras, fundamentais para o desenvolvimento da temática pretendida. Também variados *sites* existentes na *Internet*, principalmente no domínio da Antropologia e da Ciberantropologia, permitem a recolha de textos de interesse relevante para o desenvolvimento desta temática.

E foi realmente a perspectiva crítica que procurei na *bibliografia* consultada (*Cfr.* HINE, 2000, p. 8), mesmo que ela não fosse suficientemente explícita para a poder utilizar como fundamento de uma possível teoria explicativa das conclusões procuradas. Por isso mesmo, não aceitei pacificamente a defesa da utilização das *novas tecnologias* realizada por autores tão díspares como Pierre Lévy e Howard Rheingold, por exemplo, nem as concepções ideológicas que têm produzido novas formas de perspectivar a *realidade virtual*, como a de Sandy Stone, que se intitula a si própria «deusa do ciberespaço» (disponível em <http://home.telepac.pt/telepac/net/4/26.html>), ou o *ciberfeminismo* de Sadie Plant (2000). Estes dois últimos exemplos representam perspectivas

críticas face a uma realidade social construída pelos homens, o que não impede que representem simultaneamente uma aceitação quase dogmática, porque inquestionável, de uma nova realidade, a do *ciberespaço*.

Começando por me apoiar numa série de conhecimentos teóricos já adquiridos ou que fui assimilando no decorrer deste trabalho de investigação, no entanto poderei ir modificando a minha perspectiva pessoal acerca dos assuntos a abordar, de acordo com as conclusões que obtiver depois da análise das informações retiradas da pesquisa de terreno. Como já se inicia esta pesquisa com uma determinada perspectiva acerca da realidade a observar, é conveniente que a aquisição dos conceitos necessários para realizar a abordagem teórica esteja aberta a novas perspectivas que possam surgir à medida que se realiza a investigação e se elaboram respostas para as questões colocadas.

Os pressupostos teóricos também se relacionam com determinadas perspectivas filosóficas, que neste caso se encontram a meio caminho entre o antropologismo e o naturalismo, ou seja, se por um lado se pode considerar a *cultura* como um produto da natureza e o ser humano como um produto do meio, por outro pode-se aceitar as teorias que defendem que o ser humano é livre e por isso não existe um determinismo total que o condicione a agir apenas de determinada forma. E talvez a liberdade se manifeste através da imaginação, da criação de mundos *virtuais* que suplantem o mundo factual.

2. Cultura e Cibercultura

De acordo com Edgar Morin (1985), podem-se distinguir três tipos de *cultura* (3): uma *cultura de massas*, que seria a da maioria da população; uma *cultura científica*, que em princípio recusaria o lugar do imaginário humano e da irracionalidade como explicação dos factos; e uma *cultura humanista*, que continua a integrar a imaginação, a poesia, o jogo, e que o faz de uma forma textual, com palavras, mas também com imagens e sons que representam palavras, que recorrem a conceitos, que apelam para perspectivas do mundo mais ou menos racionalizadas.

Muitos dos conceitos que serão referidos neste capítulo poderão ser questionados precisamente por representarem uma perspectiva etnocêntrica e monocultural que está subjacente à interpretação que se faz da realidade social ou de um determinado fenómeno cultural. Poderia começar por questionar os próprios conceitos de *cultura ocidental* e de *cultura europeia*, pois tanto no *Ocidente* como na Europa não coexistirão muitas culturas diferentes em vez de uma só?

Há centenas de definições de *cultura*, mas todas convergem em considerá-la específica do ser humano, resultante da acção humana, mas também condicionante dessa mesma acção. Considera-se

a *cultura* como característica das sociedades humanas, porque os seres humanos conseguem controlar as suas necessidades físicas de acordo com regras sociais e aparentemente adaptam-se à natureza transformando-a em seu próprio benefício. Encarados como seres culturais, criaram uma diversidade de culturas que usualmente dificulta o entendimento entre os diferentes grupos e sociedades.

Geralmente considera-se que dentro da mesma sociedade domina um dado tipo de *cultura* e que a aculturação só se processa quando determinados indivíduos ou grupos contactam com uma *cultura* à qual não pertenciam. Numa sociedade em que subsistem diferentes culturas, ainda se considera que há uma *cultura* dominante e uma série de subculturas, para além de todos os fenómenos contraculturais que acabam por vir a ser inseridos na *cultura* dominante. Por outro lado, o processo de globalização é também o de homogeneização, típico de uma *cultura de massas*, o que reforça ainda mais a ideia de que todos os seres humanos obedecerão aos preceitos essenciais de uma *cultura* dominante.

Aplica-se o conceito de *cultura* indiscriminadamente, quer identificando-o com um determinado tipo de sociedade, como quando aparecem referências à *cultura ocidental*, ou com determinados ideais e comportamentos, como quando surgem críticas relativamente à *cultura americana* (Cfr. <http://lazer.publico.pt/porto2001/entrevistas/entrevista0017.html>), identificando-a com novos comportamentos derivados do uso das *novas tecnologias*, como quando se fala de *cultura da simulação*. A aplicação indiscriminada deste conceito parte da suposição de que existe uma certa uniformidade entre os indivíduos que se inserem em determinados grupos que pertencem a determinado tipo de sociedade.

Mas apesar dessa suposta uniformidade, nem todos têm os mesmos comportamentos nem os mesmos ideais, e é cada vez mais difícil cada indivíduo situar-se no seio de determinada subcultura ou *cultura* sem receber uma influência constante de outros grupos subculturais e até de outras culturas. Poderia então considerar-se que todos os grupos estão constantemente a sofrer um processo de aculturação? Se este processo resulta do contacto entre diferentes culturas ou valores culturais, na realidade cada grupo está sempre a contactar com diferentes comportamentos e ideais que não são, ou não eram, os seus, e que *indubitavelmente* o influenciam.

O fundamentalismo que manifestam determinados movimentos nacionalistas pode ser motivado pelo sentimento de pertença a uma mesma *cultura*, que neste caso seria geograficamente localizada e não obedecendo aos preceitos da alegada *cultura* dominante. A homogeneização cultural faz com que os movimentos nacionalistas se expressem pela linguagem, pela manifestação da identidade

linguística, pelo retorno a uma língua ou dialecto tradicional, que não é o do *poder*, o da maioria, o da *cultura* dominante (4).

Mas dentro dos grupos que aceitam a própria *cultura* dominante também existe uma hierarquização que deixa o *poder* para as elites, que o continuam a exercer em seu próprio benefício (5), e por isso a globalização é principalmente económica, em detrimento de todos aqueles que representam a maioria da população terrestre, que não têm possibilidade de competir, ou seja, que ainda não atingiram o mesmo estado *civilizacional*. O próprio conceito de *civilização* é criticável, visto que o que se considera como sendo próprio de uma pessoa *civilizada* muda de grupo para grupo e depende da época em que esses grupos se situam (6).

De acordo com os mais receosos, o grande perigo não é a globalização económica (7), mas sim a cultural. Se por um lado o processo de globalização conduz à homogeneização, por outro lado a defesa teórica do direito à diferença, nomeadamente por alguns *intelectuais* europeus, permite aos indivíduos pensarem que são livres de adoptar comportamentos e ideais que não são os da maioria, desde que não entrem em colisão total com o sistema vigente. E é de realçar que este sistema não pode impor nunca novos valores culturais e que estes não representam a *cultura* dominante de determinada sociedade, pois apesar do *poder* ter uma certa autoridade para impulsionar mudanças a nível material e legislativo, essa autoridade explícita deixa de existir quando as imposições se situam a nível comportamental e valorativo.

Se a *cultura* dominante for aquela a que pertence a maioria da população, como é que se pode concluir, como o fazem alguns investigadores, que a função da Escola, por exemplo, ao permitir e incentivar o uso das *novas tecnologias*, está a contribuir para que os alunos se possam adaptar à *cultura* dominante? E como é que se pode considerar que o uso destas tecnologias implica por si só a existência de novos valores culturais e até de uma nova *cultura*? Será que os indivíduos que utilizam as *novas tecnologias* têm necessariamente de adoptar uma *cultura* diferente da que possuíam? Os novos valores culturais não se poderão integrar nas culturas de origem?

Um país não se identifica necessariamente com um determinado tipo de *cultura*, pois apesar de representar uma unidade política, pode incluir mais do que uma *cultura* ou pelo menos inclui sempre uma diversidade de subculturas. A ocupação de determinado território e a aceitação comum de determinada língua dominante não anula a possibilidade da existência de subculturas, que não se reduzem às pequenas comunidades de imigrantes ou de grupos religiosos específicos, mas que caracterizam cada região e cada grupo social.

Poderia concluir-se que o termo *cultura* pode ser empregue de várias formas, com diferentes

sentidos, representando diversas perspectivas acerca do mesmo tema, que se resume aos valores, às regras, aos comportamentos e aos instrumentos, que o ser humano criou para poder viver em grupo, em sociedade. A variedade de subculturas em cada sociedade não permite que se considere que exista uma homogeneização desses mesmos comportamentos (8), apesar da conformidade da maioria à alegada *cultura* dominante.

As referências à *sociedade ocidental* também não pressupõem a existência de uma uniformidade, mas sim a multiplicidade de modos de estar, ser e viver, pois não há uma definição unidimensional que abarque todos os grupos que se inserem em determinada sociedade (MORIN, 1985). A sociedade e a *cultura ocidental* não é uniforme, homogênea, porque coexistem uma diversidade de culturas que se costumam integrar nessa definição mais abrangente. Para além disso, em cada uma dessas culturas encontram-se subculturas com características específicas e que, apesar de obedecerem às regras dominantes da sociedade em que se inserem, criam as suas próprias regras e formas de viver.

Porque também no mundo *virtual* não existe uma uniformidade cultural, apesar de cada *membro* de determinada *cultura* poder contactar com indivíduos de culturas totalmente diferentes, não me parece correcto aceitar a terminologia dos defensores da globalização, que querem fazer crer que as *novas tecnologias* da comunicação podem transformar o mundo humano numa *aldeia global* (9). Esta *aldeia* incluiria uma multiplicidade de culturas e subculturas, que muitas vezes se opõem ou subsistem na mesma sociedade. E por uma minoria da população mundial ter acesso às *novas tecnologias*, não se pode concluir que estas impulsionam o surgir de uma nova *cultura*, uma *cibercultura*, em que todos obedecem a valores e regras socioculturais semelhantes. Aliás, nem todos os que utilizam a *Internet* o fazem com os mesmos objectivos, e se ela pode servir para um diálogo intercultural, também pode simultaneamente ser usada com o objectivo oposto. Consequentemente, se a comunicação mediada por computador pode trazer novas oportunidades, também traz consigo novas formas de marginalização (10).

Incluindo a *cultura* os valores, os comportamentos e as construções materiais de determinada comunidade, a *cibercultura* poderá ser definida de forma semelhante, substituindo-se agora as referidas construções materiais por construções *virtuais*. Aliás, existe uma dificuldade acrescida em aceitar definir determinados conceitos, como o de *cibercultura*, pois, tal como relativamente às considerações feitas acerca do conceito de *cultura*, também se poderia colocar a questão se não existirão diversas *ciberculturas* em vez de apenas uma só. A *Internet*, considerada como um instrumento válido para os contactos interculturais, é também encarada como um veículo para a

instauração de novos valores culturais, supostamente iguais para todos os seus utilizadores. Estes têm de obedecer a determinadas regras quer acedam a informações através da *World Wide Web* quer se insiram numa comunidade *virtual*, mas essa obediência não implica que os próprios indivíduos se modifiquem, ou pelo menos não implica que essa mudança seja repentina.

Cada indivíduo, de acordo com os seus parâmetros culturais, adapta-se ou não a diferentes situações, adoptando comportamentos díspares de acordo com a situação em que se encontra. Se está com os amigos não tem, em princípio, os mesmos comportamentos que teria com desconhecidos, e se se encontra numa situação que não é a habitual controla os seus impulsos quotidianos até se adaptar a essa nova situação. Por isso, cada um assume diferentes papéis e estatutos, e até manifesta diferentes opiniões de acordo com o grupo em que se insere ou a situação em que se encontra. O mesmo acontece na dita *cibercultura*, em que cada um se integra de diferentes maneiras, adaptando-se mais ou menos às novas regras sociais que se estabelecem no mundo *virtual*.

A comunicação intercultural é a comunicação entre pessoas com culturas diferentes, ou seja, com diferentes experiências, conhecimentos e valores. Ora, se se alargar este conceito à comunicação entre pessoas que pertencem a grupos subculturais diversos, e eventualmente distantes, pode-se considerar que a comunicação intercultural se estabelece sempre que cada indivíduo interage com os que se diferenciam de si, não exclusivamente por pertencerem a uma outra *cultura*, mas sim por não pertencerem à sua subcultura específica. Por isso mesmo se poderá considerar que o «ciberespaço não é desordenado, exprime a diversidade do humano» (LÉVY, 2001a, p. 124).

Considerando que a «Rede está a tornar-se cada vez mais um fórum multicultural, aliás o único fórum deste género» (RHEINGOLD, 1996, p. 242), poderão vislumbrar-se as vantagens da utilização da *Internet*, mesmo a nível escolar. Quando os jovens acedem a salas de *chat*, que são para muitos deles uma das principais atracções da comunicação mediada por computador (Cfr. YUS, 2001, pp. 95 e 163), ou quando se inserem em determinada comunidade *virtual*, é inevitável que mantenham conversações com personagens construídas por pessoas com culturas diferentes da sua. Não é necessário integrarem-se no mundo *virtual* do *Palace*, em que os dialogantes escrevem em inglês, pois mesmo entre os que falam português a diversidade de culturas e subculturas a que cada um pertence possibilita um diálogo intercultural constante.

Ao acederem a *sites* da *World Wide Web* estão a contactar com perspectivas diversas da sua (RAMAL, 2002), e mesmo que não exista interacção, há um diálogo interior que lhes permite modificarem as suas perspectivas pessoais pelo contacto com olhares diferentes dos seus. Esses

outros olhares reveladores de diversas concepções culturais não têm necessariamente de submeter o utilizador da *Internet* ao seu *poder* visual, pois o diálogo só existe porque cada um tem a possibilidade de se posicionar face às concepções dominantes.

Sem diálogo, a *Internet* seria apenas mais um veículo de transmissão de determinada ideologia, que desta vez se impõe através das palavras escritas e das imagens animadas, de modo muito mais suave do que a imposição através de actos, de ordens, através da força e do *poder* militar. Podendo vir a representar uma outra forma de *poder*, paralela à da televisão, terá consequências ainda mais drásticas, por dar a ilusão da liberdade (Cfr. BAUDRILLARD, 1990, p. 64). Por isso é que existe sempre a outra face da utilização da *Internet* (Cfr. LÉVY, 2001a, p. 31), porque também os fundamentalistas e os defensores acérrimos da ideologia da *sociedade de massas*, entre outros, a utilizam para obter adeptos.

3. Um instrumento Lúdico

De acordo com Edgar Morin, uma das características do processo de hominização foi precisamente a juvenilização, o que significa que o ser humano tem um período maior de juventude do que os restantes animais e simultaneamente consegue manter características juvenis durante toda a vida. Segundo o senso-comum, as brincadeiras são para as crianças, contudo os adultos podem jogar, mesmo sem estarem a brincar. Jogar e ver os outros jogarem transformou-se num passatempo típico das sociedades humanas, aliás tal como as sessões de anedotas contadas entre amigos.

Os computadores proporcionam ao ser humano a satisfação desta faceta lúdica, quer através dos jogos e da pesquisa de anedotas, quer através da participação em comunidades *virtuais*. A necessidade de ter algum refúgio ou escape para a tensão provocada pela monotonia da vida quotidiana tornou-se uma perspectiva aceite pela maioria das pessoas, que assume a necessidade de ver televisão, por exemplo, como imprescindível (11). No entanto, a televisão não proporciona o mesmo tipo de prazer lúdico que o computador ou a *Internet*, pois não existe interactividade, mas sim a passividade de quem deve estar pronto a aceitar uma perspectiva limitada, porque única, acerca do suposto mundo *real* (Cfr. LÉVY, 2001a, p. 245).

Enquanto na Antiguidade Clássica o ócio se opunha ao negócio e o trabalho era próprio dos escravos, na *sociedade ocidental* contemporânea considera-se que todos devem trabalhar, não apenas para o bem colectivo, mas principalmente para o individual, sendo os tempos de lazer cada vez maiores, precisamente devido a essa separação entre os espaços lúdicos e os outros, entre o tempo de lazer e o de trabalho. Mas essa divisão não tem necessariamente de existir, como aliás acontece no *contexto* escolar, em que há actividades lúdicas a coexistirem com as da aprendizagem

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

tradicional (12). Os adolescentes, por seu lado, continuam a valorizar as actividades lúdicas em detrimento das outras, pois o estudo é geralmente encarado como trabalho, como algo que só se faz por obrigação, mas que se deixaria de fazer se pudessem ocupar todo o tempo disponível na realização de actividades lúdicas. Porém, se muitos dos alunos gostam de frequentar a Escola é precisamente porque se encontram com pessoas da mesma faixa etária, num espaço que não está completamente aberto aos seus encarregados de educação, e no qual se dedicam a actividades, por eles escolhidas, que ocupam quase todos os tempos livres e que lhes possibilitam o acesso a uma aprendizagem informal necessária para viver em sociedade (13). Daí que se possa questionar o direito da Escola decidir quais as actividades lúdicas mais adequadas e de sancionar todas as outras (PINTO, 1994), mesmo que estas sejam aceites pelos grupos de pertença dos respectivos alunos (14).

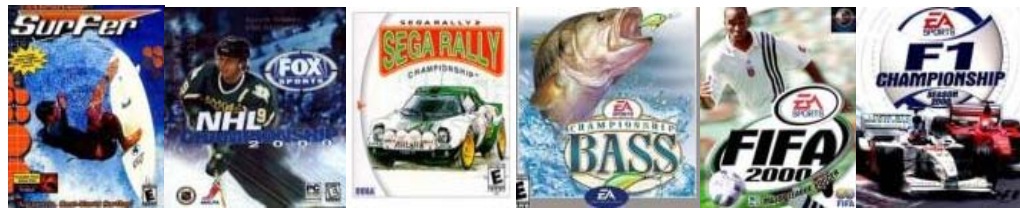


Imagem 3 – Jogos de Computador

Talvez ao fazer coincidir as actividades lúdicas com as restantes a aprendizagem se pudesse processar sem um sentimento de obrigação, mas como geralmente não é isso que acontece, uma das ocupações dos adolescentes, nos seus tempos livres, são os jogos de computador (imagem 3). Entre estes, os mais divulgados levam à confusão implícita entre divertimento e destruição, entre jogo e guerra, e se aparentemente são *inofensivos*, no entanto o objectivo mais comum, para além da competição (15), é a destruição dos adversários ou de determinados objectos que possam ser considerados como alvos. Se a procura de aventura, resultante do desejo de libertação da monotonia quotidiana, pode trazer consequências inevitáveis nessa mesma vida, o mesmo não acontece no mundo *virtual*, principalmente quando se consegue destruir uma série de *monstros* num desses jogos *inofensivos*, ou quando se contacta com personagens anónimas, elas próprias também libertas das condicionantes factuais que não lhes permitem ser diferentes daquilo em que se tornaram (16). Longe da rotina do dia-a-dia, do determinismo social que supõe que tudo tem de ser realizado sempre da mesma forma, de acordo com as regras que se impõem a determinados papéis, cada um pode projectar-se numa dimensão diferente da sua própria existência, criando as personagens que nesse momento deseja ser ou que representa em determinada comunidade *virtual* (17).

Nesta *cultura da simulação*, o *cibersexo* é uma das principais atracções dos utilizadores da *Internet*, pois segundo o que eles próprios afirmam, permite sensações intensas, a nível emocional e físico, porque mesmo no mundo *real* a maioria das sensações derivadas do relacionamento sexual seriam apenas oriundas do psiquismo. No caso dos adolescentes, o acesso a *páginas* pornográficas é também considerado como uma forma de divertimento, principalmente quando o fazem em grupo. E é também em grupo que encontram a maioria das outras formas de divertimento, nomeadamente a inserção em comunidades *virtuais*, que lhes permitem a ocupação dos tempos livres sem estarem em frente ao ecrã da televisão.

Ora, se se trata de divertimento é porque é efémero, passageiro, tal como tudo o que acontece no *ciberespaço*, e por isso não se poderá constituir como *cultura*. Porém, o relacionamento que os utilizadores mantêm com o computador modifica o seu próprio comportamento no mundo *real* e até a sua identidade. Aliás, de acordo com Sérgio Bairon, a «essência do jogo está na busca cotidiana da identidade, no explorar a falta constitutiva do nosso ser e nos dar o que fazer» (disponível em http://usuarios.iponet.es/casinada/25_rede.htm). Nos antigos jogos de computador, os *Transformers* eram objectos mecânicos que se metamorfoseavam em robôs e estes podiam transformar-se em animais, enquanto que os *Power Rangers* eram corpos humanos que se transformavam em corpos de *cyborg* (TURKLE, 1997). Os *cyborgs* resultariam, então, da combinação da biologia com a tecnologia, num código de computador, construindo a sua própria identidade na *Internet*.

3.1- Online

A imaginação humana criou seres que resultariam da união entre o ser humano e outros seres, plantas, animais, deuses ou *monstros*. Isaac Asimov e Philip K. Dick, escritores de ficção científica, imaginaram a união do Homem e das máquinas num futuro relativamente próximo (BRETON, Philippe, 1997). Este ser seria o *cyborg*, em que as *novas tecnologias* já não apareceriam apenas como próteses, sentindo-se ele próprio como um ser tecnológico. O computador ou o telemóvel, e até o automóvel, já não são próteses que se acrescentem ao corpo humano, são antes próteses externas que não estão coladas à sua pele ou carne, mas que o subjagam a uma dependência que ele próprio deixou de controlar (18).

Se num passado longínquo se imaginaram criaturas criadas por seres humanos que adquiriram vida a partir de estátuas, de bonecos de madeira ou de barro, as criaturas imaginadas no século passado passaram a ser robôs, que imitariam o ser humano, mas que se pensava poderem vir a ser mais eficientes do que ele. Norbert Wiener, professor no *MIT* (Instituto de Tecnologia de Massachussets), afirmava-se descendente do rabino que teria criado uma criatura de barro animada,

uma matéria sem alma, o *Golem*, e que estaria na origem de uma lenda que perdurou até aos anos vinte do século passado (BRETON, Philippe, 1997). Aliás, os computadores são, até agora, a melhor comprovação da imitação do cérebro humano, isto se se imaginar um cérebro sem imaginação, criatividade, emoções, afectividade, um cérebro não-humano.

O ábaco e a máquina de calcular são antecedentes dos computadores. Nos anos trinta, Vannevar Bush criou o *Memex*, que permitiria aos cientistas organizarem uma grande quantidade de informação. Na década seguinte, surgiu o primeiro computador electrónico, o *ENIAC*, demasiado grande para se poder imaginar que no final do século existiriam computadores portáteis. Nos anos cinquenta, a *IBM* criou um computador mais pequeno, seguida pela *Texas Instruments* anos mais tarde. Nos anos sessenta, Theodor Nelson, com a criação do hipertexto, de leitura não-linear, tornou-se um antecessor dos impulsionadores da *World Wide Web*. Passada uma década, o *Apple II* começou a fazer parte do mercado de computadores pessoais, mas o *PC* (computador pessoal) só seria lançado pela *IBM* no início dos anos oitenta. É também nesta época que surge a *Internet*, que resultou do desenvolvimento da *ARPANET*, um projecto desenvolvido no início dos anos setenta, por Clifford Stoll. O projecto da *World Wide Web* foi iniciado por Tim Berners-Lee no final dos anos oitenta e início dos noventa.

Com um “i” minúsculo, a *internet* significa uma rede de redes. A *Internet* resulta de um enorme conjunto de computadores interconectados, capazes de criar e de aceder a informações disponíveis pelos *servidores*. A forma como os computadores estão conectados é diversa, incluindo o uso da rádio, das linhas telefónicas, das linhas digitais, dos satélites, das fibras-ópticas, etc. Apesar de não obedecer a nenhuma autoridade, há um grupo de voluntários, a *Sociedade da Internet (ISOC)*, responsáveis pelo controlo técnico da *Internet*. Para além dos diversos países conectados, há também domínios internacionais (*com*, *edu*, etc.), a que todos podem aceder. Os Estados Unidos, o Reino Unido, a Alemanha e o Canadá, eram os países com mais utilizadores, mas na actualidade, o Japão (disponível em <http://www.oni.pt/noticiascomunicados.asp?mes=11&cat=216&id=4540>; <http://www.netmarkt.com.br/noticia2002.1/1056.html>), por exemplo, assinala um enorme crescimento do número de utilizadores da *Internet*.

A evolução da informática, em termos de aceitação por parte da população, fez com que o recurso à *Internet* fosse rapidamente aceite por todos aqueles que detêm os meios económicos necessários para poderem usufruir das *novas tecnologias* da comunicação e da informação na própria casa (19). Os adolescentes que não necessitam dos computadores escolares para poderem aceder à *Internet*, pois fazem-no a partir de casa, são geralmente os que se revelam mais aptos para

utilizar a linguagem específica das conversas *online*, e são também esses que a utilizam indiscriminadamente em *e-mails*, *fóruns* e nas formas de comunicação síncrona, através do *Hotmail*, do *ICQ*, ou nas salas de *chat*.

Apesar de não se poder saber o sexo dos utilizadores da *Internet*, calcula-se que existirão cinquenta por cento de cada género (20), percentagem essa que será impossível de provar, visto que cada internauta pode possuir vários endereços electrónicos e vários *nicks*, inventando para si próprio o nome que desejar. Na comunicação mediada por computador há muitos homens a utilizarem *nicks* que fazem supor que as suas autoras são mulheres, e de acordo com Sandy Stone isso acontece porque são as mulheres que mais atraem a atenção e por isso são elas que mais facilmente encontram companhia, pois tanto os homens como as outras mulheres preferem conversar com elas do que com eles. Mas nem sempre é assim, pois nalguns *sites* de *cibersexo*, que incluem salas de *chat*, cada um pode-se identificar com o sexo que quiser, existindo opções para heterossexuais, homossexuais, bissexuais, hermafroditas e até *neutros*.

Os *novatos* geralmente ficam admirados com tudo o que conseguem fazer através da *Internet* e por isso passam horas em frente ao computador (DREYFUS, 2001, p. 81). Por seu lado, os entusiastas do *e-mail* têm uma série de amigos desconhecidos, assinam listas de *mailing*, fazem *downloads* de arquivos *anexados* às mensagens e respondem a parte dos *e-mails* que recebem, enquanto os viciados nos *chats* só utilizam a *Internet* para conversar. De acordo com vários estudos realizados acerca das consequências do uso da *Internet*, não é a sua utilização que vicia, os que se tornam viciados é que iriam sê-lo de qualquer forma, ou com a *Internet* ou com outro instrumento qualquer, pois os indivíduos em questão já teriam essa predisposição. Mas como as pessoas obedecem às modas e se entusiasmam mais quando surge uma *nova tecnologia*, a tendência será, como se verifica nos Estados Unidos – em que ainda continua a aumentar o número de aderentes -, para o aumento da percentagem de pessoas que decide deixar de aceder à *Internet*.

A expansão da rede não traz apenas benefícios, como a capacidade de estar sempre comunicável e de comunicar com indivíduos pertencentes a outras culturas, ou mesmo a facilidade de acesso à informação para cada vez mais pessoas (Cfr. DYSON, 2000, p. 85), pois também os criminosos podem comunicar entre si através da *Internet* e podem mesmo pôr em causa a segurança dos computadores dos outros utilizadores (21). Enquanto muitos dos internautas são na realidade *hackers*, programadores, que conseguem dominar o computador, há alguns deles, mesmo adolescentes, que podem ser considerados como *crackers*, utilizando a habilidade obtida para piratear os computadores dos outros. Para além disso, se a comunicação mediada por computador

pode ser uma das formas de comunicação intercultural, é no entanto também utilizada por grupos fundamentalistas, quer para divulgarem as suas perspectivas ideológicas quer para comunicarem entre si (22).

Mesmo que todos os internautas assumissem a responsabilidade de utilizar este novo instrumento de comunicação e informação em benefício da humanidade (Cfr. DYSON, 2000, pp. 127-128), o que provavelmente nunca acontecerá, poderia questionar-se se a *Internet* terá o *poder* de modificar as sociedades humanas. Por outro lado, a solidariedade que se pode manifestar no *ciberespaço* não se assemelha à que é praticada na vida quotidiana, em que se evita o contacto com os que não pertencem aos grupos a que cada um se habituou a pertencer, em que o contacto com desconhecidos se apresenta cada vez mais como uma situação que poderá trazer consequências desagradáveis. Aliás, o interlocutor mais solidário, desinibido e extrovertido, que se pode encontrar numa sala de *chat*, também pode ser aquele que seria incapaz de se dirigir a um desconhecido, numa situação presencial, seja com que objectivo fosse (23).

O termo *ciberespaço*, criado por William Gibson (24), refere-se a um espaço acessível a todos os que possuam as tecnologias adequadas para lhe acederem, e que é o espaço do hipertexto, dos *multimédia* interactivos, dos jogos de *vídeo*, da *realidade virtual*. Nesse espaço da simulação, pode-se aceder a todo o tipo de informações, modificá-las ou ampliá-las, informações essas que desaparecem tão rapidamente como surgiram, porque tudo está em movimento e sem mudança não existe o espaço *virtual* dos hipertextos, das imagens animadas. O *ciberespaço* é o espaço do mundo *virtual*, em que a possibilidade de se metamorfosearem em personagens *virtuais* atrai os seus utilizadores, mais do que o mundo *real* em que vivem. A vida pode transformar-se numa alternância entre o mundo *real* e uma série de mundos *virtuais*, em que se pode participar em simultâneo, pois o computador permite o acesso a várias janelas (25).

As interacções realizadas no *ciberespaço* não se apoiam na linguagem corporal, daí que o anonimato não permita aos interlocutores tecerem considerações preconceituosas acerca do outro antes de conversarem com ele. Mas imitam essa mesma linguagem corporal e a sua ambivalência (26), através do uso de um código específico, como as *emoticons* (27). Na comunicação mediada por computador, principalmente quando existe sincronia (Cfr. YUS, 2001, p. 81), há a sensação de que o interlocutor ou interlocutores estão presentes, apesar de na realidade não estarem numa situação de frente a frente. O *ciberespaço* é o espaço da simulação (WOOLLEY, 1997), do hipertexto, da hiper-realidade, em que se comunica com a *interface* do computador e através dela se contacta com um mundo que só existe *online*. O *ciberespaço* não é apenas o espaço a que se pode

aceder através da *Internet*, é também o dos *media* intitulados interactivos, dos jogos de *vídeo*, da *realidade virtual*, resultante da união de duas perspectivas acerca da realidade, a que fundamenta na linguagem e a que considera que ela só poderá ser revelada pela matemática (28).

Sandy Stone, tal como muitos outros autores, não aceita o conceito de *realidade virtual* aplicado ao *ciberespaço*, pois isso implicaria, entre outras consequências, que a pessoa sentisse uma outra realidade tal como sentiria se ela fosse a própria realidade, o que nem sempre acontece quando o computador está conectado à *Internet*, pois pode utilizá-la para pesquisar informações e para contactar com outras pessoas, mas não necessariamente para se deslocar para um mundo *virtual*. De acordo com a mesma Autora, a *interface* do computador é a mediadora entre a pessoa que está sentada em frente a ele e a sensação que essa mesma pessoa tem de estar noutro lugar qualquer, não dentro do computador, mas numa outra realidade, afinal *virtual*. Esse local pode ser chamado *ciberespaço*, mas também se lhe pode dar outra denominação, ou seja, apesar da noção de *ciberespaço* não se identificar com a de *realidade virtual*, esta também existe nesse espaço, não sendo a única.

De uma forma mais empírica, poderia definir-se o *ciberespaço* como o conjunto de redes de computadores interligados, onde os utilizadores se interrelacionam de forma *virtual*. Supostamente, é no *ciberespaço* que se situa a *sociedade da informação* (29). Ora, também este termo é susceptível de ser questionado, pois o que se acede através da *Internet*, por exemplo, nem sempre tem o objectivo de informar, visto que muitas das alegadas informações que estão no *ciberespaço* são falsas, deturpadas, *virtuais*, o que significa que de algum modo desinformam (30).

A mensagem, pressupondo que implica a interactividade, pode ser entendida como uma informação que circula e acaba por desaparecer, pois mesmo no *ciberespaço*, em que não existe matéria palpável, não se podem armazenar eternamente todas as informações. Assim, a denominada *inteligência artificial* evoluiria por selecção das mensagens que deveriam ser retidas (31), mas quem é que poderia decidir acerca da informação que deveria ficar armazenada? E o excesso de informação não provocará a apatia naqueles que a recebem sem sequer terem pretendido adquiri-la (32)?

A tecnologia digital permite que a informação seja retida no *ciberespaço*, informação essa que pode ser copiada para um *CD-ROM*, para disquetes, para discos-rígidos, para além de poder ser corrigida, acrescentada, apagada. Enquanto a rádio e a televisão geralmente só permitiam uma direcção, os telemóveis e os *modems* são bidireccionais, possibilitando a interactividade. Esta interactividade também existe em alguns programas radiofónicos, em que os ouvintes participam

das discussões e até fazem encontros a nível nacional. Porém, a *Internet* e os telemóveis mais recentes unem os textos às imagens, com a ajuda das tecnologias anteriores, como as fotografias, os filmes, os *vídeos*, os gravadores de som, etc..

O tempo do *ciberespaço* não é o tempo *real*, não só por permitir aos internautas deslocarem-se para outros lugares a uma velocidade que não se coaduna com o tempo *real*, mas principalmente por se perderem nesses lugares e por o tempo passar mais depressa do que o habitual, por se comprimir (33). Existindo sincronia, está-se a comunicar em tempo *real*, no tempo em que a *inteligência colectiva* se expande, devido à interconexão entre todas as *inteligências* individuais (34), que permitem a construção de um hipertexto cujos limites se apresentam cada vez mais inalcançáveis. Parece que o próprio hipertexto incita cada um a participar na construção de um espaço do saber, a contribuir para a intitulada *inteligência colectiva* (35).

O *ciberespaço* é também o espaço do saber, num universo *virtual*, criado pela *inteligência colectiva*, pelas comunidades humanas intercomunicantes, mas um espaço que não existe na realidade actual, pois apesar de se poder *navegar* na sua imensidão não se pode calcá-lo, tacteá-lo. Pierre Lévy considera que as *tecnologias da informação* abriram um novo espaço antropológico (36), o espaço do saber, um espaço ainda utópico (37), que é um espaço de aprendizagem e de interacção (38), para o qual cada um poderá contribuir com os seus conhecimentos (39). Nesse espaço torna-se realizável a utopia de um saber enciclopédico, mas não estático, pois todas as informações deixam de existir para serem substituídas por outras mais pertinentes (Lévy, 1994b).

Os seres humanos vivem simultaneamente numa série de espaços de significação e o *ciberespaço* é apenas mais um (40). É neste que se irá desenvolver a *inteligência colectiva* (41), afinal apenas uma construção cultural, proveniente das perspectivas racionalistas e idealistas *ocidentais*, que consideram a inteligência como uma característica exclusiva do ser humano e até como a sua principal característica. Também a utopia cartesiana da construção de um saber enciclopédico, que pudesse responder a todas as dúvidas e tornasse a espécie humana imortal, corresponde a este conceito de uma *inteligência colectiva* que só existe num *ciberespaço* intocável e utópico (42).

Enquanto sujeito do conhecimento, o indivíduo utiliza uma série de instrumentos que podem servir, entre outras funções, como suportes da memória, instrumentos que são eles próprios criados por seres humanos, por «colectividades intersubjectivas» (LÉVY, 1994a). Aliás, as pretensões de criar uma enciclopédia que compilasse todo o saber humano continuam presentes na defesa da *Internet* como veículo de recepção e transmissão de uma *inteligência colectiva* (43). Mas será esta o conjunto de todas as inteligências humanas que tornam possível o funcionamento actual da

Internet? É como se cada um, ao participar, passasse a fazer parte dessa *inteligência colectiva*, desterritorializada (44), sem corpo, sem presença física, sem identidade estável, sem existência *real*, sem actualização possível.

Este conceito de *inteligência colectiva* (LÉVY, 2001a), aceite por autores como Pierre Lévy (45), parte da suposição de que os seres humanos são os únicos animais inteligentes e tudo o que fazem resulta da sua inteligência, mas na realidade cada internauta tem o seu campo de interesses, está sozinho a enviar informações ou a recebê-las, sem pretender necessariamente dar o seu contributo para essa *inteligência colectiva*. Como a *Internet* também pode ser utilizada com o objectivo de destruição dos outros, não é fácil aceitar que todos estejam a contribuir para a mesma *inteligência colectiva*. Enquanto entidade abstracta, essa *inteligência* poderia assemelhar-se ao *Big Brother*, que não observa a vida privada, mas que controla o que cada um escreve e ao que acede, exigindo o seu contributo para continuar a existir.

O que Lévy apelida de *hipercortex da humanidade* (46), semelhante ao *Nous* ou ao *Logos* dos filósofos da Grécia Antiga, mas também de certa forma com equivalências no *inconsciente colectivo* de Jung, daria origem à *inteligência colectiva*. Os *intelectuais colectivos* resultariam da comunicação em rede das comunidades humanas e contribuiriam para a expansão do novo espaço do saber (LÉVY, 1994a), no mundo *virtual*, em que se estabeleceriam negociações constantes acerca do universo de significações de cada um, de modo a construir um universo *virtual* que resultasse do conjunto dessas significações (47).

3.2- O Jogo

A comunicação mediada por computador, conjuntamente com o uso do telemóvel, representa uma fonte de alienação, que poderia eventualmente provocar a diminuição da comunicação face a face (48). É como se existisse uma certa magia incompreensível em podermos conversar com outras pessoas através do computador (49), de vermos palavras e frases que desaparecem dando constantemente lugar a outras, de sermos inundados com imagens de quase tudo a que desejarmos aceder (50).

O imaginário faz parte do ser humano, contribui para a sua procura de identidade, pois ao criar diferentes personagens e ao experienciar a vida *real* que poderia ter se fosse cada uma delas está a conhecer-se a si próprio. Ou não será assim? Ou quanto mais personagens cada um conseguir encarnar mais longe estará do que alguma vez desejou ser ou até do que na realidade é? Porque nunca existe uma actualização completa, visto que os seres humanos pensam, têm memória e se projectam no futuro, também sem imaginação não seriam humanos (51).

A principal atracção da *Internet*, pelo menos para os adolescentes, parece ser o jogo que estabelecem com a própria identidade, criando personagens que lhes permitem ser outros, por vezes tão reais como o seu criador. A multiplicidade de personagens manifesta pelos internautas no *ciberespaço*, em que não existe a sujeição à duração da vida quotidiana, poderia funcionar como uma procura de identidade ou mesmo como uma afirmação da sua própria identidade, como se pode verificar em muitas *páginas pessoais* (52). No *ciberespaço* cada indivíduo pode ficar mais próximo do que deseja ser, pois faz de conta que é quem quiser ser naquele momento (53). Assim, talvez lhe seja mais fácil tomar opções na sua vida quotidiana depois de já ter experimentado ser uma série de personagens nos mundos *virtuais* a que acede através da *Internet* (TURKLE, 1997).

De acordo com Sherry Turkle, mesmo que cada interlocutor não minta quando está *online*, a verbalização do que pensa num discurso escrito já implica a racionalização do que sente. No entanto, como essa pessoa pode representar várias personagens, Turkle põe a hipótese de possuir várias personalidades, que se podem manifestar através da criação de personagens fictícias, inseridas em mundos *virtuais*. Em casos patológicos, as múltiplas personalidades podem provocar lapsos de memória na personalidade dominante, que não se lembra das acções das restantes personalidades. Mas ainda não está provado que as personagens criadas *online* possam provocar o mesmo efeito na personalidade dominante dos seus criadores (TURKLE, 1997).

A multiplicidade de personalidades, que Turkle põe a hipótese de se ter disseminado nas últimas décadas, provavelmente sempre existiu, manifestando-se de forma diversa de acordo com a época e sociedade em que o indivíduo que a experiencia se encontra (54). Essa multiplicidade, quando projectada em personagens *virtuais*, pode manifestar-se de forma não traumática (55), ao contrário do que acontece na vida *real*, em que tal multiplicidade não é aceite, pressupondo-se que existe uma unicidade e estabilidade na personalidade de cada indivíduo, que o leva a agir de forma semelhante e a ter as mesmas atitudes em determinadas situações.

A principal *brincadeira* realizada no *mIRC* é a da criação de personagens *virtuais*. Enquanto uns só dizem verdades, outros inventam pequenas mentiras e outros criam personagens, mas depois desmentem-nas. Muitos criam personagens totalmente inventadas e comportam-se (verbalmente) de acordo com a personagem que criaram, ou mesmo com o *nick* adoptado. As guerras *virtuais* devido à utilização indevida do *nick* de outro usuário manifestam a importância de determinado *nickname* para quem o utiliza. Apesar destas personagens poderem adquirir uma existência *virtual*, há um criador por trás de cada ecrã de computador, que inventa personagens fictícias, que não existem independentemente dele próprio. Mas o ecrã já é por si próprio *virtual* (Cfr. BAUDRILLARD,

1990, p. 62).

Através da mediação da *Internet*, que permite o anonimato (CARDOSO, 1996, p. 111), é facilitada a comunicação com indivíduos de outros grupos socioculturais, pertencentes a outras culturas ou subculturas. Sendo o factor idade fundamental para o fácil estabelecimento de novas relações sociais, nem sempre isso acontece, e para muitos jovens, a interacção em tempo *real*, em ambientes *virtuais* ou não, é muito mais *real* do que a que têm em situações de contacto interpessoal. A forma de escrever, com a ajuda de *emoticons*, «usados como elementos de linguagem não verbal» (disponível em <http://www.pontomidia.com.br/raquel/intercom.htm>), dá a ideia que os interlocutores escrevem como se estivessem a falar, ao mesmo tempo que lêem o que desejariam ouvir. Também o frequente uso de abreviaturas, como *BTW, IMHO, K7, LOL, MORF* (Cfr. AA.VV., 1997, p. 99), exclui do diálogo os que ainda não pertencem ao grupo e não podem entender tudo o que é *dito*.

Para Sherry Turkle, jogar ou brincar, *fazer de conta*, foi sempre um aspecto importante do esforço individual para construir uma identidade (TURKLE, 1989). Na *Internet*, os que participam em comunidades *virtuais* podem estar conectados a uma série delas enquanto se dedicam a outras actividades, o que os leva a entenderem a sua própria vida como uma viagem em torno dos mundos do ecrã, em que podem expressar múltiplos aspectos do seu *eu*. Mais do que nas salas de *chat*, nos *MUD's*, que transportam os jogadores para um mundo *virtual* (Cfr. LÉVY, 2001a, p. 107), onde tudo acontece textualmente, a interactividade entre os diversos utilizadores faz com que ao participarem se tornem autores de si próprios, pois criam novas identidades pela interacção social, sendo as *identidades-MUD* construções em interacção com a máquina, o que lhes permite o anonimato.

Nos mundos de *avatares*, a imagem que aparece no ecrã, que pode ser simplesmente a de um *avatar*, mas também uma fotografia do autor do *nickname*, nunca é esse próprio autor. Mas como a *Internet* não é a única instância de comunicação mediada por computador e de suporte ao *ciberespaço*, mesmo nos telemóveis ou computadores com imagem e som, apesar da presença do interlocutor se tornar mais próxima, é apenas uma imagem que se vê, um duplo da pessoa, que já não é anónima, que se move e fala, que está presente sem o estar, mas que não está *aqui* neste momento (56).

Enquanto os *avatares* são as imagens que se podem dar aos outros da personagem criada, nomeadamente nos *MOOD's*, os *bots* são programas de computador capazes de vaguear pelo *ciberespaço* e interagir com as personagens que o povoam, mas sem terem nenhuma pessoa a

manuseá-los, pois foram programados para responderem de determinada forma. Nos *MOOD's* já surgem figuras em três dimensões, desde o ambiente da interação até aos objectos e às personagens que interagem. Nos *chats* entre *avatares*, como o *Palace*, o novo utilizador é confrontado com um palácio *virtual* com várias salas e até com paisagens do exterior, pode escolher a sala em que quer ficar e se quer simplesmente observar, participar como convidado ou fazer parte do grupo. Cada um escolhe a imagem de si próprio que quer apresentar aos outros, que pode ser apenas um rótulo, uma cabeça ou um corpo.

A participação contínua nestes ambientes *virtuais* leva à constituição de comunidades, com as suas próprias leis, obedecendo ou não às imaginadas pelo seu criador, em que cada personagem se transforma em *membro* de um grupo, tal como na vida *real* (Cfr. LÉVY, 2001a, pp. 97 e 135). Para que se forme uma comunidade é necessário que exista a sensação de pertença a um grupo, que cada um se relacione com os restantes *membros*, que se criem relações de compromisso, de ajuda, e que seja durável. Quando as comunidades já existem no mundo *real* e os seus *membros* também comunicam *online*, nesse caso não será correcto definir-se determinada comunidade como *virtual*. Mas existirão comunidades apenas *virtuais*?

A linguagem humana pressupõe uma determinada interpretação do mundo em que o ser humano está inserido (57), e realmente a linguagem utilizada é diferente de comunidade para comunidade. A escrita, no *correio electrónico* e nas salas de *chat*, implica o conhecimento de uma linguagem específica, que exige uma aprendizagem e afasta os simples curiosos (Cfr. HINE, 2000, p. 19). O conformismo é afinal o que faz com que cada um deseje o mesmo que os outros têm, ter os mesmos comportamentos e até atitudes, ser igual a eles para que o considerem como um deles (58), e por isso facilmente se adopta um tipo de linguagem que já aparece como instituído e que permite uma comunicação rápida e incompreensível para um estranho.

A comunicação lúdica que se estabelece nos diálogos das salas de *chat* parece também resultar da necessidade de cada um mostrar aos outros aquilo que é ou pretende ser, utilizando o humor como uma forma de atracção dos possíveis interlocutores (59). O carácter humorístico alargou-se a determinados *fóruns* e aos *e-mails* (Cfr. YUS, 2001, p. 170), começando a fazer parte da própria linguagem escrita utilizada pelos jovens na comunicação mediada por computador. Muitos dos *e-mails* humorísticos funcionam como uma *chain letter*, sendo rapidamente divulgados para uma série de pessoas. As anedotas e os *sites* humorísticos são constantemente transmitidos para todos os correspondentes, através do *correio electrónico*, tal como já acontece com as mensagens enviadas por telemóvel.

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

As experiências nas salas de *chat*, no *correio electrónico*, na *World Wide Web*, são sentidas como reais para os seus utilizadores. Ou, pelo menos, são tão reais como conversar com alguém por telefone ou presencialmente. Mas a vida *real* distingue-se da *virtual* e, à medida que as comunidades reais desaparecem, as *virtuais* substituem-nas. Então, a co-presença física, sendo considerada como um dos elementos fundamentais para a criação de uma comunidade, funciona também como uma limitação para que essa comunidade se estabeleça. A pessoa física existente por trás do ecrã de computador, das inúmeras personagens que ela mesma pode representar através da comunicação mediada por computador, não permite afirmar que existam comunidades *virtuais* com características semelhantes à comunidade *real* a que essa mesma pessoa pertence. Ou será correcto considerar como verídico que as personagens fictícias criadas por essa pessoa possam pertencer a comunidades *virtuais* semelhantes às que ela própria pertence?

Por outro lado, não é por criar várias personagens que se vai considerar que na pessoa física exista uma desfragmentação do *eu*, pois cada indivíduo, na sua vida quotidiana, assume diferentes papéis e estatutos de acordo com a situação em que se encontra, o que o leva a ter diferentes comportamentos, dependendo das pessoas com quem interage, daí que nem sempre seja o verdadeiro *eu* a estar presente no mundo *real*. As personagens fictícias criadas por determinada pessoa (física) podem eventualmente revelar melhor o que ela sente e pensa do que revelaria o contacto directo com essa mesma pessoa. Sem corpo, cada um cria as personagens que deseja, daí que o mesmo usuário possa utilizar diferentes *nicknames* nas mesmas salas de *chat*. Caso seja um frequentador habitual de determinada sala, os seus interlocutores poderão vir a descobrir que utiliza diferentes *nicks*, se ele próprio o disser, pois se aceder à *Internet* a partir dos computadores escolares será difícil detectar quem é que está por trás dessa personagem.

Os *nicks* podem ser nomes próprios, nomes de personagens de *videogames*, mas se referenciam que quem está por trás desse *nick* é mulher, normalmente logo que entra na sala de *chat* começa a ter interlocutores homens, e vice-versa. Na realidade, o *nick* não revela quem está por trás, podemos é imaginar a sua idade ou até o grau de escolaridade, mas não sabemos quem é, não podemos saber sequer se é homem ou mulher. Na *cibersociedade* todos podemos ser diferentes, o corpo deixa de se poder rotular de acordo com o género, cada um pode mesmo experimentar ser de outro sexo (Cfr. BRETON, 1999b, p. 171), com outro tom de pele, com outra idade. Porque afinal o corpo não aparece no ecrã, ou se aparece a sua imagem isso não significa que se identifique com o verdadeiro corpo que existe *para lá* do ecrã, então o internauta pode viver várias vidas, não se aprisionar à monotonia de uma vida quotidiana que, por mais turbulenta que possa ser, acaba sempre por repetir

e se sujeitar aos mesmos rituais sociais.

4. Comunicação e Informação

Com a individualização crescente, a intitulada *sociedade ocidental* fez a separação entre o público e o privado, entre o colectivo e o individual. Se bem que cada pessoa nunca se dissolve completamente na sociedade, por outro lado existe sempre uma imposição desta face ao comportamento individual (60). De acordo com Norbert Elias, a sociedade dos indivíduos é a *sociedade ocidental*, principalmente a europeia, na qual a pertença ao grupo nem sempre surge como o factor dominante de controlo desse comportamento (61), pois o indivíduo deixou de se considerar a si próprio como um meio que tem o dever de contribuir para o bem da colectividade (62). E a esfera privada dissociou-se cada vez mais da esfera pública, passando essa dissociação a ser encarada como natural (63).

Estas considerações não se opõem ao facto de existirem cada vez mais pessoas a pretenderem fazer da sua vida privada um espectáculo, ou a pretenderem manter-se no anonimato, mesmo depois de divulgarem os aspectos mais privados do seu quotidiano. Com a televisão, a privacidade deixa de existir, tudo se pode transformar num espectáculo público, nomeadamente todos os rituais de passagem, como o nascimento ou o casamento, que passam da esfera familiar para o ecrã com o consentimento dos intervenientes. Aliás, desde que alguém possa aparecer na televisão não existe privacidade que mereça ser mantida em segredo (HALL, 1986, p. 11), e o público televisivo gosta de ver a vida privada exposta, criticada e modificada.

Esta necessidade de mostrar aos outros, ao público, determinada imagem de si próprio, é também uma necessidade de relacionamento social, de ser conhecido, de constantemente receber mensagens pelo telemóvel e correspondência por *correio electrónico* (Cfr. YUS, 2001, p. 154). Tal como afirma Edward Hall, «a comunicação constitui o fundamento da cultura e, mais do que isso, da própria vida.» (HALL, 1986, p. 11). E também a *Internet* possibilita que cada um torne a sua vida pública (64), escrevendo um diário a que todos possam ter acesso, com fotografias da família e dos amigos, ou ainda mais sofisticadamente, com as suas actividades quotidianas filmadas por câmaras colocadas em toda a casa e transmitidas para o mundo *virtual*. Nas *páginas pessoais* cada um pode mostrar a identidade que pretende ter (Cfr. YUS, 2001, p. 68), opondo-a ou não à dos diversos *nicks* que utiliza quando está *online*. Nos *blogs*, as anotações diárias pretendem que o acesso do público poderá contribuir para as reflexões pessoais, mas principalmente e possivelmente para o aumento da auto-estima, pois quem deixa mensagens são geralmente os fãs e não os indiferentes.

Para os acérrimos defensores da tecnologia, as máquinas servem para a satisfação dos desejos e necessidades dos seres humanos, daí que muitas delas se lhes dirijam, textualmente, como se estivessem a *servir*, como se essa fosse a sua única função. E talvez seja. Contudo, a história das sociedades humanas, que coloca sempre determinados grupos numa posição de servidão face a outros, leva a que se identifique a função desses textos pré-programados repetidos pelas máquinas com a posição desses mesmos grupos que tradicionalmente se encontravam em posições servis (65), como as mulheres face aos homens (66), ou os trabalhadores frente aos proprietários (67). A ajuda dada pelo próprio computador, questionando constantemente acerca do que o seu utilizador deseja fazer a seguir, coloca-o numa posição de servidão, aliás como todas as outras máquinas falantes, desde as da gasolina às de tabaco, que indicam o que se deve fazer e agradecem como se estivessem a prestar um serviço de livre vontade (68).

A tendência a imaginar um futuro perfeito, em que as máquinas substituirão o trabalho humano e em que o tempo para o lazer tenderá a aumentar, contrasta com a perspectiva pessimista de uma sociedade que se auto-destrói. No entanto, continua a existir lugar para perspectivas mais realistas, como a de Manuel Castells, ao considerar que apesar das mudanças cada um continuará a construir o sentido a partir da sua própria experiência (69). A *sociedade da informação* interfere em todo o tipo de sociedades, apesar de nem todas deterem as suas características (CASTELLS, 2000). A absorção dos outros tipos de sociedade será realizada nos próximos anos, em detrimento de todas as lutas contra a globalização e pela manutenção da identidade cultural (70). A capacidade de aceder a todo o tipo de informação não diminui o conformismo quotidiano, porque estar informado e discutir política com outros *nicks* não é uma forma de revolta que possa modificar a realidade social. Tal como demonstrou Solomon Asch (71), a maioria continua a conformar-se, a obedecer, a desejar ser como todos os outros (72).

A *sociedade da informação* seria, na perspectiva dos seus defensores, a sociedade do conhecimento, em que todos podem aceder a todos os conhecimentos e contribuir para a sua evolução. Os investigadores do *CERN*, que desenvolveram a linguagem *HTML*, não supunham que a *Internet* se viesse a transformar num meio de comunicação semelhante ao telefone, mas como se poderia verificar, provavelmente a maioria dos seus utilizadores não pretende informar-se, mas simplesmente comunicar. Porém, pode-se questionar que a informação veiculada pela *Internet* seja digna de fidelidade, tal como se pode pôr em causa que o aumento de informação contribua para a referida evolução (73). A necessidade de constantemente *navegar* em novas informações, e de comunicar, é também a necessidade de não parar (74), de não ter tempo para pensar, e como um dos

entrevistados me disse: «Pensar em quê? E para quê?» Mas muitos não querem caminhar tão depressa, não querem viver tão depressa, querem poder parar, nem que seja para pensar (75).

Para os que a tecnologia pode representar um perigo, conduzindo à destruição da natureza e consequentemente da humanidade, a solução seria reter a evolução tecnológica, ou pelo menos controlá-la através de uma suposta ética universal, manter as identidades culturais que possibilitam a obediência a essa mesma ética, ou mesmo reinterpretar o ser humano, designadamente a suposta dissociação entre pensar e sentir (76). Tal como explicita Dominique Wolton (1999), existem uma série de fontes de resistência face às *novas tecnologias*, entre elas o medo de ser manipulado, o receio do *poder* tecnológico, a incompreensão face ao processo de comunicação, nomeadamente devido à dificuldade teórica de relacionar a comunicação tradicional com a tecnológica, mas também à ausência de curiosidade face às novas transformações e à ausência de distanciamento crítico. Por outro lado, a submissão face ao que é novidade e a sedução frente ao *poder* da tecnologia atraem a maioria das pessoas, principalmente os mais jovens, e se se desconfia da intitulada *realidade virtual*, não acontece o mesmo face às *novas tecnologias* da comunicação e da informação, que são afinal o *lugar privilegiado* de manifestação dessa mesma realidade (77).

A sedução pelo *poder* que representam as *novas tecnologias* da informação, em simultâneo com a submissão a tudo o que surge de novo, contrasta com os posicionamentos de recusa face a esse mesmo *poder*, justificados pela capacidade implícita de manipulação do ser humano, mas também pela recusa de compreensão do funcionamento dos instrumentos que se costuma incluir nessas *novas tecnologias*, nomeadamente nas da comunicação, que seriam utilizadas apenas como tal e não como um dos meios de acesso ao conhecimento. Como sublinha Teresa d'Eça, a resistência à utilização da *Internet* por parte dos professores deve-se, em parte, aos mecanismos de busca estarem desadequados às suas necessidades ou às da educação formal, mas também se deve ao cepticismo face aos seus verdadeiros benefícios (D'EÇA, 1998).

Como participante neste projecto de investigação e simultaneamente como professora, deveria acrescentar que as possibilidades de pesquisa a nível da *World Wide Web* são inúmeras e que quase todos os documentos necessários para o ensino secundário poderiam ser obtidos se o acesso à *Internet* não fosse tão moroso, se os professores tivessem um horário adaptado a essa possibilidade de pesquisar a partir dos computadores da Escola, e se pudesse existir um grande «investimento de tempo» nessa actividade (78). Não é um objectivo deste trabalho indicar soluções, por isso estou só a fazer suposições, como participante e não como pesquisadora.

4.1- Real e Virtual

De acordo com Aristóteles, o acto é o oposto da potência, mas cada ser traz em potência tudo aquilo que pode vir a ser. Se identificássemos o que é potencial com o *virtual*, isso significaria que este seria aquilo que se pode tornar actual. Nesse caso, o *virtual* não se poderia entender como o inverso do *real*, mas sim do actual. Assim, o *virtual* só se distinguiria do actual porque ainda não existe, mas pode vir a existir. E existirá o que é *real*? Se a realidade é construída por cada ser vivo, e mais especificamente pelo ser humano, então o *real* poderá não existir, ou existe apenas de acordo com a perspectiva que adoptamos para o interpretar. Tanto é *real* a *minha* presença física como a imagem que crio de mim própria numa comunidade *virtual*. Mas não possuem o mesmo tipo de realidade, pois a *minha* presença física mostra parte do que *eu* sou, mesmo que *eu* tente evitá-lo, enquanto que na imagem que criei de mim, apesar de também mostrar o que *eu* sou, não sou *eu* que estou lá.

Segundo Pierre Lévy, o *virtual* não é o oposto do *real*, mas sim do actual, pois a *realidade virtual* também está lá (Cfr. LÉVY, 2001a, pp. 79 e 154), dentro do computador, do telemóvel, da televisão, do *vídeo*, do jogo. Quando se está *online* não se passa para um mundo irreal, no sentido em que não existe, mas é a imaginação que permite localizar esse lugar fora do espaço geográfico, do «vácuo dos atomistas» (KOYRÉ, s/d, p. 268), no *ciberespaço*. A *realidade virtual* está num espaço sem *aqui* nem *agora*, que se pode sentir e ver sem tocar, ou até sentir que se toca sem se ter na realidade tocado. Neste não existe calor nem frio, nem estações do ano, porque a natureza passou a existir apenas como uma imagem no ecrã, como um conjunto de paisagens para coleccionar. O restante, os odores, o tacto, o equilíbrio, apenas se imagina. Mas onde é que o internauta está quando se sente a deambular no labirinto *virtual* que aparece no ecrã do computador? Afinal o ser humano não é apenas o *seu* corpo? Como é que pode estar *aqui* sentado e perdido simultaneamente no labirinto do ecrã?

Poderia então concluir que só é actual o que tem uma realidade presente neste momento preciso, uma realidade palpável, material. Cada indivíduo actualiza algumas das possibilidades que no passado apenas existiam em potência, mas não todas, porque não pode ser diferentes pessoas ao mesmo tempo e porque muitas dessas possibilidades não possuíam a capacidade para se tornarem actuais. No entanto, quando vejo a imagem que criei numa determinada comunidade *virtual* também me parece actual, criei-a *aqui e agora*, só que no mundo em que a coloquei não existe nem o *aqui* nem o *agora*, não há uma actualização possível da minha imagem *virtual*.

O mundo *virtual* é o mundo das simulações, representado através de imagens e sons que não

copiam a realidade tal como ela se apresenta, mas que de certa forma a imitam. Ora, remontando à tradição escolástica, sendo o *real* a realização dos possíveis é porque o *virtual* se tende a actualizar, ou seja, se o acto traz em potência uma série de possibilidades, são estas que permitem que ele exista, pois foram as possibilidades anteriores que o actualizaram. O *virtual* também não é o potencial, apesar de se poder entender como a vivência de possibilidades que não se podem actualizar. Por outras palavras, cada indivíduo não pode materialmente ser o que não é, mas as possibilidades do que poderia ser tornam-se reais no mundo *virtual*. Não têm uma realidade material, palpável, mas também não são apenas produto da imaginação quando criadas enquanto seres de um mundo *virtual*. Não se pode tocar nos *avatares*, mas pode-se vê-los, fazê-los moverem-se, conversar com eles.

Por outro lado, sendo o mundo *virtual* o domínio dos possíveis, também é o da sua actualização, porque se não se consegue actualizar esses possíveis no mundo *real* factual poder-se-á actualizá-los precisamente nesse mundo *virtual*. Isto significa que cada personagem que participa numa comunidade *virtual*, enquanto personagem está *aqui e agora*, pelo menos no ecrã do computador de todos os participantes, apesar do indivíduo que se encontra por trás dessa personagem não estar na mesma dimensão actual em que se encontra a personagem que ele próprio criou. Só o presente tem importância, é nele que se podem viver várias vidas simultaneamente, sentir pelo corpo de diferentes personagens, não ter passado nem futuro, apenas estar, estar presente. Aliás, a sociedade sincrónica criada no *ciberespaço* só é possível pela contribuição conjunta de muitas pessoas que permitem que as informações sejam sempre actualizadas e constantes (79).

Quando se participa numa comunidade *virtual* está-se *lá* sem na realidade se estar, e comunica-se em tempo *real* num espaço *virtual*, que não existe no mundo *real* (80). É precisamente a existência que lhe falta para que possa fazer parte do *real* factual, mas se não existe em termos físicos, todavia existe no ecrã e nas interacções que cada um dos participantes estabelece com todos os outros. E porque a existência não se reduz ao que é palpável, pode-se deduzir que o mundo *virtual* tem tanta existência como o *real*. Se, como afirma Breton, o ser humano vive sempre no imaginário, pois não tem uma relação com o mundo, mas sim com aquilo que interpreta dele (81), então porque é que tem de ser mais *real* este mundo *real* do que o mundo *virtual*? O *virtual* não é o imaginário, existe, mas não está *lá*, ou seja, não se pode actualizar. Sendo assim, será errado opor-se o *real* ao *virtual*, até porque a própria linguagem humana contribui para a virtualização de todas as experiências. É devido a esta virtualização que podemos partilhar uma mesma realidade (82), pois é pela linguagem verbal que podemos negociar com os outros o significado dado a essa realidade comum. A própria

virtualização do tempo só é permitida pela linguagem e, na realidade, não há ninguém que esteja apenas *aqui e agora*, virtualmente está também quer no passado quer no futuro, mas mesmo assim existe (83), *é real*.

Considerando que a própria realidade pode ser encarada como uma ilusão (84), pois cada um tem uma perspectiva pessoal acerca de uma realidade que em princípio seria comum a uma série de pessoas que a experienciam, como aliás considera o budismo, poderá questionar-se se o mundo *virtual* não terá tanta realidade como as percepções que se têm sem a ajuda do computador. Francesco Alberoni, por exemplo, que afirma preocupar-se com aquilo que não muda, diz que também na Idade Média se vivia num ambiente *virtual*, cheio de mentiras, daí que coloque a questão: porque é que é mais *virtual* o mundo da *Internet* do que o dos *marinheiros dos Descobrimentos* (85)? Como se pode verificar, a definição de *virtual*, aplicada não só ao que se intitula *realidade virtual*, mas também à comunicação e à procura de informação no *ciberespaço*, é de aceitação duvidosa, nomeadamente por parte dos investigadores do domínio da Ciberantropologia (86).

4.2- O Corpo

Tradicionalmente considerava-se, de acordo com a perspectiva religiosa, que o ser humano possuía corpo e *alma*. Esta noção de *alma*, quando surge fora de um *contexto* religioso, pode adquirir outras denominações, como: *espírito*, pensamento, psiquismo. A história do pensamento aceitou sempre essa duplicidade no ser humano (87), afinal uma forma de o distinguir dos restantes animais, que não possuem *alma* e por isso só existem para benefício dos que a possuem. Mas a ciência actual põe em causa esta dualidade, pois até o que se considerava como especificamente humano tem a sua origem no corpo, que afinal inclui tanto a parte física como a psíquica. Por isso surgiram no século passado uma série de perspectivas filosóficas a defenderem a unicidade do ser humano. O personalismo afirma que as pessoas são apenas o *seu* corpo, ou seja, que este inclui tudo aquilo que fazem, e os existencialistas consideram que elas são aquilo que fazem. Estas generalizações acerca das referidas perspectivas filosóficas não incluem todas as variações que possam ter surgido, mas servem para demonstrar uma nova concepção do ser humano, que vigorou na segunda metade do século XX. Mesmo na linguagem quotidiana se continua a repetir essa dualidade entre corpo e pensamento, considerando que o *eu* é o pensamento, enquanto que o corpo é do *eu*, mas não se identifica totalmente com ele.

A problemática da identidade e da unicidade do corpo - já abordada pelos materialistas da Grécia Antiga (Cfr. BRAUNSTEIN & PÉPIN, 2001, pp. 28-29)-, surge novamente com os estudos

etnográficos acerca dos utilizadores da *Internet*. Nas salas de *chat*, nos *MUD's* e nos *MOOD's*, nas conversações entre *avatares*, a inserção num ambiente *virtual* faz com que cada interveniente possa experimentar essa dualidade. Mas já não se trata apenas de uma dualidade entre pensamento e corpo, ou entre indivíduo e corpo (Cfr. BRETON, 1990, p. 9), mas sim entre o *eu* que se habituou a representar uma certa estabilidade nos seus comportamentos e o *eu* que se diversifica numa multiplicidade de *eus*, de acordo com as personagens que vai criando.

Se é possível modificar o corpo de acordo com as exigências da época e dos grupos em que cada indivíduo se insere, de acordo com a sua vontade (88), também é possível modificar as características psíquicas que o levam a ter determinados comportamentos e personalidade. Assim, a proliferação de tratamentos para o autocontrole, de soluções contra o stresse, de psicólogos e psiquiatras a modificarem-lhe o comportamento, de professores de *yoga* e mestres de *Reiki* a ensinarem-lhe que se pode transformar naquilo que deseja ser com a ajuda da sabedoria *oriental* (Cfr. BRETON, 1992b, p. 33), funciona como um incentivo à tentativa de ultrapassar todos as facetas da personalidade e comportamento que não consegue aceitar. Se estas características fazem parte dele, do *seu* corpo, também elas poderão ser anuladas pela criação de personagens ideais, ou seja, pela auto-criação.

E a incompatibilidade de diferentes teorias ou concepções acerca do corpo não faz com que sejam recusadas, bem pelo contrário, elas são aceites pelo mesmo indivíduo (BRETON, 1990, pp. 90-91). O corpo transforma-se cada vez mais num objecto do *eu*, um objecto que se pode modificar de acordo com as modas e a capacidade de cada um o controlar. Essa modificação pode mesmo ser uma tentativa de anulação, nomeadamente quando os mundos *virtuais* se tornam mais apelativos do que o mundo *real* a que o corpo dos internautas os aprisiona. Porque se Platão e os filósofos da sua época afirmavam que o corpo era a prisão da *alma* (Cfr. BRAUNSTEIN & PÉPIN, 2001, pp. 21 e 31), hoje continua-se a ter a sensação que é o corpo que aprisiona cada ser humano a esta vida quotidiana. Este não permite experimentar várias vidas simultaneamente, não permite voltar atrás e emendar o que se considera incorrecto, não permite ter a aparência que se deseja. Essa aparência pode ser modificada de acordo com as possibilidades de cada um, mas não se pode rejuvenescer nem envelhecer repentinamente, não se pode estar em vários locais ao mesmo tempo, não se pode ser e não ser.

Um poeta, um escritor, um pintor, um cineasta, todos eles criam outros mundos e outras vidas, todos eles dão ao seu público a ilusão de um mundo *virtual*. No mundo *virtual* dos *avatares*, por exemplo, cada personagem cria-se a si própria interagindo com as outras e com o ambiente que a

rodeia. É essa a diferença, pois quando se lê um romance não se está a criar as personagens que nele intervêm, pode-se imaginá-las ou recriá-las, mas elas estão *lá*. Num filme já nem sequer se imaginam as personagens, aparecem *lá*, pode-se imaginar o que fariam depois do final da história, mas de acordo com a caracterização que o filme mostrou dessas mesmas personagens. No mundo *virtual*, cada personagem criou-se a si própria (BRUCKMAN, 1994), ou melhor, foi criada pelo *eu* que está sentado a escrever no teclado do computador.

Na vida quotidiana, o corpo como identidade autónoma opõe-se ao corpo enquanto artefacto social (89), e é este último que convém ter e ser, para que a sociedade se reproduza de acordo com a ideologia dominante em determinada época. Quem não aceita essa distanciação entre o *seu* corpo físico e o *seu* corpo enquanto artefacto social não se consegue integrar em determinada comunidade, porque também é através do corpo que se manifestam os sinais da aceitação e do conformismo social. Mesmo as subculturas impulsionadoras de fenómenos contraculturais impõem aos seus *membros* a obediência a parâmetros de comportamento corporal e de transformação do próprio corpo em função do que a ideologia grupal considera aceitável.

Provavelmente também a identidade é um artefacto social, é a aparente constância de comportamentos que se mostra aos outros e que cada um se convence a si próprio de ter (90). A maquilhagem, por exemplo, tem por objectivo modificar o corpo, usualmente de acordo com os ideais de feminilidade ou masculinidade que vigoram em determinada época e sociedade (Cfr. BRETON, 1990, p. 175), mas a pessoa que a usa pretende transmitir determinada imagem e através dela cria a sua própria identidade. As tatuagens e os *piercings*, as mutilações e as cicatrizações, são considerados como fenómenos subculturais ou mesmo contraculturais, dependendo das circunstâncias, por não obedecerem aos ideais de beleza da *cultura* dominante, mas que supõem o próprio corpo como um território (91). Apesar dos ideais que fazem com que as pessoas se maquilhem ou se tatuem poderem ser diferentes, eles não representam necessariamente uma anulação do corpo (92), pois em ambos os casos se trata de uma modificação do corpo em favor de uma imagem que se quer ou se é obrigado a dar aos outros desse mesmo corpo. A modificação do corpo pode, assim, ter como objectivo a representação de determinado estatuto social, de determinada ideologia, de conformidade com as normas ou de revolta contra elas (93).

Ao contrário do que considera Breton, não parece que a modificação do corpo provocada, por exemplo, pelo uso de *piercings*, seja diferente, a não ser nos objectivos com que é realizada, da obediência a determinadas práticas culturais que conduzem à sua forçosa modificação. Entre estas poderia referir o uso de espartilhos, de cintas, a depilação, etc., pelo menos no caso das mulheres,

mas também os homens estiveram e continuam sujeitos a uma série de referências culturais que, apesar de se modificarem lentamente, continuam a obedecer aos ideais expressos pelos grupos em que se inserem, sejam eles defensores da beleza física e da juventude eterna (Cfr. BRETON, 1992b, p. 99), ou não. O *bodybuilding*, por exemplo, seria um dos fenómenos que Breton considera como típico de uma sociedade em que se acredita que cada indivíduo pode adquirir o controlo sobre o *seu* próprio corpo (Cfr. BRETON, 1999b, p. 37). Porém, o desporto, com a sua valorização do corpo, seria uma das características do mundo *civilizado*, que considera o indivíduo como o conjunto das suas capacidades intelectuais e características físicas (94). Só que este conjunto continua a ser dominado pelo pensamento, mesmo para a filosofia *oriental*, que considera a meditação como a ausência de pensamento.

Então, poder-se-á questionar se a possível separação entre o *eu* e o corpo não terá existido desde que surgiu a linguagem verbal e o pensamento conceptual. E pelo pensamento cada pessoa se pode modificar em função de um ideal, o do domínio do corpo, com a ajuda de uma série de técnicas, inclusive para a exaltação do próprio, do *self*, que pode controlar o *seu* corpo, supondo que este está separado do *eu*. De acordo com Breton, na *sociedade de consumo*, apela-se para a necessidade de moldar o corpo, considerando-o como objecto, em função de ideais, como o da juventude (95), da beleza e da saúde, que permitirão uma aparente eternidade, caso contrário mais vale esquecê-lo (Cfr. AA.VV., 2001a, p. 210), imaginando outros corpos mais atractivos que possam conquistar amigos *virtuais*. Em oposição a esta anulação do corpo percebida por Breton, a publicidade apela geralmente para o embelezamento do corpo, para a embriagação dos sentidos (96), que pode também ser entendida como uma anulação do corpo *real* e uma exaltação do *virtual*. Estamos perante uma *cultura da simulação*, em que na realidade não é o próprio corpo nem os sentidos que são exaltados, mas sim a imagem desse corpo, que pode ser moldada de acordo com as circunstâncias, assim como o desejo de sentir, que afinal nunca é o que se sente.

Na última década, algumas das campanhas publicitárias exaltavam o próprio indivíduo, indicando-lhe que devia ser ele próprio (*be yourself*), o que afinal significaria seguir determinado estilo de moda, vestir-se de modo confortável, o que supostamente provocaria que cada um se sentisse bem consigo próprio, ou seja, se sentisse bem no *seu* corpo (Cfr. BRETON, 1990, pp. 160-161). Aceitando o *seu* próprio corpo, ou modificando-o de modo a conseguir aceitá-lo, cada ser humano estaria preparado para poder ser feliz. Para além das hipocrisias subjacentes a este incentivo ao egoísmo e até ao individualismo (Cfr. BRETON, 1990, p. 26), está subjacente a esta aceitação do corpo uma determinada concepção acerca do modo como cada um se pode encarar a si

próprio enquanto ser humano. Mas estes não são os mesmos seres humanos que morrem de fome, que sempre viveram em guerra, que estão em campos de refugiados ou nas linhas de produção das fábricas de multinacionais. Ou serão todos os mesmos?

No ecrã não existe o corpo, só imagens de corpos, mas principalmente imagens sem corpo e palavras. Pelas palavras podem-se criar outros mundos paralelos, outras personagens fictícias, que afinal podem ser tão reais para aquele que as inventou como a personagem que criou para apresentar aos outros na sua vida quotidiana. Porque também se podem encarar as pessoas como personagens de um teatro que elas próprias representam, talvez o mundo *virtual* não esteja assim tão longínquo do *real*. Mas aquele não traz consequências que se possam sentir fisicamente, o internauta clica no *nick* da personagem com quem se acabou de zangar e apaga-o dos seus contactos de *correio*, não voltará a falar com ela *online*, e depois indica que não quer receber os seus *e-mails*, então deixou de existir para ele, como se a tivesse apagado do seu mundo *virtual*.

Mesmo que o meu corpo, ou seja, mesmo que eu continue aqui, a clicar no teclado do computador, os meus olhos permitem-me viajar para outros lugares e a minha imaginação permite-me ser quem quiser, imaginar o corpo que desejaria ter em determinada situação. Não estou a criar um corpo virtual quando dialogo com desconhecidos em salas de chat, posso é inventar corpos fictícios que sirvam de matéria para as minhas personagens. Não é um corpo virtual porque não está lá, não se vê, pois mesmo que escolha um avatar para me substituir, tal como escolhi um nickname substituto do meu verdadeiro nome, possivelmente não sou eu que estou representada nesse avatar, como aliás posso não o estar no nick escolhido, mas sim a personagem que naquele momento pretendo ser. Se se pode entender essa personagem como virtual, o mesmo não acontece com o seu corpo, que pode ser por ela descrito, mas que não se vê, não se sente, não está ali, é apenas fictício.

Ainda de acordo com Breton, o comediante é um mestre da duplicidade (97), o que afinal não o distingue da pessoa física por trás do ecrã. Pode-se *fazer de conta* que se tem aquele corpo que se imagina para a personagem que se criou, mas para além das palavras escritas e dos *avatars* com que se mascaram ninguém pode saber se o corpo *real* que está em frente ao ecrã do computador se assemelha aos fictícios que ele próprio imagina ser, ou pretende fazer crer aos outros que é. Nos *MUD's* aparecem por vezes fotografias a representarem determinadas personagens em vez de *avatars*, fotografias de adolescentes que provavelmente retratam os seus autores, mas que também podem não ser deles próprios. E, neste caso, tratar-se-á de um corpo *virtual*?

Tal como na vida *real*, cada um cria a imagem de si próprio para apresentar aos outros, que não

se adequa necessariamente àquilo que cada um poderia ser se não existissem os outros, mas que simultaneamente traz em si a pessoa por trás da personagem criada, ou seja, *aqui* não é possível a descorporização, podem-se seguir as modas, vestir roupas extravagantes, rapar o cabelo, usar *piercings* e próteses, mas o corpo continua *ali*, exposto, mesmo quando escondido, adivinha-se mesmo quando tapado. Por isso é que os diferentes corpos fictícios não se identificam com *este* corpo *real*, nem afinal com o *eu virtual*, aquele que sinto ser quando navego na *World Wide Web*, ou melhor, com aquele corpo que não sinto ter, porque aí só sou, sem ser. Sem os limites espaço-temporais não preciso de ser apenas *este* corpo virado para o ecrã, descorporizo-me, não tenho corpo, mas mesmo assim posso não ser *eu*, e por isso sou sem realmente o ser.

A desterritorialização é a principal característica do mundo *virtual*, daí que ele só possa existir no *ciberespaço*, em que as coordenadas espaço-temporais terrestres deixam de ser válidas (98), em que o corpo não se desencarna, reincarna, é um outro corpo, reinventado (99). Mas porque é que o *real* tem de estar limitado a esta realidade quotidiana em que está totalmente condicionado espaço-temporalmente? Ou será que a realidade é apenas a que é compreendida pela ciência? E porque é que não pode ser realidade tudo aquilo que se experiencia, independentemente dessas experiências se situarem no mundo *real* ou no *virtual* (100)? A *cultura da simulação*, como a intitula Sherry Turkle, ou *cultura simulacional*, de acordo com a terminologia de Mark Poster, altera a própria realidade, que é simulada, esbatendo-se a linha entre os «originais» e as «referências», fazendo com que a realidade se torne «múltipla» (POSTER, 2000).

NOTAS

1- O optimismo de Pierre Lévy, que considera a informática como uma «nova tecnologia intelectual» e o computador como «um instrumento intelectual», alarga-se ao domínio intercultural, pois as novas tecnologias da comunicação servirão «sem dúvida» para unir os seres humanos, sendo a distância entre eles finalmente «abolida», como se pode verificar nas seguintes afirmações:

-«Aprender, ensinar, informar-se, conceber, ler, escrever, comunicar pelo som, imagem ou linguagem: a maior parte das actividades cognitivas são potencialmente redefinidas pela nova tecnologia intelectual que é a informática.» (LÉVY, 1995a, p. 37)

-«O computador, para além da sua utilização eficaz, torna-se um filtro mental, um instrumento intelectual, um modelo para compreender o real, a vida, a humanidade.» (*Idem*, p. 180)

-«Os idiomas dividem muito os homens, os alfabetos ou ideografias distinguem-nos menos, os sistemas de tratamento automático da informação unem-nos, sem dúvida.» (*Ibidem*, p. 43)

-«O computador está do lado das estruturas instauradas do espaço-tempo: novo ritmo dos picos-segundos, tempo real, simulação de outros mundos, distância abolida por enormes fluxos de informação no espaço utópico das redes.» (*Ibidem*, p. 216)

2- Com o intuito de poder compreender a perspectiva defendida, assisti à sua conferência no encerramento do Décimo Sexto Encontro de Filosofia, organizado pela Associação de Professores de Filosofia, no

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

auditório da Faculdade de Direito, em Coimbra (Cfr. <http://www.terravista.pt/ancora/2254/destaque/acntec1.htm>). No início deste projecto, já tinha contactado com outras perspectivas críticas face à utilização da *Internet* no seminário intitulado «Promessas de Identidade – O Indivíduo na Aldeia Virtual», na Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira (Cfr. <http://www.7sois7luas.com/2001/index2.html>).

3- Como afirma Edgar Morin: «Nos nossos países temos três tipos de cultura, inimigas em estado de coexistência pacífica e que só têm conexões muito fracas entre elas. Podemos chamar à primeira cultura humanista, à segunda cultura científica e à terceira cultura de massa» (MORIN, 1985, p. 263). «A reintrodução da comunicação entre estas três culturas é a grande necessidade cultural deste século. E esta comunicação só será reintroduzida se houver um movimento auto-reflexivo crítico no seio de cada uma delas.» (*Idem*, p. 265)

4- «If nationalism is, most often, a reaction against a threatened autonomous identity, then, in a world submitted to cultural homogenisation by the ideology of modernization and the power of global media, language, as the direct expression of culture, becomes the trench of cultural resistance, the last bastion of self-control, the refuge of identifiable meaning. Thus, after all, nations do not seem to be “imagined communities” constructed at the service of power apparatuses. Rather, they are produced through the labours of shared history, and then spoken in the images of communal languages whose first worth is *we*, the second is *us*, and, unfortunately, the third is *them*.» (CASTELLS, 1998, p. 52)

5- Como esclarece Manuel Castells, «nationalism is not necessarily an elite phenomena, and, in fact, nationalism nowadays is more often than not a reaction against the global elites. To be sure, as in all social movements, the leadership tends to be more educated and literate (or computer literate in our time) than the popular masses that mobilize around nationalist goals, but this does not reduce the appeal and significance of nationalism to the manipulation of the masses by elites for the self-interest of these elites.» (CASTELLS, 1998, p. 30)

6- «Os homens do Ocidente não se comportaram desde sempre da maneira que hoje é costume considerar ser típica deles e ser a marca de homens “civilizados”.» (ELIAS, 1989, p. 49)

7- «Afinal, uma economia global é só uma economia, nada mais. Não garante em si a liberdade, só colaboração no campo financeiro.» (BERTMAN, 1998, p. 237)

8- «*Subculture* et *contra-culture* sont à différencier. Le premier terme désigne la culture dans sous-groupe, d’une minorité, etc. Le seconde renvoie du jugement qu’une majorité porte sous des subcultures et dont les sous-groupes entérinent souvent les implications sociales lors qu’ils le reprennent pour se qualifier eux-mêmes.» (CERTEAU, 1993, p. 168)

9- No seminário intitulado «Promessas de Identidade – O Indivíduo na Aldeia Virtual», na Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira (Cfr. <http://www.7sois7luas.com/2001/index2.html>), Raimon Panikkar questionou este conceito de *aldeia global*, alertando para o facto de que a técnica, a tecnocracia, a tecnologia, se querem estender por todo o mundo e para isso prometem uma liberdade e felicidade que podem ser falsas, tendo apenas por objectivo *amordaçar-nos*. Num mundo em que 6% detêm 80% de toda a riqueza e são precisamente esses que defendem a existência de uma aldeia global, deveríamos colocar-nos a nós próprios a questão: «Como posso olhar o outro nos olhos se consigo correr mais que ele e vencê-lo?» (tradução do original espanhol). Também de acordo com Francesco Alberoni, a *aldeia global*, a aldeia tradicional em que todos se conhecem, seria uma metáfora deformante. Para Panikkar não existe *cultura* do *virtual*, não existe homogeneização, pois o monoculturalismo é uma crença criada pelos ocidentais, tal como o multiculturalismo, que é uma forma escondida de colonialismo, pois a sociedade multicultural reduz as diferenças culturais a simples folclore.

10- «The Net creates new opportunities, but exclusion from it becomes a new form of marginalization.» (MICHELL, 1997, p. 18)

11- «Time spent in front of the tube is time taken away from other activities: from conversation with family and friends, from religious rites, from political organizing, from career building, from leisure, from community life.» (POSTER, 1996, p. 43)

- 12-** «Ou se tem confiança no processo educativo e se acredita que é possível os jovens desenvolverem actividades lúdicas, por prazer, para desenvolverem determinadas capacidades, como forma de sociabilidade, ou os códigos de proibições vão eles próprios fundamentar a marginalidade e o clandestino.» (disponível em <http://www.terravista.pt/mussulo/1525/Tese7.doc> - PINTO, 1994, p. 11)
- 13-** «O número de horas que os alunos passam com os colegas na escola, são esplêndidos momentos de aprendizagem.» (disponível em <http://www.terravista.pt/mussulo/1525/Tese7.doc> - PINTO, 1994, p. 142)
- 14-** «O que tem a escola de tão significativo, para levar à exclusão de actividades lúdicas admitidas, toleradas e até estimuladas, pela comunidade social?» (disponível em <http://www.terravista.pt/mussulo/1525/Tese7.doc> - PINTO, 1994, p. 109)
- 15-** «Se os jovens recebem um treino para ultrapassar pela concorrência os seus colegas, nomeadamente para o acesso ao ensino superior, se são veiculados valores de competição e de sucesso a todo o custo, porque não tolerar que os jovens treinem mecanismos e processos que lhes permitam atingir o que a sociedade lhes exige?» (disponível em <http://www.terravista.pt/mussulo/1525/Tese7.doc> - PINTO, 1994, p. 110)
- 16-** «Le désir d'aventure marque l'inachèvement de la condition humaine, cette aspiration inguérissable à vouloir ce qui n'est pas encore, à répondre aux lignes de fuite de l'imaginaire en se voulant autre que soi.» (BRETON, 1996, p. 11)
- 17-** «L'aventure implique une lutte contre l'adversité, celle des hommes ou des éléments. Elle projette l'individu dans une autre dimension de l'existence, loin de ses repères familiers ou de toutes formes de routine personnelle.» (*Idem*, pp. 16-17)
- 18-** «Enquanto a ideia de que as novas tecnologias são próteses, órgãos existentes que se expandem, realizam desejos e continuam a legitimar vastas faixas de desenvolvimento técnico, as máquinas digitais do final do século XX não são partes acrescentadas que servem para aumentar uma forma humana existente. Muito para lá das suas percepções e controlo, os corpos são continuamente construídos pelos processos em que estão envolvidos.» (PLANT, 2000, p. 196)
- 19-** «Em poucas dezenas de anos, a informática parece repetir o destino da escrita: inicialmente utilizada no cálculo, nas estatísticas, na mais prosaica gestão dos homens e das coisas, transformou-se rapidamente num meio de comunicação de massas, talvez ainda mais geral do que a escrita manuscrita ou a imprensa, visto que permite também tratar e difundir o som e a imagem enquanto tais.» (LÉVY, 1994a, p. 149)
- 20-** «Estima-se agora que cinquenta por cento dos utilizadores da Internet são mulheres, apesar de ser difícil averiguar exactamente todos os números do ciberespaço. Tendo em conta que nem sequer é possível determinar o número de ligações terminais, o número de utilizadores é ainda mais problemático. A partir do ecrã as coisas são ainda mais complexas: um utilizador pode ter muitas moradas e nomes on-line, e os caracteres que ele escreve podem esconder uma multitude de indivíduos.» (PLANT, 2000, p. 123)
- 21-** «Todavia, a cibercriminalidade, a especulação mundial, a espionagem electrónica e outras formas de desvio ao lícito, ainda mal compreendidas, desenvolvem--se à velocidade da expansão da rede, sem que nada se faça.» (WOLTON, 1999, p. 99)
- 22-** «Em quase toda a parte, os grupos fundamentalistas têm feito uso extensivo das novas tecnologias da comunicação.» (GIDDENS, 2000, p. 55)
- 23-** «Numa sociedade em que os indivíduos estão libertos de todas as regras e constrangimentos, a experiência da solidariedade é bem real, como é dolorosa a consciência da imensa dificuldade em estabelecer contacto com outrém. Pode ser-se um internauta perfeito e ter as maiores dificuldades em travar diálogo com o vizinho do cibercafé.» «Todas as competências que se possam possuir na lida com as máquinas não induzem qualquer competência na lida face a face com outros seres humanos.» (WOLTON, 1999, pp. 93 e 94)
- 24-** «Cyberespace: mot d'origine américaine, employé pour la première fois para l'écrivain de science-fiction William Gibson en 1984 dans le roman Neuromancer. Le cyberespace y désigne l'univers des réseaux numériques comme lieu de rencontres et d'aventures, enjeu de conflits mondiaux, nouvelle frontière économique et culturelle. (...) Le cyberespace désigne moins les nouveaux supports de l'information que les modes originaux de création, de navigation dans la connaissance et de relation sociale qu'ils permettent. Pour

mémoire, on citera dans la désordre d'une liste hétéroclite et non close : l'hypertexte, le multimédia interactif, les jeux vidéo, la simulation, la réalité virtuelle, la téléprésence, la réalité augmentée, (...) les programmes neuro-mimétiques, la vie artificielle, les systèmes experts, etc.» (LÉVY, 1994b, p. 119)

25- «What I see now is that people do develop an elaborate social life in the imaginary space; they develop elaborate multiple personalities, all of which are grounded in a single body: theirs. They learn how to manipulate those personalities - take them out the box, dust them, run them, put them back in the box, put them away, take out another one. It's a much more elaborated, ramified version of what we do everyday in our social interactions; you're not the same person when you talk to the milkman that you are when you talk to your lover, unless the milkman happens to be your lover.» (STONE, Sandy, "Interviewed by Lynn Hershman Leeson", in LEESON, 1996, p. 113)

26- «Le visage et le corps sont la scène où se lisent les signes qui disent l'émotion, la part prise dans l'interaction. L'un et l'autre se prêtent à l'ambivalence puisque l'homme n'est jamais purement une expression de son *cogito*.» (BRETON, 1998, p. 199)

27- Estes ícones, actualmente disponíveis em alguns correios electrónicos e *fóruns*, com o nome de *smileys*, pretendem descrever as possíveis expressões faciais que denotariam as intenções do seu autor, como por exemplo: sorrir, :-), ou estar triste, :-(. Quando se escrevem estes símbolos nos computadores actuais, eles são imediatamente modificados para símbolos de caras: ☺ e ☹. Nos *servidores* de *correio electrónico*, quando utilizados para falar em tempo real, já existem *emojicons* disponíveis para serem escolhidos de acordo com a situação.

28- «Talvez não devamos surpreender-nos por os pós-modernistas e os críticos teóricos verem a realidade como residindo na linguagem e os cientistas a verem revelada pela matemática, porque essas são as suas áreas de estudo escolhidas. O que é surpreendente é que a indústria de computadores tenha tentado abarcar as duas e que tenha esperado conseguir uma feliz união de ambas na realidade virtual.» (WOOLEY, 1997, p. 313)

29- «Le cyberspace offre des objets roulant parmi des groues, des mémoires partagés, des hypertextes communitaires pour la constitution de collectifs intelligents.» (LÉVY, 1995b, p. 126)

30- «Desinformar consiste, na prática, em construir "logros" e pô-los a circular como verdades.» (PROUX & BRETON, 2000, p. 264)

31- De acordo com Dyson, a «inteligência artificial está inexoravelmente associada ao crescimento da Internet» (DYSON, Freeman J., 2000, p.62). «Os apaixonados pela informática formam uma verdadeira "tribo", grupo social original que junta nas mesmas redes os profissionais e os amadores, com preocupações mais centradas nos instrumentos e nas suas utilizações concretas. A tendência natural desta nova cultura será a inteligência artificial.» (PROUX & BRETON, 2000, p. 122)

32- «It is clear that if a small dose of information reduces ignorance, a massive dose of artificial intelligence can only reinforce the belief that our natural intelligence is deficient (...) It is exactly the same thing with responsibility and emotional capacity. The perpetual limitation of the media in terms of violence, suffering, and catastrophe, far from exalting some sort of collective solidarity, only demonstrates our real impotence and drives us to panic and resentment.» (KRUKER, 1997, p. 40)

33- «O tempo comprime-se quando passa mais depressa.» (HALL, 1996, p. 152)

34- «L'intellectuel collectif construit et reconstruit son identité par l'intermédiaire du monde virtuel qui l'exprime.» (LÉVY, 1994b, p. 142)

35- «Du rebutage permanent de millions d'univers subjectifs émerge une mémoire dynamique, commune "objectivée", navigable. On découvre aussi des paysages de significations émergeant de l'activité collective dans les MUDS (*Multi-users dungeons and dragons*), sortes de jeux de rôles en forme de mondes virtuels langagiers, élaborés en temps réel par des centaines ou des milliers de jeunes gens dispersés sur la planète. Sur un mode moins élaboré, on trouve également ces mémoires communes secrétées collectivement dans des conférences électroniques des babillards, ou les *newsgroups* d'Internet, dont la liste changeante dessine une carte dynamique des intérêts de communautés vibrionnantes. Dans les meilleurs cas, ces dispositifs constituent des sortes d'encyclopédies vivantes. Les réponses aux *frequently asked questions* (FAQ) de

certains forums électroniques évitent les répétitions et permettent à chacun de s'inscrire dans le dialogue avec un minimum de connaissances de base sur le thème considéré. On incite ainsi les individus à participer de la manière plus pertinente possible à l'intelligence collective.» (LÉVY, 1995b, p. 112)

36- «Qu'est-ce qu'un espace anthropologique? C'est un système de proximité (espace) propre au monde humain (anthropologique) et donc dépendent des techniques, des significations, du langage, de la culture, des conventions, des représentations et des émotions humaines.» (LÉVY, 1994b, p. 21)

37- «Au rapproche d'utopie, nous retoquons: oui, l'espace du savoir est utopique, mais c'est une utopie possible.» (*Idem*, p. 174)

38- «L'apprentissage, au sens fort, est aussi une rencontre de l'incompréhensibilité, de l'irréductibilité du monde de l'autre, qui fonde le respect que j'ai de lui.» (*Ibidem*, p. 28)

39- «Interagissent avec diverses communautés, les individus qui animent l'Espace du savoir, loin d'être les membres interchangeables de castes immuables, sont à la fois singuliers, multiples, nomades et en voue de métamorphose (ou d'apprentissage, c'est tout un) permanente.» (*Ibidem*, p. 33)

40- «Les êtres humains n'habitent donc pas seulement dans l'espace physique au géométrique, ils vivent aussi simultanément dans des espaces adductifs, esthétiques, sociaux, historiques: des espaces de signification en général.» (*Ibidem*, p. 142)

41- «Dans cette perspective, le *cyberespace* deviendrait l'espace mouvant des interactions entre connaissances de collectifs intelligents déterritorialisés.» (*Ibidem*, p. 30)

42- Lévy considera a inteligência colectiva como «*une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonné en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences.*» (*Ibidem*, p. 28)

43- «Encyclopédie signifie “cercle de connaissances”, mise en cycle du savoir ou de l'instruction.» (*Ibidem*, p. 203)

44- «Lorsqu'une personne, une collectivité, un acte, une information se virtualisent, ils se mettent “hors-là”, ils se déterritorialisent.» (LÉVY, 1995b, p. 18)

45- *Cfr.* LÉVY, 2001a, pp. 30, 124, 137-139, 218, 227-228 e 248.

46- «L'informatique communicante se présenterait alors comme l'infrastructure technique du cerveau collectif ou de l'hypercortex de communautés vivantes.» (LÉVY, 1994b, p. 25)

47- «Les intellectuels collectifs, c'est-à-dire des communautés humaines communicantes avec soi, se pensant elles-mêmes, partagent et négocient en permanence leurs relations et leurs contextes de significations partagées.» «Les intellectuels collectifs inventent les langues mutantes, construisent des univers virtuels, des cyberspaces ou se cherchent des formes de communication inouïes.» (*Idem*, pp. 190 e 138-140)

48- «Basta observar a escravidão que já constitui o telefone móvel através do qual se pode ser contactado em qualquer lado, por qualquer pessoa, por qualquer motivo, para compreender a *alienação de estar em rede.*» (WOLTON, 1999, p. 183)

49- «Conectar-me pelo globo fora é uma espécie de magia. O problema não é ser digital, mas encaixar a ficha na tomada.» (NEGROPONTE, 1996, p. 205)

50- «Tudo o que é imagem tende, em certo sentido, a tornar-se afectivo, tende a tornar-se mágico. E, noutro sentido, tudo o que é mágico tende a tornar-se afectivo.» (MORIN, 1980, p. 35)

51- «Assim, não se pode dissociar o imaginário da “natureza humana” – do homem material. É ele sua parte integrante e vital. Contribui para a sua formação prática. É o verdadeiro alicerce do projecto-identificatório, a partir do qual o homem, ao mesmo tempo que se mascara, se conhece e se constrói. O homem não existe totalmente. Vive, sim, esta semiexistência que é a sua existência.» (*Idem*, p. 191)

52- «A identidade é uma síntese do eu submetido a diferentes aspirações e temporalidades, a diferentes estratégias e relações sociais.» (WOLTON, 1999, p. 203)

53- «Tendo literalmente dado existência às nossas identidades *on-line* através da escrita, estamos em posição de nos apercebermos melhor daquilo que projectamos na vida quotidiana.» (TURKLE, 1997, p. 394)

54- Se se considerar essa multiplicidade de personalidades como patológica, poderia perfilhar-se a perspectiva de Laplantine: «Há uma aculturação da loucura. Não nos tornamos loucos da maneira que escolhemos, a cultura previu tudo.» (LAPLANTINE, 1987, p. 76)

55- «Compared to “real” space, in virtual space the socioepistemic structures by means of which the meanings of the terms “self” and “body” are produced operate differently. Turkle seizes upon this and turns it into a psychotherapeutic tool. Moreover, Turkle shows how the uses of virtual space as an adjunct to therapy translate across domains, beyond the virtual worlds and into the biological (...) The techno social space of virtual interaction with its irruptive ludic quality, it’s potential for experimentation and emergence, can be a problematic and hopeful domain of non-traumatic multiplicity. Turkle and others, myself included, are waiting to observe how the dialogue between non-traumatic multiplicity and clinical accounts emerges in a new therapeutic context.» (STONE, Alluquerce Rosanne, “Identity in Oshkosh”, in HALBERSTAM & LIVINGSTON, 1995, pp. 34-35)

56- Como refere Edgar Morin, «(...) a imagem não passa dum duplo, dum reflexo, isto é, duma ausência. (...) A imagem é uma presença vivida e uma ausência real, uma presença-ausência. Os primitivos e as crianças não têm uma imediata consciência da ausência do objecto: tanto crêem na realidade dos sonhos como na do estado de vigília.» (MORIN, 1980, p. 28)

57- «O discurso do homem emerge, pois, de um *discurso* (logos) muito mais amplo em que homem e mundo estão de antemão relacionados: a *linguagem*.» (ORTIZ-OSÉS, 1989, p. 105)

58- «A perda do sentimento da nossa identidade, por fim, é a consequência última da nossa condição de aculturados técnicos. A sociedade esquizofranogénica produz em série indivíduos cada vez mais idênticos que aceitam maciçamente conformar-se aos modelos e aos contra-modelos culturais em vigor, isto é, comportarem-se da maneira mais conformista e mais convencional que imaginar se possa.» (LAPLANTINE, 1987, p. 143)

59- «Humour can be expressed very easily on the Net in just typed text, and those who excel at it are probably earning extra points on the interpersonal attraction scale.» (WALLACE, 1999, p. 148)

60- «Quando há uma interacção entre indivíduos, cria-se uma sociedade emergindo como um todo que se impõe aos indivíduos.» (MORIN, 1985, p. 57)

61- «A identidade do Nós das pessoas que, sem dúvida, nunca deixou de existir, foi frequentemente ensombrada ou encoberta pela identidade do Eu na consciência dos homens.» (ELIAS, 1993, p. 219)

62- «Não há dúvida de que o homem singular é educado por outros que já existiam antes dele; não há dúvida de que como parte integrante duma colectividade de homens, dum todo social – seja lá o que isso for – ele vai vivendo e crescendo, tornando-se adulto. Mas isto não significa que o indivíduo é menos importante que a sociedade nem que ele é um “meio” e a sociedade o “fim”.» (*Idem*, p. 29)

63- «Por outras palavras, com o avanço da civilização, há na vida dos homens uma dissociação cada vez maior entre uma esfera íntima e secreta e uma esfera pública, entre um comportamento secreto e um comportamento público. E tão natural esta cisão se torna para os homens, de tal modo se lhes impõe como hábito, que já quase não têm consciência dela.» (ELIAS, 1989, p. 225)

64- «O crescimento global das comunicações, no momento, devido à dissolução das fronteiras do espaço e do tempo, promove o desenvolvimento de uma consciência social unificada. No entanto, o facto de existir esse tipo de consciência, embora facilite a vida de uma sociedade, constitui uma profunda ameaça à privacidade do indivíduo.» E o mesmo autor acrescenta: «Por razões puramente físicas, a instalação de uma rede electrónica diminui a possibilidade de isolamento, porque a interligação dos vários componentes da sociedade elimina as barreiras que os separavam. (...) Como as identidades estão universalmente ligadas, a privacidade (...) tende a diminuir.» (BERTMAN, 1998, pp. 173 e 173-174)

65- Ou seja, as regras de etiqueta que fazem com que o servente tenha determinados comportamentos face ao seu chefe hierárquico foram transpostas para as máquinas, que por vezes poderemos considerar até insultuosas, como acontece com o *clip* do *Word*, que resmungua se o apagarmos uma série de vezes e nos pergunta se não deve voltar a aparecer!

66- Sadie Plant, na obra «Zeros e Uns – As Mulheres e as Novas Tecnologias», que é um monólogo dialogando com outros livros e filmes, apresenta uma perspectiva original acerca do papel da Mulher na história do que usualmente se intitula *civilização*, mas principalmente acerca da tentativa dos homens adquirirem o *poder* quase em todos os domínios, rotulando o comportamento das mulheres ou como inferior

ou como estranho, de acordo com os seus próprios interesses.

67- «Muitos saúdam com agrado a esperança que esses sistemas oferecem, a promessa de satisfazer as nossas necessidades e de cumprir os nossos desejos como nunca aconteceu até agora.» (BERTMAN, 1998, p. 18)

68- «The real problem is that they leave intact the notion that social relations depend – necessarily and properly – on a service being, even on a service class of being. Perhaps, indeed, the conventions that have thus far made up the face of labouring machines, succeed exactly to the extent that they hide the labour that goes into the performance, much like the conventions of Western realist drama. In other words, the performance of service effaces labour in a different way than commodities do. The performance of service depends on people acting as though their service is not labour. In this way, whether a machine or a person serves a person, the service being must seem to enjoy serving; that is, she must hide her own labour.» (CHASIN, Alexandra, 1995, “Class and Its Close Relations” in HALBERSTAM & LIVINGSTON, 1995, pp. 84-85)

69- «As for people, they are, and will be, increasingly distant from the halls of power, and disaffected from the crumbling institutions of civil society. They will be individualized in their work and lives, constructing their own meaning on the basis of their own experience, and, if they are lucky, reconstructing their family, their rock in this swirling ocean of unknown flows and uncontrolled networks. When subjected to collective threats, they will build communal havens, whence prophets may proclaim the coming of new gods.» (CASTELLS, 2000, p. 358)

70- «Not all dimensions and institutions of society follow the logic of the network society, in the same way that industries societies included for a long time many preindustrial forms of human existence. But all societies in the information age are indeed penetrated, with different intensity, by the persuasive logic of the network society, whose dynamic expansion gradually absorbs and subdues pre-existing social forms.» (*Idem*, p. 350)

71- «Solomon Asch, the creative social psychologist you might recall from the experiments on impression formation, wondered how deep the tendency to conform actually goes.» (WALLACE, 1999, p. 59)

72- «O conformismo actual não é imposto por uma autoridade rígida e arbitrária, mas é induzido pela sedução do prazer solipsístico por meio de uma ligação electrónica de ideias e sensibilidades, que penetram imediatamente nas áreas mais privadas da vida das pessoas, transformando a sua própria noção de limites e contornos da realidade.

É um tipo de conformismo que impossibilita actos de rebelião porque, para nos insurgirmos, temos de saber contra quem nos estamos a insurgir. O prisioneiro que não sabe que está na prisão nunca procurará fugir. Para o iludir, basta apenas um pouco de conforto e a ilusão do livre arbítrio.» (BERTMAN, 1998, p. 177)

73- «Por muito que a divulgação de uma imagem ou de um facto inspire ou informe, não deixa de ser apenas uma imagem ou um facto, e não uma realidade social fiel. Não é capaz de alimentar a fome de uns nem de curar as doenças de outros.» (*Idem*, p. 232)

74- «Não é a direcção comum que define uma sociedade sincrónica, mas o movimento constante. O movimento é uma característica que deve ser avaliada, não no objectivo, mas no processo. Não interessa o facto de não termos um objectivo; só interessa é que vamos andando.» (*Ibidem*, p. 257)

75- «Para as pessoas que se entregam a essa velocidade, que “vão na corrente”, resultaria daí a tranquilidade de se sentirem integradas. Para as pessoas que resistem, ou que não são capazes de caminhar mais depressa, resultaria um estado de *stress* constante.» (*Ibidem*, p. 179)

76- «O nosso êxito dependerá, pois, de três coisas: limitar o uso da tecnologia, reter a nossa memória histórica e recuperar os nossos sentidos.» (*Ibidem*, p. 269)

77- «Suspeita-se da imagem e, injustamente, excepto num ponto, do virtual, não identificado como tal, enquanto que, paralelamente, não se desconfia dos novos meios de comunicação que são, justamente, um dos lugares privilegiados desse mesmo virtual.» (WOLTON, 1999, p. 40)

78- «A cultura agorista, porém, não cultiva a paciência como virtude. Em vez disso, ela realça a pressa e a eficiência técnica. Em consequência disso, os esforços que exigem um grande investimento de tempo – praticar um ofício, aprender uma língua, estudar música – são actividades que tendem a ser consideradas

irregulares e perdem a popularidade. Ao mesmo tempo, o marketing e a publicidade dirigidos às massas valorizam os bens materiais que consideram a verdadeira fonte de prazer e felicidade. Em consequência disso, os esforços empregues em actividades não-materialistas são olhados como insignificantes.» (BERTMAN, 1998, p. 93)

79- «Neste tipo de sociedade, as pessoas não estão separadas entre si por barreiras de espaço e de tempo, mas coexistem em sinergia e atingem o seu nível de eficiência graças ao espírito de estreita colaboração. A sociedade sincrónica é uma sociedade massificada, cujas partes componentes estão integradas, como as de um circuito eléctrico, por redes neurais de comunicação que ligam o mercado a casa e a casa ao local de trabalho. Neste tipo de sociedade, a comunicação em grande escala não se limita apenas a fornecer informações; ela é o produto necessário de uma mentalidade conjunta que, para se conseguir manter, exige informação no momento.» (*Idem*, pp. 172-173)

80- «Places in the cyberspace of the Net are software constructions.» (MICHELL, 1997, p. 21)

81- Esta perspectiva foi defendida por Breton na conferência de encerramento do Décimo Sexto Encontro de Filosofia, organizado pela Associação de Professores de Filosofia, no auditório da Faculdade de Direito, em Coimbra (*Cfr.* <http://www.terravista.pt/ancora/2254/destaque/acntec1.htm>).

82- De acordo com Pierre Lévy, «la virtualisation est la dynamique même du monde commun, elle est ce par quoi nous partageons une réalité.» (LÉVY, 1995b, p. 144)

83- «Le langage d’abord, virtualise un “temps réel” qui tient le vivant prisonnier de l’ici et maintenant. Ce faisant, il ouvre le passé, le futur et en général, le temps comme un royaume en soi, une étendue pourvue de sa propre consistance. À partir de l’invention du langage, nous, humains, habitons désormais un espace virtuel, le flux temporel pris comme un tout, que l’immédiat présent n’actualise que partiellement, fugitivement. *Nous existons.*» (*Idem*, p. 70)

84- «Um grande número de culturas asiáticas, nomeadamente encorajando sistematicamente a fuga da existência, que seria apenas pura ilusão (“maya”), ensinam os indivíduos a viver num verdadeiro estado catatónico.» (LAPLANTINE, 1987, p. 96)

85- Esta foi a perspectiva defendida por Alberoni no seminário «Promessas de Identidade – O Indivíduo na Aldeia Virtual», na Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira (*Cfr.* <http://www.7sois7luas.com/2001/index2.html>).

86- No mundo das simulações, há objectos que partilham «(...) um novo modo de existência, um modo que não é verdadeiro nem ainda imaginário – o modo a que se tem dado o nome de virtual.» (WOOLEY, 1997, p. 83)

87- *Cfr.* ERNY, Pierre, “Avant-Propos – Le thème du corps en ethnologie”, in BIANQUIS; BRETON; MÉCHIN, 1997, pp. 1 a 11.

88- «Changer son corps pour changer sa vie.» (BRETON, 1990, p. 165)

89- «At the moment when humankind reaches the technological frontier of the social control over the biological reproduction of the species, a fundamental battle is being fought between bodies as autonomous identities, and bodies as social artefacts. This is why identity politics start with our bodies.» (CASTELLS, 1998, p. 359)

90- «To come full circle, I see MUDs and other experiences on the Internet as a context for constructions and reconstructions of identity and as a context for the deconstructions of the meaning of identity as “one”.» (TURKLE, Sherry, “Rethinking Identity Through Virtual Community”, in LEESON, 1996, p. 122)

91- *Cfr.* GIL, José, “Os Monstros, Hoje”, in AA.VV., 2001a, «Corpo Fast Forward», p. 58.

92- Na obra «Corpo Fast Forward», uma compilação de vários textos de pensadores e artistas contemporâneos, são apresentadas uma série de perspectivas acerca da forma como poderíamos reinterpretar o corpo humano. O texto de David Le Breton, «O Adeus ao Corpo», não é consensual, porque o corpo continua a existir, por trás de tatuagens e *piercings*, de maquilhagens e cirurgias estéticas, de próteses e silicones. O que se pretende é que cada um se sinta melhor consigo próprio, se sinta bem no seu corpo, se identifique com ele, moldando-o da forma que desejaria ter, ou ser. É o corpo que vemos, não o que somos para além do corpo, e seremos mais do que isso?

93- «The body is an increasingly central theme in visual research. By modifying the body people are able to express their identities to others. There modifications might allow them to signal individual personality, political or religious beliefs, conformity or group membership (...)» (SMITH & ENNISON, 2000, p. 212)

94- «O conjunto de práticas que constituem o desporto sobressaía como um símbolo da civilização.» (HASSE, 1999, p. 358)

95- «La séduction devient une industrie florissante et un impératif social difficile à contourner. (...) L'apparence de la jeunesse est l'impératif qui pèse sur le visage.» (BRETON, 1992a, p. 229)

96- «Partout s'annonce, avec une fête de sens, une fête de corps.» (CERTEAU, 1993, p. 38)

97- Esta perspectiva foi defendida por Breton na conferência de encerramento do Décimo Sexto Encontro de Filosofia, organizado pela Associação de Professores de Filosofia, no auditório da Faculdade de Direito, em Coimbra (Cfr. <http://www.terravista.pt/ancora/2254/destaque/acntec1.htm>).

98- «Ainsi le corps sort-il de lui-même acquiert-il de nouvelles vitesses, conquiert-il de nouveaux espaces.» (LÉVY, 1995b, p. 31)

99- «La virtualisation du corps n'est donc pas une désincarnation mais une réinvention, une réincarnation, une multiplication, une vectorisation, une hétérogénese de l'humain.» (*Idem*, p. 31)

100- «O grande argumento da ciência é a revelação da realidade.» (WOOLEY, 1997, p. 271)

III- A Internet num contexto escolar

A problemática delineada no capítulo anterior está muito para além do que foi observado a nível da pesquisa etnográfica, pois resultou da pesquisa bibliográfica realizada desde o início deste projecto. Não podendo alargar a pesquisa etnográfica a outros domínios para além do escolar e a outros níveis etários, com excepção das respostas obtidas *online*, algumas de estudantes universitários, seria um projecto impossível pretender, no espaço de um ano, verificar se tudo o que *aqui* acabou de ser descrito poderá ter um fundamento na realidade empírica quotidiana, nomeadamente numa Escola Secundária.

Na actualidade há cada vez mais jovens, principalmente estudantes, a passarem grande parte do seu tempo disponível na *Internet*, que «expande os horizontes através dos *fóruns* de debates, das trocas de conhecimentos, da visitação de culturas diferentes, da construção de trabalhos conjuntos e da navegação sem fronteiras» (RAMAL, 1997). Desde a pesquisa bibliográfica até à recolha de textos, a *Internet* permite que cada um navegue pelas áreas que melhor se lhe adequam sem estar sujeito a pressões educativas externas que o impeçam de continuar a sentir curiosidade perante o conhecimento do que é diferente, das excepções. Considerando-se a *Internet* um veículo de comunicação intercultural, provavelmente ela será cada vez mais utilizada a nível escolar (1), permitindo o acesso à informação necessária e o diálogo intercultural, com a consequente aceitação do Outro, da diferença, do relativismo cultural – para a compreensão do qual a Antropologia

oferece um lugar privilegiado (Cfr. ROWLAND, 1987, pp. 10-11).

Como novo espaço de diálogo – ou «multilogo» (LÉVY, 2001a, p. 87) -, a *Internet* permite a comunicação a longas distâncias e o acesso rápido a grandes quantidades de informação, daí que se possa vir a transformar no principal instrumento didáctico a nível do ensino secundário. Porém, a maioria dos alunos que frequentam a Biblioteca e o [Centro de Recursos](#) duma Escola Secundária, para aceder à *Internet*, não o faz para pesquisar acerca dos temas leccionados nas diferentes disciplinas, nem para participar em jogos interactivos (2), mas sim para aceder a informação considerada ilícita pelos próprios professores ou para conversar em tempo *real* com indivíduos que, em princípio, teriam opiniões e gostos semelhantes, mas que também podem pertencer a um grupo social e cultural completamente diverso.

No mundo *virtual* cada indivíduo aparece aos outros sem corpo, tempo e espaço, e por isso é que é tão fácil conversar em tempo *real* com desconhecidos acerca de assuntos que até podem ser considerados *tabus* no meio sociocultural em que os respectivos indivíduos se inserem. Apesar de nem todos os jovens sentirem essa necessidade de criar novas personagens de cada vez que se inserem numa sala de [chat](#) ou que mandam *e-mails* para amigos *virtuais*, todavia a maioria deles tem tendência a acrescentar elementos ficcionais à sua própria vida *real*, criando uma imagem de si de acordo com o que gostariam de ser.

Também a *Internet* possui meios de exclusão social, neste caso comunicacional (3), daí que todo o intruso tenha de ser aceite pelo resto do grupo para poder conversar sem o mandarem embora ou o ignorarem. E para ser aceite é necessário participar, comunicar, criar uma identidade que pareça atraente para o seu usufrutuário e que simultaneamente alicie os seus interlocutores a manterem o diálogo (4). Depois de ser aceite, cada um terá tendência a falar cada vez mais abertamente com os outros, quer tenha criado uma personagem fictícia para esse contacto quer se identifique consigo próprio. E é esse diálogo informal outro dos atractivos da *Internet* para a maioria dos jovens (5), pois a escrita surge como um mediador entre o indivíduo e os outros, por isso pode escrever aquilo que não seria capaz de dizer se estivesse em frente aos seus interlocutores.

A *moratória*, defendida por Erickson, um período de experimentação típico do final da adolescência e do início da vida adulta, pode-se manifestar apenas na multiplicidade de personagens que a mesma pessoa pode encarnar quando está [online](#) (6). Os vários *eus* podem existir no mesmo corpo e só se manifestarem na comunicação mediada por computador, mas as experiências *online* só poderão de alguma forma contribuir para a vida *real* se o seu autor se aperceber das causas dessa multiplicidade de identidades (7). Não é a identidade que é pedida para se poder aceder ao [correio](#)

electrónico ou às salas de *chat*, é a *password*, conhecida pelo *servidor*, que no entanto não pode saber a verdadeira identidade dos seus usuários, mas apenas aquela que eles lhe divulgaram - mesmo assim, tudo o que se faz quando se está *online* pode ser gravado pelos diferentes *servidores* (8), principalmente quando se acede sempre do mesmo computador, com o mesmo *perfil*, o mesmo *nick* e a mesma *password*.

De acordo com o que já foi referido, uma das problemáticas a abordar neste trabalho de investigação seria a concepção que os jovens que frequentam o ensino secundário têm relativamente à sua própria identidade e ao *seu* corpo. Se o corpo é que identifica cada um como diferente dos outros, ao mesmo tempo que o assemelha aos restantes seres humanos, é também através dele que toma consciência da sua identidade (9). Mas quando o jovem cria diferentes identidades todos os dias, e considera o mundo *virtual* como mais importante do que o mundo *real*, em que cada indivíduo se mantém mais ou menos semelhante a si próprio, então o corpo deixa de ter a importância que tem na vida quotidiana, podendo mesmo ser esquecido para facilitar a criação de novas identidades (10).

Esta valorização do mundo *virtual* em detrimento do *real*, mesmo já sendo uma das manifestações do tipo de sociedade em que se vive, tem necessariamente consequências (WELLMAN, 2001), que não serão abordadas neste trabalho de investigação, pois o objectivo principal será descrever o que irá ser observado e não tirar ilações especulativas dessas observações. Mesmo assim, e também por não se tratar de um estudo passível de generalizações abusivas, a possível constatação da dissociação entre corpo *real* e identidade fictícia poderia eventualmente conduzir os próprios professores a um relacionamento diferente com os seus jovens alunos, assim como com os grupos subculturais que esses alunos representam (11).



Imagem 4 – Escola Secundária Coelho e Castro

1. Entrar na Escola

Situando esta pesquisa de terreno na Escola Secundária Coelho e Castro (imagem 4) que, apesar de pertencer a uma cidade, não se identifica com as escolas de um meio urbano, também os hábitos dos jovens que a frequentam não são os mesmos dos adquiridos pelos jovens das grandes cidades, para os quais a *Internet* pode funcionar como uma forma de fuga à solidão quotidiana. Não parece ser o caso da maioria dos alunos que acede à *Internet* nas escolas portuguesas, pois – de acordo com

os próprios alunos - é geralmente o incentivo lúdico que os leva a despender horas em frente ao computador.

A escolha desta Escola Secundária para a pesquisa de terreno deve-se à necessidade de delimitar o objecto de estudo e ao contacto prévio com a população a observar. Trata-se de uma Escola Secundária só com décimos, décimos primeiros e décimos segundos anos, com poucos computadores destinados a ser utilizados pelos alunos nos seus tempos livres e consequentemente com um número relativamente pequeno de alunos a usarem a *Internet*. Sendo o tema da Área-Escola «A Internet - Mundo Real / Mundo Virtual», será também descrito o desenvolvimento desse projecto numa turma do décimo primeiro ano.

Tratando-se de um meio industrial inserido numa zona ainda relativamente ruralizada, a maioria dos pais são empregados fabris, o que não lhes possibilita adquirirem bens materiais considerados totalmente supérfluos no meio sociocultural em que se inserem. Assim, grande parte dos alunos não tem *Internet* em casa e só na Escola é que lhe acedem, encarando-a principalmente como um passatempo. Talvez por isso mesmo é que não a utilizem para aumentarem os seus conhecimentos teóricos, e raramente o façam mesmo quando têm de realizar trabalhos escolares mais elaborados.

Quer o *correio electrónico* quer os *fóruns*, para além das pesquisas na *World Wide Web*, mas possivelmente também as salas de *chat*, poderiam ser instrumentos utilizados a nível escolar para que alunos e professores pudessem comunicar com os seus congéneres e aceder a informações difíceis de obter de outra forma (12). Mas o optimismo de quem considera que a *Internet* funciona como um instrumento de comunicação e informação que motiva a reflexão não afecta a maioria dos professores, que frequenta acções de formação em que não aprende o suficiente para poder utilizá-la como um instrumento educativo, nem sequer como meio de comunicação. A maioria não conhece o *Programa Internet na Escola*, «da responsabilidade da *uArte*» (D'EÇA, 1998, p. 16), e muito menos terá conhecimento de que existem uma série de acontecimentos, como os fomentados pela organização do *Netdays* (13), que se alargou à Europa a partir de 1997 e decorre durante os períodos lectivos, de modo a incentivar os alunos a participarem na suposta *sociedade da informação*.

Portugal, tal como os restantes países europeus, pertence teoricamente à *sociedade da informação* (14), mas ainda não é a influência da Escola que fomenta esta pertença. Acusa-se a Escola de estar desfasada da realidade quotidiana, o que poderia eventualmente ser ultrapassado com a utilização da *Internet* (PONTE, 1997, p. 123; D'EÇA, 1998, pp. 37-38), mas também se poderia acusá-la de estar desfasada da própria cultura e das subculturas em que se inserem a maioria dos jovens que a frequentam. Os professores, talvez com excepção dos que têm filhos adolescentes,

desconhecem como é que os mais novos se divertem (15), quais os seus jogos preferidos, como é que conversam quando acedem a uma sala de *chat*, e até o que é que fazem nos seus tempos livres.

1.1- Estratégias

Só no final do primeiro período escolar é que iniciei a pesquisa de terreno no [Centro de Recursos](#) (16), e os contactos com a [turma B](#), do décimo primeiro ano, foram mais esporádicos até ao início do segundo período. A entrega do [questionário](#) aos [alunos](#) das turmas diurnas decorreu durante aproximadamente dois meses, dependendo da disponibilidade dos [professores](#) contactados. No Centro de Recursos, os alunos começaram a responder ao questionário acerca da utilização da *Internet* também no final do primeiro período e só os que o preencheram passaram a preencher o [formulário](#) de cada vez que acederam à *Internet*. A entrada no *contexto* da pesquisa passou pelos contactos prévios com a [Directora de Turma](#), a [Professora de Introdução à Filosofia](#) e os alunos da turma B do décimo primeiro ano, e com a [Professora responsável pelo Centro de Recursos](#).

Os [inquiridos](#) foram quase todos os [alunos](#) diurnos (421) e os frequentadores do [Centro de Recursos](#) que utilizavam a *Internet*, mas também as professoras do [grupo de Filosofia](#), entre outros [professores](#) escolhidos pelos próprios alunos, com excepção de uma professora de História, que por vezes utiliza a *Internet* nas suas aulas, de uma professora de Inglês e de um professor da área de Tecnologias, com os quais contactei directamente. Entre os [inquiridos](#), foram considerados como [participantes](#) os alunos do décimo primeiro B (vinte) e alguns dos frequentadores do Centro de Recursos, designadamente os que foram [entrevistados](#): a) sete alunos do décimo ano; b) oito alunos do décimo primeiro ano; c) oito alunos do décimo segundo ano.

As gravações foram realizadas de acordo com o que considerei mais importante que cada participante descrevesse, pois as conversas e as observações prévias fizeram com que as [questões](#) colocadas não fossem as mesmas para todos eles. Trata-se de curtas [entrevistas](#), em que os [participantes](#) resumem o que já foi observado ou descrito por eles próprios de forma mais desenvolvida. Tanto para planear os [inquéritos por questionário](#) como as entrevistas teve de se partir de questões consideradas básicas, o que supôs a familiarização com o terreno e a informação acerca desta temática na actualidade, nomeadamente através de documentação facultada pela imprensa e pelos jornais [online](#). Os questionários serviram para confirmar ou validar as suposições iniciais, mas também para detectar elementos que não estavam presentes no processo de observação, ou até - no caso dos questionários preenchidos no [Centro de Recursos](#) - para repetir as observações. Mas os diálogos com os [alunos](#) revelaram-se a principal fonte a explorar (17), com consequências a nível

do desenvolvimento do projecto, da recolha e análise dos dados, assim como da sua interpretação.

Foi pedida a autorização dos **participantes** para serem filmados e fotografados, ou para serem gravadas as curtas entrevistas, garantindo-se o anonimato no caso dos inquiridos por questionário e do preenchimento dos **questionários ou formulários** no **Centro de Recursos**, mas não foi pedida autorização para transcrever as conversas que tinham entre si nem para retirar todos os endereços assinalados na pasta **Histórico**, como algumas vezes foi feito. Pode-se entender como não sendo ética esta observação oculta do comportamento dos participantes, mas se fossem prevenidos não conversariam informalmente, e talvez deixassem de aceder à *Internet* no Centro de Recursos se considerassem como ilícito aquilo que desejassem fazer.

1.2- Contextualização

As palavras têm pouco sentido sem o **contexto**, daí que seja mais difícil codificar dados qualitativos, por isso se devem organizá-los em domínios (18), a que correspondem determinados conceitos, de acordo com o objecto de estudo, com aquilo que foi considerado como mais importante pelos participantes, com o tipo de documentos recolhidos, etc.. A contextualização implica também a localização territorial do espaço em que será realizada a pesquisa de terreno (19), por isso foi também utilizado, na recolha e na análise de dados, um mapa da região e do local onde esta pesquisa decorreu (20), para que se pudesse situar a Escola no seu espaço geográfico (21).



Imagem 5 - Mapa do Concelho de Santa Maria da Feira (22)

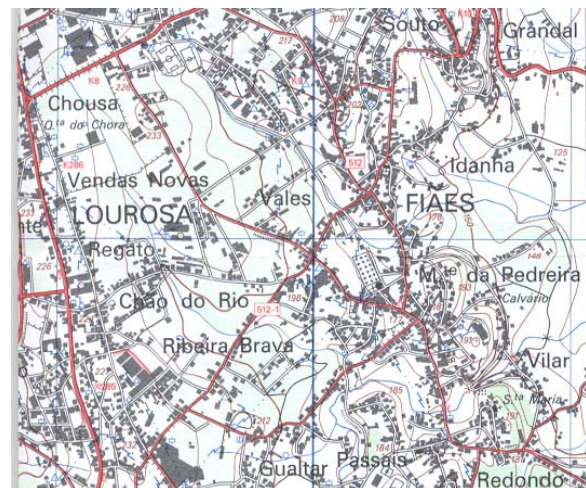


Imagem 6 - Mapa de Fiação (Fonte: carta militar de Portugal – folha nº 143)

As actividades económicas da região centram-se nas indústrias de calçado, cortiças, tintas, cartonagem, cerâmica, no comércio ambulante e na agricultura. Apesar de Fiação ser uma cidade desde o ano transacto, as características de um meio rural continuam a influenciar o comportamento

comum da população, nomeadamente da escolar. Esta população é heterogénea, provindo de famílias com um rendimento considerado médio ou baixo. Muitos pais são trabalhadores fabris, sendo o ordenado dos homens normalmente superior ao das mulheres. Mais de 25% dos alunos (140) recorrem aos subsídios escolares, e a maioria não utiliza transporte próprio no percurso entre a habitação e a Escola.

A Escola Secundária Coelho e Castro localiza-se no lugar de Ribeira Brava (imagem 6), em Fiães, uma cidade que pertence ao concelho de Santa Maria da Feira (imagem 5), no distrito de Aveiro. A população escolar é constituída por sete funcionários administrativos, dezanove funcionários auxiliares da Acção Educativa, seis operários, um psicólogo, noventa professores e aproximadamente seiscentos alunos. Na Escola funciona o 3º Ciclo e o Ensino Secundário (décimo, décimo primeiro e décimo segundo anos em ensino diurno, e 3º Ciclo e Secundário do Ensino Recorrente em regime nocturno). No início do ano lectivo (2001-2002), no ensino nocturno estavam matriculados 121 alunos, distribuídos por nove turmas, e em regime diurno estavam matriculados 468 alunos. No ensino diurno funcionam os agrupamentos 1 (Científico-natural), 2 (Artes), 3 (Económico-social) e 4 (Humanístico), com oito turmas do décimo ano, sete do décimo primeiro e seis turmas do décimo segundo ano.

Ligeiramente afastada do aglomerado habitacional, a Escola foi criada em 1971, mas só funcionou com instalações novas a partir de 1986, com três edifícios: o segundo alberga as salas de aula e o terceiro é um pavilhão Desportivo, enquanto o primeiro inclui a Biblioteca e a sala de aula de disciplinas relacionadas com a Informática, assim como os anexos, onde se encontra o Centro de Recursos.

2.A Turma B

Para a caracterização da turma B do décimo primeiro ano foi utilizada a documentação existente no dossier de turma, disponibilizada pela Directora de Turma, e um questionário realizado pelos alunos numa hora de directoria de turma. Esta turma é constituída por quinze raparigas e cinco rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos - no início do ano lectivo, treze alunos tinham 16 anos, cinco tinham 17, e apenas dois tinham 18. A maioria vive com os pais e um irmão (nove) ou mais (cinco), em moradia própria (dezoito), onde convivem normalmente mais do que três pessoas (catorze), apesar de terem por hábito estudar no próprio quarto (quinze).

Os pais possuem a escolaridade básica, com raras excepções – uma das mães e um dos pais têm o décimo segundo ano, e num dos casos ambos os pais possuem a licenciatura. A maioria dos progenitores são trabalhadores fabris ou detentores de profissões afins (dezassete), muitas mães são

domésticas (doze) e alguns pais são comerciantes em diferentes áreas (seis).

A maioria dos alunos desta turma ocupa os tempos livres, por ordem de preferências, a ver televisão, a ouvir música, a conversar com os amigos, a praticar desporto, a ir ao cinema, a jogar no computador e a aceder à *Internet*, entre outros passatempos. Geralmente acedem à *Internet* nos computadores da Escola, na Biblioteca, mas também frequentam o [Centro de Recursos](#) – principalmente os rapazes, para competirem uns com os outros a jogar, por exemplo, *Elifoot*. Como alguns têm a disciplina de Introdução às Tecnologias da Informação, em que por vezes também podem aceder à *Internet*, tal como o podem fazer nos computadores da Biblioteca ou do Centro de Recursos, não sentem muitas dificuldades na utilização dos computadores. Os que costumam aceder à *Internet* fazem-no para conversar em tempo *real*, normalmente com desconhecidos, enviar e receber *e-mails*, jogar e participar em comunidades *virtuais* (Cfr. CARDOSO, 1996, p. 115).

As [entrevistas](#) aos [alunos](#) desta turma foram realizadas no segundo período escolar, tanto na hora da directoria de turma como no [Centro de Recursos](#), lugar em que ocupavam alguns dos seus tempos livres. Primeiro pedi aos próprios alunos para se entrevistarem uns aos outros, o que provocou uma certa confusão, pois não estavam habituados a responder oralmente a questões para as quais não se prepararam previamente. Por outro lado, eles próprios preferiram ser entrevistados pelos colegas, aos quais entreguei um [guião](#) com as [questões](#) mais importantes, que poderiam ser modificadas, dependendo das respostas dadas. Os que preferiram, apresentaram as respostas por escrito em vez de serem entrevistados.

No início do segundo período escolar, numa aula da disciplina de Introdução à Filosofia, os [alunos](#) realizaram um [debate](#) acerca da possível dissociação entre o mundo *real* e o mundo *virtual*, com base em pesquisas realizadas nos dias transactos e na sua própria perspectiva acerca dos assuntos em questão. Continuei a contactar directamente com estes alunos até ao final do referido período lectivo, mas posteriormente todos os contactos foram realizados através da [Professora](#) da disciplina de Introdução à Filosofia ou por [correio electrónico](#).

2.1-Área-Escola

«A Internet – Mundo Real / Mundo Virtual» foi o tema escolhido para os projectos a realizar no âmbito da Área-Escola, mas cada turma pôde escolher um subtema que mais se adequasse aos objectivos do projecto proposto, considerando-se que o seu desenvolvimento deveria corresponder aos interesses dos alunos (Cfr. PONTE, 1997, p. 92). As turmas A, B e C, dos décimos primeiros anos, decidiram realizar uma [visita de estudo](#) aos pavilhões do Conhecimento e da Realidade Virtual.

Sendo o subtema escolhido pela **turma B** «A Realidade Virtual», a ideia do projecto que os alunos pretendiam realizar surgiu pela associação entre o tema da Área-Escola e a possibilidade de visionar, no Parque das Nações, um espectáculo de realidade virtual, no Pavilhão preparado para esse fim. Alguns alunos consideram que foi a Directora de Turma a propor-lhes essa **visita de estudo**, que seria realizada em conjunto com mais duas turmas do mesmo ano, o que os fez decidir o que é que poderiam fazer para obterem dinheiro para a ida a Lisboa. Optaram por «vender rifas» e «filmar cenas caricatas na Escola».

Estas filmagens, que depois da montagem dariam lugar aproximadamente a um filme de duas horas de duração, seriam apresentadas ao público escolar, que teria de pagar um bilhete de entrada para assistir. A atracção não se reduziria aos comportamentos caricatos filmados, pois haveria entrega de óscares para os que fossem considerados «mais engraçados» (*sic*). Só depois das filmagens terem sido apresentadas ao público escolar é que foi realizada a referida visita de estudo (23).

A Área-Escola, que se insere no projecto educativo, proporciona um complemento curricular, tal como acontece com a animação escolar e comunitária. Como no ensino secundário o projecto da Área-Escola de cada turma é coordenado quase solitariamente pela directora de turma, com aprovação de todos os outros professores, os **participantes** neste projecto foram todos os alunos da **turma B**, a **Directora de Turma** e os restantes **professores**, principalmente a Professora da disciplina de Inglês e o Professor da disciplina de Ciências da Terra e da Vida, que fez a montagem das cenas filmadas. Estes dois últimos professores e a Directora de Turma acompanharam os alunos na **visita de estudo**.

Após a visita de estudo e já não inserido no projecto da Área-Escola, a **Professora** de Introdução à Filosofia colaborou na preparação e execução de um **debate** entre os alunos da turma, acerca da dissociação ou semelhança entre o mundo *real* e o *virtual*. Os próprios alunos fizeram a **acta** e filmaram o debate, que decorreu numa aula da disciplina de Introdução à Filosofia.

2.2- Debate

Os alunos começaram por arranjar a sala, de modo a que as cadeiras estivessem dispostas de forma rectangular e todos se vissem uns aos outros. A Sara M. escreveu no quadro o tema a debater: «Dissociação / Semelhança entre o mundo real e o mundo virtual». O Sérgio ficou encarregue das filmagens e a Lúcia da realização da **acta**, enquanto que o Tiago e a Sílvia seriam os moderadores, também com a função de «fazer com que o diálogo não se desvanecesse».

Foi a Sílvia que começou por colocar a questão: «será que perdemos a nossa identidade quando

estamos na Internet?» Ao longo do **debate** colocou outras questões, nomeadamente acerca da dissociação ou não entre o mundo *real* e o *virtual*. Para ela, só ficamos chocados com o que acontece no mundo *real* e por isso é que nos impressionamos com as catástrofes que vemos no telejornal, mas por outro lado a *realidade virtual* retrata o *real*, porque se sente da mesma forma, pois se, por exemplo, formos parar a um *site* que não corresponde ao endereço a que pretendíamos aceder ficamos tão aborrecidos com isso como se acontecesse na vida *real* enganarmo-nos no caminho escolhido. No entanto, defende que toda a gente mente através da *Internet*, apesar de frisar que quando estamos a conversar *online* não estamos a pensar que é mentira o que os nossos interlocutores nos dizem.

Por isso mesmo é que a Sara M. alertou para as «desvantagens da Internet», como a possibilidade de destruição do modo de vida tradicional, nomeadamente do das famílias, como quando acontecem divórcios de pessoas que conheceram outros parceiros nas salas de *chat*. Também o cinema permitiria o acesso a um mundo *virtual*, pois influencia as pessoas a agirem de determinada forma, porque há quem vá fazer o que viu no filme, quem considere que é possível actuar do mesmo modo no mundo *real*, e quem é mais afectado por isso são precisamente as crianças, que podem imitar o que vêem sem terem consciência do que estão a fazer. Mas a utilização da *Internet* também poderia ser vantajosa, por exemplo, para os professores poderem pesquisar material adicional para as suas aulas.

No início do **debate**, foi precisamente a Sara M. que começou por definir *Internet* - «enquanto instrumento de comunicação e de informação» -, e lançou um alerta acerca da sua utilização, dando o exemplo de crianças solitárias ou com problemas que entram em salas de *chat* e são descobertas por pedófilos, que as levam a encontrar-se com eles no mundo *real*. Neste caso existiria uma ligação entre os mundos *real* e *virtual*, mas essa relação também poderia não existir, pois há pessoas que têm deficiências físicas e só através da *Internet* é que conseguem criar uma personagem como gostariam de ser na realidade. Nessa situação deixaria de existir o mundo *real*, só existiria o *virtual*, mas de acordo com ela todos os amigos que se possam encontrar através da *Internet* não são verdadeiros, são falsos, acabando por afirmar que, se tivesse problemas de relacionamento social, se sentiria ainda pior se tivesse de recorrer à *Internet* para arranjar amigos.

Seria mais fácil manter o anonimato através da *Internet* e contactar com mais desconhecidos porque o computador é impessoal, e numa sala de *chat* conversa-se também com desconhecidos, que nos podem dar os seus endereços de *e-mail* para lhes enviarmos mensagens, mesmo sem saber com quem estamos a falar. «Mas ninguém faz isso na rua nem ninguém vai à lista telefónica

procurar números de telefone para encontrar pessoas para conversar, nem sequer se pedem números de telemóvel a desconhecidos só para ter com quem comunicar.» A Joana não concorda com a Sara M., pois no telemóvel também se dão identidades falsas, por exemplo, se se recebem toques de desconhecidos pode-se tentar saber quem são os autores, e se não se descobrir então também se mente, inventa-se o nome e a morada, o que não impede que se converse com eles.

É também esta a opinião da Lúcia M., que interveio para afirmar que a *Internet* é mais impessoal do que o telefone, pois através da voz reconhece-se as características de quem está a falar, não podemos *fazer de conta* que estamos noutra nível etário, por exemplo, mas acrescentou que não há assim tanta diferença relativamente ao mundo *real*, pois também mentimos e também podemos dar a nossa morada mesmo quando estamos a ser enganados, quer seja através da *Internet* quer nas relações interpessoais face a face, por exemplo, «a um rapaz giro que encontramos na discoteca».

Assim, só existiria dissociação entre o mundo *real* e o *virtual* quando criamos outras personagens, como se fôssemos outras pessoas, mas nunca deixamos de ser quem somos, e por isso para a generalidade dos utilizadores da *Internet* não existe uma verdadeira dissociação. Porém, o mundo *virtual* pode ser benéfico para os seus utilizadores, como é o exemplo das pessoas solitárias que encontram amigos através da *Internet*, pois «essas pessoas sentem-se melhor no mundo real ao saberem que têm amigos no mundo virtual». Há mesmo quem sofra mudanças a nível da personalidade, como «os miúdos que estão viciados em computadores» e deixam de ter amigos na vida *real*, de serem o que são, e nesse caso existe dissociação entre um mundo *virtual* em que todos comunicam e um mundo *real* marcado pela solidão.

A Diana perguntou se alguém se recordava da história de uma criança, filha de pais mudos, que considerava que o mundo da televisão não era o seu, e apesar de ver e ouvir as pessoas a falarem na televisão não aprendeu a falar como elas nem sequer as imitava. E «nada mudaria se a criança utilizasse a Internet», tanto mais que aí se comunica principalmente através da escrita, o que ela não poderia fazer, pois nem sequer aprendera a falar. De acordo com a Lúcia M., se ela e os interlocutores tivessem uma câmara e um microfone, poderiam ouvir-se e ver-se, tal como numa videoconferência, fazendo com que a criança pudesse aprender a falar.

Segundo a Diana, quando nos emocionamos a ver um filme estamos a entrar no mundo *virtual*, pois sentimos como as personagens do filme. Mas não é por termos passado pelas experiências retratadas no filme que sentimos, pois se o filme «nos diz alguma coisa e nos emocionamos», então estamos no mundo *virtual*. «E se nesse mundo virtual encontrarmos a amizade, tentaremos conhecer os nossos interlocutores na vida real.» No entanto, o mundo *virtual* e o mundo das imagens

transmitidas por um ecrã não é o suficiente para que se processe a integração social.

A televisão faz sempre parte do mundo *virtual*, como insistiu a Sara, porque é tudo programado e nada é completamente *real*, pois «mesmo quando filmam a realidade fazem-no de determinada perspectiva e utilizam montagens para nos mostrarem o que pretendem que seja visto». Mas não sentimos o mesmo ao ver escrito na *Internet* a descrição de catástrofes e ao vermos na televisão, tal como não ficamos tão chocados com um filme, talvez por sabermos que não é a realidade, mas mesmo assim sentimos, pois temos consciência que o que está a acontecer se pode passar na vida *real*. Apesar de serem mundos diferentes, mesmo assim, nas conversações *online*, como a maioria dos interlocutores opta por não dizer a verdade, a Sara afirmou que não dá os seus dados pessoais a ninguém, porque é perigoso.

«Quando estamos no mundo *virtual* sabemos que aquilo não está realmente a acontecer», defendeu a Tânia, e por isso este não nos afecta tanto como o que nos acontece no mundo *real*. Quando afirmou que a televisão não nos reportaria para um mundo *virtual*, foi corrigida pelo Sérgio e pela Sílvia, que consideraram que a *televisão interactiva* nos permitiria escolher a câmara através da qual pudéssemos ver determinada realidade. Mesmo assim, ela insistiu que o telejornal, entre outros programas, se reporta ao mundo *real*, enquanto que o cinema nos poderia transportar para um mundo *virtual*, caso não fosse uma representação da vida *real*, pois só no mundo *virtual* é que assumimos e fazemos o que queremos, porque sabemos que nada daquilo está a acontecer.

Se fazemos claramente a distinção entre o que é *real* e o que é fictício, como esclareceu a Mónica, não sentimos o que acontece no mundo *virtual* da mesma forma que o sentimos no mundo *real*. «Neste temos de agir com o nosso pensamento, temos de pensar antes de agir», e é essa a grande diferença entre *real* e *virtual*. Num *contexto virtual* tudo pode acontecer, agimos como queremos, não há consequências, e quando se joga ninguém vai chorar por um dos lutadores morrer. Num jogo pode-se ver alguém «a cortar a cabeça a outra pessoa» e não se sentir nada, ou pelo menos não se sentir tanto como se estivéssemos a ver a mesma cena num filme, e aqui a diferença tem a ver com o *poder* da imagem, que quanto mais realista nos parecer mais nos impressiona.

Então, o Tiago afirmou que o mundo *virtual* não se resumia à *Internet*, os jogos também fazem parte do mundo *virtual*, «entra-se no mundo do computador e fica-se viciado». Deu o exemplo do Ricardo, viciado em *CN*, um jogo que o coloca num mundo *virtual*, «em que se começa a jogar e se quer jogar sempre mais». A Sílvia respondeu-lhe que na *Internet* «é onde se interage mais, onde se podem criar outras personagens diferentes das que encarnamos», e perguntou ao Ricardo se quando está a jogar se sente, por exemplo, como treinador e como futebolista, ele considerou que sim, que

assume a personagem que está a representar através do jogo, ou seja, é como se fosse treinador, não é como se criasse outra personagem, ela já está *lá*, basta encarná-la. A Lúcia M. concluiu que, sendo assim, existe dissociação entre *real* e *virtual*, porque ele na realidade não é um treinador.

Não foi esta a opinião defendida pela Mónica, ao considerar que se fica emocionado com um filme, mas não num jogo de computador. «Também a televisão muitas das vezes nos dá acesso ao mundo virtual, nomeadamente através de filmes, como o Matrix, por exemplo, que representa o mundo virtual.» Mas por vezes a *realidade virtual* é quase verídica, como no Pavilhão da Realidade Virtual, em que havia uma certa semelhança com a realidade, desde o movimento dos bancos aos cheiros, por exemplo, e era como se estivéssemos mesmo *lá*, nas paisagens e acontecimentos que só existem numa *realidade virtual*, provocando uma imersão nessa realidade ilusória.

Essa imersão também pode acontecer através da *Internet*, nomeadamente com as pessoas solitárias, que só comunicam através da *Internet*, não lhes interessando se é verdade ou não aquilo que dizem ou os outros lhes dizem. Elas próprias sabem que não podem confiar que seja verdade, mas se estavam sozinhas sempre é melhor que lhes mintam do que não terem companhia. Ou seja, «o que não se consegue fazer no mundo real faz-se no virtual», e se os interlocutores insistirem para que se encontrem na vida *real*, há sempre a possibilidade de se continuar a mentir, dizendo que se mora longe, ou dando outra desculpa semelhante. «O conceito de sociabilidade vai ampliar-se», como já dissera o Tiago, pois até os mais tímidos, que não conseguiam sair de casa para procurar conhecer outras pessoas, «vão-se desinibir e arranjar amigos».

No final do *debate*, a Elizabete decidiu intervir para dizer que conheceu o namorado através da *Internet*, que começaram por ser amigos, que ele era muito tímido, mas quando o conheceu pessoalmente ele falou tanto que ela ficou apreensiva. De início sentiu receio em lhe dar os seus dados pessoais, mas depois acabou por os dar, e entretanto já namora há um ano e dá-se bem com ele. Parece que a maior parte dos colegas se espantaram com esta revelação da Elizabete, daí que a Lúcia M. tenha tido espontaneamente o seguinte comentário: «Conheceste o teu namorado através da Internet? Ah, que fixe!».

Neste *debate*, nem todos os alunos presentes intervieram, apesar de também frequentarem o *Centro de Recursos* e por vezes acederem à *Internet*, e por isso não terem um desconhecimento total acerca das semelhanças ou diferenças entre o mundo *real* e o *virtual*, para além de supostamente terem consultado o mesmo tipo de documentação para se prepararem para este debate, como o fez a Sara M.. É interessante verificar que são geralmente os mesmos a evitarem expor-se, quer num debate numa aula quer em entrevistas, que eles não consideram como sendo apenas conversas

informais.

Aliás, o Ricardo já me tinha dito numa das aulas anteriores em que estive presente que eu parecia um detective, com a máquina fotográfica e com o gravador, e agora com a máquina de filmar e o computador, objectos que intimidam alguns dos **participantes**. A estratégia que adoptei foi a de eles próprios se entrevistarem e escolherem alguém para os filmar durante o **debate**. A **Professora** da disciplina não interveio e eu mantive-me no computador a transcrever parte do que ia sendo dito.

2.3- Registos Visuais

As fotografias foram tiradas no **Centro de Recursos**, à entrada do Pavilhão da Realidade Virtual e dentro do Pavilhão do Conhecimento, no Parque das Nações, em Lisboa - as primeiras a elementos da turma e as restantes a pormenores do Pavilhão do Conhecimento ou aos referidos elementos em interacção, a realizarem as experiências aí propostas (**imagem 7**). Duas delas foram trabalhadas em computador (**imagens 8 e 9**), inserindo títulos propostos pelas alunas fotografadas e fazendo-as acompanhar de **entrevistas** realizadas por elas próprias. Nestas entrevistas, o objectivo foi caracterizar sucintamente o projecto da Área-Escola, assim como a possível dissociação entre o mundo *real* e o *virtual* quando se acede à *Internet*. Uma das entrevistadas diz que aprendeu, na **visita de estudo**, a diferenciar os dois mundos, mas considera o *virtual* como ficção.



Imagem 7 – Alunos do 11ºB na Visita ao Parque das Nações



Imagem 8 – Alunas do 11ºB Pavilhão do Conhecimento



Imagem 9 – Alunas do 11ºB no Pavilhão do Conhecimento

Não tive por objectivo utilizar estas fotografias como documentos caracterizadores nem dos **participantes** nem do *contexto* da pesquisa de terreno, aliás porque nelas nem sequer aparecem todos os alunos da **turma B** do décimo primeiro ano nem todos os recantos do **Centro de Recursos**. As fotografias surgem antes como se se pudessem inserir num álbum, em que cada um se identifica com as recordações que lhe poderão ter deixado aqueles momentos, e que suscitam comentários, como os que foram gravados por duas alunas da turma, referentes às fotografias da **visita de estudo**.

No que se refere às filmagens realizadas no âmbito do projecto da Área-Escola e no [debate](#) numa aula da disciplina de Introdução à Filosofia, também foram fotografadas algumas das imagens, utilizadas como documentos comprovativos do texto escrito. Assim, todos os alunos da referida turma acabaram por ser fotografados, mas não os restantes participantes, visto que nunca foram utilizadas as máquinas de filmar e fotográfica durante a observação participante, pois poderiam eventualmente intimidar quem não se importasse de relatar a sua perspectiva face à problemática a analisar.

De acordo com o que já referi, não analisarei estes documentos visuais, mas as filmagens acerca do debate ([imagem 10](#)), apesar de não serem uma fiel reprodução do que aconteceu, principalmente devido às dificuldades de captação do som, permitiram-me completar algumas anotações que tirara no decorrer do mesmo, enquanto que as fotografias funcionaram como uma forma de manter o contacto com os [participantes](#) da [turma B](#), tendo sido gravadas para uma disquete ou para um *compact disc* para quem as solicitou. Por outro lado, tanto as filmagens como as experiências de animação realizadas com duas dessas fotografias, acompanhadas das entrevistas, permitiram que os participantes se visualizassem e se ouvissem, consciencializando-se das problemáticas que foram abordadas quer no [debate](#) quer nas [entrevistas](#).



[Imagem 10](#) – Alunos do 11ºB na Sala de Aula

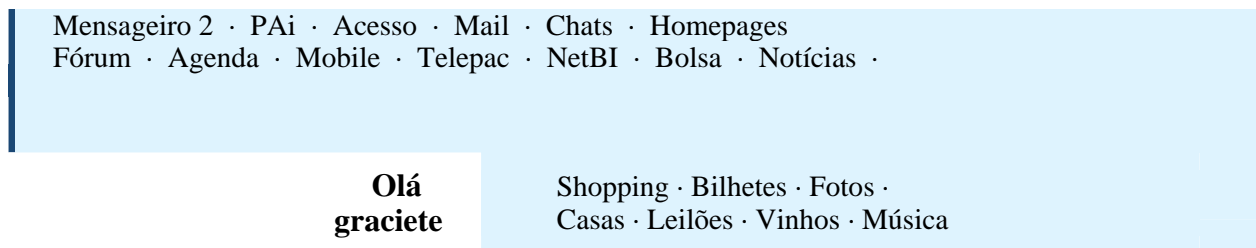
2.4- Observação Participante

Contactei várias vezes com parte dos alunos da [turma B](#) do décimo primeiro ano, quer nas horas da directoria de turma quer no [Centro de Recursos](#). As entrevistas informais, não estruturadas, realizadas a um grupo, permitem obter uma série de informações, principalmente se quem as conduz é aceite pelo grupo e este aceita implicitamente fazer-lhe confidências sem se sentir julgado (24). Nos encontros com os alunos da turma B do décimo primeiro ano, tendo de início o objectivo de realizar entrevistas de grupo (25), nunca o consegui concretizar de forma desejável. Apesar de todos poderem dar as suas opiniões, geralmente não o faziam e eram sempre os mesmos a exprimi-las, enquanto que para os outros estes encontros significavam um período de descanso das

actividades lectivas, em que podiam estudar para outras disciplinas ou simplesmente conversar.

Os diálogos informais que mantive com eles foram completados com respostas escritas a [questionários](#) e com gravações de entrevistas, e estas foram quase na totalidade realizadas por alunas da própria turma, que seguiram um [guião](#), mas também optaram por colocar novas questões de acordo com as respostas dadas. Não vou transcrever as entrevistas realizadas, pois não me parece necessário no âmbito deste trabalho, mas vou referir algumas das opiniões que estes alunos transmitem face à realização do projecto da Área-Escola, à frequência do [Centro de Recursos](#), à utilização do computador e da *Internet*.

A Graciete, por exemplo, só costumava aceder à *Internet* para conversar *online* através do *mIRC*, geralmente em grupo, mas nos últimos tempos passou a aceder sozinha, criou um *endereço electrónico* – com a palavra *Casino*, que constantemente aparecia no ecrã - e um passaporte da *Internet*, no Sapo, passando a aparecer no computador o nome dela ([imagem 11](#)), e até começou a realizar pesquisa para trabalhos escolares, como das últimas vezes que a encontrei no [Centro de Recursos](#), em que pretendia obter informações acerca do sebastianismo e manifestou interesse em criar uma *página pessoal*. As dificuldades que possa sentir derivam principalmente de não entender o inglês, pois mesmo os comandos das teclas do computador são activados por saber que é ali que deve carregar e não pelo sentido das palavras ou dos diminutivos que lá aparecem.



[Imagem 11](#) – Adaptação do cabeçalho da *Home Page* do Sapo

Quando acede ao *mIRC*, como fazia usualmente no final do ano transacto, procura pessoas que falem português, porque tem dificuldades em se expressar em inglês. Quando digita Portugal, aparecem uma série de *nicknames* que ela pode escolher para falar em particular, ou então assiste à conversa entre todos, mas como esta se torna muito confusa, com cada um a responder a pessoas diferentes, ela prefere escolher alguém aleatoriamente e depois conversar para saber se lhe interessa falar com essa pessoa. Quando está sozinha a aceder ao *mIRC* não inventa nada acerca de si própria, apesar de numa das vezes escrever que se chamava Ana. Inicia sempre a conversa por «oi», como forma de cumprimento, e espera a resposta da outra pessoa, enquanto vai abrindo outras janelas

para conversar com várias pessoas ao mesmo tempo. Depois do cumprimento inicial pergunta de onde é que o interlocutor está a comunicar (ou, mais especificamente: de onde teclas?, que na linguagem dos *chats* se escreve «ddtc?»), pergunta-lhe a idade («idd?»), se estuda ou trabalha e em quê, mas como pergunta o nome já não pergunta o sexo, a não ser que o nome não seja português e ela não possa deduzir através dele o género do interlocutor.

Da vez em que disse chamar-se Ana, como um dos interlocutores só falava em inglês sentiu alguma dificuldade em comunicar com ele. Ele diz que é de Dubai, perto da Arábia Saudita e do Omã, que é um homem de negócios com vinte e nove anos e que neste momento está a trabalhar, gosta de cinema e de música, e pergunta-lhe se ela também gosta e quais os interesses que tem para além disso. Ela responde-lhe que gosta de conversar em salas de *chat*, no *mIRC*, e comenta comigo que para além disso só gosta de dormir. Entretanto vai falando com outros personagens, como um professor de Mangualde, entre outros, e quando não entende seja o que for que o interlocutor lhe diga pergunta «o k?», tal como utiliza alguns dos diminutivos oriundos dos *chats* em língua inglesa. Acaba sempre por voltar à janela em que aparece a conversa com o muçulmano, até ela lhe perguntar se não está a mentir, se ele é mesmo aquilo que diz ser, ele diz que não está a brincar, mas entretanto diz-lhe para esperar («pls wait») e desconecta-se. Também ela tem de o fazer, por isso despede-se do Professor de Mangualde, justifica-se a dizer que agora tem aulas e não pode ficar mais tempo, diz «Adeus» e desliga o *mIRC* (<http://www.mirc.com>).

Como me disse antes da entrevista, apesar de no início do ano lectivo ainda não saber utilizar devidamente nem os computadores nem a *Internet*, mesmo frequentando a disciplina de «I.T.I.» (Introdução às Tecnologias da Informação), agora já costuma aceder à *Internet* para procurar informações para estudar, pois pensa que é muito mais fácil pesquisar na *Internet* do que procurar as informações necessárias em livros. De acordo com o que afirmou durante a entrevista, de vez em quando utiliza o *e-mail* e as salas de *chat* do *mIRC*, mas não o faz usualmente, pois utiliza-a mais como instrumento educativo. Frisa que é simultaneamente um instrumento lúdico, pois «não podemos confiar nas informações que obtemos através da Internet, visto que não sabemos quais as suas fontes e por isso não podemos estudar apenas com a ajuda das pesquisas aí realizadas». Também utiliza o computador para jogar, e vem para o [Centro de Recursos](#) para estudar e consultar livros. Prefere o Centro de Recursos à Biblioteca, visto que pode falar em voz alta e fazer perguntas aos colegas sem lhe pedirem para se calar. Deixou de ser possível aceder à *Internet* no computador que utiliza nas aulas da disciplina de I.T.I., por isso só o costuma fazer no Centro de Recursos.

Ao contrário da Graciete, a Lúcia M. não costuma frequentar o [Centro de Recursos](#), tem

computador em casa e quando acede à *Internet* é para conversar no *mIRC* e numa sala de *chat* brasileira, o *Scop*. Enquanto no primeiro costuma encontrar pessoas que conhece na vida *real* ou amigos *virtuais* com quem habitualmente comunica, no segundo contacta com pessoas de outras culturas e por isso tem mais tendência a inventar as suas características pessoais, mesmo as físicas, pois sabe que em princípio nunca virá a conhecer realmente os seus interlocutores. Quando entra numa sala de *chat* começa por cumprimentar toda a gente dizendo «Olá» e depois, como ela própria afirma, «começo a meter-me com as outras pessoas», e por vezes cria uma personagem para representar, faz de conta que é outra pessoa, mas nunca deixa de ser ela própria, nunca perde a sua identidade.

Também a Sílvia e a Tânia, que não frequentam o *Centro de Recursos*, afirmam aceder à *Internet* para conversar no *mIRC*, com o objectivo de conhecerem pessoas diferentes, da idade delas, ou para se encontrarem com os colegas da própria Escola. Quando acedem a uma sala de *chat*, começam por dizer «Olá a toda a gente», e apesar de terem como único objectivo o divertimento, normalmente não inventam características acerca de si próprias, utilizam sempre o mesmo *nick* e não deixam de ser quem são no mundo *real*, daí que considerem que não existe dissociação entre *real* e *virtual*.

Em oposição a estas utilizadoras da *Internet*, a Joana, a Lúcia e a Rosa, não costumam utilizar o computador nem aceder à *Internet*, só frequentam o *Centro de Recursos* para consultar manuais escolares, livros e revistas, e para estudar. Como a Lúcia afirma, frequenta «o Centro de Recursos porque é o local mais adequado quando se pretende estudar e, por outro lado, para aceder a uma série de compêndios auxiliares, aí disponíveis». Não usa o computador nem acede à *Internet*, porque não domina «essa área», no entanto considera que «a Internet é concomitantemente um instrumento lúdico e educativo, na medida em que constitui um passatempo que poderá estar aliado à sua vertente cognitiva.» Acrescenta que o Centro de Recursos lhe agrada «tal qual é; no entanto (...) os responsáveis deveriam investir um pouco mais na diversidade e quantidade de manuais e livros auxiliares».

Quanto à questão da dissociação entre o mundo *real* e o *virtual*, a Joana considera que ela existe, «pois quando estamos na Internet a comunicar com outras pessoas podemos alterar a nossa personalidade», mas refere que nas conversas através do telemóvel também se podem dar identidades falsas, inventando-se o nome e a morada, o que não impede que se converse com desconhecidos. Sintetiza desta forma o projecto da Área-Escola desenvolvido pela sua turma: «consistiu numa visita ao Parque das Nações – Pavilhão da Realidade Virtual e Pavilhão do

Conhecimento. Para conseguirmos realizar a viagem, realizamos uma festa – “Noite dos Enterranços” – com o objectivo de angariarmos fundos para a realização da viagem.»

Há quem resuma ainda mais esta perspectiva, afirmando que o «tema do projecto da Área-Escola era a distinção entre o mundo virtual e o mundo real. Dirigimo-nos até Lisboa, para visitar os seguintes Pavilhões: Realidade Virtual e Conhecimento.» A Elizabete, que utiliza o computador principalmente para aceder à *Internet*, para receber e enviar *e-mails*, também pesquisa o que necessita para a realização de trabalhos escolares e para estudar. Mesmo assim, utiliza mais o computador como instrumento lúdico, mesmo quando não acede à *Internet* e fica a jogar cartas ou a entreter-se com qualquer outro jogo. Já não costuma aceder a salas de *chat*, a não ser que esteja em grupo, mas considera que talvez a ausência de corpo físico seja responsável pela «facilidade com que comunicamos com desconhecidos» através da *Internet*, «porque comunicamo-nos através de um ecrã e ninguém sabe quem está para lá, no outro ecrã.»

Não é esta a perspectiva da Diana, pois não considera que seja mais fácil comunicar com os outros no mundo *virtual* do que no *real*, afinal isso depende «do ponto de vista de cada um. Para mim comunico, tanto num caso como no outro, com muito facilidade, logo é-me indiferente.» Utiliza por vezes o computador para jogar e acede à *Internet* com o objectivo de se divertir, nomeadamente quando entra nas salas de *chat* do *mIRC*, apesar de também pesquisar informações para trabalhos escolares. De acordo com a Susana o computador e a *Internet* não são instrumentos lúdicos, pois acede-lhe para pesquisar e só de vez em quando é que tem por objectivo divertir-se. Diz que não costuma aceder a salas de *chat*, pois só o faz quando está em grupo e não é ela a escrever no computador aquilo que todas inventam. Considera que o mundo *virtual* nem sempre é *real*, «porque podemos inventar uma personalidade que gostaríamos de ter ou alguém que gostaríamos de ser», mas também o pode ser, quando cada um se apresentar tal como é. A Susana, tal como a Elizabete, costuma ir para o [Centro de Recursos](#) para estudar com um grupo de colegas da sua turma, e é geralmente nessas alturas que intercala o estudo com o acesso à *Internet*.

O [Centro de Recursos](#) deveria «ser maior, ter mais computadores e mais “rápidos”, deveria ter revistas mais interessantes, abrir às 8h30m, porque é esta hora que tem mais gente sem aulas e interessada em ir para lá, etc...». A Nídia também frequenta o Centro de Recursos porque, como ela afirma, «às vezes preciso de fazer trabalhos e tenho que ir lá buscar livros, e também porque é um local agradável, onde me sinto bem.» E quando utiliza os computadores «no Centro de Recursos costuma ser para aceder à *Internet*», apesar de não o fazer assiduamente, para conversar *online* ou para pesquisar, mas também o frequenta para ouvir música ou ver filmes. A *Internet* deveria «ser

considerada como um instrumento lúdico, porque passa-se o tempo de uma forma divertida; e educativo, porque dá para fazer pesquisas para trabalhos escolares, para termos informações acerca do que se passa pelo mundo, etc...».

Tanto o computador como a *Internet* são instrumentos lúdicos, defende a Sara, que os utiliza como tal, para jogar e para aceder às salas de *chat* do *mIRC*, «para enviar e-mails ou para procurar documentos para os relatórios ou trabalhos.» Como tem familiares e amigos em França, pois é de origem francesa, continua a utilizar essa língua quando está a falar com amigas francófonas, como acontece muitas das vezes em que acede à *Internet* na Biblioteca ou no *Centro de Recursos*. A frequência com que utiliza o *correio electrónico* deve-se à constante recepção de mensagens, pois recebe mais mensagens do que as que envia, principalmente de amigos e também de familiares, mas esclarece que nunca envia *e-mails* para desconhecidos. Faz questão de referir que, apesar do Centro de Recursos ser um bom local para aceder à *Internet*, só lhe pode aceder «(...) quando há», pois «é pena que só tenha um computador com Internet». Geralmente frequenta o Centro de Recursos «para estudar em silêncio, para procurar documentos ou para utilizar os computadores».

Muitos dos frequentadores do *Centro de Recursos* têm a opinião da Jacinta, que vem «pesquisar, e para» seu «lazer», mas gostaria «que fosse maior, tivesse mais computadores e que funcionassem», pois costuma utilizar os computadores e aceder à *Internet* para «poder obter informações, para além daquelas que temos nos livros, e ter outras perspectivas a nível mundial». Considera que «a Internet é um instrumento lúdico e um instrumento educativo, porque quando “brincamos” aprendemos». Diz que quando acede à *Internet* entra em salas de *chat* para conversar com outras pessoas, nomeadamente de outros países. A última vez que acedeu às salas de *chat* do *Sapo* foi há um mês e meio, mas não conta o que aconteceu porque, como ela própria afirma, «é pessoal». Utiliza sempre um *nickname* diferente, às vezes inventa características acerca de si própria e outras não, pois considera o mundo *real* como diferente do *virtual*, e neste não é condenável a mentira.

Existe «dissociação entre o mundo real e o virtual em situações como nos “chat rooms”, em que há pessoas que criam uma personalidade totalmente diferente daquela que efectivamente possuem e desligam-se por completo do mundo *real*, passando a viver num mundo ilusório, virtual, e que é perigoso porque constitui um meio, na maioria dos casos, que se alimenta da mentira.» A Sara M. aponta os malefícios na utilização da *Internet*, como o acesso à pornografia, mas por outro lado, aceita que há também quem beneficie com a sua utilização, pois há pessoas «com deficiências que recorrem ao mundo virtual em busca de outras pessoas com quem possam estabelecer conversas,

algo que dificilmente conseguiriam, ou por timidez ou por outro motivo qualquer, no mundo real».

A *Internet* não é apenas um instrumento comunicacional e lúdico, como quando se acede ao *mIRC*, pois pode também ser um instrumento educativo, quando se pretende recolher matéria para trabalhos escolares. A Sara M. frequenta o [Centro de Recursos](#) para estudar, apesar de preferir fazê-lo na Biblioteca, mas por vezes também vê filmes, utiliza o computador ou acede à *Internet*, preferencialmente para a consecução de actividades escolares. Refere que beneficiou da visita ao Pavilhão da Realidade Virtual, pois enquanto «sonhamos isto é possível, mas estar acordada, em pleno alto mar, sendo bombardeada, é algo de novo. E, ainda, estar a observar um objecto a duzentos metros de distância (mola) e não poder tocar nele, cria certa expectativa...».

Mas mesmo assim é preferível o mundo *real* ao *virtual*, como refere a Mónica, apesar deste «nos permitir experiências diferentes das que podemos ter na vida quotidiana». Raramente utiliza a *Internet* e fá-lo nas aulas de Introdução às Tecnologias da Informação, para pesquisar ou para se divertir. Pensa que «fazemos claramente a distinção entre o que é real e o que é fictício, pois no mundo virtual podemos ter experiências diferentes, mas que não têm nada a ver com as experiências do mundo real, que nos marcam para a vida inteira e nos possibilitam recordarmos os bons momentos».

Numa das manhãs em que permaneci no [Centro de Recursos](#), um grupo de alunas desta turma ocupou um dos computadores para aceder ao *mIRC*. No *World Chat*, começaram a falar com outros jovens, mas como eles estão sempre a colocar as mesmas questões elas começam a resmungar entre si. Um deles diz que tem vinte e sete anos e elas comentam que já é velho, mas depois acrescentam que não podem saber se ele está a dizer a verdade. Indicam a área em que estudam e vão comentando o que uma das duas sentadas em frente ao teclado, aleatoriamente, escreve. Demonstram sempre a opinião que têm e discutem-na, por isso não estão a criar nenhuma personagem particular, pois ela é a conjugação delas todas.

Enumeram as características da personagem que encarnam: a altura (inventam uma altura menor do que a do rapaz com quem conversam *online*), a cor do cabelo (castanho), e referem que gostam dos homens morenos, altos, de olhos azuis, de bom carácter, inteligentes, etc. Mas entretanto já ninguém responde, elas procuram noutros canais e começam a conversar com um rapaz inglês, a quem respondem que se chamam Vanessa. Começam a falar com um rapaz que diz ser de Viseu, depois apanham outro do Porto, dizem que são de Fiães, mas a maioria das pessoas não conhece esta terra, nem mesmo os portugueses. Em relação ao inglês, acabam por dizer que são portuguesas e não sabem falar em inglês.

Desconectam-se do *chat* e uma delas diz para tentarem o *chat* de Portugal, em que resolvem dizer que são cinco raparigas que estão por trás da personagem inventada, e inventam também os nomes, todos começados pela letra “P”. Não aldrabam totalmente, como elas dizem, a não ser nos nomes: «Paula, Patrícia», e não se lembram de mais nomes, perguntam-me, «Pamela, Paulina», e o rapaz também não se apercebe de que falta um nome, mais tarde escrevem que a quinta é a «Pati», diminutivo de Patrícia. Uma delas vai fazendo comentários críticos - por exemplo, «Que trauma!» - ao que as colegas escrevem, mas estas não se importam, pois estão aqui para se divertirem e com quantos mais interlocutores conseguirem falar mais possibilidades têm de se rirem à custa deles.

Têm o cuidado de se irem despedindo de quem estiveram a falar e depois vão fechando uma janela a seguir à outra, e só param quando consideram realmente interessante o que eles dizem. Entretanto a que está a escrever diz que é a Pamela e está com mais quatro amigas, mas como já tinha dito que era a Káti, o rapaz pergunta-lhe quem é ela afinal e ela responde-lhe que é a Pamela Káti. Decidem que têm todas dezoito anos, mas uma delas avisa que ele vai notar que é mentira. Escrevem que estão a *teclar* do Porto, ele é de Gondomar. Perguntam-lhe como é que ele é, e apesar de saberem que ele vai mentir não se importam e dizem que isso é que tem piada. Ele diz que tem um olho de cada cor. Combinam com ele um sítio para se encontrarem no Porto, mas acabam por dizer que se vão embora, que têm de ir para a aula. Como ele continua a conversar, elas respondem.

Começam a despedir-se deles, entre eles o Alex, com quem combinam um encontro no último dia do mês, às vinte e cinco horas. Acham que eles não se importam de ser evidente que elas estão a mentir, pois a piada está precisamente aí, em inventar tudo, o que não seria possível com pessoas conhecidas ou no contacto directo e pessoal com outros rapazes. Inventam os números de telefone ou telemóvel, perguntam-lhe se recebeu um toque não identificado ou anónimo, e respondem: «era eu», e na realidade foi uma delas que «mandou o toque». Dizem que o telemóvel é novo e não sabem enviar as mensagens com o número delas. Como a que estava a teclar está a demorar muito tempo a escrever, outra colega substitui-a porque já está quase «a tocar para dentro» e elas têm uma aula.

Apesar de até aqui só ter apresentado o testemunho das raparigas, não são apenas elas que frequentam o [Centro de Recursos](#) ou que acedem à *Internet*, mas os rapazes desta turma, que são só cinco, utilizam preferencialmente o computador para jogar. O André, por exemplo, frequenta o Centro de Recursos para «jogar, ver filmes ou estudar». Costuma jogar *Eliffoot* e *Sega Rally* com os outros colegas, pois não tem computador em casa. Diz que o Centro de Recursos devia ter mais espaço e mais computadores, mas não utiliza a *Internet*, porque «nunca» teve «oportunidade».

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

De acordo com o Sérgio, o [Centro de Recursos](#) não é um bom local para aceder à *Internet*, ou pelo menos não «será propriamente o local mais indicado, devido à sua falta, ou seja, à falta da *Internet* e mesmo quanto à lentidão». No entanto, frequenta o Centro de Recursos «para pesquisar na Internet, realização de trabalhos e para passatempo, estudar, e leitura e requisição de livros». Também utiliza o computador para jogar e a *Internet* com o objectivo de «pesquisar para os trabalhos, relatórios, para enviar mensagens e para a extracção de jogos».

Costuma vir para o [Centro de Recursos](#) principalmente para jogar no computador, mas também joga em casa, sozinho ou com o irmão, apesar de não se considerar viciado nos jogos. O computador que tem em casa não tem ligação à *Internet*, por isso é só aqui que costuma aceder-lhe, principalmente como forma de divertimento, para «ver imagens de carros» ou para realizar trabalhos escolares. Não costuma aceder a salas de *chat*, que considera ser um divertimento principalmente das raparigas. Pensa que o computador é uma «ferramenta de trabalho», apesar de também o utilizar para se divertir.

O Tiago utiliza os computadores do [Centro de Recursos](#) para aceder à *Internet*, para realizar trabalhos escolares, para entrar em salas de *chat*, como as do *mIRC*, e para fazer *download* de jogos. Costuma jogar uma série de jogos, principalmente na Escola ou em casa de amigos, não tanto em sua casa, pois «o computador é da firma», e prefere jogar com outros do que sozinho. Também acede a *sites* acerca de automóveis e a outros que, como ele próprio diz, são «menos próprios». Afirma que o Centro de Recursos devia ter mais computadores e sempre com possibilidade de acesso à *Internet*, pois como está é quase impossível pesquisar as informações necessárias, por exemplo, para um trabalho escolar.

O [Centro de Recursos](#) deveria ser maior, «com mais um ou dois computadores e com mais livros escolares, para uma melhor pesquisa», afirma o Ricardo, que o frequenta para «pesquisar na *Internet*, requisitar livros para trabalhar e para passar o tempo». Utiliza o computador principalmente para jogar e entre os jogos a que pode aceder nos computadores escolares prefere o *Elifoot*, mas de vez em quando faz pesquisas na *Internet* para trabalhos escolares. Considera a *Internet* como um instrumento «lúdico e educativo, porque às vezes acedemos à Internet para pesquisar informação útil aos estudos e para procurar informação e ficheiros para jogos».

Também o Ivo costuma aceder à *Internet* para pesquisar *sites* do seu interesse ou costuma jogar no computador, principalmente *Elifoot* e *Sega Rally*. Em casa tem um computador com acesso à *Internet*, mas ainda não o utilizara na altura da entrevista para a realização de trabalhos escolares, mas sim para pesquisar, porque «assim posso aceder a notícias, imagens e até participar em

conversas com pessoas de outros países». Como ele próprio confirma, no seu caso o computador continua a ser apenas um instrumento de divertimento, e frequenta o [Centro de Recursos](#) por «causa do divertimento que proporciona os jogos e a Internet nos computadores» e porque «tem bom ambiente e os alunos ficam sempre serenos».

3. No Centro de Recursos

De acordo com Goffman, o essencial da cultura, a maneira de viver, aprende-se com a família. Poderia acrescentar-se que também se aprende na Escola, mas a aprendizagem dos comportamentos necessários para a inserção num grupo processa-se principalmente fora das salas de aula. Os adolescentes formam a sua identidade no interior do grupo, nas interações que têm com os outros *membros* (26), geralmente da mesma faixa etária. Essas interações estabelecem-se nos tempos livres, e também nos locais de convívio da própria Escola, como o [Centro de Recursos](#).

Nesta Escola específica, o [Centro de Recursos](#) tem uma sala dividida em três partes, a primeira com uma televisão em que os alunos podem visualizar os *vídeos* que têm à disposição ou que trazem de casa, a segunda vocacionada para o estudo, com manuais escolares, e a terceira tem um gravador de cassetes, uma impressora, um *scanner* e três computadores, os dois primeiros com acesso à *Internet*. Ao longo do ano lectivo, quer os computadores quer os respectivos acessórios se mantiveram usualmente inactivos, devido a vírus, avarias, e principalmente à sua qualidade.

A pesquisa de terreno centrou-se no uso que os [alunos](#) fazem da *Internet* no [Centro de Recursos](#), nomeadamente entre as nove horas e trinta minutos e as treze e trinta, pois apesar desta sala funcionar teoricamente desde as nove da manhã até às dezassete horas, é principalmente no período da manhã que os frequentadores dos computadores, nomeadamente da *Internet*, a utilizam. Durante o resto do dia, como não há um professor responsável, apesar de existirem vários professores a darem apoio no Centro de Recursos por curtos períodos, nem sempre esta sala se encontra disponível para os alunos a frequentarem. No período da noite, à terça-feira, quarta-feira e quinta-feira, quatro funcionárias auxiliares da Acção Educativa asseguram a abertura do Centro de Recursos entre as dezanove e quinze e as vinte e duas horas, aliás tal como por vezes acontece durante a tarde.

O [Centro de Recursos](#) é um local de convívio, e por isso mesmo se distingue da Biblioteca, pois aqui os alunos afirmam sentir-se completamente à vontade e integram-se geralmente em grupos para ocuparem os tempos livres. No período da manhã, em que existe uma [Professora](#) responsável pelo seu funcionamento, a maioria dos frequentadores são alunos do décimo primeiro e do décimo segundo anos, mais familiarizados com as regras escolares e com os locais em que se podem reunir.

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

Aqueles que utilizam o computador durante mais tempo são usualmente alunos que estão a repetir pelo menos uma cadeira do décimo segundo ano, e que por isso mesmo têm mais horas livres para «estarem» na *Internet*. Acedem a jogos *online*, assim como a salas de *chat* (através do *mIRC*), e por vezes tentam conversar com os amigos em tempo *real* ou via *e-mail*, mas na realidade podem aceder ao que quiserem, pois não há ninguém que possa permanecer nesta divisão para os controlar. Podem-se considerar as relações entre os professores, os funcionários e os alunos como pedagógicas (27), o que leva a questionar o papel dos responsáveis por um lugar como este, destinado aos alunos, em que não existe controlo acerca do que podem aceder através da *Internet*, visto que a *Professora* presente no período da manhã não se pode desdobrar pelas três divisões do *Centro de Recursos*.

Há sete turmas do ensino diurno com a disciplina de Introdução às Tecnologias da Informação e são geralmente os alunos que tiveram ou têm esta disciplina os mais capazes para lidar com o computador e para aceder ao que desejam através da *Internet*. Também os alunos que têm a disciplina de Trabalhos de Aplicação ou que utilizam o computador em casa, nomeadamente com ligação à *Internet*, demonstram mais competências do que aqueles que se iniciaram sozinhos na utilização do computador e que nunca tiveram disciplinas relacionadas com a Informática.

A maioria dos frequentadores encontra-se no *Centro de Recursos* nas horas em que não tem aulas ou quando os professores faltam, horas essas em que aproveitam para realizar trabalhos escolares ou para estudar, apesar do objectivo mais comum ser o divertimento, com a visualização de *vídeo-clips* na televisão e de filmes no *vídeo*, e a utilização da *Internet* ou apenas dos computadores para aceder a jogos. Assim, analisando o Livro de Registos das inscrições e do uso dos computadores, constata-se que, entre meados de Setembro e finais de Novembro, só no período entre as nove e trinta e as treze horas e trinta minutos, 326 alunos assinaram as *fichas de inscrição e de utilização* para usarem os computadores que permitem o acesso à *Internet*.

A partir destes dados não se pode concluir que os alunos em questão tenham acedido todos à *Internet*, nem que o número de inscrições corresponda ao número de alunos que estiveram a utilizar o computador. Como uma das regras é que cada um tenha direito a uma hora, quando querem estar mais do que uma hora assinam por outra pessoa ou vai outro colega assinar por eles. Como os que têm de realizar trabalhos escolares têm preferências sobre os outros, nem sempre a táctica assinalada surte efeito, pois quando há muitos alunos a quererem utilizar os computadores os frequentadores habituais sentem-se na obrigação de cederem a vez aos seus colegas.

Por outro lado, muitas das vezes aparecem grupos que se dirigem para os computadores, mas só

um dos utilizadores é que assina no Livro de Registos da inscrição e do uso dos computadores. Para além disso, a utilização dos dois primeiros computadores não implica necessariamente que os alunos tenham acedido à *Internet*, pois existem diferentes jogos instalados em cada computador, o que os faz escolherem o computador que desejam, independentemente deste permitir ou não o acesso à *Internet*.

Por tudo isto se torna difícil saber o número de alunos que utiliza os computadores e que acede à *Internet* tendo em conta apenas as assinaturas que eles próprios fizeram. Nos dias em que há menos alunos a acederem à *Internet*, isso possivelmente não se deve apenas à sua indisponibilidade, mas sim ao facto de o [Centro de Recursos](#) poder ser esporadicamente aproveitado como sala de aula ou os computadores e o *vídeo* serem utilizados em aulas específicas, durante as quais é fechado o acesso aos restantes alunos, ou até devido às avarias nos computadores e mesmo à dificuldade no acesso à *Internet*.

Como os responsáveis pela manutenção do funcionamento dos computadores são também professores, que não possuem um horário específico para exercerem essa manutenção, quando um computador avaria ou deixa de permitir o acesso à *Internet*, ou o problema é resolvido pelos alunos que o utilizam ou então a sua resolução é adiada até que o representante de grupo de Informática se encontre disponível para o tentar solucionar. Quando o problema se mostra de difícil resolução o Conselho Executivo solicita os serviços de um técnico de Informática, nomeadamente para restabelecer a ligação dos computadores à *Internet*.

O representante do grupo de Informática só dispõe de quatro horas semanais para reparar todas as avarias que possam afectar a utilização dos computadores de toda a Escola. Como são muitos, é impossível que se possa ocupar especialmente dos computadores do [Centro de Recursos](#), em que há constantemente aparelhos que não funcionam. Os computadores da sala de Informática estão quase todos ligados à *Internet*, mas só os alunos que a costumam frequentar, nas aulas, lhes têm acesso, pois os restantes têm de se limitar a utilizar os computadores da Biblioteca e do Centro de Recursos, ou seja, quatro computadores. Como parte do tempo não funcionam integralmente, devido a problemas técnicos, e outra parte estão ocupados com jogos, resta muito pouco tempo para todos os alunos poderem aceder à *Internet*.

Também nas outras escolas, geralmente não existe ninguém apenas responsável pelo equipamento informático, essa responsabilidade ou é atribuída a um dos elementos do grupo de Informática, no caso das escolas secundárias, ou a um outro professor que se tenha interessado por obter a formação necessária para poder responsabilizar-se por essa tarefa (28), como acontece em

grande parte das escolas com ensino básico. Desde que abriu o [Centro de Recursos](#), é a [Professora](#) responsável que tem constantemente de insistir para se arranjam soluções para todo o material que fica estragado ou que desaparece. Se ela não o fizesse, provavelmente estas secções estariam quase vazias, mas para que é que serve um Centro de Recursos se só tiver livros para consultar?

O [Centro de Recursos](#) não tem regras explícitas que expliquem aos seus utentes o sistema de funcionamento. Talvez por isso cada um se sinta no direito de criar as suas próprias regras, o que na realidade acontece mais com os professores do que com os alunos. Cada aluno que quer utilizar o computador pode fazer a sua inscrição logo ao primeiro tempo da manhã – a partir das nove horas ou das nove e trinta (à quarta-feira) -, mas se algum professor decidir que precisa dos computadores para uma das suas aulas, mesmo que não tenha feito uma inscrição prévia, pode utilizá-los e pedir a todos os restantes alunos que saiam do [Centro de Recursos](#). Mesmo que esse professor só tenha um aluno para assistir à sua aula, pode considerar que a presença dos restantes o incomoda e por isso pede-lhes para saírem. Os alunos, apesar de não concordarem, obedecem, mesmo que tenham assinado para utilizarem determinado computador no horário disponível ou que estejam a estudar, sem porem em causa a actuação dos referidos professores.

O funcionamento da própria Escola, tal como o de outras escolas semelhantes, provoca situações em que um professor encontra a sua sala ocupada e se vê obrigado a procurar uma outra sala para poder leccionar. A única disponível pode ser a do [Centro de Recursos](#), que poderá ser ocupada para fazerem a auto-avaliação, para mostrarem *vídeos* acerca da matéria leccionada ou mesmo para acederem à *Internet*. São raros os que consideram que estão a ocupar um espaço alheio e que não interferem no funcionamento do Centro de Recursos quando estão com alunos a realizar determinada tarefa escolar. Em casos esporádicos, o Professor decide leccionar sem obrigar os restantes alunos a retirarem-se, e eventualmente consegue manter a atenção dos seus alunos apesar da música e das conversas dos colegas que utilizavam os computadores.

Independentemente de terem ou não realizado a inscrição, muitos professores que desejam que os alunos utilizem a *Internet* durante uma aula deparam-se com a impossibilidade de a ela acederem devido a problemas técnicos, nomeadamente provocados por vírus, entre outros, ou pela modificação dos modos de acessibilidade. Apesar disso a aula será leccionada no [Centro de Recursos](#), o que implica que os restantes frequentadores se retirem da sala, sejam eles alunos ou professores. Por outro lado, quando há alunos que faltaram a um teste de avaliação, o Professor pode pedir à Professora responsável ou a quem a estiver a substituir para eles realizarem o teste no Centro de Recursos, o que implica que os frequentadores habituais se mantenham em silêncio,

afastando todos aqueles que estão em grupo e se pretendem divertir nos tempos livres.

Quando a **Professora** responsável pelo **Centro de Recursos** não comparece ao serviço, no horário da manhã, não colocam nenhum funcionário para a substituir, a não ser que os alunos o peçam ao Conselho Executivo, o que usualmente não acontece. A maioria dos professores que estão destacados para estarem temporariamente no Centro de Recursos, geralmente durante uma hora, não considera que as suas tarefas sejam as da Professora responsável, mesmo que ela se encontre ausente. Assim, enquanto local de convívio, o Centro de Recursos nem sempre está disponível para que os seus frequentadores habituais possam usufruir dos instrumentos lúdicos e escolares que lhes possibilitam ocuparem os tempos que têm livres, mas que geralmente têm de permanecer na Escola.

Como o **Centro de Recursos** não é apenas um local de convívio, os alunos que pretendem estudar vêm-se constantemente confrontados com ruídos perturbadores, normalmente de vozes, mas também devido ao tipo de música e ao volume em que a ouvem. A **Professora** responsável está constantemente a pedir aos alunos que não perturbem os colegas que pretendem estudar, mas como existem três subdivisões ela não pode permanecer ao mesmo tempo perto de todos os grupos de alunos, o que faz com que a divisão dos computadores, em que está o gravador, seja geralmente a mais barulhenta. Ou os alunos que pretendem realizar trabalhos escolares se dirigem para o Centro de Recursos nas horas de menos afluência ou então não conseguem a concentração necessária para executar os referidos trabalhos.

É de realçar, no entanto, que existe uma Biblioteca, mais adequada para os alunos que pretendem estudar, pois é-lhes exigido que mantenham o silêncio, mas mesmo assim há muitos alunos que preferem estudar no **Centro de Recursos**. A Ana, por exemplo, diz que aqui está mais perto dos colegas de turma, que pode conversar com eles sempre que lhe apetecer, sem sequer ter de sair do lugar que escolheu para estudar. A Jacinta também elegeu este local para estudar, entre outras razões por ser aqui que se encontram e se podem requisitar os manuais escolares. Mas enquanto estas alunas vão usualmente para a divisão do Centro de Recursos dedicada ao estudo, outros colegas costumam estudar na divisão dos computadores, em que «há mais barulho».

Por outro lado, há muitos alunos que permanecem no **Centro de Recursos** para se divertirem, para verem filmes, ouvirem música, jogarem no computador ou pesquisarem na *Internet*. Não o fazem em silêncio, porque muitas vezes estão em grupo, ou conhecem os colegas que estão nos outros computadores ou a realizar outras actividades. Se lhes permitem ouvirem música e ligarem a televisão com som, eles próprios consideram que lhes deviam facultar um espaço apropriado em que não tivessem de se preocupar em não incomodar quem está a estudar. Um dos malefícios que se

atribui ao computador, que aliás já fora atribuído à televisão, seria o de se transformar num ecrã para a realidade, para o mundo (29), mas no *contexto* específico desta pesquisa de terreno ainda não existe a desumanização para a qual alertam muitos dos investigadores contemporâneos, resultante da frequência de locais em que ninguém se reconhece como parte da comunidade, o que não acontece num *contexto* urbano com características rurais, em que todas as pessoas parecem conhecer-se.

3.1- Na Internet

Com base nos questionários preenchidos por 421 alunos da Escola Secundária Coelho e Castro, 167 do décimo ano, 124 do décimo primeiro ano e 130 do décimo segundo ano, pode-se verificar que a maioria costuma aceder à *Internet* (gráfico 1). Tendo em conta que nem todos os alunos que assistem às aulas do décimo segundo ano estão matriculados nas respectivas disciplinas e não se tendo verificado se algum dos questionários pertenceria a esses alunos, mas verificando-se que na altura da realização dos questionários já estavam matriculados 491 alunos no ensino diurno, poder-se-á concluir que mais de oitenta alunos não preencheram os questionários, incluindo entre estes aqueles que não foram considerados válidos. Entre os que não lhe costumam aceder (133), 91% (121) aprenderam a utilizar o computador (gráfico 2) e 73% (99) costumam utilizá-lo na Escola (gráfico 4). Entre os que aprenderam ou que já acederam à *Internet*, oitenta e sete alunos tiveram a ajuda de outras pessoas (gráfico 5), principalmente dos amigos (74). Mas há cinquenta e nove alunos que não aprenderam a aceder à *Internet* (gráfico 3) e só quatro deles é que não gostavam de vir a aprender (gráfico 6). Apenas vinte e nove têm um computador em casa, no entanto só um deles assinala que começou a aceder à *Internet* com a ajuda dos pais. Aliás, a maioria (107) já acedeu à *Internet* com a ajuda de outras pessoas (gráfico 5), nomeadamente dos amigos (70).

Entre os que costumam aceder à *Internet* (288), 51% (146) despendem menos do que uma hora por dia para lhe acederem (gráfico 7), 57% (164) só lhe acedem esporadicamente (gráfico 8) e 76% (217) costumam utilizar a *Internet* na Escola (gráfico 9), nomeadamente no Centro de Recursos (gráfico 10). Só catorze despendem várias horas de cada vez que acedem à *Internet*, apesar de vinte o costumarem fazer todos os dias e de cinquenta e oito indicarem que lhe acedem em casa. Na Escola, uma minoria afirma aceder-lhe nos computadores da sala de aula (67). Os objectivos que os levam a aceder à *Internet* são, por ordem de preferência: 1º- lúdicos e realização de trabalhos escolares; 2º- lúdicos; 3º- lúdicos, realização de trabalhos escolares, informativos e contactar com familiares ou amigos; 4º- informativos, lúdicos e realização de trabalhos escolares; 5º- informativos e lúdicos; 6º- informativos e realização de trabalhos escolares (gráfico 18).

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

Só setenta e oito assinalam, entre os objectivos, o contacto com familiares e amigos, mas **219** (76%) aceitam que a *Internet* possa ajudar, nomeadamente no caso dos imigrantes ou dos emigrantes, a fortalecer os laços familiares ([gráfico 11](#)). E se estiverem a conhecer novos amigos através da *Internet*, **206** (72%) afirmam não inventar nada ([gráfico 12](#)), apesar de só **136** (47%) indicarem que mantêm as suas características pessoais quando acedem à *Internet* ([gráfico 13](#)). Mas **72%** (**165**) consideram mais fácil estabelecer contactos com outras pessoas via *Internet* do que na vida *real* ([gráfico 14](#)) e **55%** (**158**) consideram o mundo virtual como distinto do mundo *real* ([gráfico 15](#)). Por ordem de preferência, estes jovens utilizam a *Internet* com o objectivo de acederem a: 1º- salas de *chat*; 2º- *e-mails*; 3º- jogos *online*; 4º- *páginas pessoais*; 5º- *penpals*; 6º- grupos de discussão; 7º- *MUD's* ([gráfico 16](#)). Alguns também acedem a *sites* pornográficos, a *sites* musicais e a *sites* de *crackers*, enquanto outros utilizam programas de envio de mensagens para telemóveis e acedem à *Internet* para fazer *downloads*.

Entre o final do primeiro período escolar e o final do segundo, sessenta e um **alunos** que frequentam o **Centro de Recursos** para aceder à *Internet*, no período da manhã, preencheram um **questionário** semelhante ao que foi distribuído pelos alunos de todas as turmas diurnas. O objectivo seria seleccionar os **participantes** e alguns dos alunos a entrevistar, para além dos da **turma B** do décimo primeiro ano. Como só pedi para o preencherem os alunos que estavam no momento a aceder à *Internet*, e mesmo assim não o fiz com todos eles, os resultados não podem ser generalizados a todos os frequentadores do Centro de Recursos que utilizam a *Internet*.

Depois de terem preenchido uma vez o **questionário** pedi aos mesmos **alunos** e a todos os frequentadores do **Centro de Recursos** para preencherem um **formulário** de cada vez que acedessem à *Internet*, ou preenchi-o eu de acordo com as indicações dadas por eles, com a finalidade de tomar conhecimento quer dos objectivos quer daquilo a que acediam. Estes formulários (**146**) foram também preenchidos entre o final do primeiro período escolar e o final do segundo.

Entre os sessenta e um alunos que preencheram o **questionário**, cinquenta e sete costumam utilizar o computador do **Centro de Recursos**, vinte e um aprenderam a utilizá-lo sozinhos, treze aprenderam nas aulas e outros treze com os amigos, e só um indica ter aprendido a utilizá-lo com os pais, enquanto os restantes combinam mais do que um dos exemplos anteriores. A maioria destes alunos utilizam o computador em casa e na Escola (**24**) ou na Escola e em casa de amigos (**16**), só treze indicam utilizá-lo apenas na Escola, enquanto oito o utilizam em qualquer um dos locais anteriores.

Para aceder à *Internet*, o local preferido é a Escola (**32**), mas há quem lhe aceda quer nos

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

computadores da Escola quer nos de amigos (16), enquanto uma minoria lhe acede quer em casa quer na Escola (11) e apenas um indica costumar aceder-lhe apenas do seu computador, enquanto outro acede-lhe quer em casa, quer na Escola, quer no computador de amigos. Há quarenta e oito que acedem frequentemente à *Internet* no [Centro de Recursos](#), quarenta e seis despendem menos do que uma hora de cada vez que lhe acedem e catorze mais do que uma hora, mas só um indica despende várias horas por dia nessa tarefa.

Os objectivos com que costumam aceder – no caso do [questionário](#) - ou acabaram de aceder à *Internet* - no momento em que responderam ao [formulário](#) – são ([gráfico 19](#)), por ordem decrescente: Lúdicos (quase 50 % dos acessos), Informativos (25 % dos acessos), Realização de Trabalhos Escolares (mais de 15%) e Contactar com Familiares e Amigos (menos de 10 %). Na altura do preenchimento do questionário ou do formulário os utilizadores da *Internet* tinham acedido ([gráfico 17](#)), por ordem decrescente, a: pesquisas na *World Wide Web* - para acederem a todo o tipo de informações -, *chats*, *páginas pessoais*, *correio electrónico*, jogos, grupos de discussão ou *fóruns*, e por último *penpals*.

Mas como muitos dos utilizadores da *Internet* acederam a diferentes *sites* e com diversos objectivos na mesma manhã, utilizei uma [grelha de observação](#) para indicar o sexo de cada um e aquilo a que acediam. Não pretendi analisar a importância da variável género no acesso à *Internet*, mas como inevitavelmente teria de fazer referências a ela - e tinha dado indicação de que não era necessário preencher o nome nos inquiridos, nos [questionários](#) e [formulários](#), de modo a que os [inquiridos](#) pudessem manter o anonimato -, a [grelha de observação](#) permitiu-me verificar se existia ou não alguma diferença relativa ao género nesse acesso (152 dos acessos foram realizados por raparigas e 158 por rapazes), para além de outras constatações.

De acordo com a [grelha de observação](#), acerca do tipo de informações a que os alunos acedem através da *Internet*, verifiquei que as salas de *chat* estão em primeiro lugar, seguidas do *correio electrónico*, da pesquisa na *World Wide Web* e nas *páginas pessoais*, da pesquisa de música e de imagens para capas de *CD's*. Pode-se considerar que os objectivos são fundamentalmente lúdicos e comunicacionais, estando-lhes subjacente a necessidade de pesquisar assuntos de interesse pessoal. A pesquisa para trabalhos escolares e para os projectos da Área-Escola estaria em quinto lugar, seguida do acesso a jogos ou a *sites* que permitem fazer *download* de jogos, a anedotas, a informações desportivas, com o objectivo ou não de realizar trabalhos para a disciplina de Desporto. E continuam aqui a dominar os objectivos lúdicos, mas também os informativos e a realização de trabalhos escolares, designadamente para as disciplinas cujos professores incitam os alunos a

pesquisar na *World Wide Web* ou para a apresentação dos referidos trabalhos, com a procura de imagens que ilustrem as temáticas a desenvolver.

Por último, há também quem aceda à *Internet* para enviar mensagens para telemóveis e pesquisar melodias para os mesmos, para obter informações acerca de automóveis, mas também acerca dos diversos cursos universitários, e para aceder a *sites* considerados pornográficos, a grupos de discussão ou *fóruns*. Continuam aqui a dominar os objectivos lúdicos, informativos e comunicacionais, mas não a realização de trabalhos escolares.

São maioritariamente raparigas que acedem a *chats*, ao *correio electrónico*, a *sites* com informações acerca de música, e são também elas que pesquisam para a realização de trabalhos ou actividades escolares, e procuram informações acerca de cursos universitários. Os rapazes predominam na pesquisa na *World Wide Web* e em *páginas pessoais*, no acesso e no *download* de jogos, na pesquisa de anedotas, de informações desportivas – para a realização ou não de trabalhos escolares –, no envio de mensagens para telemóveis e na procura de melodias para os mesmos, assim como no acesso a *sites* pornográficos. A pesquisa acerca das características dos automóveis é da exclusividade dos rapazes, enquanto o acesso a *fóruns* ou grupos de discussão é igualizado por rapazes e raparigas.

3.2- Diário Descritivo

As duas primeiras semanas de permanência no *Centro de Recursos* tiveram por objectivo a adaptação mútua à minha presença, em que pude observar os alunos que o costumam frequentar e os objectivos com que o fazem. Os contactos prévios e o bom relacionamento com a *Professora* responsável permitiram-me uma rápida inserção no local de observação, o que foi duplamente facilitado pelo contacto com *alunos* dos anos transactos que continuam a frequentar esta Escola Secundária. A referida Professora e os restantes *participantes* ajudaram-me a iniciar o diálogo com os outros alunos, pedindo-lhes para colaborarem. Aliás, obtive sempre a colaboração de todos os *professores* a quem pedi directamente para colaborarem, o que fez com que não sentisse que me impediam de continuar a pesquisar, apesar de nem sempre me encontrar nas condições ideais para o fazer, particularmente devido aos problemas técnicos que não possibilitavam o acesso à *Internet* nos computadores escolares.

Durante o período da minha permanência neste local de convívio dos alunos poucas vezes foi possível manter ambos os computadores conectados à *Internet*. Um dos computadores, a impressora e o *scanner*, praticamente não funcionaram durante o primeiro período lectivo, e no segundo período só a impressora pôde ser utilizada. Isto significa que só um dos computadores, precisamente

um dos que permitia a ligação à *Internet*, é que funcionou durante quase todo o segundo período, enquanto o outro, devido à morosidade no procedimento das tarefas, afastava os habituais frequentadores. Por isso mesmo, quando entravam no [Centro de Recursos](#), os que costumam utilizar os computadores para aceder à *Internet*, perguntavam logo: «Tem [Net](#)?» De acordo com a [Professora](#) responsável pelo Centro de Recursos, esta situação de mau funcionamento devido a problemas técnicos não aconteceu nos anos transactos, por isso mesmo insistiu com os *membros* do Conselho Executivo para que a resolvessem.

Limitei-me a utilizar um computador portátil para poder trabalhar, ou seja, para proceder às anotações no [diário descritivo](#), enquanto ia conversando com os frequentadores habituais e ocasionalmente ajudei os alunos na realização de trabalhos escolares, nomeadamente para as disciplinas de Introdução à Filosofia e de Psicologia, e também quando necessitavam de utilizar o computador. Por exemplo, numa das manhãs, estive a ajudar a Cárine e a Manuela a gravarem um diálogo, para acompanhar uma apresentação sobre o «Euro» no [Power Point](#), que iriam fazer na disciplina de Trabalhos de Aplicação. Noutra altura ajudei a Alexandra e a Jennifer a pesquisarem na *Internet*, para procurarem relatórios semelhantes ao que tinham para fazer, sobre Análise Química Qualitativa de Iões, pois faltava-lhes a Introdução e a Conclusão, que não sabiam como elaborar.

Com os frequentadores que tinham sido meus alunos nos anos transactos mantive quotidianamente um diálogo informal, pedindo-lhes todas as informações que me pareceram necessárias para entender os objectivos com que utilizavam os computadores e com que acediam à *Internet*. Entre os outros frequentadores, foi mais fácil aproximar-me dos mais assíduos e daqueles que se mostraram mais solícitos. Também mantive um relacionamento quase quotidiano com alguns alunos que não utilizam o computador ou que não o utilizam para aceder à *Internet*, que só frequentam este local de convívio para estudar, para ouvir música ou para ver filmes, geralmente em grupos ou aos pares, para conversarem e se divertirem.

Muitos alunos já tinham conhecimento dos objectivos que justificavam a minha permanência no [Centro de Recursos](#), pois para além de preencherem os [questionários](#) relativos à utilização da *Internet* nas próprias aulas, os [professores](#) que distribuíram os respectivos questionários deram-lhes uma informação sumária acerca dos motivos pelos quais lhes pediram para responderem. Apesar disso, como os próprios professores não foram devidamente informados sobre os conceitos utilizados nos questionários, estes não se revelaram totalmente fidedignos, pois a maioria dos alunos desconhecia, por exemplo, o significado de *penpals* e de [MUD's](#), tal como vim a verificar

nos diálogos que mantive com eles no Centro de Recursos.

As conversas que mantive não se limitaram ao esclarecimento das temáticas a documentar. Por exemplo, foram os alunos que me informaram de que os computadores da Escola são infectados através da *Internet*, nomeadamente pelos documentos que vêm *anexados* aos *e-mails*, pelas disquetes trazidas por eles ou transportadas entre os computadores escolares, assim como pelos *CD's* oferecidos por revistas juvenis para instalar determinados programas, que por vezes também transportam vírus que poderão afectar o funcionamento dos computadores. E talvez devido à informalidade do relacionamento que mantive com eles, sempre que existiram conflitos em que algum dos participantes pudesse estar implicado, senti dificuldade em manter e assumir uma posição neutra.

A maioria dos frequentadores da divisão do *Centro de Recursos* em que estão os computadores são rapazes, que não se inibem de falar do que lhes apetece mesmo quando há raparigas a acompanharem o grupo. Quando utilizam a *Internet* para conversar não parecem demonstrar a necessidade de criar personagens fictícias, que lhes possibilitassem a vivência imaginária de situações não habituais para a sua vida quotidiana, e dedicam mais tempo a procurarem *sites* em que visualizem imagens que eles próprios consideram pornográficas do que a procurarem namoradas *virtuais*. As raparigas parecem necessitar de mais privacidade e por isso procuram utilizar os computadores para aceder à *Internet* nas horas em que não há muita gente no Centro de Recursos. Muitas vezes saem nos intervalos, quando há mais rapazes a dirigirem-se à divisão dos computadores, ou procuram ir para os computadores da Biblioteca, em que não há grupos de rapazes a interferirem nas suas conversas através da *Internet*. Como também na Biblioteca os alunos só podem usufruir de dois dos computadores para aceder à *Internet*, nem sempre é possível que todos a utilizem da forma que desejariam.

Para aqueles que não estão habituados a trabalhar no computador, a utilização forçada para a realização de tarefas escolares revela-se sempre problemática. Necessitam da ajuda dos colegas ou dos professores, por isso só o usam quando sentem que é mesmo necessário. Mas os que se habituaram a este instrumento de trabalho, mesmo quando estão a realizar actividades escolares não separam a faceta lúdica da necessidade de o utilizar para algo que não costumam fazer. Assim, entre os que costumam conectar-se à *Internet*, a maioria parece fazê-lo com intuítos lúdicos, para se divertir ou, como eles próprios dizem, «passarem o tempo», apesar de por vezes serem os próprios professores a incentivá-los a procurar informações na *World Wide Web*, mas a maior parte do tempo dedicam-se a pesquisar assuntos do seu interesse, a conversar via *e-mail* ou nas salas de *chat*. Isto

acontece principalmente no caso das raparigas, que enviam mensagens para os telemóveis através da *Internet*, e conversam com amigos reais ou *virtuais* em tempo *real*.

Quando o objectivo é a realização de trabalhos escolares aparecem sempre mais alunas do que o habitual, quer para aceder à *Internet* quer para utilizar o computador para processamento de texto. Neste caso, não se costumam incomodar com o possível excesso de ruído, pois normalmente limitam-se a passar no computador o que já trazem redigido em folhas soltas ou nos cadernos escolares. Mas não são apenas as alunas a realizarem trabalhos escolares, como pude observar com os alunos da disciplina de Desporto, entre outros, que se habituaram a pesquisar na *World Wide Web* de acordo com indicações dos professores, entre eles os de Introdução à Filosofia do décimo primeiro ano, que propuseram a realização de debates nas aulas e disseram-lhes para procurarem informações na *Internet*. Por exemplo, numa das manhãs pesquisaram documentos acerca da adopção de crianças por pais homossexuais, e iam gravando para disquetes quase tudo o que ia aparecendo, sem grande poder discriminatório. Um grupo de rapazes, ao mesmo tempo que procurava as referidas informações num dos computadores, jogava *Cool Pool* no computador que não permite o acesso à *Internet*.

Entretanto todos se entusiasmaram a observar os *sites* acerca de homossexuais, homens e mulheres, e alguém disse que não devia estar a ver o que estava a ver, outro perguntou quem é que devia inscrever numa associação de homossexuais a que tinha acedido, e mesmo os que estavam a jogar *Cool Pool* espreitavam para o segundo computador para verem as informações que os outros pesquisavam. No primeiro computador, as raparigas descobriram uma entrevista: «Acham que se nasce gay?» Uma delas considerou que seria boa ideia gravarem essa entrevista para se prepararem para o debate. Discutiam, porque todos queriam disquetes para copiar os documentos a que acediam, mas no *Centro de Recursos* só há duas disquetes para emprestar aos alunos.

Apesar do interesse demonstrado pelos alunos que pretendiam preparar-se para o debate não ser entusiasmante, no entanto quando começaram a aceder a informações que consideravam não serem as mais convenientes manifestaram uma certa curiosidade perante o desconhecido, provavelmente por pensarem que estavam a visualizar imagens que não deviam ver. Talvez não estivessem devidamente sensibilizados para a problemática da adopção de crianças por casais de homossexuais nem sequer para a temática da homossexualidade, que seriam os temas a debater, pois os risos e os comentários não denotavam a mínima compreensão dos assuntos em causa. Por outro lado, a maioria dos alunos da idade deles costuma reagir desta forma a uma situação inesperada, nomeadamente quando se deparam com modos de vida que não são aceites pelo meio em que estão

inseridos. Nesta faixa etária, os rapazes costumam sentir-se muito afectados quando alguém põe em causa a sua *masculinidade* e geralmente interpretam a problemática da homossexualidade como sendo uma afronta ao *estatuto sexual* dos homens, principalmente quando se encontram em grupo (30).

É interessante verificar que apesar dos professores do grupo de Filosofia não utilizarem a *Internet* nas suas aulas nem terem por hábito procurar informações utilizando o computador, no entanto são dos que incitam os alunos para procurarem documentos na *Internet* ou para realizarem trabalhos escolares com a ajuda do computador. Desde os debates até à realização de trabalhos individuais e de grupo, para tudo é necessário procurar documentação e «dar um aspecto apresentável aos trabalhos» que vão sendo realizados. Porém, o acesso à informação através da *Internet* para a realização de trabalhos escolares não obedece a objectivos preestabelecidos, ou seja, os alunos apenas sabem o tema que lhes interessa pesquisar e depois vão navegando de acordo com os *sites* que lhe são indicados pelo *motor de busca*. Não se preocupam em seleccionar devidamente as informações e toda a pesquisa resulta de um percurso caótico, pois acedem às *páginas* que aparecem mais rapidamente e são principalmente atraídos pelas imagens.

Provavelmente deveria existir alguém responsável por ajudar os alunos (ROCHA, 2002a), pois muitos deles não sabem utilizar devidamente as potencialidades do computador nem costumam aceder à *Internet*. É evidente que se entrem ajudam, mas nem sempre essa ajuda amigável dos colegas é suficiente, pois muitas das alunas sentem-se mais seguras se puderem pedir a colaboração de um professor ou professora que lhes explique os conceitos que não entendem e a forma mais fácil de acederem ao que pretendem. No caso dos rapazes, normalmente a insegurança não é tão óbvia, talvez por a maioria dos frequentadores desta divisão serem do mesmo sexo e não se envergonharem de pedir ajuda sempre que não sabem o que fazer, mesmo que saibam que poderão eventualmente ser criticados por assumirem a sua ignorância. Algumas vezes pediam-me ajuda a mim, principalmente quando era eu a pedir-lhes primeiro, o que os desinibia para perguntarem o que necessitavam saber.

Nem sempre os utilizadores dos computadores precisam de ajuda suplementar, pois há alunos a passarem todo o tempo livre em frente ao computador e a demonstrarem conhecimentos de informática muito para além do que lhes possa ter sido exigido a nível escolar. Usualmente estes alunos podem aceder à *Internet* em casa, mas ou evitam fazê-lo por razões económicas ou então deixam tudo o que é mais demorado e que exige um rápido acesso para fazerem nos seus computadores, enquanto nos computadores escolares só lhe acedem para se divertirem. Os

passatempos nem sempre têm uma função estritamente lúdica, como por vezes acontece quando pretendem enviar curtos *e-mails* e mensagens para telemóveis, pois se estas forem enviadas a partir dos seus computadores os pais dão conta das chamadas que eles fizeram através da *Internet*, porque na conta telefónica as mensagens aparecem discriminadas, daí que o façam apenas nos computadores escolares. Alguns professores fazem o mesmo, ou pelo menos aqueles que costumam aceder à *Internet*, mesmo na sala de professores, e neste caso as razões económicas parecem ser ainda mais evidentes.

Por serem geralmente os mesmos alunos que se encontram no [Centro de Recursos](#) às mesmas horas acabam por se conhecer, por jogar uns com os outros nos computadores e por conversar entre si. A inércia motora ou apenas a utilização parcial do corpo (*Cfr.* BRETON, 1999b, pp. 15 e 146), numa sociedade em que a maioria das pessoas parece preferir estar sentada, será uma das causas da aceitação dos jogos de computador, que substituíram, nos últimos anos, os jogos «ao ar livre» que os rapazes escolhiam para se entreterem nos tempos de lazer. Muitas vezes as conversas acerca da vida quotidiana são interrompidas por alusões aos jogos, como se a *realidade virtual* pudesse ser um modelo para as experiências vividas no mundo *real*. Só os jogos de cartas, como o *Solitário* e o *Free Sell*, preferidos pelos professores, é que não parecem agradar aos adolescentes, que costumam jogar cartas em grupo no Polivalente. Mesmo quando estão sozinhos preferem outro tipo de jogos, como as corridas de automóveis, os jogos de futebol e de bilhar, a escolha de jogadores e de árbitros, etc.. Também gostam de jogos que despertem a agressividade inconsciente, principalmente quando são jogados em grupo, mas por vezes jogam sozinhos, nomeadamente um jogo que aparece no *ambiente de trabalho* e que consiste em destruir as imagens que aparecem no *desktop*, através dos pontapés de um homem semelhante ao *Action Man*.

Entre os jogos instalados nos computadores do [Centro de Recursos](#), o preferido é o *Elifoot*, mas quando pergunto porque é que preferem este jogo, invariavelmente respondem-me que é dos melhores entre os que estão instalados nos computadores escolares. Não o preferem, mas não têm nenhum jogo melhor, a não ser que o tragam em disquetes ou num *compact disc*. Quando instalam novos jogos ocupam muita da memória do computador e por isso eles são desinstalados pelo representante do grupo de Informática, de cada vez que comparece no Centro de Recursos para fazer a manutenção dos computadores, visto que os torna demasiado lentos. Por vezes também jogam *Cool Pool*, um jogo de bilhar, *MBA2000*, um jogo de basketete, *Sega Rally ChampionShip*, um de corridas de automóveis, e quando acedem à *Internet* jogam no *Casino*, que está sempre a aparecer no ecrã, e segundo o que eles dizem, «a primeira vez que se joga não se paga».

O acesso a jogos *online* é realizado principalmente por rapazes (31), que são capazes de se abstrair de tudo o que os rodeia para jogar sem serem incomodados pelas outras pessoas. Não são jogos para multiutilizadores, pois o objectivo não é jogar a determinada hora com colegas de outras escolas, por exemplo, mas sim fazer o *download* de jogos para os manter *offline* ou para os gravar no computador. Este procedimento, dependendo do jogo, nem sempre exige companhia, aliás nalguns jogos pode-se ter por parceiro o próprio computador. Apesar de ter conhecimento que existem alunos a aceder a jogos para multiutilizadores, não o fazem no *Centro de Recursos*, e normalmente são alunos que têm computador com acesso à *Internet* em casa. Não é o que acontece com a maioria, que nunca acederam a esse tipo de jogos e, mesmo os que costumam frequentar salas de *chat*, também nunca acederam a *MUD's*, com raras excepções, como um rapaz que me confidenciou que costumava aceder ao *Palace*, que tinha instalado no seu próprio computador a partir de um *compact disc* oferecido por uma revista, mas a dificuldade de conversar em inglês não o incentivava a aceder-lhe com frequência.

Quando não acedem à *Internet* nem jogam nos computadores, mesmo assim podem utilizá-los para se divertirem, como quando trazem disquetes com imagens gravadas *online*, nomeadamente de mulheres nuas, em posições por eles próprios consideradas como «obscenas», e as colocam no *ambiente de trabalho* ou as fazem aparecer constantemente de cada vez que o utilizador do computador pára uns segundos. Também utilizam imagens para desagregar e voltar a construir da forma que desejam, e conseguem estar muito tempo a fazer esta espécie de jogo com a mesma imagem, usualmente com figuras de seres humanos, que são despidos e desagregados, para depois serem novamente reconstruídos e vestidos. Outro divertimento é a colocação de mensagens para os restantes utilizadores dos computadores no *ambiente de trabalho*, como quando o Mike fez com que aparecesse, em letras enormes, «Benfica Campeão».

Quando existe um contacto com os alunos fora das actividades lectivas, mais facilmente eles mudam a opinião relativamente à pessoa em questão, só porque conversou com eles como se não fosse professora, e por isso deixam de reagir especificamente como alunos, abrindo-se as expectativas perante os significados ocultos que possam atribuir àquilo que fazem. É o que acontece com os professores que estão destacados para outro tipo de actividades para além de leccionar, como estar no *Centro de Recursos*, em que poderão provavelmente manter conversas com os frequentadores que não teriam se estivessem numa situação de sala de aula e eles fossem seus alunos (32).

3.3- Participação e Observação

Neste caso, a observação participante já partiu de determinados pressupostos (33), pois o objectivo era observar, para além do que é que os utilizadores da computador faziam quando acediam à *Internet*, se o objectivo lúdico dominava relativamente aos outros e se de alguma forma os **participantes** consideravam que existia uma dissociação entre o corpo físico e os fictícios, quando pesquisavam na *World Wide Web* ou quando utilizavam o computador para comunicarem com outros utilizadores.

Depois de conversar com os frequentadores do **Centro de Recursos** entrevistei alguns deles, mas como os diálogos informais se revelaram adequados aos objectivos propostos, nas **entrevistas** gravadas coloquei apenas as **questões** necessárias para que pudessem resumir o que costumavam fazer no Centro de Recursos, nomeadamente quando acedem à *Internet*. Como não me limitei a contactar com os utilizadores dos computadores e da *Internet*, entrevistei também os que habitualmente frequentam o Centro de Recursos para estudar ou para requisitar manuais escolares, para ver televisão, filmes ou ouvir música.

A Ana, por exemplo, uma aluna do décimo ano, passa quase todas as manhãs a estudar, apesar de considerar que os seus colegas de turma encaram o **Centro de Recursos** como um local de convívio e por isso mesmo é que o frequentam, daí que opine que o espaço deveria ser maior, de modo a que cada actividade não interferisse com as restantes. Apesar de não costumar utilizar o computador na Escola, em casa costuma usá-lo para a realização de trabalhos escolares, com a ajuda do *Word* e do *Excel*, mas também acede à *Internet* com o mesmo objectivo, para pesquisar, e às vezes por curiosidade, porque «é muito fácil aceder à Internet, é só clicar».

Outra frequentadora habitual da divisão de estudo do **Centro de Recursos**, a Jacinta, nunca utiliza o computador, apesar de ter aprendido a utilizá-lo, mas não se interessou por dar continuidade a essa aprendizagem e por isso nem sequer acede à *Internet* para pesquisar a documentação necessária para lhe facilitar o estudo. Refere que terá de aprender a aceder-lhe, porque provavelmente é uma «boa fonte de informação», mas pensa que iria perder muito tempo, que considera como imprescindível para estudar e por isso não se dedicará a essa tarefa durante o presente ano lectivo. Quer entrar para a Faculdade de Medicina e todo o seu percurso escolar se caracteriza por esse objectivo, mas como não conseguiu concretizá-lo no ano transacto tem de voltar a fazer o exame das duas disciplinas específicas em que não obteve nos exames as classificações desejadas.

Há quem venha para o **Centro de Recursos** para estudar e por vezes também para se divertir, como a Alejandra, que só utiliza o computador para trabalhos de grupo e só acedeu duas vezes à

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

Internet, para pesquisar informações para um trabalho para a disciplina de Introdução à Filosofia e para pesquisar, em *páginas pessoais* de estudantes do ensino secundário, trabalhos para as disciplinas técnicas. A Jennifer, que costuma acompanhá-la, vem para o Centro de Recursos consultar os manuais escolares e não utiliza os computadores porque não sabe nem aprendeu «a funcionar com eles». Ambas consideram que o Centro de Recursos deveria ter mais livros e dar mais facilidades para os alunos os poderem levar para estudar em casa.

Na Escola é difícil aprender a pesquisar, porque o acesso aos *sites* desejados é sempre muito lento, tornando-se impossível abrir a maioria das *páginas*. Mesmo assim, a Alejandra, que demonstra uma certa aversão aos computadores, o que tem como consequência as dificuldades acrescidas que sente quando tenta pesquisar na *World Wide Web*, tem-se mostrado admirada de cada vez que descobre que há tanta informação que lhe poderia ser útil quer para a realização de trabalhos escolares quer para estudar. Uma das vezes que estive a ajudá-la a procurar as informações pretendidas, afirmou que se tivesse computador em casa, com ligação à *Internet*, poderia fazer todos os trabalhos escolares, pesquisando as informações que necessitasse de uma forma muito mais simples do que a exigida quando se pretende procurar documentos originais nos livros existentes na Biblioteca e no *Centro de Recursos*.

A Carla, que frequenta a disciplina de I.T.I., também só utilizou o computador duas vezes, para realizar um trabalho para a disciplina de Psicologia, mas não costuma utilizá-lo nem para aceder à *Internet*, pois para além de não saber não está interessada em pesquisar, porque agora tem como prioridade estudar. Também a Manuela, outra aluna do décimo segundo ano, nunca acede à *Internet*, quando vai ao *Centro de Recursos* é para utilizar o computador ou para estudar, mas afirma que às vezes o barulho a incomoda e que não se consegue concentrar. Ao contrário da Manuela, a Natália considera que não se devia impor aos alunos que fizessem silêncio, pois encara o Centro de Recursos como um local de convívio, onde pode ouvir música, mas de vez em quando também vem estudar ou procurar informações em livros.

Por seu lado, o Ricardo considera que no *Centro de Recursos* devia existir mais silêncio, pois não é um local de convívio, apesar de o frequentar para ver filmes, e por vezes utilizar o computador para jogar. Na *Internet*, costuma consultar os jornais desportivos, não demonstra nenhum interesse em pesquisar outro tipo de informações, em utilizar o *correio electrónico* ou simplesmente conversar em salas de *chat*. Não é o que faz a Cristiana, por exemplo, que utiliza o computador em casa, para pesquisar e para jogar, enquanto a Sandra costuma vir para o Centro de Recursos para utilizar os computadores que permitem o acesso à *Internet*, com o objectivo de

pesquisar, pois raramente acede a salas de *chat*, por exemplo, e nunca o faz quando está sozinha.

O Mike utiliza os computadores para jogar, mas ocasionalmente também acede à *Internet* para pesquisar em *sites* pornográficos ou para obter informações para a realização de trabalhos escolares. O *Centro de Recursos*, na perspectiva dele, deveria ser mais espaçoso e ter mais computadores, mas acrescenta que assim «também está bem». Numa das manhãs, comentou que só podia aceder a *sites* pornográficos quem tivesse mais de dezoito anos, como lhe disse que então não o devia fazer, pois só tem dezasseis, ele respondeu-me que se somasse os anos de todos os colegas que estavam com ele a média «dava muito mais de dezoito». Pesquisavam no *Sapo* através da palavra «sexo», mas essa pesquisa deu-lhes acesso a tantos *links*, que desistiram, e então colocaram as palavras «sexo chats» para pesquisarem e acabaram por escolher um dos *sites* com acesso a *chats* cujo assunto é o sexo. Não conseguiram aceder a nenhuma das salas e acabaram por ir parar a um *site* sobre automóveis, daí que a rapariga que os acompanhava comentasse que «não fazem grande distinção entre o sexo e os automóveis, pois ficam entretidos com ambos os assuntos».

A *Internet* não costuma ser utilizada por estes jovens para jogar ou para realizar trabalhos escolares, os que habitualmente lhe acedem fazem-no para pesquisar assuntos do seu interesse, conversar, enviar e receber mensagens. O Bruno, por exemplo, considera que o acesso à *Internet* é uma forma de ocupar o tempo livre, de contactar com os amigos e de pesquisar aquilo que lhe agrada, mas apenas com objectivos lúdicos. Utiliza a *Internet* para pesquisar anedotas, para conversar em salas de *chat*, mas também utiliza o computador para jogar. Como o *Centro de Recursos* tem poucos computadores, muitas vezes não consegue ocupar nenhum deles nos seus tempos livres.

Por vezes ajuda o Luís na realização de trabalhos escolares, como tem acontecido com um trabalho para a disciplina de Desporto, pois ele deixou-lhe uma série de endereços para aceder enquanto foi para a Biblioteca procurar mais informações acerca do que pretendia fazer. Durante este ano lectivo, o Luís acedeu à *Internet* para realizar este trabalho, ajudado pelo Bruno, mas usualmente só a utiliza para recolher imagens para as capas de *CD's*, grava-as para uma disquete e depois imprime-as em casa. Anda muito entusiasmado com o seu novo computador, mas não o utiliza para a realização de trabalhos escolares, a não ser que necessite de passar algum trabalho. Utiliza-o também para jogar, nomeadamente um jogo semelhante ao *Elifoot*, o *Champion Manager*, para gerir equipas de futebol.

Também o Sérgio é um habitual frequentador do *Centro de Recursos*, que segundo ele deveria ter mais computadores e «o acesso à Internet deveria ser mais rápido», como aconteceria se

existisse *Netcabo*, no entanto acrescenta que para as dimensões da própria Escola não poderia ser muito melhor. Só está a assistir às aulas de uma disciplina, pois é o terceiro ano que está no décimo segundo ano, daí que passe muitas horas no Centro de Recursos, mas faz questão de assinalar que só utiliza os computadores da Escola para aceder à *Internet* e para se divertir. Tem computador em casa e pretende seguir um curso universitário relacionado com a Informática, porque «é realmente de computadores» que gosta. Muitas vezes vem para o Centro de Recursos com outros colegas, todos com o mesmo objectivo, pois nenhum deles utiliza os computadores escolares para a realização de trabalhos.

A Ana, que está matriculada a algumas disciplinas do décimo segundo ano, também não utiliza a *Internet* com o objectivo de realizar actividades escolares, mas sim pesquisar acerca de cursos universitários, para saber qual é que deve escolher. Aprendeu a utilizar o computador com os amigos e utiliza-o quer em casa quer na Escola, mas não vem frequentemente para o [Centro de Recursos](#) nem costuma aceder à *Internet*. Quando o faz é em casa do namorado ou no Centro de Recursos, normalmente para pesquisar informações de que necessita, como agora, em que está a tentar descobrir quais são os requisitos necessários para se candidatar a determinados cursos do ensino superior. Normalmente despende mais do que uma hora de cada vez que acede à *Internet* e os objectivos com que o faz são informativos, ou seja, geralmente só utiliza a *Internet* se for mesmo necessário procurar determinadas informações que teria dificuldade em obter de outra forma. De vez em quando acede a salas de *chat*, mas só é sincera se estiver sozinha, caso contrário inventa, pois quando está em grupo o que pretende é divertir-se.

Há uma série de frequentadores que só acedem à *Internet* para utilizarem o *correio electrónico* e para conversar em salas de *chat*. O Vitor, por exemplo, um aluno do décimo ano, começou por frequentar o [Centro de Recursos](#) para jogar *Elifoot*, chegando mesmo a faltar às aulas para continuar a jogar, pois não tem computador em casa para poder jogar sem ser na Escola, mas entretanto aprendeu a aceder à *Internet* e a salas de chat, nomeadamente às do *AEIOU*, e agora «não quer outra coisa», como dizem os colegas. A Cárine não tem utilizado a *Internet*, mas também costumava fazê-lo para aceder a salas de *chat*, geralmente com mais duas colegas, só para se divertirem. Descobriam a sala em que estavam os colegas do computador ao lado, entravam na mesma sala para conversar com eles, fazendo de conta que eram uma outra rapariga, iam desvendando pormenores da vida deles e marcavam encontros para um outro dia, na mesma sala.

Também o Rúben utiliza a *Internet* principalmente para aceder a salas de *chat*, nomeadamente às do *BláBlá*, que pertencem ao *AEIOU*, e não está em várias ao mesmo tempo porque escreve muito

devagar no computador. Aprendeu sozinho a trabalhar com o computador e apesar de poder aceder à *Internet* em casa, como o faz para consultar jornais desportivos, prefere fazê-lo na Escola, pois gasta-se muito dinheiro nesse acesso. Nas salas de *chat*, costuma conversar com raparigas e adequa as suas características pessoais às características que elas dizem possuir, afirma-se sempre mais velho do que elas, alto, louro, de olhos azuis, musculado, acrescentando que frequenta a área de Desporto, pois «isso engrandece um bocado, elas começam logo a pensar naqueles corpinhos esculturais e tal...». Considera que não se deviam «dar aulas» no [Centro de Recursos](#), que cada espaço deveria estar separado dos outros, e que não é um local apropriado para estudar.

Uma das frequentadoras mais habituais da divisão dos computadores do [Centro de Recursos](#) é a Ana Cristina, que passa muito tempo na *Internet*, pois ela própria afirma que já chegou a estar três horas seguidas em frente ao computador, a aceder à *Internet*. Respondo-lhe que por vezes estou muito mais horas e ela parece aceitar a minha resposta como um indício da afinidade que possa ter com ela, daí que acrescente que gosta muito de «estar na Internet». Costuma enviar mensagens para telemóveis, enviar *e-mails*, e entrar em salas de *chat*, com objectivos lúdicos e comunicacionais, nomeadamente no *Messenger 2*, em que, como explica, procura amigos e depois lhes envia mensagens, ou para os endereços electrónicos ou para os telemóveis, pois indicam um dos dois ou ambos, para poderem estar contactáveis. Gosta de utilizar os computadores e de aceder à *Internet*, mas também não se importa de vir para o Centro de Recursos para estudar, para ouvir música e conversar com a Carina, porque as duas querem mudar de área e anularam uma série de disciplinas, o que lhes permite terem muito tempo livre para se divertirem e para estudarem.

Numa das manhãs, a Carina, juntamente com a Ana Cristina, estava a aceder a salas de *chat* e a *sites* que permitem enviar mensagens para telemóveis. Costumam vir para o [Centro de Recursos](#) quase todos os dias, ouvir música e conversar, mas sempre que podem tentam conectar-se à *Internet*, apesar de nem sempre o conseguirem, ou porque os computadores que permitem essa *conexão* estão ocupados, ou porque a ligação é demasiado lenta ou porque nem sequer se consegue aceder. A Carina diz que utiliza a *Internet* para usufruir das facilidades disponíveis nos *sites* de telemóveis, para enviar mensagens para os seus amigos, mas também para procurar novas amizades. Pensa que o Centro de Recursos não devia ser assim, devia ter mais espaço, pois «quem se quer divertir incomoda quem está a estudar e quem está a estudar interfere com os que se querem divertir».

Ao contrário destas utilizadoras da *Internet*, a Vânia é uma frequentadora habitual do [Centro de Recursos](#), mas não gosta de aceder à *Internet*, pois demora muito tempo a obter o que deseja e não

tem paciência. Pesquisa na *Internet* para realizar trabalhos escolares, especificamente para a disciplina de Desporto, e diz que não se tem conseguido «entrar em chats», mas quando o fazia era também para conversar sobre Desporto. Na realidade, não se consegue aceder a algumas das salas de *chat* por estarem superlotadas, porque são as mais concorridas, como acontece com os canais destinados especialmente a jovens. A Vânia utiliza o computador para jogar, principalmente quando está com os colegas de turma, o que é habitual, e se não puderem estar no Centro de Recursos vão para a Biblioteca ou para o Polivalente, nem que seja apenas para ouvir música.

Há quem já não demonstre a mesma apetência para o convívio com os colegas, como a Márcia, que só vem para o [Centro de Recursos](#) para utilizar a *Internet*, e quando não consegue fica a estudar ou simplesmente a escrever na agenda. É uma frequentadora habitual da Biblioteca e por isso só se dirige ao Centro de Recursos quando o computador da Biblioteca está ocupado ou não consegue aceder à *Internet* através dele. Tem em casa um computador com ligação à *Internet* e costuma aceder-lhe para enviar *e-mails*, entrar em *chats* temáticos e consultar *páginas pessoais*. De vez em quando entra em *sites* ou franceses ou suíços, pois é francófona, e utiliza a *Internet* para pesquisar assuntos que lhe interessem no momento.

O Joaquim utiliza os computadores do [Centro de Recursos](#) quando necessita de pesquisar informações para a realização de trabalhos de grupo, mas também costuma utilizá-lo para jogar, considerando que são os objectivos lúdicos a fazê-lo aceder à *Internet*. Aprendeu a utilizar o computador nas aulas e utiliza-o quer em casa quer na Escola, onde costuma despender mais do que uma hora no acesso à *Internet*, apenas para se divertir, pesquisando, por exemplo, informações acerca das características dos seus automóveis preferidos. Diz que faz isto porque não tem mais nada para fazer, pergunto-lhe porque é que não aproveita para aceder a informações que lhe facilitem o estudo, mas ele responde-me: «era o que faltava!», então insisto em questioná-lo acerca das salas de *chat*, do *mIRC*, em que se entretêm as colegas dele, diz que «não tem piada», que não gosta de conversar *online*.

É de realçar que nem todos os utilizadores do [Centro de Recursos](#) a quem pedi para entrevistar aceitaram que utilizasse o gravador para o fazer, pois alguns consideram mais impessoal a escrita do que a fala e mais informal a conversa do que a entrevista. O Sérgio C., por exemplo, nunca quis ser entrevistado, mas sempre conversou comigo de forma informal, explicando as razões para alguns dos seus comportamentos. Diz que não costuma utilizar os computadores nem aceder à *Internet*, só o faz quando não tem outra hipótese, referindo-se à realização de trabalhos escolares (34), ou quando não tem «mais nada para fazer», o que provavelmente significa que está muita gente na

divisão em que está a televisão, pois ele parece preferir ver filmes e *vídeos* do que estar em frente a um computador. Não obstante, entende o seu funcionamento, e quando surge algum problema sabe verificar se as definições de acessibilidade à *Internet* estão correctas e sabe, por exemplo, abri-lo em modo de segurança.

Por vezes também joga com os outros colegas ou traz *disquetes* de casa para visualizar imagens – consideradas pornográficas, apesar de ele próprio não corroborar esta afirmação, pois mantém-se em silêncio, a sorrir, quando o interpelo acerca desse assunto - e para as mostrar aos que o acompanham. Como traz jogos para poder jogar o que quer nos computadores do [Centro de Recursos](#), muitas das vezes joga sozinho e ouve música com auscultadores ligados ao computador, talvez para não ser incomodado e também para não incomodar os restantes frequentadores, e porque não quer apenas ouvir, quer «mexer na música», como ele próprio afirma quando os colegas lhe pedem para desocupar o computador e ouvir a música noutra local. Só acede à *Internet* para fazer *download* de jogos, ou para pesquisar músicas e ocasionalmente anedotas.

Provavelmente muitos outros utilizadores do [Centro de Recursos](#) poderiam ter sido bons informantes para o tipo de trabalho que pretendi realizar, mas quando não se mostravam receptivos não me considerei no direito de intervir e interferir na forma como ocupam os tempos livres. Para além disso, senti mais dificuldade em comunicar com aqueles que não foram meus alunos nos anos anteriores, a não ser com os que se mostraram demasiado extrovertidos e gostavam de conversar, mesmo sem me conhecerem. Muitos dos alunos mostraram-se desconfiados face à minha presença, que geralmente não os afectava, a não ser que pretendesse conversar com eles. Não entrevistei alguns dos internautas que costumavam aceder a *chats*, nomeadamente aqueles que se mostravam incomodados com a minha presença e falavam demasiado baixo com os colegas, tornando óbvio o seu desinteresse em conversar ou em preencher algum papel que os pudesse intimidar.

Algumas das entrevistas foram realizadas mais do que uma vez, pois da primeira não me apercebi que o gravador não estava ligado e por isso não estava a gravar. Sempre que isto aconteceu os entrevistados não conseguiam repetir o que disseram espontaneamente da primeira vez, atrapalhavam-se e alteravam o sentido daquilo que queriam dizer. As entrevistas gravadas foram ouvidas pelos próprios [entrevistados](#) e a maioria mostrou-se admirada com a sua própria voz gravada e com o facto da gravação ficar no computador. Apesar de muitos deles gravarem músicas da *Internet* ou de *CD's* para o computador, nas aulas de Introdução às Tecnologias da Informação, consideram que é diferente ouvirem-se a si próprios a falar no computador.

Foram também entrevistados, por duas alunas do décimo primeiro B, cinco raparigas e dois

rapazes, acerca da utilização do *correio electrónico*. Não os poderei considerar como participantes, visto que, para além de não serem frequentadores do *Centro de Recursos*, não contactei directamente com eles. Esses sete testemunhos indicam que a *Internet* pode ser considerada como um instrumento lúdico, mas diferem quanto à aceitação da dissociação entre mundo *real* e *virtual*. Uma das raparigas diz que quando «não há um contacto directo com as pessoas, estás no mundo virtual, no ciberespaço, mas este também é real».

Numa investigação desenvolvida no Brasil com base no projecto "Internet: novos caminhos de socialização e de cooperação científica", a Autora do documento «Internet: novos caminhos de socialização - um estudo das listas electrónicas de discussão» conta que durante o projecto, para observarem os usuários da *Internet* no Centro de Filosofia e Ciências Humanas de uma Faculdade, tinham tentado que mais alunos lhe acessem através da elaboração de um mural, que indicava como se devia iniciar uma navegação na *Internet*, dando informações sobre a pesquisa e sobre como explorar o «sexo virtual» na «Web» (35) - como a Autora justifica: «afinal, este era um dos assuntos mais explorado em relação à *Internet* naquele momento». Porém, em vez dos alunos utilizarem a *Internet* para pesquisar na *World Wide Web*, «a utilização maior passou a ser do *correio electrónico*» (disponível em http://www.cfh.ufsc.br/~ciber/ant5203/listas_discussao.html). É interessante constatar que, provavelmente, também em Portugal, a utilização do *correio electrónico* se vulgarizou entre os jovens internautas, mas não suplantou o uso do telemóvel.

Os sete alunos entrevistados pelas alunas da *turma B* utilizam o *correio electrónico* para contactar com amigos *reais*, mas nem todos o utilizam para contactar com familiares nem com amigos *virtuais*, que são interpretados por uma das entrevistadas, que acede à *Internet* para *teclar*, como «pessoal que conheço na Net»; e uma outra, que também envia mensagens para o namorado, refere que «envia muitas mensagens», mas recebe poucas. Um dos rapazes exaltou mesmo as virtudes do *correio electrónico*, comparando-as com os defeitos do correio normal (*snail mail*), pois depois de fazer o *login*, acede-se «à caixa de correio, para enviar e receber mensagens, guardá-las e modificá-las, de uma forma muito mais rápida do que com o outro correio».

Não fazem de conta que são outras pessoas quando enviam mensagens para alguém, pois há quem afirme que não tem «necessidade disso», a não ser esporadicamente, «para não dar a cara», como acrescenta uma das raparigas, que escreve da mesma forma nos *e-mails* e quando conversa nas salas de *chat*, apesar de haver quem não o faça. Para além da utilização do *correio electrónico*, acedem a *chats*, nomeadamente aos do *mIRC*, e utilizam a «Net» para realizar pesquisas, incluindo

as referentes às actividades escolares, para aceder a jogos, a *sites* com informações acerca de música, e há mesmo quem refira que acede a *sites* de compras *online*.

4. Validade

A pesquisa etnográfica é guiada por teorias, mas também lhes dá origem (36). Mesmo que o objectivo seja apenas a interpretação do que aqui foi descrito, essa interpretação já resulta das teorias que influenciaram quem descreve o que observa. Como não é possível registar tudo o que se observa (37), a descrição da pesquisa é sempre incompleta, mas mesmo assim será demasiado fastidioso para um leitor interessado deparar-se com uma descrição de todos os factos observados. Isto não significa que a referida descrição possa ou deva ser resumida, pois nesse caso seria incompreensível a passagem para a análise e interpretação dos dados.

Sintetizando o que foi descrito neste capítulo, relativamente à pesquisa etnográfica num *contexto* escolar, deveria acrescentar que o registo das observações no local da pesquisa incluiu a descrição dos acontecimentos, das pessoas envolvidas, do género e da faixa etária a que pertenciam, assim como dos indicadores de diferenças sociais, que no entanto não foram referidos no presente trabalho, por não serem considerados fundamentais para a compreensão do *contexto*. Este foi descrito de forma concisa, apesar do apoio de uma série de documentos facultados pelas professoras que os elaboraram (38).

O facto do meu nível etário não ser o dos participantes, de ser mulher e da maioria dos frequentadores do *Centro de Recursos* saberem que sou professora, ao mesmo tempo que condicionou as suas reacções, possivelmente também impediu que se sentissem completamente à vontade, principalmente os que não foram meus alunos ou que não me conheciam de anos transactos. No entanto, ao contrário do que deveria ter feito, não evitei relações exclusivas nem tratei todos da mesma forma, pois mantive um relacionamento muito mais informal com os *participantes* do que com os restantes utilizadores do *Centro de Recursos*.

A pesquisa etnográfica é sempre aplicada, por ser conduzida localmente (39), mas para que possa ser validada devem-se utilizar simultaneamente técnicas qualitativas e quantitativas (40). A observação exploratória e as *entrevistas não-estruturadas*, se bem que tenham sido relativamente pouco estruturadas desde o início da pesquisa, permitiram o diálogo informal com os *participantes* (41), a exploração de novas temáticas, e o próprio desenvolvimento do projecto. Planifiquei antecipadamente a utilização dos instrumentos de pesquisa, mas não consegui estabelecer a sua validade e consistência, particularmente no caso dos *inquéritos por questionário*, em que deveria,

para além de ter delimitado as opções de resposta, ter utilizado uma linguagem que pudesse ser compreendida por todos os [inquiridos](#).

Neste tipo de pesquisa, em que a própria investigadora é considerada como participante, não assumindo um papel estranho ao [contexto](#) a pesquisar e tentando observar o seu próprio comportamento, sendo ela própria um dos instrumentos a utilizar no contacto com os restantes [participantes](#), a dificuldade em descrever os acontecimentos de forma objectiva pode pôr em causa a validade do percurso desenvolvido ao longo do projecto. A ausência de controlo sobre as variáveis que poderiam influenciar os alunos na utilização da *Internet*, assim como a ausência de [conexão](#) à rede durante parte do tempo destinado à pesquisa de terreno, afectaram a progressão da pesquisa e a própria motivação dos participantes.

A validade interna deste projecto será também afectada pelas mudanças que se verificam de ano para ano e pelas constatadas ao longo deste mesmo ano lectivo - por exemplo, durante o terceiro período lectivo, devido à responsável pelo [Centro de Recursos](#) se encontrar doente e à finalização da minha permanência no Centro de Recursos, este deixou de estar aberto no período da manhã (42). Esta validade também poderá ter sido afectada por eventuais omissões delineadas pelos [participantes](#) ou por mim, principalmente devido a questões éticas, pois não seria correcto descrever confidências de carácter pessoal ou acontecimentos que pudessem pôr em causa os participantes.

Também as respostas prematuras resultantes quer da pesquisa bibliográfica, nomeadamente do contacto com as conclusões de estudos realizados com objectivos semelhantes (43), quer da pesquisa etnográfica, poderão afectar a validade interna do projecto, o que não implica que a sua validade externa seja abalada. A validação das hipóteses poderá ser obtida pela análise de contra-exemplos, pela análise do significado das excepções, pela procura de explicações alternativas e pelo *feedback* de alguns dos [participantes](#) (ALBARELLO, 1997). A metodologia pareceu-me a mais apropriada e poderia também ser utilizada em estudos semelhantes, provavelmente com a obtenção de outros resultados, visto que as conclusões aqui obtidas não poderão ser generalizadas (44).

As ciências sociais, ao estudarem o ser humano (45), preocuparam-se desde o início com a questão da objectividade, com o distanciamento necessário para poder perspectivar o semelhante como objecto. Na actualidade, o objecto de estudo já não pode ser considerado apenas como objecto, ele modifica-se em face da presença do sujeito do conhecimento e ele próprio se transforma em sujeito desse conhecimento. O que os participantes dizem e fazem, e a documentação existente para caracterizar o *contexto* em que se situam, são os únicos dados utilizados na descrição etnográfica (46). Esta poderia ter sido cronológica ou histórica, assumindo o ponto de vista dos

participantes ou o meu, mas optei por uma posição reflexiva, que me parece mais realista, combinando ambas as interpretações, as facultadas pelos diálogos informais e a minha descrição, que já é de certa forma uma interpretação desses mesmos diálogos. Na realidade, o processo de compreensão e interpretação acontece na pesquisa de terreno e não quando se inicia a análise de dados.

NOTAS

- 1- «As principais aplicações da Internet para a educação são o correio electrónico, os fóruns e a World Wide Web.» (POUTS-LAJUS & RICHE-MAGNIER, 1999, p. 231)
- 2- Não é possível aceder a jogos interactivos através de computadores cuja lentidão impossibilita que o acesso à *Internet* seja realizado de uma forma facilitada. Os próprios jogos realizados *online* ainda não possuem as características dos que podem ser adquiridos no mercado. Aliás, de acordo com Sandy Stone, a mais profunda interactividade será criada pela *Sega* ou pela *Nintendo*, com instrumentos que permitam a expansão do imaginário humano, quer a nível dos jogos quer da *realidade virtual* (disponível em <http://sandystone.com/Mondo-interview>).
- 3- «Or, tout notre société vise à neutraliser l'altérité, à détruire l'autre comme référence naturelle – dans l'effusion aseptique de la communication, dans l'effusion interactive, dans l'illusion de l'échange et du contact.» (BAUDRILLARD, 1990, p. 127)
- 4- «On est passé de l'enfer des autres à l'extase du même, du purgatoire de l'altérité aux paradis artificiels de l'identité.» (*Idem*, p. 65)
- 5- «Os utilizadores da Internet e do ciberespaço não se limitam a ser processadores solitários de informação, são também seres sociais.» (CARDOSO, 1996, p. 25)
- 6- «It is a time of passionate friendship and experimentation. The moratorium is not on significant experiences but on their consequences. (...) Free from consequence, experimentation becomes the norm rather than a brave departure.» (TURKLE, Sherry, "Rethinking Identity Through Virtual Community", in LEESON, 1996, p. 119)
- 7- «Without a deep understanding of the many selves that we express in the virtual, we cannot use our experiences there to enrich the real.» (*Idem*, p. 120)
- 8- «Instead of one Big Brother, we got a vast swarm of Little Brothers. Every computer became a potential recorder of our actions.» (MICHELL, 1997, p. 157)
- 9- «Dans les cultures occidentales le corps est le vecteur d'individuation, il établit la frontière de l'identité personnelle.» (BRETON, 1999b, p. 82)
- 10- «L'Homme Virtuel, immobile devant son ordinateur, fait l'amour par l'écran et ses cours par téléconférence. Il devient un handicapé moteur, sans doute aussi cérébral.» (BAUDRILLARD, 1990, p. 59)
- 11- «Le point crucial ici est que les enfants ne sont pas des êtres humains imparfaits aussi longtemps qu'ils n'ont pas atteint l'âge adulte, mais qu'ils ont leur propre pouvoir de raisonnement et de réflexion, et une culture qui leur est propre.» (WOODS, 1990, p. 23)
- 12- «Comunicar nas redes é, com efeito, aprender a produzir mensagens rigorosas, concisas, e facilmente interpretáveis pelos seus destinatários. É também aprender a questionar, a dar um sentido às novas informações, a colaborar.» (POUTS-LAJUS & RICHE-MAGNIER, 1999, pp. 93-94)
- 13- «A ideia dos Netdays é muito americana. Trata-se de mobilizar todas as boas vontades um dia por ano e de dá-lo a saber (...) A ambição dos Netdays limita-se com efeito ao equipamento e à conexão de escolas: parte-se do princípio de que as utilizações e o desenvolvimento dos programas e dos serviços seguirão este movimento.» (*Idem*, p. 57)
- 14- «Em 1996 igualmente, Portugal apresenta o seu plano para a sociedade da informação: todas as escolas

secundárias e as bibliotecas públicas serão equipadas com pelo menos um microcomputador multimédia conectado à Internet através da RDIS desde os finais de 1997.» (*Ibidem*, p. 58)

15- «Para compreender uma sociedade, é preciso ater-se a uma análise pormenorizada do sistema de ensino. O próprio conteúdo do ensino constitui um bom meio de analisar uma civilização e de deduzir que conflitos podem existir num país entre a “cultura” transmitida pela escola e a cultura vivida pela massa das crianças.» (MENDRAS, 1983, p. 77)

16- Depois de ter contactado o Conselho Executivo da Escola Secundária Coelho e Castro e de ter enviado o meu projecto de investigação para a Direcção Geral da Administração Educativa, a proposta de realização do trabalho de campo foi aprovada em Conselho Pedagógico, pelo que entreguei o respectivo pedido de realização no Centro da Área Educativa de Santa Maria da Feira, posteriormente aceite pela Direcção Regional de Educação do Norte.

17- «Thus, whatever the informants say and do, items from their speech and behaviour are selected for recording and then recorded with the researcher’s purpose in mind, and with one eye toward their utility in constructing an overall argument for the study – even when the researcher is taking verbatim notes or is using recording device.» (LECOMPTE & SCHENSUL, 1999e, p. 31)

18- «The ethnographer must elicit the relevant symbols in the world of his or her informants and then, during the analysis phase of the research project, organize them into domains.» (*Idem*, p. 72)

19- «Everything that occurs on the surface of the earth can be mapped.» (CROMLEY, Ellen K., “Mapping Spatial Data”, in LECOMPTE & SCHENSUL, 1999d, p. 118)

20- «Most definitions of community include the sharing of localized territorial space as a key element.» (*Idem*, p. 54)

21- «Maps are important for describing study areas, collecting and analysing data, and reporting results.» (*Ibidem*, p. 119)

22- Disponível em http://www.walu.por.ulusiada.pt/~21562200/mapa_concellho.htm.

23- «No passado dia onze de Janeiro, docentes e discentes da nossa escola realizaram uma visita de estudo ao “Parque das Nações”, no âmbito do projecto “Área-Escola”. A visita consistiu na ida a dois dos múltiplos pavilhões constitutivos do mesmo, mormente ao Pavilhão da Realidade Virtual e do Conhecimento.

O primeiro exibiu um espectáculo - Camões Noutra Dimensão - que plenamente apelou aos demais sentidos - sons, imagens, cheiros e sensações tácteis do visitante. Mergulhado no retrato virtual, fictício, do universo fantástico vivido pelo “pai dos poetas portugueses”, os visitantes assistem a um processo temporal retrospectivo, passando por Alfama, um típico bairro lisboeta, retratando uma casa da época, cujo gene temático converge para o envolvimento lírico entre Leonor e o poeta, seguido pela projecção de um filme que culmina no simulador. Aí, atinge-se o clímax ou ponto culminante e superam-se todas as expectativas relativamente ao exposto. Os efeitos especiais e a adrenalina desencadeada pela experiência no simulador, constituíram, para a esmagadora maioria dos discentes, a experiência mais frutífera e alucinante da exposição. A virtualização permitiu-nos “desocupar” o lugar em que fisicamente nos encontrávamos foi como que uma desterritorialização e, concomitantemente, uma descorporização em que atingimos diferentes conformes geográficos e cronológicos.

Por seu turno, o Pavilhão do Conhecimento, de índole cognitiva, possibilitou aos alunos um contacto directo e pessoal com uma série de mecanismos experimentais nos quais os visitantes assumiram o estatuto de “cientistas”, estimulando a imaginação criativa e a actividade lúdica. No seu todo, o Pavilhão do Conhecimento, no qual permanecemos por um significativo espaço de tempo, facultou contactos e experiências que asseguram o desenvolvimento da reflexão e da curiosidade científica bem como a fomentação, aquisição e/ou aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, assente na observação e experimentação e, por fim, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica; ministrou conhecimentos científicos de ordem prática e suas aplicações com vista ao exercício experimental. Tudo isto gerador de comprazimento e realização, por parte do observador/ técnico.

Ao fim do dia, extenuada, mas realizada, a pequena comunidade escolar seguiu caminho, rumo à escola, após um longo dia de vivências na capital. Contrapondo os objectivos inicialmente propostos em prol do

projecto Área-Escola, com o somatório das diversificadas experiências e conhecimentos adquiridos, é legítimo afirmar que os critérios propostos foram atingidos com sucesso e fruição imprescindíveis.» (Lúcia, 11º B)

24- «Group interviews are interactive; members are encouraged to express their opinion, and to dialogue about them with one another.» (LECOMPTE & SCHENSUL, 1999c, p. 52)

25- «A group interview is any discussion hold between a researcher and more than one other individual.» (*Idem*, p. 51)

26- «É efectivamente no interior dos grupos que o Eu se assume na diferença em relação ao Outro, e, portanto, forma a sua identidade, assim como é no grupo, e nas interações entre os indivíduos que o compõem, que o indivíduo cria os seus próprios registos de interacção.» (AA. VV., 1998, p. 86)

27- «Se em qualquer organização todos os processos são relações, nas organizações escolares todas as relações são pedagógicas.» (*Idem*, p. 83)

28- «Os estabelecimentos escolares não dispõem, no seu caso particular, de postos de engenheiro de sistema, é a professores motivados que dominem bem a ferramenta informática que cabe a tarefa de velar pelo bom funcionamento da rede e dos postos, pela necessária actualização dos programas e dos materiais.» (POUTS-LAJUS & RICÉ-MAGNIER, 1999, p. 120)

29- «Uma máquina, por mais multimédia que seja, não deve “formar um ecrã” entre a criança e o mundo.» (*Idem*, p. 110)

30- «La contre-culture scolaire entretient donc des rapports de similarité avec la culture prolétarienne – opposition à l’autorité, rejet du conformisme, simplicité, haut degré de sexisme et de racisme, plaisir à se retrouver entre copains, s’amuser, chaparder ; (...)» (WOODS, 1990, p. 68)

31- Provavelmente esta apetência para jogar no computador não é inata, resulta de condicionalismos socioculturais, tal como muitos dos outros interesses que os jovens possam manifestar. Peter Woods, a propósito das diferenças nas atitudes dos rapazes e das raparigas a nível escolar, dá um outro exemplo mais esclarecedor: «On a pu établir aussi que l’appartenance sexuelle conditionne les structures mentales et les attitudes. Pour n’en retenir qu’un exemple, on prétend que les jeunes filles ne réussissent pas dans les domaines scientifiques en grande partie parce que le sens analytique leur fait défaut. Une telle capacité n’est pas innée, elle est encouragée chez les garçons alors qu’on en dissuade les filles des la plus jeune âge, par les jouets qu’on leur donne et les occupations qu’on leur propose.» (*Idem*, p. 29)

32- «O aluno conhece o professor na qualidade de professor; e este último pode mudar a imagem que os alunos têm dele, revelando-lhe outro aspecto da sua personalidade ou da sua vida social.» (MENDRAS, 1983, p. 147)

33- «Com efeito, a observação da realidade social não pode ser iniciada sem um mínimo de teoria. Não se observa o que se está passando na sociedade sem ter algumas ideias preconcebidas, quer sejam ideias ou hipóteses de bom senso, ou ainda hipóteses oriundas de outras pesquisas sociológicas.» (*Idem*, pp. 13-14)

34- Muitos alunos, ainda nesta faixa etária, não são capazes de tentar compreender o que é leccionado, pois utilizam outro tipo de estratégias para progredirem a nível escolar, como esclarece Peter Woods: «Il y a tout un éventail de stratégies pour “plaire au prof”, elles consistent à chercher ce que veut le maître et à feindre de lui donner, sans pour cela opérer la moindre tentative pour comprendre.» (WOODS, 1990, pp. 33-34)

35- «Sur les écrans le sexe se transforme en texte, en attendant les combinaisons sensorielles permettant de stimuler à distance le corps de l’autre sans le toucher.» «La sexualité n’échappe pas a l’emprise de la volonté, elle se dissocie du désir grâce à une stimulation extérieure.» (BRETON, 1999b, pp. 61 e 162)

36- «The end result of this process is always a modification of the formative ethnographic theory.» (LECOMPTE & SCHENSUL, 1999b, p. 3)

37- «It is never possible to capture everything in ours fieldnotes and records.» (*Idem*, p. 12)

38- «The local school system is a enormous repository of qualitative and quantitative informations on individual students, their families, individual schools in the system, and the school system as a whole. These data include student demographic characteristics, student academic and test performance, student behaviour, family economics and demographic characteristics, and teacher performance and behaviour.» (*Ibidem*, p.

207)

39- «Ethnography effectively builds local theory – theories that explain events, beliefs, and behaviour in the special site an ethnographer is studying.» (*Ibidem*, p. 7)

40- «Both quantitative and qualitative data provide the crosschecks (triangulation) that ensure that the numerical data are a valid and effective representation of the phenomenon being measured. At the same time, quantitative data provide the external validity that enables ethnographic researchers to generalize appropriately from their qualitative data.» (*Ibidem*, pp. 5-6)

41- «Sometimes, researchers are present in a community or at an activity and need do nothing but accompany others, observe, and ask questions.» (*Ibidem*, p. 94)

42- A consideração de que o Centro de Recursos é um local de importância secundária não se coaduna com as funções que lhe poderiam ser atribuídas, pois, de acordo com João Pedro Ponte:

«Os centros de recursos correspondem à evolução do conceito de biblioteca tradicional. Para além de livros e de outra documentação, podem dispor de equipamentos e registos vídeo, de meios informáticos e de outros instrumentos de trabalho úteis aos seus potenciais utilizadores. (...) Os centros de recursos podem ter as mais diversas iniciativas para a escola. No que respeita às novas tecnologias, cabe-lhes organizar sessões de informação e debate sobre os seus usos, possibilidades e limitações, fomentar o desenvolvimento de projectos interdisciplinares e sugerir formas de utilização dos computadores por professores das diversas disciplinas.» (PONTE, 1997, pp. 70-71)

43- «Secondary data collected by other researchers for their own research purposes that ethnographers can obtain either through public access or personal negotiation.» (LECOMPTE & SCHENSUL, 1999b, p. 202)

44- «Ethnography is local, and the results of ethnographic research are not readily generalizable to other settings.» (*Idem*, p. 291)

45- «Os seres humanos visados são sempre os mesmos; mas com um certo grau de abertura da lente vêmo-los como indivíduos, como unidades sociais ora mais pequenas ora maiores – como famílias, como nações, ou talvez mesmo como empresas económicas, colectivos profissionais e camadas sociais.» (ELIAS, 1993, p. 107)

46- «Ethnographers have only three basic kinds of data: information about what people say, what they do, and what they leave behind in the form of manufactured artefacts and documents.» (LECOMPTE, 1999e, p. 1)

IV- Diálogos informais e interculturais

Foram realizadas quarenta e nove (49) entrevistas curtas a alunos que acedem à *Internet*, a salas de *chat*, ao *correio electrónico*, ou que simplesmente pesquisam, mas também aos que utilizam o Centro de Recursos para estudar e para se divertirem, gravadas juntamente com os comentários de seis (6) alunas da turma B do décimo primeiro ano às fotografias da visita de estudo, ao projecto da Área-Escola e à problemática da dissociação entre o mundo *real* e o *virtual*. Como o objectivo não foi a realização de entrevistas exploratórias, mas gravar o fundamental de cada possível perspectiva, estas entrevistas condensaram-se aproximadamente em uma hora e um quarto.

Foram documentadas as filmagens realizadas pelos alunos da turma B, para o projecto da Área-Escola e num debate de uma aula da disciplina de Introdução à Filosofia. Entre os alunos desta

turma, dezasseis responderam por escrito a **questões** relativas às temáticas também abordadas nas entrevistas. Os **inquéritos por questionário** foram respondidos por quatrocentos e vinte e um (**421**) **alunos** da Escola Secundária Coelho e Castro, em que sessenta e um (**61**) deles responderam a um **questionário** no **Centro de Recursos**, o mesmo local em que se obtiveram, a um pequeno **formulário**, cento e quarenta e seis (**146**) respostas de alunos que acediam à *Internet*.

O **diário descritivo** da pesquisa de terreno no **Centro de Recursos** forneceu os dados e os comentários que se podem considerar relevantes para descrever neste projecto, juntamente com uma **grelha de observação** onde foi anotado o género, os objectivos e aquilo a que acederam os frequentadores do Centro de Recursos quando utilizavam a *Internet*, durante quase sessenta manhãs, que corresponderam a um período de aproximadamente quatro meses. Também foram analisadas vinte e oito (**28**) respostas recebidas *online*, dezasseis (**16**) recebidas por *e-mail* e doze (**12**) colocadas em **fóruns** temáticos, relativas à **utilização da Internet pelos jovens**, à dominância do aspecto lúdico nesse acesso e à dissociação entre o corpo *real* e o *virtual* ou os fictícios. A três **questionários** semelhantes, a **questões** colocadas em **fóruns** ou enviadas para endereços electrónicos, dirigidos a **professores**, obtiveram-se quarenta e cinco (**45**) respostas.

1. Como analisar?

Os etnógrafos recolhem dados acerca do que os indivíduos dizem, do que fazem e do que deixaram feito sobre a forma de artefactos (LECOMPTE e SCHENSUL, 1999e). Caso estes não existam, as anotações das observações poderão substituí-los, principalmente quando apoiadas numa série de técnicas, tendo por objectivo a triangulação, de forma a que o estudo realizado possa ser considerado como válido, pelo menos dentro de determinado *contexto*.

Os interpretativistas pretendem que se pode atribuir sentido aos dados recolhidos, tornando-os coerentes sem que se utilizem nem os raciocínios indutivos nem os dedutivos. O investigador relaciona-se com o objecto de estudo e é a partir dessa relação que se inicia o processo de compreensão, sempre apoiado na percepção do investigador, que só compreende distanciando-se. Mas essa distância só pode ser obtida quando se transformam todos os dados em documentos escritos, quando se racionalizam as vivências decorrentes do processo de investigação.

Como toda a compreensão resulta então da construção de alegadas verdades baseadas em factos que foram transformados em documentos escritos, os interpretativistas não se esquivam às críticas que eles próprios produziram. Não realçam nem o *contexto* nem as formas de interacção que nele se processaram, não se reportam aos ruídos que afectaram quer a comunicação com os participantes quer a compreensão dos dados obtidos, e por isso mesmo transformam a compilação dos dados

escritos numa descrição, que é simultaneamente uma interpretação e uma reconstrução.

No trabalho de campo, ou *fieldwork*, é realçada a importância do *contexto*, utilizando-se a técnica da observação participante, o que implica a existência de interações simbólicas intensas entre o investigador e os investigados (LAPASSADE, 1991). Primeiro que tudo, há a negociação da entrada no terreno, a negociação do direito de lhe aceder enquanto investigador. A observação participante periférica não implica que se assuma um papel central nas actividades a realizar, nomeadamente quando se trata de uma observação participante externa, mas sendo uma observação activa o investigador assume um papel e estatuto no interior do grupo a observar, que lhe permite participar sem ser um dos participantes (LAPASSADE, 1991).

A minha experiência no local escolhido resumiu-se a esta pesquisa de terreno, pois o [Centro de Recursos](#) não é um local que alguma vez tenha frequentado anteriormente. Provavelmente a autoridade que me permite descrever o que lá acontece não é maior do que a dos seus utilizadores, no entanto encontramos-nos no mesmo local com diferentes objectivos e são estes que distinguem a minha descrição da que poderia ser realizada pelos seus frequentadores habituais (HINE, 2000). Por isso mesmo, a análise dos dados implicou o recurso a todos os documentos obtidos na pesquisa etnográfica, que incluiu, para além das observações e diálogos com os [participantes](#), os [inquéritos por questionário](#) e as conversações mediadas por computador.

De acordo com Christine Hine (2000), a pesquisa etnográfica na *Internet* não envolve viagens físicas, mas sim experiências, o que permitira ao investigador demonstrar a sua autoridade acerca do objecto de estudo. Mas também os participantes têm experiência das interações realizadas através da comunicação mediada por computador, então o que é que permite ao investigador atribuir-se a si próprio a autoridade para interpretar o que eles dizem através daquilo que escrevem? Não é possível ter a certeza do que é que a maioria dos jovens faz quando acede à *Internet*, nem mesmo relativamente aos que foram observados, e muito menos aos que só foram contactados através do computador, mas é possível ter a experiência do que é ser um internauta e estar horas seguidas em frente ao ecrã de um computador a [clicar](#) em imagens ou em palavras, que conduzem a mais imagens e palavras.

a) Anotações e Questionários

Nos inquéritos, pude verificar que mais de um terço dos alunos afirma aceder à *Internet*, o que provavelmente significa que isso «está na moda» (*sic*), pois não é o que se verifica na realidade quotidiana do *contexto* escolar. E tal não se verifica por várias razões: porque a Escola tem poucos computadores com acesso à *Internet* que possam ser utilizados pelos alunos, porque parte do tempo

estes computadores não permitem esse acesso, porque esse acesso é muito moroso, porque os próprios professores não utilizam a *Internet* e por isso não os incitam a procurar informações na *World Wide Web*.

Entre os que não costumam aceder à *Internet* (133 em 421), só doze assinalam que não aprenderam a utilizar o computador, ao contrário do que verifiquei no *Centro de Recursos*, em que muitos dos alunos que necessitavam de utilizar o computador para realizar trabalhos escolares não sabiam como fazê-lo. Ou seja, a maioria destes alunos ainda não adquiriu a destreza de um utilizador habitual do computador e da *Internet*. Os que têm computador em casa com acesso à *Internet* são os que têm mais capacidade para a adquirirem, pois a frequência de disciplinas relacionadas com a Informática não tem necessariamente como consequência a aprendizagem do funcionamento do computador e do acesso à *Internet*.

Há quase tantos alunos a indicarem aceder à *Internet* na Biblioteca (133) como no *Centro de Recursos* (134), e só uma minoria assinala poder aceder-lhe na sala de aula (67), provavelmente porque têm as disciplinas de Introdução às Tecnologias da Informação ou de Técnicas de Aplicação, pois os restantes alunos raramente o fazem numa situação de aprendizagem escolar. Durante o período em que estive no Centro de Recursos, verifiquei que poucos professores pretenderam utilizar a *Internet* nas suas aulas, aliás só tomei conhecimento de que três o tivessem feito ou tentado, entre estes uma Professora de História, que motivou os alunos para a realização de uma visita ao Museu Gugenheim, em Bilbao.

Conversei com ela antes da realização da referida visita, disse-me que considera as imagens como necessárias quer para facilitar a aprendizagem quer para incentivar a curiosidade. Como pesquisou com os alunos na *Internet* informações acerca deste museu, ficou surpreendida por existirem uma série de museus Gugenheim. Os próprios alunos também ficaram admirados com as dimensões do museu que pretendem ir visitar, e enquanto antes diziam que a visita de estudo não ia ter qualquer interesse, passaram a manifestar a opinião contrária. Na perspectiva da Professora, as imagens são necessárias para motivar quer a aprendizagem quer a curiosidade. Utiliza a *Internet* nas aulas que lecciona a estas turmas, quer no *Centro de Recursos* ou na Biblioteca, quer no Gabinete do Psicólogo, que apesar de ser «minúsculo» tem um computador com ligação à *Internet*.

Mas este optimismo e disponibilidade para utilizar o computador não existe na maioria dos professores, pois as «novas tecnologias da comunicação são pouco utilizadas na sala de aula» (MATOS, 1996, p. 139). Um dos professores que lecciona na sala de Informática nem sequer considera que os alunos estejam muito interessados, pois enquanto noutras escolas pediam para

ficar o intervalo para jogar no computador ou para aceder à *Internet*, «aqui nem sequer isso fazem», mas pensa que tal comportamento se pode dever ao tipo de turmas em que lecciona e «talvez não se possa generalizar a todos os alunos da Escola». Não parece muito entusiasta face à utilização da *Internet* a nível escolar, principalmente devido ao desinteresse demonstrado pelos restantes professores.

Para confirmar esse desinteresse, dos cento e trinta e três (133) alunos que não costumam aceder à *Internet*, só noventa e nove (99) indicam que podem utilizar o computador na Escola, apesar do acesso aos computadores não estar restrito a nenhum destes alunos, e cinquenta e nove (59) assinalam que não aprenderam a aceder à *Internet*. Entre estes, a maioria pertence a turmas do décimo ano, em que a passagem para uma Escola Secundária poderá provocar mudanças radicais, daí que uma análise mais aprofundada implicasse a realização de um novo inquérito no final do ano lectivo, para que fosse possível a percepção dessas mesmas mudanças a nível da utilização das *novas tecnologias*.

Os resultados dos inquéritos não são completamente fiáveis, visto não ter sido possível conversar com todos os alunos nem era esse o objectivo deste projecto. Por exemplo, se duzentos e seis (206) alunos indicam não inventar nada quando estão a conhecer novos amigos através da *Internet*, só cento e trinta e seis (136) indicam que mantêm as suas características pessoais quando lhe acedem, o que parece um contra-senso. Pelas conversas mantidas com os *participantes*, pude concluir que a maioria inventa, omite ou mente, acerca de si próprio quando acede a salas de *chat*. Na utilização do *correio electrónico* provavelmente isso não acontece da mesma forma, mas como cada vez há mais portais a possibilitarem que cada usuário crie o seu *perfil*, onde até pode colocar a sua fotografia e o seu *nick*, e os outros utilizadores podem comunicar com ele de acordo com os seus interesses, a tendência para a invenção revela-se cada vez maior. Neste caso, o *correio electrónico* é utilizado através da própria *Home Page*, como acontece no *Clix* e no *Iol*, entre muitos outros, pois ao enviar-se uma mensagem só se conhece o *perfil* e o *nick* da respectiva pessoa, não se tem acesso ao seu *endereço electrónico* e geralmente nem sequer ao seu nome.

Grande parte dos *inquiridos* considera mais fácil conhecer novos amigos através da *Internet*, não só devido às novas funcionalidades que permitem que cada um encontre pessoas com interesses semelhantes, como acontece quando se acede aos seus *perfis*, mas principalmente nas salas de *chat* e nos *fóruns*. Para além de uma série de alunos da Escola frequentarem as mesmas salas de *chat*, há cada vez mais salas, que se distribuem por uma diversidade de temáticas, permitindo a cada internauta aceder apenas às que lhe interessa e por isso facilmente contactar com pessoas que

afirmam ter gostos semelhantes aos seus. Como cada interlocutor sabe que não se pode considerar tudo o que é dito pelos seus companheiros como verdade, a tendência para considerar o mundo *virtual* como distinto do *real*, aceite por cento e cinquenta e oito (158) dos inquiridos, denota a consciência de que na *realidade virtual* o que se escreve não tem as mesmas consequências que poderia ter se fosse dito nas relações interpessoais da vida *real*.

Comparando os **inquéritos por questionário** respondidos por quatrocentos e vinte e um (421) **alunos**, em que duzentos e oitenta e oito (288) afirmavam costumar aceder à *Internet*, com os **questionários** preenchidos pelos sessenta e um (61) frequentadores do **Centro de Recursos** que acedem à *Internet*, pode-se verificar que a maioria dos alunos utiliza ou pode utilizar o computador apenas na Escola (respectivamente, 44, e 13) e, de acordo com os dados do questionário, aprenderam a utilizá-lo sozinhos (20, e 1). De todos os alunos que preencheram o questionário no Centro de Recursos, apenas treze aprenderam a utilizar o computador nas aulas e só três é que não costumam utilizá-lo, os outros (57) normalmente utilizam-no no Centro de Recursos e acedem à *Internet* neste computador (48), e trinta e dois só lhe acedem a partir dos computadores da Escola. De acordo com os inquéritos, enquanto cento e trinta e quatro (134) indicam que costumam aceder à *Internet* no Centro de Recursos, para além de outros locais, cento e vinte e oito (128) só lhe acedem na Escola. O tempo despendido para aceder à *Internet* é geralmente menos do que uma hora (146, e 46), apesar de muitos assinalarem que é mais do que uma (128, e 14) e alguns referirem várias horas por dia (14, e 1). Ainda de acordo com as respostas aos inquéritos, entre os que costumam aceder à *Internet* (288), é uma minoria (58) que indica aceder à *Internet* em casa, sendo ainda menos os que o fazem todos os dias (20), ou os que despendem várias horas por dia nesse acesso (14). Estes números, caso correspondam à realidade, representam uma minoria entre os alunos diurnos, pois a maioria dos que lhe costumam aceder despendem menos de uma hora de cada vez que o fazem, provavelmente por lhe acederem a partir dos computadores escolares.

Contrariando o «2º Inquérito à Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação pela População Portuguesa», de 2001 (Cfr. <http://plano21.com/?iddoc=1470>), cujas conclusões indicavam que a maior parte dos utilizadores da *Internet* «pertence à faixa etária entre os 15 e os 19 anos (85%) e são, sobretudo do sexo masculino (34% contra 27% do sexo feminino)», de acordo com a **grelha de observação** utilizada no **Centro de Recursos**, o acesso é realizado tanto por raparigas como por rapazes. A maioria dos alunos acedem aos pares ou em grupo, normalmente com a companhia de pessoas do mesmo sexo, apesar de existirem mais grupos mistos a aceder à *Internet* do que pessoas isoladas. As diferenças de género manifestam-se no acesso a *chats* e ao

correio electrónico, que parece ser da preferência das alunas, que também se distinguem no acesso a informações necessárias para a realização de trabalhos ou actividades escolares, ou relativas a cursos universitários e a preferências musicais. Como não conversam sozinhas e enviam muitos *e-mails* para pessoas do sexo oposto, deduz-se que provavelmente os rapazes que frequentam o ensino secundário, na sua maioria, não terão ainda predisposição para comunicar *online*, o que provavelmente já não acontecerá com os mais velhos.

Se os rapazes preferem *navegar*, pesquisar *páginas pessoais*, anedotas, informações desportivas, aceder ou fazer *download* de jogos, aceder a *sites* com informações acerca de automóveis ou mesmo a *sites* considerados pornográficos, esporadicamente também utilizam a *Internet* para a realização de tarefas escolares, como o fizeram para a preparação de um *debate* na disciplina de Introdução à Filosofia ou para realizarem trabalhos para a disciplina de Desporto, entre outras. Aliás, é interessante verificar que os alunos de Desporto são, dos frequentadores do *Centro de Recursos*, os que mais procuram informações na *Internet* com vista à realização de trabalhos escolares, e precisamente para realizar trabalhos para essa disciplina.

Comparando os dados obtidos nos *inquéritos por questionário* preenchidos por quatrocentos e vinte e um (421) *alunos* com os recolhidos no *Centro de Recursos* da mesma Escola, em que sessenta e um (61) alunos preencheram os *questionários* acerca da utilização da *Internet*, e se obtiveram cento e quarenta e seis (146) preenchimentos do *formulário*, assim como com os anotados na *grelha de observação*, poderia concluir-se que eles não se coadunam e até se contradizem (*Cfr.* MILES & HUBERMAN, 1994, p. 254). Por um lado, os *inquéritos* referem-se à utilização da *Internet*, mas não necessariamente nos computadores do Centro de Recursos, enquanto que o *formulário* e a *grelha de observação* se reportam apenas à sua utilização neste local. Por outro lado, no *inquérito* os alunos não foram devidamente informados do significado dos termos utilizados, o que poderá ter conduzido a resultados erróneos. O mesmo não aconteceu com o preenchimento dos *questionários* e dos *formulários* no Centro de Recursos, em que em princípio todos os *inquiridos* tiveram os devidos esclarecimentos quando não entendiam o significado de determinada palavra.

Tanto os *inquéritos por questionário* como os *questionários* e os *formulários* demonstram que os objectivos desse acesso são principalmente: lúdicos; informativos; e para a realização de trabalhos escolares. Só uma minoria é que indica o contacto com familiares e amigos como um dos objectivos, apesar de aceder principalmente a salas de *chat* e ao *correio electrónico*, tanto de acordo com os *inquéritos* como com a *grelha de observação*. Por exemplo, no caso do *Centro de Recursos*,

aproximadamente **49%** dos acessos têm objectivos lúdicos e **25%** informativos, mas só **17%** teriam por objectivo a realização de trabalhos escolares e apenas **9%** contactar com familiares ou amigos. Talvez os **inquiridos** não considerassem esta última hipótese como válida, pois o “contacto” pode ser entendido como implicando uma interacção na vida *real*, face a face, que não existe na comunicação *online*. Por outro lado, a terminologia “familiares ou amigos” também não é a mais correcta, visto que uma das hipóteses não anula a outra, e com excepção do caso dos familiares de emigrantes ou dos que nasceram noutro país em que ainda têm familiares, a maioria dos adolescentes não utiliza o *correio electrónico* nem acede a salas de *chat* para contactar com familiares, a não ser com os que pertencem à mesma faixa etária. No entanto, nas respostas aos inquiridos, duzentos e dezanove alunos (**219**) indicaram que consideravam a *Internet* como um meio para o fortalecimento dos laços familiares, no caso dos emigrantes ou imigrantes.

De acordo com os **inquiridos por questionário**, os alunos diurnos utilizam a *Internet* com o objectivo de acederem, por ordem decrescente, a: 1º- salas de *chat*; 2º- *e-mails*; 3º- jogos *online*; 4º- *páginas pessoais*; 5º- *penpals*; 6º- grupos de discussão; 7º- *MUD's*. Os **questionários** e os **formulários**, por seu lado, demonstram que os objectivos da utilização da *Internet* no **Centro de Recursos** são: 1º- pesquisar (**32%**); 2º- conversar em salas de *chat* (**27%**); 3º- aceder a *páginas pessoais* (**18%**); 4º- utilizar o *correio electrónico* (**12%**); 5º- jogar (**7%**); 6º- participar em grupos de discussão ou *fóruns* (**3%**); 7º- escrever para *penpals* (**1%**). Na realidade, estes dados contradizem os anteriores, mas só se fundamentaram nas respostas dadas pelos frequentadores do Centro de Recursos, que apesar de acederem preferencialmente a *chats* e ao *correio electrónico*, assinalam como “pesquisa” e “páginas pessoais” sempre que acedem a todo o outro tipo de documentos. Apesar da utilização do computador com o objectivo de jogar, habitual nos frequentadores da divisão dos computadores do Centro de Recursos, não o costumam fazer para acederem a jogos *online*, devido à morosidade do acesso, a não ser para fazer *download* de jogos ou para aceder a jogos como os do *Casino*, daí que os “jogos” apareçam apenas em quinto lugar.

A própria **grelha de observação** parece contradizer as respostas aos **questionários e formulários**, mas se se somassem todas as opções secundárias as “pesquisas” voltariam a aparecer em primeiro lugar, tal como as *páginas pessoais*. De acordo com a **grelha de observação**, os objectivos foram, por ordem decrescente: 1º- aceder a *chats*; 2º- utilizar o *correio electrónico*; 3º- pesquisar / aceder a *páginas pessoais*; 4º- obter informações em *sites* sobre música / encontrar imagens para capas de *CD's* gravados; 5º- realizar trabalhos escolares e projectos no âmbito da Área-Escola; 6º- jogar / fazer *download* de jogos; 7º- aceder a anedotas; 8º- obter informações desportivas / realizar

trabalhos para a disciplina de Desporto; 9º- enviar mensagens para telemóveis / procurar códigos de melodias para telemóveis; 10º- obter informações acerca das características de automóveis; 11º- procurar informações acerca de cursos universitários; 12º- aceder a *sites* pornográficos; 13º- participar em *fóruns* e grupos de discussão / escrever para *penpals*.

b) Diálogos Informais

Provavelmente esta experiência de poder manter com os alunos diálogos informais, sem estar numa posição de professora, permitiu-me aproximar-me deles, mas também contribuiu para que as perspectivas aqui apresentadas se afastassem da possível objectividade pretendida (Cfr. WOLCOTT, 1994, p. 367). Como a neutralidade ou imparcialidade não são características que se possam manter numa pesquisa etnográfica, a subjectividade das interpretações é atenuada pela transcrição de conversas ou de afirmações, nomeadamente das que foram gravadas. Porém, não foi realizada a transcrição total das entrevistas, porque se trataram essencialmente de conversas, e por isso informais, apesar de parcialmente guiadas, embora abertas.

As entrevistas não foram delineadas de acordo com os cânones das ciências sociais, pois resultaram sempre de conversas anteriores mantidas com os respectivos *participantes* e basearam-se na informalidade do relacionamento que consegui manter com eles. Como todas foram relativamente curtas e como não gravei tudo o que foi dito por cada um, tendo apenas por objectivo resumir a sua perspectiva acerca da funcionalidade do *Centro de Recursos* e das motivações inerentes à utilização da *Internet*, estas *entrevistas* não podem ser consideradas nem como exploratórias nem como exemplos de entrevistas a realizar com outros grupos, em situações semelhantes.

A pesquisa etnográfica pressupunha, tradicionalmente, longos períodos de observação no terreno e conversações não-estruturadas com os participantes (1), mas quando o *contexto* em que estes se situam já é relativamente conhecido e quando não são necessárias negociações explícitas para a realização da pesquisa, esse período pode ser diminuído, apesar de se manterem as referidas conversações, de modo a tentar captar a perspectiva dos participantes acerca do fenómeno a analisar. Por exemplo, conversando com as alunas que estudam no *Centro de Recursos*, visto que são quase todas raparigas, pois os rapazes só o fazem ocasionalmente, pude aperceber-me que gostam de frequentar um espaço que é simultaneamente local de estudo e de convívio, ajudam os colegas sempre que eles as solicitam e geralmente não entram em confronto com os restantes utilizadores do Centro de Recursos, a não ser que estes decidam fazer um «barulho exagerado», que não lhes permita a mínima concentração necessária ao estudo.

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

Os restantes utilizadores vêm televisão e filmes, ouvem música e utilizam os computadores. Como a maior parte do tempo estes não funcionam devidamente, ou porque estão avariados, ou têm vírus e só abrem em modo de segurança, ou porque não permitem que se imprima ou se utilize o *scanner* para transportar imagens ou textos directamente para o computador, são os utilizadores dos computadores os que mais se pronunciam contra as condições precárias do [Centro de Recursos](#). São na sua maioria rapazes, que utilizam os vários jogos instalados em cada computador ou que eles próprios instalam, mas são geralmente as alunas que utilizam o computador para a realização das tarefas escolares e são também elas que mais acedem à *Internet* com um objectivo comunicacional. Provavelmente contactam através da *Internet* com rapazes mais velhos que os do ensino secundário, pois entre estes só uma minoria é que acede a salas de *chat* para conversar.

Como a maioria dos diálogos se estabelece com parceiros supostamente do sexo oposto seria errado concluir que há mais raparigas a comunicarem através da *Internet* do que rapazes ou que o fazem durante maiores períodos de tempo, o que parece acontecer é que elas próprias preferem comunicar com rapazes mais velhos e os da mesma faixa etária ainda não se interessaram suficientemente pela comunicação com o sexo oposto para conseguirem manter um diálogo que elas facilmente aceitem. Entre as entrevistas realizadas a rapazes que costumam aceder à *Internet*, uma série deles afirma aceder a salas de *chat* e alguns deles utilizam o *correio electrónico*, mas não são representativos da maioria, que passa mais tempo a pesquisar anedotas, características de automóveis ou outras máquinas do seu interesse, a fazer *download* de jogos e músicas, a aceder a *sites* pornográficos. Pelo que me foi dado observar, também os professores acedem esporadicamente ao mesmo tipo de documentos, mas utilizam preferencialmente o *correio electrónico* para enviar mensagens humorísticas, *anexadas* aos *e-mails*, usualmente em ficheiros de formato *GIF*.

As raparigas parecem interessar-se mais por utilizar a *Internet* como meio de comunicação ou como ferramenta de trabalho, que lhes permita pesquisar as informações necessárias para a realização de determinadas actividades escolares. Tal como na televisão, se a quantidade de informação pode atrair os mais jovens (2), porque o consumo de informações passa a ser semelhante a todas as outras formas de consumo (3), deixa-se de conseguir discriminá-las ou de tentar aprofundá-las, pois surgem em excesso, porém passam a não interessar se não forem apenas superficiais. Enquanto meio de comunicação, o *correio electrónico* continua a ser mais utilizado do que as salas de *chat*, mas estas estão cada vez mais a encontrar novos aderentes, capazes de passar horas em frente ao ecrã a falar com desconhecidos ou com amigos, *reais* ou

virtuais (4).

Como a minha curiosidade face a este fenómeno me fez observar o que acontecia nas Bibliotecas Universitárias que frequentei, pude verificar que também os jovens do ensino superior utilizam a *Internet* com os mesmos objectivos, enviar e receber *e-mails* (5), aceder a salas de *chat* e comunicar com pessoas com interesses semelhantes aos seus. Outra característica que surge predominantemente nos jovens universitários é o acesso a jogos para multiutilizadores e a construção de *páginas pessoais*, que parece ainda não ser um fenómeno muito divulgado nos que frequentam o ensino secundário num meio urbano ruralizado. Estas *páginas* contêm normalmente uma série de áreas sensíveis (6), constituídas por *links* que permitem o acesso a diferentes tipos de informações, mas também incluem informações acerca dos seus autores e permitem o *feedback* (7).

As *páginas pessoais* e os diários podem ser entendidos como instrumentos de construção do *eu* (HINE, 2000), no entanto não são só os jovens que têm uma *página pessoal* ou um diário, que divulgam através da *Internet* a todo o público interessado. A possibilidade de *feedback*, nomeadamente através do *e-mail*, faz com que cada autor possa encontrar pessoas com interesses semelhantes aos seus e seja lisonjeado ou insultado de acordo com as características técnicas e quanto ao conteúdo da sua *página*. Na construção de *páginas pessoais* (Cfr. HINE, 2000, p. 26), os autores fazem o *upload*, entre outras informações, das suas próprias fotografias, principalmente no caso dos internautas do sexo masculino, pois parece que as mulheres estão menos predispostas para exporem a sua imagem a um público anónimo e desconhecido.

De acordo com a *grelha de observação*, o acesso a *chats* suplanta a pesquisa em *páginas pessoais*. As salas de *chat* do *mIRC* parecem ser as mais populares entre os alunos desta Escola, mas muitas vezes também pesquisam através do *Clix*, do *Sapo* ou do *Iol*, outras salas de *chat* ou *fóruns*, em que podem deixar mensagens durante alguns dias e lerem as que lá se encontram. Uma das causas de divertimento é a leitura destas mensagens, em voz alta, acompanhada de comentários críticos. Se alguns dos alunos, principalmente os que se dedicam inteiramente ao estudo, consideram a utilização dos computadores e da *Internet* como uma «perda de tempo», não é essa a opinião da maioria, que interpreta a utilização dos computadores escolares como uma das formas de ocupar os tempos livres. No entanto, poderia questionar-se se será uma função da Escola incentivar o uso do computador para jogar ou para pesquisar anedotas, para a fuga ao mundo *real*, ou se afinal isso deve ser opção de cada um, mas fora do *contexto* escolar.

Os alunos conseguem passar muito tempo na realização de actividades lúdicas sem qualquer objectivo a não ser o divertimento, por isso é que muitos se espantam quando lhes pergunto para

quê e porque é que utilizam o computador ou a *Internet*. Para eles, à partida, o objectivo não é nenhum, pois trata-se apenas de «passar o tempo» sem se aborrecerem. Também se educa através do divertimento, pelo menos quando ele traz algo de novo, mas ao jogarem sempre os mesmos jogos, ao acederem ao mesmo tipo de informação, ao enviarem e receberem *e-mails* com anedotas, ao conversarem numa sala de *chat* acerca de assuntos banais, provavelmente os conhecimentos que adquirem com estas acções não são válidos a nível escolar. Na realidade, continua a existir um desfasamento entre os conhecimentos que se pretende que os alunos obtenham e os que lhes interessa obter.

Por outro lado, esta necessidade de divertimento só acontece porque ele não existe na maioria das aulas, que são também consideradas pelos alunos como desfasadas da sua própria realidade, pois o que os motiva a *navegar* na *Internet* não são as temáticas leccionadas a nível escolar, mas o que usualmente gostam de fazer: jogar, conversar e ouvir música. Alguns entusiasmam-se quando procuram informações sobre determinado assunto que estão a estudar, mas são poucos os que consideram que a *Internet* pode funcionar como um instrumento de apoio ao estudo e à realização de trabalhos escolares. No entanto, é a linguagem escrita que continua a dominar no ensino escolar, tal como na comunicação mediada por computador.

A escrita possibilitou não só a transmissão cultural, mas principalmente a crítica a essa própria transmissão, surgindo como uma racionalização quer do pensamento quer das sensações (8). Mas esta escrita, possibilitando a instituição de uma *cultura* supostamente baseada na autoridade dos livros e posteriormente na racionalidade, não era uma cópia da linguagem oral, supondo a obediência a uma série de regras que a distanciaram dessa mesma linguagem verbal que quotidianamente se utiliza para falar. Na *CMC*, os mais jovens utilizam uma linguagem escrita muito mais próxima da verbal, com uma série de diminutivos que possibilitam que a comunicação síncrona se estabeleça com rapidez e com uma terminologia própria, que nem sequer é utilizada oralmente. Não é só na comunicação síncrona que os jovens utilizam esse tipo de redacção escrita, pois mesmo quando enviam *e-mails* utilizam o mesmo tipo de linguagem (9), como se pode verificar nos três seguintes exemplos, um retirado de uma resposta colocada num *fórum* e os outros de uma aluna da *turma B* do décimo primeiro ano a responder a mensagens que lhe enviei:

- «Ora.... Irá depender dos jobens.... ou naum???!!! Os jobens, au contráriu do que muixa gente pensa num saum todus iguaix.... ihiih... E depois ira tambenhe depender da idade dos jobens... Segundu consta um jobem agricultor pode ir ate aos 40 anos!!!

Jojobas Gôdas!»

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

- «oi stora...
tasse benhe?
okis... vou falar com o stro (...) pa ele se despaxar a fazer akela xena e dp tb enviamos o vidio dos enterranços ;)
xe realmente forem precisas mais pessoas po inkerito, mande o gravador k arranja-se ixo na boa!
e kto ao inkerito vou manda-lo ao paxoal todo k conhexo da net!!!
xe for preciso mais alguma coisa...tem o meu maill...
xau
bjkitas
porte-se benhe!!!! : p»
- «ei stora..tao, ta td? as aulas ja começaram..jazuuu k seca! ;) o trabalhu ficou horribelmente xato?
lol faxo ideia!!!! tao dp aparece la á escola pa
tar com o ppl e pa mostrar o famoso trabalhu!! bjax xauz :) (...»

Este tipo de redacção, pouco formal, numa linguagem semelhante à oral, mas com diminutivos e valorização das emoções, começou por ser utilizada devido à rapidez com que se deve responder na comunicação síncrona, alargando-se posteriormente a todos os tipos de comunicação *online*, nomeadamente entre os mais jovens. Os *talkers* são programas que permitem a comunicação síncrona, tal como acontece nas salas de *chat*, o que incita os utilizadores a usarem diminutivos para poderem comunicar por escrito à mesma velocidade com que o poderiam fazer oralmente, mas nem sempre isso acontece, como se pode verificar nos *blogs* ou nos diários. As pessoas parecem atraídas pela necessidade de contar histórias aos outros, principalmente quando esses outros são inúmeros (10), anónimos e desconhecidos, e surgem assim uma série de diários, mesmo a relatarem situações comuns, como este, acedido por frequentadoras do Centro de Recursos, de uma rapariga que frequenta o ensino secundário e que conta as suas “aventuras” quotidianas:

«Amanhã é sexta

Pois é.. amanhã é sexta, o dia de cão da (...). Não acreditam? Então façam a seguinte experiência: levantem-se por volta das 7h30/7h45, arranjem-se rápido para estar na Escola às 8h30- sem ouvir o pai a refilar por causa das horas e a mãe aos berros porque vocês espalharam a cinza, que se encontra no cinzeiro na casa de banho (sim, os meus pais fumam na casa de banho. Se isso é normal? Não conheço muita gente a dizer que seja...). Depois disso imaginem três opções diferentes para a aula de ITI, que é de duas horas:

1ª opção - Ter aula durante as duas horas. (BLERGH)

2ª opção - Não ter aula durante as duas horas. (Blergh.. tudo bem que sempre são duas horas sem aulas, mas ninguém gosta de se levantar cedo para nada!!!)

3ª opção - ter a primeira hora e não ter a segunda por falta de sala. (o que também não é nada que nos ponha a sorrir...) A seguir a ITI, às 10h30, imaginem-se a ler textos com 18 ou 19 séculos.. Português! (por acaso até curto português).

After that.. BLERRRRRRGGHHHH.. História com uma stôra que, quando se olha para ela, tem-se a impressão que ela é surda, pela maneira como se penteia. Alta, com uns grandes óculos e cabelo quase louro.. é uma bruxita.... Após uma aula encostada à parede ou deitada em cima da carteira

quase a dormir e a fazer os possíveis para que a stôra pense que estamos atentos.. surge a nossa stôra mais porreira!! A stôra de matemática!! Irónico.. uma fixe a dar uma disciplina tão..caluniada! É estagiária e podia dar uns testes que não baralhassem tanto o ppl! Surge a hora de almoço.Como disse, é A horAde almoço: temos exactamente 60 minutos para comermos.. Às 14h30 surge a nossa directora de turma, cuja voz irrita a (...), mas que me deu um 17,5 (18) no teste! Passa a hora toda a ameaçar que nos manda para a rua e a contar o que fez nas outras turmas, quantos mandou e que foi ou no início da aula ou quando estava mesmo a tocar para a saída , mas no final da aula encontra-se o mesmo número de alunos na sala. Dá uns apontamentos de Economia porreiritos para estudar. A seguir vem a nossa stôra mais.. digamos assim... vaca! desculpem o termo, desculpe stôra se leu isto,mas esta é mesmo a verdade!Filosofa ali durante uma hora, baralha-nos a mona se for preciso, mas não se levanta da cadeira excepto em casos excepcionais! Os testes são difíceis para quem não está em contacto directo com a cabeça dela e só se safa quem divaga e inventa com jeito, como o (...)!

Chegamos então à última aula, do dia e da semana, completamente fartos daquela porcaria toda, mas ainda vamos ter de nos cansar mais - como se o cansaço que temos em cima fosse pouco - na aula de Educação Física. A stôra é fixe para dar feriados,mas é um pouco rígida quanto a horários: quando toca pela segunda vez, quem não está tem falta, o que quer dizer que temos menos de cinco minutos para nos vestirmos e arrumarmos tudo de maneira a não ficarmos sem os nossos preciosos objectos(os telemóveis,entre outros), pois a Escola não se responsabiliza pelo roubo destes.

O meu dia continua assim com uma hora sem fazer nada, só a andar às voltas pela zona da (...), até às 18h30, hora a que começa a explicação de Matemática. Frustrante, horrível, monstruoso, injusto, desagradável.... são tudo adjectivos que classificam o que é ter explicação à sexta-feira das 18h30 às 20h. Supostamente é mesmo até às 20h,mas o stôr parece que não tem mais nada para fazer ou então não lhe apetece aturar o filho de 3 anos, e ficamos até por volta das 20h30. (A essa hora o meu pai já pensou algumas vezes se não estava à minha espera no local errado). E assim acaba o meu dia de aulas.. amanhã espero ser recompensada pelo cansaço deste dia com a happiness de poder ir ao jantar da (...). tá bem,mãe? Pai tu também achas que devo ir,não achas?» (sic).

Quando a linguagem utilizada oralmente aparece escrita, parece, em determinadas situações, mais insultuosa, tal como se pode verificar na forma como esta adolescente descreve a professora da disciplina de Introdução à Filosofia. Também na maioria dos *chats* e dos *fóruns* frequentados por jovens desta faixa etária se utiliza uma linguagem semelhante à oral, exagerando-se o uso da gíria e do calão.

c) Conclusões do Diário Descritivo

Poderia concluir, depois do período de observação no [Centro de Recursos](#), que realmente o aspecto lúdico é o dominante na utilização que os jovens fazem do computador. Na realidade, geralmente só pesquisam na *Internet* o que lhes interessa, a não ser que se sintam obrigados a pesquisar informações para a realização de trabalhos escolares. Só quando lhes parece mais fácil procurarem as informações através da *Internet* é que lhe acedem em vez de consultarem livros na Biblioteca ou no Centro de Recursos, mas nem todos o fazem. A aversão aos computadores e à

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

Internet, mais notória no caso das raparigas, faz com que algumas delas sejam incapazes de procurar informações na *World Wide Web* sem ajuda ou se recusem a utilizar a *Internet* como instrumento de estudo. A lentidão que marca o acesso à *Internet* nas escolas não permite que as mais estudiosas passem muito tempo a pesquisar informações, que a maior parte das vezes se revelam de acesso impossível. Normalmente, os que acedem à *Internet* para realizar pesquisas para trabalhos escolares fazem-no por indicação dos professores ou pela necessidade de inserir imagens nos trabalhos que estão a realizar.



Imagem 12 – Alunas do 11ºB no Centro de Recursos



Imagem 13 – Alunas do

11ºB no Centro de Recursos

Os alunos da [turma B \(imagem 12\)](#), do décimo primeiro ano, tal como muitos outros, frequentam o [Centro de Recursos](#) para estudar, porque podem consultar os manuais escolares e pesquisar na [Internet \(imagem 13\)](#), e também para se divertirem, para ver televisão, filmes, ouvir música, para utilizarem o computador para jogar e aceder a salas de [chat](#). Se há quem só utilize o Centro de Recursos para estudar, os que preferem divertir-se consideram que não é o local mais apropriado para se estudar, que a sala de estudo devia ser na Biblioteca, pois a sala de convívio perturba quem está a estudar. A maioria não tem computador em casa e por isso só acede à [Internet](#) na Escola, com algumas excepções, e só dois deles é que nunca costumam aceder-lhe, por não se sentirem motivados para o fazer.

Porém, a maioria dos alunos desta Escola utiliza o computador, e principalmente a [Internet](#), como instrumento lúdico. No caso dos rapazes, os jogos são a primeira atracção que os leva a utilizar o computador, daí que acedam à [Internet](#) para fazer [download](#) de jogos, mas também para aceder a [sites](#) considerados pornográficos ou a [sites](#) com informações acerca de automóveis e de telemóveis. As raparigas utilizam mais as salas de [chat](#) e os [e-mails](#), tal como os rapazes mais velhos, que pesquisam assuntos do seu interesse na [World Wide Web](#). As conversas [online](#) através do [mIRC](#) são normalmente realizadas por pares ou grupos de raparigas, que propositadamente se juntam para se divertirem com os diálogos ([virtuais](#)) com desconhecidos, mas que eventualmente acedem sozinhas para conversar com alguém nos tempos livres. Elas próprias afirmam que é mais interessante conversar com desconhecidos do que com os colegas, ou porque estes não estão

interessados em ouvi-las ou porque poderiam interpretar mal determinadas conversas, enquanto que nas salas de *chat* podem falar «à vontade», não se envergonham, e podem parar de conversar quando lhes apetecer.

Entre os rapazes, só os que já estão a repetir o décimo segundo ano parecem dominar as técnicas de pesquisa na *Internet*, normalmente para procurar informações acerca dos seus interesses, mas também para aceder a salas de *chat*, como as do *mIRC*. Quando costumam aceder a determinada sala pensam que isso é o normal, ou seja, que os seus colegas fazem o mesmo, sem colocarem a possibilidade de os outros poderem aceder a outro tipo de *chats*. Também utilizam a *Internet* para enviar mensagens para telemóveis, tal como as raparigas e alguns professores, pois não necessitam de estar a gastar dinheiro com o próprio telemóvel, e para acederem a códigos de músicas para colocar nos seus telemóveis. Tal com a *Internet*, também o telefone permite a comunicação entre pessoas que não se encontram no mesmo espaço *real*, por isso também aqui se poderia considerar que o espaço em que se comunica através do telefone é o *ciberespaço*. A diferença é que a voz não permite o anonimato total, para além do número de telefone poder ser identificável, principalmente se se tratar de um telefone fixo, e as desinibições surgirem mais facilmente na comunicação mediada por computador do que por telefone (11).

Quer a televisão quer o telemóvel continuam a superar a *Internet* como instrumentos de divertimento. Se a maioria dos jovens não se imaginam a passar um dia sem ver televisão, já há uma grande parte que tem telemóvel e o considera como imprescindível. Uma das alunas da *turma B* do décimo primeiro ano, por exemplo, diz que os pais não têm dinheiro para lhe dar um telemóvel, mas se tivessem ela faria o mesmo que os outros, que mandam constantemente mensagens escritas pelo telemóvel ou tentam aceder à *Internet* para as mandarem sem terem de gastar dinheiro. A preocupação com a originalidade dos telemóveis é também frequente, mas como muitos não têm meios económicos para adquirir telemóveis mais caros conseguem ser originais de outra forma, procurando sons e as suas músicas preferidas na *Internet*, e colocando-as no telemóvel. Passam provavelmente horas a enviar e a receber mensagens, mas conseguem fazê-lo ao mesmo tempo que falam com os colegas, que pesquisam na *World Wide Web*, que imprimem trabalhos escolares, que ouvem música e cantam as letras preferidas, e até enquanto namoram vão enviando e recebendo mensagens de outros amigos. «O teor da mensagem é muitas vezes acessório» (BRETON, 1999a, p. 14), pois o telemóvel é quase como uma extensão do próprio corpo, como se não se pudesse viver sem estar comunicável e sem comunicar continuamente com todos os amigos (12), *reais* ou *virtuais*.

A utilização do telemóvel por parte destes jovens é que parece ser dominante, pois é mais viciante do que a suposta necessidade de aceder à *Internet*, daí que os que o possuem passem parte dos tempos livres a enviar e a receber mensagens, normalmente escritas, principalmente quando as enviam para desconhecidos, mesmo que estes sejam amigos *virtuais*. Como pude verificar, se através das conversações *online* com desconhecidos os interlocutores divulgam o número do telemóvel, muitas vezes recebem imediatamente «um toque» (*sic*) ou uma mensagem, que não aparece com a identificação do número do telemóvel que a enviou. Parece que normalmente as raparigas são mais cautelosas e não divulgam tão facilmente o número do seu telemóvel, pois consideram que pode ser perigoso enviar a sua identificação para quem não conhecem suficientemente bem.

Não consigo concluir, através da observação do comportamento dos jovens quando acedem à *Internet*, se eles próprios sentem que exista uma dissociação entre o corpo físico e o *virtual*, ou entre o corpo físico e os fictícios (13). Parece-me que, mesmo quando acedem a salas de *chat*, não existe uma verdadeira dissociação, porque não deixam de ser quem são, ou seja, pensam e escrevem da mesma forma que falam, mesmo que imaginem características diferentes das próprias para atribuírem à personagem que criaram. Se estão em grupo, as características que inventam para as personagens representadas têm o objectivo de provocar o riso, o que se nota nos próprios diálogos que mantêm com personagens provavelmente também fictícias. Quando estão sozinhas, as raparigas são geralmente mais francas nas conversas que mantêm com desconhecidos, mas mesmo assim inventam características para si próprias, normalmente para agradarem aos interlocutores.

A imaginação também é *real*, o que significa que se o mundo *virtual* for o do imaginário então o *real* não se opõe ao *virtual*. Ambos existem, mas não se pode viver tudo aquilo que se imagina, não se pode viver num outro espaço e tempo sem ter de regressar a este mundo *real* de cada vez que se desconecta o computador à *Internet*. O mundo *virtual*, se se localizar no *ciberespaço*, não é irreal, tem tanta realidade como a vida *real* (14), espaço-temporal. Os internautas, quando navegam ou comunicam através do computador, também estão realmente a viver (15), apesar do *seu* corpo físico não estar presente no mundo *virtual*. De acordo com David Le Breton (1997), o corpo passou a ser encarado como um duplo da pessoa (16), identificando-se a alma com o cérebro, fonte do pensamento e da imaginação. Aliás, no mundo *virtual* cada um não se limita à sua imaginação, contacta com outros mundos imaginários que surgiram da imaginação de outras pessoas que, como ele, acreditam que o *ciberespaço* existe e que nele se podem satisfazer desejos ou viver situações que nunca seriam possíveis se se limitassem aos condicionalismos do mundo *real* e do *seu* corpo

físico.

No caso da maioria dos jovens com quem contactei, eles próprios não sentem que exista qualquer dissociação entre o mundo *real* e o *virtual*, ou seja, nem sequer se colocam esse problema, pois quando estão nas salas de *chat*, por exemplo, todas as invenções são permitidas e não as vivem como se viessem a influenciar a sua vida *real*. Eventualmente poderão influenciá-la, principalmente quando o que começa por ser uma brincadeira se transforma num encontro *real* ou quando utilizam as conversações *online* para puderem fazer todas as suas confidências. No caso de jovens que não mantenham relações fortes com os seus colegas ou amigos ocasionais, é mais habitual que os contactos com desconhecidos sirvam como refúgio para o isolamento que sentem na vida quotidiana. Por outro lado, as conversações *online* também permitem contactar com pessoas que utilizem a mesma língua para comunicar, como acontece com os francófonos, que acedem a *sites* e a salas de *chat* em língua francesa.

O *correio electrónico* não costuma ser utilizado para contactar com desconhecidos, a não ser que estes sejam considerados como amigos *virtuais*, pois o que acontece em muitas salas de *chat* é que o convívio com outros jovens mais desinibidos do que o normal, normalmente do sexo oposto, leva a que se tente obter informações acerca do interlocutor, nomeadamente o seu *e-mail* ou número do telemóvel. Assim, alguns destes jovens têm amigos *virtuais* que frequentam as mesmas salas de *chat* e com os quais contactam através do *correio electrónico*, ou mesmo pelo telefone. Neste caso, parece que a dissociação entre o mundo *virtual* e o *real* se apresenta com mais nitidez, porque geralmente não se actua da mesma forma com um amigo *real* e com um *virtual*. Mas parece que mesmo aqui continua a dominar a faceta lúdica, pois só as relações que se mantêm no mundo *real* são consideradas como sérias, enquanto que as que possam vir a surgir no mundo *virtual* não são assim tão importantes, os amigos aparecem e desaparecem, são muito mais e não necessitam de estar todos presentes (Cfr. YUS, 2001, pp. 156 e 159).

Quando pesquisam informações na *World Wide Web* ou quando utilizam a *Internet* para conversar, apesar de se poderem alienar do que acontece à volta deles, não sentem que exista uma dissociação entre o *seu* corpo físico e o possível corpo *virtual*, um corpo sem carne (17), pois continuam a ser eles próprios, só o espaço e o tempo é que não são os mesmos do mundo *real* (18). Noutra espaço e noutra tempo, cada um pode inventar aquilo que gostaria de ser, mas sabe que não é, e até pode inventar o seu próprio corpo, tal como afinal também o faz no mundo *real* (19). Ao acederem às informações que lhes interessam sem terem de se sujeitar a estudar ou a estar atentos numa aula, os próprios jovens se consideram como auto-suficientes, pois quase todo o

conhecimento a que podem aceder lhes é facultado fora de uma educação formal.

Mas também a *Internet*, tal como a televisão, se pode transformar num instrumento de alienação, funcionando como compensação para uma vida quotidiana pouco atractiva. Alguns jovens sentem necessidade de aceder diariamente à *Internet*, para conversar *online*, para comunicar por *correio electrónico* ou simplesmente para pesquisar. Mas o mais comum, entre os rapazes, é sentirem necessidade de utilizar o computador, principalmente para jogar, mas também para o manobrar de acordo com as suas pretensões (20). Assim, logo que ligam o computador e aparece o *desktop*, tentam modificá-lo colocando as imagens que lhes agradam, e se todos os dias vierem para o mesmo computador colocam constantemente a mesma imagem no *ambiente de trabalho*. Quando jogam sozinhos com o computador, é como se este fosse outra pessoa, falam com ele e tentam dominá-lo. Mas mesmo assim costumam preferir jogar em grupo, para se poderem rir com os comentários de cada um ao mesmo tempo que jogam.

O computador, tal como a *Internet*, é encarado principalmente como instrumento lúdico. É para se divertirem que a maioria dos jovens joga no computador ou acede à *Internet*. E é este aspecto lúdico que ainda não foi compreendido por aqueles que se recusam a utilizar o computador (até) como instrumento de trabalho ou educativo. Porque pode ser entendido simultaneamente nas suas facetas lúdica e educativa, o uso da *Internet* seria rapidamente difundido entre os alunos do ensino secundário se estes pudessem aceder-lhe com facilidade, mas a lentidão a que estão sujeitos, em muitas das escolas secundárias, quando pesquisam informações, e que geralmente é muito superior à que sentem quando acedem a salas de *chat*, não funciona como um incentivo à utilização da *Internet* como meio informativo.

Se serve principalmente para comunicar e não para informar, isso acontece porque a maioria só acede à *Internet* nas escolas, em que todos os computadores estão ligados à mesma rede, com poucas linhas para tanto uso e sem um técnico que se dedique inteiramente à manutenção dos computadores escolares. Geralmente os computadores que permitem o acesso à *Internet* não são os suficientes para que todos os alunos possam aprender a aceder-lhe e o façam sempre que necessitem. É também a lentidão com que se processa o acesso à informação a principal causa da recusa de utilização da *Internet* pelos alunos mais estudiosos. E os próprios professores não os incentivam a utilizar a *Internet* como instrumento informativo, pois os que a utilizam também o fazem principalmente com o objectivo de comunicar, nem que essa comunicação se limite ao envio de mensagens para telemóveis, ou com o objectivo de se divertirem, acedendo a *sites* humorísticos.

Uma das alunas da *turma B* do décimo primeiro ano, da última vez que estive presente numa

aula, disse-me que, depois das aulas, ou se sentava no sofá a dormir e a ver televisão ou ia para o *mIRC*, pois nenhuma dessas actividades a leva a sentir qualquer tipo de esforço, ambas a entretêm sem a obrigarem a raciocinar sobre aquilo que não lhe apetece. Mas esta aluna, tal como muitas outras, não representa a maioria da população escolar, que não tem computador em casa e, se o tiver, não tem ligação à *Internet*. É interessante verificar que mesmo os professores que costumavam aceder assiduamente à *Internet* têm optado por aceder-lhe apenas na Escola, visto que os custos não são compatíveis com o nível de vida que pretendem ter, não abdicando de nada do que até aí tinham tido. Por isso mesmo é que alguns dos professores já desistiram de manter os seus computadores pessoais conectados à *Internet*, mas ficam cada vez mais horas a aceder-lhe nos computadores escolares, apesar destes nem sempre o permitirem.

Como não se podem generalizar as conclusões, todas as especulações acerca do uso que os jovens fazem da *Internet*, da dominância do aspecto lúdico nesse mesmo uso, e da perspectiva dos próprios jovens acerca da dissociação entre o *seu* corpo físico e os fictícios, carecem de provas mais fidedignas do que as que foram utilizadas nesta pesquisa de terreno. Como os objectivos se centraram na compreensão do *contexto* em que este fenómeno se desenrola, poderia deduzir que em *contextos* diferentes o uso que os jovens dão à *Internet* não se assemelharia ao constatado. No entanto, através das respostas que obtive a *inquéritos online*, a jovens não devidamente identificados, verifiquei que mesmo os alunos de outras escolas, e até os que frequentam o ensino superior, utilizam a *Internet* principalmente para comunicar e com objectivos lúdicos. Talvez quanto mais a utilizem mais sintam a possível dissociação entre o mundo *real* e o *virtual*, entre o *seu* corpo físico e os fictícios, mas não consegui provar estas afirmações através do tipo de pesquisa realizado.

Confirmei que o aspecto lúdico é o fundamental no relacionamento dos jovens com o computador, como acontece quando jogam (21), e também é o objectivo lúdico que os motiva a aceder à *Internet*. Querem divertir-se e não apenas informar-se, a informação é um objectivo secundário, pois é geralmente pela comunicação que a sua faceta lúdica se manifesta. Se isto parece evidente no caso da maioria das raparigas que frequenta o ensino secundário e que acede à *Internet*, o mesmo não acontece com a maioria dos rapazes que se encontram na mesma faixa etária e com o mesmo grau de escolaridade. Neste caso, são os jogos que predominam no seu relacionamento com os computadores e, se acederem à *Internet*, não costumam ter por principal objectivo comunicar com alguém, mas sim obter determinado tipo de informações, algumas delas consideradas por eles próprios como ilícitas, como as dos *sites* pornográficos e, no caso de não o conseguirem, a

informações acerca de automóveis e desporto. Os que têm computador em casa e adquiriam as competências necessárias para saberem utilizar as ferramentas oferecidas pela *Internet*, também fazem *download* de jogos e jogam *online*, mas geralmente não o fazem na Escola. Nas entrevistas que fiz, o Vitor, o Rúben e o Sérgio, representam exceções face à maioria dos rapazes que se encontram nesta faixa etária e que utilizam o computador do *Centro de Recursos* para aceder à *Internet*.

Por outro lado, nas conversas informais que mantive com os alunos durante este período cheguei à conclusão que a maioria das alunas não entende como funciona o computador, nem se interessa por saber o que é que pode fazer com ele ou mesmo saber como é que pode aceder a toda a informação disponível na *Internet*. O computador é uma ferramenta de trabalho, só é utilizado quando necessário, a não ser que o objectivo seja a comunicação ou a diversão, como acontece quando acedem a salas de *chat*. Ao contrário delas, muitos rapazes pensam que dominam o computador, e têm por objectivo dominá-lo cada vez mais, e por isso, mesmo quando aparentemente não estão a fazer nada em frente ao ecrã e parece que estão a *clicar* ao acaso, o que acontece é que estão «a ver o que está lá dentro» (*sic*), para poderem provavelmente saber modificar e acrescentar o que desejarem. Inserir novos programas, novos jogos, modificar as imagens do *desktop*, é também uma forma de domínio sobre o computador, como se todos os dias se pudesse mudar de lugar a mobília do quarto e se colocassem novos quadros a substituírem os antigos, tal como afinal se pode fazer com a roupa ou os penteados. E essa mudança, neste caso, não dá trabalho nenhum, é divertida, surge como um passatempo e até como um espelho daquilo que cada um é ou pretende ser.

Isto não acontece só com os rapazes nem só com os jovens, pois quem geralmente passa muitas horas no seu próprio computador também gosta de criar um *ambiente de trabalho* personalizado, com fotografias, muito colorido, ou, pelo contrário, só com uma cor, simples, não apelativo. Assim, tal como alertava Sherry Turkle (1989), a ligação ao computador pode-se tornar viciante, provocando uma dependência diferente da originada por outros tipos de actividade (22) – aliás, mesmo nas férias, há alunos que continuam a frequentar a Escola só para utilizar o computador e aceder à *Internet*. Tal como o telemóvel, que permite a grande parte das pessoas estar horas a enviar e a receber mensagens escritas, a colocar novos números de telefone na lista de endereços, a inserir melodias, entre outras tarefas, também o computador, que lhes dá a ilusão de o dominar e simultaneamente lhes possibilita comunicar através da *Internet*, se pode transformar num objecto alienante.

Mas estes factos não implicam que exista uma dissociação entre o que se é na vida *real* e as personagens que se podem representar no ecrã. Ou melhor, nenhum dos jovens com quem falei ou comuniquei via *Internet* tem plena consciência dessa dissociação. Deveria então concluir que ela não existe, pelo menos para estes jovens, mas poderei antes concluir que se ela existe não é diferente das várias dissociações pelas quais cada indivíduo vai passando ao longo da sua vida ou até num mesmo dia, conforme muda de um ambiente social para outro, se insere em diferentes grupos, ou imagina com a ajuda de «máquinas de imagens» ou não, que é quem não é, que vive outra vida melhor do que esta, que podem acontecer *milagres*, que pode invariavelmente ser feliz num futuro utópico, ou então numa outra dimensão espaço-temporal, dependendo das suas motivações, conscientes ou inconscientes, e de tudo aquilo que não possui e deseja ter, ou ser.

Numa época e sociedade em que os desportos radicais, por exemplo, permitem a cada indivíduo afirmar-se enquanto corpo (23), alguns dos *extorpidistas* continuam a seguir os antigos princípios platónicos (Cfr. BRAUNSTEIN & PÉPIN, 2001, p. 21), e a defender que no futuro será possível fazer o *download* dos seus cérebros, o que os tornará imortais, tornando desnecessária a existência do corpo enquanto carne. Provavelmente, para eles a importância da *Internet* não se resume à comunicação lúdica, à necessidade de partilhar informações e de encontrar conjuntamente um sentido para o que os rodeia (24). Porém, quase todos os indivíduos sentem necessidade de atribuir sentido à realidade e por isso impõem-lhes esse sentido (25), nem que ele seja só seu e intransmissível, pois se o apresentassem a outros poderia aparecer como totalmente absurdo. Ora, se comunicam com personagens anónimas ou com amigos *virtuais*, as desinibições são propícias à explicação desse sentido que atribuem ao mundo, por mais irracional que ele possa

parecer aos seus interlocutores.

2. Confronto com os diálogos *online*

Nos questionários distribuídos pelas turmas diurnas e nas conversas que mantive com os frequentadores do Centro de Recursos, verifiquei que o conhecimento daquilo a que podem aceder através da *Internet* é relativamente restrito, pois a maioria dos alunos não sabe o que são *MUD's* ou *penpals*, por exemplo, porque nunca participaram numa comunidade *virtual* nem adquiriram o hábito de se corresponderem com desconhecidos, a não ser que o façam ocasionalmente. Não é esta a perspectiva apresentada pela maioria dos jovens que acedem frequentemente à *Internet*, como acontece com os autores das respostas obtidas *online*. De qualquer modo, a noção de comunidade *virtual* tornou-se um lugar comum, por isso qualquer grupo que comunique através do computador passou a ser entendido como uma comunidade. Com efeito, a busca de outras formas de interagir, comunicar e sentir-se integrado num grupo *real* ou imaginário, reconhecendo e sendo reconhecido pelos restantes *membros* desse grupo, é mais importante para os utilizadores da *Internet* do que a pesquisa de informações na *World Wide Web*.

Como já foi assinalado, a comunicação síncrona através do *mIRC* funciona como o principal pólo de atracção, pelo menos para grande parte das raparigas que acede à *Internet* com objectivos lúdicos, mas também utilizam as mensagens instantâneas, e a comunicação assíncrona, através do *correio electrónico* e dos *fóruns* - neste último caso, o historial das interacções permite uma comunicação completamente assíncrona. Mas todo o tipo de comunicação mediada por computador, seja ela síncrona ou não, permite uma informalidade que suscita e motiva a sociabilidade, e que geralmente incentiva à solidariedade, apesar de nem sempre isso acontecer (26) - nos *chats*, por exemplo, em que é mais difícil cada um fazer-se compreender, principalmente quando utiliza outra língua, quando conta piadas que ninguém entende, o que pode provocar insultos, muitas das vezes desagradáveis, visto que a desinibição provocada pelo anonimato não permite que se «tenham papas na língua» (*sic*), como disse um dos *participantes*.

Se bem que existam regras de etiqueta a que cada um deve obedecer quando comunica com outros (27), mesmo através do computador, no entanto na comunicação mediada por computador a desinibição é geralmente muito superior à que seria observada no contacto *real* com os mesmos interlocutores. O não cumprimento dos padrões éticos (*Netiquette*) pode provocar algumas respostas mal-humoradas, sendo essa situação designada por *flame* (*Cfr.* HINE, 2000, pp. 15-16), como por exemplo, uma das pessoas para quem enviei um *e-mail*, provavelmente por engano, pois pensei que o estava a enviar para um estudante, respondeu-me que eu não estava a utilizar um método correcto

de investigação e mostrou-se ofendida com a ousadia de lho ter enviado sem o seu prévio consentimento. Mas nem todos reagem desta forma, aliás um dos rapazes contactados, entre muitos outros, respondeu-me que já não era estudante, mas na sua qualidade de *webmaster* poderia responder às questões, elucidando-me acerca do uso que os jovens fazem da *Internet*, enquanto outro me indicou o seu *nick* e a sala de *chat* que costumava frequentar, mas frisou que não me respondia nada antes de me conhecer (*virtualmente*).

Neste contexto, seria também interessante analisar os *nicks* que os jovens utilizam para comunicar *online*, principalmente em *fóruns* e salas de *chat*. Esta análise já foi realizada em vários trabalhos de investigação e por isso poderia não acrescentar nada de válido para esta pesquisa. No entanto, face à questão da dissociação entre o corpo físico e os fictícios ou o *virtual*, a análise de alguns *nicks* poderia vir a ser esclarecedora (*Cfr.* YUS, 2001, pp. 77-78), e entre eles pareceu-me que os seguintes poderiam ser comprovativos dessa mesma dissociação: <homem de gelo>, <incógnita>, <inorgânica>, <*toy>.

Não existindo uma presença física, as acções de cada um, que neste caso são apenas textuais, poderão não afectar as dos outros, no entanto não é isso que geralmente acontece. Isto significa que a atribuição de realidade ao mundo *virtual* faz com que se seja influenciado pelas acções dos interlocutores com quem se contacta através da *Internet* (28). Por outro lado, como já referi, a informalidade e a solidariedade manifestam-se de forma mais evidente através da comunicação mediada por computador, mesmo com desconhecidos, do que na vida *real*, como induzi desde que recebi a primeiro *e-mail* que respondia a *questões* colocadas *online*:

«Oi!

O meu nome é Teresa, n sei se isto ainda te ajuda, mas foi agora q vi o teu "anúncio".
é assim, eu n posso falar pelos outros jovens, mas eu (teresa, 17, Porto)
venho á net á procura:

1. infos p os trabs da Escola
2. infos sobre música e outros ídolos
3. simplesmente por gozo

Bem, espero q te sirva de alguma coisa. Xauzão!»

As próprias instituições de carácter público têm geralmente o cuidado de responder aos *e-mails*, muitas das vezes facultando a informação disponível, como aconteceu com a resposta a um *e-mail* enviado para a Mediateca do Pavilhão do Conhecimento:

«(...) Os jovens que nos visitam e que acedem desde este espaço à Internet fazem-no por vários motivos: ou porque se fala muito nas novas tecnologias e não querem ficar de fora, ou porque ouvem os colegas dizer que conheceram alguém através da Internet e eles próprios querem experimentar, ou porque na Escola pedem trabalhos cuja informação é mais fácil encontrar na net (e

ao mesmo tempo de uma forma mais divertida), ou porque têm um computador em casa e querem saber como usar o browser, ou porque querem enviar e-mails aos colegas ou mesmo familiares que estão distantes, ou porque querem ver o site do seu clube desportivo, ou porque querem enviar toques para telemóveis, ou porque querem "sacar" música ou aplicações da net, e por aí fora...

O que os jovens mais usam na net é o chat. Temos jovens que vêm habitualmente e sempre com o objectivo de "falar" com outras pessoas através da net. Para alguns com alguns problemas próprios da idade esta é a melhor forma de comunicarem com os outros. Também fazem pesquisas sobre um determinado tema que lhes interesse, e aí as áreas são as mais variadas, desde desporto até arte. Finalmente, usam o correio electrónico (e-mail) para enviar mensagens normalmente aos amigos.

Para mais informações pode consultar o seguinte endereço: <http://www.uarte.mct.pt>.

A uARTE é uma unidade de apoio à rede telemática educativa e pertence ao Ministério da Ciência e da Tecnologia.

A uARTE tem como função assegurar o acompanhamento do Programa Internet na Escola através da promoção da produção de conteúdos científicos e tecnológicos a disponibilizar na Rede; do desenvolvimento de actividades telemáticas nas escolas; e de formas de interacção e parceria entre os vários parceiros educativos.

Neste site concerteza encontrará mais informação útil. (...)» (*sic*).

a) Fóruns, Classificados, Mensagens

De acordo com os dados disponibilizados pelo *INE*, a «utilização habitual ou ocasional de computador e Internet é proporcionalmente inversa à idade: atinge o máximo de utilização no grupo etário dos 15 aos 24 anos (...)» (disponível em <http://www.pg.raa.pt/drct/imprensa/INE.pdf>), e foi precisamente de jovens pertencentes a este grupo etário que obtive a maioria das respostas a [questões colocadas online](#).

As respostas a [mensagens](#) colocadas em [fóruns](#) foram em menor número do que as enviadas directamente para endereços electrónicos de particulares. Entre as recebidas seleccionei nove (9), devido a ilustrarem de uma forma geral os objectivos que fazem com que os jovens acedam à *Internet* e a percepção que eles próprios têm da dissociação entre o corpo físico e os fictícios, ou *virtuais*.

Quanto aos objectivos que os fazem aceder à *Internet*, pode-se considerar que o lúdico é o mais importante, confundindo-se com o comunicacional, mas não anulando a pesquisa para a realização de trabalhos escolares, como se constata nas seguintes respostas:

- «Apenas posso dar uma resposta pessoal. Estudo no 10º ano e tenho 15 anos. Uso todos os dias a Net. Na maioria das x é para falar com outras pessoas mas uso também para fazer vários tipos de pesquisas. Para trabalhos escolares, downloads de músicas, letras de músicas, etc.».

- «Sou aluno do 11º ano e pessoalmente utilizo diariamente a Internet para o contacto com amigos e pesquisas para trabalhos ou pessoais. Talvez com a facilidade de comunicação com o mundo, isto me deixe um pouco fora da realidade física - as distancias n existem. mas tb tenho possibilidade de contactar com pessoas de todas as culturas, o q fisicamente n poderia fazer e o

conhecimento a q se pode ter acesso é quase infinito.

A Internet passou a fazer parte do meu mundo.»

- «Normalmente, eu costumo aceder á Internet em dois locais, na minha Escola e em casa e por isso mesmo os aspectos lúdicos são diferentes de local para local. Em casa, eu utilizo a minha Internet para verificar a minha caixa de correio electrónico, para enviar SMS, para tirar músicas Mp3 e para "falar virtualmente" (Chats) com as pessoas. Na Escola, utilizo frequentemente a Internet, efectivamente para pesquisar informação para fazer trabalhos!!!

Na minha opinião generalizada, penso que os jovens de hoje, utilizam principalmente a Internet com uma função de divertimento, entretenimento e só em último caso (quando nos mandam fazer trabalhos na Escola) é que utilizam a função de aprendizagem e lúdica que a Internet tem:) Os sites mais acedidos serão os que contem Chats, toques de telemóvel, e para mandar SMS!!!DE seguida para ver o Correio Electrónico e só no fim com fins de pesquisa;(...)».

- «Penso k os jovens acendem á Internet por vários motivos mas principalmente pelo convívio nos chats e no seu e-mail, também á jovens k acedem unica e exclusivamente para recolher informações e para pesquisar sobre alguns assuntos k os intriga ou k tem duvidas. Eu no meu caso acedo á Internet pelo convívio e divertimento ã tenho mto o habito d a usar como fonte d informação.»

- «Pessoalmente costumo ir à net para ver mails, ler as noticias desportivas e kuando necessario pesquisar na net para fazer algum trabalho.»

Mas também há aqueles que nem sequer referem a necessidade de utilizar a *Internet* para pesquisar para a realização de trabalhos escolares, mas referem novamente a utilização da *Internet* com objectivos lúdicos e comunicacionais, nomeadamente pela utilização do *correio electrónico* e pelo acesso a salas de *chat*:

- «Os jovens vão á net para se divertirem. eu qd vou para a net, vou ver o meu mail e vou para o chat.»

- «Pesquisa / musica / downloads / sexo / Pornografia (sim ja q a maioria q acede sap jovens do sexo masculino, logo, ainda q hajam mulheres q tb o fazem, sao principalmente o sexo masculino os utilizadores desses meios).»

- «Uma vez k é demasiado lenta pr mim, prefiro vir gastar do meu dinheiro. Penso k a maioria pelo menos na minha Escola, vai aceder a chats e n propriamente fazer pesquisas. Espero ter ajudado.» E a mesma pessoa voltou a responder: «jovens do sexo masculino até aos 18 procuram sexo (salvo raras excepções, na qual eu me includo. Do sexo feminino n posso responder concretamente. Sei tb k mts usam imenso as salas de chat, IRC por exemplo. No meu caso, uso a *Internet* para divulgar o meu trabalho.»

- «Utilizo a net, principalmente como meio de comunicação, pois perdi a minha audição quando tinha 3 anos de idade, estando impossibilitado de utilizar o tão convencional telefone, assim substituído, pelo uso do MSN, do ICQ e do MIC; como base de estudo e exploração do mundo em que vivemos e das pessoas que nele vivem; como meio de pesquisa em várias coisas, como procurar novos amigos, informações sobre assuntos que me interessem; e como meio de aprendizagem, pois tornei-me cibernauta e utilizador informático, à coisa de 7 meses.»

A possível dissociação entre o corpo físico e o *virtual* ou os fictícios é uma temática mais

controversa, originando resposta diversificadas, pois nem todos a aceitam:

- «Carrissima(o) não existe qualquer dissociação entre o físico e o virtual quando vamos ao chat abedecemos a um desejo físico do nosso corpo, em última análise existe sempre o desejo ou esperança ou fé de que este encontro *virtual* se materialize em real quer através de um encontro efectivo ou a um nível menos intenso através da troca de objectos reais quer musica quer mail's livros, etc.».

- «Ilusão: ao principio pensam q pode haver amor sem corpo mas logo se apercebem q os dois funcionam em harmonia.»

- «Penso k n, até pq se conheceres alguém da tua cidade na net e se gosarem de conversar com ela é difícil n irem tomar um café. Claro k tb existem excepções, aquelas pessoas k se trancam em casa. Mas sinceramente não conheço nenhuma...»

- «Qto à tua pergunta, eu nunca deixo de ser eu pp... o espaço e tb o tempo é que deixam de ser tão limitativos».

- «Pela minha parte, consigo discernir a diferença entre a realidade e a virtualidade, de tal maneira que quando conheço alguém interessante, esforço-me para que nos possamos encontrar e conhecer pessoalmente...o problema é que tendo entrado à pouco para os fóruns, tenho-me absorvido tanto em debates interessantes e escaramuças estéreis, que nem dou pelo tempo passar, com naturais prejuízos pessoais, seja a nível familiar, como a nível de amizades reais.»

Mas a maioria opta por aceitar essa dissociação, que não aparece devidamente fundamentada, provavelmente por ter sido a primeira vez que se questionaram acerca deste assunto:

- «Na minha opinião, penso que existe por vezes muita diferença entre o corpo físico e o corpo lúdico enquanto utilizador da Internet!! Podem existir diferenças a nível de comportamentos, a pessoa se tornar mais afecçiosa pela disponibilidade de símbolos que existe nos Chats para demonstrar um beijo ou um sorriso, mas também essa diferença é incompleta porque a pessoa num Chat apenas tem a possibilidade de escrever e impossibilidade de fazer uma acção que demonstre a sua maneira de ser, ou apenas o poderá fazer por símbolos o que não é a mesma coisa!!! Outro dos casos é aquele em que as pessoas possuem um nick que não tem nada a ver com a sua personalidade ou maneiras de ser e que enganosamente falam com outras pessoas!! E ainda existe o caso em que as pessoas utilizam os Chats de forma incorrecta em que enganam as outras pessoas com os seus dados pessoais e gozam irrefrutavelmente os outros utilizadores da Internet!!! Acho que nunca, por mais que se "tecla-se" se poderia conhecer totalmente uma pessoa pela Internet!!! Acho-o impossível!!! Nota: Também acho que quando uma pessoa, entra num Chat é claro, que no meu entender, deve agir normalmente consoante aquilo que é e não "representar" mas sobretudo para ter cuidado com a comunicação que estabelece com outros usuários pois por vezes pode tornar-se relativamente perigoso e enganoso essas "comunicações"!!! Há contudo, distinção entre corpo físico e corpo "virtual"!:)»

- «Existem mtas pessoas k usam o facto d ã usarem o seu nome verdadeiro para gozar ou mentir às outras pessoas por vezes até arranjar problemas graves. É claro k é mto mais facil para qualquer pessoa mentir usando um nome ficticio. Mas s as pessoas forem honestas e ã tiverem problemas em assumir aquilo k são ã mudarão nada por apenas usarem um nick isso varia mto d pessoa para pessoa.»

- «E Existe diferenças,claro.uma pessoa na net(nick)pode tomar ou ter a personalidade k kiser pq

ninguem a conhece...ate pode passar por outra pessoa. por exemplo, uma pessoa timida na vida real pode nao parecer na net pq é mt mais facil falar pela net.»

- «A diferença do corpo ficticio e do corpo real é pq assim não descobrem a verdadeira identidade de quem está a falar.»

A perspectiva de utilizadores da *Internet* pertencentes a outras faixas etárias não parece distinguir-se muito das aqui apresentadas, como se pode verificar nas seguintes respostas:

- «Sou mãe e uma utilizadora usual da Internet. Tenho um filho com 15 anos e um com 9 anos. Ambos utilizam a Internet no seu aspecto lúdico jogando ou conversando em chats que são criados por eles (o mais velho)e pelos amigos. Lamento que esta não seja utilizada para explorar temas e assuntos estudados na Escola ou mesmo de cultura geral. Em relação à segunda questão não tenho sentido que eles confundam a realidade com a ficção, conseguindo dissociar convenientemente as personagens que surgem na net.»

- «A minha filha tem 14 anos e a principal utilização que faz da Internet, em casa, é através dos "chats", fazer novos amigos. Ultimamente tb já tem maior noção de como utilizar a net para fazer pesquisas para a Escola e para interesses pessoais (especialmente coisas sobre zoologia)».

- «Vou resgatar a criança que há em mim e tentar responder "1-É o aspecto lúdico que domina na utilização que os jovens dão à Internet?" claro, mas quê, há outros usos? "A que é que costumam aceder?" chats, mulheres nuas, mp3s, cenas sobre jogos, chats, pokemons, chats, mulheres nuas, mais cenas sobre jogos, mp3s, já disse chats? e mulheres nuas? (...) claro que se for o prof a perguntar, provavelmente passam o tempo todo à procura de matérias para o trabalho da disciplina tal. "2-Qual a perspectiva que os próprios jovens têm acerca da dissociação entre o corpo físico e os fictícios?" hum... na verdade neste campo acho q não há diferença entre os jovens e os adultos: os mesmos sintomas podem ser evidenciados independentemente da idade... Talvez os jovens consigam mesmo ser mais resistentes a certos dependências Internetolicas, pois ainda não perderam totalmente a autoestima e ainda têm vida própria offline :-). No geral acho que é mais provavel um adulto desenvolver uma fixação pelos seus alteregos e nicks online, do que um jovem, se bem que o apelo de se poder ser quem se queira é sem duvida apelativo pra miudos e graudos.

Já agora, sugeria-lhe, que prolongasse essa sua abordagem ao campo dos telemóveis e do sms, pois os mesmos sintomas são evidentes no envio constante de mensagens» (*sic*).

Não pude seguir esta última sugestão, mas o contacto com os frequentadores do [Centro de Recursos](#) levou-me a concluir que a dependência da televisão e do telemóvel é, nestes jovens, muito superior à dependência que possam sentir face à utilização da *Internet*. Também no caso do telemóvel o aspecto lúdico se une ao comunicacional, pois se por um lado existe a necessidade de cada um estar sempre a comunicar e comunicável (*Cfr.* BRETON, 1999a, p. 14), por outro a maioria das mensagens são de cariz humorístico, transmitidas continuamente para todos os números da agenda telefónica pessoal.

Aliás, poderia questionar-se se o livre acesso à *Internet* a nível escolar não seria semelhante à possibilidade de ter telefones ou telemóveis à disposição dos alunos. Se esta possibilidade não se coloca, como é que tão facilmente se aceitou que o Estado abarcasse com os custos do acesso à

Internet por todos os jovens portugueses? Confundindo a quantidade com a qualidade (PESCE, 1999), pretendeu-se que Portugal entrasse na denominada *sociedade da informação* (Cfr. CARDOSO, 1996, p. 26), mas da forma mais fácil, colocando computadores em todas as escolas e em alguns locais públicos, nomeadamente nas bibliotecas e mediatecas, entre outros, de modo a que todos pudessem usufruir das *novas tecnologias*.

b) E-mails

No *endereço electrónico*, à direita da arroba está indicado o *domínio*, que permite que se localize o seu autor, por exemplo, dentro de determinada nacionalidade. Escolhe-se o que se pode colocar atrás da *arroba*, mas essa escolha depende de com quem se pretende comunicar através desse endereço. Se se trata de comunicações formais, provavelmente é o nome da própria pessoa que estará antes da arroba, mas se tal não suceder há sempre um qualquer significado por trás do *nickname* adoptado. O *endereço electrónico* pode representar o *nick*, o nome do usuário ou mesmo a sua morada, visto ser para esse endereço que lhe enviam a correspondência. É nesse endereço que se constrói uma identidade electrónica sem corpo (29), e que não é construída apenas pelo próprio, mas também pelos outros com os quais contacta *online*.

Assim, até nos endereços de *correio electrónico* surge a necessidade de criar alguma originalidade ou de utilizar determinadas características do seu autor que o identifiquem perante os outros, ou mesmo perante si próprio, utilizando números em conjunto com as letras, que se podem referir quer à idade quer a outra qualquer característica que possa ser quantificada, tal como as letras podem aparentemente ser aleatórias ou referentes a determinado conceito, como <oolho>, <ovírus>, etc. A correspondência que mantive por *correio electrónico* não resultou apenas da procura de endereços em listas de *perfis* ou de *e-mails* de estudantes, porque foram pesquisadas uma série de *páginas pessoais* e de diários, cujos autores apresentam *nicks* também interessantes, como <adezivo> ou <gata>, apelando para determinadas características que poderão eventualmente identificar o seu autor ou a situação em que se encontra, ou então aquilo que quer transmitir aos outros na *página* criada ou nas suas reflexões diárias.

Como não poderia utilizar todos os *links* disponíveis para enviar mensagens por *e-mail*, presumivelmente a jovens que se situassem numa faixa etária não muito distante da dos participantes neste projecto de investigação, e as escolhas nunca são completamente aleatórias, não poderei concluir que os testemunhos obtidos são o da generalidade dos internautas. Ou seja, como a investigação não foi imparcial, visto que apesar de escolher uma série de endereços de estudantes também pesquisei *páginas* e diários cujo nome me pareceu mais apelativo, as respostas recolhidas

não poderão ser consideradas representativas da população visada.

Entre as várias respostas recebidas por *e-mail*, num período de aproximadamente três meses, selecionei sete (7), por me parecerem testemunhos de um retrato mais fiel da realidade. Os autores não são todos estudantes nem sequer jovens, pois enviei *e-mails* para endereços electrónicos de *páginas pessoais*, que supus pertencerem a pessoas mais novas. Transcreverei algumas dessas respostas, que também testemunham a utilização da *Internet* com objectivos lúdicos e comunicacionais:

- «eu na Internet navego pesquisando e falando com as pessoas para fazer amigos.»

- «Também é lúdico, mas encontrar pessoas e bater papo, além de escutar músicas, são fortes apelos do uso.»

- «Geralmente uso a net para falar com os meus amigos, tirar musicas, procurar informações sobre cinema ou pesquisar acerca de um determinado assunto q me interesse!»

Há também quem refira a utilização da *Internet* com outros objectivos, que não principalmente o lúdico, mas aceitando que esse é o dominante para os restantes jovens:

- «Não, no meu caso. Mas no geral, claro que é. Pessoalmente, faço pesquisa política, consulto o *e-mail* (obvio), e leio jornais. O resto da malta creio que, em grupo, joga em rede (tipo CS), e individualmente, procura cenas de sexo.»

- «Sim, penso que actualmente a maioria dos jovens que navegam na Internet, o fazem no aspecto lúdico... eu pessoalmente utilizo a Internet, como a maioria dos jovens, no aspecto ludico, mas tambem a utilizo para pesquisar sobre coisas do meu interesse, na maioria delas sobre desenvolvimento informático...»

Os jovens de hj na sua maioria costumam associar a palavra Internet ao IRC, pois é ao IRC que a maioria acede com mais frequencia... alem do IRC, costumam visitarmais vezes sites cómicos e tb sites onde se possam fazer download de programas, musicas, filmes, jogos, etc...»

- «Olhe, eu como possuo um site relacionado com a minha actividade profissional, utilizo a net especialmente como forma de divulgação e de recepção de conhecimento. Claro que costumo juntar o útil ao agradável pois, frequento no máximo 2 horas por dia. Dá tempo para pesquisar em: anúncios classificados (encontros-online) como forma de conhecer alguém, este é sobretudo o meu grande hobbie na World Wide Web. Penso que os jovens até aos 17 anos pesquisam sobretudo em motores de busca como forma de chegar a anúncios amorosos, utilizam chat's, e muito o mail.»

Relativamente à dissociação entre o corpo físico e os fictícios, ou o *virtual*, tal como nas respostas dadas em *fóruns*, ou a mensagens ou aos *classificados*, os interlocutores que me enviaram mensagens por *e-mail* apresentaram perspectivas díspares, desde os que não aceitam que tal dissociação possa ser real até os que a consideram como normal:

- «Hmmmmm.....queeu note....não!lolEstou sempreconsciente doqestou a fazer!»

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

- «Penso que os jovens sabem perfeitamente distinguir entre fictício e corpo físico, podem é deixar-se cair num certo vício e esquecer que existe uma forma mais interessante de contacto.»

- «Acho natural, no começo da utilização da Internet, as pessoas ficarem fascinadas e viverem somente no "mundo virtual", esquecendo das pessoas "reais". Mas, depois passa...

Eu mesmo conheci pessoas pela Internet, e depois, nos encontramos pessoalmente, criando ótimos laços de amizade!»

- «eu acho que eles ã compreendem a relação que existe entre os 2 adjectivos. eles fazem muitas vezes isso pa gozarem e os outros pensarem que são personagom internacionais.»

- «Na Internet, geralmente, as pessoas preferem adoptar uma outra identidade que não a sua verdadeira.»

Algumas das respostas são demonstrativas do entusiasmo face à *Internet*, ou da sua necessidade para comunicar e criar amizades:

- «eu uso a Internet porque para mim a net é 1 meio de descobrir coisas tipo programas com grande utilidade informacao com tanto rigor e tambem me serve para contactar com outras pessoas atraves do irc a net pra mim é como o espaço imenso cheio de coisas novas prontinho a ser explorado. acedo sobretudo a paginas de divxs e é claro que certas pessoas quando online fingem ser o que não são mas graças a deus nem todas são assim!!!»

- «ola bem eu nao saio muito de casa, eu faco 17 anos no mes que vem, e tomo conta de minhas 2 sobrinhas e trabalho no Kfc, rede de restaurantes de fast food... moro nos EUA, e na net somente teclo no aol ou no chat brasileiro, tenho muitos amigos aqui mas somente 2 ou 3 de bastante tempo e verdadeiros, ate gosto de um rapaz daqui da net embora nunca vi a foto dele, mas sei tudo dele, e conheco ele a mais de 6 meses.... nao sei mais o que falar daqui nao, e um bom meio de comunicacao e muito rapido mesmo. e muita fonte de informacao., e so saber o site e prontos ja se tem informacao» (*sic*).

Mas também obtive algumas respostas, das quais selecionei nove (9), que não foram de jovens da mesma faixa etária dos participantes na pesquisa de terreno, e por isso mesmo demonstram uma perspectiva mais elaborada acerca da utilização dada à *Internet* e dos objectivos que a norteiam, assim como da dissociação entre o corpo físico e os fictícios ou o virtual:

- «1- É o aspecto lúdico que domina na utilização que os jovens dão à Internet? A que é que costumam aceder?

Inicialmente sim, ludico, depois deixa de ser. Passa a ser um caso de sobrevivencia e não passam sem isto. Acredito que tudo o que é em exagero é mau... contra mim falo que vivi aqui durante 2 anos e paguei bem caro essa ousadia.

Costumam aceder ao cliente de *e-mail*, a programas de conversação ou chats (normalmente IRC, ICQ e MSN) e por fim a sites de jogos.

2- Qual a perspectiva que os próprios jovens têm acerca da dissociação entre o corpo físico e os fictícios?

Quando se ultrapassa os limites de permanência na Internet (mais de 2 horas) não existe corpo físico ou fictício, é tudo a mesma coisa. Apaixonam-se, chateiam-se, carregam de sentimentos cada tecla premida, sentimentos esses que deveriam ser deixados para pessoas reais que com eles passam o dia. Essas que são os colegas da Escola, a família ou mesmo os amigos de infância que de um

momento para o outro são esquecidos e substituídos por personagens nunca vistas... mas que são exatamente aquilo que o "receptor" quer que eles sejam.»

- «1- No meu caso não. Procuo essencialmente informação (www.publico.pt <<http://www.publico.pt>>) e consulto o meu email para trabalhos da Faculdade e websites que criei. Depende das situações... mas na maioria dos casos isso não acontece, mesmo quando acedem a chats, o utilizador apenas cria um nick, que mais ninguém utiliza, para ser reconhecido.

2- Não creio que se apercebam da diferença. Aliás, creio mesmo que muitos não compreenderão o teor da pergunta, não podendo por isso responder. Mas para os que podem responder, mas falo apenas e somente por mim, creio que o virtual acaba por levar vantagem pois a evolução permite quase uma sensação realista, com a vantagem de claramente dominada face à fictícia.»

- «1- Penso que o interesse dos jovens reside essencialmente no aspecto lúdico da Internet. A motivação principal não são os sites de notícias ou os portais de pesquisa (em que geralmente se fazem pesquisas de trabalho), mas os sites lúdicos (jogos, cómicos, etc), as salas de chat e sites que permitem a comunicação com outras pessoas e servidores de e-mail. A Internet é utilizada essencialmente na perspectiva de possibilitar a comunicação sem impedimentos, coisa que na vida cá fora, fora da Internet, devido a alguns impedimentos não se realiza.

2- Na minha perspectiva, é natural que muitos jovens não distingam ainda a essência que os transforma em ser virtual. Ao se transportar para a Internet cada um se transforma nos seus desejos, ou seja, naquilo que gostava de experimentar ser. Assim, cada um transpõe para o ser imaginário todos os seus desejos de se tornar importante, submisso, infiel, apaixonado...»

- «Certamente, a utilização da Internet pela faixa etária jovem é centrada no aspecto lúdico, naturalmente pela facilidade de contato propiciada pela Web e também pela disponibilidade de opções para todos os gostos. Aliás, a idéia de criação da rede mundial de computadores compreendeu a alocação de informações e interligação de culturas sem qualquer tipo de censura. A mesma versatilidade comentada permite que se encontrem referências acerca de quase qualquer assunto.

A dissociação entre corpo físico e corpo fictício representa um aspecto puramente racional e intensamente explorado na liberdade de utilização da *Internet* pelos jovens.»

- «Em resposta à sua primeira questão, sem dúvida que a principal utilização que os jovens dão à Internet tem como objectivo o entretenimento. Aqui está o aspecto lúdico a que se refere. Outra utilização é a busca de informação. (...). Existem muitos outros sites sobre os mais variados temas. O uso crescente de utilizadores de IRC e salas de conversação (Chat) também deve ser abordado. Os jovens (e menos jovens) que aqui passam horas por dia têm como objectivo a descompressão do dia, conversar com os amigos, etc. Aqui fazem novos amigos e conhecem novas pessoas de todo o mundo. Muitos destes utilizadores aproveitam o IRC para serem aquilo que não são na realidade, criando alguém que não são. É criada aqui uma linha muito ténue entre o virtual e o real. Alguns levam os problemas e as situações vividas no IRC ao extremo e tomam-nas em mais consideração que os problemas reais. Mas isto acontece em casos extremos, e a maior parte das vezes os utilizadores do IRC vêm-no apenas como uma forma de diversão e descontração. Esta foi a resposta à sua segunda questão.»

- «1. Eu acredito que a Internet se presta a múltiplos usos, não só para jovens, mas para todas as faixas etárias; e não acredito que você vá encontrar uma resposta a essa questão agrupando as pessoas apenas por idade. Acho que a Internet reúne as pessoas muito mais por afinidades que por idades. Jovem ou não, o rico da Internet é essa possibilidade de encontrar a "sua turma", esteja ela onde estiver. Você, por exemplo, se não me engano deve morar em Portugal. Eu moro no Brasil, e

difícilmente estaríamos em contato, não fosse pela existência da rede. Acho que cada um que acessa a Internet vai à procura do que mais lhe interessa naquele momento: seja a resposta para um trabalho de Escola, seja uma foto de mulher pelada, sejam jogos ou músicas. O que a Internet pode fazer por um jovem tem muito mais a ver com o que ele procura do que com o que a rede oferece (porque isso é muitíssimo amplo).

2. Não sei se entendi bem sua pergunta, mas acredito que tenha a ver com a possibilidade da pessoa se esconder, na rede, atrás de identidades criadas, pseudônimos, em chats, blogs, etc. É isso? Se for, não tenho uma hipótese formada a respeito, porque me falta experiência própria. Nunca fui de frequentar chats ou icqs, e, em meu blog (<<http://mothern.blogspot.com/>>), falo do que me acontece mesmo, sem pseudônimos, sem criar para mim uma personagem diferente do que sou. Em todo caso, acho que os jovens que já estão crescendo em frente ao computador devem ter menos dificuldade do que a gente para lidar com estas questões, uma vez que isso é para eles muito mais conhecido e natural.»

- «Para mim Internet não conta apenas pelo aspecto lúdico mas como um instrumento para realizar trabalhos e principalmente fazer pesquisas. Não faço parte dessa geração que conhece pessoas e até namora pela Internet, apenas tenho contato com pessoas que já eram minhas amigas e que não estão ao meu lado todos os dias.»

Poderia tecer considerações acerca de cada uma das respostas, mas a apresentação dos próprios testemunhos parece ser mais elucidativa do que a interpretação que possa ser feita de cada um deles, e por isso mesmo apresentarei mais dois, o segundo de um autor de uma *página pessoal* que, apesar de não se incluir nas faixas etárias dos que poderão ser intitulados jovens, se considera a si próprio como tal, e o primeiro de Andrea Ramal (30), uma investigadora da área de Educação:

- «Vejo que os jovens procuram a Internet na seguinte ordem de prioridade e interesse: diversão, comunicação e pesquisa. No ítem diversão, entre desde o lúdico mais puramente entendido (jogos, piadas, textos leves e divertidos...) até o sexual - basta dizer que os sites conteúdo pornográfico são hoje os mais acessados. Em segundo lugar aparece o item comunicação. Os jovens costumam formar rapidamente suas próprias comunidades, entrando em interação com outros jovens de outras cidades e países ou, às vezes, até com seus colegas e conhecidos do "mundo real". Conversar pela Internet é uma prática que chega a ocupar várias horas por dia, em alguns casos. O terceiro item é o da pesquisa. Os jovens recorrem primeiro à Internet (e não a livros ou revistas impressas) para realizar trabalhos de universidade ou do colégio. É claro que estamos falando aqui do universo dos privilegiados que têm acesso a este veículo. (...) Se entendo bem a sua pergunta, respondo: os jovens lidam muito bem com o virtual, é algo que conhecem há tempo, e lidam com isso melhor do que os adultos. Toda a crítica de "falta de afetividade", de "despersonalização", de "desumanização" que os adultos lançam sobre a Internet não é percebida assim por eles. Ao contrário, os jovens se revelam e se entregam muito pela Internet, nas conversas com amigos, nos intermináveis chats e até em sexo virtual.»

- «A Internet é como um livro. Para alguns, o correr das páginas à procura de ilustrações, para outros mais uma forma de se ir cultivando.

O user tem que ser colocado por segmentos. Qual o critério que os define?

Difícil!

Tens o utilizador que, precisa de retirar uns dados para um trabalho escolar e utiliza a net para fazer um Copy & Paste, outros que reúnem esses elementos, desenvolvem raciocínio e utilizam-nos

simplesmente como referencias. Mas ambos podem utilizar essa mesma net para satisfazer necessidades mais pessoais.

Dois perfis diferentes, e coincidentes num ponto.

Multiplicas este exemplo, alterando o elemento e tens uma rede. A web!

Tens utilizadores que da net tiram a necessidade de dizer que - conseguí!

Fazer um site, acaba por ser um desafio para muitos jovens. Mais ou menos elaborado, é a meta a que se propõem. E muitos conseguem-no. Não têm profs para o classificar, notas para divulgar aos "velhotes". Têm os amigos para dizer :

-Pá, tá bué da fixe!

ou, dedica-te à pesca porque na net é como nas mulheres, não vais lá!

Tens a sociologia ao barulho. O user acaba por reflectir no browser o seu perfil.

Quantos users se dedicam a algo específico, contínuo e em areas em que vão evoluindo, nos seus tempos livres?

Muito poucos.

Copiam as músicas dos sites dos outros, passam anedotas e pics, chat´s e ás paginas tantas, como já não sabem o que vão ver à sempre o sexo!

Bom, como não sou da "geração digital" posso acabar por dissertar para areas que não aquelas que queres desenvolver.

Quanto ao segundo ponto, pela minha experiência e pelo que vou vendo pela da minha filha, o que te posso dizer é que há diferenças substanciais entre, o que vou chamar de 1ª geração da Net (94-95) e as seguintes. A primeira, começou a utilizar o modem para comunicar com outros users. Foram as bbs´s depois o mIRC. Nessa 1ª "remessa" havia de facto uma dissociação entre a parte física "real" e a fictícia. Os utilizadores eram de uma classe etária mais avançada, economicamente independentes e não ligavam à rede para fazerem, como 1ª pergunta -és m ou f?- Não havia, ou muito raramente em face da dificuldade de scans, troca de fotografias pessoais. Tinham conversas muito sérias (acredito que hoje também as tenham), discutiam assuntos seriamente e quando acontecia encontrarem-se, eram duas mentalidades que iam tomar um café, porque na realidade eles já se conheciam.

A Internet é, ainda, um assunto sujeito a clivagem.

Ainda é como dizer-se, vamos jogar á bola. Sim mas, jogar á bola com os pés é futebol, com as mãos pode ser andebol, voleibol, basquetebol, and so on!

Dizer-se que alcool é vinho é incorrecto. Podes alcoolizar-te com outro tipo de bebidas.

Afinal o que é a Internet?

Chat para uns, pornografia para outros, estimulação sexual pra uns quantos, ou um livro onde, por impaciência, não vale a pena tentares saltar para a última página para saberes o fim da história ... porque ela ainda se está a escrever!» (sic).

c) E os Professores

As conversas *online* com *professores* fizeram-me concluir que as perspectivas apresentadas não coincidem com as dos *participantes* nem com as respostas de supostos jovens obtidas *online*. Parece que alguns professores consideram que os seus alunos utilizam essencialmente a *Internet* para pesquisar e para realizar trabalhos escolares, como se conclui nos seguintes exemplos:

- «A utilização que os alunos da minha Escola fazem da Internet é essencialmente relacionada com o trabalho de pesquisa. São inicialmente orientados por um professor e posteriormente tornam-

se autónomos.»

- «A experiência que tenho neste domínio e nos 2º e 3º Ciclos, levam-me a concluir que os jovens (em contexto escolar) optam por pesquisar temas das diversas áreas curriculares, procurar imagens, auscultar opiniões e procurar essencialmente informação.»

- «Pelo que sei, a grande maioria dos alunos usa o acesso à Internet que têm nas escolas para pesquisas sobre trabalhos escolares e (no caso de terem acesso a aparelhos como gravadores de compact disks e ZIP Drives) download de software e multimedia....»

No entanto, há quem alerte para os possíveis malefícios do acesso à Internet a nível escolar, como é o caso desta professora, que afirma: «Tenho conhecimento de alunos do 2º ciclo que nos tempos livres, mas na Escola, acedem à Internet e fazem chat nos canais de amor. As escolas deveriam ter uma forma de controlar este tipo de comunicação, pois as crianças ficam sujeitas a linguagens obscenas, e situações menos recomendadas.»

Quanto às respostas dadas ao [questionário](#) dirigido a [professores](#), poderia concluir que a maioria utiliza o computador e a *Internet* para preparação das aulas, mas como as respostas foram dadas [online](#), por utilizadores da *Internet*, não se poderão tirar conclusões abrangentes. Por isso mesmo optei por juntar os [questionários online](#) aos que obtive na própria Escola onde realizei a pesquisa de terreno, e também utilizei os testemunhos de alguns professores de uma outra Escola, com maior número de alunos e também por isso com características completamente diferentes das da Escola Secundária Coelho e Castro.

Em quarenta e cinco (**45**) [professores](#) que responderam ao [questionário](#), dez costumam utilizar a *Internet* nas aulas e cinco raramente a utilizam, enquanto os restantes não a utilizam, por diferentes razões, entre elas «(...) porque não existem computadores suficientes à disposição das diferentes disciplinas.» Como especifica uma das professoras, que representa uma excepção entre os professores [inquiridos](#): «Costumo utilizar o computador muitas vezes, usando aplicações feitas por mim em CD a propósito de conteúdos do programa. Utilizo pouco a Internet nas aulas devido a problemas de ligação na Escola.» A maioria considera que a pesquisa é o principal objectivo com que a *Internet* pode ser utilizada a nível escolar, só três referem que não sabem qual poderá ser esse objectivo, e alguns indicam também outros objectivos, como o intercâmbio entre escolas, a comunicação entre os estudantes, o acesso a [chats](#) temáticos, «a “entrada” em museus», a «ajuda no desenvolvimento do raciocínio dos alunos», etc. Algumas respostas a essa questão resumem as perspectivas dominantes:

- «Pesquisa e recolha de informação relacionada com conteúdos programáticos e actualizada (na World Wide Web).»

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

- «Recurso educativo alternativo, coadjuvante da pesquisa e colaborador no sucesso educativo do aluno.»

- «Para pesquisa, para troca de informação, para apoio no estudo, e sobretudo para a publicação de trabalhos.»

- «Procura de informação. Troca de informação e de saberes com outros. Intensificação da leitura (na vertical) e da escrita (apoio em teclado). Socialização dos indivíduos. Sentimento de internacionalização do indivíduo...»

- «Pesquisar informação, videoconferência entre 2 turmas de escolas diferentes através do Netmeeting ou Web cam.»

Só uma das professoras refere que criou uma *página na Internet*, que pode ser utilizada pelos alunos para pesquisar temáticas abordadas nas aulas, e explicita porque é que não acede à *Internet* nos computadores escolares: «A Internet funcionou muito mal na Escola durante todo o ano. Só existia na Biblioteca e apenas funcionava em poucos computadores num dos laboratórios. Assim, sempre que pretendi mostrar qualquer coisa aos alunos tive de gravar o site em diskette e trazer para o laboratório, o que é pouco prático. Por isso, utilizei pouco esse recurso nas aulas. Além disso, utilizei a Internet a outro nível com os alunos. Tenho uma página pessoal onde os alunos têm um lugar reservado para a sua turma. Aí poderão aceder a uma página chamada “useful links” onde, além de terem links para páginas exteriores ao meu site, têm também materiais (verb tenses e o Hipertexto de Flexibilidade Cognitiva “Dingo”) que foram utilizados nas aulas e que eu coloquei na Web para eles poderem consultar em casa. Os mais pequenos, que eu este ano não tenho, mas que tive no ano passado, têm também alguns materiais feitos por mim em Flash na página geral dos alunos – um mistério para resolver, um jogo sobre adjectivos e uma aplicação sobre a escola. Deste modo, tento que a Internet seja uma forma de ligar a escola e o que lá aprendem aos seus interesses. Já agora, o URL do meu site é: <http://raquelmagalhaes.planetaclix.pt>.» (imagem 14)



À questão acerca da utilização da *Internet* como instrumento pedagógico, em vinte e seis respostas só duas são afirmativas, quatro alegam o seu desconhecimento, e vinte consideram que são poucos os professores a utilizar esse novo instrumento e há mesmo quem refira as razões para que tal suceda:

- «Eu utilizo, penso que é utilizada essencialmente pelos professores mais novos.»
- «Desconheço, mas a nível da Matemática e nas aulas penso que tal número é bastante reduzido – a avaliar pelas condições das escolas do país.»
- «Os da 'velha' guarda duvida muito que saibam sequer ligar um computador lol os professores mais novos tiveram e/ou têm mais apetência para as novas tecnologias, e como a Net está cada vez mais em voga! mas certos programas curriculares estão mal feitos ou mal preparados para que haja possibilidade de recorrer à Net.»

Entre os professores que costumam utilizar o computador e a *Internet*, mas não necessariamente nas aulas, só dois professores em dezassete consideram que o acesso à informação através da *Internet* seja realizado de modo semelhante por alunos e professores, enquanto os restantes consideram que não e entre as razões dessa separação assinalam precisamente o aspecto lúdico:

- «Não tenho dados, mas suponho que os alunos procuram uma vertente mais lúdica.»
- «Não. Os alunos utilizam a Internet para ter acesso a jogos, músicas ou simplesmente para ter contacto com outros alunos. Os professores fazem, quando utilizam, pesquisa de informação.»
- «Não. Os professores procuram essencialmente informação de carácter técnico ou orientado para respostas pessoais e profissionais. Os alunos procuram informação que se adequem aos trabalhos em pesquisa ou simplesmente como instrumento lúdico.»
- «Julgo que não. É normal. Têm idades, experiências, curiosidades e interesses diferentes. O uso de forma diferenciada não impede (pelo contrário) sentimentos de companheirismo resultantes da utilização do mesmo meio.»

Em dezassete professores, cinco consideram que não deveria ser obrigatória uma disciplina que ensinasse os jovens a utilizar devidamente os computadores e a aceder à *Internet*, enquanto os restantes apoiam essa iniciativa, alguns até para os próprios professores:

- «Devia ser obrigatório para alunos e para professores.»
- «Deveria existir uma disciplina obrigatória pelo menos no 9º ano cujo conteúdo fosse no mínimo o office (word, excel access, powerpoint, frontpage) e Internet numa vertente pedagógica; existem entidades que prestam esse serviço e que inclusive têm outros protocolos nesse género.»
- «Nos cursos secundários existe já uma disciplina: I.T.I. (Introdução às Tecnologias da Informação).»
- «Já defendo essa situação há alguns anos. E não são tão poucos quanto isso. No 1º Ciclo, entendo que é utópico isso acontecer, devendo haver uma estratégia mais flexível. No 2º/3º Ciclo e Secundária deveria ser obrigatória a existência dessa área. Está a perder-se e a deixar desactualizar

um conjunto de profissionais que se formou nesta área e que tornaria o espectro nacional muito mais animador.»

À questão acerca dos objectivos que fazem com que a *Internet* seja utilizada pelos alunos nos seus tempos livres, catorze professores consideraram que o objectivo lúdico se sobrepõe aos restantes, só um refere a multiplicidade de objectivos e dois manifestam a sua ignorância face à questão colocada. E se há quem considere que o objectivo lúdico adquire justificação devido à idade dos jovens que frequentam o ensino básico, o mesmo objectivo já é questionado quando se trata do secundário e os professores não intervêm na indicação das fontes a pesquisar:

- «Julgo que por enquanto é uma questão lúdica. Mudará de papel quando os professores forem utilizadores e fizerem referências a fontes da Net (como fazem a livros) e quando a própria Internet evoluir e fizer oferta de informação mais tratada e arrumada. As universidades (algumas) já mostram como alunos, professores e a própria instituição podem recorrer à Net e a servidores das escolas.»

- «Fundamentalmente como instrumento lúdico. O que até certo ponto é compreensível. O que se espera de jovens com 10, 11, 12, 13 anos? Que vivam esta etapa das suas vidas de acordo com o seu processo psicopedagógico. Portanto, tentam aproveitá-lo de uma forma lúdica e atractiva no seu ponto de vista.»

De entre os nove professores que supostamente utilizam o computador ou a *Internet* nas suas aulas, sete consideram que os alunos manifestam uma maior motivação quando tal sucede, enquanto que um declara a sua ignorância e outro considera que a motivação não está dependente da utilização, pois a «motivação dos alunos não tem nada a ver com a utilização ou não utilização da Internet. A motivação tem a ver com as relações de cumplicidade que se estabelecem entre docente e aprendizes. A motivação tem a ver com o facto de os temas em estudo serem ou não relevantes e interessantes para os sujeitos da aprendizagem».

Sete professores aceitam que seria mais fácil motivar os alunos caso se pudesse utilizar a *Internet* na sala de aula e um deles acrescenta: «mas sempre incentivando o espírito crítico e de síntese». Uma das professoras salienta que é «no entanto, necessário que esta funcione bem. É importante que se disponha de banda larga e de um número suficiente de computadores. É irrealista pensar que uma aula vai ser proveitosa com mais de 3 alunos por computador e com uma ligação tão lenta que, entre o ligar e o conseguir chegar onde se quer, passa todo o tempo da aula». Um dos inquiridos refere que depende da situação e outro considera que não, pois a «Internet deve poder ser utilizada na sala de aula, mas isso não tem nada a ver com motivação».

A utilização da *Internet* pelos alunos contribui para o acesso a conhecimentos necessários para o percurso escolar, de acordo com oito dos inquiridos, mas um deles afirma que não, tal como

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

explica: «A Internet pode ser uma fonte de conhecimento, quando aliada ao espírito crítico, ao discernimento, à comparação de fontes alternativas. No entanto o verdadeiro conhecimento não vem do que se encontra na Internet, mas daquilo que eu como aluno sou capaz de produzir e publicar na Internet. O interesse da Internet para a aprendizagem, está mais na publicação do que no consumo.»

Quatro professores respondem que não sabem quais os contributos da utilização da *Internet* na Escola em que leccionam, enquanto que um diz que depende e os outros quatro apresentam da seguinte forma a sua perspectiva:

- «Nesta escola, como em quase todas, os alunos têm usado a Internet quando precisam de fazer pesquisas sobre assuntos que precisem para as várias disciplinas. Normalmente, utilizam a Internet em casa ou na biblioteca, fora do tempo lectivo. No entanto, a Internet poderá oferecer mais do que isso. No caso concreto da minha disciplina, o Inglês, uma ligação que funcione bem poderá servir para que a Internet forneça materiais de grande qualidade a ser usados a par do manual. Além disso, a troca de e-mail com alguns nativos da língua poderá fornecer uma aprendizagem contextualizada e em situação real, extremamente benéfica para alunos que estão a aprender o inglês. Não devemos também esquecer que o contacto dos alunos com a Internet vai desenvolver neles competências essenciais à sua inserção na sociedade em que vivemos. Pra finalizar, só gostaria de reforçar o papel do professor em todo este processo. Ele terá de ter o papel do guia que vai orientar os percursos do aluno, tentando que esses percursos tenham carácter positivo.»

- «Abre aos professores novas janelas para o mundo e novas formas de apreender os seus conteúdos. Torna as aulas mais ricas e próximas da realidade.»

- «Penso que deverá alargar os conhecimentos do aluno.»

- «Pesquisa, mas precisa de ser mais incentivado o seu uso.»

Ao [questionário](#) realizado a professores da área de Humanidades, tradicionalmente menos predispostos para a utilização das tecnologias no *contexto* escolar, responderam quinze [professores](#), dez dos quais utilizam o computador quer em casa quer na Escola, enquanto três o utilizam apenas em casa. Em quinze, treze dos professores inquiridos já indicaram aos alunos para procurar determinado tipo de informações na *Internet* e um deles assume que o faz esporadicamente. Podem-se resumir estas perspectivas no seguinte testemunho: «Sim, de acordo com sites indicados nos manuais escolares, mas também de sites a que costumo aceder e que os poderiam ajudar a estudar determinadas matérias, a realizarem provas globais ou exames dos anos anteriores, etc.».

Quanto à questão sobre se os respectivos alunos acedem à *Internet*, oito respondem que sim, cinco que alguns acedem e outros não, um responde que não e outro que não sabe. Há três que indicam que a utilização da *Internet* pelos alunos, nomeadamente dos *e-mails* e dos [chats](#), não influencia a forma como escrevem e se expressam, enquanto três referem que talvez isso aconteça, mas nove esclarecem que isso já acontece, o que se poderá resumir na seguinte afirmação: «Sim,

porque tem contribuído para serem minimalistas e usarem cada vez mais abreviaturas.»

À questão sobre se consideram o mundo *real* como o oposto do *virtual*, ou vice-versa, quatro respondem que não sabem e outros cinco que se tratam de mundos diferentes, enquanto dois referem que são o oposto e quatro consideram que depende da situação:

- «O mundo virtual é um mundo real específico.»
- «Não inteiramente. Também fazemos parte desse mundo, construímo-lo segundo o nosso.»
- «Por vezes pode ser confundido com o real, mas não será necessariamente o oposto.»
- «Não será o oposto mas, em determinados casos, é um mundo muito “afastado” do real, o que poderá ser bastante perigoso.»

A separação entre o corpo *real* e o *virtual* ou os fictícios é interpretada como sendo a criação de personagens diferentes do que na realidade os seus autores são, como referem dois dos inquiridos, ou como a passagem para uma realidade com uma temporalidade diferente, mas também como uma forma de fugir a esta realidade:

- «Penso que a Internet permite ao indivíduo criar identidades diferentes, ou seja, permite-lhe fantasiar, sublimar, ser quem gostaria de ser no mundo real.»
- «Não sei se consigo responder a esta pergunta, mas talvez certas pessoas projectem na “realidade virtual” os seus anseios, sonhos e desejos não concretizados e então criem uma imagem virtual ideal.»
- «É sempre uma realidade que não pode voltar atrás no tempo, enquanto que as virtuais sim.»
- «O corpo virtual é aquele que pode ser imaginado como ideal, pode-se ser o que se quiser...»
- «Uma fuga aos problemas do dia-a-dia.»

Há também quem não saiba responder a esta questão da dissociação entre corpo *real* e *virtual*, como aconteceu com sete dos inquiridos, ou que alegue que essa dissociação não é completamente verídica:

- «Presumo que terá a ver com o sentido de responsabilidade e até onde a “imaginação” pode levar.»
- «Os corpos virtuais são reais num contexto específico, o que os torna virtuais (esta é a minha opinião, embora seja leiga no assunto).»
- «Se ela existir, não acontece só quando se acede à Internet, mas também quando nos perdemos na nossa própria imaginação, ou por influência externa, como acontece quando vemos um filme ou lemos um livro, ou não, como nos sonhos, ou quando estamos psiquicamente alterados, como, por exemplo, quando bebemos demais. O nosso psiquismo permite-nos sentir essa dissociação como real, o que não significa necessariamente que o seja.»

Oito professores afirmam que a *Internet* pode ser considerada como um instrumento alienatório

para algumas pessoas, mas não para todas, conforme documentam:

- «Tudo na vida tem o seu lado positivo e o seu lado negativo, e a Internet não foge a esta realidade, por isso terá de ser utilizada com “conta, peso e medida” para que o/a utilizador/a não centre a sua vida, experiências e até expectativas, neste meio de comunicação.»

- «A Internet para mim é instrumento de trabalho, de comunicação e muito pouco de lazer, por falta de tempo, mas não aleatório. Embora possa ser para algumas pessoas.»

E apesar de quatro não considerarem a *Internet* como um instrumento alienatório, ou pelo menos não a aceitarem como tal - como ficou explícito numa das respostas: «Espero que nunca...» -, há dois que referem essa possibilidade, explicada desta forma: «Pode, pois quando começamos a pesquisar perdemos a noção do tempo, podemos ficar horas em frente ao ecrã e sentir necessidade de continuar indefinidamente a ver imagens e recolher informações. Também com a utilização do correio electrónico e das conversas *online* acontece o mesmo, como se fosse muito mais fácil e divertido comunicarmos com os outros por e-mail do que sentirmo-nos obrigados a enfrentá-los na vida real.»

Alguns professores acrescentaram outras questões às colocadas ou os seus comentários, por exemplo:

- «Fala-se muito da Internet, de computadores, do seu uso, do elevado número de computadores nas escolas, ...! Para quando a criação do Laboratório de Matemática em todas as escolas secundárias, devidamente equipado (com nº razoável de computadores e acesso à Internet, entre outros), como exigem as condições de aplicabilidade dos programas?»

- «Pessoalmente estou interessado em que a Escola se dote dos meios que permitam que professores e alunos criem voluntariamente equipas de investigação. A ideia é não ser um consumidor passivo da Net, mas uma equipa de produtores de conteúdos para o colectivo escolar de proximidade e com interesse para outros colectivos escolares e indivíduos.»

- «Qual o objectivo primordial do jovem cibernauta? Entretenimento. Como obtenção e conhecimento, só por obrigação. Mas a nível escolar, a Internet deveria ser utilizada para pesquisar informações, contribuindo para o acesso a conhecimentos necessários para o percurso escolar. Os contributos reais da utilização da Internet nesta escola resumem-se à necessidade de acompanhar os avanços da sociedade da informação.»

Não é hábito entre os professores aceder à *Internet*, e grande parte dos que contactei utiliza apenas o computador, mas entre os que lhe acedem com objectivos lúdicos e comunicacionais, a maioria não costuma frequentar salas de *chat* nem está familiarizado com o tipo de linguagem que nelas se utiliza. São mesmo raros os que sabem o significado de salas de *chat*, *MUD's*, *penpals*, *blogs*, etc., e são incapazes de interpretar as mensagens dos internautas, que incluem expressões como *LOL*, ou *emoticons* como :-), :-), entre outras. Como quando iniciei este projecto de

investigação também não sabia o significado destas expressões e “emoções”, pois nunca utilizei a *Internet* com o objectivo de ingressar em salas de *chat*, nem costumava sequer conversar em tempo *real* através do *correio electrónico* (*Hotmail*, *ICQ*) – o que provoca o uso de diminutivos, para além de outras tácticas (Cfr. YUS, 2001, pp. 93 e 94), como escrever em letras maiúsculas quando se pretende gritar com os interlocutores, para que a conversação escrita possa ser tão rápida como seria no caso de se utilizar a voz -, não considero que seja esse desconhecimento a provocar a ausência de motivação para utilizar a *Internet* a nível escolar.

Se não existem as condições necessárias para que a *Internet*, ou mesmo o computador (Cfr. MATOS, 1996, p. 140), seja utilizado nas aulas da maioria das disciplinas, no entanto a justificação para os professores não indicarem aos seus alunos endereços a que possam aceder para procurarem informação já parece menos óbvia. E se os professores *inquiridos online* já o costumam fazer, visto que eles próprios utilizam a *Internet* para essa pesquisa, o mesmo não acontece com alguns dos restantes professores, que raramente acedem à *Internet*, apesar de utilizarem o computador, mas principalmente para o processamento de texto. Talvez os professores não estejam suficientemente motivados para fazer com que os seus alunos utilizem o computador para pesquisar informações e documentos que os poderiam ajudar na realização das tarefas escolares, provocando um «aumento de motivação e de entusiasmo pela aprendizagem» (D’EÇA, 1998, p. 40). No entanto, alguns manuais indicam uma série de endereços electrónicos a que se pode aceder para facilitar a aprendizagem, mas enquanto os próprios professores não lhes acederem não indicarão aos alunos o que poderão procurar ou encontrar se lhes acederem.

Entre os *professores* que utilizaram o computador no *Centro de Recursos*, que é em princípio um local para ser utilizado prioritariamente por alunos, parte deles tinha apenas por objectivo o processamento de texto, para a realização de fichas de trabalho, de testes de avaliação, de trabalhos a apresentar aos orientadores, entre outros assuntos prioritários. Uma das professoras que todas as semanas utilizava os computadores do Centro de Recursos com os alunos da sua direcção de turma, para a realização dos trabalhos da Área-Escola, ensinou os alunos a utilizarem o *PowerPoint*, entre outras actividades. Outros professores apenas usaram o computador para jogar cartas, como o jogo do *Solitário*, enquanto os que acederam à *Internet* também com objectivos lúdicos utilizaram preferencialmente o *correio electrónico* para fazer *download* de arquivos de *páginas* humorísticas. Os objectivos comunicacionais resumem-se normalmente à utilização do *correio electrónico* e de serviços de mensagens para telemóveis, mas também há quem realize pesquisa de informações, como por exemplo, acerca do dia de S. Valentim, ou acerca da bibliografia existente para a

realização de trabalhos em determinada área, através da *Porbase*.

Uma das professoras, depois de preencher o inquérito dirigido a professores familiarizados com o uso dos computadores, esclareceu-me acerca da inviabilidade de utilizar o computador e a *Internet* nas aulas. Deu-me, entre outros, o exemplo da sua própria disciplina, dizendo que devia existir uma sala com computadores para os professores do seu grupo disciplinar poderem leccionar as matérias que se adequam ao uso desse instrumento, mas como não existe essa sala ninguém se pronuncia para a criarem. Por outro lado, os próprios professores não se adaptam às novidades, à aprendizagem do funcionamento de programas adequados para essa disciplina, e não pretendem modificar a forma tradicional de leccionar.

Ou seja, a defesa teórica da aplicação das *novas tecnologias* da comunicação e da informação não tem uma aplicação prática na maioria das escolas portuguesas. Mesmo as que têm muitos computadores, que são uma minoria (Cfr ROCHA, 2002a), nomeadamente com a possibilidade de os conectar à *Internet*, não têm locais apropriados para os colocar. Por outro lado, a aquisição de novos computadores raramente tem por objectivo beneficiar os alunos, pois são os velhos que estão no [Centro de Recursos](#) e na Biblioteca para uso dos alunos. No caso particular desta Escola, na Biblioteca existe um computador novo, mas só é utilizado pelo Professor responsável. Noutras escolas, o excesso de computadores concentrados em determinadas salas afasta a maioria dos professores da tentativa de leccionar com a ajuda do computador, mesmo que o fizessem «para fins meramente ‘educativos’» (D’EÇA, 1998, p. 50).

3. Discussão

Sendo defensora de uma perspectiva relativista, mesmo face ao conhecimento científico e à suposta objectividade atingida pelas ciências sociais, no entanto parti de pressupostos que não poderei considerar como falsos, pois nesse caso não seriam verdadeiramente pressupostos (31). Assim, coloquei de início a hipótese de ser o objectivo lúdico a dominar na utilização da *Internet* por parte dos jovens e supus que existiria uma dissociação entre o corpo físico, à frente do ecrã (32), e os corpos fictícios ou o *virtual*. Para além disso, pressupus que a comunicação mediada por computador seria um dos principais veículos para o diálogo intercultural, pois ao «navegar no ciberespaço, o aluno tem acesso a um sem-número de informações, com a vantagem delas serem provenientes de diferentes culturas, indicadoras de diferentes visões de mundo e de significações diversas» (RAMAL, 1996a).

Em princípio, a utilização da *Internet* a nível escolar contribuirá para o contacto com outras culturas e subculturas, para o contacto intercultural (Cfr. D’EÇA, 1998, p. 123), para a aceitação

das diferenças, para a comunicação com o Outro (33). No entanto, há quem questione esse suposto contacto intercultural, pois se os jovens recorrem à *Internet* principalmente para comunicar, vão fazê-lo com aqueles que apresentam semelhanças e não com os que demonstram diferenças incompatíveis, como muitas vezes acontece com as diferenças culturais e subculturais. Sendo o espaço da *Internet* o da *conexão*, o da comunicação, muitas questões poderiam ser colocadas relativamente à utilização da *Internet* por parte dos jovens, como por exemplo: terão deixado de encarar o computador como um instrumento para o passarem a entender como um meio de comunicação? E como é que percebem a audiência a que se dirigem? Como é que a comunicação mediada por computador afecta as relações sociais quotidianas? (HINE, 2000)

Uma das vantagens da *Internet* será a possibilidade de teoricamente permitir um rápido acesso à informação (34), o que aliás não acontece a nível escolar, em que o acesso é moroso e em que a maioria das *páginas* não são facilmente acessíveis no período diurno, em que grande parte dos estudantes lhes tenta aceder. Mesmo quando um professor pretende recorrer à *Internet* como apoio à leccionação de determinados conteúdos estará sujeito quer à permanente demora no acesso às informações desejadas quer à impossibilidade de lhes aceder. Ora, não será difícil, se não impossível, programar os conteúdos a leccionar quando não se pode ter a certeza dos instrumentos que se poderá utilizar como apoio a essa leccionação?

Há quem considere que a Escola, continuando separada da realidade quotidiana (35), difundindo conteúdos teóricos sem uma aplicação prática vislumbrável, só teria a beneficiar pelo contacto com o resto do mundo e até com a realidade que existe fora dela (RAMAL, 1999). Para quem defende esta perspectiva, a não aceitação da utilização do computador e consequentemente da *Internet*, a nível escolar, poderá provocar um desfasamento face à realidade social externa, tendo inevitavelmente consequências no futuro dos adolescentes (36). Definir a *Internet* como uma «sala de aula sem paredes» seria defender que a solução para a metodologia adequada à educação dos jovens passaria pela utilização da *Internet* a nível escolar (37), mas tal como na vida *real*, a inserção no mundo *virtual* não supõe necessariamente um aumento dos conhecimentos exigidos a nível escolar nem o acesso a informações dignas de fidelidade.

Apesar de muitos dos manuais escolares, como acontece com alguns dos utilizados na disciplina de Introdução à Filosofia, indicarem uma série de endereços electrónicos em que os alunos poderiam pesquisar informações suplementares, mesmo assim o objectivo lúdico continua a ser o mais importante na utilização que os alunos fazem do computador no *Centro de Recursos*. Esta constatação levanta uma série de questões, pois a introdução das *novas tecnologias* da comunicação

e da informação nas escolas secundárias deveria ser feita antes de tudo na própria sala de aula e deveria provavelmente ser incentivada pelos professores, que também beneficiariam com a sua utilização (Cfr. D'EÇA, 1998, pp. 67 e 84). Mas se o computador é utilizado fundamentalmente para jogar (38), como é que poderão os professores motivar os alunos para o seu uso? Será a Escola um local de divertimento ou de aprendizagem? Poderá deter as duas funções sem que uma delas anule a outra? Terá sentido um Estado despender meios económicos para os adolescentes se divertirem quando há outras prioridades sociais em que esses meios são necessários?

Pondo de lado a suposição de que todo o sistema de ensino se modificaria devido à utilização do computador e da *Internet* (AUTHIER & LÉVY, 1998), qual o papel que poderá ser atribuído às *novas tecnologias* da comunicação e da informação a nível escolar (39)? Poderão os professores conciliar uma forma tradicional de leccionar, baseada essencialmente no apoio em documentos escritos e na exposição oral (RAMAL, 1996b), com a utilização das *novas tecnologias*, nomeadamente do computador e do recurso à *Internet*? Provavelmente não (RAMAL, 1996d e 2000b – Cfr. <http://www.instructionaldesign.com.br/>), e nem as escolas têm na actualidade condições para ter um computador em cada sala, nem os professores nem os próprios alunos estão preparados para tal tarefa. Mas como não tive por objectivo indicar soluções, e me limitei a verificar os factos que presenciei, terei necessariamente de deixar estas questões em aberto.

Talvez os professores não estejam suficientemente motivados para se transformarem em dinamizadores da *inteligência colectiva* (RAMAL, 2000 e 2000a - Cfr. <http://www.instructionaldesign.com.br/>), ou pelo menos para fazerem com que os seus alunos utilizem o computador para pesquisar informações e documentos que os poderiam ajudar na realização das tarefas escolares (40). No entanto, alguns manuais indicam uma série de endereços electrónicos a que se pode aceder para facilitar a aprendizagem, o que já é um indício da crescente importância dos documentos digitais (41). Mas só quando é mesmo necessário, e geralmente por indicação do próprio professor de determinada disciplina, é que os alunos tentam pesquisar os *sites* a que podem aceder através desses endereços, caso contrário limitam-se a estudar pelos manuais e pelos apontamentos, como sempre fizeram. São poucos os alunos que decidem por si próprios procurar informações que lhes permitam compreender melhor determinadas temáticas leccionadas ou que lhes sirvam para estudarem. Mesmo sem acederem à *Internet*, existem uma série de programas que servem de apoio a algumas das disciplinas, mas que não são conhecidos pela maioria dos alunos, nem sequer são utilizados pelos professores. Isto acontece principalmente nas disciplinas consideradas mais práticas, mas mesmo na área de Humanidades cada vez mais surgem

CD's e programas que podem ser utilizados como apoio à aprendizagem escolar.

De acordo com o relatório provisório dos resultados do «2º Inquérito à Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação», de 2001, as «principais actividades realizadas *online* pelos cibernautas portugueses são as que se relacionam com o estudo e a aprendizagem (77 por cento), o envio e recepção de emails (73%) e a procura de notícias e de informação generalista (71 por cento)» (disponível em <http://tek.sapo.pt/4P0/284401.tml>). Sem se questionarem estes resultados, pode-se constatar que, em Portugal, alguns computadores das escolas com ensino secundário estão ligadas à *Internet*, o que não implica que todos os jovens saibam utilizar os computadores e que o façam para lhe acederem. Mas será que a *Internet*, neste contexto, deverá ser interpretada como a *auto-estrada da informação*?

Apesar das estatísticas, a Escola que escolhi para realizar a pesquisa de terreno não me permitiu obter uma perspectiva abrangente acerca do que acontece nas outras escolas portuguesas. Esta Escola está inserida num meio rural industrializado, tem relativamente poucos alunos e só tem quatro computadores vocacionados para os alunos acederem à *Internet* fora dos horários lectivos, o que provavelmente não sucederá em todas as outras escolas secundárias. Como muitos dos pais são trabalhadores fabris, a maioria não tem computador nem pode aceder à *Internet* a não ser na Escola. Mesmo assim, e porque nem todos têm a disciplina de Introdução às Tecnologias da Informação, grande parte dos alunos nunca utiliza o computador nem acede à *Internet* nos computadores da Escola. Entre aqueles que utilizam o computador e a *Internet*, os mais assíduos fazem-no simplesmente para se divertirem ou para ocuparem os tempos livres.

As diferenças observadas relativas ao género não foram aprofundadas, pois provavelmente são socioculturais (Cfr. BRETON, 1992b, p. 33) e a sua explicação ultrapassa o âmbito deste projecto. Assim, enquanto os rapazes procuram maioritariamente aceder a jogos nos computadores (42), tal como o fazem nas máquinas de calcular, as raparigas utilizam a *Internet* para comunicar, enviar mensagens e conversar. Enviar mensagens para telemóveis, enviar e receber mensagens por *e-mail*, permite a circulação de anedotas e, de acordo com afirmações dos inquiridos, permite o contacto entre amigos sem perder tanto tempo a falar com eles. Basta a presença de uma outra pessoa para que todo o comportamento individual se transforme num acto comunicacional (43), mas mesmo que o outro não esteja presente, ou que crie uma personagem *virtual* para o substituir, a necessidade de comunicar faz com que o torne presente, pois parece estar *aqui* a falar *comigo*.

Os mais habituados a aceder à *Internet*, utilizam-na para conversar através do *mIRC*, para se integrarem em salas de *chat*, para ouvir música. Mas grande parte dos professores destacados para

permanecerem no [Centro de Recursos](#) para complemento de horário, normalmente pelo período de uma hora, não atribui importância às *novas tecnologias* na formação dos seus alunos e nem sequer utiliza a *Internet*, o que se manifesta pela forma como encaram a sua permanência nessa sala, que consideram como uma Biblioteca e por isso não aceitam facilmente que os alunos conversem ou façam qualquer tipo de ruído que os possa incomodar. De acordo com as opiniões dos próprios alunos, o Centro de Recursos devia ser maior, provavelmente com uma sala de estudo, mas separada das outras, de modo a que os utilizadores dos computadores possam manter a música ligada e conversarem sem incomodar quem está a estudar.

No caso dos rapazes, é habitual o acesso a *páginas pessoais* que contenham imagens por eles próprios consideradas como pornográficas (44), mas fazem-no mais ou menos em segredo, minimizando a *página* a que estão a aceder de cada vez que algum professor ou funcionário tenta observar o que é que estão a fazer no computador. Mas o que é que aconteceria se os pais pudessem ter acesso às listas de [sites](#) visitados pelos seus filhos nos computadores da Escola? Ou mesmo às listas de *sites* visitados pelos professores? Ou seja, apesar dos utilizadores da *Internet* que acedem a *sites* pornográficos minimizarem as janelas de cada vez que se aproximam professores ou outros funcionários, mesmo assim a responsabilidade poderia ser-lhes atribuída se os encarregados de educação tomassem conhecimento do que acontece. Por outro lado, ninguém se responsabiliza pelos professores, e provavelmente alguns acedem ao mesmo tipo de documentos.

Se se acreditar na fiabilidade das estatísticas, os [sites](#) mais acedidos em Portugal são os deste tipo. Por exemplo, no dia dois de Março, entre os dez *sites* mais visitados pelos portugueses ([imagem 15](#)), os pornográficos ou com alusões explícitas à pornografia encontravam-se em segundo, quarto, quinto, oitavo e nono lugares (45). A instalação de um *software* que filtrasse as informações a aceder poderia ser uma solução para que os alunos não pudessem pesquisar neste tipo de *sites*, porque a maioria é só na Escola que acede à *Internet*, mas nos locais escolares geralmente fazem-no em grupo e por brincadeira. No entanto, há escolas em que existem regras explícitas para o acesso à *Internet*, e a vigilância dos funcionários ou dos professores não permite que os alunos joguem *online* ou que tragam jogos para instalar nos computadores escolares, que conversem em salas de *chat* ou que utilizem o *correio electrónico*, e também não lhes permite que visualizem *páginas* consideradas pornográficas.

1	Tendencia	12004	(-639)	Search engines
2	Topsexo.com	2566	(+268)	Links

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

3	Photography in Portuguese	2387	(-140)	Film and photography
4	LusoGay	1738	(+6)	Gay
5	SexoAvista.com	1136	(+50)	Links
6	Extreme	1084	(+14)	Programming languages
7	http://www.deftonesworld.com/	774	(-367)	Artists
8	PortugalGay	739	(+47)	Erotica general
9	[MATURE CULTURE]	580	(+67)	Adult
10	Super Divertido ...	539	(-65)	Humour

Imagem 15 – Os sites mais visitados em 2 de Março de 2002

Os resultados de um questionário acerca da Educação Sexual, realizado por professores da Escola Secundária Coelho e Castro, indicam que, **41** alunos em **114**, afirmam já ter iniciado a sua vida sexual, para **40** alunas em **241**. Parece específico da adolescência os rapazes exagerarem tudo aquilo que fazem, nomeadamente no domínio do relacionamento sexual, enquanto as raparigas normalmente não dizem o que fazem. Os próprios alunos consideram que os principais responsáveis pela Educação Sexual dos jovens deviam ser os pais (**158** alunos e **64** alunas, de acordo com o mesmo questionário). Um dos alunos que respondeu ao questionário chega a ser obsceno no que escreve e fá-lo da mesma forma que escreveria numa conversa *online*, com diminutivos e com o "K" a substituir o "Q", como "Kero".

Nos resultados de um outro questionário realizado no mesmo *contexto*, a **116** alunos e **245** alunas, aparecem **83** rapazes e **214** raparigas a afirmarem que gostam de estudar, enquanto entre os restantes a maioria diz que não gosta por ser aborrecido. Aliás, **23** referem que se aborrecem porque às vezes não há nada para fazer. Mas, das respostas a este questionário, só as de um aluno parecem ostensivamente agressivas, o mesmo que diz que não gosta de estudar porque: «É nojo, seca e não tenho livros» (*sic*). E, ainda no mesmo questionário, **37** alunos e **97** alunas afirmam que namoram, o que possivelmente contradiz os dados do questionário anterior, e a maioria pensa que tem uma relação séria com o namorado ou com a namorada. Apesar disso, o namoro *real* não exclui o *virtual* (**46**), que não é considerado como «infidelidade» se não se concretizar na vida *real*.

A necessidade de procurar o prazer (**47**), evitando todas as doenças transmitidas sexualmente, leva muitos dos defensores do *cibersexo* a considerarem que esta forma de relacionamento sexual é a mais segura (*Cfr.* BRETON, 1999b, p. 174), tal como demonstram alguns testemunhos

apresentados por Sherry Turkle (1997). Entre os jovens das escolas secundárias portuguesas não parece ser este o objectivo da comunicação mediada por computador, pois ou se divertem inventando personagens que conversam de forma desinibida com o sexo oposto, ou têm mesmo o objectivo de encontrar novos amigos, os quais poderão possivelmente vir a conhecer na vida *real*, talvez com o objectivo de ter um tipo de relacionamento mais íntimo. Esta necessidade de encontrar um par nas salas de *chat* é algumas vezes criticada pelos mais velhos, como se poderá observar nesta conversa retirada de um *fórum* português (48), com o título de «Manifesto!», também acedido por frequentadoras do Centro de Recursos:

«Alguem ainda se lembra de entrar num canal e ter uma conversa a serio? um dialogo logico? uma dakelas conversas mm 'a "sexo dos anjos"? Alguem ainda tem a "lata" de referir o IRC como akele cafe' do bairro, com varias mesas (#'s)...

Alguem farto da corrente de ar de tanto abrirem e fexarem as portas para entrar e sair? entre a folga do tipo c\ o cio, dakele q pede para ires pa mesa dele, pq e' mais fixe (ainda estou pa saber em q...) q acaba por ser expulso, ou entao alguem ta' c\ os azeites... Procura-se pvts... mas quais? quais podem resolver? o sexo virtual?... e' giro... aumenta a imaginação... melhor a solução esta nestas coisas...

(nick) oi

(nick) ddtc?

(nick) nome?

(nick) idade?

(nick) q fazes?

(nick) e namoras?

(nick) tens telemovel?

... pelo padrao destorcido la' pela linha 216541614 e' uma conversa a serio... como aumenta o dialogo... bem a net passou a ser uma forma de engate apenas, longe vai o tempo das cartas, longe esta' a konkista, agora resume-se a uma SMS, um e-greeting, meia duzias de linhas de IRC... sera' q chegou a altura de dropar os nicks? ou fikar a assistir?

bora la', tudo pa Escola / trabalho com os sacos enormes debaixo dos olhos, ouvir uma piada e responder LoL, qnd nos apresentarem alguem perguntem onde teclas? melhor ddtc?...

o engraçado de se ver... e' o anonimato AKA cio, butes pa net engatar um v*k* qq deve passar pela cabeça de "n" de ppl, afinal de contas e' so em #'s tenho XX anos, sou assim assado, e kero sexo. (acrescenta falido... adivinha-se pq...) mas ate' esse caiem no raio da rotina de cima... AFINAL QUAL E' A IDEIA DE TENTAR SER ANOMIMO? se poucos segundos dp ta's a dar ate' o nome do boby do gaju da rua do lado? se nao kerem ser "descobertos" no engate... pq axam q andam a fazer cenas ridiculas... simplesmente n andem! pq ou mostram a careca ou nao se habilitao a nada! mm c\ remota possibilidade... Afinal de contas a net nunca mais sera' a mm e o q a "estraga" nace como cogomelos... (...)» (*sic*).

Esta mensagem recebeu uma série de respostas, que aliás colocaram em questão que a *Internet* fosse utilizada apenas com estes objectivos, o que acabou por ser parcialmente aceite pelo seu Autor. Ao contrário da forma como ele interpreta o que acontece nas salas de *chat*, mas não discordando totalmente com a sua interpretação, parece-me que o principal objectivo é, para além

do lúdico, o convívio (Cfr. CARDOSO, 1996, p. 107), que é fundamentalmente comunicacional, permitindo aos mais jovens formarem a sua própria identidade pelo contacto com os outros (49), nomeadamente os do sexo oposto.

A identidade pessoal, mesmo na adolescência, já resulta de uma certa estabilidade, provocada ou pela constância da identidade ou pela necessidade de conformidade, que permite a inserção num grupo de amigos sem entrar constantemente em conflito com os restantes *membros*. Encara-se essa estabilidade como uma unicidade do *eu*, como se este existisse sem os outros – ou pelo menos como se este existisse tal como aparece, sem a necessidade de existirem os outros (50). Na adolescência, as modificações do corpo e a preocupação em marcar-lhe uma identidade (51), permitem que cada um transmita aos outros determinadas mensagens, desde a personalidade individual às crenças ideológicas, a conformidade com o grupo ou simplesmente a pertença (52). Apesar de ter existido uma liberalização nos costumes relativos aos actos corporais que se podem exhibir em público (53), as pessoas continuam condicionadas por uma série de regras que muitas das vezes falsamente se identificam com o *respeito* e com a *boa educação* (54).

A noção de *eu* (55), que no *Ocidente* não se costuma reduzir à existência de um corpo que o sustenta (Cfr. BRETON, 1992b, p. 31), resulta também da interacção com os outros, e por isso mesmo as personagens criadas no *ciberespaço* não se identificam com o *eu* que as criou, pois vagueiam num espaço diferente do habitual, em que as interacções a estabelecer são diversas das quotidianas (56). A forma como os interlocutores se relacionam numa sala de *chat* ou mesmo nos domínios para multiutilizadores, com ou sem imagens a reportarem para um mundo *virtual*, é semelhante a um jogo (57), em que neste caso ganha aquele que for mais ousado, que souber utilizar a linguagem adequada e que tiver uma perícia técnica superior aos outros. A comunicação mediada por computador não tem, neste caso, um objectivo informativo, pois a representação de personagens fictícias surge como um jogo (58), em que aquele que melhor representa determinada personagem é o que ganha, ou eventualmente é até esse que perde, caso essa personagem não seja aceite pelos seus interlocutores.

Quando as pessoas em presença se conhecem, a sua conduta depende em parte da ideia que têm de si próprias e principalmente da ideia que pensam que as outras têm de si (59), mas quando não se conhecem a liberdade para agirem da forma que lhes aprouver facilita o diálogo e as confidências. Se a linguagem corporal é utilizada para transmitir emoções, o estatuto social, a abertura à interacção (60), caso o corpo não esteja presente e as condicionantes espaço-temporais se modifiquem, pode-se interagir com qualquer um, independentemente da sua proximidade

sociocultural. A interacção resultante da presença corporal é diferente de uma interacção que se estabelece no ecrã (61), através de palavras e textos, que se constroem em conjunto, e mesmo sendo considerados como o resultado de uma série de monólogos, nunca têm apenas um autor.

O dualismo entre *real* e *virtual* é também um dualismo entre verdade e ficção, factos e simulação, realidade e representação, natureza e cultura. A *Internet*, tal como defende Christine Hine (2000), pode ser considerada como um artefacto cultural. Aliás, de acordo com Mark Poster (2000), na *cultura simulacional* a realidade tornou-se múltipla, pois existem várias realidades, parte delas *virtuais*, que nos colocam «dentro» de mundos alternativos», possivelmente mais apetecíveis do que o do quotidiano (62). Quer a *realidade virtual* quer a *Internet* se transformaram nos instrumentos de comunicação típicos de uma *sociedade de consumo* (63). Ora, a racionalização, como mecanismo de defesa do ego, permite a protecção individual face à adversidade do contacto com os outros (64), e se cada um concluir que o que o perturba é precisamente esse contacto pessoal, a comunicação mediada por computador pode oferecer uma alternativa para a fuga a uma realidade social inaceitável (Cfr. YUS, 2001, p. 89).

Considerando-se que o mundo *virtual* a que se acede através da *Internet* provoca a alienação, tal como a televisão ou qualquer outro passatempo que permita a cada um substituir a sua vida *real* por uma ou várias vidas imaginárias, também se poderia comparar a *imersão* nesse mundo às sensações que se podem ter nos sonhos (65), que afinal poderão ser semelhantes às obtidas através do uso de determinadas drogas (66). Ao contrário do que afirma Breton, não parece que exista o desejo de uma anulação do corpo (67), nem provavelmente é essa a pretensão da maioria dos internautas (Cfr. LÉVY, 2001b, p. 56), que não subscrevem os princípios defendidos por alguns dos *extorpidistas* (68). A sensação de que é com o próprio corpo que cada indivíduo se situa no *ciberespaço* – que possui «os atributos ontológicos da divindade» (KOYRÉ, s/d, p. 269) -, sensação essa provocada por uma completa *imersão* num mundo *virtual*, tal como acontece quando se sonha, poderia conduzir à conclusão de que existiria uma verdadeira dissociação entre o corpo físico e os fictícios, que se criam quando se encarna determinada personagem, ou o *virtual*, que esse indivíduo sente como *real* quando se perde no seu próprio mundo imaginário, alimentado pela suposta interactividade proporcionada pela *Internet*.

O mundo anárquico da *Internet* (69), que tem escapado ao *poder* político, que continua a permitir a liberdade para cada um manifestar as suas opiniões (Cfr. LÉVY, 2001b, pp. 117-118), ou pelo menos proporciona a ilusão dessa liberdade (70), tem sido progressivamente ameaçado pelas imposições a que o querem sujeitar os diversos Estados. Enquanto estas imposições não limitarem

as imensas capacidades informativas e comunicacionais da *Internet*, ela poderá ser utilizada para uma série de objectivos, entre eles a possibilidade de cada um poder procurar a sua própria identidade e comunicar, através da criação de *páginas pessoais* (Cfr. HINE, 2000, p. 148), do contacto com pessoas que tenham interesses semelhantes, mas também do contacto com diferentes perspectivas, resultantes da diversidade cultural.

NOTAS

- 1- «Like interviewing, ethnography is a method long established and much discussed in the social sciences and, again, there are excellent discussions of it elsewhere. It usually entails, first, extended periods of observation “in the field” and second, unstructured, conversational interviews with those active in that field.» (ROSE, 2001, p. 197)
- 2- «On the Internet, you never know what you’re missing.» (O'DONNELL, 1998, p. 70)
- 3- «In a civilization which all activities tend toward commercial expression – for example, our own – news becomes a product to manufacture and dispense to the consumer. Thus a large-scale industry for the production and consumption of news has evolved. We ingest it with the same insatiable appetite that moves us to purchase the manifold products of our commercial civilization.» (MILGRAM, 1977, p. 334)
- 4- «When someone likes you, you tend to like that person back.» (WALLACE, 1999, p. 144)
- 5- «From the very beginning it has been clear that the most unambiguously valuable facility provided by the Net is e-mail.» (WINSTON, 1998, p. 335)
- 6- «Uma área sensível é, regra geral, um botão ou imagem no ecrã que reage quando seleccionado – conduzindo-nos a um outro ponto da obra, por exemplo. As áreas sensíveis também podem ser invisíveis: só são reveladas pela exploração do ecrã, movimentando o ponteiro para ver quando este muda de forma. Outro tipo de ponto quente é o texto quente – uma palavra ou frase que surge no ecrã numa cor diferente da do texto original para mostrar que está activa.» (AA.VV., 1996, p. 19)
- 7- «On the positive side, homepages allow us to experiment with our online self-presentations, share informations about our lives with significant others, and get feedback from people who find our Web site.» (WALLACE, 1999, p. 34)
- 8- «No fim de contas, a cultura não é senão uma série de actos de comunicação; e as diferenças no modo de comunicação são frequentemente tão importantes como as diferenças no modo de produção, pois envolvem progressos na possibilidade de armazenagem, na análise e na criação de conhecimento, assim como nas relações entre os indivíduos envolvidos. Muito concretamente a escrita, e mais especificamente, a aprendizagem e o uso da escrita alfabética, tornaram possível examinar o discurso de uma outra maneira, emprestando à comunicação oral uma forma semipermanente. Este exame permitiu dilatar o raio de acção da actividade crítica e, portanto, da racionalidade, do cepticismo, e da lógica por forma a ressuscitar a recordação de todas essas dicotomias duvidosas. As potencialidades da crítica aumentaram, porque a escrita expôs de forma inédita o discurso perante os nossos olhos. Simultaneamente, aumentaram as possibilidades de acumular conhecimento, em especial o conhecimento do tipo abstracto, pois a escrita transformou tanto a natureza da comunicação, fazendo-a ir além dos contactos pessoais, como o sistema de armazenamento de informação. Assim, uma área muito extensa do “pensamento” ficou ao alcance do público leitor.» (GOODY, 1988, p. 47)
- 9- «Why, for example, do people generally write most of their emails using a certain style? A plausible answer is conformity.» (WALLACE, 1999, p. 62)
- 10- «Os indivíduos parecem gostar de relatar histórias a quem não conhecem e provavelmente nunca conhecerão. Estas narrativas parecem surgir das vidas das pessoas, mas muitas são sem dúvida inventadas. É

forte a tentação de contar a própria história a outros – a muitos, muitos outros.» (POSTER, 2000, p. 49)

11- «Mas será que vamos falar para qualquer desconhecido, em qualquer parte do mundo, e iniciar uma discussão sobre qualquer assunto?» (D'EÇA, 1997, p. 9)

12- «Se pudéssemos fazer os outros humanos partilhar directamente as nossas experiências, as nossas intenções, as nossas emoções e as nossas ideias, com o sentido que têm para nós, as nossas subjectividades confundir-se-íam, e não seriam apenas os signos que perderiam a sua pertinência, mas a própria noção de comunicação.» (LÉVY, 1997, p. 30)

13- As conclusões obtidas através da observação participante, no Centro de Recursos, não se podem generalizar a outros *contextos*. Talvez por isso me tenha deparado com a necessidade de continuamente as questionar. Numa das turmas em que lecciono a disciplina de Introdução à Filosofia (ano lectivo 2002-2003), e que pertence à área de Informática, vários alunos indicaram o seu *nick* quando lhes pedi para escreverem nas fichas o nome pelo qual gostariam de ser chamados. Os *nicknames* assinalados não se referem apenas às personagens que criaram nas salas de *chat*, pois todos os colegas da turma os tratam por esses nomes. Na perspectiva deles não existe uma descontinuidade entre o mundo *real* e o mundo *virtual*, e como muitos podem aceder à *Internet* em casa, passam todas as horas disponíveis a conversar. Nesta turma, em que quase todos os alunos apresentam interesses semelhantes, já não seria correcto considerar as diferenças relativas ao género como fundamentais na utilização que se possa dar à *Internet*.

14- «A informática já não tem a ver com computadores. Tem a ver com a vida.» (NEGROPONTE, 1996, p. 14)

15- «New writing selves interact in this cyberspace, selves lodged and created in the virtual reality of the electronic text. These faceless, electronic selves find themselves located in simulated communities. These communities have their own interaccional norms concerning the public, the private, the secret, the secular, and the rational.» (DENZIN & LINCOLN, 1998b, p. 424)

16- *Cfr.* BRETON, “Le corps surnuméraire – Imaginaire du corps dans la techno-science”, in BIANQUIS; BRETON; MÉCHIN, 1997, pp. 147 a 164.

17- «Todas as imagens da carne, qualquer que seja a sua proveniência, são formas de protecção. O “corpo” foi um desses véus, sendo basicamente uma invenção tardia. Só existe corpo quando a carne se ocultou ou encontrou guarida, por frágil que fosse.» (MIRANDA, A. Bragança de, “Carne”, in AA.VV., 2001a, «Corpo Fast Forward», p. 58)

18- «Il représente un monde où le temps, affranchi de la durée, se convertit en espace d’informations pures ne requérant plus la corporéité humaine. L’immédiat n’est ni le temps ni l’espace du corps qui demeure immobile.» (BRETON, 1999b, p. 142)

19- «Le corps devient l’emblème du self. L’intériorité du sujet est un effort constant d’extériorité, il se réduit a sa surface. Il faut se mettre hors de soi pour devenir soi.» (*Idem*, p. 25)

20- «Tanto a adultos como a crianças, os computadores, reactivos e interactivos, oferecem companhia sem a reciprocidade e a complexidade de uma relação humana. Seduzem porque proporcionam uma oportunidade de se possuir controlo absoluto, mas podem levar as pessoas a uma paixão pelo domínio e pela construção de um mundo próprio e privado.» (TURKLE, 1989, p. 19)

21- «O jogo é mais antigo do que a cultura, pois o conceito de cultura, por incompleta que seja a definição que se lhe dê, supõe de qualquer forma uma convivência humana, e os animais não esperavam pelo homem para que lhes ensinasse a jogar.» (HUIZINGA, 1943, p. 15)

22- «Muita gente está só e isolada, mas quando tem por perto um computador sente-se como se ali tivesse sempre alguém, alguém sempre disponível, sempre pronto a responder, mas sem a responsabilidade de ter de lidar com outra pessoa. O computador proporciona uma sensação mista e impar de estarmos sós sem nos sentirmos sós.» (TURKLE, 1989, p. 126)

23- «Il s’agit de se fabriquer soi-même, de faire de son corps un faire-valoir.» «Le corps est alors soumis à un *design* parfois radical ne laissant rien en friche (*body building*, marque corporelle, chirurgie esthétique, transsexualisme, etc.)» (BRETON, 1999b, pp. 16 e 37)

24- «Just as people can never be reduced to machines, human communications can never be reduced to the

appropriate distribution of content, nor can the rich presence of people be excluded from the joyful task of making sense together, sharing information, device, and skills.» (KERCKHOVE, 1997, p. 74)

25- «Résumons-nous: la réalité de second ordre, qui détermine notre vision du monde, nos pensées, nos sentiments, nos décisions et nos actions, est le résultat d'un ordre tout à fait particulier que nous imposons en quelque sorte à la diversité kaléidoscopique et fantasmagorique du monde et qui n'est donc pas le résultat de la compréhension du monde "réel", mais au contraire construit à proprement parler un monde particulier.» (WATZLAWICK, 1991a, p. 122)

26- «Anonymity, or the illusion of it, is another potent ingredient in the Internet mixture as it applies to aggression. When people believe their actions cannot be attributed directly to them personally, they tend to become less inhibited by social conventions and restraints.» (WALLACE, 1999, pp. 124-125)

27- «Sans aucun doute, les individus apportent quelque chose de ce qu'ils sont et de ce qu'ils connaissent à chacune de leurs rencontres sociales; mais cet apport est guidé par des règles de l'étiquette et des règles de référence.» (GOFFMAN, «Réplique a Denzin et Keller», in AA.VV., 1989, p. 319)

28- De acordo com Goffman, «(...) a interação (isto é, interação face a face) pode ser definida, em linhas gerais, como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata.» (GOFFMAN, 1975, p. 23) Mas na interação que se estabelece na CMC acontece o mesmo, visto que os internautas lhe atribuem tanta realidade como a que poderiam conferir às interações no mundo *real*.

29- «Immatériel, le sujet se réduit strictement aux informations qu'il donne, il incarne un *cogito* pur: il est ce qu'il pense qu'il est quand il est branché dans un univers où les autres ne sont pas moins joueurs. Le corps ne risque plus de le trahir ou de le faire reconnaître.» (BRETON, 1999b, p. 143)

30- «Tenho 33 anos, sou argentina naturalizada brasileira, moro no Rio de Janeiro e estou terminando o Doutorado em Educação na PUC-Rio, estudando as maneiras de pensar e de aprender na cibercultura. Além disso, tenho atuado como instructional designer, assessorando pedagogicamente a criação de CD-roms educativos e empresariais. Recentemente publiquei "Histórias de gente que ensina e aprende", pela EDUSC (edusc@usc.br): são contos sobre a sala de aula que têm sido muito utilizados na formação permanente de professores, e que trazem alguns dos sonhos sobre a escola que desejo ajudar a construir, um espaço mais aberto e mais feliz.» (disponível em www.instructionaldesign.com.br)

31- «Toute assertion théorique présuppose l'affirmation de sa propre valeur de vérité en tant qu'assertion théorique et ne peut donc affirmer sur le mode théorique l'impossibilité de la vérité.» (FORQUIN, 1989, p. 187)

32- «Un monde où les frontières se brouillent et où le corps s'efface, où l'Autre existe dans l'interface de la communication, mais sans corps, sans visage, sans autre toucher que celui du clavier de l'ordinateur, sans autre regard que celui de l'écran.» (BRETON, 1999b, p. 139)

33- «A formação terá de considerar novas perspectivas, levando os docentes a contribuírem com a sua prática para que os Sistemas Educativos venham a beneficiar das imensas possibilidades de comunicação oferecidas pelas tecnologias, pondo a Escola em contacto não só com outras escolas, mas com o Mundo, reorganizando-a na sua estrutura e funções, flexibilizando-a e abrindo-a à cooperação institucional, valorizando a cultura e os valores que contribuem para a eficácia educativa e permitem à Escola fomentar hábitos de solidariedade e de integração do novo e do diferente.» (CRAVO, 1996, p. 149)

34- «As TCI e especificamente a Informática podem propiciar novas formas de comunicação e de disseminação do conhecimento, mas a difusão e o uso generalizado das tecnologias levantam eles próprios novos problemas. É difícil prever o impacto que as Tecnologias da Comunicação e da Informação efectivamente terão no ensino porque a sua própria difusão dependerá de factores políticos e económicos. No entanto, os computadores aumentam anualmente de potência, enquanto o seu preço baixa continuamente, a tecnologia do videodisco óptico permite armazenar cada vez mais quantidade de dados, imagens e sons, os periféricos de entrada e saída evoluem rapidamente. Podemos esperar que dentro em pouco eles invadam de tal modo a vida dos jovens e passem a ser encarados como mais uma ferramenta de trabalho ou de lazer, que se usa tão espontaneamente como se utilizam hoje o lápis ou a caneta, se bem com propósitos e possibilidades bem mais abrangentes. A utilização das tecnologias na educação irá permitir o rápido acesso à

informação e ao seu armazenamento, tirar partido da interacção no processo de aprendizagem e usar as vantagens do *multimedia* para misturar diferentes textos escritos, imagem e som, mesmo quando não se dispõe de preparação técnica especializada.» (*Idem*, p. 28)

35- «Une autre accusation protée fréquemment contre l'école met en cause sa capacité de produire et à diffuser dans le corps social des savoirs utiles: l'école ne se soucierait pas suffisamment de la demande sociale de connaissances et de compétences, elle resterait enfermée et elle maintiendrait les élèves enfermés dans une culture abstraite et irréelle.» (FORQUIN, 1989, p. 189)

36- «Sendo também incontestável que existe um grande desfasamento entre a velocidade a que a tecnologia evolui e o ritmo a que é adoptada, muito especialmente em instituições lentas e tradicionalistas como são as escolas, mais se impõe que o ensino não fique indiferente a estas mudanças no exterior sob pena de provocar um distanciamento cada vez maior entre os mundos académicos e profissional, com enormes prejuízos para o futuro dos jovens.» (D'EÇA, 1997, p. 127)

37- «Falar da Internet é falar de uma sala de aula sem paredes, de uma gigantesca base de dados, de um gigantesco museu, de um incomensurável volume de informações, de uma interacção sem precedentes de computadores e pessoas, acessível vinte e quatro horas por dia.» «Recorrer à Internet significa derrubar as paredes da sala de aula e deixar a comunidade exterior invadir 'saudavelmente' aquele espaço até agora perfeitamente delimitado e limitado.» (D'EÇA, 1998, pp. 17 e 19)

38- «O jogo é supérfluo. A sua necessidade só existe porque o prazer que ele proporciona a engendra.» (HUIZINGA, 1943, p. 22)

39- «Podemos então interrogarmo-nos sobre o papel das Tecnologias da Comunicação e da Informação numa Escola que pretende concretizar inovações passíveis de serem traduzidas numa mudança efectiva da sua estrutura e dos seus modos de funcionamento e de os ajustar às necessidades das sociedades actuais, de tal forma que os jovens passem a usufruir de uma preparação que lhes permita uma real integração numa sociedade cuja organização assenta nas tecnologias.» (CRAVO, 1996, p. 24)

40- Ao contrário de grande parte dos alunos que utilizam a *Internet*, a maioria dos professores desconhece como é que deve procurar determinado tipo de informações e, tal como os alunos, utilizam-na para aceder às diversas caixas de correio dos diferentes *e-mails* e para mandar mensagens para telemóveis. Porém, existem uma série de *páginas*, em língua portuguesa, que apresentam recursos educativos e informativos, como as seguintes: *Abolina*, *Costavista*, *Dicionário da Língua Portuguesa On-Line*, *DidaTIC2000*, *Educação Matemática & Novas Tecnologias*, *Edunet*, *Guia rápido de desenvolvimento de páginas HTML*, *IIE – Como Fazer... Uma Página WWW*, *Internet – Motores de Pesquisa*, *O Canto do Mocho*, *Tecnologias da Informação e Comunicação*, *Truques e Dicas*, entre muitas outras, específicas para as diversas disciplinas leccionadas a nível do ensino básico e secundário.

Também os obstáculos provocados pela utilização do inglês tendem a ser ultrapassados, pois O *Moosaico*, por exemplo, é um programa multilingue, ao contrário da maioria dos ambientes *virtuais* que permitem a comunicação entre multiutilizadores, para além de existirem uma série de *sites* em língua portuguesa a proporcionarem a procura de informações e a comunicação com outros internautas. A possibilidade de aceder a obras integrais *online*, quer em brasileiro quer em português, através do *Acrobat Ebook Reader*, ou de poder visualizar documentários em *CD* ou em *DVD*, só por si já justificaria a utilização da *Internet* e do computador como instrumentos educativos.

41- Apesar da crescente importância dos documentos digitais, a venda de livros *on-line* é uma das mais bem sucedidas, o que poderá significar que estes documentos ainda não substituíram os livros tradicionais e provavelmente não os irão substituir (HINE, 2000). Mesmo com os computadores portáteis, ainda não se criou o hábito de ler obras integrais através do computador e geralmente os cibercibautas que fazem *download* de documentos digitais começam por os imprimir para depois os lerem, tal como fariam com um livro.

42- Que não têm apenas uma função lúdica, tal como refere Nicholas Negroponte: «A maior parte dos adultos não percebe que as crianças aprendem com os jogos electrónicos (...) Mas não há dúvida de que muitos jogos electrónicos ensinam estratégias às crianças e exigem capacidades de planeamento que elas usarão mais tarde nas suas vidas.» (NEGROPONTE, 1996, p. 215)

43- «Il suffit de la présence d'autrui pour que tout comportement, actif ou passif, intentionnel ou pas, présente un caractère communicationnel et constitue une communication. Comme il n'y a pas de non-comportement, on ne peut non plus ne pas communiquer.» (WATZLAWICK, 1991a, p. 19)

44- «It is typically the forbidden that is most desirable.» (WALLACE, 1999, p. 170)

45- Adaptação retirada, a 2 de Março de 2002, do original disponível (<http://www.nedstatbasic.net/>), num *site* norueguês, acerca dos *sites* portuguesas mais visitados (imagem 15).

46- «L'amour dans le cyberspace autorise tous les fantasmes puisque les partenaires ne se connaissent pas personnellement, ils ignorent leur âge, leur apparence, leur sexe.» (BRETON, 1999b, p. 170)

47- «O presente é dominado pela redescoberta do corpo e a humanidade parece viver obcecada por todo um conjunto de experiências que, embora motivado por razões de saúde, não deve fazer esquecer a sua inspiração simbólica. A necessidade de prolongar a vida e a aspiração ao prazer podem, no entanto, esconder razões mais profundas que, eventualmente, se tendem a esbater num quadro de subtilezas que escapa ao homem comum.» (CRESPO, 1990, pp. 573-574)

48- Um texto que me foi enviado por uma das intervenientes neste fórum, explicita uma posição mais fundamentada face ao mesmo assunto:

«Muito se fala de IRC, de sites de chat, ICQ, etc. Conversa-se sobre os benefícios das novas tecnologias, das pontes de informação e de intercâmbio cultural. Sem dúvida aproximou países e pessoas, transporta à velocidade da luz dados, voz e imagem.

Mas nem tudo é este “mar de rosas”, pessoas trocam a vida que tanto custou a construir por ilusões cybernauticas, abrem mão de família, amigos e colegas, vestem a roupa do que sonham ser, mentem e enganam todos os que com eles se cruzam com a intenção de agradar ser o que não se é...

Muito raramente reconhecem que algo muito forte age por eles, faltam as aulas, chegam tarde ao trabalho e o caminho, todos os dias, é só um activar aquele ícone que os liga ao mundo da fantasia.

Os amigos de outrora ainda telefonam de longe a longe outros já desistiram de ouvir as desculpas “Hoje tenho de ir à net.” ou “Vou só ver o mail.”, repetem-nas vezes sem conta e acreditam nisso de corpo e alma.

Dizem o que os outros querem ouvir e ouvem o que sempre sonharam que lhes fosse dito, vêm sentimentos em palavras escritas por alguém sem cara e fantasiam uma imagem irreal. As horas passam e ali ficam até o sono ganhar, para não se ouvir a consciência que cansada ainda lembra, pouco antes de adormecerem, as contas por pagar, os “sermões do chefe pelos repetidos atrasos ou a voz abafada dos pais que cobram as notas baixas e o aumento das faltas.

Todos os Chats viciam, diga-se o que se disser, é uma realidade, infelizmente reconhecida por uns quando já é tarde demais ou por quem assiste impotente à queda de alguém próximo que trocou o sol por um monitor num *cyber* ou num quarto de porta fechada. A primeira coisa a fazer entre o levantar da cama e o pequeno-almoço é o boot ao PC que ficou ligado durante toda a noite, o segundo passo é fazer a ligação internet com cuidado para não deixar pingar o café no teclado e por fim aquele duplo clique no executável do costume e fechar a porta ao mundo.

A família vê-os ou gordos demais ou magros demais, as olheiras aprofundam-se de dia para dia e nada nem ninguém lhes chega, qualquer tentativa de chamada de atenção resulta na choradeira a puxar para o melodramático que só funciona mesmo com os pais que já se arrependem do dia em que o PC entrou pela porta de casa e se deixaram convencer de que era educativo e que ia ajudar nas aulas, bem, não é mentira nenhuma estas “desculpas”, pena é que na maior parte das vezes não passa mesmo de desculpa.

O que leva muitos a irem para casa é a falta de privacidade dos cybers, há sempre alguém conhecido que passa por perto e pode ler aquelas palavras que de verdadeiras têm muito pouco ou aquelas fotos mais íntimas que nem são da pessoa que as enviou, mas que interessa isso se a foto que também acabou de ser enviada para o outro lado levou um bom tratamento de imagem de modo a ser visualmente agradável e cativante.

Outro lado que de nada tem de bom são as pessoas que usam estas novas tecnologias para o “engate”, disfarçam-se de pessoas adultas e responsáveis, fazem paginas na web que corroboram o sentimentalismo demonstrado, com dados inventados em cima do joelho facilmente moldáveis de acordo com a maneira de

ser mostrada pela “vítima”, na maior parte das vezes alguém carente ou novato nestas andanças, quando menos se espera vê-se na praça publica o que de mais intimo foi partilhado, como ver num cyber, aquela foto enviada, como wallpaper de um PC.

A mentira tem pernas curtas e ninguém consegue enganar muita gente por muito tempo, é a melhor altura para mudar de nickname, arranjar uma nova personalidade e voltar à carga com outro discurso. Porque todos os dias mais gente nova apareceu e estão ali bem à mão de semear. Disponibilizam-se para ajudar a registar um nick, um canal ou mesmo para fazer aquela página que sempre quiseram ter e não sabem como se faz. Depois é fácil, a confiança está conquistada, é meio caminho andado para levar a normal conversa para o caminho desejado...

Que desejamos todos senão um pouco mais de atenção, de carinho ... não usem é a mentira como base de apoio a conseguirem isso, mais tarde ou mais cedo a mascara cai e voltamos ao mesmo, a procurar de novo, num ciclo viciante cada vez mais sem retorno sempre que por ele trocamos a vida. (by [Romy](#))» (sic).

49- «Trabalhar com o computador é uma experiência pessoal tão intensa que nesta idade de incerteza e de indefinição constitui uma nova oportunidade de reflectir sobre a sua própria identidade.» (PONTE, 1997, p. 50)

50- «Ao usar o termo “*identidade pessoal*” pretendo referir-me (...) marcas positivas ou apoio da identidade e a combinação única de itens da história de vida que são incorporados ao indivíduo com o auxílio desses apoios para a sua identidade. A identidade pessoal, então, está relacionada com a pressuposição de que ele pode ser diferenciado de todos os outros e que, em torno desses meios de diferenciação, podem-se apagar e entrelaçar como açúcar cristalizado, criando uma história contínua e única de factos sociais que se torna, então, a substância pegajosa à qual vêm-se agregar outros factos biográficos. O que é difícil de perceber é que a identidade pessoal pode desempenhar, e desempenha, um papel estruturado, rotineiro e padronizado, na organização social justamente devido à sua unicidade.» (GOFFMAN, 1980, p. 67)

51- «Il est plus commode de changer son corps que de changer son existence, surtout si l'acteur est convaincu que l'un entraîne nécessairement l'autre.» (BRETON, 1992a, p. 251)

52- «By modifying the body people are able to express their identities to others. Their modifications might allow them to signal individual personality, political or religious beliefs, conformity or group membership.» (SMITH & ENNISON, 2000, p. 212)

53- «O corpo valorizava-se na medida em que se tornasse silencioso e discreto. Tudo quanto contribuísse para o sublinhar em relação aos outros tornava-se alvo de critica. A tosse, o bocejo, o arrotto e o gesto de assoar podiam ser lícitos a não ser que contribuíssem, pelo som, para evidenciar uma presença.» (CRESPO, 1990, p. 512)

54- Assim, um professor poderá pedir ao aluno para tirar a chiclete da boca durante a aula, ou para tirar o boné, para puxar as calças para cima ou para não despir a camisola, mesmo que esteja calor, mas não lhe diz para tirar os brincos ou os *piercings*, para cortar o cabelo, para retirar as tatuagens, como se estes adornos fizessem parte do seu próprio corpo ou não se pudesse pronunciar face a eles – ou será por a tradição não lhe ter ensinado como se deveria pronunciar face a estes factos?

55- «O “eu”, portanto, como um personagem representado, não é uma coisa orgânica, que tem uma localização definida, cujo destino fundamental é nascer, crescer e morrer; é um efeito dramático, que surge difusamente de uma cena apresentada, e a pergunta característica, o saber fundamental, está em saber se será acreditado ou desacreditado.

Ao analisar o “eu”, então, somos arrastados para longe do seu possuidor, da pessoa que perderá ou lucrará mais em tê-lo, pois ele e seu corpo simplesmente, fornecem o cabide no qual algo de uma construção colaborativa será pendurado por algum tempo. E os meios para produzir e manter os “eus” não residem no cabide.» (GOFFMAN, 1975, p. 231)

56- «L'évidence de la présence de l'autre dans l'interaction est non seulement celle de sa parole, mais d'abord celle de son corps, de ses attitudes, de ses postures.» (BRETON, 1998, p. 32)

57- «A vida pode não ter muito de semelhante a um jogo, mas a interacção tem.» (GOFFMAN, 1975, p. 223)

58- «Nous passons notre temps, non à communiquer des informations, mais à présenter des spectacles.»

(GOFFMAN, 1991, p. 499)

59- «Lorsque deux personnes se trouvent mutuellement en présence, la conduite de chacune peut s'interpréter en fonction de l'idée de soi-même et de l'autre qu'elle exprime.» (GOFFMAN, 1993, p. 199)

60- «Humans use “body language” consciously or unconsciously, to convey informations to others about things as diverse as emotions, social status, openness to interaction and sexual arousal.» (SMITH & ENNISON, 2000, p. 218)

61- «Ce qui est constitutif de l'interaction face à face c'est la coprésence corporelle, le corps-à-corps: l'ajustement réciproque des comportements, l'accomplissement des activités dans le champ d'une perception mutuelle passent par la gestion de ce corps-a-corps, c'est-à-dire par l'ordonnancement d'une situation sociale.» (AA.VV., 1989, p. 56)

62- «Como afirma Mark Poster, «(...) as realidade virtuais são construções fantásticas cuja diferença da realidade real evoca o jogo e a descoberta, instituindo um novo nível de imaginação. As realidades virtuais fazem o imaginário do mundo e dos filmes de cinema ou vídeo avançar um passo em frente, colocando o indivíduo “dentro” de mundos alternativos. Com a inscrição directa na realidade, é accionada uma prática simulacional que altera definitivamente as condições de formação da identidade do *self*.» (POSTER, 2000, p. 43)

63- «A super-auto-estrada da informação e a realidade virtual são meios de comunicação que enriquecem as formas existentes da cultura de consumo.» (*Idem*, p. 44)

64- «Comme chacun sait, se l'image que nous avons de nous-mêmes n'est pas confirmée para la réalité de notre statut, nous sommes amenés à produire des rationalisations protectrices.» (GOFFMAN, «Calmer Le Jobard: quelques aspects de l'adaptation a l'échec», in AA.VV., 1989, p. 279)

65- «Sabemos perfeitamente que a realidade da vigília não é o mesmo que a realidade sonhada, mas também que o característico do sonho é ser vivido como real vigília, isto é, que há uma forma de vivência real cuja realidade consiste em enganarmo-nos verosimilmente sobre a sua realidade.» (SAVATER, 2001, p. 337)

66- «O ciberespaço tornou-se, assim, o espelho deformador da vida real, o LSD dos anos 90. Nele brincamos, divertimo-nos, rimos, seduzimos, amamos, aprendemos, reflectimos, fazemos batota, sofremos, insultamos...» (NORA, 1995, p. 52)

67- «There is no loss of body in and through virtual reality technologies. While we may “lose ourselves” in a good book or in the trance-like state of online interaction, we know that it is a change of consciousness: something in the mind, not the body.» (SHIELDS & ARGYLE, 1996, p. 58)

68- «Une communauté virtuelle américaine, les [extropiens](#) souhaitent prolonger à l'infini leur existence grâce au perfectionnement des techniques (transformations génétiques, psychotropes, hybridation avec des moyens bioniques, clonages, etc.). S'ils meurent malgré leurs dépouilles sont placées en hibernation en attendant que l'on découvre une manière de soigner leurs maux et de les ramener à la vie. Ils travaillent à la possibilité de transférer leurs esprits dans le réseau afin de s'affranchir définitivement du corps et de mener une vie virtuelle et éternelle.» (BRETON, 1999b, pp. 212-213; *Cfr.* AA.VV., 2001a, p. 198)

69- «But even such schizophrenia, and the impossibility – and even the irrelevance – of distinguishing between virtual and actual reality, pales into insignificance in comparison to the emergence of the Net as an anarchy, self-organizing, system into which its users fuse.» (SHIELDS & ARGYLE, 1996, p. 174)

70- Tal como afirma Clifford Stoll, «Intelectualmente, ficamos todos nivelados por baixo, ideias e pensamentos ficam reduzidos à homogeneidade. Passamos cinco horas a clicar em frente ao computador, e depois: passámos a ser mais honestos? Aprofundámos a nossa personalidade? Não, ficámos cinco horas mais velhos.» - Entrevista realizada por Juergen Scriba e Rafaela Bredow, e traduzida por José Sousa sob o título: «Internet é Receita Para Deixar de Pensar».

Conclusão?

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

Como um dos objectivos deste projecto de investigação seria verificar a hipótese da *Internet* ser um instrumento utilizado a nível escolar principalmente com objectivos lúdicos, nomeadamente fora do *contexto* da sala de aula, realizou-se um *questionário* que foi preenchido pelos *alunos* das turmas diurnas da Escola Secundária Coelho e Castro, para se tomar conhecimento do número de jovens que costumam aceder à *Internet*. Para corroborar a hipótese de partida optou-se por utilizar um *questionário* e um *formulário* para os alunos preencherem de cada vez que acessem à *Internet* no *Centro de Recursos*, indicando as razões porque o fizeram, os *sites* a que acederam e os objectivos que os levaram a escolher entre os jogos, as salas de *chat*, ou o simples acesso à informação. Como esta estratégia não se revelaria suficiente para provar o que se pretendia, apesar de ter indicado os *participantes* mais adequados para serem entrevistados, a opção pela técnica da observação participante implicou a recolha de dados no Centro de Recursos, no período da manhã, durante aproximadamente quatro meses.

Paralelamente, e porque o projecto da Área-Escola, na Escola Secundária Coelho e Castro, obedecia à temática «A Internet - Mundo Real /Mundo Virtual», acompanhou-se o seu desenvolvimento na *turma B* do décimo primeiro ano, pedindo aos *alunos* que documentassem o que considerassem fundamental, nomeadamente na *visita de estudo* ao Pavilhão da Realidade Virtual, no Parque das Nações, e que descrevessem a sua perspectiva pessoal acerca desse desenvolvimento, assim como da importância que atribuem à *Internet*. Foi filmado um *debate* numa aula da disciplina de Introdução à Filosofia, obedecendo à temática escolhida para o projecto da Área-Escola. Fizeram-se *entrevistas* não estruturadas e utilizaram-se documentos elaborados pelos alunos, que descrevem o seu desenrolar.

Focou-se o desenvolvimento teórico do presente projecto na dissociação entre o mundo *real* e o *virtual*, e mais precisamente na dissociação entre o corpo físico e o *virtual*. Porque é com o corpo que se percebe o mundo, a primeira dissociação implica necessariamente a segunda, o que conduziu a um segundo objectivo patente neste projecto de investigação, a descrição da forma como os jovens encaram essa dissociação. Como aparentemente este objectivo se relacionaria com o inicial, pois a criação de personagens fictícias também implica o desenvolvimento das características lúdicas, incidiu-se a análise teórica nesta dissociação. Obtiveram-se respostas dos próprios jovens para questões relacionadas com ambos os objectivos, quer através dos diálogos mantidos com os utilizadores dos computadores no *Centro de Recursos* da Escola Secundária em que se realizou a pesquisa de terreno, quer através de respostas obtidas por *correio electrónico* ou em *fóruns* temáticos, com as quais se procurou refutar os pressupostos de partida. Também foram

analisados inquéritos preenchidos por **professores**, que corroboraram a perspectiva de que a *Internet* não é usualmente utilizada na Escola com objectivos educativos.

As conclusões obtidas não são passíveis de generalização a outros *contextos*, pois a pesquisa etnográfica, apoiando-se numa metodologia qualitativa e em técnicas específicas, não pretende construir leis que possam ser aplicáveis a situações semelhantes. Como quem observa e descreve já está a interpretar, também se aplicou a pesquisa bibliográfica na construção de interpretações que pareceram plausíveis para a compreensão do objecto de estudo. Este tipo de pesquisa abrangeu todo o tempo disponível para a consecução do projecto de investigação, tornando possível a compreensão de diferentes perspectivas face às *novas tecnologias* da comunicação e da informação.

Não se adquirem os conhecimentos necessários para a progressão a nível escolar através do excesso de informação, que precisamente por ser em excesso é transmitida de uma forma superficial, anulando a hipotética curiosidade que seria específica dos mais jovens. Mas esta curiosidade mantém-se relativamente à pesquisa de assuntos que possam ser do seu interesse e que raramente se conjugam com os objectivos propostos pelas diferentes disciplinas que fazem parte do ensino secundário. A escrita em hipertexto, com *links* para uma série de outros documentos, que poderão vir a ser visualizados no ecrã de acordo com as preferências do utilizador, tem como consequência a sensação de se estar a perder uma série de informação a que não se pôde aceder ao mesmo tempo que se *clicou* apenas em determinada *hiperligação*. E a sensação de *navegar* não resulta da curiosidade, mas sim da *imersão* e da facilidade em *clicar* para aceder a todo o tipo de informações.

Provavelmente é a necessidade de comunicar a principal atracção da *Internet*, mesmo para os mais jovens, pois nem sempre são os objectivos lúdicos a dominarem, tal como acontece com a utilização do telefone ou do telemóvel - apesar de se poderem enviar mais facilmente mensagens humorísticas, nomeadamente as animadas, através da *Internet*, a nova geração de telemóveis já permite enviar mensagens com imagens, e até aceder à *Internet*. Após a concretização da pesquisa etnográfica e da análise dos dados, poderia concluir-se que a maioria dos estudantes que participaram neste projecto, assim como os restantes inquiridos, considera que a *Internet* é um instrumento lúdico, no entanto não lhe acede apenas com objectivos lúdicos, mas também comunicacionais. Se na utilização do computador para jogar os objectivos são preferencialmente lúdicos, na sua utilização para aceder à *Internet* isso nem sempre acontece, podendo considerar-se que a necessidade de comunicar suplanta, no caso de algumas das adolescentes com quem contactei,

a simples comunicação lúdica.

Nem sempre a necessidade de comunicar pode ser considerada como lúdica, pois se quase todo o ser humano a sente como imprescindível e diariamente comunica com os seus semelhantes, é uma minoria que se pode dedicar a actividades lúdicas. Por isso, respondendo à primeira questão colocada neste trabalho de investigação, não seria errado concluir que apesar dos objectivos lúdicos serem dos dominantes no acesso à *Internet*, em algumas das suas utilizações são suplantados pelos comunicacionais, que podem ou não ser considerados como lúdicos. Para além disso, há muitos alunos a perspectivarem a *Internet* simultaneamente como um instrumento lúdico e educativo, pois permite-lhes pesquisarem assuntos necessários para a realização de actividades escolares ao mesmo tempo que lhes permite ocupar o tempo destinado ao lazer. Não é exclusivamente com objectivos informativos que acedem à *Internet*, mas em muitos casos é isso que acontece, principalmente quando há assuntos do seu interesse que podem pesquisar, nem que seja apenas por curiosidade, sem terem como objectivo apenas divertir-se. Há realmente muito poucos a considerarem que a *Internet* é apenas um instrumento educativo e que lhe acedam exclusivamente para a realização de trabalhos escolares.

Apesar de aparentemente, na faixa etária analisada, serem as raparigas as que mais utilizam as salas de *chat*, parece que estas são das mais concorridas dentro de todas as ofertas propiciadas pela *Internet*. No caso dos alunos da Escola em que foi realizada a pesquisa etnográfica, as salas do *mIRC* são das mais frequentadas, mesmo que alguns prefiram as salas de *chat* do *AEIOU* ou de determinados canais brasileiros. Os que costumam aceder assiduamente aos *chats* escolhem as mesmas salas para se encontrarem tanto com amigos *reais*, nomeadamente da mesma Escola, como com *virtuais*, que só conheceram através da *Internet*. Os que só acedem a salas de *chat* a partir dos computadores da Escola e não conseguem manter a sua assiduidade em determinada sala, acedendo-lhes principalmente para se divertirem, muitas das vezes em grupo, falam normalmente com desconhecidos, que são escolhidos entre os vários frequentadores de determinada sala. Isto significa que adoptam preferencialmente o diálogo com apenas um interlocutor, mesmo que tenham uma série de janelas abertas para conversar com vários ao mesmo tempo, mas não com todos os que se encontram conectados a essa sala.

Tanto para comunicar com amigos *reais* como com *virtuais*, o *correio electrónico*, que permite conversar de forma assíncrona, mas simultaneamente, no caso dos adolescentes, costuma ser revelador de uma maior proximidade com o interlocutor, permite-lhes comunicarem mesmo que os interlocutores não estejam nesse momento *online*, para além de lhes permitir enviar mensagens

humorísticas para uma série de endereços em simultâneo. Completado com as mensagens enviadas para telemóveis, para *fóruns* temáticos, para os *classificados*, para *páginas pessoais*, etc., o *correio electrónico*, que cada vez mais é suplantado pelo telemóvel, continua a ser um dos incentivos que faz com que os jovens acedam à *Internet*. Alguns dos *participantes* utilizam-no para comunicar com familiares que não se encontram no país, pois é uma forma mais económica de manter o contacto do que os telefonemas.

Quando o objectivo não é comunicar, então optam por *navegar* nos *sites* e páginas da *World Wide Web*, para aceder a uma série de *links* que lhes permitem obter informações acerca de assuntos do seu interesse. Estes podem resumir-se à procura de novas anedotas, de informações acerca de grupos musicais, de capas para colocar nos *CD's* gravados, de características dos seus automóveis preferidos, etc. Quando o objectivo é aceder a notícias pode-se escolher *navegar* pela *Home Page* do *Sapo*, do *Iol*, do *Clix*, ou então optar por consultar jornais *online*, sendo os mais consultados os desportivos, mas também existem casos raros de adolescentes que acedem a informações acerca da actualidade política, entre outras. Há também quem tenha interesses pessoais diferentes dos da maioria e possa aceder a informações acerca da arte contemporânea ou a *sites* que permitam a compra de livros *online*, o que não é muito comum nos jovens desta idade e deste *contexto*, pois apesar de acederem a informações acerca de compras *online* não têm poder económico para as utilizar.

E se os objectivos comunicacionais e lúdicos são os preponderantes, os informativos aparecem também relacionados com os lúdicos, e ocasionalmente com a realização de trabalhos escolares com a ajuda da pesquisa na *Internet*, o que aliás continua a ser um privilégio de uma minoria, principalmente dos que adquiriram as competências necessárias para saberem aceder rapidamente a determinado tipo de informações, sem se perderem na infinidade de *links* que lhes pode ser indicada por cada pesquisa que pretendam realizar. Alguns alunos não pesquisam apenas para a realização de trabalhos escolares ou para acederem a informações que complementem as captadas nas aulas e mencionadas nos manuais, pois também realizam pesquisas para saberem os diferentes cursos universitários que podem escolher, entre outras características. O acesso a jogos *online* tem por principal objectivo a procura de *downloads* que permitam instalar determinado programa no computador, mas também pode resumir-se a jogos individuais gratuitos ou a jogos para multiutilizadores, a que não se pode aceder através dos computadores escolares, que não permitem uma resposta rápida aos restantes jogadores e por isso não facilitam a manifestação de perícia no próprio jogo.

Também o assumir de diferentes personagens, mesmo nas salas de *chat*, pode ser entendido como um jogo, considerado como lúdico, em que cada um vai moldando as características da personagem que criou de acordo com o seu desenrolar. Talvez não seja um jogo competitivo, porque a motivação que o domina não é ganhar, ser melhor do que os outros, mas pelo menos é um jogo interativo, em que também se pode ter a ilusão de vencer, através do humor e da capacidade comunicacional, tendo como prémio pelo menos o aumento da auto-estima – o que aliás nem sempre acontece. Se este jogo não for interpretado como uma situação *real*, se os objectivos se resumirem à necessidade de comunicar e à dominância do aspecto lúdico, então não se poderá considerar que exista uma verdadeira dissociação entre o mundo *real* e o *virtual*, não se pode interpretar este como a possibilidade de cada um ser tudo aquilo que não pode assumir na sua vida quotidiana, ou seja, de se mostrar aos seus interlocutores tal como na realidade é ou pensa ser.

Ora, na vida quotidiana cada um assume diferentes papéis, e quando assume um deles não deixa de ser quem é, mas não demonstra tudo o que é, e se cada um for apenas aquilo que faz, isto significa que ao assumir determinado papel mascara todos os outros e também aquilo que faz para além desse papel. O mesmo acontece quando se acede à *Internet*, o corpo continua em frente ao computador mesmo que o utilizador do computador se esqueça dele e que lhe pareça que só tem olhos, pensamento e imaginação. Mas essa não é a única situação em que isso acontece, pois se estiver a ler um livro ou a ver um filme que o interessem o suficiente para se desligar dos condicionalismos físicos também lhe parece que deixa de ter corpo, tal como quando dorme, ou simplesmente quando se perde nos seus pensamentos e na sua imaginação.

A preocupação das ciências sociais com o corpo, assinalada nas obras de Jean Baudrillard, Norbert Elias, David Le Breton, Erving Goffman, Edward Hall, entre outros (*Cfr.* BRETON, 1992b, p. 9), alerta para as diferentes problemáticas que poderiam ser abordadas relativamente à dissociação entre o corpo *real* e o *virtual*. Este, um corpo sem carne, não existe, cada um poderá imaginá-lo, tal como nos sonhos, a actuar de uma forma que seria impossível para o seu corpo físico, mas só o seu corpo *real* tem a existência suficiente para que ele seja quem é. E se está num mundo *virtual* continua a ser com o seu corpo que sente e conversa com as outras pessoas, não com um corpo *virtual* diferente de si. Se quer representar, então poderá construir corpos fictícios, na sua imaginação, e fazer de conta que é cada um deles, sem na realidade nunca o ser, apesar de existir quem sinta que possa ser cada uma das personagens que inventa. Essas personagens provavelmente já faziam parte do seu criador, descorporizadas ou não, mas integradas na sua identidade, que não é estável, contínua e eterna, mas que se modifica constantemente por influência dos outros e da forma

como interage com eles.

Assim, quanto à segunda questão colocada no início do trabalho, acerca da dissociação entre o corpo físico e o *virtual* ou os fictícios, também aqui a resposta não poderá ser apenas afirmativa ou negativa, visto que apesar da maioria dos *inquiridos* e dos *participantes* neste projecto considerar que não existe uma dissociação, há uma grande parte a defender que ela existe ou que então depende das situações em que cada um se encontra. Normalmente os que utilizam as salas de *chat* aceitam mais facilmente a existência dessa dissociação, mas mesmo assim consideram que ela só existe se estiverem a conversar com desconhecidos, caso contrário não estão a criar nenhuma personagem que se dissocie do seu próprio corpo, ou seja, de quem são. Mesmo assim, não ficou explícito se o fazem com interlocutores que já consideram como amigos, mas que nunca conheceram na vida *real*. Não foi observado nenhum indício da existência dessa dissociação nos alunos que acedem à *Internet* nos computadores do *Centro de Recursos*, mas provavelmente estes não representam os que mais utilizam a *Internet*, podendo aceder-lhe noutros computadores para além dos escolares.

Talvez se pudesse considerar que essa dissociação não pode existir na realidade, mas que pode ser sentida, mesmo por quem não aceda à *Internet* para conversar em salas de *chat*. Nestas, a tendência será para cada um ocultar as características de si próprio que não lhe interessa serem conhecidas pelos demais, mas também na vida real se tem o mesmo tipo de comportamento, apesar dessa ocultação ser mais difícil no contacto face a face. Independentemente dos *nicks* escolhidos ou dos nomes fictícios que cada um escolhe para ser conhecido pelos outros, há características pessoais que se mantêm mesmo quando se constrói aparentemente uma personagem diferente. Para os que não costumam interagir através da *Internet*, o próprio esquecimento do corpo físico, navegando para fora do espaço e tempo em que ele se situa, pode produzir a sensação de que existe a referida dissociação. Mesmo que ela existisse, nesta situação ela não seria específica de quem acede a um mundo *virtual* através da *Internet*, pois a imaginação permite essa sensação de dissociação mesmo noutras situações, como quando existe a *imersão* na história de um filme ou de um livro, e até quando é necessário assumir diferentes papéis na vida quotidiana.

Um dos interlocutores que se ofereceu para responder às *questões* colocadas *online*, defendeu que a dissociação entre o corpo físico e os fictícios, construídos no mundo *virtual* a que se acede através da *Internet*, não era sentida pelos jovens, mas que talvez o pudesse ser pelas pessoas mais velhas, que não «têm uma vida fora do ecrã» (*sic*). Não é essa a perspectiva apresentada por Sherry Turkle (1997), mas também a pesquisa etnográfica realizada neste projecto não poderá indicar que

essa dissociação seja sentida pelos jovens que utilizam a *Internet* no [Centro de Recursos](#) de uma Escola Secundária. Se o [ciberespaço](#) pode ser encarado como um local facilitador do diálogo, da sociabilidade, da solidariedade, em que a ausência do olhar dos outros permite todas as formas de desinibição, e se a imersão nesse espaço possibilita a navegação, entendida como «o trajecto pelo fluxo da informação» (LEMOS, 2002, p. 168), então é porque de alguma forma existe uma dissociação entre o mundo *real* e o *virtual*.

Apesar de todos os projectos já realizados acerca da temática da comunicação mediada por computador e da utilização da *Internet* num *contexto* educativo, por exemplo, ainda muito ficou por explicar. O presente projecto pretendeu ser um pequeno contributo para essa explicação, não sendo mais do que isso, visto não ter sido suficientemente abrangente para que os resultados pudessem ser generalizados a todos os jovens que acedem à *Internet*. Para continuar este projecto de investigação seria necessário observar outros ambientes por eles utilizados para se conectarem à *Internet*, como os *cibercafés*, e também os espaços ultimamente criados com esse objectivo, como a Mediateca do Pavilhão do Conhecimento, em Lisboa, ou os espaços agregados à constituição das *Cidades Digitais*. Poderia ainda comparar-se os dados obtidos com os que se verificariam noutros *contextos* escolares. E finalmente, poderia comparar-se a atitude cultural que interpreta as máquinas como uma extensão do próprio corpo e simultaneamente como uma forma de o anular, com a exaltação do corpo veiculada pela *sociedade de consumo*.

GLOSSÁRIO

Acrobat Ebook Reader - Programa que permite a leitura de livros digitais.

Adobe Acrobat Reader – Programa que permite a visualização de arquivos com extensão PDF, cujo descarregamento é usualmente mais rápido do que o dos restantes arquivos, com excepção dos que estão zipados.

Anexo – Ficheiro que é enviado juntamente com um e-mail, que é anexado (attachment).

Arpanet – Advanced Research Projects Agency, criada pelo Departamento de Defesa norte-americano para interligar os computadores das instituições militares, em 1969, começou-se a expandir devido à aderência à mesma rede de algumas Universidades. Pode-se considerar que a Arpanet esteve na origem da Internet.

Auto-estrada da informação – Designação que supõe que as informações (audiovisuais) possam ser acedidas ou transmitidas com uma rapidez até agora desconhecida, nomeadamente através da Internet. O acesso realizado em muitos dos computadores escolares põe em causa esta designação.

Avatar – É um ícone gráfico que representa determinado nick ou pessoa, que está a participar em

jogos interactivos para multiutilizadores ou em conversações on-line. O avatar é escolhido entre uma variedade de figuras de caras ou de corpos, de pessoas ou animais, mas os mais sofisticados mudam de forma de acordo com o comportamento que estão a ter. Em sânscrito, avatar significa a encarnação física de deuses da mitologia hindu, que descem ao mundo humano para acabar com as injustiças.

Bits – Binary Digit, que é a mais pequena unidade de informação, assumindo um dos dois valores: 0 ou 1. Um byte é formado por oito bits. A conjugação de uma série de bits possibilita a construção de informações com determinado significado.

Blogs - Diminutivo de [WebLogs](#).

BMA - Biblioteca Municipal de Aveiro.

BMSMF - Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira.

BN - Biblioteca Nacional.

BPMP - Biblioteca Pública Municipal do Porto.

BPMVNG - Biblioteca Pública Municipal de Vila Nova de Gaia.

Browser – Programa que possibilita a pesquisa na World Wide Web, permitindo a utilização e visualização de determinada base de dados.

BTW – Sigla do inglês "By the Way" (Já agora / Por falar nisso, etc.).

Canal – Um canal pode ser uma sala de conversação, onde cada um se insere em determinado grupo para conversar com os restantes ou com os elementos escolhidos. Se existe um tópico de discussão em determinado canal, em princípio deve-se respeitá-lo, mas nem sempre isso acontece.

CD-ROM – Compact Disc Read Only Memory. Utiliza-se, também com o mesmo significado, o termo CD, que é um disco óptico só de leitura, em oposição aos que podem ser gravados uma vez ou várias vezes, apagados e regravados.

CDUA – Centro de Documentação da Universidade Aberta.

Centro de Recursos – Local onde se encontram os recursos disponibilizados pela Escola para os alunos poderem estudar e ocupar os tempos livres, entre os quais: revistas, livros, filmes, documentários, televisão, vídeo, rádio, leitor de cassetes e de CD's.

CERN – Centro Europeu de Investigação Nuclear.

Chain letter – Uma carta ou e-mail de rápida difusão, pois o próprio texto, apelando a concepções ideológicas e/ou à superstição, motiva a que cada um a envie para toda a sua lista de endereços.

Chat – Conversação em rede, em que cada utilizador se insere num canal e tudo o que escreve pode ser visualizado por todos os outros utilizadores do mesmo canal, apesar de normalmente existir a opção de conversar em privado. Como este tipo de conversas em tempo real continuam a ser principalmente escritas, utiliza-se uma série de abreviaturas que permitem uma comunicação rápida.

Ciberespaço – Conceito inventado por William Gibson, um escritor de romances de ficção científica. Poderia ser definido como o local da realidade virtual acessível através da Internet, no entanto esta realidade não se reduz ao ciberespaço e este não é apenas acessível através da Internet.

CIGPAD – Sigla que identifica um projecto da faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da

Universidade do Porto, que versa o tema das mulheres ciganas.

Clicar – Premir o botão do rato, ou do que o substitui, no caso dos computadores portáteis, para activar determinado comando.

CMC – Comunicação mediada por computador, que implica usualmente a utilização do teclado para comunicar por escrito, e por isso se diz que se está a teclar, ou seja, a premir as teclas, em vez de se dizer que se está a falar ou a conversar.

Conexão – Ligação do computador, quando se acede à Internet, a um computador remoto.

Contexto – O sentido depende do contexto, por isso é que numa perspectiva etnometodológica se pode considerar que a própria linguagem utilizada para descrever esse sentido não é passível de atingir verdades objectivas ou universais. Só conhecendo o contexto se pode atribuir sentido a determinada situação.

Correio electrónico – Correspondência enviada e recebida por computador. Transmitido por redes electrónicas, este tipo de correio é mais rápido do que o correio normal, e possibilita, para além da visualização de texto e imagens, a anexação de ficheiros com som. Os e-mails, que permitem apenas um tipo de comunicação assíncrona, são colocados numa caixa de correio até serem lidos pelo destinatário, que os guarda ou elimina.

Cracker – Utilizador que viola os sistemas de segurança, pois possui conhecimentos, a nível tanto de computadores como de telecomunicações, que lhe possibilitam entrar nos sistemas informáticos de outros utilizadores, contornando os sistemas de segurança, criar vírus e espalhá-los pelos usuários da Internet.

Cyber (ciber) – Prefixo que caracteriza formas de pensar e agir relacionadas com as novas Tecnologias da Comunicação e com uma suposta realidade virtual.

Cyborg – A junção entre máquinas e seres humanos daria origem a organismos híbridos, quase assexuados, ou pelo menos sem as diferenciações sexuais impostas por condicionalismos socioculturais e também biológicos. É por esta razão que um novo feminismo se apoia na noção de cyborg para recusar a continuidade da tradição histórica da dominação masculina.

Domínio – É o endereço na Internet de um servidor da World Wide Web, como por exemplo: edu (educação); pt (Portugal); gov (governo); com (comercial); net (rede); etc. O URL, Universal Resource Locator, é o endereço normalizado de um site na Internet, incluindo uma identificação do domínio (edu, pt, gov, com, net, etc.) e várias dos subdomínios, separados por pontos (<http://bla.aeiou.pt/>; <http://br.f212.mail.yahoo.com/>; <http://info.library.yorku.ca/internet/search.htm>; <http://www.neteducacao.com/>; <http://www.iie.minedu.pt/proj/media/2000/index.html>; etc.).

Domínio público – O que está no domínio público, como por exemplo o software, é o que se pode copiar, eliminar, cortar, colar, distribuir ou utilizar da forma que se quiser, sem se ter de pagar ao seu autor pelos serviços prestados.

Download – Descarregar, transferir o ficheiro de um computador remoto para o seu próprio computador, usando o protocolo de comunicações.

DVD – Digital Video Disc, em que a imagem e o som são digitais, possuindo uma grande capacidade de armazenamento de informações. Podem-se visualizar os DVD's quer no ecrã de uma televisão quer no do PC, justificando-se a sua utilização principalmente no caso de audiovisuais e

jogos com longos formatos, que costumavam ocupar uma série de CD's.

Emoticons – É a abreviatura da expressão inglesa emotive icons, que se reporta aos sinais gráficos colocados nos finais das frases, utilizados tanto nas salas de chat como nos fóruns e nos e-mails. Um investigador americano da inteligência artificial, Scott Fahlman, utilizou pela primeira vez, em 19 de Setembro de 1982, um smiley para indicar as piadas, :-), e um outro referente ao que não tinha piada, :-(, de forma a abrandar os mal-entendidos que poderiam resultar de uma conversa realizada apenas a nível escrito.

Endereço electrónico – É um conjunto de caracteres, que incluem o nome do utilizador e o domínio, separados pela arroba (@) ou “at”, em inglês, que permite a identificação da caixa de correio electrónica de determinado utilizador. URL (Uniform Resource Locator) é o endereço de qualquer fonte na Internet, que faça parte da World Wide Web.

ENIAC - Electronic Numerator, Integrator, Analyzer and Computer.

Extropiens (extropistas) – Aqueles que estão para além da entropia, que acreditam que a espécie humana se poderá tornar imortal pela transposição do cérebro para os computadores. A defesa do optimismo, baseado na crença na tecnologia, é aceite conjuntamente com uma série de regras para que cada um se prepare para viver de acordo com os princípios de uma nova espécie de humanidade.

FAQ – Frequently Asked Questions, designação referente a um texto que contém as respostas às questões frequentemente colocadas em determinado contexto, por exemplo, no mIRC, em que este texto terá a função de ajudar os novos utilizadores a usufruírem das capacidades do programa.

Flame – Designação para uma resposta provocante a uma mensagem colocada num fórum, ou numa sala de chat ou enviada por e-mail.

Fórum (de discussão) – Com o mesmo significado de newsgroup, num fórum deixam-se mensagens referentes ao tema em discussão, que podem ser questões, respostas, ou simplesmente opiniões acerca do assunto a tratar. Um newsgroup é um fórum ou grupo de discussão, grupo de news, em que se escreve publicamente acerca do tema indicado pelo grupo.

GIF – Graphic Interchange Format, que é um formato para ficheiros de imagem utilizado quando se enviam mensagens humorísticas simultaneamente textuais, visuais e auditivas.

Hacker – Geralmente confundido com Cracker, o Hacker é o utilizador que possui conhecimentos de computadores e telecomunicações, que lhe possibilitam resolver problemas e descobrir novas aplicações para os instrumentos que utiliza.

Hiperligação – Possibilita a ligação entre uma parte e as outras de um mesmo documento, ou a ligação entre diferentes páginas, ou mesmo a ligação a informações fornecidas por outros computadores. São as áreas sensíveis ao passar do cursor, ou as palavras sublinhadas a azul, que indiciam da existência de hiperligações, tornando possível a navegação na Internet.

Home Page – É a página base de determinado portal, instituição ou pessoa, que é a página inicial, a partir da qual se podem pesquisar as informações aí fornecidas, normalmente através de uma série de links, que permitem o acesso às outras páginas ou mesmo a páginas exteriores.

HTML (HyperText Markup Language) – É a linguagem utilizada para criar documentos em hipertexto, que permitem que cada parte, imagem, frase ou palavra, seja conectada a outro

documento.

HTTP (HyperText Transport Protocol) – É o protocolo que permite que se transfiram documentos em hipertexto através da Internet.

IBM – International Business Machines, que desde 1953 é a maior empresa de computadores a nível mundial, mas que na última década tem vindo a perder o mercado dos computadores pessoais em benefício, por exemplo, da Compaq.

ICQ – Abreviatura de “I seek you”, o ICQ difundiu-se devido aos chats, mas também se utiliza para conversar sincronicamente por e-mail ou apenas para usar o correio electrónico mais comum.

IMHO – In My Humble Opinion, ou seja, na minha modesta opinião.

INE – Instituto Nacional de Estatística.

Inteligência artificial – Considerar que as máquinas podem tornar-se inteligentes pelos aperfeiçoamentos progressivos que lhes são implantados tem conduzido à defesa de que elas poderão suplantar o ser humano, como aliás já o têm feito, em termos de memorização, robustez e rapidez. Se fosse possível introduzir o cérebro humano num computador, então acabariam as doenças e a morte, que só existem devido ao corpo (ver extropismo).

Interface (do utilizador) – Conjunto de funções de determinado programa, que possibilitam a sua utilização através de um ecrã.

Internet Explorer – Browser oferecido pela Microsoft, já incluído no Windows 98.

IRC – Internet Relay Chat, criado em 1988 por Jarkko Oikarinen, com o objectivo de permitir a troca de mensagens entre vários utilizadores, em tempo real. Tem uma série de redes, entre elas o mIRC, utilizado em Portugal. As salas de chat do IRC correspondem a canais que obedecem a determinada temática e têm diversos nomes de acordo com os assuntos a serem discutidos ou os locais geográficos dos seus usuários. A obediência ao tema de discussão nem sempre existe, visto que grande parte dos intervenientes prefere escolher determinados parceiros para conversar do que estar a dialogar com todos os elementos do grupo em simultâneo

ISOC – Internet Society.

K7 – Expressão utilizada nas salas de chat, em língua portuguesa, para significar cassetete.

Link – Quando uma palavra aparece a azul e sublinhada, em hipertexto, geralmente refere-se a um link, que quando clicado deverá conduzir para outros documentos ou informações.

Login – É a identificação de um utilizador perante um computador, que se usa para aceder à caixa de correio, ao perfil, às salas de chat e até a determinados fóruns. Identificar-se pode implicar a criação de um nickname ou apenas a memorização de um número, como acontece para se aceder à Internet.

LOL – Laughing out loud, expressão utilizada nas salas de chat para significar que nos estamos a rir do que foi dito ou da situação, mas que também pode ser alargado para significar a expressão “rir a bandeiras despregadas”, com as siglas ROFL ou LMAO, “rolling on floor laughing” e “laughing my ass off”.

Mailing List – Uma lista de assinantes que se correspondem por correio electrónico e quando um envia um mail para um dos endereços da lista todos os outros o recebem. É desta forma que se

formam grupos privados de discussão acerca de determinado tema.

Membro – É quem possui a competência social e interaccional, quem domina a linguagem e as regras da comunidade em que vive, o que lhe permite interagir com os outros membros sem se sentir um estranho. A comunidade possui determinada cultura, regras e valores que permitem que os seus membros se relacionem de forma mais ou menos pacífica.

Memex – Máquina imaginada por Vannevar Bush, em 1945, para ajudar os cientistas a organizarem de forma pessoal as informações ou os dados obtidos.

Modem – Aparelho introduzido no interior do computador ou numa caixa de plástico a ele conectada, que permite a ligação à linha telefónica, de modo a que se possa comunicar através da Internet e também por fax. É o modem que permite que um computador entre em contacto com outros, convertendo e recebendo informações, que são enviadas pelas linhas telefónicas. Na ligação por cabo, por exemplo, não é necessário o modem.

MOOsaico – Ambiente virtual com suporte em texto, utilizado em Portugal desde 1994, tendo sido o primeiro programa para multiutilizadores multilingue.

MORF – Palavra utilizada para perguntar o sexo do interlocutor: Male or Female?

Motor de Pesquisa – Os motores de pesquisa, ou de busca, que se estão constantemente a actualizar, possibilitam a navegação na Internet, nomeadamente na World Wide Web, através de hiperligações que conduzem aos assuntos procurados. O Altavista (<http://www.altavista.com>), entre muitos outros, com mais de mil servidores, com milhões de registos de páginas pessoais, actualiza diariamente os seus índices, de forma a permitir uma procura o mais abrangente possível.

MUD – Domínio para multiutilizadores (Multi-User Dimension), cuja origem foi o Multi User Dungeon, um jogo que coloca os participantes num mundo virtual, onde interagem uns com os outros. Há variantes destes jogos, que podem apenas utilizar textos ou também imagens, objectos e avatares. As designações variam de acordo com as características: GMUK (Graphical Multi-user Konversation), MOO (Multi-User Domain Object Oriented ou abreviatura de Object Oriented MUD's), MUG (Multi User Game), MUSE (Multi-User Simulated Environment), MUSH, (Multi-User Shared Hallucination), etc..

Navegar – Pesquisar, vaguear pelos vários links da World Wide Web através de um browser. Mais raramente, é utilizado o termo surfar com o mesmo significado.

Net – Abreviatura para designar a Internet.

NetBi – Bilhete de identidade da Internet, utilizado em alguns portais para facilitar o acesso a determinados serviços, como os fóruns, o correio electrónico ou o perfil.

Netcam ou Webcam – Câmara digital, ligada ao computador, e que permite transmitir imagens em tempo real através da Internet.

Netiquette – É um conjunto de regras a que deve obedecer a comunicação através da Internet, nomeadamente quando existe interacção com outros utilizadores.

Nous – Pode ser entendido como o intelecto dos intelectos, eternamente imóvel e auto-suficiente, ou simplesmente como o intelecto humano, que aspira a ser tudo quanto ainda não é, mas em que se poderá vir a tornar, devido à sua mobilidade.

Novatos – Newbie, designação dada pelos utilizadores da Internet aos que só recentemente lhe

começaram a aceder.

Offline – Estar fora da linha, da linha telefónica ou outra, o que não permite navegar na World Wide Web nem ler os e-mails sem terem sido previamente transferidos para o próprio computador.

Online – Estar em linha, o que significa que se está conectado à Internet. Quando isso não acontece, mas mesmo assim se continua a utilizar o computador, diz-se que se está offline.

Página pessoal – Documento realizado para a World Wide Web, com o objectivo de transmitir informações acerca do seu autor ou autores, entre outros assuntos.

Password – Palavra-passe, que é apenas conhecida pelo utilizador e pelo servidor, mas secreta, ou seja, os outros utilizadores não lhe têm acesso, mesmo que o tenham ao login – identificação que permite o acesso ao sistema.

PDF – Portable Document Format, que permite interpretar informação formatada, tornando possível enviar documentos de modo a que apareçam no computador do receptor formatados da mesma forma que tinham sido enviados.

Perfil – Serviço facultado por determinado portal, em que o internauta indica as suas características pessoais e os seus interesses, podendo mesmo anexar a sua fotografia ao referido perfil, assim como o seu endereço de correio electrónico, que passa a poder ser acedido por todos os que usufruem das facilidades propostas por esse portal, de modo a que cada um possa escolher comunicar com determinadas pessoas de acordo com os seus interesses, faixa etária ou sexo.

Portal – Tal como a palavra indica, trata-se de uma porta para entrar na Internet, que geralmente inclui notícias, links para o correio electrónico, para as salas de chat e para fóruns, para pesquisar na World Wide Web, dando também a possibilidade de compras on-line, indicações de acesso a jogos, etc..

Power Point – É uma aplicação que possibilita a elaboração de diapositivos, combinando imagens e cores de outras aplicações, mas também pode ser utilizado para a animação de acetatos.

REDIS – Rede Digital Integradora de Serviços, que apesar de recorrer a uma linha de telefone normal, só funciona com sinais digitais, o que em princípio permitiria que o acesso à Internet fosse mais rápido e com mais qualidade, mas é a esta rede digital que estão conectados os computadores escolares com ligação à Internet e o que muitas vezes se verifica é precisamente o contrário, a lentidão desse acesso.

Realidade Virtual – Qualquer ambiente virtual representado no computador, independentemente de ser apenas textual ou de conter imagens que insiram as personagens num mundo virtual, como acontece nos jogos para multiutilizadores. Mais especificamente, esta terminologia começou por ser utilizada para referir um ambiente artificial criado pelo hardware e software do computador, permitindo que se utilizem óculos especiais, luvas e auscultadores, que dão ao seu utilizador a ilusão de se encontrar num ambiente real. Também se pode criar uma realidade virtual fora do computador, num determinado espaço real, em que é criado um ambiente artificial que transporta os espectadores para situações semelhantes às que poderiam acontecer na realidade.

SDUA – Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro.

Servidor – Computador constantemente conectado à Internet, que disponibiliza recursos para os seus clientes, que têm de lhe aceder para se poderem conectar.

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

Shareware – Quando há uma distribuição sem encargos de determinado software, mas que obriga o seu usufrutuário a mantê-lo no estado original, ou que, depois de o testar durante determinado tempo, caso lhe agrade, pague os serviços obtidos, pelo que receberá um manual acerca do seu funcionamento e uma versão mais actualizada desse software.

Site – Um dos nós existentes na rede, referente a determinado computador que o sustenta. Uma localização específica na Web é designada um website, que pode ser uma Home Page, com uma série de documentos anexados, webpages. Geralmente um conjunto de páginas Web denomina-se site.

Snail Mail – Designação dada pelos cibernautas à correspondência por correio (normal).

Talker – Programa que permite o diálogo textual entre dois ou mais utilizadores, em tempo síncronico e online, como o MSN Messenger, do Hotmail.

Televisão Interactiva – É um tipo de televisão que permite que seja o espectador a escolher os programas a que deseja assistir, nomeadamente através do serviço de filmes em vídeo, dos jogos e das notícias “a pedido”. Outro dos serviços desta televisão é o “home shopping”, que permite comprar os produtos disponíveis sem se sair de casa, tal como se pode fazer através da Internet.

uArte – Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa, que tem por função acompanhar o Programa *Internet na Escola*.

UCLE – Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

UPLE – Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Upload – Para colocar ficheiros numa página ou site da World Wide Web será necessário fazer o upload, a partir do computador pessoal, para o computador remoto, que os guardará nessa página ou site.

UPPSE – Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Weblog – Página da Web, de forma semelhante a um diário, de uma ou várias pessoas, de particulares ou de organizações, em que as datas que aparecem primeiro são as mais actuais. As hiperligações é que a distinguem de um diário, para além da permissão de interactividade, nomeadamente através do correio electrónico.

Windows – É um software da Microsoft Corporation, funcionando com base em janelas, correspondentes a tudo o que está armazenado no computador. Na actualidade é já um sistema operativo, mas no passado necessitava do DOS para ser iniciado.

Winzip – Software gratuito que permite compactar e descompactar ficheiros ou arquivos através de disquetes, sendo o mais usado no envio de anexos através do correio electrónico ou em transferências de algumas bases de dados, pois ocupa menos espaço na memória do computador.

World Wide Web – Faz parte da Internet, tornando muitas das fontes aí existentes mais acessíveis. A Web, conjunto de servidores que comunicam obedecendo ao protocolo HTTP (Hypertext Transport Protocol), armazena informação multimédia utilizando a linguagem HTML (Hypertext Mark-up Language), que permite a construção do hipertexto, como se as notas de rodapé fossem instantaneamente acedidas. A World Wide Web é um conjunto enorme de recursos, que podem ser acedidos utilizando Gopher, FTP, HTTP, Usenet, etc. O Internet Explorer é um browser que permite o acesso à World Wide Web, oferecido gratuitamente pela Microsoft, e o Netscape é outro

dos browsers utilizados para lhe aceder.

Yahoo – Yet Another Hierarchical Officious Oracle, directório da World Wide Web criado por David Filo e Jerry Yang, que em 1994 eram ambos estudantes universitários. Na actualidade existem uma diversidade de Yahoo's, que se podem escolher de acordo com a proximidade ou com língua utilizada. É uma ferramenta constantemente actualizada, que permite a procura de informações, tal como o Altavista, o Google, o Lycos, mas que também oferece o serviço de correio electrónico e de armazenamento de documentos, entre outros.

Yoga – Prática que parte da suposição de que o corpo pode ser controlado pelo espírito, que os sentidos podem ser acalmados pela meditação, o que implica a ausência de pensamento, entendendo este como um turbilhão de ideias que provoca o stresse e não permite a vivência das sensações interiores. Não se limita aos exercícios físicos e respiratórios, a que muitas das vezes se reduz o Yoga praticado no Ocidente. Também não integra outras técnicas oriundas do Oriente, como o Reiki, apesar da terminologia utilizada poder ser semelhante, como quando surgem referências ao corpo energético ou prânico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

AA.VV., 2001a, «Corpo Fast Forward», Número Magazine, Porto, Ópio - Arte e Cultura.

AA. VV., «Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal», Missão para a Sociedade da Informação / Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1997. Disponível em <http://www.aceso.unic.pcm.gov.pt/>; <http://www.gov.cv/rafe/download/livroverdePortugal.pdf>.

AA.VV., 2001b, «The Handbook of Ethnography», London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications (CIGPAD: ATK/HAN).

AA.VV., 1989, «Le Parler Frais d'Erving Goffman avec deux textes inédites d'Erving Goffman», Paris, Les Éditions de Minuit (UPL: 3/IV/461FG).

AA.VV., 2000, «Manual de Sobrevivência na Internet», Lisboa, EDIDECO.

AA.VV., 1996, «Multimedia - O Guia completo», Lisboa, Edições do Público.

AA.VV., 1997, «Internet», Lisboa, Edições do Público.

AA.VV., 1998, «Pensar a Escola - Construir Projectos», Porto, Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.

ALBARELLO, Luc, 1997, «Práticas e Métodos da Investigação em Ciências Sociais», Lisboa, Gradiva (BPMP: A5-3-5(40)).

ATKINSON, Paul, 1996, «The Ethnographic Imagination: textual constructions of reality», London, Routledge (UPPSE: CIIE-ATK/ETH).

AUTHIER, Michel; LÉVY, Pierre, 1998, «As Árvores do Conhecimento», Lisboa, Instituto Piaget (BPMP: J5-10-15(89)).

* Os endereços electrónicos foram acedidos entre Outubro de 2001 e Setembro de 2002, por isso não se considerou necessário referir a data exacta desse acesso.

- AZEVEDO, Carlos A. Moreira, 1994, «Metodologia Científica», Porto, Carlos Azevedo (BPMP: 07-8-137).
- BAIRON, Sérgio, «A Rede e o Jogo», in *Casi Nada, WebMagazine*, Julho-Agosto de 1998. Disponível em <http://usuarios.iponet.es/casinada/25rede.htm>.
- BAUDRILLARD, Jean, 1990, «La Transparence du Mal», Paris, Éditions Galilée (UCLE: M-7-31).
- BEAUD, Stéphane ; WEBER, Florence, 1998, «Guide de L'Enquête de Terrain», Paris, Éditions La Découverte (CDUA: 186465).
- BERTMAN, Stephen, 2001, «Hipercultura, o preço da pressa», Lisboa, Instituto Piaget (UPLÉ: 3/III/546).
- BIANQUIS, Isabelle; BRETON, David Le; MÉCHIN, Colette (dir.), 1997, «Usages Culturels du Corps», Paris, Editions l'Harmattan (CDUA: 18833).
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Kanopp, 1997, «Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos», Porto, Porto Editora (BPMP: S6-8-44(12)).
- BOUTINET, Jean-Pierre, 1996, «Antropologia do Projecto», Lisboa, Instituto Piaget (BPMP: J5-10-15(53)).
- BRAUNSTEIN, Florence; PÉPIN, Jean-François, 2001, «O Lugar do Corpo na Cultura Ocidental», Lisboa, Instituto Piaget.
- BRETON, David Le, 1995, «Anthropologie de la douleur», Paris, Éditions Métailé.
- BRETON, David Le, 1990, «Anthropologie du corps et modernité», Paris, PUF (UPLÉ: 39L488a).
- BRETON, David Le, 1992a, «Des Visages: Essai d'Anthropologie», Paris, Éditions Métailié (UCLE: CORR-5-38).
- BRETON, David Le, 1999a, «Do Silêncio», Lisboa, Instituto Piaget.
- BRETON, David Le, 1993, «La Chair à Vif. Usages médicaux et mondains du corps humain», Paris, Éditions Métailé (UCLE: CORR-6-17).
- BRETON, David Le, 1999b, «L'adieu au corps», Paris, Éditions Métailié.
- BRETON, David Le (dir.), 1996, «L'Aventure: La Passion des Détours» (UPLÉ: 910.4L488a).
- BRETON, David Le, 1992b, «La Sociologie du Corps», Paris, Presses Universitaires de France.
- BRETON, David Le, 1998, «Les Passions Ordinaires: anthropologie des émotions», Paris, Armand Colin (UPLÉ: 159.9L488p).
- BRETON, Philippe; PROULX, Serge, 2000, «A Explosão da Comunicação», Lisboa, Editorial Bizâncio (BMSMF: 659.3 BRET-P).
- BRETON, Philippe, 1997, «À Imagem do Homem - Do Golem às Criaturas Virtuais», Lisboa, Instituto Piaget (BMA: 007 BRT).
- BREWER, Jonh; HUNTER, Albert, 1990, «Multimethod Research - A Synthesis of Styles», London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications (UPPSE: 165/12).
- BRUCKMAN, Amy, «Programming for Fun: MUDs as a Context for Collaborative Learning», 1994. Disponível em <http://citeseer.nj.nec.com/cache/papers/cs/939/ftp:zSzzSzftp.media.mit.eduzSzpubzSzasbzSzpaperszSznecc94.pdf/amy94programming.pdf>.

- BURGESS, Robert, 1997, «A Pesquisa de Terreno - Uma Introdução», Oeiras, Celta Editora (BPMP: M7-9-15(9)).
- CAETANO, Miguel, «Governo apresenta novos dados sobre a utilização das TICs pelos portugueses», in *Casa dos Bits*, 2 de Outubro de 2001. Disponível em <http://tek.sapo.pt/4P0/284401.html>.
- CAMPOS, Luís de; SANCHES, Carlos, 1999, «Dicionário Breve da Internet e Redes», Editorial Presença.
- CARDOSO, Gustavo, «À sombra da comunicação e da informação», in *Revista online Non!*, Novembro de 1998. Disponível em <http://www.zonanon.com/>.
- CARDOSO, Gustavo, 1996, «Para uma Sociologia do Ciberespaço: comunidades virtuais em português», Lisboa, Celta Editora (UPL: 301C262p).
- CASTELLS, Manuel, 1998, «End of millennium», in “The Information Age - Economy, Society and Culture”, vol. III, London, Blackwell (UPL: 301C344e).
- CASTELLS, Manuel, 2000, «The power of identity», in “The Information Age - Economy, Society and Culture”, vol. II, Oxford, Blackwell (UPL: 3/II/526).
- CERTEAU, Michel de, 1993, «La Culture au Pluriel», Paris, Éditions Seuil (UPL: 008C411c).
- CHANDLER, Daniel, «Imagining Futures, Dramatizing Fears: Technology in Literature and Film», 1994. Disponível em <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/SF/sf.html>.
- CRAVO, Filomena Maria Marques Pereira, 1996, «Tecnologias da Comunicação e da Informação na formação contínua de professores», Tese de Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia, Lisboa, Universidade Aberta (CDUA: 17176).
- CRESPO, Jorge, 1990, «A História do Corpo», Lisboa, DIFEL - Difusão Editorial Lda (BPVNG: C39).
- CRESWELL, John W., 1998, «Qualitative Inquiry and Research Design - Choosing Among Five Traditions», Thousand Oaks, Sage Publications (UPPSE: 303/CRE/QUA).
- DAVIS, Erik, «The Spiritual Cyborg», in *Religion Online & Techno-Spiritualism*, nº 7, 1 de Setembro de 1999. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/7/issue7.html>.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (edit.), 1998a, «Collecting and Interpreting Qualitative Materials», Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications (UPPSE: 303 DEN/COL).
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S., 2000, «Handbook of Qualitative Research», Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications (CIGPAD: DEN/HAN).
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (edit.), 1998b, «The Landscape of Qualitative Research», London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications (UPL: 303D464L).
- DREYFUS, Hubert, 2001, «On the Internet», London, Routledge (UPL: 681.3D824o).
- DYSON, Freeman J., 1998, «Mundos Imaginados», Aveiro, Universidade de Aveiro - Gradiva (UPPSE: 165 DYS/MUN).
- DYSON, Freeman J., 2000, «O Sol, O Genoma e A Internet: Ferramentas de Revoluções Científicas», Lisboa, Temas e Debates - Actividades Editoriais, Lda..

- ELIAS, Norbert, 1993, «A Sociedade dos Indivíduos», Lisboa, D. Quixote (BPMP: J7-13-40(45)).
- ELIAS, Norbert, 1989, «O Processo Civilizacional: investigações sociogenéticas e psicogenéticas», 1º vol., Lisboa, Publicações Dom Quixote (BPMP:Z6-11-29(11)).
- EÇA, Teresa Almeida de, 1997, «NetAprendizagem, a Internet na Escola rumo à globalização do conhecimento», Tese de Mestrado em Estudos Americanos, Lisboa, Universidade Aberta (CDUA: 16782).
- EÇA, Teresa Almeida de, 1998, «NetAprendizagem: a Internet na Educação», Porto, Porto Editora.
- FIELDING, Nigel G.; LEE, Raymond M., 1992, «Using Computers in Qualitative Research», London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications (UPL: 303F478u).
- FODDY, William, 1996, «Como Perguntar: teoria e prática da construção das questões em entrevistas e questionários», Oeiras, Celta (BPMP:M7-9-15(8)).
- FORQUIN, Jean Claude, 1989, «École et Culture: le point de vue des sociologues britanniques», Bruxelas, De Boeck-Wesmael (UPL: 371F832eFG).
- GALLAND, Blaise, «Réalités Virtuelles et Multimédia: vérités construites et rêves éveillés», in *Bulletin de la Société Suisse des Informaticiens*, nº 41, Dezembro de 1993. Disponível em <http://diwww.epfl.ch/~galland/articles/arti6.html>.
- GEERTZ, Clifford, 1978, «A Interpretação das Culturas», Rio de Janeiro, Zahar (UPL: 0/III/201v)/ «The Interpretation of Cultures», London, Fontana Press (CDUA: 13866EA).
- GIDDENS, Anthony, 2000, «O Mundo na Era da Globalização», Lisboa, Editorial Presença (BPVNG: 316.7(4/9) GID).
- GOFFMAN, Erving, 1975, «A Representação do Eu na Vida Cotidiana», Brasil, Editora Vozes Lda (UPPSE: 316.6 GOF/REP).
- GOFFMAN, Erving, 1980, «Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada», Rio de Janeiro, Zahar (CDUA: 17037S).
- GOFFMAN, Erving, 1991, «Les Cadres de L'expérience», Paris, Les Éditions de Minuit (UPPSE:316.6 GOF/REP).
- GOFFMAN, Erving, 1993, «Les Rites D'interaction», Paris, Les Éditions de Minuit (CDUA: 7058).
- GOODY, Jack, 1988, «Domesticação do Pensamento Selvagem», Lisboa, Editorial Presença (CDUA: 30042S).
- HALBERSTAM, Judith; LIVINGSTON, Ira (edit.), 1995, «Posthuman Bodies», Bloomington/Indianapolis, Indiana University Press (CDUA: 16946).
- HALL, Edward T., 1996, «A Dança da Vida», Lisboa, Relógio d'Água (BMSMF: 39 HALL-E).
- HALL, Edward T., 1986, «A Dimensão Oculta», Lisboa, Relógio d'Água (BMSMF: 39 HALL-E).
- HAMMAN, Robin, «The Role of Fantasy in the Construction of the On-line Other: a selection of interviews and participant observations from Cyberspace», 1996. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/fantasy.html>.
- HASSE, Manuela, 1999, «O Divertimento do corpo - Corpo, Lazer e Desporto na Transição do Século XIX para o Século XX, em Portugal», Lisboa, Editora Temática (BPVNG: P316.62).

- HINE, Christine, 2000, «Virtual Ethnography», London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications.
- HUIZINGA, J., 1943, «Homo Ludens: el juego como elemento de la historia», Lisboa, Editorial Azar (BPMP: S2-6-116).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (s/a), «Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação pelas Famílias - 2001», *Informação à Comunicação Social*, 15 de Março de 2002. Disponível em <http://www.pg.raa.pt/drct/imprensa/INE.pdf>.
- KERCKHOVE, Derrick de, 1997, «Connected Intelligence - The Arrival of the Web Society», Great Britain, Kogan Page (SDUA: 316.77/344).
- KOYRÉ, A., s/d, «Do Mundo Fechado ao Universo Infinito», Lisboa, Gradiva (UCLE: J-7-37).
- KRUKER, Arthur & Marilouise, 1997, «Digital Delirium», New York, St. Martin's Press (SDUA: 316.77G.231).
- LAPASSADE, Georges, 1991, «L'Ethnosociologie – Les sources Anglo-Saxonnes», Paris, Méridiens Klincksieck (UPLÉ : 39L315e).
- LAPLANTINE, François, 1987, «Etnopsiquiatria», Lisboa, Editorial Vega (BPMP:D8-13-6/M-123).
- LECOMPTE, Margaret D.; SCHENSUL, Jean J., 1999a, «Designing and Conducting Ethnographic Research», in “Ethnographer's Toolkit”, vol. 1, Walnut Creek, London, New Dehli, Altamira Press – Sage Publications (CDUA: 19441).
- LECOMPTE, Margaret D.; SCHENSUL, Jean J., 1999b, «Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews, & Questionnaires», in “Ethnographer's Toolkit”, vol. 2, Walnut Creek, London, New Dehli, Altamira Press – Sage Publications (CDUA: 19442).
- LECOMPTE, Margaret D.; SCHENSUL, Jean J., 1999c, «Enhanced Ethnographic Methods: Audiovisual Techniques, Focused Group Interview and Elicitation Techniques», in “Ethnographer's Toolkit”, vol. 3, Walnut Creek, London, New Dehli, Altamira Press – Sage Publications (CDUA: 19443).
- LECOMPTE, Margaret D.; SCHENSUL, Jean J. (dir.), 1999d, «Mapping Social Networks, Spatial Data & Hidden Populations», in “Ethnographer's Toolkit”, vol. 4, Walnut Creek, London, New Dehli, Altamira Press – Sage Publications (CDUA: 19444).
- LECOMPTE, Margaret D.; SCHENSUL, Jean J., 1999e, «Analyzing & Interpreting Ethnographic Data», in “Ethnographer's Toolkit”, vol. 5, Walnut Creek, London, New Dehli, Altamira Press – Sage Publications (CDUA: 19445).
- LECOMPTE, Margaret D.; SCHENSUL, Jean J. (dir.), 1999f, «Researcher Roles & Research Partnership», in “Ethnographer's Toolkit”, vol. 6, Walnut Creek, London, New Dehli, Altamira Press – Sage Publications (CDUA: 19446).
- LEESON, Lynn Hershman, 1996, «Clicking in Hot Links to a Digital Culture», Seattle, Bay Press (SDUA: 316.77/333).
- LEMOS, André, 2002, «Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea», Porto Alegre, Editora Sulina.
- LESSARD-HERBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald, 1994, «Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas», Lisboa, Instituto Piaget (BPMP: J7-13-36(21)).

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

- LÉVY, Pierre, 1995a, «A Máquina Universo: criação, cognição e cultura informática», Lisboa, Instituto Piaget (BPMP: J7-13-36(27)).
- LÉVY, Pierre, 1994a, «As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era informática», Lisboa, Instituto Piaget (BPMP: J7-13-36(23)).
- LÉVY, Pierre, 2001a, «Cibercultura», Lisboa, Instituto Piaget.
- LÉVY, Pierre, 1994b, «L'intelligence Collective: pour une Anthropologie du Cyberspace», Paris, La Découverte (UPLÉ: 681L65i).
- LÉVY, Pierre, 2001b, «Filosofia World - O Mercado, O Ciberespaço, A Consciência», Lisboa, Instituto Piaget.
- LÉVY, Pierre, 1997, «Ideografia Dinâmica - Para uma Inteligência Artificial?», Lisboa, Instituto Piaget (BMA: 0004.5 LVY).
- LÉVY, Pierre, 1995c, «Qu'est-ce que le Virtuel?», Paris, Éditions La Découverte (UPLÉ: 007L65q).
- MATOS, Maria Margarida Ferreira Ribeiro Marques de, 1996, «Novas Tecnologias, novas Pedagogias?», Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Tecnologia Educativa), Braga, Universidade do Minho (BN: S. C. 77421V).
- MÁXIMO, Maria Elisa, «Internet: novos caminhos de socialização - Um estudo das listas eletrônicas de discussão», trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais, 1998. Disponível em <http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a7-memaximo.pdf>.
- MENDRAS, Henri, 1983, «Princípios de Sociologia: uma iniciação à análise social», Rio de Janeiro, Zahar Editora (UPLÉ: 3/VII/186).
- MICHELL, William J., 1997, «City of Bits - Space, Place and the Unfobahn», Massachusetts, Institute of Technology, The Mit Press (SDUA: 681.324 (47)).
- MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael, 1994, «Qualitative Data Analysis», Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications (UPPSE: 303 MIL/QUA).
- MILGRAM, S., 1977, «The Individual in a Social World, essays and experiments», London, Addison-Wesley (UPPSE: 316.6.MIL/IND).
- MORIN, Edgar, 1980, «O Cinema ou o Homem Imaginário - Ensaio de Antropologia», Lisboa, Moraes Editores.
- MORIN, Edgar, 1985, «Sociologia», Nem Martins, Europa América (BPMP:J7-9-1(39)).
- NEGROPONTE, Nicholas, 1996, «Ser Digital», Lisboa, Editorial Caminho (BMA: 004 NGR).
- NORA, Dominique, 1995, «Os Conquistadores do Ciberespaço», Lisboa, Terramar (BMA: 004 NR).
- O'DONNELL, James J., 1998, «Avatars of the World - From Papyrus to Cyberspace», Cambridge, Massachusetts, London, England, Harvard University Press (SDUA: 313.77/228).
- ORTIZ-OSÉS, Andrés, 1989, «Antropologia Hermenêutica», Lisboa, Escher (BPMP: D8-4-27).
- PANOFF, Michel; PARRIN, Michel, 1973, «Dicionário de Etnologia», Lisboa, Edições 70.
- PERETZ, Henri, 1998, «Les Méthodes en Sociologie - L'Observation», Paris, Éditions La Découverte (UPLÉ: 303-P-513m).

- PESCE, Mark, «SCOPE1: Boundary Bath (information vs. meaning)», 1999. Disponível em <http://www.hyperreal.org/~mpesce/SCOPE1.html>.
- PINTO, Aquiles Sequeira, «Os Alunos e o Estabelecimento de Ensino», Tese de Mestrado em Análise Social da Educação, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1994. Disponível em <http://www.terravista.pt/mussulo/1525/Tese7.doc>.
- PLANT, Sadie, 2000, «Zeros e Uns – As Mulheres e as Novas Tecnologias», Lisboa, Editorial Bizâncio.
- PONTE, João Pedro da, 1997, «As Novas Tecnologias da Educação», Lisboa, Texto Editora.
- POUTS-LAJUS, Serge ; RICÉ-MAGNIER, Marielle, 1999, «A Escola na era da Internet – os desafios do Multimédia na Educação», Lisboa, Instituto Piaget (BMSMF: 37 POUT-S).
- POSTER, Mark, 2000, «A Segunda Era dos Media», Oeiras, Celta Editora (BMSMF: 659.3 POST-M).
- POSTER, Mark, 1996, «The Mode of Information – Poststructuralism and Social Context», Polity Press, Cambridge / Oxford. (SDUA: 316.77 (294)).
- RAMAL, Andrea Cecilia, 2000, «Avaliar na cibercultura», in *Revista Pátio*, Fevereiro de 2000, Porto Alegre, Editora Artmed.
- RAMAL, Andrea Cecilia, 1999, «Desafios para a escola de hoje», palestra proferida no V Encontro de Informática Educativa, PUC-Rio, 29 de Junho a 1 de Julho.
- RAMAL, Andrea Cecilia, «Educação e Cibercultura – entrevista com Andrea Ramal», in *Revista Virtual Conect@*, edição 2, Setembro de 2000 (2000a). Disponível em <http://www.instructionaldesign.com.br/>.
- RAMAL, Andrea Cecilia, 1996a, «Internet e Educação», in *Revista Guia da Internet.br*, nº 4, Rio de Janeiro, Ediouro.
- RAMAL, Andrea Cecilia, 1996b, «Internet e Educação - O templo da palavra invadido pelo mundo da imagem e da navegação», in *Revista Guia da Internet.br*, nº 8, Rio de Janeiro, Ediouro.
- RAMAL, Andrea Cecilia, 1997, «Internet e Educação - Um Novo Paradigma em Educação», in *Revista Guia da Internet.br*, nº 12, Rio de Janeiro, Ediouro.
- RAMAL, Andrea Cecilia, «Lugar de criança é na Internet – entrevista com Andrea Ramal», in *Revista Circuito on Line*, edição 4, Outubro de 2000 (2000b). Disponível em <http://www.instructionaldesign.com.br/>.
- RAMAL, Andrea Cecilia, 1996c, «O que vem por aí na Pedagogia», in *Revista Guia da Internet.br*, nº 3, Rio de Janeiro, Ediouro.
- RAMAL, Andrea Cecilia, 2002, «Tecnologia com Alma», in *Jornal O Globo*, de 1 de Julho de 2002.
- RAMAL, Andrea Cecilia, 1996d, «Um novo perfil de professor», in *Revista Guia da Internet.br*, nº 5, Rio de Janeiro, Ediouro.
- RECUERO, Raquel da Cunha, «Linguagem e Comunicação no IRC», Setembro de 2001. Disponível em <http://www.pontomidia.com.br/raquel/intercom.htm>.
- REID, Elizabeth M., «Electropolis: Communication and Community on Internet Relay Chat», *Honours Thesis*, 1991. Disponível em <http://www.aluluei.com/>.
- RHEINGOLD, Howard, 1996, «A Comunidade Virtual», Lisboa, Gradiva (BMA: 004 RHN).

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

RIBEIRO, José, 1993, «Da Minúcia do Olhar ao Distanciamento: perspectivas da acção comunicativa em educação a partir da Antropologia Visual», Tese de Mestrado, Lisboa, Universidade Aberta (CDUA: 8836).

ROCHA, Álvaro, 2002a, "Internet na Escola: Visão e Utilização por Alunos dos Ensinos Secundário e Terceiro Ciclo do Básico de Escolas do Minho", *in* «Actas do IX Encontro Internacional da APDR – Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional», Lisboa, 27-29 de Junho de 2002.

ROCHA, Álvaro, 2002b, "Utilização da Internet por Alunos do Ensino Secundário e Terceiro Ciclo do Básico Português", *in* «Memórias da 1ª Conferência Ibero-americana em Sistemas, Cibernética e Informática – CISCI 2002» (versão em CD-ROM e livro), vol. I, Orlando, 19-21 Julho de 2002.

ROSE, Gillian, 2001, «Visual Methodologies», London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications (CIGPAD: ROS/VIS).

ROWLAND, Robert, 1987, «Antropologia, História e Diferença - Alguns Aspectos», Porto, Edições Afrontamento.

SAVATER, Fernando, 2000, «o meu Dicionário Filosófico», Lisboa, Publicações Dom Quixote.

SHIELDS, Rob (edit.), 1996, «Cultures of Internet - Virtual Spaces, Real Histories, Living Bodies», London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications (SDUA: 316.77G113.1).

SILVERMAN, David, 2000, «Doing Qualitative Research – A Practical Handbook», London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications (UPPSE: 303 SIL/DOI).

SILVERMAN, David, 2001, «Interpreting Qualitative Data – Methods for Analysing Talk, Text and Interaction», London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications (UPPSE: 303 SIL/INT).

SILVERMAN, David, 1985, «Qualitative Methodology & Sociology», Hants and Vermont, Gower Publishing Company (UPPSE: 303 SIL/QUA).

SILVERMAN, David (edit.), 1997, «Qualitative Research – Theory, Method and Practice», London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications (UPPSE: 303 SIL/QUA).

SMITH, Philipe; EMMISON, Michael, 2000, «Researching the Visual - Images, Objects, Contexts and Interactions in Social and Cultural Inquiry», London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications (CIGPAD: SMI/RES).

SOARES, Andréia Azevedo, «A Sociedade vê no Corpo um Rascunho a ser Corrigido - Entrevista com David Le Breton», in *Jornal Público*, 28 de Maio de 2001. Disponível em <http://lazer.publico.pt/porto2001/entrevistas/entrevista0017.html>.

SOUSA, José, «Internet é Receita para Deixar de Pensar», in *Diário de Notícias*, 23 de Outubro de 1999. Disponível em http://www.prof2000.pt/users/ceforep/ac%2002_00/dn1.htm.

STONE, Alucuquere Rosanne, «Deusa do Ciberespaço», entrevista com Sandy Stone, in *@net revista Internet da Telepac*, nº 4, Junho de 1997. Disponível em <http://home.telepac.pt/telepac/net/4/26.html>.

STONE, Alucuquere Rosanne, «Interview for Mondo 2000», entrevista realizada por Paco Xander Nathan, Jon Lebkowsky e Dave Demaris, 1995. Disponível em <http://sandystone.com/whowhatwhyetc.html>.

SULER, John, «The Black Hole of Cyberspace (and the unanswered e-mail)», *subsection of hypertext book «Psychology of Cyberspace»*, Maio de 1997. Disponível em <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/blackhole.html>.

SYMON, Gillian; CASSELL, Catherine (edit.), 1998, «Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research – a Practical Guide», London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications (UPLE: 658S987q).

TAYLOR, Lucien (edit.), 1994, «Visualizing Theory: Selected Essays From V. A. R. – 1990-1994», New York and London, Routledge (CDUA: 14840EA).

TELBAN, Borut, «Bibliography of fieldwork, research methods and ethnography in Sociocultural Anthropology», 2001. Disponível em http://coombs.anu.edu.au/Biblio/biblio_fieldwork1.html.

TURKLE, Sherry, 1997, «A Vida no Ecrã: a identidade na era da Internet», Lisboa, Relógio d'Água (BPMP:I8-12-31(1)).

TURKLE, Sherry, 1989, «O Segundo Eu: os computadores e o espírito humano», Lisboa, Editorial Presença.

VECTOR 21 (s/a), «Novos dados sobre a utilização da Internet no nosso país», in *VECTOR21.COM*, 10 de Abril de 2001. Disponível em <<http://plano21.com/?iddoc=1470>>.

VERAS, Eduardo, «Um "chat" com Pierre Lévy», *Agência RBS*, 23 de Maio de 2000. Disponível em <http://www.urisan.tche.br/~dfrancis/pierrelv.htm>.

WALLACE, Patricia, 1999, «The Psychology of the Internet», Cambridge, Cambridge University Press (SDUA: 316.77/382).

WATZLAWICK, Paul, 1991a, «Les Cheveux du Baron de Munchhausen - Psychothérapie et "réalité"», Paris, Seuil.

WATZLAWICK, Paul, 1991b, «A Realidade é Real?», Lisboa, Relógio d'Água.

WELLMAN, Barry, «The Persistence and Transformation of Community: From Neighbourhood Groups to Social Networks», 2001. Disponível em <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/index.html>.

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

WILKINSON, David (edit.), 2000, «The Researcher's Toolkit - The Complete Guide to Practitioner Research», London, Routledge Falmer (UPPSE: 303 WIL/RES).

WINSTON, Brian, 1998, «Media Technology and Society – A History: from the Telegraph to the Internet», London and New York, Routledge.

WITTEL, Andreas, «Ethnography on the Move: From Field to Net to Internet», in *Forum Qualitative Social Research*, vol. 1, nº 1, Janeiro de 2000. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00wittel-e.htm>.

WOLCOTT, Harry F., 1995, «The Art of Fieldwork», Walnut Creek, London, New Delhi, Sage Publications (UPL: 303W833a).

WOLCOTT, Harry F., 1994, «Transforming Qualitative Data – Description, Analysis, and Interpretation», Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications (UPPSE: 303WOL/HAR).

WOLTON, Dominique, 1999, «E Depois da Internet?», Algés, DIFEL - Difusão Editorial, S. A. (BPVNG: 316.77:004.73W).

WOODS, Peter, 1999, «Investigar a Arte de Ensinar», Porto, Porto Editora.

WOODS, Peter, 1990, «L'Ethnographie de L'École», Paris, Armand Colin (UPL: 3/V/177v).

WOOLEY, Benjamin, 1997, «Mundos Virtuais - uma viagem na hipo e na hiper-realidade», Lisboa, Editorial Caminho (BPVNG: 681.3WOO).

YUS, Francisco, 2001, «Ciberpragmática - el uso del lenguaje en Internet», Barcelona, Editorial Ariel.

[Bibliografía Online e Bibliografía Complementar](#)

ANEXOS

A-Inquéritos e Entrevistas:

1. Inquérito por questionário realizado aos alunos das turmas diurnas
2. Inquérito por questionário realizado aos frequentadores do Centro de Recursos que utilizam a Internet
3. Formulário preenchido pelos frequentadores do Centro de Recursos que utilizam a Internet
4. Entrevista aos frequentadores do Centro de Recursos e aos alunos da turma B do décimo primeiro ano
5. Inquérito a professores da área de Humanidades acerca do uso dos computadores para acederem à Internet
6. Inquérito a professores familiarizados com o uso dos computadores e da Internet
7. Inquérito a professores que utilizam a Internet nas aulas

B-Questões colocadas online:

- a) Exemplo de questões enviadas por e-mail
- b) Exemplo de mensagens colocadas em fóruns

C-Observações no Centro de Recursos:

1. Ficha de utilização do computador/Internet
2. Diário Descritivo – Exemplo
3. Histórico
4. Grelha da Utilização do Computador, no Centro de Recursos, para aceder à Internet

D-Documentos redigidos pelos alunos:

- a) Apontamentos da Sara M. para a preparação do debate na aula de Introdução à Filosofia
- b) Acta do debate «Dissociação / Semelhança entre o mundo real e o mundo virtual»

E-Documentos online:

- a) mIRC
- b) Mensagens num Fórum – Respostas ao «Manifesto!»

F-Gráficos

- Gráfico 1 – Costuma aceder à Internet?..... *
- Gráfico 2 – Aprendeu a utilizar o computador?..... *
- Gráfico 3 – Aprendeu a aceder à Internet?..... *
- Gráfico 4 – Utiliza ou pode utilizar o computador:..... *
- Gráfico 5 – Alguma vez acedeu à Internet com a ajuda de outras pessoas?..... *
- Gráfico 6 – Gostaria de aprender a aceder à Internet?..... *

- Gráfico 7 – Quanto tempo é que costuma despende de cada vez que acede à Internet?.....*
- Gráfico 8 – Quando é que costuma aceder à Internet?.....*
- Gráfico 9 – Onde costuma utilizar a Internet?.....*
- Gráfico 10 – Se costuma aceder à Internet na Escola, onde é que o faz?.....*
- Gráfico 11 – Poderá a Internet ajudar, nomeadamente no caso dos e/imigrantes, a fortalecer os laços familiares?.....*
- Gráfico 12 – Se está a conhecer novos amigos através da Internet?.....*
- Gráfico 13 – Quando está na Internet?.....*
- Gráfico 14 – A facilidade com que estabelece contactos com outras pessoas via Internet é semelhante à forma como os estabelece na vida real?.....*
- Gráfico 15 – Será correcto considerar o mundo virtual como distinto do mundo real?.....*
- Gráfico 16 – Entre os recursos disponibilizados pela Internet, o que é que utiliza mais vezes?.....*
- Gráfico 17 – A que é que acabou de aceder através da Internet?.....*
- Gráfico 18 – Com que objectivos é que costuma aceder à Internet?.....*
- Gráfico 19 – Com que objectivos é que acabou de aceder, ou costuma aceder, à Internet?.....*

G-Bibliografia Online e Bibliografia Complementar

A-Inquéritos e Entrevistas:

1.Inquérito por questionário realizado aos alunos das turmas diurnas:

Este questionário tem por objectivo identificar o número de alunos diurnos que utilizam a Internet no contexto escolar e o uso que dela fazem. Será utilizado para a realização de um trabalho de pesquisa acerca da utilização da Internet pelos alunos desta Escola Secundária. Não é obrigado/a a responder-lhe, mas se o fizer não será utilizado o seu nome no referido trabalho sem o seu consentimento prévio.

Nome - _____

Ano e Turma - _____

Por favor, marque uma cruz na resposta mais correcta:

1-Costuma aceder à Internet?

Não –

Sim -

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

2- Se respondeu “sim” passe para a 3ª questão; se respondeu “não”, continue a responder às seguintes questões:

2.1- Aprendeu a utilizar o computador?

Não –

Sim –

2.2- Utiliza ou pode utilizar o computador:

Em casa –

Na Escola –

Em casa de amigos –

2.3- Aprendeu a aceder à Internet?

Não –

Sim –

2.4- Alguma vez acedeu à Internet com a ajuda de outras pessoas?

Não –

Sim –

Se respondeu “sim”, indique com quem:

Pais -

Amigos -

Professores –

2.5- Gostaria de aprender a aceder à Internet?

Não –

Sim –

Já aprendi -

3- Se respondeu “sim” à 1ª questão, responda às seguintes questões:

3.1- Quanto tempo é que costuma despende de cada vez que acede à Internet?

Menos do que uma hora -

Mais do que uma hora -

Várias horas de cada vez –

3.2-Costuma aceder à Internet:

Nos dias em que tem aulas –

Esporadicamente -

Todos os dias –

3.3-Onde é que costuma utilizar a Internet?

Em casa –

Em casa de amigos –

Na Escola –

Se costuma aceder à Internet na Escola, onde é que o faz?

Na Biblioteca -

Na Sala de Aula –

No Centro de Recursos -

3.4-Com que objectivos é que costuma aceder à Internet?

Informativos -

Realização de Trabalhos Escolares –

Lúdicos (para se divertir) –

Contactar com familiares ou amigos –

3.5-Poderá a Internet ajudar, nomeadamente no caso dos e/imigrantes, a fortalecer os laços familiares?

Não –

Sim –

Não sei –

3.6-Se está a conhecer novos amigos através da Internet:

Inventa as suas características físicas -

Inventa a sua história pessoal –

Não inventa nada –

3.7 -Quando está na Internet mantém a sua identidade?

Mantém as suas características pessoais –

Mantém apenas o seu nome –

Cria outras identidades –

3.8-A facilidade com que estabelece contactos com outras pessoas via Internet é semelhante à forma como os estabelece na vida real?

Não –

Sim -

Não sei -

3.9-É correcto considerar o mundo virtual como distinto do mundo real?

Não –

Sim –

Não sei –

3.10- O que é que utiliza mais na Internet? (Enumere, por ordem de frequência de utilização, as opções que assinalar)

Chats -

E-mail -

Penpals -

Jogos on-line –

Páginas pessoais -

Grupos de discussão -

Domínios para multiutilizadores (MUD's) -

Outros _____

2. Inquérito por questionário realizado aos frequentadores do Centro de Recursos que utilizam a Internet:

A PREENCHER PELOS ALUNOS QUE UTILIZAM

A INTERNET NO CENTRO DE RECURSOS

Este questionário tem por objectivo identificar o uso que os alunos diurnos fazem da Internet no Centro de Recursos. Será utilizado para a realização de um trabalho de pesquisa acerca da utilização da Internet pelos alunos desta Escola Secundária. Não é obrigado/a a responder-lhe, mas se o fizer não será utilizado o seu nome no referido trabalho sem o seu consentimento prévio.

Nome _____

Ano e Turma - _____

Por favor, assinale com uma cruz a resposta correcta:

1-Costuma utilizar o computador?

Sim -

Não -

2-Aprende a utilizar o computador:

Nas aulas -

Com os pais -

Com os amigos -

Sozinho/a -

3-Utiliza o computador (pode assinalar mais do que uma opção):

Em casa -

Na Escola -

Em casa de amigos -

4- Costuma utilizar o computador do Centro de Recursos?

Sim -

Não -

5-Costuma aceder à Internet (pode assinalar mais do que uma opção):

No seu computador –

No computador de amigos –

Nos computadores da Escola –

6-Acede frequentemente à Internet no Centro de Recursos?

Sim -

Não –

7-Quanto tempo é que costuma despende de cada vez que acede à Internet no Centro de Recursos?

Menos do que uma hora -

Mais do que uma hora -

Várias horas por dia -

8-Com que objectivos é que costuma aceder à Internet no Centro de Recursos? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Informativos -

Lúdicos (para se divertir) –

Realização de Trabalhos Escolares –

Contactar com familiares ou amigos –

9-A que é que acabou de aceder através da Internet?

Chats -

E-mail -

Penpals –

Jogos on-line -

Páginas pessoais –

Grupos de discussão -

Domínios para multiutilizadores (MUD's) -

Outros - Quais? _____

3. Formulário preenchido pelos frequentadores do Centro de Recursos que utilizam a Internet:

A PREENCHER PELOS ALUNOS QUE UTILIZAM

A INTERNET NO CENTRO DE RECURSOS

Este formulário tem por objectivo identificar o uso que os alunos diurnos fazem da Internet no Centro de Recursos. Será utilizado para a realização de um trabalho de pesquisa acerca da utilização da Internet pelos alunos desta Escola Secundária. Não é obrigado/a a responder às duas questões colocadas, mas se o fizer não será utilizado o seu nome no referido trabalho sem o seu consentimento prévio.

Nome - _____

Ano e Turma - _____

1-A que é que acabou de aceder através da Internet?

Chats -

E-mail -

Penpals -

Jogos on-line –

Páginas pessoais -

Grupos de discussão -

Domínios para multiutilizadores (MUD's) -

Outros - _____

2-Com que objectivos?

Informativos -

Lúdicos (para se divertir) –

Realização de Trabalhos Escolares –

Contactar com familiares ou amigos -

Outros _____

4. Entrevista aos frequentadores do Centro de Recursos e aos alunos da turma B do décimo primeiro ano:

EXEMPLOS DE QUESTÕES A COLOCAR A:

A-Alunos que utilizam a Internet:

- 1-Acedes muitas vezes à Internet?
- 2-Para que é que utilizas a Internet?
- 3-Costumas utilizar a Internet para te divertires ou para realizares trabalhos escolares?
- 4-Tens sempre um determinado objectivo quando acedes à Internet, ou nunca sabes que tipo de informação vais obter antes de lhe acederes?
- 5-O que é que fazes logo que acedes à Internet?
- 6-Consideras a Internet como um instrumento necessário no contexto escolar? Porquê?
- 7-O Centro de Recursos é um bom local para acederes à Internet?

B-Alunos que não costumam utilizar a Internet:

- 1-Sabes utilizar o computador?
- 2-E costumavas utilizá-lo? Não gostarias de saber utilizá-lo?
- 2-Sabes aceder à Internet? Não gostarias de saber?
- 3-Porque é que não costumavas aceder à Internet?
- 4-Quando utilizas o computador para aceder à Internet, porque é que o fazes?
- 5-O que é que fazes quando vens para o Centro de Recursos?
- 6-Consideras o Centro de Recursos como um local de convívio ou de estudo?
- 7-Como é que gostarias que fosse o Centro de Recursos?

C-Alunos da Turma B:

a) Área-Escola:

- 1-És capaz de sintetizar o projecto da Área-Escola desenvolvido pela tua turma?
- 2-Como é que esse projecto se adequa ao tema escolhido para a Área-Escola?
- 3-Aprendeste algo de novo com o projecto da Área-Escola?
- 4-E aprendeste algo de novo com a visita ao Pavilhão da Realidade Virtual e ao Pavilhão do Conhecimento?
- 5-Como é que encaras a dissociação entre o mundo real e o virtual?

6-E a dissociação entre o corpo físico e o virtual?

7- Porque é que a Internet possibilita a dissociação entre o corpo físico e o virtual?

8- Porque é que a Internet possibilita o acesso a um mundo virtual?

9- Será mais fácil comunicar com os outros no mundo virtual do que no real?

10- Será a ausência de corpo físico responsável pela facilidade com que comunicamos com desconhecidos através da Internet?

b) Centro de Recursos:

1- Porque é que frequentas o Centro de Recursos?

2- Costumas ou não utilizar os computadores no Centro de Recursos?

3- E costumas aceder à Internet no Centro de Recursos?

4- Porquê?

5- Quando acedes à Internet, com que objectivos é que o fazes?

6- Deverá a Internet ser considerada como um instrumento lúdico ou como um instrumento educativo?

7- Se não acedes à Internet, o que é que fazes quando vens para o Centro de Recursos?

8- O Centro de Recursos é um bom local para acederes à Internet?

9- Consideras o Centro de Recursos como um local de convívio ou de estudo?

10- Como é que gostarias que fosse o Centro de Recursos?

5. Inquérito a professores da área de Humanidade acerca do uso dos computadores para acederem à Internet:

Este inquérito tem por objectivo identificar a perspectiva de professores/as da área de Humanidades acerca da utilidade da utilização da *Internet* no contexto escolar. Não é necessário responder a todas as questões e se considerar que há questões mais importantes para serem devidamente respondidas do que as aqui colocadas poderá assinalá-las no final do questionário. Como as informações obtidas não serão utilizadas referindo a identidade dos que as facultaram não é necessário indicar o nome, a não ser que não se importe de ser nomeado/a.

Nome - _____

Disciplinas - _____

1. Costuma utilizar o computador em casa, na escola ou em qualquer outro lugar?
2. Costuma utilizar o computador, nomeadamente a Internet, nas aulas?
3. Com que objectivos é que utiliza ou poderia utilizar a Internet nas suas aulas?
4. Alguma vez disse aos seus alunos para procurarem determinado tipo de informações na Internet?
5. Os seus alunos acedem frequentemente à Internet?
6. A utilização da Internet pelos alunos, nomeadamente dos e-mails e dos chats, influenciará a forma como escrevem e se expressam?
7. O mundo virtual será o oposto do real?
8. Como é que se poderá interpretar a separação entre o corpo real e os virtuais?
9. Poderá a Internet ser considerada como um instrumento alienatório?
10. Outras (?)

6. Inquérito a professores familiarizados com o uso dos computadores e da Internet:

Este inquérito tem por objectivo identificar a perspectiva de professores/as, familiarizados/as com o uso dos computadores, acerca da utilidade da utilização da *Internet* no contexto escolar. Não é necessário responder a todas as questões e se considerar que há questões mais importantes para serem devidamente respondidas do que as aqui colocadas poderá assinalá-las no final do questionário. Como as informações obtidas não serão utilizadas referindo a identidade dos que as facultaram não é necessário indicar o nome, a não ser que não se importe de ser nomeado/a.

Nome - _____

Disciplina - _____

1. Costuma utilizar o computador, nomeadamente a Internet, nas aulas?
2. Com que objectivos é que a Internet pode ser utilizada a nível escolar?
3. Haverá muitos professores a utilizarem a Internet como instrumento pedagógico?

4. Será que o acesso à informação através da Internet é realizado de modo semelhante por alunos e professores?
5. Deveria ser obrigatória uma disciplina que ensinasse os jovens a utilizar devidamente os computadores e a acederem à Internet?
6. Com que objectivos é que a Internet é utilizada pelos alunos nos seus tempos livres?
7. Outras questões (?)

7. Inquérito a professores que utilizam a Internet nas aulas:

Este inquérito tem por objectivo identificar a perspectiva de professores/ras, que utilizam o computador – e eventualmente a Internet - nas suas aulas, acerca da sua utilidade no contexto escolar.

Não é necessário responder a todas as questões e se considerar que há questões mais importantes para serem devidamente respondidas do que as aqui colocadas poderá assinalá-las no final do questionário. Como as informações obtidas não serão utilizadas referindo a identidade dos que as facultaram não é necessário indicar o nome, a não ser que não se importe de ser nomeado/a.

Nome - _____

Disciplina - _____

1. Costuma utilizar o computador, nomeadamente a Internet, nas aulas?
 2. Com que objectivos é que a Internet é utilizada a nível escolar?
 3. Os alunos manifestam uma maior motivação quando se utiliza a Internet nas aulas?
 4. Há muitos professores a utilizarem a Internet como instrumento pedagógico?
 5. Não seria mais fácil motivar os alunos caso se pudesse utilizar a Internet na sala de aula?
 6. Contribuirá a utilização da Internet pelos alunos para o acesso a conhecimentos necessários para o percurso escolar?
 7. Quais os contributos da utilização da Internet nesta Escola?
- Outras(?)

B-Questões colocadas on-line:

a)Exemplo de questões enviadas por e-mail:

«Olá! Desculpa o abuso de te enviar um e-mail sem pré-aviso. É assim: sou professora de Filosofia e estou de licença sabática a realizar um projecto de pesquisa acerca do uso que os jovens fazem da Internet, numa Escola Secundária, nos seus tempos livres. Para comprovar os dados que obtive através da observação participante utilizei o correio electrónico para enviar as mesmas questões que aqui te envio para uma série de fóruns e de páginas pessoais ou de associações de estudantes. Interessava-me saber opiniões sobre os seguintes aspectos:

1-É o aspecto lúdico que domina na utilização que os jovens dão à Internet? A que é que costumam aceder?

2-Qual a perspectiva que os próprios jovens têm acerca da dissociação entre o corpo físico e os fictícios?

Se me puderes responder, agradeço. E, por favor, indica se posso utilizar o teu testemunho.»

b)Exemplo de mensagens colocadas em fóruns:

«Estou a fazer um trabalho de pesquisa acerca do uso que os jovens fazem da Internet numa Escola Secundária, nos seus tempos livres. Interessava-me saber opiniões sobre os seguintes aspectos:

1-É o aspecto lúdico que domina na utilização que os jovens dão à Internet? A que é que costumam aceder?

2-Qual a perspectiva que os próprios jovens têm acerca da dissociação entre o corpo físico e os fictícios?

Se alguém me poder responder, agradeço. E, por favor, indiquem se posso utilizar o vosso testemunho.»

C-Observações no Centro de Recursos:

1.Ficha de utilização do computador/Internet no Centro de Recursos:

ESCOLA SECUNDÁRIA GOELNO E CASTRO

Utilização de Computador / Internet

Data: ___ / ___ / 200__

	HORA	INICIAÇÃO	ANO/TURMA	BIBLIOTECA RESPONSÁVEL
P1				
P2	9h-9h30			
P3				
P1				
P2	9h30-10h30			
P3				
P1				
P2	10h30-11h30			
P3				
P1				
P2	11h30-12h30			
P3				
P1				
P2	12h30-13h30			
P3				

2.Diário Descritivo - Exemplo:

Dia	Hora	1ºComputador	2ºComputador	3ºComputador
		O Sérgio, do 12ºano, está a aceder à Internet para pesquisar anedotas animadas (com imagens, som e movimento).	A Ana, também do 12º ano, está a aceder ao site do Ministério da Educação, pois quer saber quais os requisitos necessários para a entrada em determinados cursos universitários.	O Ricardo, do 11º ano, juntamente com um colega, conseguiu abrir o Windows em modo de segurança. Está à procura de jogos que estejam instalados no computador. Não encontram o que lhes agradaria e desistem.

Descrição

Entrevistei o Sérgio e a Ana, que estão a utilizar o computador para acederem à Internet, apesar dos objectivos com que o fazem serem diferentes. O Sérgio é um habitual frequentador do Centro de Recursos, que segundo ele deveria ter mais computadores e “o acesso à Internet deveria ser mais rápido”, como aconteceria se existisse Netcabo, no entanto acrescenta que para as dimensões da própria Escola “não poderia ser muito melhor”.

A Ana aprendeu a utilizar o computador com os amigos e utiliza-o quer em casa quer na Escola, mas não vem frequentemente para o Centro de Recursos nem costuma aceder à Internet. Quando o faz é em casa do namorado ou no Centro de Recursos, normalmente para pesquisar informações de que necessita, como agora, em que está a tentar descobrir quais são os requisitos necessários para se candidatar ao ensino superior. Normalmente despende mais do que uma hora de cada vez que acede à Internet e os objectivos com que o faz são informativos. De vez em quando acede a salas de chat, mas só é sincera se estiver sozinha, caso contrário inventa tudo, pois quando está em grupo o que pretende é divertir-se.

No primeiro computador, o Sérgio acedeu aos sites com os seguintes endereços: <http://www.gargalhadas.iol.pt>; <http://www.iol.pt>; <http://www.selecoes.com.br/>; <http://www.smsfixe.net>; <http://superdownloads.ubbi.com.br/>. Por seu lado, a Ana pesquisou as informações que necessitava nos seguintes endereços: <http://www.desup.min-edu.pt>; <http://www.fcsh.unl.pt>; <http://www.isla.pt>; <http://www.por.ulusiada.pt>; <http://www.prossiga.br>; <http://www.ufp.pt>; <http://www.uportu.pt>; <http://www.vng.isla.pt>.

Comentários

Ambos os alunos entrevistados estão a repetir o 12º ano, o que faz com que tenham mais tempos livres para poderem pesquisar na Internet. Mas enquanto o Sérgio vem quase todos os dias ao Centro de Recursos e só não permanece neste local se não for possível aceder à Internet, a Ana prefere ocupar os tempos livres de outra forma. Geralmente só utiliza a Internet se for mesmo necessário procurar determinadas informações que teria dificuldade em obter de outra forma. Para o Sérgio, essa procura de informações, mesmo que tal suceda apenas com objectivos lúdicos, é uma tarefa diária, pois está habituado a utilizar o computador e já não o percebe como um instrumento para atingir determinada meta.

São duas perspectivas típicas de quem utiliza o computador, pois quem o utiliza esporadicamente encara-o como instrumento, enquanto aqueles para quem o computador passou a fazer parte do seu

dia-a-dia já não o consideram como um instrumento, mas sim como o próprio veículo da comunicação e do acesso à informação.

3.Histórico:

Consultei esporadicamente o arquivo “Histórico” no computador, quando pedi autorização aos utilizadores dos computadores para o fazer, ou quando pretendi tomar conhecimento das páginas a que se acedera durante todo o dia, para poder comparar com as que eram acedidas no período da manhã. Há determinados dias da semana em que o Centro de Recursos também está aberto no período de aulas nocturno, o que significa que os seus frequentadores podem ser mais velhos do que os utilizadores diurnos, e geralmente são estudantes e trabalhadores simultaneamente, possuindo características à partida diferentes das dos alunos diurnos.

Assim, por exemplo, em dois dias do mesmo mês os utilizadores acederam aos seguintes endereços, por ordem alfabética: 1ºdia <http://www.automoveis.com/>, (informações acerca de automóveis), <http://classificados.clix.pt/cgi-bin/classificados.cgi~> (secção de anúncios, para procurar ou deixar mensagens), <http://humorix.clix.pt/> (anedotas), <http://www.clix.pt/>(pesquisa), <http://www.doubleclick.com/us/> (consultar ou criar endereços electrónicos), <http://www.login.yahoo.com/> (colocar a password para aceder à caixa de correio), <http://www.mail.yahoo.com/> (acesso ao correio electrónico), <http://www.microsoft.com/> (compra e download de produtos), <http://www.mtve.com/> (música), <http://www.mtveurope.com/> (música da MTV na Europa), <http://www.namoradix.clix.pt/> (página com as seguintes opções: home / rosas clix / sugestões prendas/ concurso/ manual sedução/ in love/ cara-metade/ consultório/ humoreamor), <http://www.nba.com/> (informações sobre desporto), <http://www.portugalmail.pt/> (acesso a caixa de correio), <http://www.vodafone.com/> (publicidade à Vodafone), <http://www.yahoo.com/> (pesquisa) e <http://webmail.clix.pt/privado/> (acesso a caixa de correio); 2ºdia <http://anedotas.aeiou.pt/> (anedotas), <http://bla.aeiou.pt/> (as salas de chat do Blá), <http://www.encontros-online.com/> (encontros online), <http://www.bestsexhost.net/hotlinkx/movies/032/> (pornografia), <http://www.clubs.yahoo.com/> (acesso a clubes), <http://www.freepicspage.com/index.html> (pornografia), <http://www.google.com/> (pesquisa), <http://www.mtrexxx.net/cpd/moreporn/> (pornografia), <http://www.mirc.com/> (regras para saber utilizar o IRC), <http://www.sapo.pt/> (pesquisa), <http://www.terravista.pt/> (pesquisa), <http://www.nedstatbasic.net/> (os sites mais visitados).

Num outro dia, já noutra mês, os endereços acedidos foram os seguintes: www.alcatel.pt/; <http://www.arbitragem.cjb.net/>; www.canon.es/; www.clix.pt/; <http://www.up.pt/>; www.fnac.es/; <http://foto.sapo.pt/>; www.geocities.com/; www.gsmtricks.com/; <http://www.hpg.ig.com.br/>;

Diálogos Informais e Interculturais - A Internet no Contexto Escolar

<http://www.homepage.oninet.pt>; <http://www.internet.radiocomercial.pt>; www.klepsidra.net;
www.Ifokia.hpg.ig.com.br; <http://www.members.lycos.fr>; www.multimania.com;
www.natol.org; <http://www.pesquisa.clix.pt>; <http://www.pesquisa.sapo.pt>;
www.radiocidade.iol.pt; www.ringingtones.home.sapo.pt; www.shopping-msp.sapo.pt;
<http://www.voxpop.sapo.pt>.

Por duas vezes só consultei o arquivo “Histórico” referente ao período da manhã: 1ª manhã)
<http://pesquisa.clix.pt/>, <http://search.msn.com/>,
<http://windowsmedia.microsoft.com/mg/Radio.asp>, <http://www.fortunecity.com/>,
<http://www.geocities.com/SiliconValley/Circuit/6988/>, <http://www.microsoft.com/>,
<http://www.mirc.com/>, <http://www.mtv.com/>, <http://pesquisa.clix.pt/>, <http://www.terravista.pt/>,
e <http://www.windowsmedia.com/>; 2ª manhã) <http://amigos.netbi.sapo.pt/>,
<http://netbi.sapo.pt/webchat/>, <http://pcp.clix.pt/>, <http://mulheres.clix.pt/>, <http://pesquisa.clix.pt/>,
<http://www.classificados.iol.pt/pessoal/>, <http://www.clix.pt/>, <http://www.iol.pt/>,
<http://www.google.com/>, <http://www.mulheres.clix.pt/>, <http://www.sonae.pt/index.asp>,
<http://www.nokia.pt/>, <http://www.webmail/>, <http://www.yahoo.com/>.

Quando não podia estar presente também consultava o “Histórico”, como aconteceu noutras duas manhãs: 1ª - <http://www.Ad.doubleclick>, <http://www.Ads.websponsora.com>,
<http://www.Cgi.pcgameworld.com>, <http://www.55.caramail.lycos.fr>,
<http://www.Mcmstore1.iol.pt>, <http://www.Webmail.iol.pt>, www.clix.pt, www.iol.pt,
www.jogosonline.com, www.neuch.ch, www.optimus.pt, www.pcgameworld.com,
www.tuningworld.com, www.winbigcentral.com, www.55.caramail.lycos; 2ª -
<http://www.directorio.clix.pt>, <http://www.pesquisa.clix.pt>, www.apat.pt, www.clix.pt,
www.sonae.com, <http://www.sonae.com>, <http://www.sonae.pt>.

Por vezes só consultava os endereços a que acedera determinado utilizador, depois de ele me dar autorização para o fazer, como os seguintes: http://freesms.bluewin.ch/index_d.html,
<http://infordesporto.sapo.pt>, http://mcmstore1.iol.pt/msg_fs.html, <http://motores.sapo.pt>,
<http://www.ojogo.pt>, www.ojogo.ptwww.abola.pt, <http://www.record.pt>,
<http://webmail.iol.pt/?user=>, <http://windowsupdate.microsoft.com/default.htm>,
<http://www.bluewin.ch/>, <http://www23.caramail.lycos.fr/scripts/baltop>, <http://www.iol.pt/>,
<http://www.mirc.com/>.

Estavam constantemente a aparecer no ecrã as páginas publicitárias do Casino-on-line, com os seguintes endereços (que permitem o acesso a jogos): <http://195.244.202.201/lang/>;
<http://195.244.202.203/lang/>; <http://html1.casino-on-net.com/Game/>. Estas páginas, tal como outras, poderão não ser pesquisadas pelos utilizadores, pois desde que cliquem para as fechar elas desaparecem.

4.Grelha de utilização do Computador, no Centro de Recursos, para aceder à Internet:

	Individual		Grupos			TOTAL
	FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO	MISTOS	
Chats	3	7	34556GR + 20PR	334GR+8PR	2PR	47F25M
Correio	10	6	3GR+10PR	3GR	3GR+3GR	27F11M
Navegar/ Páginas Pessoais	2	6	3GR2PR	333GR+4PR	433GR + 2PR	14F24M
Música / Capas de CD's	1	1	8GR+6PR	43GR	33GR	18F11M
Trabalhos Escolares / Área- -Escola	2		3333GR + 6PR	3GR	2PR	22F4M
Jogos/ Download Jogos		4	3GR	53GR+4PR	3GR	5F17M
Anedotas		5		45GR+4PR	3GR	2F19M
Informações / Trab. Desporto		3	1	443GR+22PR		1F18M
Mensagens/ Melodias Telenóveis		1	4PR	33GR	2PR	5F8M
Automóveis		1		3GR+8PR		0F12M
Req. Faculdade	5				2PR	6F1M
Pornografia				3GR	4GR	2F5M
Fóruns /Perpals Grupos de Discussão	1	1	2PR	2PR		3F3M
Total	4F	35M	103F	106M	25F17M	152F158M

D-Documentos redigidos pelos alunos:

a)Apontamentos da Sara M. para a preparação do debate na aula de Introdução à Filosofia:

I am Khaled Mardam-Bey, I can be reached via email at khaled@mirc.com, and you can visit my website at <http://www.mirc.co.uk/khaled>.

One day, four years ago, in a small, quiet room by myself, I stood in front of a canvas, picked up a brush, and began to work on a painting, dabbling here and there, not really knowing what I was going to create, or how.

Four years later, I put my brush down for a moment to pause for breath, look around, and find that I'm now in a different room, a much bigger one, filled with all kinds of people, with colours and sounds, and with other paintings, bigger and smaller than mine; some of the people are standing in front of me, close to the canvas, touching and smudging it, others are behind me looking at my painting from a distance; some are even standing right next to me, telling me which colours to use or how to hold my brush, and criticising me whenever I make a mistake; there are a few who are working on parts of the painting all by themselves.

I look around today and see all of these wonderful faces; well, some of them are sticking their tongues out at me, but overall they look quite friendly :) and I ask myself, how did all of this happen?

mIRC was, and still is, a hobby for me, a personal work that I enjoy; even after four years of working on it and with it being quite popular, I've pretty much kept that view. I still work on mIRC from home, though these days I use a trusty notebook as my main computer, which allows me to travel more easily when I need to.

It's been difficult, reconciling mIRC as a personal work with its public use; I've had to learn to treat some aspects of it impersonally, which I'm not happy about, eg. I now use a pre-written reply to emails that ask the most common questions; if I tried to answer every email, I would have little time for anything else.

I've also had to learn to accept criticism, which is hard for something that's personal; it's been an odd balancing act, treating mIRC as something that I do for myself and yet for others as well; but I know that mIRC wouldn't be where it is today without help from many people over the years and I'm thankful.

These days I still enjoy working on mIRC, though I'm getting a bit more tired now, but I think there may be a year or two left in me yet :) I still get nervous before releasing a new version, which is probably a good sign ;) I hope you enjoy it.

If you do like mIRC, please try to register as that will support my work on it.

I hope that mIRC has had, and will continue to have, a part to play in the making of new friendships, in the keeping of old ones, in the fostering of peaceful communication, and in the increased understanding and respect of other people and cultures, and that it has had a positive effect on people's lives.

I hope you enjoy using mIRC as much as I enjoyed creating it :)
Khaled>

b) Mensagens num Fórum – Respostas ao «Manifesto!»:

«A velha casa de

Autorizado por: [REDACTED] on Segunda, [REDACTED] 2002 @ 05:10 WEST

Não sei qual era a tua assiduidade à anterior página, e apesar deste assunto ter mais barbas que a Amália, não posso deixar passar em branco.

O anonimato permite muita coisa, eu não considero nenhuma das permissões saudáveis ou que consigam ter bons resultados. Como diz o povo "A mentira tem pernas curtas" e o IRC é a maior prova disso. Quanto às sequelas que poderá deixar em alguém vítima de um "anónimo" cada um tem as suas, conheço um bom punhado de gente que se sentiu enganado... e que custou bastante a levantar a cabeça depois de ter caído em tamanha esparrela.

É a sobrevivência do mais forte, ou se é caça ou se é caçador. Por mais defesas ou experiência que se tenha nestas andanças nunca se está livre de levar como os outros. Uma coisa que tenho vindo a notar ao longo dos anos é que cada vez mais as pessoas evitam o convívio social, a internet é um refugio permite o não dar a cara... poder-se ser o que sempre se quis ser e nunca se teve coragem de ser. Quantos de nós não deram com alguém que via IRC se mostra comunicativo extrovertido... e com um humor bem subtil? Quando se conhece a peça, num qualquer encontro, parece um bicho do buraco que nem andar direito sabe...

A utilização do IRC para o engate... isso não vou comentar porque já o fiz vezes de mais...quem sabe se as bases de dados antigas forem repostas possas ler a confusão que já deu eu ter tocado nesse assunto. [REDACTED] »

«A velha casa de

Autorizado por: [REDACTED] on Terça, [REDACTED] 2002 @ 11:04 WEST

Lembro-me da pergunta =) "sera a ptnet a maior casa de alterne do país?" :) ** [REDACTED] »

«Serei peça de museu?

Autorizado por: [REDACTED] on Terça, [REDACTED] 2002 @ 11:02 WEST

Muito sinceramente, conversas de engate m irc devo ter cerca de 5%. Falo regularmente de neocapitalismo, globalização, eutanásia, pena de morte, salas de chuto, governos corruptos, terrorismo.....etc...etc....

E' facil fazer isso, (a unica pergunta pessoal que faço antes de começar a teclar sobre esses assuntos e' a idade), e por vezes a profissao...depois e' so ver se ha receptividade do outro lado, ou se somos ignorados! Posso dizer que tenho pvt's excelentes, com varias abordagens bastante interessantes sobre os referidos temas e/ou outros de igual interesse. Creio que e' apenas uma questao de quem se sente incomodado com as perguntas da praxe, introduzir temas num pvt que sejam menos monotonos!

Muitas vezes apos duas ou 3 perguntas sobre estes temas o silencio instala-se do outro lado, e nunca mais se tem um pvt com esse nick.

Quando e' conversa de engate leio frequentemente que devo ter cabeça de alho choco, e menos uns parafusos, porque normalmente dou o que se chama de "corte" e as ninas (nem todas) estao e' muito mal habituadas!

Sim mas tambem tenho as minhas conversas de engate, mas normalmente so depois de conhecer as pessoas pessoalmente, e ja fui acusado de ser "inofensivo" (so o sou "ofensivo" para quem quero).

Em tempos tinha respostas automaticas em pvt (atraves do remote) para responder a essas perguntas chatas....e penso que 50% da culpa de quem se queixa deste problema e' do proprio queixoso =)

Fiquem bem ** [[]]»

«Serei peça de museu (és nada oh...)

Autorizado por: [REDACTED] on Terça, [REDACTED] 2002 @ 01:52 WEST

“...e penso que 50% da culpa de quem se queixa deste problema e' do proprio queixoso => Olha lá Luis-inofensivo , agradecia uma breve explicação, porque raio de carga d'água a culpa é do queixoso.

Eu não me queixo, eu ignoro-os ou nem sequer lhes respondo (não escrevo em pvt's). E a culpa não é do queixoso, a culpa é das miss-aka-vakorias que andam por lá. Até ja enviei para a pagina anterior um artigo (como sabes), que tinha por título "As que se titulam como mulheres"

PS: Falares de política no IRC? Bahhhhhhhh... até gostava de ver isso (não, não é cmg, não gosto de política :P

Aguardo a explicação.

Beijinho* »

«Serei peça de museu (és nada oh...)

Autorizado por: [REDACTED] on Quarta, [REDACTED] 2002 @ 11:54 WEST

Nao e' a culpa! e' 50 % de culpa => Se nao houver resposta nao ha dialogo, logo ha apenas um monologo....depois quem nao gostar desse tipo de chat's so tem que avisar, e se o outro user continuar, temos um comando que mete os "chatos" em ignore => ** [REDACTED] »

«descolacados...

Autorizado por: [REDACTED] on Terça, [REDACTED] 2002 @ 07:29 WEST

e' assim e' possivel ter conversas decentes em pvts, tb mau era se nao... o prob e' q hj em dia e' dificil de encontrar essas conversas decentes... o ppl sucinta-se ao dd tclas ate' keres ir pa cama sem compromissos (basicamente no sexo masc), por outro lado a rivalidade na guerra dos sexos q continua a deter a chave de qm manda neste jogo sexual de engate no IRC,... e qm nunca teve os seus flirts no IRC, ou qm sabe algo mais durador... o cerne desta kestaõ reside na falta de algum dialogo voluntario, concordo c o luis q idade conta, mas nem sp, muitas vezes miudos e miudas tem uma corrente de ar mais reduzida q pessoas de idades superiores... por outras vezes tb vemos la' akels nosso ideais de "putos estupidos" q ao longo do tempo se perderam...

RomY, tb concordo na expriencia fantastica de na net um, no qm e's "personna 'a personna" tragam o raio do monitor a ver se ele(a) se mexe...

concluindo... n parecemos os nossos avo's por tal n podemos ir pro museu... e demasiado "velhos" para algumas coisas da net...

ate' os interesses ja' movem a net... qm nunca teve a expriencia tomar cafe' em algum lugar e ver a outra mesa a questionar de X ou Y tinha net e ql seria o nick...

PS: [REDACTED] n era tu q ias no IC (lx-op) uma altura?

----- [REDACTED]

"To stop is to die", then why the hell are so many red lights?»

«end?

Autorizado por: [REDACTED] on Quinta, [REDACTED] 2002 @ 11:02 WEST

ok ok ja' vi q esta tematica e' mm mt controversia... gzz

e' nestas alturas q me arrependo ter escrito... tem sp a sua vertente positiva, ja' deu pa ver qm tripa c qm... bem talvez tenha sido apenas uma tematica com a capacidade de juntar qm n se curte ao ponto de cordealmente trokarem as suas opinioes do poster anterior...

portanto sucintamente RomY, obvio q ja' tive os meus flirts de net, se fores ao #guestroom e perguntares qm nunca teve um flirt de net n tenhas mt esperanças de respostas... certo? porem nada, nada se compara 'a "vida real", o ritual de "hunting" o timbre, o olhar, as expressoes, as deixas (sem "lag"), o toke... etc... etc... absolutamente melhor... isn't that

what makes us fell alive?

e' mais q obvio penso eu, e axo q ninguem pode negar seja q sexo for q n gosta do tal romance platonico, qm e' q n tem a sua namorada || mulher, e n tem flirts ideologicos pela net? faz sp bem ao ego...

ja' agora dp se alguem me explica-se o filme "#porto" with alvino, rolmat, romy & incognita...

PS: n tenho irma, apenas um irmao a mais de 1000km de distancia.

"To stop is to die", then why the hell are so many red lights?
remember virtual sex does not install virus on u'r pc :-P»

«**Tem que se dar algum crédito...**

Autorizado por: [REDACTED] on Terça, [REDACTED] 2002 @ 04:53 WEST

Eu até me registei só para responder!...

Não consegui compreender muito bem como é que o tópico em questão se tornou num trocar de "mimos" entre diversas pessoas, mas penso que não era essa a ideia... É estranho que se "apreciem" tanto e no entanto se dêem ao trabalho de responder às provocações uns dos outros, mas isso é lá com eles...

Quanto a mim, a maioria das vezes ligo-me ao irc enquanto estou a trabalhar, apenas para ter uma "presença"... podia ligar a televisão, mas o som distrai-me... e também não tenho televisão aqui no escritório!

De qualquer modo, já tive algumas conversas interessantes; a maioria, conversas de treta... Mas pensem bem: quando vão ter com os amigos ao café, só têm conversas intelectuais?!? Eu devo ser diferente; muitas vezes estou com eles e só falamos mesmo do tempo, do "o que tens feito", ou de algum programa de televisão que vi ontem... Mas o importante, também, é manter o contacto com as pessoas. E esse contacto não precisa de ser exclusivamente "cara a cara". O irc tem algum valor neste sentido: podemos falar de qualquer coisa com qualquer pessoa. Se alguns engatam alguém... porreiro para eles! Só é pena é que seja esse o seu único objectivo. A mim, permite-me não me sentir tão isolada por ter que trabalhar a maioria do tempo em casa... Posso de vez em quando tirar uns minutinhos, e "deitar conversa fora", para descontraír. O problema é encontrar alguém que esteja lá com o mesmo objectivo!... Mas de vez em quando, até aparece.»

«**Tem que se dar algum crédito...**

Autorizado por: [REDACTED] on Quarta, [REDACTED] 2002 @ 09:47 WEST

Não acrescento nada mm. Completamente de acordo.»

«**Tem que se dar algum crédito...**

Autorizado por: [REDACTED] on Quarta, [REDACTED] 2002 @ 11:44 WEST

Tu deves ser e' crente!

Entao uma troca de ideias tao proveitosa como esta, cheia de ironia entre ppl que se da tao bem, e' motivo para fazeres um registo para escreveres?

Isto nao sao insultos! São apenas trocas de ideias.....cada uma! ** [[] [REDACTED] »

«**Arre, ca chatos...**

Autorizado por: [REDACTED] on Quarta, [REDACTED] 2002 @ 03:34 WEST

Na minha opinião (ou ideia ou insulto), acho que todos já há muito perderam toda e qualquer razão a partir do momento em que uma coisa tão simples como o IRC pode interferir e ser levada como motivo de briga pessoal.

Como utilizadora do #Porto e sabendo o que consome a casa, levar um ban sem motivo nenhum não me surpreendia, por isso sei que teria de ficar com ele e se pretendia voltar a entrar teria esperar que o ban saísse.

Qualquer Op de um canal pode fazer o que lhe apetece, tem o poder que lhe foi legado pelo

seu dono (founder) para assim agir, quer se goste ou não. Ética, moralismos e coisas parecidas nem fora daqui existem, exigi-las no IRC é coisa para crentes que só não vão ao sítio por teimosia. Eu custou a chegar lá... mas nem tudo pode ser como se quer. Agora, espero que já tenha dado para chegarem à conclusão de que:

- 1 - Não adianta nada vir para aqui dizer mal deste ou daquele, porque está mais que visto que passam a ser vítimas de perseguição e que um simples "Oi" dá direito a mostra da porta da rua;

- 2 - Tudo o que for dito aqui pode e será usado contra o autor nem que seja na próxima encarnação;

- 3 - Numa rede com um pico que ultrapassou os 25 mil caramelos on-line em simultâneo, vocês chateiam-se com a vossa presença num canal que só leva, num máximo, de 250...

- 4 - Com tanto canal, porquê frequentarem um onde são insultados, mal tratados e cuja opinião sobre quem o gere/mantém é a que se vê...

- 5 - Já inventaram as notify lists... ou não sabiam?

- 6 - E, para finalizar, vejam bem a figurinha que fazem ao dizerem este género de barbaridades. Quer acreditem quer não, quem fica mal visto são vocês... Se me lembrar de mais alguma coisa, com gosto partilharei com o mundo...

Beijocas, [REDACTED]»

«Arre, ca chatos...

Autorizado por: [REDACTED] on Quarta, [REDACTED] 2002 @ 06:35 WEST

Pois [REDACTED]...

Ando muito atrasada na evolucao da bandalheira... (ja disse isto uma vez)

The power is within you»

F-Gráficos...

Gráfico 1

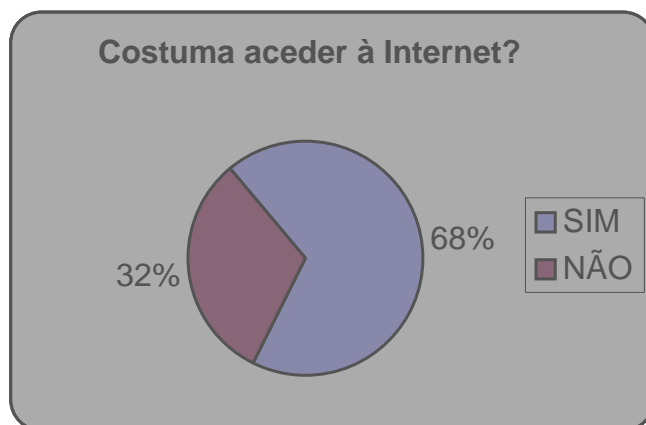


Gráfico 2

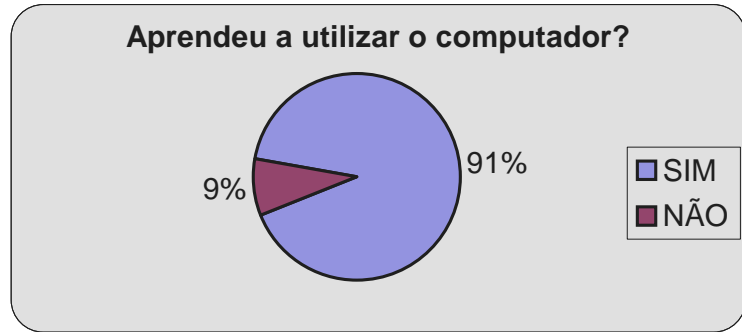


Gráfico 3

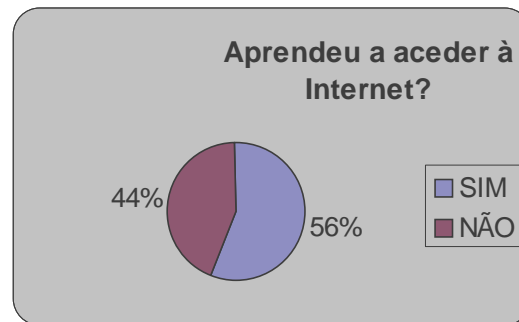


Gráfico 4

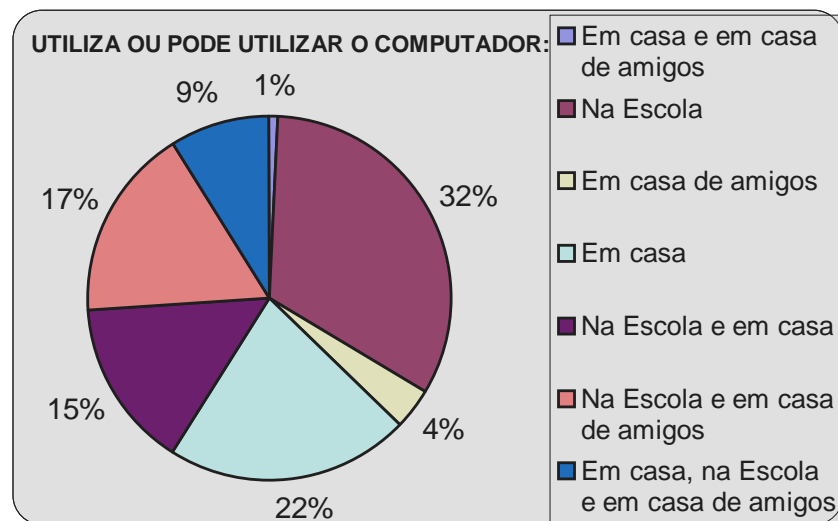


Gráfico 5

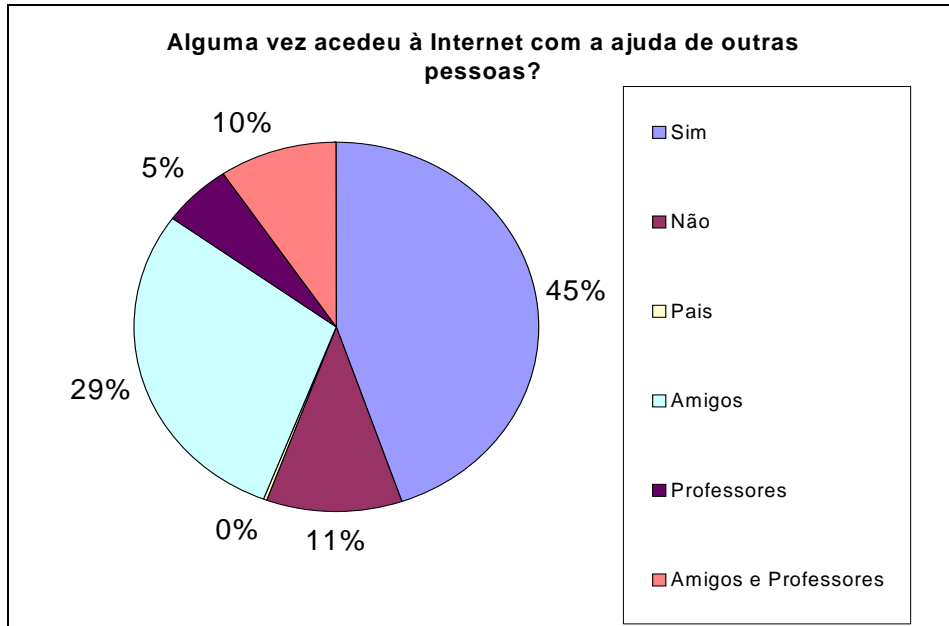


Gráfico 6

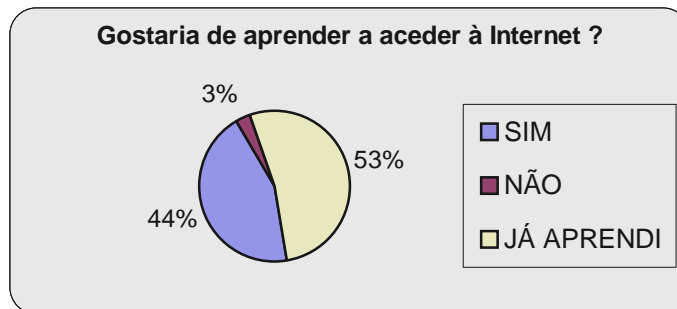


Gráfico 7

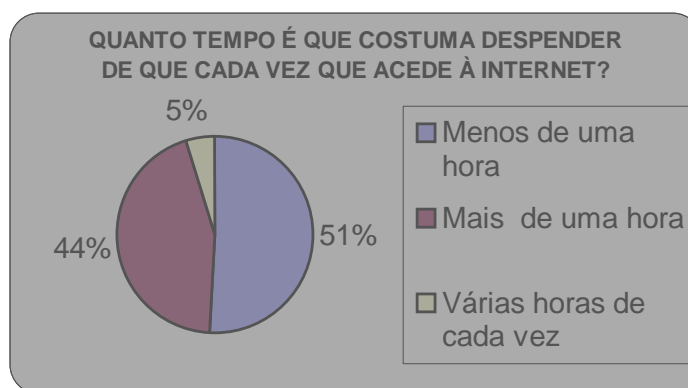


Gráfico 8

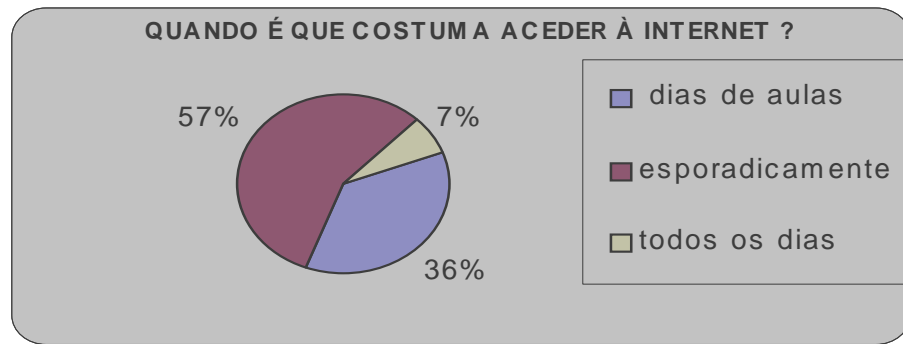


Gráfico 9

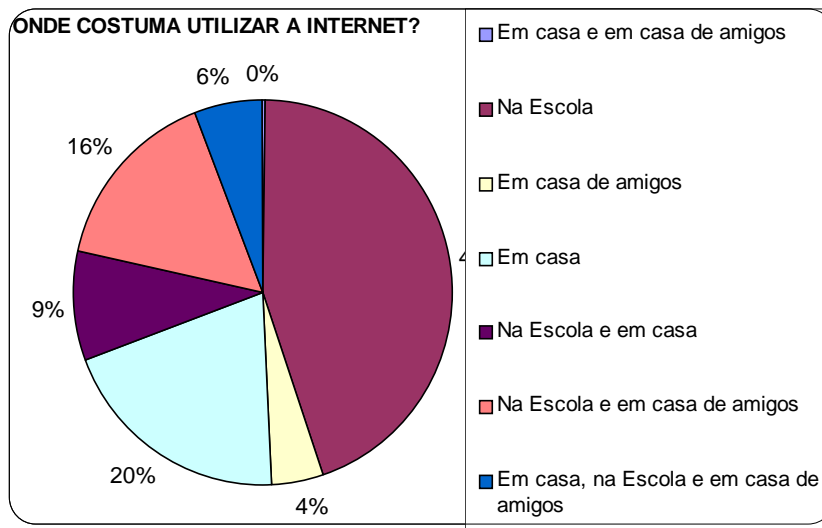


Gráfico 10

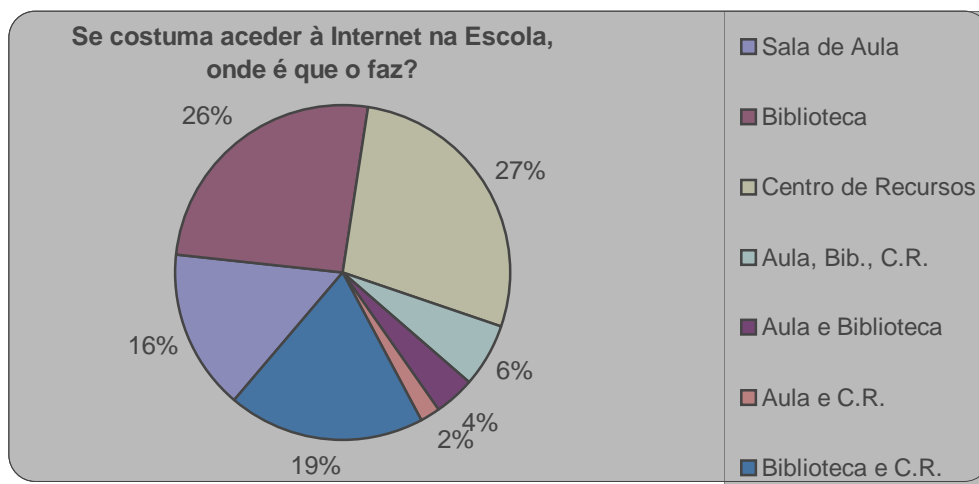


Gráfico 11

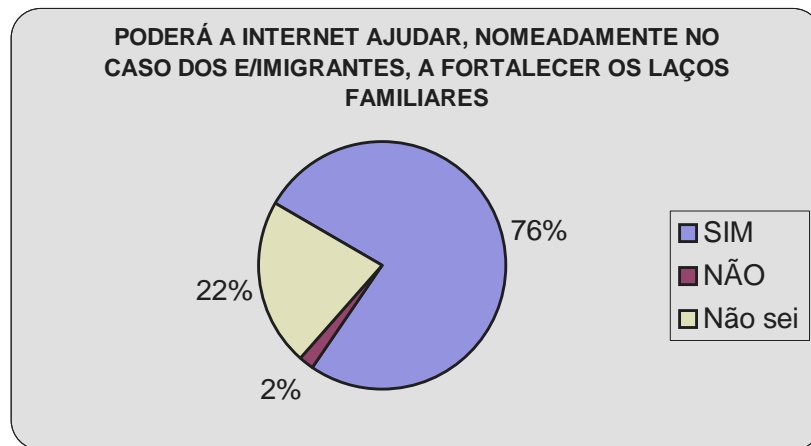


Gráfico 12

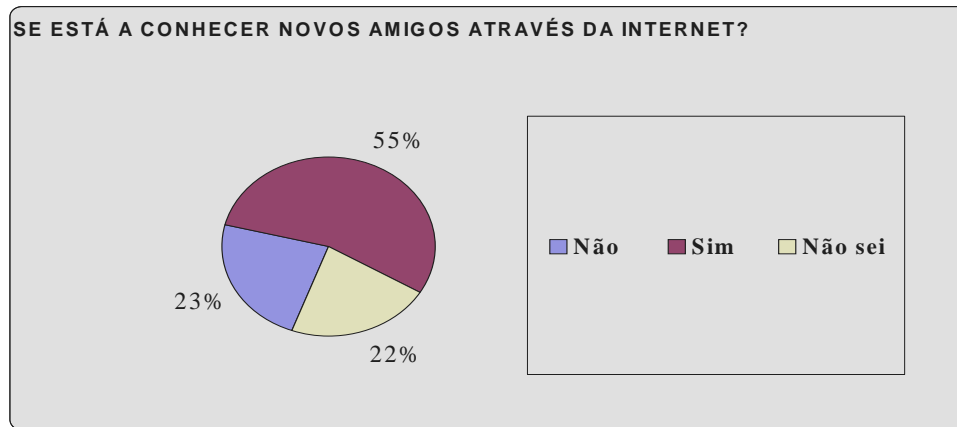


Gráfico 13

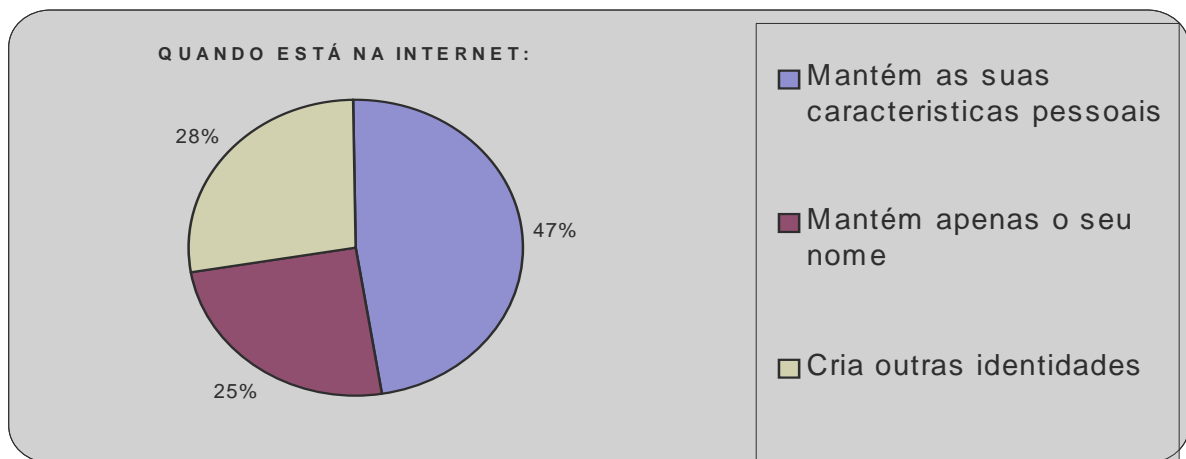


Gráfico 14

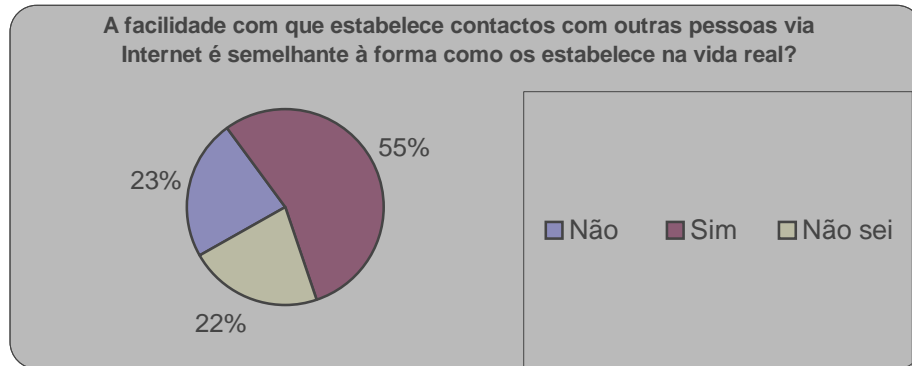


Gráfico 15

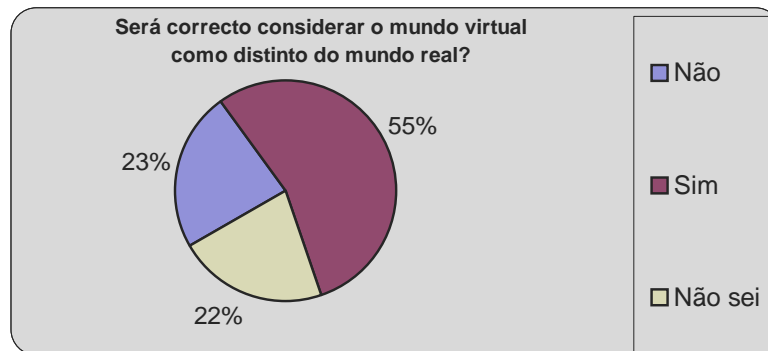


Gráfico 16

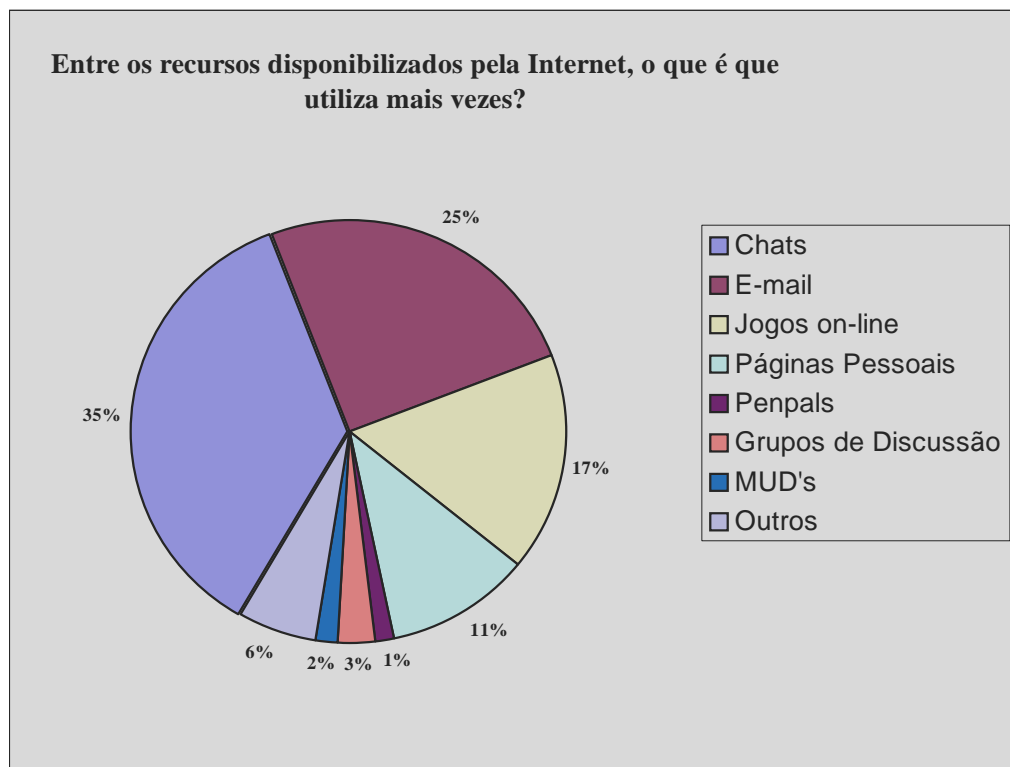


Gráfico 17

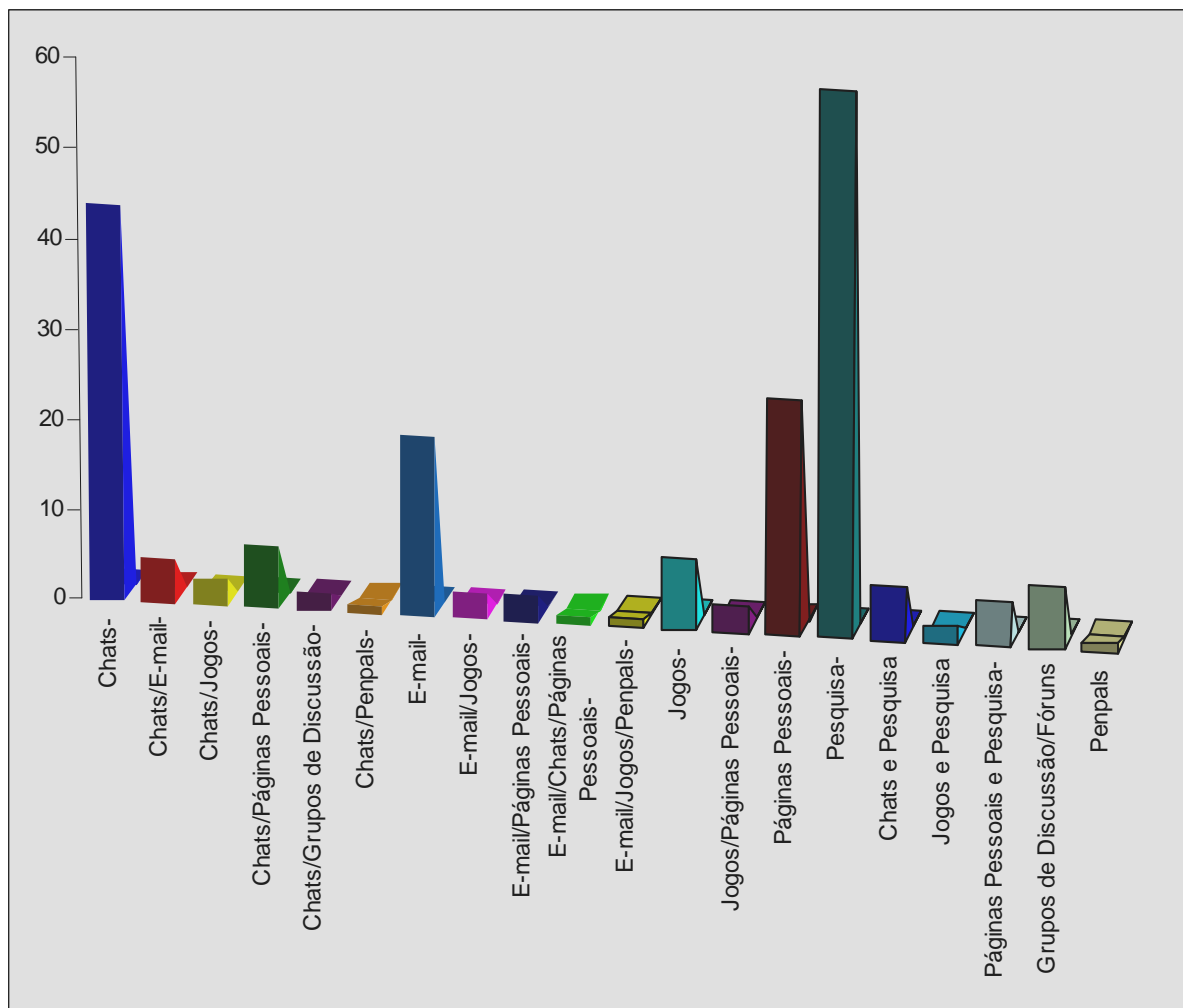


Gráfico 18

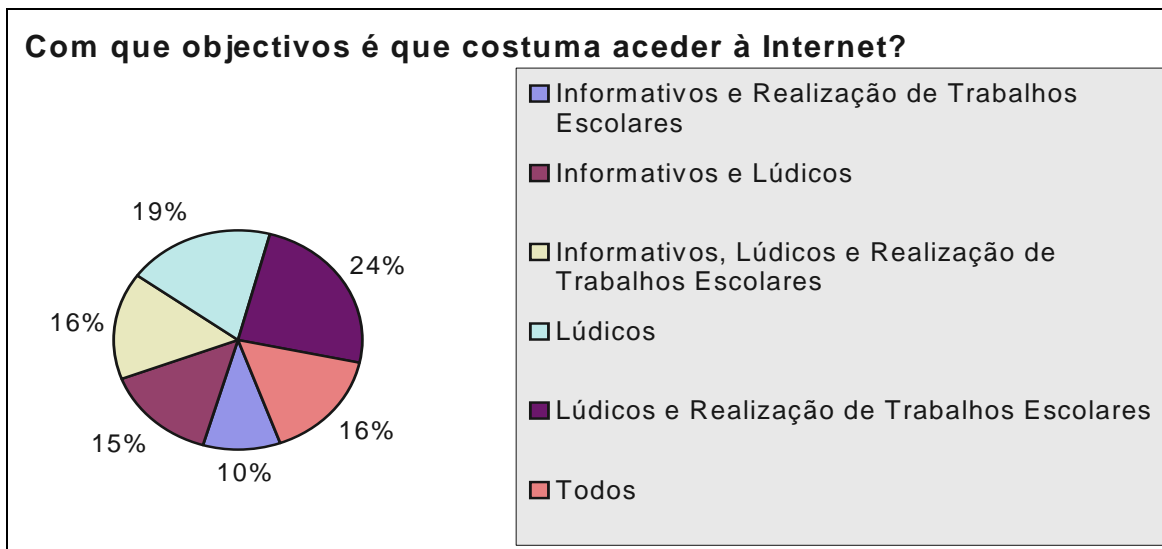
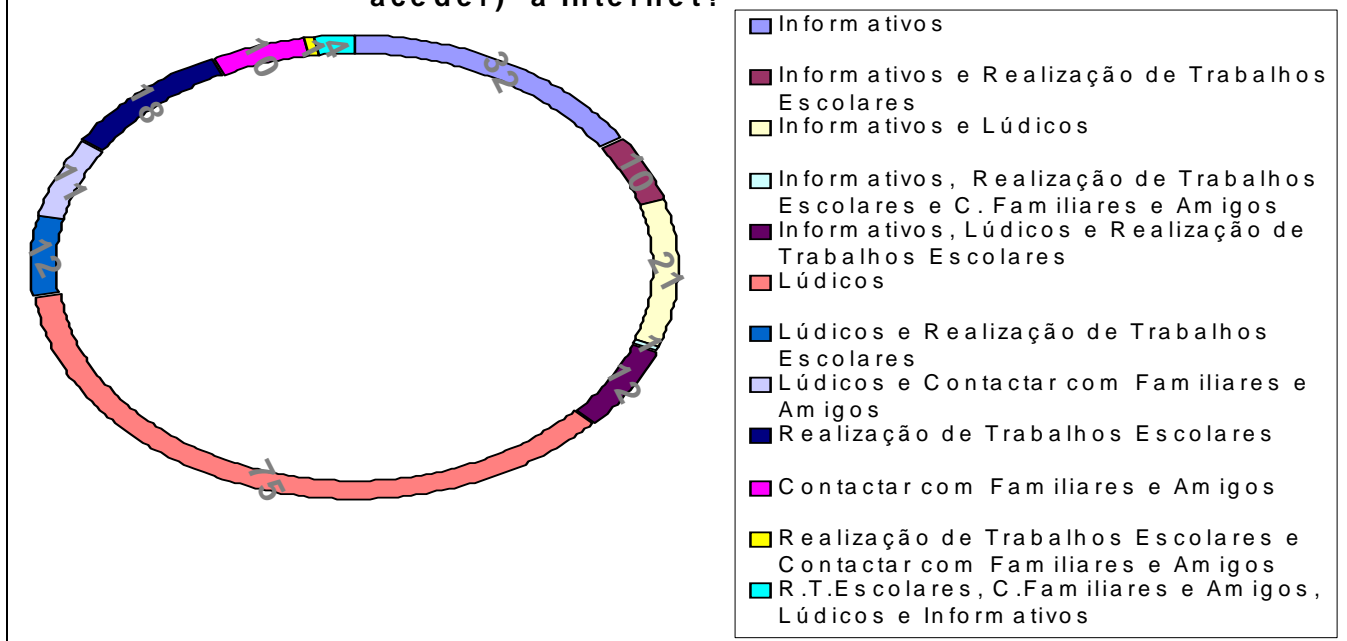


Gráfico 19

Com que objectivos é que acabou de aceder (ou costuma aceder) à Internet?



G-Bibliografia

a) Bibliografia * Online:

ABELSON, Hal; LESSIG, Lawrence, «Digital Identity in Cyberspace», *White Paper Submitted for 6.805/Law of Cyberspace: Social Protocols*, 10 de Dezembro de 1998. Disponível em <http://www.swiss.ai.mit.edu/classes/6.805/student-papers/fall98-papers/identity/linked-white-paper.html>.

AGREE, Phil, «Building an Internet Culture», in *Telematics and Informatics*, 15 (3), 1998, pp. 231-234. Disponível em <http://dlis.gseis.ucla.edu/people/pagre/internet-culture.html>.

AGREE, Phil, «Cyberspace as American Culture», in *Sociological Research Online*, 1996. Disponível em <http://dlis.gseis.ucla.edu/people/pagre/sac.html>.

* Os endereços foram acedidos entre Outubro de 2001 e Setembro de 2002, por isso não se considerou necessário referir a data exacta desse acesso. Só no caso de dissertações, de artigos de um jornal ou revista, ou por indicação expressa do seu autor, é que foi indicada a data original do documento, caso contrário, e como são possíveis sucessivas modificações dos mesmos documentos, ela não foi referida. Quando não aparecer nenhuma data, o endereço electrónico do respectivo autor permitirá, se necessário, a consulta de informações acrescidas.

- AGUIRRE, Mariano, «La globalización y la solidaridad», in *La Factoria*, nº 6, Junho-Setembro de 1998. Disponível em <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/aguirre6.htm>.
- ALEX (<people@bluepineapple.com>), «People of the Net». Disponível em <http://www.bluepineapple.com/>.
- AMARAL, Rita, «Antropologia e Internet. - Pesquisa de Campo no meio virtual», 1998. Disponível em <http://www.aguaforte.com/antropologia/pesqnet1.htm>.
- ANDERSON, Kevin Taylor, «Ethnographic Hypermedia: Transcending Thick Descriptions», 1999. Disponível em <http://cc.joensuu.fi/sights/kevin.htm>.
- ARMSTRONG, Rachel, «Cyborg Film Making», in *Cybersociology Magazine*, nº 5, Abril de 1999. Disponível em http://www.socio.demon.co.uk/magazine/5/5dr_cyborgfilm.html.
- AUDET, Joséé, D'AMBOISE, Gérald, «The multi-site study: An innovative research methodology» in *The Qualitative Report*, 6 (2), Junho de 2001. Disponível em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-2/audet.html>.
- AYCOCK, Alan, «Technologies of the Self: Foucault and Internet Discourse», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1 (2), 1995. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol1/issue2/aycock.html>.
- BANKS, Marcus, «Interactive Multimedia and Anthropology - a Sceptical View», Junho de 1994. Disponível em <http://rsl.ox.ac.uk/isca/marcus.banks.01.html>.
- BANKS, Marcus, «Time-consuming Technologies: using the Web and Visual Media in Anthropological Teaching and Research», Novembro de 1998. Disponível em <http://www.rsl.ox.ac.uk/isca/marcus.banks.02.html>.
- BANKS, Marcus, «Visual Research Methods», in *Social Research Update*, nº 11, 1995. Disponível em <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU11/SRU11.html>.
- BAPTISTE, Ian, «Qualitative Data Analysis: Common Phases, Strategic Differences», in *Forum: Qualitative Social Research*, 2 (3), Setembro de 2001. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.
- BARDINI, T., «Bridging the gulfs: From hypertext to cyberspace, in *Journal of Computer Mediated-Communication*, 3 (2), 1997. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue2/bardini.html>.
- BARRY, Nora, «Cinco Diferenças para Um Novo Cinema - Três Perguntas a Nora Barry», in *Jornal Público*, 22 de Novembro de 2001. Disponível em <http://jornal.publico.pt/publico/2001/11/22/Cultura/C07CX01.html>.
- BASTANI, Susan, «Muslim Women On-line», 2001. Disponível em <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/muslimwomen/MWN1.htm>.
- BAUWENS, Michel; ROSSI, Father Vincent, «Dialogue on the Cyber-Sacred and the Relationship Between Technological and Spiritual Development», in *Religion Online & Techno-Spiritualism*, nº 7, 1 de Setembro de 1999. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/7/issue7.html>.
- BAYM, Nancy K., «The Performance of Humour in Computer-Mediated Communication», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1 (2) 1995. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol1/issue2/baym.html>.
- BEAMISH Anne, «Communities On-Line: Community-Based Computer Networks», Fevereiro de 1995. Disponível em <http://loohooloo.mit.edu/anneb/cn-thesis/>.
- BECHAR-ISRAELI, H., «From <Bonehead> to <cLoNehEAd>: Nicknames, play and identity on Internet Relay Chat», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1 (2), 1995. Disponível em <http://www.usc.edu/dept/annenberg/vol1/issue2/bechar.html>.

- BECKER, Howard S., «Summary Notes of Writing for Social Scientists: How to Start and Finish Your Thesis, Book, or Article», 1996. Disponível em <http://www.brint.com/papers/writing.htm>.
- BEESON, Ann; HANSEN, Chris; STEINHARDT, Barry, «Fahrenheit 451.2: Is Cyberspace Burning? How Rating and Blocking Proposals May Torch Free Speech on the Internet», *American Civil Liberties Union*, 1997. Disponível em <http://www.aclu.org/issues/cyber/burning.html>.
- BELLAMY, Al; Hanewicz, Cheryl, «Social Psychological Dimensions of Electronic Communication», in *Electronic Journal of Sociology*, 4, 1, 1999. Disponível em <http://www.aclu.org/issues/cyber/burning.html>.
- BENBUNAN-FICH, R., HILTZ, S. R., «Educational applications of CMCS: Solving case studies through asynchronous learning networks», in *Journal of Computer Mediated Communication*, 4 (3), 1999. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue3/benbunan-fich.html>.
- BENNETT, Frederick, «Computers as Tutors: Solving the Crisis in Education», 1999. Disponível em <http://www.cris.com/~Faben1/>.
- BENNAHUM, David S, «The Hot New Medium Is ... Email», in *Wired*, 6.04, Abril de 1998. Disponível em http://www.wired.com/wired/archive/6.04/es_lists_pr.html.
- BERNAL, Javier, «Big Brother is On-line: Public and Private Security in the Internet», in *Research Methodology Online*, nº 6, 6 de Agosto de 1999. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/6/issue6.html>.
- BERNARDO, Nuno, «Comunicar de Todas as Maneiras», in *Jornal Público*, 26 de Novembro de 2001. Disponível em <http://jornal.publico.pt/publico/2001/11/26/Computadores/TISHARE.html>.
- BERNERS-LEE, T., «Information management: A proposal», 1990. Disponível em <http://www.w3.org/pub/WWW/History/1989/proposal.html>.
- BERNERS-LEE, T.; CAILLIAU, R., «World Wide Web: Proposal for a HyperText project», 1990. Disponível em <http://www.w3.org/pub/WWW/Proposal.html>.
- BIELLA, Peter, «Codifications of Ethnography: Linear and Nonlinear», 1994. Disponível em <http://www.usc.edu/dept/elab/welcome/codifications.html>.
- BIOCCA, Frank, «The Cyborg's Dilemma: Progressive Embodiment in Virtual Environments», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3 (2), Setembro de 1997. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue2/biocca2.html>.
- BOEREE, C. George (<cgboeree@ark.ship.edu>), «Qualitative Methods», 1998. Disponível em <http://www.ship.edu/~cgboeree>.
- BONCHECK, M. S.; HURWITZ, R.; MALLERY, J., «Will the Web Democratise or Polarize the Political Process?», in *World Wide Web Journal*, vol. 1, nº 3, 1996. Disponível em <http://www.w3.org/pub/WWW/Journal/3/s3.bonchek.html>.
- BONEVA, B.; KRAUT, R.; FROHLICH, D., «Using E-mail for Personal Relationships: The Difference Gender Makes», in *American Behavioral Scientist*, número especial, «The Internet and Everyday Life», 45, pp. 530-549, 5 de Março de 2001. Disponível em <http://homenet.andrew.cmu.edu/progress/abspaper.pdf>.
- BOURDEAU, B., «Dual relationships in qualitative research», in *The Qualitative Report*, 4 (3/4), Março de 2000. Disponível em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-3/bourdeau.html>.
- BOWEN, Theresa J., «Understanding qualitative research: A review of Judith Meloy's Writing the Qualitative Dissertation: Understanding by Doing», in *The Qualitative Report*, 3 (3), Setembro de 1997. Disponível em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/bowen.html>.

BRAGA, Clarissa Bittencourt de Pinho, «Internet e Educação: O caso do Projeto Internet nas Escolas no Colégio Alexandre Leal Costa», 1 de Outubro de 1999. Disponível em http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/downloads/dis_clarissa.pdf.

BRANWYN, Gareth, «Jargon Watch», in *Wired*, 4.07, 1996. Disponível em http://www.wired.com:80/wired/archive/4.07/jargon_watch.html.

BRAY, Tim, «Measuring the web», *Fifth International World Wide Web Conference*, Maio de 1996. Disponível em http://www5conf.inria.fr/fich_html/papers/P9/Overview.html.

BREUER, Franz, «Qualitative Methods in the Study of Biographies, Interactions and Everyday Life Contexts: The Development of a Research Style», in *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2), Junho de 2000. Disponível em <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>.

BRICKEN, M., «Virtual worlds: No interface to design», 1991. Disponível em <http://www.hitl.washington.edu:80/publications/papers/interface.html>.

BRUCKMAN, Amy, «Identity workshop: Emergent social and psychological phenomena in text-based virtual reality» (*Master Thesis*), in CARLSTROM, Eva-Lise, «Better living through language. The communicative implications of a Text-Only virtual environment, or, Welcome to LambdaMOO», 1992. Disponível em <ftp://ftp.parc.xerox.com/pub/MOO/papers/identity-workshop.rtf>.

BRUCKMAN, Amy, «Gender swapping on the Internet», in LUDLOW, P. (edit.), «High noon on the electronic frontier: Conceptual issues in cyberspace», MIT Press, 1996. Disponível em <ftp://ftp.cc.gatech.edu/pub/people/asb/papers/gender-swapping.txt> / <ftp://ftp.media.mit.edu/pub/asb/papers/gender-swapping.txt>.

BRUCKMAN, Amy, «Finding One's Own in Cyberspace», in *Technology Review*, Janeiro de 1996. Disponível em <http://www.mit.edu/afs/athena/org/t/techreview/www/past-archive.html>.

BUDWIG, Nancy, «Language and the Construction of Self: Developmental Reflections», Academic Discussion Groups, Clark University, 1995. Disponível em <http://www.massey.ac.nz/~alock/nancy/nancy2.htm>.

BÜHLER-ILIEVA, Evelina, «Can anyone tell me how to join#real.life?», *Zur Identitätskonstruktion im Cyberspace*, 1997. Disponível em http://socio.ch/intcom/t_ebuehl01.htm.

BUSH, Vannevar, «As We May Think», orig. in *Atlantic Monthly*, 176 (1), pp. 101-108, 1945. Disponível em <http://www.ps.uni-sb.de/~duchier/pub/vbush/vbush.txt>.

BUTEN, John, «Personal Homepage Survey», 1996. Disponível em <http://www.asc.upenn.edu/USR/sbuten/pageproj.htm>.

CAPURRO, Rafael, «Information Technology and Technologies of the Self», in *the Journal of Information Ethics*, vol. 5, n° 2, pp. 19-28, 1996. Disponível em <http://www.capurro.de/self.htm>.

CARDOSO, Gustavo (<gustavo.cardoso@iscte.pt>), «A Segunda Era dos Media». Disponível em <http://www.cav.iscte.pt/~gustavo/iscte/2mediaage.PDF>.

CARDOSO, Gustavo, «As causas das questões ou o Estado à beira da sociedade de informação», 1998. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/cardoso-gustavo-causas-questoes.html>.

CARDOSO, Gustavo, «Contributos para uma sociologia do ciberespaço», in *Revista de Sociologia - Problemas e Práticas*, n° 25, CIES, 1998. Disponível em <http://www.cav.iscte.pt/%7Egustavo/snm/contributos.htm>.

CARDOSO, Gustavo (<gustavo.cardoso@iscte.pt>), «Entrevista a Gustavo Cardoso». Disponível em <http://www.fcs.unl.pt/cadeiras/ciberjornalismo/ciber2000/irc/ciberfaces.html>.

CARLETON, Peter, «A Visual Aid to Being Human», 1995. Disponível em <http://www.paladinenterprisesinc.com/>.

- CARVALHO, Rosa Meire (<rosameire@e-net.com.br>), «Diários Íntimos na Era Digital - Diários Públicos, Mundos Privados». Disponível em <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/artigos.html>.
- CASTRO, Clarissa, «Ciberencontros: o chat da Internet como espaço virtual de convívio social», in *Textos de Antropologia Urbana* – 09, 1999. Disponível em <http://www.aguaforte.com/antropologia/ccastro1.htm>.
- CASTRO, Clarissa, «Voyeurismo on-line: contemplando a sociedade digital do espetáculo», in *Cyberspace*, Novembro de 2000. Disponível em <http://www.aguaforte.com/antropologia/Voyeurismo.html>.
- CAVANAGH, Allison, «Behaviour in Public?: Ethics in Online Ethnography», in *Research Methodology Online*, nº 6, 6 de Agosto de 1999. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/6/issue6.html>.
- CHANDLER, Daniel, «Montaigne and the Word Processor», *The Experience of Writing: the 6th National Conference of the Computers & Writing Association*, 13-15 de Abril de 1993. Disponível em <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/montword.html>.
- CHANDLER, Daniel, «Notes on ‘The Gaze’», 1998. Disponível em <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/gaze/gaze.html>.
- CHANDLER, Daniel, «Personal Home Pages and the Construction of Identities on the Web», 1998. Disponível em <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/webident.html>.
- CHANDLER, Daniel, «Technological or Media Determinism», 1995. Disponível em <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/tecdet/tecdet.html>.
- CHANDLER, Daniel, «The Act of Writing: A Media Theory Approach», 1995. Disponível em <http://www.aber.ac.uk/~ednwww/Daniel/act-of-writing.doc>.
- CHANDLER, Daniel; ROBERTS-YOUNG, Dilwyn, «The Construction of Identity in the Personal Homepages of Adolescents», 1998. Disponível em <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/strasbourg.html>.
- CHANDLER, Daniel, «The Phenomenology of Writing by Hand», in *Intelligent Tutoring Media*, 3 (2/3), pp. 65-74, 1992. Disponível em <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/phenom.html>.
- CHANDLER, Daniel, «Writing Oneself in Cyberspace», 1997. Disponível em <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/homepgid.html>.
- CHESTER, A.; GWYNNE, G., «Online teaching: Encouraging collaboration through anonymity», in *Journal of Computer Mediated Communications*, 4 (2), 1998. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue2/chester.html>.
- CISLER, Steve, «Community computer networks: Building electronic greenbelts», 1993. Disponível em <http://home.inreach.com/cisler/greenbelts.htm>.
- CLARKE, Roger, «IT: Weapon of authoritarianism or tool of democracy?», *IFIP World Congress, Bytes for all (A Voluntary Online Initiative from South Asia)*, 31 de Agosto de 1994. Disponível em <http://bytesforall.org/7th/ITweapon.htm>.
- CLARKE, Roger, «Encouraging Cyberculture», 1996. Disponível em <http://www.anu.edu.au/people/Roger.Clarke/II/EncoCyberCulture.html>.
- COATE, J., «Cyberspace Innkeeping: Building Online Community», 1992. Disponível em <http://www.sfgate.com/~tex/innkeeping>.

COFFEY, A.; HOLBROOK, B.; ATKINSON, P., «Qualitative Data Analysis: Technologies and Representations», in *Sociological Research Online*, vol. 1, nº 1, 1996. Disponível em <http://www.socresonline.org.uk/1/1/4.html#top>.

COGET, Jean-François; YAMAUCHI, Yutaka ; SUMAN, Michael, «The internet, social networks and loneliness», in *IT & Society*, vol. 1, nº 1, pp. 180-201, Verão de 2002. Disponível em <http://www.stanford.edu/group/siqss/itandsociety/Vol01-1-A12-Coget-Yamauchi-Suman.pdf>.

COLLEEN, M. Kehoe; PITKOW, James E., «Surveying the Territory: Gvu's Five WWW User Surveys», in *The World Wide Web Journal*, vol. 1, nº 3, pp. 77-84, 1996. Disponível em http://www.cc.gatech.edu/gvu/user_surveys.

COOMBER, R., «Using the Internet for Survey Research», in *Sociological Research Online*, vol. 2, nº 2, 1997. Disponível em <http://www.socresonline.org.uk/2/2/2.html>.

CUMMINGS, J.; SPROULL, L.; KEISLER, S., «Beyond Hearing: Where real world and online support meet», in *Group Dynamics*, 6, pp. 78-88, 2002. Disponível em <http://homenet.andrew.cmu.edu/progress/beyondhearing.pdf>.

CUMMINGS, J.; KRAUT, R., «Domesticating Computers and the Internet», in *Information Society*, 4 de Maio de 2001. Disponível em http://homenet.andrew.cmu.edu/progress/cummings_domesticating.pdf.

CUMMINGS, J., Butler, B., & Kraut, R., «The quality of online social relationships», in *Communications of the ACM*, 45 (7), pp. 103-108, 2002. Disponível em <http://homenet.andrew.cmu.edu/progress/cummings02-QualityOfOnlineRelationships.pdf>.

CURTIS, Pavel, «Mudding: Social Phenomena in Text-Based Virtual Realities», in *Xerox PARC technical report CSL-92-4, Proceedings DIAC '92*, 1992. Disponível em <ftp://parcftp.xerox.com/pub/MOO/papers/DIAC92.txt>.

CURTIS, Pavel, “Mudding: social phenomena in text-based virtual realities”, in LUDLOW, P. (edit.), «High noon on the electronic frontier: Conceptual issues in cyberspace», MIT Press, 1996. Disponível em <ftp://ftp.lambda.moo.mud.org/pub/MOO/papers/DIAC92.txt>/
http://www.eff.org/Privacy/Security/Hacking_cracking_phreaking/Net_culture_and_hacking/MO_O_MUD_IRC/curtis_mudding.article.

CURTIS, Pavel; NICHOLS, David A., «MUDs Grow Up: Social Virtual Reality in the Real World», 1993. Disponível em <ftp://parcftp.xerox.com/pub/MOO/papers/MUDsGrowUp.txt>.

DANET, Brenda; REUDENBERG-WRIGHT, Lucia; ROSENBAUM-TAMARI, Yehudit, «“Hmmm... Where’s that smoke coming from?” Writing, play and performance on Internet Relay Chat», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2 (4), 1996. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol2/issue4/danet.html>.

DANET, Brenda (ed.), «Play and performance in computer-mediated communication», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, número especial, 1 (2), 1995. Disponível em <http://209.130.1.169/jcmc/vol1/issue2/>.

DANET, Brenda, «Playful expressivity and artfulness in computer-mediated communication», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1 (2), 1995. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol1/issue2/genintro.html>.

DAVIS, Erik, extractos da obra «TechGnosis: Myth, Magic, and Mysticism in the Age of Information», 1998. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/7/issue7.html>.

EASTIN, M. A.; LAROSE, R. L., «Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide», in *Journal of Computer Mediated Communication*, 6 (1), 2000. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol6/issue1/eastin.html>.

ECO, Umberto, «From Internet to Gutenberg – a Lecture Presented by Umberto Eco at the Italian Academy for Advanced Studies in América», 1996. Disponível em <http://www.italynet.com/columbia/internet.htm>.

ERICKSON, Thomas, «The World Wide Web as Social Hypertext», 1996. Disponível em http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/SocialHypertext.html.

FASOLO Davide, «Pensare Internet – L'incensurata potenza del virtuale», 1996. Disponível em <http://helios.unive.it/~fasolo/virtuale.html>.

FANDERCLAI, Tari Lin, «MUDs in Education: New Environments, New Pedagogies», in *Computer-Mediated Communication Magazine*, vol. 2, nº 1, 1 de Janeiro de 1995, p. 8. Disponível em <http://www.ibiblio.org/cmc/mag/1995/jan/fanderclai.html>.

FERGUSON, Robert, «El interculturalismo global y los dilemas del universalismo: educando en medios después del 2000» in *Diálogos de la Comunicación*, nº 52, Agosto de 1998. Disponível em <http://www.felafacs.org/dialogos/pdf52/ferguson.pdf>.

FERNBACK, Jan; THOMPSON, Brad, «Computer-Mediated Communication and the American Collectivity: The Dimensions of Community Within Cyberspace», *presentation at the annual convention of the International Communication Association*, Maio de 1995. Disponível em <http://www.well.com/user/hlr/texts/VCCivil.html>.

FINK, Anne Sofie, «The Role of the Researcher in the Qualitative Research Process. A Potential Barrier to Archiving Qualitative Data», in *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (3), Dezembro de 2000. Disponível em <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.

FONTES, Carlos, «As Novas Tecnologias e as Escolas», in *Navegar na Educação*, 1998. Disponível em <http://educar.no.sapo.pt/ntecno.htm>.

FRASER, Mike C., «Working with Objects in Collaborative Virtual Environments», *Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy*, Dezembro de 2000. Disponível em <http://www.cs.nott.ac.uk/Theses/mcfabs.pdf>.

FREEFORM, «Identity and the virtual community - A Case Study In User Centered Design Of A High Traffic World Wide Web Virtual Community», 1993. Disponível em <http://www.freeform.org/thesis/toc.html>.

GALLAND, Blaise, «La ville virtuelle: l'urbain à l'heure des autoroutes de l'information», in «Raisons et déraisons de la ville. Approches du champ urbain», Presses Polytechniques et Universitaires Romandes, 1996. Disponível em <http://diwww.epfl.ch/~galland/articles/vv.html>.

GALLAND, Blaise, «Pourquoi le monde va changer avec les NTIC?», *Communication au colloque: La techno-science et ses Impacts: Pour un nouveau Contrat Social*, ERIE - Enseignement et Recherches Interdisciplinaires en Éthique, 12-13 Novembro de 1998. Disponível em <http://diwww.epfl.ch/~galland/articles/Pourquoi%20le%20monde%20va%20changer%20avec%20les%20NTIC.html>

GALLAND, Blaise, «Réalités virtuelles et multimédia: vérités construites et rêves éveillés», in *Bulletin du CREIS*, Novembro de 1995. Disponível em <http://diwww.epfl.ch/~galland/articles/arti2.html>.

GARCÍA, Pedro Gómez, «Evolución de la diversidad cultural en la sociedad global informacional», in *Gazeta de Antropología*, nº 17, 2001. Disponível em http://www.ugr.es/~pwlac/G17_02Pedro_Gomez_Garcia.html.

GLUCK, Jeremy S., «Techno-Spiritual Quotes - Collected By Jeremy S. Gluck», in *Religion Online & Techno-Spiritualism*, nº 7, 1 de Setembro de 1999. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/7/wertheim.html>.

GOFFMAN, Erving, "The Presentation of Self", in «The Presentation of Self in Everyday Life», Doubleday, pp. 22-30 e 70-76, 1956. Disponível em http://diogenes.baylor.edu/WWWproviders/Larry_Ridener/DSS/INDEX.HTM.

GORDON, David, «The Borg: A critique», in *Cybersociology Magazine*, nº 5, Abril de 1999. Disponível em <http://www.cybersociology.com/>>

GRANT, Cindy (<CreativeHat@aol.com>); GRANT, Mickey (<MickeyFilm@aol.com>), «Cyber Love: What is Real & What is Virtual». Disponível em http://www.creativehat.com/cyber_love.htm.

GRANT, Cindy; GRANT, Mickey, «Encouraging Ciberculture», 2 de Março de 1997. Disponível em <http://www.anu.edu.au/people/Roger.Clarke/II/EncoCyberCulture.html>.

GRANT, Cindy (<CreativeHat@aol.com>), «The Co-Dependent on the Internet», Disponível em <http://www.creativehat.com/article01.htm>.

GRAY, Matthew, «Measuring the Growth of the Web», 1996. Disponível em <http://www.mit.edu/people/mkgray/growth/>.

GUIMARÃES Jr., Mário J.L., «A Cibercultura e o Surgimento de Novas Formas de Sociabilidade», *GT Nuevos mapas culturales: Cyber Espacio y Technologic de la Virtualidad, II Reunión de Antropología del Mercosur*, 1997. Disponível em <http://www.cfh.ufsc.br/~guima/ciber.html>.

GUIMARÃES Jr., Mario José Lopes, «O Ciberespaço como Cenário para as Ciências Sociais», in *Ilha - Revista de Antropologia*, vol. 2, nº 1, pp. 139-153, Dezembro de 2000. Disponível em http://www.cfh.ufsc.br/~guima/papers/ciber_cenario.html.

GUIMARÃES Jr., Mário J.L., «Sociabilidade no Ciberespaço: Distinção entre Plataformas e Ambientes», *51ª Reunião Anual da SBPC – PUC/RS*, Julho de 1999. Disponível em http://www.cfh.ufsc.br/~guima/papers/plat_amb.html.

HAFNER, Katie, «At the Heart of a Cyber study, the Human Essence - Interview with Sherry Turkle», in *The New York Times*, 18 de Junho de 1998. Disponível em <http://web.mit.edu/sturkle/www/nytimes.html>.

HAMLEY, Katherine, «Media Use in Identity Construction», Abril de 2001. Disponível em <http://http.cs.unl.edu/cgi-bin/ssis/~mohrt/irc.html>.

HAMMAN, Robin, "Computer networks linking communities: A study of the effects of computer network use upon pre-existing communities", in THIEDKE, U. (Ed.), «Virtualle Gruppen-Charakteristika und Prolemdimensionen», Westdeutscher Verlag, 23 de Novembro de 1999. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/mphil/short.html>.

HAMMAN, Robin, «Cyborgasms: Cybersex Amongst Multiple-Selves and Cyborgs in the Narrow-Bandwidth Space of America Online Chat Rooms», *Dissertation*, 30 de Setembro de 1996. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/Cyborgasms.html>.

HAMMAM, Robin, «Introduction to Virtual Communities Research and Cybersociology magazine», in *Cybersociology Magazine*, nº 2, 1998. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/2/is2intro.html>.

HAMMAN, Robin (<Robin@socio.demon.co.uk>), «History of the Internet, WWW, IRC, and MUDs», 12 de Maio de 1997. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/history.html>.

HAMMAN, Robin, «One Hour in the eWorld Hot Tub: a brief ethnographic project in cyberspace», 1996. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/project.html>.

HAMMAN, Robin, «Online Education: a paper about the need for and applications of Internet based education in distance education and classroom based learning», Julho de 1997. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/online-ed.html>.

HAMMAN, Robin (<robin@cybersoc.com>), «The Application of Ethnographic Methodology in the Study of Cybersex», in *Cybersociology Magazine*, nº 1, 10 de Outubro de 1997. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/plummer.html> (a versão em português está Disponível em http://members.aol.com/Cybersoc/methods_portugese.html).

HAMMAN, Robin, «The online/offline dichotomy: Debunking some myths about AOL users and the effects of their being online upon offline friendships and offline community», *M. Phil. Thesis*, 1998. Disponível em <http://www.cybersoc.com/mphil.html>.

HAMPTON, Keith, «Living the Wired Life in the Wired Suburb: Netville, Localization and Civil Society», *Doctoral Dissertation*, Agosto de 2001. Disponível em <http://web.mit.edu/knh/www/downloads/khampton01.pdf>.

HARAWAY, Donna, «The Ironic Dream of a Common Language for Women in the Integrated Circuit: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980s or A Socialist Feminist Manifesto for Cyborgs», Outubro de 1983. Disponível em <http://www.cc.rochester.edu/College/FS/Publications/HarawayCyborg.html>.

HAUBEN, M., «Netizens: On the History and impact of the Net», 1999. Disponível em <http://www.columbia.edu/~hauben/netbook/>.

HAUBEN, Ronda; HAUBEN, Michael, «Netizens: An Anthology», 1996. Disponível em <ftp://wuarchive.wustl.edu/doc/misc/acn/netbook/>.

HEDGES, Andrew, «Undefined Computer-mediated communication and college student development: A discussion of the Internet's potential impact using lesbian, gay, and bisexual students as examples», *seminar paper submitted for the degree in Counselling and Personnel Services*, 1995. Disponível em <http://www.geocities.com/Yosemite/Trails/9444/>.

HEATH, Anthony W., «The Proposal in Qualitative Research», in *The Qualitative Report*, vol. 3, nº 1, Março de 1997. Disponível em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-1/heath.html>.

HEMINGWAY, Andrew, «People of the 'Net - Relationships in the Cyberworld», 1998. Disponível em <http://www.fred.net/tzaka/reports.html>.

HERRING, S. C. «Gender and Democracy in Computer Mediated Communication», 1993. Disponível em <http://dc.smu.edu/dc/classroom/Gender.txt>.

HINE, Christine, «Virtual Ethnography?», in *IRISS '98: Conference Papers, International Conference*, 25-27 de Março de 1998. Disponível em <http://www.sosig.ac.uk/iriss/papers/paper16.htm>.

HOWARD, Philip E. N., «Network Ethnography and the Hypermedia Organization: New Organizations, New Media, New Methods», 2001. Disponível em <http://www.northwestern.edu/sociology/archive/howard/NetworkEthnography..>

HUMDOG (<humdog@usa.net>/<humdog@echonyc.com>), «Pandora's Vox: on community in cyberspace» in LUDLOW, P. (edit.), «High noon on the electronic frontier: Conceptual issues in cyberspace», MIT Press, 1996. Disponível em <http://semmlab2.sbs.sunysb.edu/Users/pludlow/humdog.html>.

HUNKA, George (<ghunka@echonyc.com>), «Lessons Learned: some thoughts on the future of on-line community networks», in *Cybersociology Magazine*, nº 5, Abril de 1999. Disponível em <http://www.cybersociology.com/>.

IRVINE, Martin, «Global Cyberculture Reconsidered: Cyberspace, Identity, and the Global Informational City», 1998. Disponível em <http://www.georgetown.edu/irvinemj/articles/globalculture.html>.

JACKSON, Michele H., «Assessing the Structure of Communication on the World Wide Web», in *Journal of Computer Mediated Communication*, 3 (1), Junho de 1997. Disponível em <http://jcmc.huji.ac.il/vol3/issue1/jackson.html>.

JACOBSON, David, «Impression Formation in Cyberspace: Online Expectations and Offline Experiences in Text-based Virtual Communities», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 5 (1), Setembro de 1999. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue1/jacobson.html>.

JAFFE, J. Michael; LEE, Young-Eum; HUANG, Li-Ning; OSHAGAN, Hayg, «Gender, Pseudonyms, and CMC: Masking Identities and Baring Souls», *45th Annual Conference of the International Communication Association*, Maio de 1995. Disponível em <http://research.haifa.ac.il/~jmjaffe/genderpseudocmc/>.

JAFFE, J. Michael, «Cognitively Mapping the Global Village», *MACAM 98*, 23 de Outubro de 1995. Disponível em <http://research.haifa.ac.il/~jmjaffe/macam98.html>.

JAFFE, J. Michael, «A Goal is a Gift: Guided Navigation Through the Internet», *Info'96*, 8 de Maio de 1996. Disponível em <http://research.haifa.ac.il/~jmjaffe/goalgift.html>.

JONES, Quentin; RAFAELI, Sheizaf, «What Do Virtual "Tells" Tell? Placing Cybersociety Research into a Hierarchy of Social Explanation», *Proceedings of the 33rd Hawaii International Conference on System Sciences*, 1998. Disponível em <http://www.computer.org/proceedings/hicss/0493/04931/04931011abs.htm>.

KAPOR, M.; BARLOW, J. P., «Across the electronic frontier», 1990. Disponível em www.eff.org/pub/EFF/Frontier_Files/EFF_Files/EFF_Info/electronic_frontier.eff.

KEEN, Carolyn (<cskeen@sas.upenn.edu>), «Carolyn Keen on Haraway, "Cyborg Manifesto»». Disponível em <http://www.english.upenn.edu/~jenglish/Courses/keen2.html>.

KEHOE, C. M.; PITKOW, J. E., «Surveying the territory: Gvu's five WWW user surveys», in *The World Wide Web Journal*, 1 (3), 1996. Disponível em http://www.cc.gatech.edu/gvu/user_surveys/papers/w3j.html.

KELLE, U., «Theory Building in Qualitative Research and Computer Programs for the Management of Textual Data», in *Sociological Research Online*, vol. 2, nº 2, 1997. Disponível em <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/2/1.html>.

KELLY, Kevin; WOLF, Gary, «PUSH! Kiss your browser goodbye: The radical future of media beyond the Web», in *Wired*, 5.03, Março de 1997. Disponível em http://www.wired.com/wired/archive/5.03/ff_push.html.

KELSEY, David, «Interview With Howard Rheingold», Outubro de 1995. Disponível em <http://www.well.com/user/hlr/texts/mindtomind/IBM.html>.

KIESLER, S.; KRAUT, R.; CUMMINGS, J.; BONEVA, B.; HELGESON, V.; CRAWFORD, A., «Internet Evolution and Social Impact», in LOWRY, P. B.; CHERRINGTON, J. O.; WATSON, R. J. (Eds.), «The E-Business Handbook», *CRC Press*, pp. 189-201, 2002 / in *IT & Society*, vol. 1, nº 1, pp. 120-134, Verão de 2002. Disponível em <http://homenet.andrew.cmu.edu/progress/ebusinesspaper.pdf> /

<http://www.stanford.edu/group/siqss/itandsociety/Vol01-1-A08-Kiesler-Kraut-Cummings-Boneva-Helgeson-Crawfor.pdf> .

- KIESLER, S., LUNDMARK, V., ZDANIUK, B., KRAUT, R. E., «Troubles with the Internet: The Dynamics of Help at Home», in *Human Computer Interaction*, 15 (4), pp. 323-351, 2000. Disponível em <http://homenet.andrew.cmu.edu/progress/Kiesler00-TeenGuru.pdf>.
- KING, Storm A., «Analysis of Electronic Support Groups for Recovering Addicts», in *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century*, vol. 2, nº 3, pp. 47-56, 1994. Disponível em <http://www.helsinki.fi/science/optek/1994/n3/king.txt>.
- KING, Storm A., «Effects of Mood States on Social Judgments in Cyberspace: Self-Focused Sad People as the Source of Flame Wars», 1995. Disponível em <http://www.grohol.com/storm1.htm>.
- KING, Storm A., «Gender Identity Disorder: Analysis of a Cyberspace Support Group», 1995. Disponível em <http://www.concentric.net/~Astorm/gender.html>.
- KING, Storm A., «Is the Internet Addictive, or Are Addicts Using the Internet?», 1996. Disponível em <http://www.concentric.net/~Astorm/iad.html>.
- KIRK, Elizabeth E., «Evaluating Information Found on the Internet», 1996. Disponível em <http://www.library.jhu.edu/elp/useit/evaluate/>.
- KOKU, Emmanuel; NAZER, Nancy; WELLMAN, Barry, «Netting Scholars: Online and Offline», in *the American Behavioural Scientist*, vol. 43, *Mapping Globalisation*, edição especial, Agosto de 2000. Disponível em <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/index.html>.
- KRAUT, R.; KIESLER, S.; BONEVA, B.; CUMMINGS, J.; HELGESON, V.; CRAWFORD, A., «Affiliates Internet Paradox Revisited», in *Journal of Social Issues*, 58, pp. 49-74, 2002. Disponível em <http://homenet.hcii.cs.cmu.edu/progress/jsiparadox-revisited.pdf>.
- KRAUT, R.; PATTERSON, M.; LUNDMARK, V.; KIESLER, S.; MUKOPHADHYAY, T.; SCHERLIS, W., «Internet Paradox: A Social Technology that Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being?», in *American Psychologist*, vol. 53, nº 9, pp. 1017-1031, 1998. Disponível em <http://www.apa.org/journals/amp/amp5391017.html>.
- KRIKORIAN, Dean H.; LEE, Jae-Shin; HARMS, Chad; CHOCK T., Makana, «Isn't That Spatial?: Distance and Communication in a 2-D Virtual Environment», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 5 (4), Junho de 2000. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue4/index.html>.
- KVEIM, Kathrine, «The World Wide Web - an instance of Walter Ong's Secondary Orality?», *dissertation for an MA in Media and Communications*, 1997. Disponível em <http://www.angelfire.com/oh/kathrine/dissertation.html>.
- LANGHAM Don, «The Common Place MOO: Orality and Literacy in Virtual Reality», in *Computer-Mediated Communication Magazine*, vol. 1, nº 3, 1 de Julho de 1994. Disponível em <http://www.december.com/cmc/mag/1994/jul/moo.html>.
- LAPASSADE, Georges, «La phénoménologie sociale et l'ethnométhodologie», in *DESS d'Ethnométhodologie et Informatique, année scolaire 1992-1993*. Disponível em <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/lapheno1.htm>.
- LAPASSADE, Georges, «La méthode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école)», in *DESS d'Ethnométhodologie et Informatique, année scolaire 1992-1993*. Disponível em <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrso.htm>.
- LAROSE, R.; GREGG, J.; EASTIN, M., «Audiographic telecourses for the Web: An experiment», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4 (2), 1998. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue2/larose.html>.

LAROSE, R.; GREGG, J.; EASTIN, M., «Reformulating the Internet paradox: Social cognitive explanations of Internet use and depression», in *Journal of Online Behavior*, 1 (2), 2001. Disponível em <http://www.behavior.net/JOB/v1n1/paradox.html>.

LAURIA, R., «Virtual reality: An empirical-metaphysical testbed», in *Journal of Computer Mediated-Communication*, 2 (1), 1996. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue2/lauria.html>.

LEANING, Marcus, «Cyborg Selves: Examining identity and meaning in a chat room», *Dissertation submitted as course requirement for the M. Sc. Social Analysis*, South Bank University, Outubro de 1998. Disponível em <http://www.geocities.com/Athens/Atrium/2136/Title.html>.

LEIRIA, Isabel, «Escolas Portuguesas São das Que Estão Mais Afastadas do Computador», in *Jornal Público*, 28 de Novembro de 2001. Disponível em http://www.malhatlantica.pt/escolas_portuguesas.htm.

LECERF, Yves, «Le champ d'étude de l'ethnométhodologie (année 1993-1994)». Disponível em <http://www.babelweb.org/ylycerf/lecerf1.htm>.

LECERF, Yves, «Lexique ethnométhodologique» (extracto da obra «Pratiques de formation (analyses), Ethnométhodologies», Université de Paris VIII, 1985), in *numéro spécial de la revue Pratiques de Formation*, número duplo: 11-12. Disponível em <http://www.babelweb.org/ylycerf/lecerf1.htm> / <http://perso.club-internet.fr/vadeker/corpus/lexique.htm>.

LEE, R.; FIELDING, N., «Qualitative Data Analysis: Representations of a Technology: A Comment on Coffey, Holbrook and Atkinson», in *Sociological Research Online*, vol. 1, nº 4, 1996. Disponível em <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/4/lf.html>.

LEIRIA, Isabel, «Escolas Portuguesas são das que estão mais afastadas do Computador», in *Jornal Público*, 28 de Novembro de 2001. Disponível em http://www.malhatlantica.pt/escolas_portuguesas.htm.

LEMOS, André (<alemos@ufba.br>), «Ciber-Socialidade - Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea». Disponível em http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/txt_and3.htm.

LEMOS, André (<alemos@ufba.br>); CARDOSO, Cláudio (<ccardoso@ufba.br>); PALACIOS, Marcos (<palacios@ufba.br>), «Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela Internet». Disponível em http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/txt_col1.htm.

LEVACOV, Marília (<mlevacov@penta.ufrgs.br>), «As Novas Tecnologias: Digitalizando o Mundo». Disponível em <http://milonga.ilea.ufrgs.br/~mlevacov/bahia.html>.

LEVY, Pierre, «The Essence of Cyberculture: a Universality Without Totality», *keynote speech given at 6Cyberconf*, 6 de Junho de 1997. Disponível em <http://pconf.terminal.cz/participants/levy.html>.

LICKLIDER, J.C.R., «Man-computer symbiosis» (1960), in *Memoriam: J. C. R. Licklider 1915-1990*, Agosto de 1990. Disponível em <http://memex.org/licklider.html>.

LICKLIDER, J.C.R.; TAYLOR, Robert, «The computer as a communication device» (*Science and Technology*, Abril de 1968), in *Memoriam: J. C. R. Licklider 1915-1990*, Agosto de 1990. Disponível em <http://memex.org/licklider.html>.

LIU, Yuliang, «How to Write Qualitative Research? - A Book Review», in *The Qualitative Report*, 5 (1/2), Maio de 2000. Disponível em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-1/liu.html>.

- LIU, Geoffrey Z., «Virtual Community Presence in Internet Relay Chatting», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 5 (1), Setembro de 1999. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue1/liu.html>.
- LOBBAN, Richard, «REPLY: African Muslim Slaves in America», in *H-AFRICA*, 4 de Agosto de 1995. Disponível em <http://h-net.msu.edu/~africa/archives/august95>.
- LOMBARD, M.; DITTON, T., «At the heart of it all: The concept of presence», in *Journal of Computer Mediated-Communication*, 3 (2), Setembro de 1997. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue2/lombard.html>.
- LUDLOW, Peter, "Self and Community Online", in «High noon on the electronic frontier: Conceptual issues in cyberspace», MIT Press, 1996. Disponível em <http://semmlab2.sbs.sunysb.edu/Users/pludlow/highnoon.html>.
- MALHOTRA, Yogesh, «On Science, Scientific Method And Evolution Of Scientific Thought: A Philosophy Of Science Perspective Of Quasi-Experimentation.», 1994. Disponível em <http://www.brint.com/papers/science.htm>.
- MALTZ, T., «Customary law & power in Internet communities», in *Journal of Computer Mediated-Communication*, 2 (1), 1996. Disponível em <http://www.usc.edu/dept/annenberg/vol2/issue1/custom.html>.
- MARVIN, Lee Ellen, «Spoof, spam, lurk and lag: The aesthetics of text-based virtual realities», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1 (2), 1995. Disponível em <http://www.usc.edu/dept/annenberg/vol1/issue2/marvin.html>.
- MASON Bruce; DICKS Bella, «The Digital Ethnographer», in *Research Methodology Online*, nº 6, 6 de Agosto de 1999. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/6/issue6.html>.
- MARAVILLA, Christopher Scott, «The Virtual Red Light District: Filtration Software and the Zoning of the Internet», 16 de Abril de 2001. Disponível em <http://www.wvu.edu/~wvjolt/Arch/Mara/Mara.htm>.
- MARTÍNEZ, Sergio López; FIGUEROA, María E. Vargas, «Internet como Medio y Objeto de Estudio en Antropología», Agosto de 2000. Disponível em <http://www.plazamayor.net/antropologia/archtm/xinter.html>.
- MAYANS, J., «Género chat. Ensayo Antropológico sobre Socialidades CiberTextuales», in *Observatorio para la Cibersociedad*, nº 1, 2000. Disponível em <http://www.ub.es/antropo/ciber/gc-index.htm>.
- MCADAMS, Mindy, «Gender Without Bodies», in *Journal of Computer-Mediated Communication Magazine*, vol. 3, nº 3, *Special Focus: Women and Gender Online*, 1 de Março de 1996. Disponível em <http://www.december.com/cmc/mag/1996/mar/mcadams.html>.
- MENDES, Aníbal José da Trindade Jesus, «O Cibertempo e o Tempo da Escola Actual – A Educação na Sociedade da Informação», Tese de Mestrado em Ciências da Comunicação, 1998. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/mendes-anibal-cibertempo.html>.
- MERHOLZ, Peter, «Whose "My" Is It Anyway?», Agosto de 1998. Disponível em <http://www.peterme.com/index081098.html>.
- MILLARCH, Francisco, «Net Ideologies: From Cyber-liberalism to Cyber-realism», Julho de 1998. Disponível em http://www.millarch.org/francisco/papers/net_ideologies.htm.
- MILLER, Hugh, «The Presentation of Self in Electronic Life: Goffman on the Internet», *paper presented at Embodied Knowledge and Virtual Space conference*, Junho de 1995. Disponível em <http://www.ntu.ac.uk/soc/psych/miller/goffman.htm/http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/psy cyber.html>.

MILLER, Hugh; MATHER, Russell, «The Presentation of Self in WWW Home Pages», in *IRISS '98: Conference Papers*, 25-27 de Março de 1998. Disponível em <http://www.sosig.ac.uk/iriss/papers/paper21.htm>.

MIZRACH, Steve (<mizrachs@fiu.edu>), «CyberAnthropology». Disponível em <http://www.lastplace.com/page206.htm>.

MIZRACH, Steve (<mizrachs@fiu.edu>), «Is Cyberpunk the Counterculture of the 1990's?», in *Cyberanthropology*. Disponível em http://www.ecn.org/settorecyb/txt/cyberpunk_as_counterculture.html.

MIZRACH, Steve, «Para Definir Cultura num Mundo Virtual», in *Textos de Antropologia Urbana* – 05, 1992. Disponível em <http://www.aguaforte.com/antropologia/virtcult.htm>.

MIZRACH, Steve, «Primitivos Modernos: A Acelerada Colisão entre o Passado e o Futuro na Era Pós-Moderna», in *Textos de Antropologia Urbana* – 06, 1996. Disponível em <http://www.aguaforte.com/antropologia/modprim.htm>.

MIZRACH, Steve (<mizrachs@fiu.edu>), «Sociolinguistics of electronic mail», Disponível em <http://www.fiu.edu/~mizrachs/sociolang-email.html>.

MIZRACH, Steve, «What's Virtual About Virtual Culture?», in *AAA meetings*, Dezembro de 1995. Disponível em <http://www.fiu.edu/~mizrachs/virtual-ethnog.html>.

MNOOKIN, J.L., «Virtual(ly) law: The emergence of law in LambdaMOO», in *Journal of Computer Mediated-Communication*, 2 (1), 1996. Disponível em <http://www.usc.edu/dept/annenberg/vol2/issue1/lambda.html>.

MORE, Max (more@extropy.org), «Extropian Principles 3.0 - A Transhumanist Declaration». Disponível em <http://www.extropy.org/ideas/principles.html>.

MORIN, Edgar, «Antropología de la libertad», in *Gazeta de Antropología*, nº 15, 1999. Disponível em http://www.geocities.com/nonopp_99/filos_educ/Morin_libertad.htm.

MORIN, Edgar, «Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur», *Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture*, 1999. Disponível em <http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/>.

MOULTHROP, Stuart, «You say you want a revolution? Hypertext and the laws of media», in *Postmodern Culture*, vol. 1, nº 3, 1991. Disponível em <http://jefferson.village.virginia.edu/pmc/text-only/nº.591/moulthro.591>.

MOURA, Gevilácio A. C. de, «Citações e referências a documentos eletrônicos», Junho de 1996. Disponível em <http://www.elogica.com.br/users/gmoura>.

MYERS, M. D., «Qualitative Research in Information Systems», in *MIS Quarterly*, 21: 2, pp. 241-242, Junho de 1997. Disponível em <http://www.qual.auckland.ac.nz/>.

NEGROPONTE, Nicholas, «Interview by John Papageorge for *Silicon Valley Radio*», 1996. Disponível em <http://www.transmitmedia.com/svr/vault/negroponte/index.html>.

NELSON-KILGER, Max, «The Digital Individual», in *CFP'93 Conference, Computer Professionals for Social Responsibility*, 1993. Disponível em <http://www.cpsr.org/dox/conferences/cfp93/nelson-kilger.html>.

NELSON-KILGER, Max, «CFP'93 - The Digital Individual», 1995. Disponível em <http://www.cpsr.org/conferences/conferences.html>.

NEUSTADL, Alan; ROBINSON, John P., «Social Contact Differences among Internet Users and Nonusers in the General Social Survey», in *IT & Society*, vol. 1, nº 1, pp. 73-102, Verão de 2002. Disponível em <http://www.stanford.edu/group/siqss/itandsociety/Vol01-1-A19-Robinson-Neustadtl-Kestnbaum.pdf>.

NEWHAGEN, J. E.; RAFAELI, S., «Why communication researchers should study the Internet: A dialogue», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1 (4), 1996. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol1/issue4/rafaeli.html>.

NEWITZ, Annalee, «Surplus Identity On-Line», in *Bad Subjects*, nº 18, Janeiro de 1995. Disponível em <http://eserver.org/bs/18/newitz.html>.

NIE, Norman H.; ERBRING, Lutz, «Internet and society: a preliminary report», in *IT & Society*, vol. 1, nº 1, pp. 275-283, Verão de 2002. Disponível em <http://www.stanford.edu/group/siqss/itandsociety/Vol01-1-A18-Nie-Erbring.pdf> / http://www.stanford.edu/group/siqss/Press_Release/Preliminary_Report.pdf.

NIE, Norman; ERBRING, Lutz, «Study Offers Early Look at How Internet is Changing Daily Life», 2000. Disponível em http://www.stanford.edu/group/siqss/Press_Release/press_release.html.

NIE, Norman H.; HILLYGUS, D. Sunshine, «The Impact of Internet Use on Sociability: Time-Diary Findings», in *IT & Society*, vol. 1, nº 1, pp. 1-20, Verão de 2002. Disponível em <http://www.stanford.edu/group/siqss/itandsociety/Vol01-1-A01-Nie-Hillygus.pdf>.

NORTH, T., «The Internet and Usenet Global Computer Networks; An investigation of their Culture and its Effects on new users», 1994. Disponível em <http://www.vianet.net.au/~timn/thesis/>.

NUNES, Mark, «Baudrillard in Cyberspace: Internet, Virtuality, and Postmodernity», 1995. Disponível em <http://www.dc.peachnet.edu/~mnunes/jbnet.html>.

OGDIN, Carol Anne, «The E-Mail Paradox: Questions To Consider», 1999. Disponível em <http://www.deepwoods.com/transform/pubs/EMail/Paradox.htm>.

ORTHMANN, Claudia, «Analyzing the Communication in Chat Rooms - Problems of Data Collection», in *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (3), Dezembro de 2000. Disponível em <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.

PACCAGNELLA, Luciano, «Getting the Seats of Your Pants Dirty: Strategies for Ethnographic Research on Virtual Communities», in *Journal of Computer Mediated Communication*, vol. 3, nº 1, Junho de 1997. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue1/paccagnella.html>.

PAIS, Custódio, «Internet: O Milagre da Era Digital Ou a Ameaça da Bomba Informática?», 1999. Disponível em <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium25/default.htm>.

PAOLILLO, John, «The Virtual Speech Community: Social Network and Language Variation on IRC» (Reprinted from the CD ROM-based «Proceedings of the Thirty-Second Annual Hawaii International Conference on Systems Sciences»), in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4 (4), Junho de 1999. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue4/paolillo.html>.

PARKS, M. R.; FLOYD, K., «Making friends in cyberspace», in *Journal of Communication*, 46 (1), pp. 80-96, Inverno de 1996. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol1/issue4/parks.html>.

TEXTER, W., «"I May be Synthetic, but I'm not Stupid": Technicity, Artifice and Repetition in Cyberville», 1996. Disponível em <http://www.texter.com/Textual/thesis.html>.

PASTORE, Michael, «Cyberatlas report "The numbers behind email"», 1999. Disponível em http://cyberatlas.internet.com/big_picture/traffic_patterns/article/0,1323,5931_151911,00.html.

- PATRICK, A. S.; BLACK, A.; WHALEN, T. E., «Rich, young, male, dissatisfied computer geeks? Demographics and satisfaction from the National Capital FreeNet», in GODFREY, D.; LEVY, M. (Eds.), *Proceedings of Telecommunities 95: The International Community Networking Conference*, pp. 83-107, 1995. Disponível em <http://debra.dgbt.doc.ca/services-research/survey/demographics/vic.html>.
- PEREIRA, Cláudio, «O filme etnográfico como documento histórico», in *Olho da História*, nº 1, texto apresentado no laboratório de reflexão *A Experiência do Século*, organizado pela Oficina Cinema-História, em Maio de 1995. Disponível em <http://www.ufba.br/~revistao/olclaudi.html>.
- PERRY, Barbara, «Learning by Doing: an Ethnographic Experience from Soup to Nuts», 2001. Disponível em <http://www.iirusa.com/ethno/index.cfm/Link%3D7>.
- PESCE, Mark D.; KENNARD, Peter; PARISI, Anthony S., «Cyberspace», *Paper presented at the First International Conference on the World Wide Web*, 25-27 de Maio de 1994. Disponível em <http://www.hyperreal.org/~mpesce/www.html>.
- PESCE Mark (<mpesce@netcom.com>), «An Afternoon with Mark Pesce: The Uncut Version». Disponível em <http://www.hyperreal.org/~mpesce/interview.html>.
- PESCE, Mark, «Mark Pesce interviewed by Gordy Slack», *for the Center for Theology and the Natural Sciences*, 28 de Outubro de 1997. Disponível em <http://www.hyperreal.org/~mpesce/interview.html>.
- PESCE Mark, «Ritual and the Virtual», Julho de 1997. Disponível em <http://www.hyperreal.org/~mpesce/caiia.html>.
- PHAM, Alex, «The Human Side of the Screen - Sherry Turkle - MIT's 'cybershrink' - says e-commerce won't replace the mall», in *The Boston Globe*, 24 de Fevereiro de 1999. Disponível em <http://web.mit.edu/sturkle/www/bosglobe.html>.
- PIMENTEL, Ludmila Cecilina Martinez, «Corpos e bits: Linhas de Híbridação Entre Dança e Novas Tecnologias», 2000. Disponível em http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/downloads/dis_ludmila.pdf.
- PLANEÉIS, Joan Mayans i, «Género Chat - Ensayo Antropológico sobre Socialidades CiberTextuales», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3 (1), Junho de 1997. Disponível em <http://www.ub.es/antropo/ciber/gc-index.htm>.
- PITKOW, James E.; RECKER, Margaret M., «Using the Web as a Survey Tool: Results from the Second WWW User Survey», *Journal of Computer Networks and ISDN systems*, vol. 27, nº 6, 1994. Disponível em http://www.cc.gatech.edu/gvu/user_surveys/papers/survey_2_paper.html.
- PLATT, J., «Has Funding Made a Difference to Research Methods?», in *Sociological Research Online*, vol. 1, nº1, 1996. Disponível em <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/1/5.html>.
- POLÓNIO, Diogo Maria de Matos, «Epistemologia das ciências da educação - A emergência de uma Ciência da Educação e o papel fundamental da Filosofia da Educação», in *Millenium*, nº 6, Março de 1997. Disponível em http://www.ipv.pt/millenium/pce6_dmp.htm.
- POSTER, Mark (<poster@uci.edu>), «Conversation with Professor Mark Poster», *an interviewed for Seulemonde*. Disponível em <http://www.cas.usf.edu/journal/poster/mposter.html>.
- POSTER, Mark, «CyberDemocracy: Internet and the Public Sphere», 1995. Disponível em <http://www.hnet.uci.edu/mposter/writings/democ.html>.
- POSTER, Mark, «Postmodern Virtualities», 1996, in «The Second Media Age», *Capítulo 2*, Blackwell, 1995. Disponível em <http://www.humanities.uci.edu/mposter/writings/internet.html>.
- QUARTERMAN, J. S., «Summary: Third Internet demographic survey (MIDS3)», 1996. Disponível em <http://www3.mids.org/mn/603/ids3sum.html>.

QUERIDO, Paulo, «O (mau) estado da nação digital», in *Expresso, Caderno Vidas*, nº 1519, 8 de Dezembro de 2001. Disponível em http://semanal.expresso.pt/vidas/artigos/interior.asp?edicao=1519&id_artigo=ES44152.

RAMAL, Andrea Cecilia, «Hipertextualidade e Aprendizagem – entrevista com Andrea Ramal», in *Jornal da Incubadora Gênesis*, Fevereiro de 2001. Disponível em <http://www.instructionaldesign.com.br/>.

RAMAL, Andrea Cecilia, «O pensar, o aprender e o avaliar na cibercultura – entrevista com Andrea Ramal», in *Revista Impressão Pedagógica*, ano IX, nº 22, Maio/Junho de 2000. Disponível em <http://www.instructionaldesign.com.br/>.

RAPPORT, Nigel, «Individual Mind: Towards a philosophy of anthropology as a moral pursuit», in *iNtergraph: Journal of Dialogic Anthropology*, vol. 1, nº 1, Janeiro de 2000. Disponível em <http://www.intergraphjournal.com/enhanced/articles/article6/individual%20mind%20.htm>.

REID, Brian, «January 1995 Usenet Readership Summary Report», *Network Measurement Project at the DEC Western Research Laboratory*. 1995. Disponível em <http://www.cc.utah.edu/~bf6515/arbitron/>.

REID, Elizabeth, «Are MUDs Banned in Australia?», in *Computer-Mediated Communication Magazine*, vol. 1, nº 4, 1 de Agosto de 1994. Disponível em <http://sunsite.unc.edu/cmcmag/1994/aug/muds.html>.

REID, Elizabeth M., “Communication and Community on Internet Relay Chat: Constructing Communities”, in LUDLOW, P. (edit.), «High noon on the electronic frontier: Conceptual issues in cyberspace», MIT Press, 1996. Disponível em <http://semlab2.sbs.sunysb.edu/Users/pludlow/highnoon.html>.

REID, Elizabeth M., «Cultural Formations in Text-Based Virtual Realities», *Masters Thesis*, Janeiro de 1994. Disponível em <http://www.ee.mu.oz.au/papers/emr/index.html> / <http://www.ludd.luth.se/mud/aber/articles/cult-form.thesis.html>.

REID, Elizabeth, “Text-based Virtual Realities: Identity and the Cyborg Body”, in LUDLOW, P., «High noon on the electronic frontier: Conceptual issues in cyberspace», MIT Press, 1996. Disponível em <http://people.we.mediaone.net/elizrs/cult-form.html#Chap3>.

REYMERS, Kurt, «Identity and the Internet: A symbolic interactionist perspective on Computer-Mediated Social Networks», Abril de 1998. Disponível em <http://www.acsu.buffalo.edu/~reymers/identity.html>.

RHEINGOLD, Howard, «A Slice of Life in My Virtual Community», Setembro de 1994. Disponível em <http://www.well.com/user/hlr/vcbook/index.html>.

RHEINGOLD, Howard, «Dan Richards talks with cyberspace guru Howard Rheingold about life, the Internet and desserts», 1999. Disponível em <http://www.mindjack.com/interviews/howard1.html>.

RHEINGOLD, Howard, «Interviewed by PBS Frontline», 1995. Disponível em <http://www.well.com/user/hlr/texts/mindtomind/frontline.html>.

RHEINGOLD, Howard, «Misunderstanding New Media», in *Feed Magazine*, 26 de Outubro de 1998. Disponível em <http://www.feedmag.com/essay/es102lofi.html>.

RHEINGOLD, Howard (<hlr@well.com>), «The virtual community: homesteading on the electronic frontier», 1993. Disponível em <http://www.rheingold.com/vc/book/> / <http://www.well.com/user/hlr/vcbook>.

RHEINGOLD, Howard, «Tools for Thought», 1985. Disponível em <http://www.rheingold.com/texts/tft/>.

RHEINGOLD, Howard, «With Sherry Turkle, author of "Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet"», Novembro de 1995. Disponível em <http://www.well.com/user/hlr/texts/mindtomind/turkle.html> / <http://www.salon.com/12nov1995/departments/howard.html>.

RIBEIRO, Eduardo Botelho, «A Sócio-Lógica dos Computadores: Projeto para uma Antropologia com Cabos, Chips e outras 'Coisas'», Agosto de 1998. Disponível em <http://members.tripod.com/~navpesq/texts/projecto.htm>.

RIBEIRO, José, «Construção do discurso audiovisual em Antropologia sobre a reconstituição de um ritual cabo-verdiano na Área Metropolitana de Lisboa», 1º Congresso Virtual de Antropología y Arqueología, Ciberespacio, Outubro de 1998. Disponível em <http://www.naya.org.ar/congreso/ponencial-3.htm>.

RIBEIRO, José Carlos S. (<jcsr@bahianet.com.br>), «Comunidades virtuais eletrônicas - Convergência da Técnica com o Social». Disponível em http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/art_jcarlos1.html.

RIBEIRO, José Carlos S. (<jcsr@bahianet.com.br>), «O Corpo na Era da Sociedade Informacional». Disponível em http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/art_jcarlos3.html.

RIBEIRO, José Carlos S. (<jcsr@bahianet.com.br>), «Agentes criativos: desenvolvedores Web enquanto promotores da Cibercultura». Disponível em http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/art_carla1.html

ROBINSON, John P.; NEUSTADTL, Alan; KESTNBAUM, Meyer, «The online "diversity divide": public opinion differences among internet users and nonusers», in *IT & Society*, vol. 1, nº 1, pp. 284-302, Verão de 2002. Disponível em <http://www.stanford.edu/group/siqss/itandsociety/Vol01-1-A19-Robinson-Neustadtl-Kestnbaum.pdf>.

ROCHA, Frederico, «Internet escolar com mau aproveitamento», in *Sem@na Informática*, nº 554, 18 de Maio de 2001. Disponível em <http://www.zdnet.pt/semana/554/actualidade/escola.shtml>.

ROSENBERG, Scott, «Sad and Lonely in Cyberspace: Why the new net depression study is something to get bummed about Salon Magazine», Outubro de 1998. Disponível em <http://www.salonmagazine.com/21st/rose/1998/09/03straight.html>.

RUBIO, María Isabel Jociles, «Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico», in *Gazeta de Antropología*, nº 15, 1999. Disponível em http://www.ugr.es/~pwlac/G15_01MariaIsabel_Jociles_Rubio.html.

RYDER, Martin, «The World Wide Web and the Dialectics of Consciousness», *Paper presented to the Fourth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory*, 7-11 de Junho de 1998. Disponível em http://www.cudenver.edu/~mryder/iscrat_98.html.

SANNICOLAS Nikki, «Erving Goffman, Dramaturgy, and On-Line Relationships», 1997. Disponível em <http://members.aol.com/Cybersoc/issue1.html>.

SCHMIDT, Alexandra, «Ethnométhodologie: Regards sur un terrain interdit», in *Mémoire de D.E.S.S.*, 1990. Disponível em <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/alexand/index.htm>.

SCHUTTE, Jerald, «Virtual Teaching in Higher Education: The New Intellectual Superhighway or Just Another Traffic Jam?», 1996. Disponível em <http://www.csun.edu/sociology/virexp.htm>.

SCHOOLEY, AnnaLynn, «Playing with Qualitative Research: Designing a Research Project with Diamonds and Venns», in *The Qualitative Report*, vol. 2, nº 3, Dezembro de 1995. Disponível em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR23/schooley.html>.

SEABROOK, John, «Home on the Net», in *The New Yorker*, 16 de Outubro de 1995. Disponível em <http://levity.com/seabrook/homenet.html>.

SETZER, Valdemar W., «Computador - Pode ser perigoso para menores», in *Vida Integral*, de Agosto a Novembro de 1999. Disponível em <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/entrev/vidainteg.html>.

SETZER, Valdemar W., «Contra o uso de computadores por crianças e jovens», Agosto de 1996. Disponível em <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/artigoPOA.html>.

SETZER, Valdemar W., «Crianças na rede», entrevista publicada no portal *Bolsa de Mulher*, 4 de Março de 2002. Disponível em http://www.bolsademulher.com/imprimir/?id_secao=33&id_materia=1605&id_pagina=2217.

SETZER, Valdemar W., «O Ensino de Informática para crianças: um crime contra a humanidade», in *PCWorld*, Junho de 1998. Disponível em <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/crime.html>.

SETZER, Valdemar W., «Os riscos dos jogos eletrônicos na idade infantil e juvenil», in LANZ, R., «A Pedagogia Waldorf», Editora Antroposófica, 1998. Disponível em <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/joguinhos.html>.

SHADE, Leslie Regan, «The Gendered Mystique», in *Computer Mediated Communication Magazine*, 1 de Março de 1996. Disponível em <http://www.december.com/cm/mag/1996/mar/shade.html>.

SILVA, Ana Maria Alves, «Peculiaridades da pesquisa no Internet Relay Chat (IRC)», trabalho apresentado na mesa redonda *Novos Paradigmas: Etnografia e Ciberespaço*, do X Ciclo de Estudos sobre o Imaginário – *Imaginário e Cibercultura*, 1998. Disponível em http://www.cfh.ufsc.br/~ciber/ant5203/pesq_irc.html.

SILVA, Lídia J. Oliveira Loureiro da, «A Internet – a geração de um novo espaço antropológico», in «Os novos espaços públicos: identidades e práticas culturais», Colóquio Comemorativo dos 20 anos da *Revista Crítica de Ciências Sociais, Sociedade, Cultura e Política no Fim do Século – A Reinvenção da Teoria Crítica*. Disponível em <http://www.exclusao.hpg.ig.com.br/texto%2520-%2520lidia%2520silva%252001.htm>.

SLACK, R. S., «On the Potentialities and Problems of a WWW Based Naturalistic Sociology», in *Sociological Research Online*, vol. 3, nº 2, 1998. Disponível em <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/2/3.html>.

SMITH, Alastair G., «Criteria for evaluation of Internet Information Resources», 1997. Disponível em <http://www.vuw.ac.nz/~agsmith/evaln/>.

SMITH, Christine Biship, «Casting the Net: Surveying an Internet Population», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 3, nº 1, Junho de 1997. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue1/smith.html>.

SMITH, M.A., «Voices from the WELL: The logic of the virtual commons», *Master's Thesis*, 1992. Disponível em <http://www.cpsr.org/cpsr/sociology/virtcomm.txt>.

SMYRES, Kerrie Michelle, «Virtual Corporeality: Adolescent Girls and Their Bodies in Cyberspace», Agosto de 1999. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/6/smyres.html>.

SOARES, Ismar de Oliveira, «La gestión de la comunicación en el espacio educativo (O los desafíos de la Era de la Información al sistema educativo)», in *Dialogos de Felafacs*, nº 52, pp. 9-18, Agosto de 1998. Disponível em <http://cecte.ilce.edu.mx/cecte/posgrado/investigacion/lecturas/ismar.html>.

SONDHEIM, Alan (<sondheim@panix.com>), «The throes of addiction», in *Women and Performance*, nº 17, *Sexuality & Cyberspace: Performing the Digital Body*. Disponível em http://jefferson.village.virginia.edu/~spoons/internet_txt.html.

SPERTUS, E., «Social and Technical Means for Fighting On-line Harassment», Maio de 1996. Disponível em <http://www.ai.mit.edu/people/ellens/Gender/glc/>.

SPITTLE, Steve, «Is Any Body Out There? Gender, Subjectivity and Identity in Cyberspace», Dezembro de 1997. Disponível em <http://www.aber.ac.uk/~dgc/media.html>.

STALLMAN, Richard, «An interview with Richard Stallman», in *Research Methodology Online*, nº 6, Agosto de 1999. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/6/issue6.html>.

STEFFENSEN, Jyanni, «Decoding Perversity: queering cyberspace», in *Parallel Gallery and Journal* (<parallel@camtech.com.au>). Disponível em http://www.va.com.au/parallel/x1/journal/jyanni_steffensen/robot.html.

STEINBERG, Steve G., «'Seek and Ye Shall Find (Maybe)' in *Wired*, 4.05», 1996. Disponível em <http://www.wired.com/wired/archive/4.05/indexweb.html>.

STONE, Alucquere Rosanne (<sandy@SandyStone.com>), «Techno-prosthetics and Exterior Presence - A Conversation with Sandy Stone» (by Ben Bratton, Laura Grindstaff, Robert Nideffer), in *SPEED_ VERSION 1.2: Science and Re-enchantment*. Disponível em http://proxy.arts.uci.edu/%7Enideffer/_SPEED_/1.2/stone.html.

STONE, Alucquere Rosanne, «The "Empire" strikes back: a posttranssexual manifesto», 1993. Disponível em <http://www.actlab.utexas.edu/~sandy/empire-strikes-back>.

STONE, Alucquere Rosanne, «The War of Desire and Technology at the Close of the Mechanical Age», MIT Press, 1995. Disponível em <http://www.actlab.utexas.edu/~sandy/>.

STONE, Alucquere Rosanne, «Violation and virtuality: two cases of physical and psychological boundary transgression and their implications», 1993. Disponível em <http://www.actlab.utexas.edu/~sandy/violation-and-virtuality>.

STONE, Alucquere Rosanne, «What vampires know: transubjection and transgender in cyberspace», 1993. Disponível em <http://www.actlab.utexas.edu/~sandy/eyes-of-the-vampire>.

STORCH, Lea (<lwaider@uol.com.br>), «PERSONAS Uma falsa identidade?», in «O olhar virtual: a realidade por trás da realidade». Disponível em <http://www.chadel.com/lea/olhar/personas.html>.

STRANGELOVE, Michael, «Cyberspace and the Changing Landscape of the Self», 1994. Disponível em <http://www.ciesin.ee/OTHER/MSTRANGE/GEO.html>.

STRANGELOVE, Michael, «Cyberspace and the Subversion of Definitional Control», *Michael Strangelove's Dissertation*, capítulo 5, 28 de Abril de 1998. Disponível em <http://www.strangelove.com/diss/chp-5.html>.

STRANGELOVE, Michael, «Cyberspace Immigrants: A Plea for Tolerance on the Virtual Frontier», Setembro de 1994. Disponível em <http://cs.felk.cvut.cz/pub/lists-archive/NET/NET.1994-07>.

STRANGELOVE, Michael, «The Essential Internet: The Rise of Virtual Culture and the Emergence of Electric Gaia», Outubro de 1993. Disponível em <http://www.ciesin.ee/OTHER/MSTRANGE/ESSENTIAL.html>.

STRANGELOVE, Michael (<mstrange@nic.fonorola.net>), «The Geography of Consciousness: Cyberspace and the Changing Landscape of the Self». Disponível em <http://www.ciesin.ee/OTHER/MSTRANGE/GEO.html>.

STRANGELOVE, Michael, «The Internet as catalyst for a paradigm shift», *Computer-mediated Communication Magazine*, vol. 1, n° 8, Dezembro de 1994. Disponível em <http://www.december.com/cmc/mag/1994/dec/shift.html>.

STRANGELOVE, Michael, «The Internet, Electric Gaia and the Rise of the Uncensored Self: from Essays on the Anthropology of Cyberspace», in *Computer-mediated communication magazine*, vol. 1, n° 5, 1 de Setembro de 1994. Disponível em <http://www.rpi.edu/~decemberj/cmc/mag/1994/sep/self.html>.

STRYKER, Susan, «Sex and Death among the Cyborgs», in *Wired*, 4.05, Maio de 1996. Disponível em http://www.wired.com/wired/archive/4.05/stone_pr.html.

SUE, «New to Cyber Liaisons», 1997. Disponível em <http://members.aol.com/Cybersoc/issue1.html>.

SULER, John, «Adolescents in Cyberspace - The Good, the Bad, and the Ugly», in «Psychology of Cyberspace», 1996. Disponível em <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/adoles.html>.

SULER, John, «Applying Social-Psychology to Online Groups and Communities», in «Psychology of Cyberspace», 1996. Disponível em <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/socpsy.html>.

SULER, John, «Communicative Subtlety in Multimedia Chat - How many ways can you say "Hi" at the Palace?», Março de 1997. Disponível em <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/hilucy.html>.

SULER, John, «Cyberspace as Dream World - Illusion and Reality at the "Palace"», Abril de 1999. Disponível em <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/cybdream.html>.

SULER, John, «Cyberspace Humor», *subsection of hypertext book «Psychology of Cyberspace»*, 1996. Disponível em <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/humor.html>.

SULER, John, «E-Mail Communication and Relationships», *subsection of hypertext book «Psychology of Cyberspace»*, 1996. Disponível em <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/emailrel.html>.

SULER, John, «Life at the Palace - A Cyberpsychology Case Study», in «Psychology of Cyberspace», 1996. Disponível em <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/palacestudy.html>.

SULER, John, «One of Us - Participant Observation Research», *subsection of hypertext book «Psychology of Cyberspace»*, 1996. Disponível em <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/partobs.html>.

SULER, John, «Personality Types in Cyberspace», *subsection of hypertext book «Psychology of Cyberspace»*, 1996. Disponível em <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/suler.html>.

SULER, John, «The psychology of avatars and graphical space in multimedia chat communities – or How I Learned to Stop Worrying and Love My Palace Props», 1999. Disponível em <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/psyav.html>.

SULER, John, «The Showdown Between In-person and Cyberspace Relationships: Can I Hold You in Cyberspace?», 1998. Disponível em <http://www.shpm.com/articles/internet/showhold.html>.

SUTER, Elizabeth A., «Focus groups in ethnography of communication: Expanding topics of inquiry beyond participant observation», in *The Qualitative Report*, 5 (1/2), Maio de 2000. Disponível em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-1/suter.html>.

SUMMERHAWK, Barbara, «He, She or It: The Cyborg De-Constructs Gender in Post Modern Science Fiction», 1998. Disponível em <http://www.math.uwaterloo.ca/%7Edmswitze/slonczewski/summerhawk.html>.

TART, Charles T., «Multiple Personality, Altered States and Virtual Reality: The World Simulation Process Approach», in *The Journal Dissociation*, vol. 3, pp. 222-233, 1990. Disponível em <http://www.paradigm-sys.com/cttart/sci-docs/ctt90-mpasa.html> / [http://www.isabelsalama.com/Internet y realidad virtual simulacion.htm](http://www.isabelsalama.com/Internet_y_realidad_virtual_simulacion.htm)>).

TAROCCO, Regina Ferreira Barra, «A Magia das Letras, Imagens e Vozes». Disponível em <http://www.aloha.com/~nestorgt/Feedback.html>.

TAYLOR, Anderson Kevin, «Ethnographic Hypermedia: Transcending Thick Descriptions», 1999. Disponível em <http://cc.joensuu.fi/sights/kevin.htm>.

TAYLOR, Anderson Kevin, «Virtual Ethnography: An Introduction», 2000. Disponível em <http://www.ucs.mun.ca/~bmason/phd/intro.htm>.

TEIXEIRA, Clara, «Número de utilizadores de Internet deverá passar para mil milhões em 2004 - Comércio Electrónico Resiste à Conjuntura», in *Jornal Público*, 26 de Novembro de 2001. Disponível em <http://jornal.publico.pt/publico/2001/11/26/SupEconomia/TEINT03.html>.

TEXTER, W., «"I May be Synthetic, but I'm not Stupid": Technicity, Artifice and Repetition in Cyberville», 1996. Disponível em <http://www.texter.com/Textual/thesis.html>.

THOMSEN, Steven R.; STRAUBHAAR, Joseph D.; BOLYARD, Drew M., «Ethnomethodology and the Study of Online Communities: Exploring the Cyber Streets», in *IRISS '98: Conference Papers, International Conference*, 25-27 de Março de 1998. Disponível em <http://www.sosig.ac.uk/iriss/papers/paper32.htm>.

TORRES, Marta, «Funciones pragmáticas de los emoticonos en la comunicación mediatizada por ordenador», in *Textos de la CiberSociedad*, 1, 2001. Disponível em <http://cibersociedad.rediris.es/torres/pragma.htm>.

TRILLO, Néstor G., «Studying intercultural communication: Initial directions and resources», *Thesis submitted to the degree of Master of Arts in Communication*, Maio de 1997. Disponível em <http://www2.soc.hawaii.edu/css/dept/com/resources/intercultural/Study.html>.

TURKLE, Sherry, «Constructions and Reconstructions of Self in Virtual Reality: Playing in the MUDs», in *Mind, Culture, and Activity*, 1, 3, Verão de 1994. Disponível em <http://web.mit.edu/sturkle/www/constructions.html>.

TURKLE, Sherry, "Cyborg Babies and Cy-Dough-Plasm: Ideas about Self and Life in the Culture of Simulation", in DAVIS-FLOYD, Robbie; DUMIT, Joseph (eds.), «Cyborg Babies: From Techno-Sex to Techno-Tots», Routledge, 1998. Disponível em http://web.mit.edu/sturkle/www/cyborg_babies.html.

TURKLE, Sherry, «Seeing Through Computers: Education in a Culture of Simulation», in *The American Prospect*, vol. 8, nº 31, Março-Abril de 1997. Disponível em <http://www.prospect.org/print/V8/31/turkle-s.html>.

TURKLE, Sherry. «The Second Self: Computers and the Human Spirit. New York: Simon and Schuster, 1984. Disponível em <http://web.mit.edu/sturkle/www/>.

TURKLE, Sherry, "Tough Love: An Introduction to Francoise Dolto's When Parents Separate ", in DOLTO, Francoise, «When Parents Separate», David R. Godine, 1995. Disponível em <http://web.mit.edu/sturkle/www/Dolto.html>.

TURKLE, Sherry, «Virtuality and Its Discontents: Searching for community in cyberspace», in *The American Prospect*, vol. 7, nº 24, 1 de Dezembro de 1996, 50-57. Disponível em <http://epn.org/prospect/24/24turk.html> / <http://www.prospect.org/print/V7/24/turkle-s.html>.

TURKLE, Sherry, "What Are We Thinking About When We Are Thinking About Computers?", in BIAGIOLI, Mario (ed.), «The Science Studies Reader», Routledge, 1999. Disponível em http://web.mit.edu/sturkle/www/routledge_reader.html.

TURKLE, Sherry, «Who am We?», in *Wired*, 4.01, Janeiro de 1996. Disponível em <http://www.wired.com/wired/archive/4.01/turkle.html>.

UIMONEN, Paula, «Assessing the Social Needs of the Digital Future», *paper published in the proceedings of TELECOM Inter@ctive, International Telecommunication Union*, pp. 8-14 Setembro de 1997. Disponível em <http://www.i-connect.ch/uimonen/future.htm>.

UIMONEN, Paula, «Cultural Encounters in Cyberspace», *Virtual Conference organized by the International Telecommunication Union, on "Internet in Asia: Cultural Diversity"*, Março de 1998. Disponível em <http://www.i-connect.ch/uimonen/culture.htm>.

UIMONEN, Paula, «Internet as a Tool for Social Development», *Conference of the Internet Society, INET 97*, 24-27 de Junho de 1997. Disponível em <http://www.i-connect.ch/uimonen/INET97.htm>.

ULMER, Gregory, «Grammatology Hypermedia», in *Postmodern Culture*, vol. 1, nº 2, 1991. Disponível em <http://jefferson.village.virginia.edu/pmc/text-only/issue.191/ulmer.191>.

URKEN, A. B., «Polls, Survey, and Choice Processor Technology on the World Wide Web», in *World Wide Web Journal*, vol. 1, nº 3, 1996. Disponível em <http://www.w3.org/pub/WWW/Journal/3/s3.urken.html>.

UTZ, S., «Social information processing in MUDs: The development of friendships in virtual worlds», in *Journal of Online Behavior*, 1 (1), 2000. Disponível em <http://www.behavior.net/JOB/v1n1/utz.html>.

VICTOR, Laurence J., «Is Cyberspace for Individuals or for Teams & Communities?», in *Symposium: Theories and Metaphors of Cyberspace*, 9 –12 de Abril de 1996. Disponível em <http://pespmc1.vub.ac.be/Cybspasy/LVictor.html>.

VIEIRA, Fábila Magali Santos (<fmagali@mail.connect.com.br>); MATOS, Maria de Lourdes (<lourdes@mail.connect.com.br>), «A globalização e a produção dos recursos audiovisuais na educação». Disponível em <http://www.connect.com.br/~ntemg7/globaliz.htm>.

VIEIRA, Fábila Magali Santos (<fmagali@mail.connect.com.br>); MATOS, Maria de Lourdes (<lourdes@mail.connect.com.br>), «As implicações da revolução tecnológica e científica para a sociedade mundial». Disponível em <http://www.connect.com.br/~ntemg7/implic.htm>.

VIEIRA, Fábila Magali Santos (<fmagali@mail.connect.com.br>), «Avaliação de software educativo: reflexões para uma análise criteriosa». Disponível em <http://www.connect.com.br/~ntemg7/avasoft.htm>.

VIEIRA, Fábila Magali Santos (<fmagali@mail.connect.com.br>), «Gerência da informática educativa: segundo um pensamento sistêmico». Disponível em <http://www.connect.com.br/~ntemg7/gerinfo.htm>.

VIEIRA, Fábila Magali Santos (<fmagali@mail.connect.com.br>); MATOS, Maria de Lourdes (<lourdes@mail.connect.com.br>), «Internet». Disponível em <http://www.connect.com.br/~ntemg7/internet.htm>.

VIEIRA, Fábila Magali Santos (<fmagali@mail.connect.com.br>); MATOS, Maria de Lourdes (<lourdes@mail.connect.com.br>), «O caráter interativo e comunicativo do processo interativo». Disponível em <http://www.connect.com.br/~ntemg7/ocicpe.htm>.

VIEIRA, Fábila Magali Santos (<fmagali@mail.connect.com.br>), «Teorias psicológicas dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem». Disponível em <http://www.connect.com.br/~ntemg7/teorias.htm>.

VILATARSANA, Marta Torres, «Funciones pragmáticas de los emoticonos en la comunicación mediatizada por ordenador», *Revista Textos de la Cibersociedad*, nº 1, Observatorio para la CIBERSOCIEDAD, 2001. Disponível em <http://cibersociedad.rediris.es/textos/index.html>.

WAGE Jr., Benjamin M., «The web of life in the life of web: the Philippine experience», in *Research Methodology Online*, nº 6, 6 de Agosto de 1999. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/6/issue6.html>.

WARSCHAUER, M., "Language, identity, and the Internet", in KOLKO, B.; NAKAMURA, L.; RODMAN, G. (eds.), «Race in/for cyberspace: Identity tourism and racial passing on the Internet», 1999. Disponível em <http://www.gse.uci.edu/markw/lang.html>.

WELLMAN, Barry, "An electronic Group is Virtually a Social Network", in KIESLER, Sara (edit.), «Culture of Internet», pp. 179-205, 1997. Disponível em <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/publications.html>.

WELLMAN, Barry, «Changing Connectivity: A Future History of Y2.03K» in *Sociological Research Online*, vol. 4, nº 4, 2000. Disponível em <http://www.socresonline.org.uk/4/4/wellman.html>.

WELLMAN, Barry, «Computer Networks As Social Networks», in *Science*, 293, pp. 2031-2034, 14 de Setembro de 2001. Disponível em <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/science/science.pdf>.

WELLMAN, Barry; GULIA, Milena, "Net surfers don't ride alone: Virtual Communities as Communities", in «Networks in the Global Village», pp. 331-67, 1999. Disponível em <http://www.acm.org/~ccp/references/wellman/wellman.html>.

WELLMAN, Barry; KOKU, Emmanuel; NAZER, Nancy, «Netting Scholars: Online and Offline», in *American Behavioural Scientist*, Fevereiro de 2001. Disponível em <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/villagers/gdd13-final.PDF>.

WELLMAN, Barry, «Physical Place and CyberPlace: The Rise of Personalized Networking (1)», 2001. Disponível em <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/individualism/ijurr3a1.html>.

WELLMAN, Barry, "The Network Community - An Introduction to Networks in the Global Village", in «Networks in the Global Village», Westview Press, pp. 1-47, 1999. Disponível em <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman>.

WELLMAN, Barry; CHEN, Wenhong; BOASE, Jeffrey, "The Global Villagers: Comparing Internet Users and Uses Around the World", in WELLMAN, Barry; HAYTHORNTHWAITE, Caroline (eds.), «The Internet in Everyday Life», Blackwell, 2002. Disponível em <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/villagers/gdd13-final.PDF>.

WELLMAN, Barry; BOASE, Jeffrey; CHEN, Wenhong, «The Networked Nature of Community Online and Offline», in *IT & Society*, vol. 1, nº 1, Verão de 2002. Disponível em <http://citeseer.nj.nec.com/update/538587>.

WEINREICH Frank «Establishing a point of view toward virtual communities -There's No Living in the Nodes», Fevereiro de 1997. Disponível em <http://www.december.com/cmc/mag/1997/feb/wein.html>.

WEISSBERG, Jean-Louis, «Présences à distance. Déplacement virtuel et réseaux numériques: Pourquoi nous ne croyons plus la television», M.A. Thesis, 1996. Disponível em <http://hypermedia.univ-paris8.fr/Weissberg/presence/presence.htm>.

WERTHEIM, Margaret, «Is cyberspace a spiritual space?», *Religion Online & Techno-Spiritualism*, nº 7, 1 de Setembro de 1999. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/7/wertheim.html>.

WHEELER, B.C.; VALACICH, J.S.; ALAVI, M.; VOGEL, D., «A framework for technology-mediated inter-institutional telelearning relationships», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1 (1), 1995. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol1/issue1/wheeler/essay.html>.

WHITEHEAD, Jim, «Orality and Hypertext: An Interview with Ted Nelson», 1996. Disponível em http://www.ics.uci.edu/~ejw/csr/nelson_pg.html.

WILD, Martyn, «The Anatomy of Practice in the Use of Mailing Lists: a Case Study», in *Australian Journal of Educational Technology*, 15 (2), pp. 117-135, 1999. Disponível em <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet15/wild.html>.

WILSON, Tom, «A estrutura nos métodos de pesquisa», Conferência apresentada a 4 de Junho de 1999, traduzida por Vanda Angélica da Cunha. Disponível em <http://www.shef.ac.uk/~is/wilson/ResMethods/>.

WINGFIELD, Nick, «'TotalNews, publishers settle suit' in C|net», 1997. Disponível em <http://www.news.com:80/News/Item/0,4,11272,00.html>.

WITTIG, Geri, «The Body, Post Humans and Cyborgs: The Influence of Politics of Identity and Emerging Digital and Bio-Technologies on Human Representation in Late 20th Century Art», 1996. Disponível em <http://switch.sjsu.edu/switch/narrative/posthuman/posthuman.html>.

WITMER, Diane F. (<witmer@purdue.edu>), «Risky Business: Why People Feel Safe in Sexually Explicit On-Line Communication», in *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 2, nº 4, Março de 1997. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol2/issue4/witmer2.html>.

WOOLGAR, Steve, «Virtual Society? Beyond the hype?», 1 de Julho de 2000. Disponível em <http://www.sourceuk.net/indexf.html?01070>.

YEOH, M.S., "Chapter 2: Demographics and demographic tools", in ABRAMS, Marc (edit.), «WWW: Beyond the Basics», Prentice Hall, 1998. Disponível em <http://ei.cs.vt.edu/~wwwbtb/book>.

YOUNG, J., «Scholar concludes that distance Ed is as effective as traditional instruction», in *The Chronicle of Higher Education*, 10 de Fevereiro de 2000. Disponível em <http://chronicle.com/free/2000/02/2000021001u.htm>.

YOUNG, Jeffrey R., «Textuality in Cyberspace. MUDs and written experience», publicado em vários grupos de *Usenet*, 1994. Disponível em <http://www.earthmud.org/misc/paper/paper.index.html>.

YOUNG, Kimberly; O'MARA, James; BUCHANAN, Jennifer, «Cybersex and Infidelity Online: Implications for Evaluation and Treatment», 21 de Agosto de 1999. Disponível em <http://netaddiction.com/articles/cyberaffairs.htm>.

YOUNG, K., «Internet Can be as Addicting as Alcohol, Drugs and Gambling, Says New Research», 1996. Disponível em <http://www.apa.org/releases/internet.html>.

YOUNG, Robert (<robert@rmy1.demon.co.uk>), «Sexuality and the internet». Disponível em <http://human-nature.com/rmyoung/papers/pap108.html>.

YOUNG, Robert, «The role of the internet in the theory and practice of human relations» (versão revista), 14 de Março de 2000. Disponível em <http://human-nature.com/rmyoung/papers/pap130.doc>.

YOUNG, Robert, «The Writings of Professor Robert M. Young» (versão revista), 20 de Abril de 1996. Disponível em <http://human-nature.com/rmyoung/papers/primpro.html>.

ZURAWSKI, Nils, «Among the Internauts: Notes from the cyberfield», in *Research Methodology Online*, nº 6, 6 de Agosto de 1999. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/6/zurawski.html>.

b) Bibliografia Complementar:

ANTÃO, M., 2000, «A Internet como Factor de Aprendizagem e Inovação no Ensino Secundário», Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.

BELL, Judith, 1997, «Como Realizar um Projecto de Investigação», Lisboa, Gradiva - Publicações, Lda.

BORUTTI, Silvana, 1999, “Interprétation et construction” in AFFERGAN, Francis, «Construire le savoir anthropologique», Paris, PUF, pp. 31-48.

BRUNNER, Laurel; JEUTIC, Zoran, 1995, «Internet para Principiantes», Lisboa, Publicações Dom Quixote (BMA: 004.73 BRN).

BUICK, Joanna; JEUTIC, Zoran, 1995, «Ciberespaço para Principiantes» Lisboa, Publicações Dom Quixote (BMA: 004 BCK).

CEIA, Carlos, 1995, «Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos», Lisboa, Editorial Presença.

CORTESÃO, Luíza; STOER, Steve, 1995, «Projectos, Percursos, Sinergias no campo da educação Intermulticultural - Relatório Final», Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (BPMP: S4-7-33).

DEWALT, Kathleen M.; DEWALT, Billie R.; WAYLAND, Coral B., 1998, “Participant Observation”, in BERNARD, H. Russell (ed.), «Handbook of Methods in Cultural Anthropology», Walnut Creek, Altamira Press.

FRADA, João José Cúcio, 2000, «Guia Prático para a Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos», Lisboa, Edições Cosmos.

HENRIQUES, Fernanda, 1994, «Igualdades e diferenças: propostas pedagógicas: uma experiência do 1º ciclo, propostas de trabalho para a Área-Escola dos 2º e 3º ciclos e secundário», Porto, Porto Editora (BPMP: H7-8-91[6]).

KIRKBY, Cristina; BARAO, Leonor, 1994, «Área-Escola: uma estratégia de mudança», Porto, Porto Editora (UPL: 371.3K65a).

RIBEIRO, José, 1998, «Colá S. Jon Oh que Sabe, as imagens, as palavras ditas e a escrita de uma experiência social e ritual», Tese de Doutoramento, Lisboa, Edições Afrontamento (UPL: 9e/II/557).

[Voltar ao início](#)

RESUMO

Este projecto de investigação, que se situa no domínio das Relações Interculturais, pretendeu responder a duas questões: 1) Será o aspecto **lúdico** o mais importante para os jovens que acedem à **Internet**? 2) O uso da Internet pode funcionar como um incentivo para a criação de personagens e corpos fictícios, fomentando uma dissociação entre o corpo **real** e o corpo **virtual**? Através da pesquisa bibliográfica aprofundaram-se as temáticas subjacentes às questões propostas, partindo-se da suposição de que, com a utilização da Internet, se diluem as barreiras entre espaços longínquos, fazendo com que cada indivíduo possa viajar, sem ter de se confinar aos condicionalismos físicos e económicos, contactando com culturas diferentes da sua e desfrutando desse diálogo **intercultural**.

A pesquisa etnográfica numa Escola Secundária implicou a recolha de uma série de documentos complementares, agrupados em diferentes categorias: a) inquéritos por questionário; b) diário descritivo; c) transcrição de excertos de conversas e entrevistas; d) fotografias; e) respostas a questões colocadas em fóruns temáticos; f) respostas a e-mails enviados para listas de endereços e páginas pessoais. Sendo a **comunicação** lúdica a motivar os jovens para usufruírem das possibilidades facultadas pela Internet, e encarando-se o palco da comunicação interpessoal como um jogo, poderia concluir-se que não existe uma verdadeira dissociação entre o mundo real e o mundo virtual. Mas a adopção de uma metodologia qualitativa fez com que as conclusões obtidas não possam ser consideradas como estritamente objectivas, nem generalizáveis.

RÉSUMÉ

Ce projet d'investigation, qui se place au domaine des Relations Interculturelles, a prétendu répondre à deux questions: 1) Sera t'il l'aspect **ludique** le plus important pour les jeunes qui accèdent à l'**Internet**? 2) L'utilisation de l'Internet peut-elle fonctionner comme incitation pour la création des personnages et des corps fictifs, fomentant une dissociation entre le corps **réel** et le corps **virtuel**? Par la recherche bibliographique sont devenues plus profondes les thématiques sous-jacentes aux questions proposées, partant de la supposition dont, avec l'utilisation de l'Internet, se diluent les barrières entre les espaces éloignés, faisant que chaque individu puisse voyager, sans être confiné aux

conditionnements physiques et économiques, restant en contact avec des cultures différentes en ayant l'usufruit de ce dialogue **interculturel**.

La recherche ethnographique dans une École Intermédiaire a impliqué le recueil d'une série complémentaire de documents, groupée en différentes catégories: a) des enquêtes par questionnaire; b) description quotidienne; c) transcription des extraits d'entretien et d'interview; d) photographies ; e) réponses aux questions posées dans les forums thématiques; f) réponses aux mails envoyés pour les listes d'adresses et de pages personnelles. Étant la **communication** ludique qui incite les jeunes à l'usufruit des possibilités facultés par l'Internet, et considérant la scène de la communication interpersonnel comme un jeu, on pourrait se conclure qu'il n'existe pas une vraie dissociation entre le monde réel et le monde virtuel. Mais l'adoption d'une méthodologie qualitative fait que les conclusions obtenues ne puissent pas être considérées comme absolument objectives et généralisables.

ABSTRACT

This research study in the area of the Intercultural Relationships is meant to provide answers to the following questions: a) Would the **ludic** aspect be the most important reason for the youngsters to connect to the **Internet**? b) Would the use of Internet be able to act as a motivation to create characters and imaginary bodies, encouraging a separation between **real** and **virtual** body? Throughout the bibliographic research we could go deep into the thematic context concerning the proposed questions, assuming that by means of Internet, far away worlds get much closer, what gives the users the opportunity of travelling without any physical or economical concerns, and furthermore, they are able to contact different cultures enjoying **intercultural** conversations around the world.

The ethnographic research in a Secondary School included the collecting of a range of complementary documents organized under different categories: a) inquiries by questionnaire; b) descriptive diary; c) transcripts of excerpts of conversations and interviews; d) photographs; e) answers to questions posed in thematic forums; f) answers to e-mails sent to address lists and personal sites. Considering that ludic **communication** is a motivation for youngsters to enjoy the facilities offered by Internet and taking the interpersonal communication stage as a gambling situation, we could assume that, in fact, it doesn't exist a real world separated from the virtual one. The option of adopting a qualitative methodology

leads us to conclusions that must not be considered as being strictly objective, nor must they be generalized.

[**Voltar ao Início**](#)