



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria José de Sousa Barbosa

**A literacia digital de jovens de meios
geográficos distintos: uma realidade diferente?**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria José de Sousa Barbosa

**A literacia digital de jovens de meios
geográficos distintos: uma realidade diferente?**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança
Área de Especialização em Tecnologias de
Informação e Comunicação

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Pereira
e da
Professora Doutora Maria Altina Ramos

Julho de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Às minhas princesas...

Agradecimentos

À Professora Sara Pereira e à Professora Altina Ramos pela ajuda, paciência e amizade na orientação deste projecto.

Aos grupos de alunos que participaram neste estudo, bem como às Direcções das Escolas participantes no mesmo.

Às minhas colegas Graça Pereira, Irene Branco e Cândida Pinto, que em momentos decisivos e por diversos modos me prestaram o seu auxílio. A minha gratidão.

Ao Duarte, um bem-haja!

Às inúmeras pessoas que, em determinados momentos me apoiaram com os seus gestos, sorrisos, palavras e energias.

À minha irmã, pelos conselhos e carinho que sempre teve para comigo.

À minha mãe, pela presença confortante em todos os momentos da minha vida.

Às minhas filhas, as mais “sacrificadas” durante todo o percurso de elaboração desta dissertação.

Obrigada!

Resumo

A força e ritmo a que a internet se impôs, confrontando-nos constantemente com novas potencialidades, exigem que muito mais seja feito, no sentido de facultar aos alunos o acesso à informação, de uma forma crítica e enriquecedora, veiculando-lhes um maior conhecimento.

Pretendemos, pois, com este trabalho, analisar os níveis de literacia digital de jovens de duas escolas de meios geográficos diferentes, em função dos usos e práticas que estes fazem da internet e verificar se a variável *meio geográfico* desempenha um papel importante na aquisição de literacia digital dos alunos.

Este estudo tem como objectivos: a) analisar os modos como os jovens utilizam a internet a nível de interesses, práticas e frequência; b) analisar os hábitos de pesquisa dos jovens; c) aferir o grau de consciência crítica dos jovens perante a informação recolhida. Preocupámo-nos em investigar de que modo a internet é utilizada nas suas vertentes multifacetadas e como é usada no sentido da obtenção de conhecimento, principalmente no que diz respeito à elaboração de trabalhos escolares e à preocupação da selecção crítica da informação.

Este estudo teve por base uma análise comparativa entre dois grupos de alunos de duas escolas de meios geográficos diferentes: uma escola pertencente a um meio urbano e uma pertencente a um meio mediantemente urbano, com alunos que provêm maioritariamente de um meio rural.

Concluimos que as práticas dos jovens inquiridos não variam muito de escola para escola e que o meio geográfico não interfere nas mesmas. Se, antes, esta variável interferia bastante na condição do acesso à internet (Livingstone, 2007), o mesmo não acontece num período mais recente, coincidindo com a implementação do Programa e-escolas, previsto pelo Plano Tecnológico para a Educação de 2007 (PTE 2007). Desde então, à medida que se proliferou, o acesso deixou de ser um problema, atenuando de algum modo a divisão digital até aí existente. O problema coloca-se, agora, na qualidade e no tipo de acesso.

O estudo revelou ainda que ambos os grupos apresentam resultados algo inquietantes no que diz respeito à forma como os jovens pesquisam, como gerem a informação pesquisada e como (não) revelam consciência da dimensão ética do trabalho na Web.

Assim, a escola assume um papel fundamental, na medida em que deve estar atenta às mudanças sociais que se vêm sentindo nos últimos anos e em particular às alterações das formas de aceder à informação e de a comunicar.

Abstract

The internet has been offering us a wide range of facilities in such a pace that we feel we have to give back much of its effort by allowing our students the correct access to information. We ought to teach students how to be critical by providing them the empowerment to a greater knowledge access.

It was our purpose to analyse the digital literacy levels of two groups of students from two different geographical areas. This analysis was based on their internet uses and practices, trying to figure out if the geographical area plays an important role as a variable concerning the students' digital literacy.

This study aims to a) analyse the uses school teenagers make of the internet, concerning their interests, practices and frequency; b) analyse the way teenagers do research work; c) assess these teenagers' critical awareness towards the researched information. It was our concern to look into the ways teenagers make use of the internet in its different features and the way they use it as to get further knowledge, mainly as far as school works and the critical research for information are concerned.

This study was based on a comparative analysis between two groups of schools from different geographic areas: one school belonging to an urban area and another belonging to a moderately urban area, whose students mostly belong to a rural area.

We were able to conclude that the respondents' practises don't differ much while comparing both schools and the geographical area doesn't make a difference, either. If the geographical area was a variable that could affect the access to the internet in the past (Livingstone, 2007), it is no longer true as the Technological Project for Education of 2007 (PTE, 2007) with the e-school project shortened the differences among geographical areas. The internet has allowed the reduction of any type of digital division that might exist. Now the biggest concern is the quality and type of access to the internet rather than the access itself.

This study has shown that both groups present somehow disturbing results concerning their research methods, the way they deal with the researched information and the way they (don't) show critical awareness as far as the ethical dimension of the web work is concerned.

Therefore, school plays a key role as it should pay the due attention to the recent social changes and particularly to the different ways of accessing and communicating information.

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Distribuição dos jovens por idade.....	42
Gráfico 2 - Profissão do Pai	48
Gráfico 3- Profissão da Mãe	49
Gráfico 4 - Uso do Computador e Internet pelo Pai	50
Gráfico 5- Uso do Computador e Internet pela Mãe.....	51
Gráfico 6- Práticas mediáticas como actividades dos tempos livres.....	56
Gráfico 7- Uso da internet para as 3 principais áreas escolares	60
Gráfico 8- Competências dos alunos relativamente à internet.....	67
Gráfico 9- A internet é uma forma de... ..	69
Gráfico 10- Fontes de pesquisa de informação	72
Gráfico 11- Fontes indicadas pelos professores.....	73
Gráfico 12- Fontes de pesquisa usadas pelos alunos.....	74
Gráfico 13 – Fontes de pesquisa de informação online.....	75
Gráfico 14 – Procedimento na escolha de informação.....	76
Gráfico 15– Procedimento no tratamento da informação	77
Gráfico 16- Referenciação Bibliográfica	79
Gráfico 17 – Orientações do professor no trabalho de pesquisa	81

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos jovens por área de residência.....	35
Tabela 2- Distribuição dos jovens por género.....	43
Tabela 3- Distribuição das idades dos pais	43
Tabela 4- Habilitações dos pais.....	44
Tabela 5 - Relação entre as habilitações e a idade do pai.....	45
Tabela 6 – relação entre as habilitações e a idade da mãe.....	45
Tabela 7 - Computador e Internet em casa	52
Tabela 8- Actividades de ocupação dos tempos livres por escola	54
Tabela 9- Actividades de ocupação dos tempos livres por género.....	55
Tabela 10- Utilização da Internet por género	56
Tabela 11- Utilização da Internet por Escola.....	57
Tabela 12 - Perfil do utilizador da Internet por área geográfica	58
Tabela 13 - Actividades dos jovens mais frequentes na internet.....	62
Tabela 14 - Opinião dos alunos sobre a internet.....	70
Tabela 15- Forma como a internet ajuda os alunos.....	71
Tabela 16 – A atitude crítica dos jovens	83

Índice de Figuras

Ilustração 1 - Definição de Internet numa só palavra	60
--	----

Índice Geral

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Gráficos	v
Índice de Tabelas	vi
Índice de Figuras	vi
Índice Geral	vii
<i>Introdução</i>	1
<i>Capítulo I - A Sociedade Digital</i>	5
1.1. Os Meios Digitais e a Vida Quotidiana	6
1.2. A Educação e os Media	10
1.3. As Novas Literacias	12
1.4. As Instituições Europeias e a Educação para os Media	17
2. A Pesquisa de Informação e a Literacia Informacional	19
2.1. A Internet para o Conhecimento: uma Questão de Acesso?	20
2.2. Os Jovens e a Pesquisa de Informação	23
3. A Escola na Era Digital	26
<i>Capítulo II - Metodologia do Estudo</i>	30
2.1. Tipo de Estudo: quantitativo	31
2.2. Objectivos	32
2.3. População e Amostra	33
2.4. Instrumentos de Investigação: Elaboração e Validação	38
2.5. Tratamento dos Dados	39
<i>Capítulo III - Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados</i>	41
3.1. Caracterização dos jovens	42
3.2. Caracterização dos pais	43
3.4. Relevância da Internet na Vida dos Alunos	58
3.5. Actividades dos Jovens na Internet	61
3.6. Competências dos Alunos Relativamente ao Uso da Internet	66

3.7. Escolha das Fontes de Informação	72
3.8. Modos de Pesquisa e Selecção da Informação	74
3.9. Atitude dos Professores Face à Pesquisa de Informação	80
3.10. A literacia Mediática e a Consciência Crítica dos Jovens	82
3.11. Síntese Final	84
<i>Conclusões</i>	86
Referências Bibliográficas	92
Legislação consultada	99
Sites da Internet	100
<i>Anexos</i>	101

Introdução

Introdução

A Internet é, actualmente, um forte meio de comunicação, não excluindo, no entanto, a importância dos seus antecessores, como a rádio e a televisão, cujo poder continua a atrair massas entre as mais diversas faixas etárias. A internet apresenta-se, pois, como a conjugação dos vários media, na medida em que comporta em si toda a vertente multimédia, da palavra, ao som e à imagem, passando por toda uma panóplia de funções a ela inerente.

Perante todas as potencialidades da internet, torna-se imprescindível realçar as facilidades por ela veiculadas, quer ao nível da comunicação, do entretenimento, da facilitação de serviços, mas principalmente ao nível da informação. A internet veicula-nos todo o tipo de informação, da mais simples à mais complexa. Encontramo-nos, assim, perante um “oceano” onde se pode “navegar” no sentido de chegar a “bom porto”, conhecendo, ou não, novos destinos à medida que tentamos alcançar o pretendido. Podemos simplesmente flutuar, se nos sentirmos perdidos, parar em destinos desconhecidos e muitas vezes perigosos, caso a rota não esteja bem definida ou os instrumentos de orientação não funcionem, ou podemos, mesmo, afundar-nos. Ora, na Internet, também se “navega”, se “flutua”, se torna fácil perdermo-nos no “mar” de informação e se pode mesmo “afundar” ao não sabermos o que seleccionar e simplesmente escolhermos o óbvio, a informação primeira que nos aparece, não questionando as fontes nem o processo de selecção. “Afundamo-nos” caso os nossos instrumentos de orientação sejam confusos, ausentes ou apenas porque teimamos em não os seguir. Assim como no oceano podemos navegar à deriva, sem nunca encontrar um rumo, sendo o nosso destino o porto mais próximo, independentemente de ser o melhor, também na internet a “navegação sem rumo” proporciona a descoberta do bom, do mau, do mais ou menos interessante e, na ausência de instruções de orientação, podemos nunca chegar a “porto seguro”.

O presente estudo vem, pois, no sentido de averiguar a forma como os jovens da amostra “navegam” na internet, quais os seus usos e “destinos” mais frequentes, assim como verificar o modo como operam no sentido de obterem informação para a elaboração de trabalhos escolares. Achámos pertinente este tipo de estudo, uma vez que a internet veio para ficar e, ao surgir de uma forma imponente, preocupamo-nos em investigar de que modo ela é utilizada nas suas vertentes multifacetadas e como é usada no sentido da obtenção de

conhecimento, principalmente no que diz respeito à elaboração de trabalhos escolares e à preocupação da selecção crítica de informação com a respectiva autoria e referenciação.

Pretendemos, deste modo, analisar os níveis de literacia digital de jovens de duas escolas de meios geográficos diferentes, em função dos usos e práticas que estes fazem da internet e verificar se o meio, entre outras variáveis, se torna importante neste processo. Uma vez que o estudo recairá sobre uma escola de um meio mediantemente urbano, envolvido num meio predominantemente rural e uma de um meio urbano, pretendemos verificar se existem diferenças relativamente às formas de actuação face à internet por parte destes dois grupos de alunos. A distinção entre os conceitos de *urbano*, *mediamente urbano* e *rural*¹ será feita mais cuidadosamente no ponto relativo à população e amostra.

O estudo envolve uma escola de um meio urbano (Escola B) e uma escola de um meio mediantemente urbano (Escola A), mas cuja maioria dos alunos são oriundos do meio rural. Por motivos de segurança e privacidade, resolvemos manter anónimas as escolas participantes do estudo.

Foi recrutada uma amostra da população estudantil num total de 100 alunos, duas turmas da escola A e três da escola B. Esta amostra pertence a alunos do 12º ano, que frequentam a mesma área de estudos.

Numa tentativa de reunir respostas perante a questão geral de investigação: *“A literacia digital de jovens de meios geográficos distintos: uma realidade diferente?”* organizou-se o presente estudo em cinco partes.

Na primeira parte - Introdução - reflectimos, em traços muito gerais, sobre a importância que a internet desempenha na vida dos jovens estudantes e a sua necessidade de orientação para que esta se torne eficaz na pesquisa de informação.

Na segunda parte – Capítulo Um – *A sociedade digital* - apresentámos a revisão da literatura que nos permitiu contextualizar e fundamentar as nossas opções. Esta é iniciada por uma contextualização a nível da Sociedade Digital, ao nível das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)², passando pelos vários tipos de literacia subjacentes, assim como os esforços veiculados por entidades responsáveis pelo ensino, a nível nacional e europeu e

¹ Segundo estudo da PROTNOORTE (2007:12,13) “As freguesias pertencentes a sedes de concelho, embora com comportamentos demográficos muito diferenciados, não são integradas em Áreas Predominantemente Rurais” e “áreas Mediantemente Urbanas (AMU) Integram as freguesias semi-urbanas não incluídas na área predominantemente urbana e as freguesias sedes de Concelho não incluídas na área predominantemente urbana”. A distinção pormenorizada entre urbano e mediantemente urbano será feita no ponto 2.3., no capítulo relativo à população e amostra. A Escola A integra-se numa área mediantemente urbana, uma vez que é sede de concelho não incluída na área predominantemente urbana.

² Ao longo do texto, sempre que entendermos adequado, usaremos a expressão TIC para nos referirmos a Tecnologias da Informação e Comunicação

particularmente pelos agentes responsáveis pela educação em Portugal, no sentido de promover a educação como direito fundamental e melhorar a sua qualidade, promovendo a experimentação e a inovação.

Na terceira parte - capítulo dois - Metodologia do Estudo - serão indicados os objectivos do estudo, a metodologia utilizada, bem como as características da amostra, os instrumentos de investigação, sua elaboração e validação e o procedimento estatístico de tratamento de dados.

Na quarta parte - capítulo três – Análise e discussão dos resultados - apresentámos, analisámos e discutimos os resultados, verificando de que forma as duas escolas participantes do estudo se aproximam ou se afastam em termos de práticas e usos da internet.

Finalmente, na quinta parte - Conclusões - reflectimos sobre os resultados deste estudo. Esta reflexão culmina com preocupações expressas relativas aos modos de pesquisa dos jovens, no sentido de os ajudar na formação do seu pensamento crítico. Tivemos oportunidade de verificar as diferenças e/ou semelhanças dos modos de actuação dos jovens pertencentes à amostra do estudo em relação à internet. Verificámos que em determinadas áreas poucas ou nenhuma diferença existem no modo de actuação dos dois grupos diferenciados e analisámos a importância do meio (ou não) em tais resultados.

O meio funcionou, deste modo como uma das variáveis independentes importantes do estudo, embora não menos importantes sejam o género, a escola, bem como as habilitações e as profissões dos pais. O estudo reflecte, portanto, toda uma análise em volta destas variáveis independentes sobre o como, o quê e o porquê do uso da internet pela amostra do estudo

Capítulo I- A Sociedade Digital

1.1. Os Meios Digitais e a Vida Quotidiana

“Os computadores tornaram-se extensões de nós mesmos, reflexos e ecos de quem somos, quem fomos e em quem nos tornaremos” (Romanyshyn, 1989: 193).

A sociedade com que nos deparamos hoje-em-dia é marcada pela grande evolução das tecnologias em todas as áreas, no sentido de proporcionar o acesso a maior informação, conhecimento e bem-estar.

Na década de 90, a internet tornou-se a aplicação tecnológica por excelência da Sociedade da Informação, tendo o Livro Verde para a Sociedade da Informação defendido que “a sociedade de informação corresponde a um duplo desafio para a democracia e para a educação. Cabe ao sistema educativo fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as seleccionar e hierarquizar, com espírito crítico, preparando-os para lidarem com uma quantidade enorme de informação” (Livro Verde, 1997:33-34).

Como meio de armazenamento, transferência e distribuição de informação entre os computadores e os seus utilizadores, a internet transformou o computador pessoal numa fonte poderosa, trazendo o poder de computação em rede até então inimaginável para residências, escolas e locais de trabalho. A internet é, assim, responsável pela transformação de todos os sectores da vida diária - desde a economia à sociedade cívica, do comércio ao lazer (Selwin, 2005). Neste sentido, Sónia Livingstone afirma que “à medida que o trabalho, o lazer e os mercados educacionais continuam a expandir-se, durante a próxima década a internet será tomada como certa nas nossas casas, embebidas em rotinas da vida diária nas nações industrializadas” (Livingstone, 2003:3).

A Sociedade da Informação “pode contribuir para a melhoria do bem-estar dos cidadãos, ao facilitar a construção de um Estado mais aberto, a inovação no ensino e na formação profissional, o acesso ao saber, o desenvolvimento de novas actividades económicas, bem como o aumento da oferta de emprego com níveis de qualificação profissionais mais elevados” (Livro Verde, 1997:8).

Deste modo, a emergência da Sociedade da Informação e do Conhecimento (SIC) deu origem a uma sociedade em que a tecnologia não só operou mudanças, como também as exige (Pereira, 2007) e em que “as tecnologias da Informação reforçam as nossas capacidades de

desempenharmos papéis activos na sociedade e a ausência das mesmas oferece barreiras à consecução desse fim” (Haddon, 2000: 389).

A sociedade em geral, e a escola em particular, têm sofrido profundas alterações, em grande parte devido à evolução da tecnologia, que tem vindo a facultar a abertura de novos espaços de aprendizagem, espaços sociais, formais ou meramente informais, onde a comunicação é extremamente facilitada pela tecnologia, transformando estes espaços em locais de aprendizagem e de desenvolvimento de várias literacias. Deste modo, podemos afirmar que as fronteiras do acesso à informação e ao conhecimento não terminam nas áreas limítrofes das escolas. Como afirmaria Rivoltella, “as novas ferramentas digitais direccionadas para a comunicação estão-se a propagar em todo o mundo, repercutindo um grande impacto na forma como interagimos e comunicamos, tanto na vida do dia-a-dia como nas actividades profissionais. Estão a mudar a vida e as práticas sociais” (2008: 26)

É neste sentido que Giddens afirma que a globalização afecta a vida corrente, da mesma forma que afecta os acontecimentos à escala planetária (Giddens, 2006:17; *cit in* Pereira, 2007:35). Este autor entende a globalização não apenas como algo que “paira acima das nossas cabeças”, mas também como um “fenómeno interior que afecta aspectos íntimos e pessoais das nossas vidas” (Giddens, 2006:17; 23 *cit in* Pereira, 2007:35). Como afirmam Anderson e Tracey (2001: 458), “as aplicações via internet não estão a mudar a forma simples como as pessoas vivem, mas estão a apoiar e a engrandecer os seus estilos de vida, quaisquer que estes sejam”.

Relacionada com o rápido desenvolvimento das novas tecnologias, surgiu a questão da literacia digital, criando a divisão digital entre os que podem manuseá-las e os que não podem, como também os que são nativos digitais (Prensky, 2006) e os que migraram para as tecnologias digitais. As competências dos jovens no que concerne o uso da internet são muito superiores às dos seus progenitores. No entanto, é importante que os pais a usem não só porque afecta a cultura doméstica e as expectativas dos jovens, mas também porque os pais podem ajudar os filhos a estarem online (Livingstone, 2005). Pais utilizadores frequentes da internet têm maiores probabilidades de terem filhos utilizadores competentes, uma vez que deverão conhecer as suas vantagens e perigos. Deste modo, “os pais podem ser potenciadores ou bloqueadores do uso que os filhos fazem na internet” (Livingstone, 2005:5). A internet é apontada por Rivoltella como possível redutora dos problemas sociais, indo ao encontro da ideia de Tapscott, que vê os jovens como “naturalmente inteligentes e com uma sede de sabedoria

que poderá ser saciada pela tecnologia mediática”(Tapscott, 1998, *cit. in* Buckingham, 2003: 20). Os adultos têm, por isso, que se esforçar para poderem acompanhar os seus filhos, surgindo a internet como solução para todos os problemas sociais (*Idem*). Segundo Reding (2005), “as TIC podem promover a educação, a aprendizagem ao longo da vida e a inclusão social”.

Ora, coloca-se aqui a questão do acesso à internet e esta, ainda que possa ser considerada uma forma mais igualitária em termos quantitativos, não o é em termos qualitativos (Livingstone, 2007). Segundo esta autora (2007:7), “o estatuto socioeconómico, bem como as habilitações dos pais e a localização geográfica apresentam-se como variáveis independentes na análise das diferenças de uso da internet”. Assim, “as crianças e os jovens da classe média têm maior probabilidade de terem acesso em casa e de beneficiarem de melhor qualidade deste acesso” (Livingstone, 2005:3). Como refere ainda a autora, diferentes níveis de acesso levam a diferentes níveis de desempenho: “os jovens com acesso em casa têm maior probabilidade de serem utilizadores diários, por isso mais confiantes nas suas competências” (Livingstone & Bober, 2004a, *cit. in* Buckingham, 2004:8). Estes jovens apresentam maior probabilidade de usar a internet mais frequentemente e por mais tempo, têm mais anos de experiência online, apresentam maiores níveis de eficiência e tiram mais partido deste meio (Livingstone, 2005). Segundo esta investigadora, “a falta de acesso está associada à desvantagem financeira educacional e cultural” (Livingstone, 2005:6) e não estar online significa estar socialmente excluído. Consequentemente, esta falta de acesso causará outras desvantagens sociais (2005:7). “Como afirma Jérôme Bindé (2005:21), “hoje, como no passado, o controlo do conhecimento pode andar de mãos dadas com graves desigualdades, exclusões e conflitos sociais”, levantando mesmo a questão se “teremos nós os meios para alcançar agora uma partilha genuína e um acesso igualitário e universal ao conhecimento” (*idem, ibidem*), sendo esta a “pedra basilar das verdadeiras sociedades do conhecimento, que estão na origem do desenvolvimento humano e sustentável” (*idem, ibidem*).

Partindo do princípio que “as vidas dos jovens são cada vez mais mediadas pelas TIC em casa, na escola e na comunidade” (Livingstone, 2005: 6), que “a idade, o género e o estatuto socioeconómico influenciam a qualidade do acesso e uso da internet pelos jovens” (Livingstone, 2005: 4), pretendemos averiguar “de que forma interfere o meio, para que cada vez mais os jovens estejam divididos entre os que interpretam a Internet como uma fonte rica, diversa, envolvente e estimulante, e os que a interpretam como menos útil, com bastantes mais

limitações e com bastante menos significado” (Livingstone & Bober, 2005, *cit in* Jenkins, 2006:13).

A UNESCO usa o termo “divisão digital”, referindo-se aos problemas de falta de acesso e uso da informação devido aos obstáculos tecnológicos, mas considerou haver outros, como o cultural, político, étnico e educacional, considerando-a uma divisão cognitiva (Unesco, 2005 *cit in* Meigs *et al*, 2009:23). Como se refere no Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (1997:8), “não se ignora a existência de barreiras de acesso à Sociedade da Informação, de natureza económica, educacional e cultural, assim como os riscos de que importantes camadas da população fiquem excluídas dos seus benefícios, em consequência do fenómeno da infoexclusão”.

Deste modo, a “divisão digital” refere-se às desigualdades que existem no acesso à internet baseadas no rendimento, educação, raça, etnia e (...) entre áreas rurais e metropolitanas, através de factores como preços e infra-estruturas” (Hill, 2004, *cit. in* Cantoni e Tardini, 2008:27). Por isso, “o acesso à informação e ao conhecimento deve estar assegurado sem discriminações de origem social” (Livro Verde, 1997:13). Esta questão apresenta uma importância relevante no presente estudo, uma vez que será feita uma análise comparativa dos usos da Internet por parte de uma amostra de uma escola urbana e de uma mediantemente urbana, onde 42 dos 50 alunos são oriundos de meios com características predominantemente rurais. Apesar de todas as condicionantes que se colocam para o uso da internet, Cantoni e Tardini (2008) defendem que a internet não foi a primeira tecnologia da educação a causar divisão digital, nem será a última. Pelo contrário, todas as tecnologias têm causado mudanças positivas ou negativas nos contextos adoptados em maior ou menor escala, levantando sempre questões de literacia e acesso à informação (McLuhan, 2001, *cit. in* Cantoni e Tardini, 2008). Também Buckingham (2004:8) refere que, relativamente ao acesso à Internet e considerando que muitos alunos ainda não o têm, “mesmo os que têm acesso em casa são influenciados por condições socioeconómicas” e esta questão “não tem apenas a ver com o equipamento, mas com o conhecimento e competências para o seu uso eficaz” (2004:38). Segundo este autor, a divisão digital não está meramente relacionada com o ter ou não ter computador, o ter ou não ter internet, mas tem sobretudo a ver com a literacia digital que os jovens apresentam, o que sabem fazer e o que fazem bem. Naturalmente que quem tem mais acesso tem maior probabilidade de fazer melhor, mas “a relação entre acesso, uso e compreensão não é necessariamente tão simples” (2004:37).

As TIC digitais são cada vez mais necessárias para a sociedade da informação, sendo, por isso, a literacia digital uma exigência da sociedade do conhecimento, uma vez que aceder à informação digital se está a tornar, cada vez mais, um requisito pessoal e social. “A emergência das tecnologias digitais está a conduzir o mercado dos media à globalização, graças às oportunidades oferecidas pela digitalização.” (Cantoni & Tardini, 2008: 29).

Pretendemos, neste trabalho, averiguar se existe algum tipo de divisão digital na amostra apresentada, atendendo a que “fechar esta divisão dependerá menos da tecnologia e mais do fornecimento de capacidades e conteúdos mais benéficos” (Wartella *et al* 2000 *cit. in* Jenkins, 2006:13). No entanto, o uso destas capacidades e conteúdos depende do conhecimento de cada um, que pode depender de determinadas variáveis, como o meio socioeconómico e cultural. É através da reflexão em torno destes aspectos que pretendemos descobrir que factores interferem de forma mais significativa no uso da internet pelas gerações jovens.

Este estudo vem no sentido de averiguar a forma como os jovens pesquisam em escolas de meios geográficos diferentes e até que ponto esta variável interfere nos seus modos de actuação; se o contexto social e as diferenças a elas inerentes interferem grandemente no desenvolvimento das competências cognitivas, não esquecendo que “as mentes das crianças se desenvolvem em interacção com outras, em ambientes sociais específicos e através de experiências sociais concretas” Buckingham (2004: 23).

1.2. A Educação e os Media

A Educação, como a define El-Khateeb (2008), é um processo ligado à existência do ser humano na terra, um processo ao longo da vida, contínuo, social e preconizador da cultura da sociedade e dos seus objectivos. A educação, segundo o autor, está preocupada com todas as influências educacionais e culturais e influencia o crescimento social que proporciona prosperidade ao ser humano, bem como à sua comunidade e sociedade, através da interacção com diferentes situações da vida, à medida que aprofunda a compreensão dos seus papéis sociais.

A sociedade tem sofrido profundas alterações a nível cultural, informacional e social. Nas diferentes opiniões relativamente ao poder dos media sobre as crianças, encontramos algumas divergências. David Buckingham (2003:19) considera os media “uma força de libertação para as

crianças, que se deparam com um mundo mais aberto, mais democrático, mais socialmente consciente do que as gerações anteriores, dando, por isso, origem à geração electrónica”. Neil Postman, por sua vez, defende que os novos media estão a destruir a infância, devido ao facilitado acesso das crianças à informação (Postman, 1983, *cit. in* Buckingham, 2003). Tapscott considera que a fronteira entre a infância e a idade adulta está a dissipar-se, sendo a tecnologia digital particularmente responsável por isso (Tapscott, 1998, *cit. in* Buckingham, 2003). No entanto, ao contrário de Postman, que lamenta este desenvolvimento, Tapscott entende-o como um meio de libertação e enriquecimento dos jovens. Esta divergência de opiniões cinge-se, essencialmente, aos diferentes media a que se reportam, referindo-se Postman à televisão como meio passivo, isolador e transmissor de uma visão única do mundo, e Tapscott à internet, um meio activo, promotor da inteligência dos jovens, democrático, interactivo e, principalmente, socializador (Buckingham, 2003). Quando se fala na dissipação da fronteira entre a criança e o adulto, Buckingham considera as generalizações perante tais mudanças, arriscadas, uma vez que a categoria de ser criança não é homogénea, dependendo de outros factores sociais como “o género, a raça ou etnia, a classe social ou a localização geográfica” (Buckingham, 2003:21). A este respeito, Rivoltella afirma que “ a sociedade da informação representa uma nova ordem simbólica capaz de equilibrar conflitos com a presença de uma nova arena para o diálogo, fornecendo uma coabitação pacífica entre o mercado e a igualdade através de promessas de uma nova economia, fixando novas regras para o jogo democrático.” (Rivoltella, 2008: 4)

Os media surgem como os principais veiculadores da informação, que Buckingham definiu como “os maiores meios de expressão e comunicação cultural actual” (2003:5), sem os quais o indivíduo não se pode tornar um participante activo na vida pública. Segundo Khan (2009), a educação para os media proporciona um conhecimento crítico, bem como as ferramentas analíticas que permitem aos jovens funcionarem como cidadãos autónomos, responsáveis e racionais, à medida que aprendem a fazer um uso informado dos media. Neste sentido, El-Khateeb (2008) defende que uma das questões fundamentais preconizada pela Educação para os Media é ensinar aos jovens os métodos de compreender a informação, as exigências dos tempos actuais e os mecanismos de interacção com a globalização. Lau e Cortés (2009) entendem a educação para os media como uma componente fundamental da educação para a cidadania, afirmando que “um cidadão a quem não são atribuídas as competências para compreender, analisar ou criticar os media fica seriamente bloqueado na defesa dos seus

direitos e na sua participação social” (2009:48). Pinto *et al* consideram que, “a par das competências para ler criticamente e usar judiciosamente os media, as novas redes, plataformas e ferramentas digitais vieram colocar em evidência outras necessidades básicas para a alfabetização e formação básica de todos os cidadãos, de forma a atenuar os riscos crescentes de novas formas de exclusão social” (2011:28).

Consideramos, pois, importante, desenvolver nos jovens o pensamento crítico atendendo a que “a cultura digital é um trabalho em evolução: a educação para os media tem que lidar com esta cultura emergente, construída num processo dinâmico entre o jovem e o cidadão, os media e a sociedade” (Bevort & Verniers, 2008:99), tornando-se este tipo de competência num factor indispensável na sociedade do conhecimento, e exigindo que uma apropriação reflexiva, criativa e apoiada pelo verdadeiro pensamento crítico. Urge, desta forma, desenvolver iniciativas políticas no sentido de aumentar os níveis de literacia da internet, uma vez que quanto mais literacia os jovens tiverem em relação à internet, mais vantagens podem usufruir da mesma (Livingstone, 2005).

1.3. As Novas Literacias

Perante toda uma cultura tecnológica, importa atentar seriamente nos pilares a ela subjacentes. O desenvolvimento tecnológico nunca teria sido possível se não houvesse uma reflexão cuidada sobre os patamares necessários para que esta cultura se desenvolvesse nas suas plenas capacidades. A sociedade do mundo actual exige a co-existência de várias literacias, entre as quais a literacia dos media, digital e informacional.

Zacchetti e Vardakas (2006), Tapio Varis (2010), Aufderheide (1993), Christ e Potter (1998, Silverstone (1999) e David Buckingham (2001) definiram literacia dos media como a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar criticamente conteúdos e aspectos diferentes dos media e criar comunicações numa variedade de contextos, “uma forma de literacia crítica que envolve análise, avaliação e reflexão crítica” (Buckingham, 2003:38). Para além destas capacidades de aceder, analisar e avaliar o poder das imagens, sons e mensagens que estão a surgir diariamente, a Comissão Europeia salientou a importância da literacia dos media não só para a cultura contemporânea como também para a cidadania activa na

Sociedade da Informação de hoje³. Por seu lado, Tornero apresenta a literacia dos Media como “o resultado do processo da educação para os media” (2006:103), tendo El-Khateeb (2008, 185) considerado este tipo de literacia “o processo baseado no uso ideal dos mass media, no sentido de atingir os objectivos educacionais estabelecidos pelas políticas educacionais e informacionais”. David Buckingham apontou, mesmo, a Educação para os Media como condição fundamental para a cidadania actual, tão importante como qualquer outro direito humano (Buckingham, 2003). A literacia dos media, segundo Jenkins (2006) deve ser tida como uma competência social, como meio de interagir numa sociedade mais vasta e não apenas uma competência individual usada apenas para expressão pessoal.

Importa, neste momento, distinguir literacia dos media de literacia através dos media. A primeira tem como objectivo o desenvolvimento de uma consciência crítica informada dos media, ao passo que a segunda se refere ao uso dos media para transmissão de conteúdos, funcionando como meros suportes educativos (Buckingham 2004). Os jovens devem ser ensinados a interpretar a credibilidade da informação, adquirindo uma atitude crítica perante a mesma (Jenkins, 2006). Para Tornero (2006), o termo *literacia dos media* é usado para descrever as capacidades e competências necessárias para um desenvolvimento consciente, independente no novo ambiente da comunicação – digital, global e multimédia - da sociedade da informação. Tornero considera que “a literacia dos media não pode ser vista como uma capacidade isolada. Pelo contrário, envolve outros tipos de literacia: da leitura e da escrita, audiovisual e digital e informacional” (2006:105).

Segundo Tornero (2006), as capacidades relacionadas com a literacia dos media podem ser sumariadas em quatro áreas de competência: acesso, análise, avaliação e produção criativa, que impulsionam aspectos do desenvolvimento pessoal como a consciência, o pensamento crítico e as competências para resolver problemas. Por sua vez, o acesso corresponde à capacidade de localizar conteúdos apropriados nos media, a análise e avaliação ao uso que se faz da informação, sendo a criação a passagem da “leitura” de conteúdo à “escrita” de conteúdo, nunca esta fase podendo existir sem as anteriores (Buckingham, 2004).

Estas áreas de competência surgem, segundo Sónia Livingstone, interligadas e co-dependentes num processo dinâmico de aprendizagem (Livingstone, 2004). No entanto, uma

³ Media Literacy: http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/index_en.htm

vez que estes característicos são comuns ao livro, televisão e internet e que as pessoas se comprometem com uma diversidade de TIC, Livingstone sugere que “consideremos literacias no plural, definidas através das suas relações com os diferentes media, em vez de definidas de forma independente” (2004:8). O objectivo fulcral da literacia dos media é não só ser selectivo e receptivo, mas principalmente participativo e crítico, ou seja, não ser apenas consumidor, mas principalmente cidadão (Livingstone, 2004).

A literacia dos media é multidimensional, pois depende dos objectivos através dos quais os meios são usados, uma vez que diferentes grupos sociais requerem diferentes formas de literacia dos media, de acordo com as suas preferências e motivações do uso dos mesmos (Buckingham, 2004). Este tipo de literacia “não pode ser vista como um escudo auto-protector” (*idem, ibidem:22*) sendo “muito mais do que aprender a proteger-se de conteúdos que possam parecer ofensivos ou prejudiciais”. (*idem:55*) Por isso, Buckingham (*idem*) colocou a questão da existência de não uma, mas diferentes formas de literacia dos media, de acordo com os objectivos de cada utilizador.

Tornero (2006) considera a literacia dos media o resultado de um processo de ensino-aprendizagem em qualquer contexto, mas particularmente em ambientes formais, informais, sociais, familiares e mediáticos. Entende que este processo multi-contextual leva à aquisição de capacidades e competências específicas ligadas às atitudes e valores, sendo este tipo de literacia factor fundamental para uma cidadania activa na sociedade da informação actual. Considera-a não só fulcral para os jovens, como também para os mais velhos, pais, professores e profissionais dos media, apresentando-a como uma das maiores ferramentas para o desenvolvimento das responsabilidades dos cidadãos. O valor da educação da literacia dos media consiste em ajudar o indivíduo a desenvolver o conhecimento e a compreender como operam os media, como constroem o conhecimento, como podem ser usados, e como avaliar a informação que apresentam (Wilson & Duncan, 2009). O pensamento crítico é necessário como uma actividade produtiva e positiva. Como afirma Tapio Varis “o pensamento crítico é um processo, não o resultado e é tão emotivo como racional” (2010:75). É neste sentido que Reding (2006) considera a literacia digital tão fulcral para uma cidadania plena como era a literacia no início do séc XIX.

A educação para os media está inteiramente relacionada com a literacia dos media, não sendo, no entanto, a mesma coisa. A educação para os media é uma forma de literacia, sendo o processo que conduz ao resultado, que são as aprendizagens e capacidades que o indivíduo

adquire, ou seja a literacia dos media. Esta, por sua vez, tem como objectivo desenvolver a compreensão crítica e a participação activa, que permitirá aos jovens interpretar e fazer julgamentos como consumidores dos media (Buckingham, 2003). Este tipo de literacia permite ao indivíduo ser também produtor de media, desenvolvendo não só o seu espírito crítico, como também criativo. É o ensinar acerca de e não através de ou com os media, não deixando que este conceito se confunda com tecnologia educacional ou media educacional, uma vez que “embora os alunos estejam interessados em actividades novas, tendem a fazer sempre a mesma coisa na Internet, seguindo um padrão” (Baptista *et al*/2006: 98). Pinto *et al*/consideram Educação para os Media como “o conjunto de conhecimentos, capacidades e competências (e os processos da respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica dos media, bem como as capacidades de expressão e de comunicação através desses mesmos media” (2011: 24). Meigs (2009) entende este tipo de educação como um processo ao longo da vida e a literacia dos media e da informação consistirá nas capacidades operacionais e nas competências cognitivas para as adquirir.

A literacia dos media “não é um conjunto de capacidades cognitivas que os indivíduos adquirem de uma vez por todas” (Buckingham, 2003: 39), pois envolve o desenvolvimento de várias capacidades como a de pesquisar, decifrar e seleccionar informação, no sentido de um desenvolvimento pleno do espírito crítico do indivíduo.

Por seu lado, a literacia informacional é “uma extensão natural do conceito de literacia na sociedade da informação e (...) é o catalisador necessário para transformar a sociedade da informação de hoje na sociedade da aprendizagem de amanhã” (Bruce, 2002: 1), surgindo para Abdul Khan como “a capacidade de uso das TIC, e as suas formas de aceder e criar informação” (Khan, 2008:17).

A literacia informacional envolve as capacidades de pesquisa, recolha e uso da informação e “inclui capacidades de localizar e usar informação, bem como o conhecimento para a interpretar e avaliar” (Murray, 2003, *cit in* Sharkey & Brandt, 2008:18). “Vai do simples saber usar computadores e aceder à informação, à reflexão crítica sobre a natureza da própria informação, a sua infra-estrutura técnica e o seu contexto e impacto social, cultural e filosófico” (Khan, 2008:17).

Ter competências em literacia informacional implica saber ser crítico e selectivo em relação a toda a informação com que nos deparamos, entre as quais a informação mediática e digital. Bruce (2002:1) entende a literacia informacional como “o pilar fundamental para a

consecução de uma aprendizagem ao longo da vida e central na aquisição do desenvolvimento económico e enriquecimento pessoal”.

A Literacia da informação torna o indivíduo mais capaz de procurar, avaliar, usar e criar informação de forma eficaz, de modo a atingir os seus objectivos pessoais, sociais e educacionais (Khan, 2008) e “é um produto de aprendizagem dos alunos. Não envolve estímulos ou inputs, mas o que as pessoas são capazes de realizar depois de receberem esses estímulos ou inputs”. (Breivik, 2006, *cit. in* Lau & Cortés, 2009:7,8).

A literacia informacional envolve as capacidades de interpretar e avaliar e esta avaliação deverá ser feita de forma crítica e competente (Associação Americana das bibliotecas escolares, 2004, *cit. in* Sharkey & Brandt, 2008). Surgiram propostas nos E.U.A para se mudar o conceito de literacia da informação para fluência da informação, pois atribuem à primeira uma carga conotativa, uma vez que a fluência de informação vai mais ao encontro da promoção das competências de gestão da informação (Mani, 2004:30 *cit in* Lau & Cortés, 2009).

Lau e Cortés (2009) consideram ambas as competências - informação e media - como vitais, uma vez que a gama de competências informacionais e de media convergem na capacidade de tratar os inputs da informação com uma perspectiva crítica, divergindo na ênfase dada às competências de pesquisa e recolha de informação e no tipo de documentos de informação que usam. Constatamos, pois, que a relação entre a literacia informacional e computacional é grande, uma vez que as capacidades e o conhecimento usados na busca e selecção de informação requerem sofisticação no uso dos computadores como ferramentas de acesso, análise e formatação (Sharkey & Brandt, 2008). A tecnologia é o uso das ferramentas, mas o resultado é que é importante, o conhecimento, a informação. Deste modo, Alvin Tofler apelidou esta geração de “Idade da Informação” e não “Idade da Tecnologia”.

Quanto ao conceito de literacia digital, este surge, no sentido lato, como uma forma de pensar, mas que pode ser tido como complementar ao conceito de educação para os media e mesmo sinónimo de literacia dos media (Varis, 2010), uma vez que comungam do mesmo objectivo: o desenvolvimento das capacidades críticas e criativas do indivíduo (*idem, ibidem*). A literacia digital surge, desta forma, como uma parte fundamental da cidadania activa e é essencial ao desenvolvimento pleno da liberdade de expressão e do direito de informação (Tornero, 2006).

Os computadores e a internet não só possibilitaram a criação, aquisição e análise facilitada da informação, como também a tornaram muito mais facilmente acessível (Sharkey &

Brandt, 2008). No entanto, a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento não podem ser confundidas, uma vez que a primeira se reporta a factos, notícias, estatísticas, relatórios e a segunda a interpretações em contexto, relacionando e conceptualizando formas de argumentação (Bell *cit. in* Lau & Cortés, 2009)

Toda esta reflexão à volta das várias literacias nos leva a concluir que a literacia dos media, literacia da informação e literacia digital não se podem dissociar do desenvolvimento tecnológico, tendo por objectivo básico o acesso, compreensão, análise, avaliação e criação de informação, no sentido de levar ao desenvolvimento das capacidades críticas e criativas do indivíduo e a um maior conhecimento, em prol de uma cidadania activa. Por outro lado, toda a tecnologia pressupõe algum tipo de literacia inerente à compreensão da sua utilização. “Constata-se, com efeito, que as nomenclaturas variam em função de prioridades que mudam constantemente” (Pinto *et al* 2011: 24), encontrando-se subjacente a estas designações “uma ideia comum – a importância de um processo de aprendizagem e de capacitação dos cidadãos face aos media, cujo objectivo último é o exercício autónomo de competências e capacidades face aos meios de comunicação” (Pinto *et al* 2011:24).

1.4. As Instituições Europeias e a Educação para os Media

" Com as TIC, podemos desenvolver a aprendizagem ao longo da vida. *Aprenderemos depois da escola, na vida - em vez de aprendermos na escola, para a vida* " (Zimmermann, V.)

Os governos e outros organismos públicos de toda a Europa têm tentado alargar o uso da internet às populações dos países desenvolvidos, permitindo, desta forma, a distribuição de serviços online de modo equitativo como a educação, a saúde, a segurança social e outros serviços de bem-estar (Selwin, 2005).

O avanço tecnológico tem sido uma preocupação constante de governos e instituições profissionais, culturais e educacionais. “Na Comissão Europeia, no Conselho da Europa e na UNESCO, por exemplo, os conceitos das várias literacias ajustam-se aos respectivos planos de acção política” (Pinto *et al* 2011: 23).

⁴ http://ec.europa.eu/dgs/information_society/see_more/vb/index_en.htm#internet – acedido a 28 de Janeiro de 2011

A UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, “que tem como objectivos estratégicos promover a educação como direito fundamental, melhorar a sua qualidade, promover a experimentação, a inovação, a difusão e utilização partilhada da informação e melhores práticas, assim como o diálogo sobre políticas em matéria de educação” (Pinto *et al*/2011: 37), tem vindo a reflectir sobre o conceito de educação para os media: em Grunwald, 1982, Toulouse, 1990, Viena, 1999 e Sevilha, 2002, considerando este tipo de educação como o predecessor imediato da literacia dos media no seu conceito mais lato (Torneró, 2006). Particularmente, na conferência de Viena de 1999, a educação para os media foi considerada com devendo contribuir para que as pessoas aprendem: i) a analisar, reflectir criticamente e a criar textos de media; ii) a identificar as fontes dos textos dos media, os seus interesses políticos, sociais, comerciais e ou culturais e os seus contextos; iii) a interpretar as mensagens e valores oferecidos pelos media (Torneró, 2006). A UNESCO tem estado, deste modo, envolvida em acções para promover a literacia dos media. Em 2008, lançou o projecto de enriquecimento da educação dos professores, que tinha como objectivo básico a integração da literacia dos media e da informação no currículo de estágio dos professores (Khan, 2009).

A literacia dos media tem suscitado o interesse de muitas organizações, não ficando a Comissão Europeia alheia a este facto, estabelecendo, na Carta Europeia da Literacia dos Media, sete áreas de competência relacionadas com esta temática: “i) o uso efectivo das tecnologias dos media para aceder, armazenar, recolher e partilhar informação; ii) aceder e fazer “escolhas informadas” sobre conteúdos dos media de fontes culturais e institucionais diferentes; iii) compreender como e porquê o conteúdo dos media é produzido; iv) analisar criticamente as técnicas, linguagens e convenções usadas pelos media e as mensagens que veiculam; v) uso criativo dos media para expressar e comunicar ideias, informações e opiniões; vi) identificar, evitar e ou desafiar os conteúdos e serviços dos media que podem ser ofensivos ou prejudiciais; vii) fazer uso efectivo dos media no exercício do direito democrático e responsabilidade civil”⁵.

É neste sentido que podemos afirmar que as exigências da vida actual pedem mudanças rápidas e constantes, não podendo a escola alhear-se das mesmas, uma vez que a introdução das novas tecnologias, em particular da internet, nestas instituições, procura dar resposta à necessidade de preparar o individuo para uma sociedade em constante devir.

⁵ <http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php>.

2. A Pesquisa de Informação e a Literacia Informacional

Uma das maiores preocupações da sociedade actual é a de promover o acesso uniforme às TIC, proporcionando mais e melhores práticas pedagógicas (PTE, 2007), no sentido da aquisição de uma literacia informacional. Gustavo Cardoso (2006) definiu este tipo de literacia como um conjunto de capacidades que o indivíduo deve possuir no sentido de reconhecer quando uma informação é necessária, comportando a capacidade de a localizar, avaliar e utilizar eficientemente. Esta promoção não pode ser feita ao acaso, centrando-se na construção efectiva do conhecimento do indivíduo. Desta forma, é de vital importância que todos os veículos de controlo de aquisição de conhecimentos, nomeadamente os educadores, sejam eles pais ou professores, estejam atentos às mudanças que se têm vindo a operar na forma como a informação pode ser veiculada para os seus educandos, orientando-os da melhor forma, à medida que os vão apelando para a necessidade de construção de uma literacia dos media. As crianças podem ter mais experiência destes media do que muitos adultos, mas falta-lhes a experiência real da vida, com as quais as representações dos media podem ser comparadas, o que lhes dificulta a detecção de falta de rigor (Jenkins, 2006).

Sabendo que grande parte dos nossos alunos se serve prioritariamente da Internet para a consecução de trabalhos escritos, como é, então, feita esta orientação? Como é efectivamente feita a pesquisa de informação, no que concerne a sua escolha, avaliação e consequente produção? Os jovens precisam de competências de pesquisa de informação, precisam de saber como aceder à informação, como confiar na mesma, como avaliar criticamente os prós e os contras de um argumento, ler mapas, distinguir entre facto e opinião, entre facto e ficção, entre o verdadeiro e o falso (Jenkins, 2006), de forma a ser um adulto funcional, “à medida que se questiona sobre tudo o que vê, lê e ouve” (Thomas & Jolls, 2005, *cit. in* Jenkins, 2006: 44). O presente estudo irá, pois, no sentido de averiguar os “*modi operandi*” dos jovens de hoje na pesquisa de informação para fins académicos e pessoais e consequente enriquecimento do pensamento crítico e reflexivo, preparando-os para a vida activa, onde a Internet exerce um papel preponderante na integração social do indivíduo.

2.1. A Internet para o Conhecimento: uma Questão de Acesso?

Relativamente à internet e usos da mesma, verifica-se a existência de pesquisas consideráveis sobre o acesso, mas “poucos estudos relativamente à forma como os jovens percebem e usam diferentes formas de conteúdo da internet”(Buckingham, 2001:3). Há ainda pouca pesquisa sobre como as crianças fazem julgamentos sobre a fiabilidade da informação da Internet e como aprendem a lidar com conteúdos potencialmente aborrecidos (Jenkins, 2006). Assentando na ideia de que “é a literacia crítica e a criação de conteúdo que transformam o utilizador médio, de passivo a activo, de receptor a participante, de consumidor a cidadão” (Livingstone, 2003:26), propusemo-nos analisar algumas das potencialidades hoje existentes para a formação de um cidadão nas suas plenas capacidades de crítica, avaliação e consequente produção social.

A forma como a busca deste conhecimento se opera entre as camadas mais jovens leva-nos a pensar que, na maior parte dos casos, os usos efectivos da internet estão bastante aquém das suas potencialidades, uma vez que o plágio, o “copy-paste” e a ausência de referenciação são, ainda, muito frequentes, pois “os alunos tendem a copiar grandes blocos de texto em vez de os parafrasearem para futura referência, perdendo a noção do que é deles e do que é emprestado de outras fontes” (Jenkins, 2006:51), ignorando a necessidade de avaliar eventuais contradições que possam existir na informação que recolheu. Ou seja, os alunos “mostram apenas uma capacidade mínima de sintetizar, de forma pertinente, as fontes recolhidas” (*Idem, ibidem*).

Ao contrário do que se pensava aquando do surgimento da Internet, mecanismo que revolucionaria a forma de ensino-aprendizagem, sente-se uma grande resistência relativamente aos potenciais usos da Web, quer seja por falta de formação, por renitência e desconfiança relativamente às suas potencialidades, ou simplesmente por falta de orientação relativamente ao “como” fazer. É principalmente no campo da pesquisa que estes problemas surgem. Em grande parte dos casos, os alunos ficam-se pelo “copiar” e “colar”, dando o trabalho por terminado e conscientes que o fizeram de uma forma correcta. A pesquisa de Guinee e Eagleton (2006, *cit. in* Jenkins, 2006:51) refere que “os jovens tendem a copiar grandes quantidades de texto, não fazendo qualquer tipo de referências”. Por outro lado, se tentam personalizar alguma informação, perdem, por vezes, a noção do que é realmente deles e do que foi copiado de fontes digitais. Os jovens não revelam, da mesma forma, qualquer preocupação na averiguação da

veracidade da informação recolhida, demonstrando capacidades mínimas ao sintetizarem a informação pesquisada (Guinee & Eagleton 2006, *cit. in* Jenkins, 2006).

Malheiro e a sua equipa de trabalho em entrevista a Mendonça (2010), a propósito de um estudo levado a cabo pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, referem que os alunos apresentam falhas ao nível das “competências e capacidades selectiva e sintetizadora na busca e no uso da informação” (Malheiro *et al*, 2010: 31) e que o afunilamento que os alunos usam para pesquisarem “está a reduzir os estudantes a níveis quase mínimos de sobrevivência em termos de informação” (Malheiro *et al*, 2010: 32), que é ainda mais grave quando se apercebe que estes estudantes estão satisfeitos com a forma como pesquisam e a acham suficiente. Segundo Malheiro, os alunos “sentem-se auto-suficientes porque dominam o acesso e as condições de acesso tecnológico” (*idem, ibidem*). Após analisarem uma amostra de 955 alunos do ensino secundário e 2271 alunos do ensino superior, num total de 24 instituições de ensino, concluíram que “faltam competências aos vários níveis de pesquisa, de selecção, tratamento e transformação da informação” (Malheiro *et al*, 2010: 31), e que os alunos do secundário utilizam mais os motores de busca para a realização de trabalhos do que livros ou outros materiais existentes nas bibliotecas, não recorrendo, no entanto, a várias fontes disponíveis na internet, no sentido de comparar e escrutinar informação. Segundo o coordenador do estudo, “os jovens tendem a fazer um uso monolítico, uni direccionado da informação” (Malheiro *et al*, 2010: 32), copiando textos oferecidos pelos primeiros resultados de busca, não questionando criticamente o tipo e veracidade da mesma, nem comparando leituras, que, segundo o estudo, é uma prática corrente dos alunos do secundário, aumentando de 29% neste ciclo para 42% no ensino universitário. Malheiro e a sua equipa definem-nos como “satisfeitos acriticamente” (*idem, ibidem*), uma vez que a maioria se encontra satisfeita com a sua forma de pesquisa e com os seus trabalhos escolares.⁶ “Manifestam uma postura acrítica das fontes e dos resultados obtidos” (Malheiro *et al*, 2010: 32). O problema fundamental centra-se no facto de as medidas tomadas no âmbito da literacia e do desenvolvimento de competências não potenciarem as novas capacidades que os jovens estão a desenvolver. Deve-se, neste sentido, conduzir as potencialidades dos jovens a patamares que os motivem a “exercitar as capacidades cognitivas e informativas com a informação que obtêm” (Malheiro *et al*, 2010: 34), responsabilizando, para isso, os professores e as actividades educativas, na forma como podem

⁶ 70% dos universitários e 63% dos alunos do ensino secundário consideram as suas formas de pesquisa suficientes e 13 e 27% respectivamente, mais do que suficientes.

ajudar a canalizar para a sala de aula os conhecimentos que os alunos adquirem no dia-a-dia, e interligá-los com os conteúdos dos programas curriculares. A título de exemplo, Malheiro e a sua equipa (2010:34) referem a importância dos jogos de vídeo para o desenvolvimento da destreza cognitiva, bem como a análise de letras de músicas ou o cinema, todos no sentido de motivarem os alunos para a leitura de textos mais densos, preparando-os para pesquisas mais direccionadas e reflectidas. Também Johnson (2006) e Prensky (2006) referiram a importância dos jogos de vídeo no desenvolvimento do pensamento do indivíduo.

Livingstone e Bober afirmam, a este respeito, que os jovens possuem pouca consciência relativamente aos motivos da criação de websites bem como uma rara abordagem crítica relativamente à veracidade da informação (*cit in* Buckingham, 2001:18), reconhecem a complexidade inerente à avaliação dos conteúdos da internet e entendem que “o ensino da literacia crítica envolve o uso da internet como um novo ambiente para questionar, reflectir sobre o que, à primeira vista, parecia óbvio” (Livingstone, 2003:12). Segundo Buckingham (2001), a educação para os media centra-se fundamentalmente no desenvolvimento da pesquisa crítica e os jovens apresentam capacidades funcionais para pesquisar informação, mas nem sempre têm a capacidade crítica para a avaliar e gerir. No estudo UK Children Go Online (Livingstone & Bober, 2003), os alunos admitiram ser difícil encontrar a informação adequada, tendo a pesquisa levado à conclusão que os jovens não possuem grandes competências no uso de motores de busca, browsers e URLs. Isto pode significar que a confiança que os jovens transmitem verbalmente em relação aos usos da Internet não se traduz efectivamente em grande perícia prática e que “ainda há muito para fazer no sentido de os tornar mais competentes” (Buckingham, 2004:10).

Um aluno engenhoso não é o que possui uma vasta gama de fontes de informação que lhe permita a escolha, mas é o que é capaz de navegar num mundo de informação imenso e em contante mudança (Jenkins, 2006). Não se pode, neste sentido, considerar que o simples acesso à internet concede, por si só, algum tipo de literacia ao indivíduo. Há toda uma dimensão pedagógica que importa considerar, uma vez que, segundo Sónia Livingstone (2003), o simples acesso não resolve a igualdade no conhecimento, cultura e participação. A capacidade de análise depende da literacia que se possui, seja ela impressa ou computacional e há que saber analisar a informação, não apenas encontrá-la. “A maior parte das crianças e jovens não são ensinados e, por isso, não possuem grandes capacidades críticas” (Livingstone, 2001 *cit in* Livingstone, 2003:12).

O presente estudo vem, pois, no sentido de explorar as respostas dos jovens a determinadas áreas de conteúdo, como seleccionam informação, como avaliam a veracidade da mesma, de forma a levar a cabo um trabalho pessoal, enriquecendo o seu pensamento crítico à medida que atentam seriamente na veracidade da informação recolhida.

2.2. Os Jovens e a Pesquisa de Informação

“A pedagogia é mais importante que a tecnologia.” (Osório e Machado, 2005:2)

Quando se solicita aos alunos a realização de trabalhos escolares, sejam eles individuais ou em grupo, pressupõe-se ter como objectivo primordial o estímulo do seu enriquecimento pessoal, à medida que se vai instigando a busca pelo conhecimento. Este tipo de trabalhos torna-se fundamental para os jovens de hoje, os “nativos digitais” (Prensky, 2006), que, segundo este autor, são os primeiros a crescer com as novas tecnologias e que, por isso, as usam de forma diferente dos adultos, uma vez que pensam de forma diferente, apresentando diferentes padrões de pensamento. Segundo Buckingham (2001:3), em termos de acesso, “as crianças e os jovens possuem já grandes níveis de literacia digital, ou seja, possuem já competências para aceder aos media, usando as tecnologias disponíveis e o software associado”. No entanto, o que se verifica frequentemente é que o objectivo supra-citado nem sempre é levado a bom porto, ficando a aquisição de conhecimentos muito aquém do inicialmente estipulado, sendo a busca pelo conhecimento superficial e, muitas vezes, efémera, não contribuindo grandemente para o enriquecimento pessoal do jovem.

Neste sentido, Jenkins (2006) defende que os jovens, para além do núcleo de alfabetização que possuem, precisam de competências de pesquisa e, deste modo, saber aceder a livros e artigos através de bibliotecas, tirar notas e reflectir sobre a veracidade da informação, para, deste modo, construir o seu espírito crítico e reflexivo à volta da imensidão de informação que advém da internet. Como afirma Buckingham (2001:18), os jovens “não se questionam muito sobre quem produz conteúdos para os media em geral e a web em particular, encarando-os como se não fossem feitos por pessoas, mas apenas um imenso repositório”.

Torna-se vital o papel dos educadores neste processo, orientando as crianças para a consciencialização de conceitos como plágio e referenciação, bem como para a orientação dos aspectos formais de um trabalho.

Segundo Buckingham (2003: 97), a literacia digital pressupõe determinadas perguntas críticas, como a produção e representação e, desta forma, “os jovens não podem entender a Web como uma fonte neutral de informação, devendo questionar-se sobre as fontes dessa informação, o interesse dos seus produtores e as formas como ela representa o mundo. A educação para os media está preocupada com o desenvolvimento da consciência crítica para o desenvolvimento da autonomia crítica. “É errado pensar que os jovens são já utilizadores competentes da internet e que sabem já o que precisam de saber” (Buckingham, 2003: 176). Buckingham (2003) defende que a maioria das crianças digitais estão longe de ser autónomas no que concerne o uso da internet e que há uma grande falta de apoio e conselho que permita aos jovens o uso destes media de uma forma crítica e criativa. A internet disponibiliza informação anónima e fácil, permitindo a disseminação desta informação que pode não ser fidedigna. Facer *et al* (2003) referiram que os jovens têm capacidades funcionais para pesquisar informação, mas nem sempre têm a capacidade crítica de a avaliar. Sónia Livingstone e Bober (2003) reiteraram que os jovens revelam uma consciência muito reduzida relativamente à autoria e veracidade da informação da internet. (*cit. in* Buckingham, 2004). Segundo Bevort e Verniers (2008), os jovens não aprendem a usar a internet de um modo efectivo, particularmente no que diz respeito às questões legais e éticas. Não estão claros relativamente à noção do anonimato da Internet. A maior parte dos jovens não tem a percepção de que a informação patente na Internet possui autoria e que não foi colocada ali ao acaso. Importa, por isso, educá-los neste sentido, alertando-os para o facto de que pesquisar envolve a busca e selecção de informação em várias fontes, relacionando-a, de seguida, para depois fazer a síntese da mesma, de modo a poder criar o seu trabalho pessoal (Jonassen, 2000), nunca descurando a respectiva referenciação bibliográfica. A avaliação é, deste modo, crucial para a literacia e o utilizador instruído deve ser capaz de distinguir a informação a que tem acesso, de forma a seleccioná-la de modo inteligente relativamente ao que pretende. Como afirma Bazalgette (1999), ser capaz de avaliar informação não é fácil. Desta forma, é urgente ensinar os utilizadores a questionarem a autoria, a objectividade e a qualidade da informação pesquisada (Livingstone, 2004).

Como afirmou Papert (1997), “o uso dos computadores para fins educativos encontra-se na base da luta pela busca do conhecimento” e esta busca é a razão de ser da internet, é o cerne de toda a questão informática.

Jonassen (2000) afirma, neste sentido, que a aprendizagem através destas ferramentas pode tornar-se mais complicada por implicar uma maior reflexão sobre o conteúdo a estudar. O esforço será, como afirmaria Papert (1997), o estímulo da aprendizagem e estas ferramentas surgem como parceiros intelectuais que ajudam o aluno na selecção de informação, à medida que vai construindo o conhecimento.

Torna-se, por isso, fundamental, que os educadores sejam conscientes e sensíveis aquando da orientação de todas as fases de concepção e execução de um trabalho. Só assim o indivíduo se sentirá seguro e orientado de modo a poder desenvolver o seu espírito crítico, sentindo-se orgulhoso da quantidade de informação que acrescentou ao seu portefólio intelectual, motivando-se para aprendizagens subsequentes, que lhe poderão ser solicitadas ou induzidas por iniciativa própria. Uma vez atingido este objectivo, poder-se-á dizer que a criança criou as condições necessárias para a aquisição do conhecimento de uma forma salutar e natural, à medida que abriu as portas para uma integração social em pleno. “Dentro do espaço educacional, a tecnologia permite aos alunos tornarem-se:

- utilizadores capazes da informação;
- pesquisadores, analistas e avaliadores de informação;
- solucionadores de problemas e tomadores de decisão;
- utilizadores criativos e eficazes das ferramentas de produção;
- comunicadores, colaboradores, editores e produtores;
- cidadãos informados, responsáveis e participativos” (UNESCO, 2008:3)

3. A Escola na Era Digital

A inovação bem sucedida com consequentes melhorias na escola está intimamente ligada à formação e ao desenvolvimento dos professores (Fullan, 1998 cit in Osório e Machado, 2005:2)

A internet é, hoje em dia, um meio fundamental e não podemos confiná-la à vida escolar do indivíduo, uma vez que é essencial em qualquer área e tem ocupado um lugar cada vez mais preponderante na sociedade actual. Com efeito, as competências digitais dos cidadãos assumem cada vez maior pertinência, visto serem necessárias em todas as áreas de trabalho, comunicação ou lazer. De acordo com Castells (2001: 19), a internet “transforma o modo como comunicamos, as nossas vidas vêm-se profundamente afectadas por esta nova tecnologia de comunicação. Daí que estes novos meios de informação e comunicação não tenham passado despercebidos nas sociedades modernas e tenha havido uma preocupação em promover o seu uso”.

O indivíduo tem, pois, necessidade de acompanhar o crescimento tecnológico, que o levará a fazer face aos desafios vivenciais com que se depara. Para que isso aconteça, urge promover uma maior orientação da criança no sentido da busca de informação, chamando a sua atenção para todo um código deontológico a ela subjacente. Segundo Buckingham (2001:23), “novas formas de identidade e estilo de vida estão a ser promovidos através dos media e as pessoas tornaram-se mais autónomas no uso e na interpretação dos bens culturais.” No entanto, o uso destas capacidades e conteúdos depende do “Know-how” de cada um, que lhe pode ser conferido em função de determinadas variáveis, entre elas o meio sociocultural em que se inserem. Buckingham (2001) reforça que o contexto social bem como as diferenças sociais interferem na literacia dos media e que as mentes das crianças se desenvolvem através da interacção com outras, em locais sociais específicos e através de experiências sociais concretas. Defende, ainda, que a forma de experienciar os novos media difere do modo de experienciar as normas sociais.

Urge, desta forma, reflectir sobre as potencialidades educativas da internet, uma vez que a tecnologia, por si só, não desempenha uma função catalítica, sendo a utilização que dela se faz a chave mestra no processo de construção do conhecimento.

A pesquisa de informação requer capacidades tecnológicas fundamentais, mas também requer capacidades de literacia informacional de maior nível, como procurar várias fontes,

avaliar a validade das mesmas e analisar o seu conteúdo, à medida que estas apoiam ou refutam as hipóteses ou teses dos alunos (Sharkey & Brandt, 2008). Por isso, o aluno terá que possuir literacia tecnológica e informacional em simultâneo. Deste modo, é fundamental que a educação comporte o ensino destas duas literacias e as integre em conteúdos curriculares, tendo como objectivo criar resultados significativos para o produto imediato dos alunos, de modo a prepará-los para o mercado de trabalho, à medida que se posicionam numa aprendizagem para toda a vida (*idem, ibidem*). Bruce (2002) afirma, a este respeito, que à medida que as TIC se têm desenvolvido rapidamente, e o ambiente informacional se tem tornado cada vez mais complexo, os educadores reconhecem a necessidade de se comprometerem neste ambiente como parte do seu processo de aprendizagem.

Segundo Caron, a presença do professor torna-se ainda mais importante num mundo onde a informação permitida pelas TIC circula cada vez mais, num mundo cada vez mais global. Neste âmbito específico, cabe-lhe apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização de informação (IFLA/UNESCO, 1999 *cit. in* Malheiro *et al* 2007) e assegurar a educação ao longo da vida.

As diferenças que as escolas apresentam entre si surgem, também, como um factor importante a considerar nos usos da internet. O que está em causa não é apenas a quantidade de hardware disponível, mas também a forma como as TIC são usadas no currículo e a quantidade e qualidade de tempo que os jovens possuem para além do horário das aulas. “Muitas escolas restringem o acesso dos jovens à internet ou apenas favorecem os mais avançados tecnologicamente, o que pode reforçar as desigualdades entre os que têm acesso em casa e os que não têm” (Holloway & Valentine (2003) *cit. in* Buckingham 2004:41). A perícia e preparação dos professores são também importantes, pois “as potencialidades das novas tecnologias excedem muitas vezes as competências dos professores.” (Kirwan *et al* (2003) *cit. in* Buckingham, 2004:41).

Perante esta necessidade, o Ministério da Educação não se manteve indiferente. Assim, em 1985, implementou o Projecto MINERVA, cujos objectivos eram o apetrechamento informático das escolas, formação de professores e de formadores de professores, desenvolvimento de software educativo, promoção da investigação no âmbito da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nos Ensinos Básico e Secundário, (ME D. 206/85); em 1996, implementou o Programa Nónio – séc. XXI - Programa de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - que comportava quatro subprogramas: aplicação e

desenvolvimento das TIC; formação em TIC; criação e desenvolvimento de software educativo e difusão de informação e cooperação internacional; em 1997 criou o Livro Verde para a Sociedade de Informação; em 2007, implementou o Plano Tecnológico para a Educação que, para além de garantir a formação especializada dos responsáveis pela Educação, criou programas como o e-escolas e o e-escolinhas, possibilitando um acesso mais fácil e generalizado às TIC. Esta iniciativa teve como objectivo básico o acesso do maior número de alunos e professores às novas tecnologias informáticas e consequente viabilização do desenvolvimento de capacidades que permitem ao aluno um enriquecimento e valorização pessoal mais informado, fundamentado e crítico. Segundo Jenkins (2006: 44), “cada vez mais, as escolas têm que ensinar aos jovens uma atitude crítica perante toda a informação, principalmente a que está no ciberespaço”. Mais recentemente, em Maio de 2010, lançou a Agenda Digital para 2010-2015, “programa de acção inserido no âmbito do Plano Tecnológico que traduz uma aposta determinada na melhoria dos serviços prestados às pessoas e aos agentes económicos com recurso ao potencial das Redes de Nova Geração e no apoio às empresas e aos consórcios empresariais para internacionalização e exportarem os bens e serviços desenvolvidos”⁷. Este projecto apresenta como um dos principais objectivos a nível social a garantia ao acesso dos cidadãos e das empresas a melhores serviços públicos. A nível educacional, este projecto visa, essencialmente, promover a utilização das redes de nova geração pelas comunidades educativas, através da disponibilização de serviços e de conteúdos de interesse educativo, potenciando a infra-estrutura e equipamento tecnológicos já existentes nas escolas públicas.

É de grande relevância, portanto, reflectir sobre as mudanças operadas na educação, fundamentalmente através da introdução do computador e da internet, não sendo, no entanto, menos relevante reflectir sobre como se fez essa introdução e quais as suas repercussões. Impera trabalhar nesse sentido, cabendo a maior parte da responsabilidade aos educadores. Osório e Machado defendem que o facto de se usar tecnologia não significa que se vai mudar algo, considerando-a apenas um meio muito menos importante que a pedagogia. Não havendo pedagogia, a tecnologia servirá de muito pouco (Osório & Machado, 2005). Também Pinto *et al* (2011: 30) referem que “o acesso às tecnologias não garante, por si mesmo, o exercício de uma cidadania esclarecida e participada, podendo ser uma condição necessária mas não suficiente na formação dos cidadãos”.

⁷ http://www.umic.pt/images/stories/noticias/PWP_AgendaDigital2015.pdf

Compete, pois, às escolas, ensinar os jovens a lidar com os desafios do mundo digital proporcionando-lhes oportunidades de desenvolverem a literacia digital e a informacional. Não se trata de um conceito meramente funcional, uma vez que as capacidades que as crianças precisam para lidar com os media digitais não estão confinados à recolha de informação. Como refere Buckingham (2003: 177), “os jovens precisam de saber avaliar e usar a informação criticamente se a querem transformar em conhecimento”, pois “a literacia digital é mais do que uma simples forma de proteger os jovens dos media digitais e deve envolver tanto a produção criativa como o consumo crítico.” Como afirmou Jenkins (2006:19) “a nova cultura digital fornece sistemas de apoio para ajudar os jovens a desenvolverem as suas competências como leitores e produtores”. É importante, por isso, a orientação do professor, principalmente quando se trata da pesquisa de informação, uma vez que “aprender online sem professor poderia fazer os alunos parecerem cultos, mas não seriam porque não teriam desenvolvido a capacidade crítica” (Caron, *cit. in* Rivoltella, 2008:288). Do mesmo modo, a UNESCO (2008:3) defende que “alunos e professores devem usar a tecnologia de modo eficaz, de forma a viverem, aprenderem e trabalharem numa sociedade cada vez mais complexa, mais informada e, cada vez mais, baseada no conhecimento”

A escola actual tem-se preocupado, deste modo, em encarar a educação para além das fronteiras do espaço e do tempo, potenciando a transversalidade das aprendizagens e tentando fazer a integração dos alunos num mundo tecnológico e globalizado.

Capítulo II - Metodologia do Estudo

2.1. Tipo de Estudo: quantitativo

O presente estudo visa analisar as práticas de dois grupos de alunos do 12º ano de escolas de meios geográficos distintos no que diz respeito à internet. Desta forma, a pesquisa apresenta-se como descritiva e quantitativa do tipo *survey*.

Segundo Valentim (2008), a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenómeno, estabelece correlações entre variáveis e define a sua natureza, não tendo, por isso, o compromisso de explicar os fenómenos que descreve, embora sirva de base para essa explicação. A pesquisa descritiva observa, regista, correlaciona e descreve factos ou fenómenos de uma determinada realidade sem os manipular. Do mesmo modo, Colares (2001) afirma que uma pesquisa é quantitativa quando considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números, opiniões e informações para classificá-los e analisá-los e este processo requer recursos estatísticos.

Atendendo às características da investigação que pretendemos desenvolver, entendemos que um estudo quantitativo seria o mais adequado, na medida em que o nosso objectivo é “averiguar o impacto de uma variável independente, sobre uma variável dependente e esse resultado precisa ser medido, ou seja, quantificado” (Coutinho, 2005:118) Pretendemos, essencialmente, averiguar a forma como os jovens de dois meios geográficos diferentes usam a internet, sendo este uso a variável dependente sob as variáveis independentes relativas ao *meio e escola* dos alunos, as *profissões e habilitações* dos pais, bem como o *género*.

A abordagem quantitativa é, por natureza, mais objectiva, centrando-se na identificação e medição de fenómenos. Neste paradigma de investigação, a realidade é objectiva e singular, exterior ao investigador, sendo este independente do que é investigado, havendo, por isso, imparcialidade valorativa (Creswell, 1994). Este estudo inclui-se, portanto, no paradigma quantitativo, “onde o conhecimento se questiona por hipóteses causais e estatisticamente comprovadas” (Coutinho, 2005:72).

2.2. Objectivos

Em plena era da Sociedade da Informação, a Internet chegou e impôs-se a tal ritmo que exigiu fortes mudanças, não só a nível escolar como também social. Sob pressão, ou não, as escolas receberam-na de tal forma que constantes medidas têm sido tomadas para que a sua introdução seja feita de uma forma equilibrada, gradual e funcional. No entanto, serão estas medidas suficientes? A força e ritmo a que a internet se impôs, confrontando-nos constantemente com novas potencialidades, exigem que muito mais seja feito, no sentido de facultar aos alunos o acesso à informação, de uma forma crítica e enriquecedora, no sentido de lhes veicular um maior conhecimento. A ideia de um enriquecimento cultural desde que se tenha acesso a fontes de informação é uma ilusão. Urge, deste modo, desvanecer este pretensiosismo. “Não é por advogarem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da rapidez que as novas tecnologias formarão cidadãos mais activos, informados e interventivos” (Neto, 2006:4).

A escola deve estar atenta às mudanças sociais que se vêm sentindo nos últimos anos e em particular às alterações das formas de comunicar e de aceder à informação.

Desta forma, o objectivo geral do nosso estudo vem no sentido de analisar os modos como os jovens utilizam a internet, não só a nível de interesses e frequência, mas também a nível de hábitos de pesquisa, aferindo, simultaneamente o grau de compreensão crítica perante a mesma.

A nossa questão de partida definiu-se, então, da seguinte forma: “ ***Quais os usos que os jovens de duas áreas geográficas diferentes fazem da Internet, particularmente no que diz respeito à pesquisa de informação?***”

Para além da questão central de partida tentámos explorar todo um conjunto de questões mais específicas, que passamos a enunciar:

- Que usos fazem os jovens da internet em contexto escolar e extra-escolar?
- Qual a importância da Internet na vida dos jovens?
- Quais os veículos de informação que os jovens valorizam?
- Que capacidades e competências revelam ao nível do acesso, uso, compreensão crítica e produção de informação na Internet?
- Qual o grau de consciência crítica dos jovens relativamente à questão da autoria de informação?

Esta análise terá por base um estudo comparativo entre dois grupos de alunos de duas escolas, uma de um meio urbano e uma de um meio mediantemente urbano, frequentada por alunos provenientes do meio rural. A distinção entre os meios geográficos será feita no ponto 2.3., aquando da análise da população e amostra.

Face ao exposto, os objectivos do nosso estudo foram os seguintes:

- Aferir o grau de importância atribuída à Internet por parte de dois grupos de jovens de escolas localizadas em meios geográficos distintos;
- Indagar sobre as condições / frequência de acesso à Internet;
- Identificar as motivações dos alunos pelo acesso à rede;
- Averiguar a forma como os alunos realizam uma pesquisa na Internet;
- Indagar sobre a consciência dos alunos relativamente às questões de autoria e referência;
- Caracterizar e comparar as perspectivas e práticas dos dois grupos de jovens.

2.3. População e Amostra

O nosso estudo comporta uma amostra produtora de dados composta por dois grupos de alunos de escolas de meios geográficos diferentes.

A escola da investigadora, que denominaremos de Escola A, pertence a uma área mediantemente urbana, classificação que se inclui na área considerada urbana, como poderemos observar seguidamente. A área desta escola é considerada mediantemente urbana uma vez que é sede de concelho e possui cerca de 3800 habitantes. A outra escola pertencente ao estudo, que denominaremos de Escola B, está inserida na área urbana da cidade de Braga.

Importa agora fazer a distinção entre *urbano* e *rural*⁸ e o que cada um destes conceitos implica.

⁸ "A freguesia é a unidade geográfica de análise; As áreas urbanas são definidas a nível de concelho; As freguesias que integram uma área urbana têm que ter contiguidade espacial; A classificação estatística atribuída pelo INE em Julho de 96 (freguesias urbanas, semi-urbanas e rurais) é o suporte da actual estrutura de definição das áreas urbanas, sendo complementada e ajustada, espacial e funcionalmente, em função de critérios de planeamento. Os critérios de funcionalidade/planeamento tidos em conta foram os seguintes: taxa de variação da população residente e número de alojamentos, 1981-91; categoria administrativa das freguesias; propostas dos PDM's ratificados e dos PROT aprovados; ocupação sazonal dos alojamentos. As freguesias pertencentes a sedes de concelho, embora com comportamentos demográficos muito diferenciados, não são integradas em Áreas Predominantemente Rurais" PROT NORTE (2007:12)

Assim, segundo um estudo da PROT-NORTE⁹ (2007:12,13): “A tipologia das *Áreas Urbanas* é composta por três níveis, dos quais dois são urbanos:

- *Áreas Predominantemente Urbanas* (APU), que são áreas que integram:
 - As freguesias urbanas (freguesias que possuem densidade populacional superior a 500hab/Km² ou que integrem um lugar com população residente superior ou igual a 5000 habitantes);
 - As freguesias semi-urbanas (freguesias não urbanas que possuam densidade populacional superior a 100 hab/Km² e inferior ou igual a 500 hab/Km², ou que integrem um lugar com população residente superior ou igual a 2000 habitantes e inferior a 5000 habitantes) contíguas às freguesias urbanas.
 - As freguesias urbanas incluídas na área urbana, segundo orientações e critérios de funcionalidade/planeamento;
 - As freguesias semi-urbanas, constituindo por si só áreas predominantemente urbanas segundo orientações e critérios de funcionalidade/planeamento;
 - As freguesias sedes de Concelho com população residente superior a 5.000 habitantes.
- *Áreas Mediamente Urbanas* (AMU), que integram as freguesias semi-urbanas não incluídas na área predominantemente urbana e as freguesias sedes de Concelho não incluídas na área predominantemente urbana.
- *Áreas Predominantemente Rurais* (APR) constituem os restantes casos”.

Tendo por base esta tipologia, foi definida uma tipificação de freguesias a que pertencem os inquiridos deste estudo. Desta forma, por uma questão de organização dos dados para análise, optou-se pela distinção entre freguesias *urbanas* e freguesias *rurais*. Assim, foi tido em consideração que as freguesias *urbanas* correspondem às freguesias *predominantemente urbanas* e às freguesias *mediamente urbanas* sede de concelho, sendo as freguesias rurais as freguesias *predominantemente rurais* e as freguesias *mediamente urbanas* que não são sede de concelho. Assim, resultou numa distribuição dos alunos do presente estudo, por freguesias *urbanas/rurais*, sendo a Escola A pertencente a uma freguesia *mediamente urbana* sede de concelho, portanto podendo ser considerada *urbana*.

⁹ PLANO REGIONAL DE ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO DO NORTE – PROT-NORTE / Maio de 2007

Freguesia	Escola	
	A	B
Urbana	8	47
Rural	42	3
Total	50	50

Tabela 1 - Distribuição dos jovens por área de residência

N=100

Deste modo, verificamos que 45% dos alunos está inserido no meio rural e 55% no meio urbano, pertencendo 42% dos alunos do meio rural à área Geográfica da Escola A. Por seu lado, dos 55% dos alunos pertencentes à área urbana, 47% pertence à Escola B, pertencendo os restantes 8% à área urbana da Escola A, considerada mediamente urbana, de acordo com as características anteriormente descritas.

Ao caracterizarmos a Escola A, atendemos à Carta Educativa do Concelho, que se baseia nos Censos de 2001. Assim, relativamente ao panorama de escolarização do concelho, 46.49% dos habitantes apenas frequentaram o ensino básico, 36.93% o 2º ciclo, 16.58% o 3º, 12.3% o ensino secundário e 6.03% o ensino superior. Porém, se tomarmos em consideração, não a frequência, mas a conclusão destes graus de ensino, verificamos que os dados inflectem, cifrando-se a taxa de conclusão do 1º ciclo nos 73.8%. 35% dos Encarregados de Educação da escola ficaram-se pelo 4º ano e 32% no 6º ano de escolaridade. Relativamente às profissões e de acordo com os dados fornecidos pela Direcção da Escola, com base nos registos biográficos dos alunos no ano lectivo 2009/2010, predomina a designação genérica “Construção Civil” (27%) no caso dos pais e, no caso das mães, as domésticas (40%). Para o questionário do nosso estudo foi utilizada uma adaptação da Classificação Portuguesa das Profissões (CPP-2010)¹⁰. Pareceu-nos a forma mais objectiva de tentar enquadrar a sua distribuição por empregos e profissões¹¹. Além disso, se 1.5% da população residente nunca frequentou a escola, a taxa de

¹⁰ A CPP/2010, cuja Estrutura foi aprovada pela 14ª Deliberação do Conselho Superior de Estatística (CSE), de 5 de Maio de 2010, posteriormente publicada na II Série do Diário da República nº 106, de 01 de Junho de 2010, estabelece o novo quadro das profissões, tarefas e funções mais relevantes integrado na CIP/2008, classificação recomendada aos Estados-Membros para produzir e divulgar estatísticas por profissões a nível da União Europeia (UE), pela Recomendação da Comissão de 29 de Outubro de 2008.

¹¹ 0 - Profissões das Forças Armadas, 1 - Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, directores e gestores executivos, 2- Especialistas das actividades intelectuais e científicas, 3-Técnicos e profissões de nível intermédio, 4- Pessoal administrativo, 5-Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores, 6-Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta, 7-Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artesãos, 8-Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, 9 Trabalhadores não qualificados

analfabetismo eleva-se a 11%. Ainda de acordo com este documento, o concelho sofre de uma acentuada dissimetria entre a zona sul e a zona norte, a qual, mais rural e menos povoada, é também aquela cuja taxa de habilitações é inferior, aquela onde a motivação ou interesse relativamente ao percurso escolar dos filhos constitui por si só um obstáculo ao sucesso educativo dos alunos. Uma melhoria a implementar, com provas dadas a nível da rede de Bibliotecas Escolares, consiste na articulação vertical (a nível de concelho) e horizontal (com os concelhos limítrofes). Após 2006, quando a Carta Educativa foi firmada, a Escola A alargou consideravelmente a sua oferta formativa, abrangendo cursos profissionais e de Educação-Formação.

No ano lectivo 2009/2010 frequentaram a Escola A 169 alunos no 3º ciclo, 609 no ensino Secundário regular, 135 nas Novas Oportunidades (EFA) e 304 nos Cursos Profissionais. Destes alunos – a que subtraímos os que cursaram turmas EFA –, metade beneficiou de apoio do SASE, sendo de notar que, desses, 54% usufruíram do escalão A¹².

A segunda escola envolvida no estudo, que denominaremos de Escola B, pertence à cidade de Braga. Como pudemos verificar, 47 alunos pertencem ao meio urbano e 3 ao meio rural.

Relativamente à caracterização desta escola, importa referir que esta oferece cursos científico-humanísticos, cursos Profissionais, cursos tecnológicos, Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e o Centro Novas Oportunidades (CNO), sendo notório o incremento dos últimos, sobretudo a partir do ano lectivo de 2007/2008.

A Escola B tem capacidade para acolher 71 turmas em regime diurno, sendo que, à data, é frequentada por mais de 1800 alunos, distribuídos por 68 turmas do ensino diurno e 22 turmas do ensino nocturno. No presente ano lectivo, as 68 turmas do ensino secundário (diurno) distribuem-se pelos Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais e Línguas e Humanidades, Curso Tecnológico de Desporto e Cursos Profissionais.

No ensino profissional e tecnológico predominam alunos do sexo masculino (algumas turmas 100%), enquanto nos cursos científico-humanísticos predomina o sexo feminino.

Os alunos que frequentam a Escola B são provenientes de famílias com nível socioeconómico médio, médio-baixo e baixo, em que as habilitações académicas são diversificadas, com 16% dos pais com formação no ensino superior (de bacharelato a

¹² Todas as informações acerca da Escola A constam do respectivo Projecto Educativo

doutoramento), 15% no ensino secundário, 18% no ensino básico (3º ciclo) e 20% no ensino básico (2º ciclo) e os restantes o 1º ciclo ou desconhecido.

Quanto às profissões exercidas pelos pais também são muito diversificadas, destacando-se o grupo profissional do pessoal dos serviços directos e particulares, de protecção e segurança com 253, seguido do grupo dos docentes do ensino secundário, superior e profissões similares com 247, entre outros. Contudo, os que exercem profissões não qualificadas são em número reduzido.

Cerca de metade dos alunos tem computador em casa e destes quase todos têm também acesso à internet. Estes factos reflectem-se no percurso escolar dos alunos, que apresentam expectativas de prosseguimento de estudos, o que é visível nos números do acesso ao ensino superior.

Os alunos que beneficiam de apoio de Acção Social Escolar (ASE) são no total 429, situando-se 186 no escalão A e 253 no escalão B, correspondendo a cerca de 25% do total da escola. Refira-se ainda que, no respeitante à atribuição de Bolsa de Mérito, houve um acréscimo do número de alunos contemplados, sendo no ano lectivo de 2007-2008 de 35 alunos, em 2008-2009 de 99, no ano lectivo de 2009-2010 de 135 alunos e no presente ano lectivo de 115 alunos (apesar da mudança da legislação). Estas 115 Bolsas estão atribuídas 25 no 10º, 37 no 11º e 53 no 12º ano¹³.

No presente estudo foram inquiridos, no total, 100 alunos do 12º ano, da mesma área de estudos, Ciências e Tecnologias, 50 de cada escola, correspondendo a duas turmas da Escola A e três turmas da Escola B, uma vez que o número de alunos por turma é menor na Escola B que na Escola A.

A aplicação dos inquéritos decorreu em contexto de sala de aula, sempre na disciplina de Área de Projecto, de forma a interferir o mínimo possível com conteúdos curriculares disciplinares, sendo que este poderia ser um factor condicionante da disponibilidade temporal dos docentes colaboradores. Em ambas as escolas, a investigadora encetou contactos com os docentes das referidas turmas, para que a planificação da aplicação dos mesmos fosse feita com antecedência, de modo a não prejudicar o trabalho previamente estipulado. Assim, a investigadora deslocou-se por três vezes à Escola B durante a primeira quinzena do mês de Fevereiro de 2011 tendo usufruído de cerca de vinte minutos em cada turma, o mesmo tempo gasto nas turmas da Escola A.

¹³ Todas as informações acerca da Escola B constam do respectivo Projecto Educativo

2.4. Instrumentos de Investigação: Elaboração e Validação

O principal instrumento de investigação utilizado foi o questionário, neste caso inquiridos por questionário, auto-administrados.

Este questionário foi respondido por 100 alunos na totalidade, tendo sido elaborado de raiz, inspirado nos estudos realizados por Livingstone e Bovill (2001), e num outro sobre os jovens e os Meios digitais desenvolvido por Malheiro *et al* (2007). A tipologia de questões foi parcialmente baseada na escala de *Likert*. Este questionário pretende fazer uma análise descritiva e quantitativa. Deste modo, as questões abertas são mínimas e prendem-se essencialmente com dados sobre a definição de Internet numa palavra (questão 10), as disciplinas para as quais os alunos utilizam a internet (questão 20) ou de escolha múltipla (*Outras...quais?*). A única questão realmente aberta no questionário é a questão um “Indica, por ordem de preferência, três actividades que mais gostes de fazer nos tempos livres”.

Os questionários foram sujeitos a uma validação de conteúdo junto de especialistas, seguindo as recomendações de Almeida e Freire (2003) que aconselham “*a consulta de especialistas ou profissionais com prática no domínio*”.

A validação do conteúdo foi feita por três especialistas ligados ao ensino superior, que em muito contribuíram para que o principal instrumento de recolha de dados se tornasse mais claro e eficaz. As principais recomendações tiveram a ver com questões de clareza do conteúdo e da mensagem e com estratégias que posteriormente facilitassem o tratamento dos dados, para que também aí a eficácia fosse melhorada. Também foi sugerido que o questionário tivesse uma melhor formatação, de forma a poder ser lido mais facilmente pelos inquiridos, não havendo o risco de se poder enviesar os dados, eventualmente induzidos pela desigualdade do espaço para as respostas.

A questão 31 foi a que sofreu mais remodelações, em função das diversas recomendações dos diferentes especialistas. Nesta questão, os inquiridos tinham que exprimir o seu grau de opinião relativamente a determinadas afirmações, que, por indicação de alguns especialistas, se encontravam muito longas e um pouco confusas. Foram, deste modo, simplificadas, tornando-se bastante funcionais, não tendo levantado qualquer celeuma aquando da aplicação dos inquiridos.

Neste processo de validação, os questionários foram ainda aplicados a um grupo de teste, com 10 alunos da escola da investigadora. O pré-teste decorreu durante a última semana de aulas do 1º período, com a aplicação experimental dos questionários a um grupo de 10 alunos da mesma área de estudos da população estudada. Nenhum dos jovens deste grupo estava incluído na amostra final.

Este grupo de teste era constituído por 6 rapazes e 4 raparigas, com idades entre os 17 e os 18 anos, oriundos da mesma zona geográfica dos alunos da amostra produtora de dados.

A aplicação do pré-teste foi feita em ambiente de sala de aula pela investigadora e dando as indicações previstas para o preenchimento individual dos questionários. Nesse momento a investigadora apontou as principais dúvidas e dificuldades que os jovens foram indicando, nomeadamente dúvidas quanto à compreensão de questões. As principais alterações que daí resultaram prenderam-se com o assinalar de uma ou várias respostas, que levou à reformulação de questões onde não havia a referência a “assinala apenas uma resposta”, acrescentando esta indicação onde achámos necessário. Verificou-se, no entanto, que não houve grandes dificuldades no seu preenchimento, tendo os alunos, de um modo geral, concordado que “era fácil”.

Entretanto, houve necessidade de pedir autorização formal não só à direcção das escolas A e B, como também à Direcção Regional De Educação do Norte (DREN), para a aplicação do referido inquérito. Este pedido foi feito durante o mês de Dezembro e rápida foi a resposta desta entidade, que não demorou duas semanas, o que permitiu o aval das escolas em causa.

2.5. Tratamento dos Dados

O total dos questionários validados foi de 100 e correspondeu ao número total de alunos inquiridos. Foram, por isso, validados todos os questionários e para isso contribuiu o facto de a investigadora se encontrar presente no momento do preenchimento dos mesmos, o que permitiu a clarificação de dúvidas. Os dados foram inicialmente inseridos no programa informático de análise estatística Excel, sendo, posteriormente, transportados para o programa informático de análise estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) (v.19;SPSS). A definição das variáveis e a respectiva codificação foi feita pela investigadora. A inserção de dados foi também feita pela investigadora.

Para este questionário foi utilizada uma adaptação da Classificação Nacional de Profissões (CPP-2010).

As variáveis independentes mais utilizadas para análise relacional foram as relativas ao *meio e escola* dos alunos, as *profissões e habilitações* dos pais, bem como o *gênero*.

Foram ainda recodificados dados, dando origem a variáveis dependentes, constituídas por diferentes itens do questionário, agrupados em campos de análise, sobre a relação que os jovens têm com as tecnologias: o acesso e não acesso à Internet; as competências do utilizador, tempos de utilização da Internet e os locais mais visitados.

A forma mais utilizada para a leitura de dados foi a análise de tabelas de frequências simples (*descriptive statistics, frequencies*) e sempre que se justificava, a apresentação em gráficos de barras e, menos comuns, gráficos tipo *pie charts*. Todos os gráficos foram elaborados em tabelas de Excel, dado que nem sempre a forma como os dados estavam codificados nos permitia juntar várias informações num só gráfico feito em SPSS.

Para além das tabelas simples de frequências e descritivas, a outra forma mais utilizada de análise estatística dos dados foi a análise relacional de tabelas (*Crosstabs e Custom tables*).

Capítulo III - Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados

3.1. Caracterização dos jovens

A identificação e caracterização dos jovens participantes da amostra faz parte do inquérito que nos propusemos aplicar. Apesar de estes dados surgirem no final do mesmo, parece-nos pertinente iniciar esta análise com base nesta parte do trabalho, de forma a contextualizar o estudo.

Desta forma, relativamente ao aluno, pretendemos saber o género, idade, escola que frequenta, localidade de residência e freguesia, bem como a idade, profissão e habilitações dos pais e respectivas competências quanto ao uso da internet.

Os jovens do estudo pertencem a duas escolas do distrito de Braga e frequentam o 12º ano do curso de Ciências e Tecnologias, perfazendo uma amostra de 100 alunos, 50 de cada escola. 72% dos alunos tem 17 anos e 22% 18 anos, encontrando-se a maioria dos alunos, na idade correspondente à frequência do 12º ano.

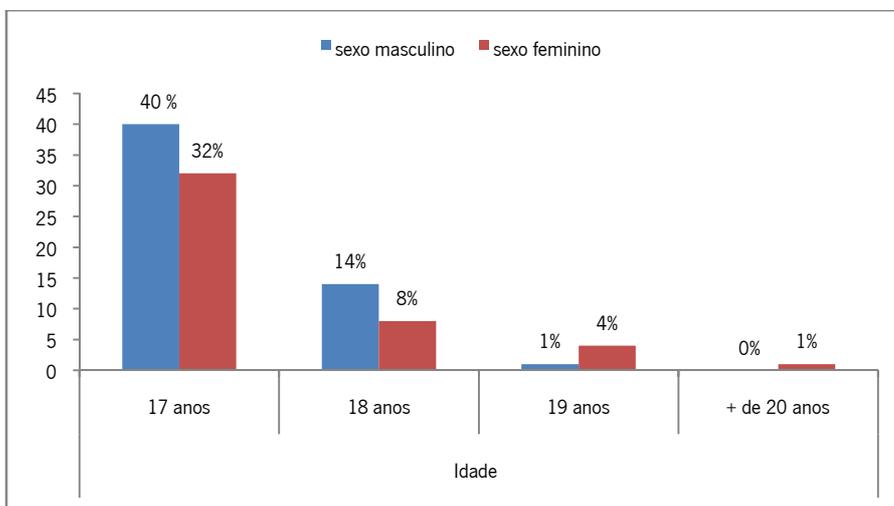


Gráfico 1- Distribuição dos jovens por idade

N=100

Desta forma, podemos verificar que a maioria dos alunos (94%) tem sido consistente no seu percurso escolar.

Quanto ao género, foram inquiridos 55 rapazes e 45 raparigas, num total de 100 respostas.

Género	Escola		Total
	A	B	
Masculino	25	30	55
Feminino	25	20	45
Total	50	50	100

Tabela 2- Distribuição dos jovens por género

Frequência = percentagem

Importa, neste ponto, agrupar os alunos pelas suas áreas de residência. De acordo com a caracterização apresentada no ponto 2.3., *População e Amostra*, 45% dos jovens pertencentes ao estudo são oriundos de freguesia rurais, 42% dos quais pertencendo à Escola A e 55% são oriundos de meios urbanos, pertencendo 47% destes à Escola B.

3.2. Caracterização dos pais

A contextualização dos ambientes familiares é uma variável importante a considerar, havendo vários estudos que entendem que as condições socioeconómicas, bem como a formação dos pais podem ser bloqueadores ou facilitadores do acesso à tecnologia, em especial da Internet, fazendo toda a diferença no desenvolvimento de competências dos jovens (Livingstone, 2005). Deste modo, importa caracterizar os contextos familiares no que diz respeito às idades, habilitações e profissões dos pais, bem como às suas competências no uso do computador e da internet, uma vez que caracterizar os pais nos ajuda a enquadrar os jovens nos seus contextos.

Escola	Idade do pai				Idade da mãe		
	Missing	Entre 30 e 40	Entre 41 e 50	Mais de 50	Entre 30 e 40	Entre 41 e 50	Mais de 50
A	2	2	33	13	7	39	4
B	0	0	35	15	5	37	8

Tabela 3- Distribuição das idades dos pais

N pai = 100 / N mãe = 100 / Frequência = Percentagem

Desta forma, comparando a realidade das duas escolas, A e B, podemos verificar que as idades dos pais não se distanciam muito, constatando que 68% dos pais (33% na Escola A e 35% na Escola B) e 76% das mães (39% na Escola A e 37% na Escola B) apresenta idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, sendo bastante semelhante a percentagem apresentada em cada escola.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, os dados recolhidos através do nosso questionário indicam-nos que o contexto sócio educacional, no que se refere às habilitações literárias dos pais da Escola A, se caracteriza por uma baixa escolaridade, o que poderá desfavorecer ambientes culturalmente estimulantes para os jovens. Apesar da diferença entre as duas escolas não ser vincada, nota-se, de facto, um nível mais favorecido na Escola B.

Habilitações	Pai		Mãe	
	Escola A	Escola B	Escola A	Escola B
Missing	2	1	0	0
Sem habilitações	0	0	0	0
1º Ciclo	13	4	14	4
2º Ciclo	16	11	16	11
3º Ciclo	10	6	10	5
Ensino secundário	8	16	7	19
Bacharelato	0	0	1	1
Licenciatura	0	10	1	8
Mestrado	1	1	1	2
Doutoramento	0	1	0	0
Total	50	50	50	50

Tabela 4- Habilitações dos pais

N pai = 100 / N mãe = 100 / Frequência = Percentagem

Compete-nos, pois, constatar que existem bastantes diferenças quando comparadas as duas escolas. Desta forma, na Escola A, prevalecem os pais que comportam a escolaridade básica (1º, 2º e 3º ciclo), sendo 39% dos pais (do sexo masculino) para 40% das mães. Na Escola B, esta realidade é de 21% para os homens e de 20% para as mulheres. Nesta escola, prevalecem os pais com o Ensino Secundário, quer no sexo masculino, quer feminino, seguidos da licenciatura, 10% dos pais e 8% das mães. Por seu lado e referindo um grau de ensino mais elevado, o mestrado surge para um pai em cada escola e para uma mãe na Escola A e duas na Escola B, sendo que o doutoramento é apenas apanágio de um pai da escola B.

Habilitações	Idade do pai			
	Entre 30 e 40	Entre 41 e 50	Mais de 50	Missing
Missing	0	0	0	3
1ª Ciclo	0	9	8	0
2ª Ciclo	0	23	4	0
3ª Ciclo	1	12	3	0
Ensino Secundário	1	15	8	0
Bacharelato	0	0	0	0
Licenciatura	0	6	4	0
Mestrado	0	2	0	0
Doutoramento	0	1	0	0

Tabela 5 - Relação entre as habilitações e a idade do pai

N= 100 / Frequência = Percentagem

Em termos globais, quando comparadas as habilitações dos pais com a idade dos mesmos, permite-nos concluir que a maior parte dos pais (do sexo masculino) está entre 41 e os 50 anos, independentemente do grau de ensino que apresentam. No entanto, nesta faixa etária, é visível a predominância da escolaridade básica por parte destes. Assim, 23% pais apresenta o 2º ciclo, 15% o Ensino Secundário, 12% o 3º ciclo e 9% o 1º ciclo, sendo que apenas 6% apresenta o grau de licenciatura, 2% o grau de mestrado e 1% o grau de doutoramento. No entanto, 4% dos pais com mais de 50 anos apresenta o grau de licenciatura, 8% o ensino secundário e 15% a escolaridade básica.

Habilitações da mãe	Idade da mãe		
	Entre 30 e 40	Entre 41 e 50	Mais de 50
1º Ciclo	3	13	2
2º Ciclo	2	23	2
3º Ciclo	4	10	1
Ensino Secundário	2	22	2
Bacharelato	0	2	0
Licenciatura	1	3	5
Mestrado	0	3	0
Doutoramento	0	0	0

Tabela 6 – relação entre as habilitações e a idade da mãe

O panorama relativamente às habilitações das mães quando comparadas com a sua idade é basicamente o mesmo, sendo a faixa etária dos 41 aos 50 a que apresenta maior visibilidade. Assim, nesta faixa etária, 46% das mães apresenta o ensino básico como referência, sendo que 13% possui apenas o 1º ciclo, 23%, o 2º ciclo e 10%, o 3º ciclo. O ensino secundário apresenta uma incidência em 22% das mães. Relativamente à licenciatura, interessa analisar que em 9% das mães que apresenta este grau de ensino, 5% tem mais de 50 anos e apenas 1% tem menos de 41 anos. Não podemos concluir que quanto mais velhos os pais forem mais escolarização apresentam. No entanto, o que seria de esperar, ou seja uma maior escolarização por parte das mães mais novas também não se verifica, uma vez que estas apresentam ainda uma escolarização bastante baixa, o que nos leva a concluir que a maior escolarização é apanágio dos pais mais velhos, talvez devido ao Programa das Novas Oportunidades, através do qual o nível de escolarização tem aumentado no nosso país.

O grau de escolarização, assim como a idade, influenciam no uso da tecnologia pelos pais, em especial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Estes factores podem interferir na gestão dos ambientes tecnológicos em casa e consequentes usos diferenciados por parte dos jovens. São desta opinião os autores do relatório final E-Generation (Cardoso Espanha e Lapa, 2007), que consideram estes factores influentes ao nível das relações de poder e transmissão de conhecimento, uma vez que consideram que os pais são menos competentes tecnologicamente, sobretudo os menos escolarizados.

Relativamente às profissões desempenhadas pelos pais e, como já referimos na metodologia, para este questionário foi utilizada uma adaptação da Classificação Portuguesa das Profissões (CPP-2010)¹⁴, na qual nos baseámos para as catalogar. Tivemos, no entanto, de fazer algumas reformulações, de modo a poder incluir desempregados, reformados e domésticas que não eram contemplados na catalogação profissional. Pareceu-nos a forma mais objectiva de tentar enquadrar a sua distribuição por empregos e profissões¹⁵.

¹⁴ A CPP/2010, cuja Estrutura foi aprovada pela 14ª Deliberação do Conselho Superior de Estatística (CSE), de 5 de Maio de 2010, posteriormente publicada na II Série do Diário da República nº 106, de 01 de Junho de 2010, estabelece o novo quadro das profissões, tarefas e funções mais relevantes integrado na CIP/2008, classificação recomendada aos Estados-Membros para produzir e divulgar estatísticas por profissões a nível da União Europeia (UE), pela Recomendação da Comissão de 29 de Outubro de 2008.

¹⁵ 0 - Profissões das Forças Armadas, 1 - Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, directores e gestores executivos, 2- Especialistas das actividades intelectuais e científicas, 3-Técnicos e profissões de nível intermédio, 4- Pessoal administrativo, 5-Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores, 6-Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta, 7-Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, 8-Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, 9 Trabalhadores não qualificados

Deste modo, no que concerne as profissões desempenhadas pelos pais, podemos verificar que estes desempenham profissões pouco especializadas e com baixa qualificação, principalmente na Escola A, segundo os dados fornecidos pela Direcção da Escola, com base nos registos biográficos dos alunos no ano lectivo 2009/2010¹⁶. Segundo o nosso estudo, este factor, aliado às baixas habilitações académicas dos pais da Escola A, permite-nos concluir que o nível socioeconómico destes alunos é baixo, fazendo parte de uma realidade que comporta 54% de alunos com escalão A do subsídio escolar¹⁷. A Escola B, ainda que demonstrando níveis de habilitações e profissionais ligeiramente mais elevados que a Escola A apresenta 25% de alunos com subsídio escolar.¹⁸

Com base no número de pais referidos no nosso estudo, 48% na Escola A e 49% na Escola B e após análise do inquérito, constatámos a realidade supra citada, onde 29% dos pais da Escola A exerce profissões no sector que compreende “Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices”, grupo ao qual pertence 10% dos pais da Escola B, escola esta que se destaca pela superioridade quantitativa relativamente a pais “Especialistas das actividades intelectuais e científicas”, com 14% para 1% da Escola A. É de referir, também, que na Escola A, 4% dos pais está desempregado e 5% pertence ao grupo dos “Trabalhadores não qualificados”, o que não acontece na Escola B, como se pode verificar no gráfico que se segue. A generalidade dos pais (30%) da Escola A enquadra-se em “Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices”, o que nos parece consistente com o nível de qualificações académicas, ao passo que na Escola B, a profissão mais referida tem a ver com “Especialistas das actividades intelectuais e científicas” (14%). Ainda que este valor não seja muito elevado, aparece evidente por oposição à Escola A, que refere apenas um pai neste sector.

¹⁶ . A nível concelhio, predomina a designação genérica “Construção Civil” (27%) e, no caso das mães, as domésticas (40%).

¹⁷ Informação contida no Projecto Educativo (PEE) da Escola A

¹⁸ Informação contida no Projecto Educativo (PEE) da Escola B.

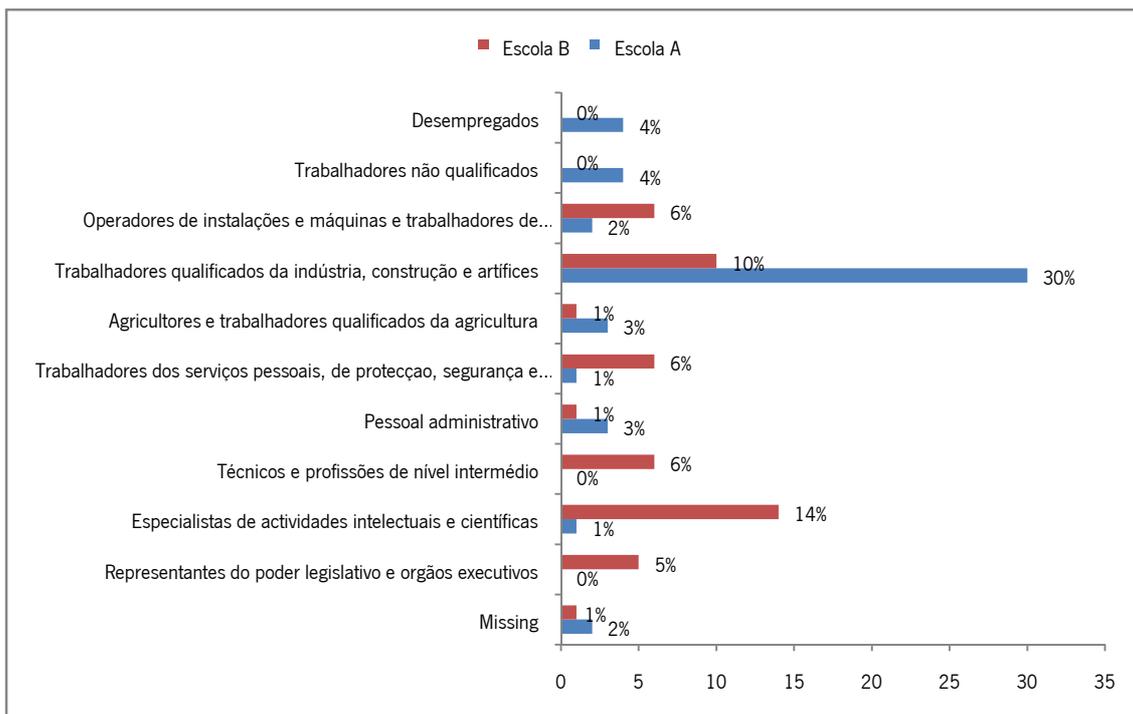


Gráfico 2 - Profissão do Pai

N=100

No entanto, também na Escola B, são referidos 10% dos pais que se enquadram no campo “Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices” e 6% no campo “Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem”, o que nos permite concluir que, também na Escola B, o nível das profissões não é muito elevado, ainda que mais elevado que na Escola A, indo, também, de encontro às habilitações académicas dos pais da Escola B que, apesar de mais elevadas, referem apenas 10% com o grau de Licenciatura, 1% com mestrado e 1% com doutoramento, apresentando os demais a escolaridade básica, como já foi referido.

Relativamente às mães, após a comparação feita entre as profissões das mães das duas escolas, verificámos que 26% das mães são domésticas, pertencendo 19% destas à Escola A e que na Escola B predominam as mães pertencentes à categoria 2 “Especialistas das actividades intelectuais e científicas”, que se destacam relativamente às suas parceiras da Escola A. Paralelamente, pareceu-nos pertinente ressaltar que é na Escola A também, onde surge o maior número de mães desempregadas, 6% para 1% da Escola B e de trabalhadores não qualificados, 7% para 4% da Escola B. Na Escola B, as mães apresentam-se em maior número quando se trata de “Pessoal Administrativo”, 7% para 1% da Escola A, “Trabalhadores dos serviços

peçoais, de protecção e segurança e vendedores”, 8% para 4% da Escola A. Desta forma, parece-nos pertinente referir que habilitações mais altas tendem a corresponder a profissões mais qualificadas.

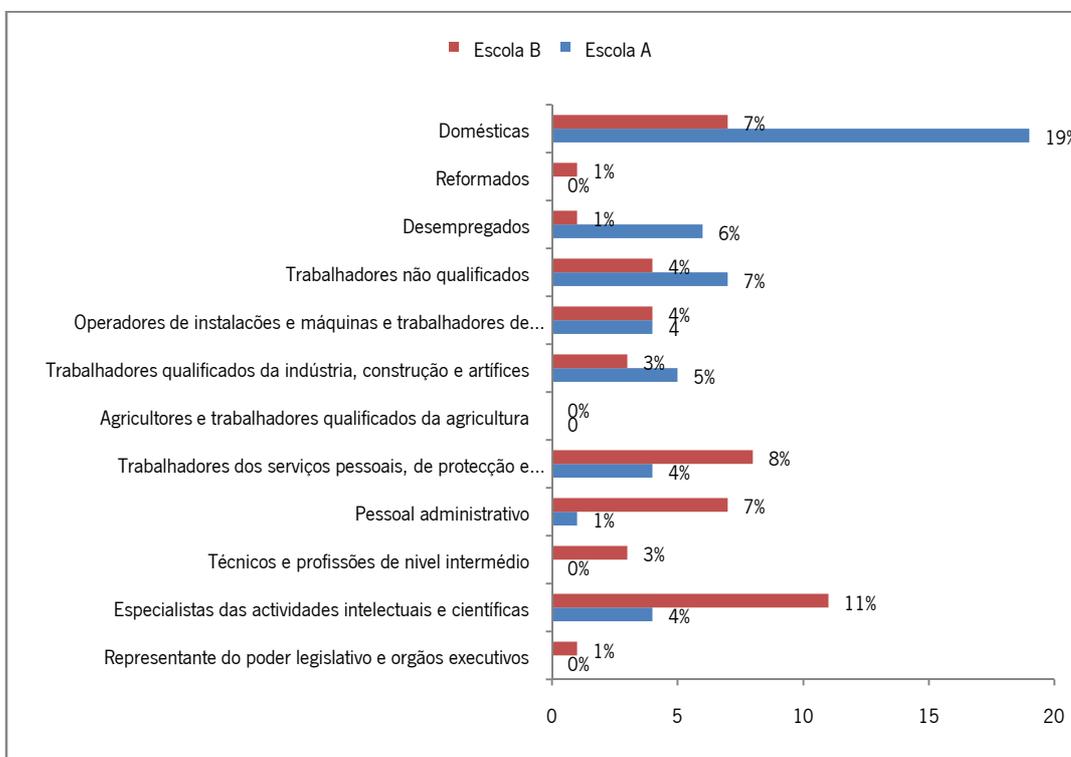


Gráfico 3- Profissão da Mãe

N=100

À semelhança do que aconteceu com os pais, também a variedade profissional das mães é grande nas duas escolas, e em ambas existe de tudo um pouco, não nos permitindo afirmar que a Escola B, por se tratar de uma escola de um meio urbano, apresenta um nível social muito mais elevado. É, de facto, mais elevado, mas apenas 11% mães apresenta um nível de escolarização superior ao 12º ano, não sendo necessariamente sinónimo de um nível cultural muito mais elevado. No entanto, todo este conjunto de factores como a idade, a escolarização e a profissão dos pais podem influir nas condições de aprendizagem e no desenvolvimento de competências diferenciadas dos jovens. Quanto mais estimulante for o ambiente a que o jovem se expõe, maior a influência no seu desenvolvimento e, por conseguinte, mais facilitador de outras aprendizagens, entre as quais se incluem as novas tecnologias. Comparativamente, existe um ambiente mais propício ao desenvolvimento das competências dos alunos na Escola B. Este

factor pode ser confirmado quando analisados os usos do computador e da Internet por parte dos pais (Gráfico 4).

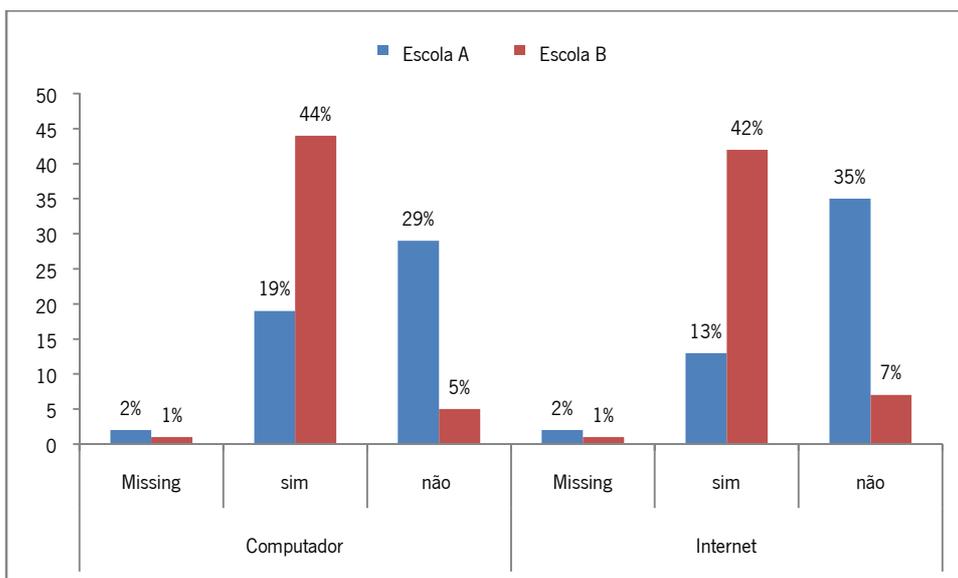


Gráfico 4 - Uso do Computador e Internet pelo Pai

N = 100

Perante os dados apresentados, podemos observar que é clara a maior utilização na Escola B quer do computador, 44% para 19% na Escola A, quer da Internet, 42% na Escola B para 13% na Escola A, reflectindo a diferença que existe no nível de escolarização por parte dos pais das duas escolas, assim como a diferença a nível de profissões apresentados pelos mesmos.

Este factor estará naturalmente associado a outros, entre eles o facto das profissões dos pais da Escola B possuírem mais exigências a nível de habilitações académicas. No desempenho de profissões mais qualificadas, a familiaridade com a tecnologia digital será mais elevada.

Relativamente às mães, o panorama é semelhante, ainda que estas sejam menos utilizadoras do computador e da Internet do que os pais (Gráfico 5).

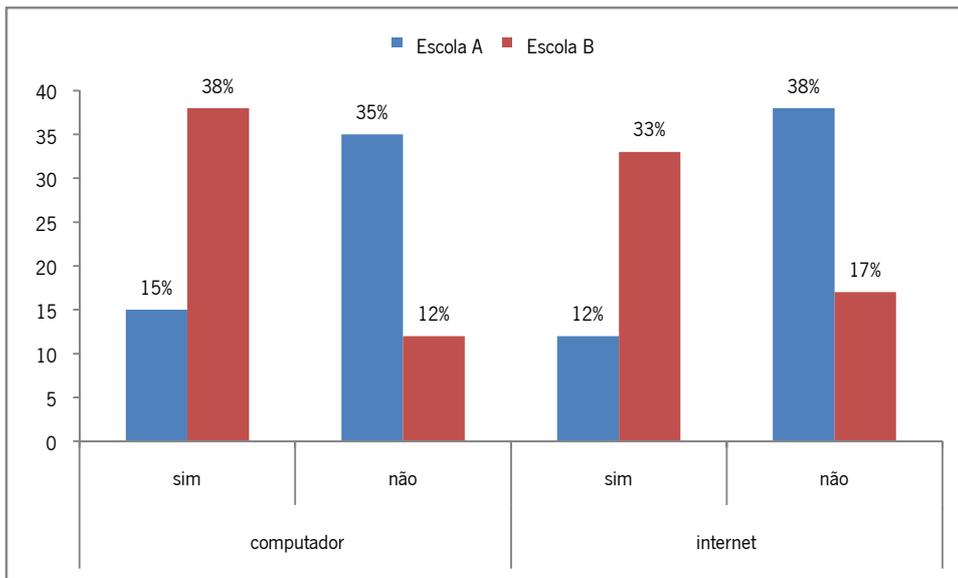


Gráfico 5- Uso do Computador e Internet pela Mãe

N=100

Este facto permite-nos reflectir, tal como fizeram os autores do relatório final E-Generation (Cardoso, Espanha, & Lapa, 2007:34) ao afirmarem que

“se a dupla condição da idade e da baixa escolaridade parece ser um factor inibidor do uso das novas tecnologias, em especial da internet, podemos estar perante uma discrepância significativa em termos de competências no uso dessa tecnologias entre pais e filhos, o que coloca interessantes questões sobre a transmissão do saber e conhecimento entre gerações e sobre as relações de poder e controlo no seio familiar”.

Livingstone (1999) também refere que os pais (principalmente das classes mais baixas) têm grandes expectativas relativamente à tecnologia como uma mais-valia educativa. No entanto, os pais que fazem parte destes grupos socioeconómicos menos favorecidos não têm tantas probabilidades de poderem apoiar os jovens, nem se sentem capazes de usar essa tecnologia, surgindo os jovens como mais avançados em tecnologia na família.

Relativamente a este ponto, e apesar da baixa utilização da internet por parte dos pais da Escola A, é importante referir que apenas um agregado familiar pertencente a esta escola não tem internet em casa, o que nos permite ter um panorama de 99% de acesso à internet entre as famílias das duas escolas. Se em 2005, apenas 11% da população mundial tinha acesso à internet, em Portugal actualmente, o panorama é completamente diferente, tendo já grande parte da população estudantil acesso a estes meios. “O mais recente relatório do Instituto Nacional de Estatística sobre a sociedade da informação e do conhecimento permite concluir que 96 % dos jovens entre os 10 e os 15 anos de idade utilizam computador e que 91 % dos

indivíduos nesta faixa etária acedem à Internet”¹⁹ e o mais recente relatório Pisa de 28 de Junho de 2011, demonstrou que cerca de 98% dos estudantes portugueses dispõe de computador em casa, valor que aumentou 41% entre 2000 e 2009 (Pisa, 2011). Este elevado acesso à internet poderá ter como principal responsável a implementação do Plano Tecnológico para a Educação em 2007. Nestas escolas, poderemos estar na presença de alunos que usufruem deste benefício, uma vez que 33% dos inquiridos da Escola A e 23 % da Escola B tem acesso há menos de 4 anos. Posterior, por isso, à implementação do PTE. Como afirmaram Cardoso, Espanha, & Lapa (2007) o factor económico surge de extrema importância relativamente à utilização e à ciber-exclusão, sendo este factor amenizado por iniciativas governamentais, com a proliferação do acesso à Internet nas escolas e nos lares, como foi o caso do PTE 2007. Esta iniciativa surgiu fundamentalmente no sentido de “acabar com a divisão digital e garantir o futuro da liberdade de expressão” (Bindé, 2005:41), permitindo uma maior massificação do acesso à rede e conseqüente redução das assimetrias até ali existentes.

Escola	Computador em casa					Internet em casa					Total
	Sem acesso	Menos de 1 ano	1 a 2 anos	3 a 4 anos	+ de 4 anos	Sem acesso	Menos de 1 ano	1 a 2 anos	3 a 4 anos	+ de 4 anos	
A	1	0	2	7	40	1	0	17	16	16	50
B	0	0	1	4	45	0	1	8	15	26	50

Tabela 7 - Computador e Internet em casa

N =100 / Frequência = Percentagem

No entanto, a posse de computador por parte da maioria dos alunos é anterior ao PTE, uma vez que 40% dos alunos pertencentes à Escola A e 45% à Escola B possui computador há mais de quatro anos. Uma das razões que podemos associar a este factor, mesmo em famílias que se enquadram em meios socioeconómicos mais baixos e com pais que desempenham profissões menos qualificadas, será o facto de encararem a tecnologia como um entretenimento acessível, bem como os crescentes receios dos pais relativamente ao ambiente exterior, com potenciais perigos, associado ainda à falta de tempo para o devido acompanhamento dos filhos. A tecnologia surge, assim, como uma forma de compensação: “Possivelmente, como forma de compensação, cada vez mais se proporciona aos jovens o acesso facilitado aos media em sua casa” (Livingstone, 1999:5)

¹⁹ http://www.pte.gov.pt/idc/groups/public/documents/pte_documentos/022005632.pdf - acedido a 2 de Julho de 2011

3.3. Importância da Internet na Ocupação dos Tempos Livres

No sentido de podermos aferir com alguma exactidão a forma como os jovens das duas escolas participantes do estudo ocupam os seus tempos livres, pedimos-lhes que indicassem as três actividades mais frequentes, por ordem de preferência. Estas actividades foram agrupadas em cinco categorias: actividades desportivas²⁰ (jogar futebol, andar de bicicleta, caminhar, nadar, jogar ténis e correr), actividades artísticas de dança e música (tocar um instrumento musical e dançar), actividades de lazer (ouvir música, ler, ver televisão, ir ao cinema, estar com amigos, passear, namorar e ir às compras), internet e jogos electrónicos. Embora estas duas actividades se incluam nas actividades de lazer, tivemos necessidade de as analisar em separado; a internet, em virtude da sua especificidade para o estudo e os jogos electrónicos para se distinguirem dos jogos da internet, uma vez que os jogos electrónicos aqui considerados dizem respeito apenas a jogos de consola.

Quando considerámos as preferências em relação à ocupação dos tempos livres, comparando os alunos das duas escolas do estudo, verificámos que os dois grupos referem como actividades prioritárias as actividades de lazer, entre as quais se destacam estar com os amigos, passear, ir ao cinema, ver televisão ou ouvir música.

Desta forma, os inquiridos da Escola A apresentam como 1ª preferência as actividades de lazer (23%), seguido das actividades desportivas (10%) e das actividades artísticas de dança e música (6%), que se prendem essencialmente com a aprendizagem de instrumentos musicais. Seguem-se os jogos electrónicos, também com 6% de respostas, surgindo, por último, a internet, com uma frequência por parte de 5% dos jovens inquiridos. Relativamente ao uso da Internet como ocupação dos tempos livres, é a Escola A que lidera esta utilização, uma vez que 31% dos alunos pertencentes a esta escola refere a internet como actividade preferida, ainda que não seja a 1ª prioridade. Deste modo, 5% referem-na como 1ª preferência (0% da Escola B), 11% como 2ª prioridade (5% da Escola B) e 15% como 3ª prioridade (8% da Escola B). Esta maior utilização da internet por jovens da Escola A em relação à Escola B poderá ter a ver com a falta de oferta a nível de ocupação dos tempos livres nestas áreas de residência, o que faz com que estes jovens

²⁰ Apesar de o desporto ser uma actividade de lazer, decidimos distinguir esta actividade de todas as outras pela importância que assume na vida dos jovens.

sejam os que mais elegem a internet como este tipo de actividade, ao contrário da Escola B, cuja oferta de actividades é consideravelmente maior.

Na Escola B, as preferências centram-se nas actividades de lazer e nas actividades desportivas, ambos com 19% de respostas, seguidos dos jogos electrónicos (8%) e das actividades artísticas de dança e música (4%), não havendo qualquer referência à internet como primeira prioridade. A segunda e terceira preferências mantêm as actividades de lazer como actividade mais praticada (22% e 25% respostas, na Escola A para 27% e 29% na Escola B, 2ª e 3ª prioridade respectivamente). Por sua vez, o desporto vai perdendo primazia (7% e 6% respostas na Escola A para 12% e 3% na Escola B) em prol do aumento da utilização da internet (11% e 15% respostas na Escola A para 5% e 8% na Escola B, 2ª e 3ª preferência respectivamente).

Actividades de tempos livres		Escola A	Escola B
1ª Preferência	Actividades Desportivas	10	19
	Actividades artísticas de dança e música	6	4
	Actividades de lazer	23	19
	Internet	5	0
	Jogos electrónicos	6	8
2ª Preferência	Desporto	7	12
	Actividades artísticas de dança e música	5	2
	Actividades de lazer	22	27
	Internet	11	5
	Jogos electrónicos	5	4
3ª Preferência	Desporto	6	3
	Actividades artísticas de dança e música	2	3
	Actividades de lazer	25	29
	Internet	15	8
	Jogos electrónicos	2	7

Tabela 8- Actividades de ocupação dos tempos livres por escola

$N=100 / \text{Frequência} = \text{percentagem}$

Em termos globais, podemos constatar que a internet não surge como primeira opção para ocupar os tempos livres, ainda que vá aumentando consoante se considera a 2ª e 3ª opções, sendo este aumento maior nos alunos da Escola A, como pudemos observar.

Relativamente ao recurso a estas actividades, é importante analisar a questão sob o ponto de vista do género, salientando o facto de ser o sexo feminino que mais destaca as actividades de lazer como forma de passar os tempos livres. Esta situação é particularmente

evidente na 1ª preferência, ficando-se o sexo masculino essencialmente pelo desporto, com 22%, como segunda actividade mais referida dentro da 1ª preferência.

Actividades de tempos livres		Género	
		Masculino	Feminino
1ª Preferência	Actividades Desportivas	22	7
	Actividades artísticas de dança e música	8	2
	Actividades de lazer	12	30
	Internet	2	3
	Jogos electrónicos	11	3
2ª Preferência	Actividades Desportivas	15	4
	Actividades artísticas de dança e música	3	4
	Actividades de lazer	23	26
	Internet	7	9
3ª Preferência	Jogos electrónicos	7	2
	Actividades Desportivas	6	3
	Actividades artísticas de dança e música	4	1
	Actividades de lazer	25	29
	Internet	13	10
	Jogos electrónicos	7	2

Tabela 9- Actividades de ocupação dos tempos livres por género

N=100 / Frequência = percentagem

O acesso à internet como meio de passar os tempos livres é referido em maior número pelas raparigas na 1ª e 2ª preferência, não ficando muito aquém na 3ª preferência (10% de raparigas para 13% de rapazes). Isto leva-nos a concluir que a ideia que se tinha de que os rapazes tinham maior preferência pela internet do que as raparigas não é um dado provado neste estudo, verificando-se um crescente interesse por parte do sexo feminino.

Esta conclusão poderá parecer contraditória, quando o discurso corrente parece querer indicar que os jovens passam demasiado tempo na Internet, deixando para segundo plano a convivência e hábitos de vida fisicamente mais activos. Tal parece não acontecer segundo as respostas no nosso estudo. Há indícios claros que nos indicam que os alunos tendem a assinalar mais a prática desportiva, bem como outras actividades de lazer.

Relativamente às práticas mediáticas mencionadas, televisão, cinema e internet, podemos constatar que esta última surge como a principal prática dos jovens deste estudo quando consideradas a segunda e terceira prioridades, aparecendo a televisão em primeiro lugar, no que diz respeito à primeira escolha dos jovens (10% da televisão para 5% da internet). No entanto, de modo global, independentemente da escolha, 44% dos jovens usam a internet nos tempos livres e 36% vêem televisão e apenas 7% vão ao cinema, dando primazia, por isso, à

internet no que concerne as práticas mediáticas. Estes dados podem ser visualizados no seguinte gráfico:

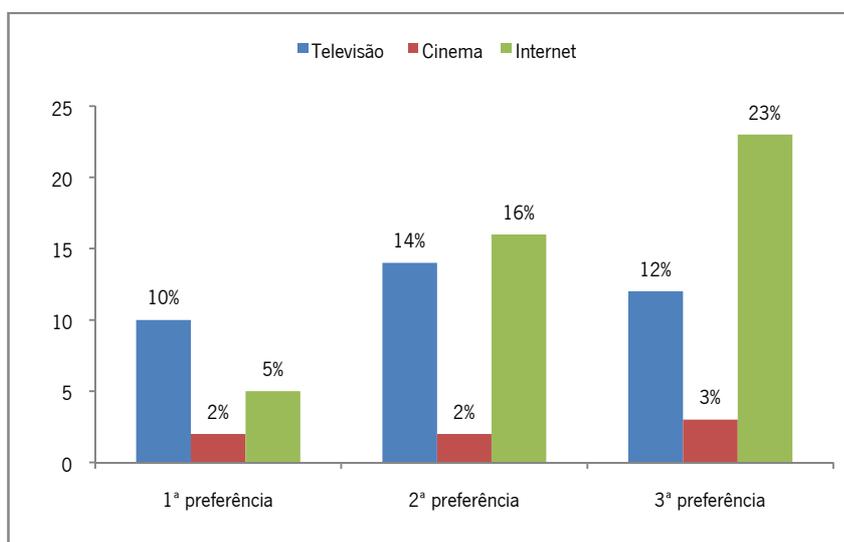


Gráfico 6- Práticas mediáticas como actividades dos tempos livres

N=100

Relativamente ao tempo que dispõem na Internet, o sexo feminino surge como mais frequente utilizador (26% para 21% dos rapazes) ao fim de semana, relativamente ao uso de um período entre 1 a 3 horas. Esta supremacia é apanágio do sexo masculino, onde 26% dos rapazes para 18% das raparigas usam a internet durante o mesmo número de horas.

Internet		Género		Total
		Masculino	Feminino	
Fim-de-	Menos de 1 hora	15	12	27
Semana	1 a 3 horas	21	26	47
	+ de 3 horas	19	7	26
Durante a	Menos de 1 hora	20	22	42
Semana	1 a 3 horas	26	18	44
	+ de 3 horas	9	5	14
Total		55	45	100

Tabela 10- Utilização da Internet por género

N=100 / Frequência = percentagem

Deste modo, podemos afirmar que os Jovens inquiridos tendem a despender bastante do seu tempo ligados à internet.

A utilização da internet por um período superior a três horas ao fim-de-semana tem como usuários mais frequentes os utilizadores do sexo masculino, cuja frequência é de 19% em oposição a 7% das raparigas. Durante a semana e relativamente ao uso da internet por um período superior a 3 horas, as tendências mantêm-se (9% dos rapazes contra 5% das raparigas), embora sejam as raparigas que liderem a utilização da internet por um período inferior a uma hora (22% das raparigas contra 20% dos rapazes), embora não de forma significativa.

Internet		Escola		Total
		A	B	
Fim-de-Semana	Menos de 1 hora	16	11	27
	1 a 3 horas	25	22	47
	+ de 3 horas	9	17	26
Durante a Semana	Menos de 1 hora	16	26	42
	1 a 3 horas	27	17	43
	+de 3 horas	7	7	14
Total		50	50	100

Tabela 11- Utilização da Internet por Escola

N=100 / Frequência = percentagem

Quando comparadas as duas escolas, verificámos que, durante a semana, são poucos os alunos que utilizam a internet por um período superior a três horas, correspondendo a 7% de alunos de cada escola. Os jovens da Escola A utilizam mais a internet por períodos de média duração, entre uma e três horas e esta superioridade nota-se, essencialmente, durante a semana (27% para 17% da Escola B). No entanto, estes jovens utilizam-na menos por períodos de curta duração durante a semana.

Relativamente ao fim de semana e ao uso da internet, a Escola B refere um maior uso quando consideradas mais de três horas de utilização (17% para 9%). Nos restantes períodos de utilização, a Escola A demonstra maior uso da internet, 16% para 11% da Escola B, no período inferior a uma hora, demonstrando também, maior utilização no período entre uma e três horas. (25% para 22% da Escola B).

Considerando as diferentes áreas geográficas dos inquiridos, tivemos oportunidade de constatar que o uso da internet é muito semelhante por estes dois grupos de Jovens, como se pode verificar na tabela seguinte.

Freguesia	Fim de Semana			Total	Semana			Total
	Menos de 1 hora	1 a 3 horas	+ 3 Horas		Menos de 1 hora	1 a 3 horas	+ de 3 horas	
Urbana	12	23	20	55	25	21	9	55
Rural	15	24	6	45	17	23	5	45
Total	27	47	26	100	42	44	14	100

Tabela 12 - Perfil do utilizador da Internet por área geográfica

N=100 / Frequência = percentagem

Os jovens da Escola A revelam uma ligeira vantagem na frequência de uso da Internet, excepto quando se trata de utilização de longa duração durante a semana e ao fim de semana ou curta duração durante a semana. Atendendo a que 42 dos 45 alunos das áreas rurais pertencem à Escola A e, atendendo a que 33 dos alunos desta escola possuem internet há um período inferior a 4 anos, apraz-nos considerar que poderão ser alunos que poderão ter adquirido a internet através do programa e-escolas, que lhes facultou um maior e mais fácil acesso. Nesta análise poder-se-á considerar que os alunos não usufruem de muito tempo consecutivo da internet, uma vez que a internet possivelmente fornecida pelo e-escolas exige um certo controlo, de forma a poder estender-se por todo o mês, o que justifica os períodos mais curtos de utilização, principalmente durante a semana.

3.4. Relevância da Internet na Vida dos Alunos

A Internet assume, como tivemos oportunidade de verificar, uma posição bastante relevante na vida dos alunos inquiridos. Deste modo, todos afirmaram utilizar a internet para fins escolares, tendo 58% referido que possuem formação escolar sobre internet, 33% dos quais pertencendo à Escola A e 25% à Escola B, enquanto 42% refere que não tiveram qualquer tipo de formação. Esta questão leva-nos a reflectir sobre a abordagem formal deste tema, indicando-nos que poderá ficar ao critério do professor que lecciona a disciplina de TIC a leccionação de assuntos relacionados com a internet.

Relativamente à forma como aprenderam a utilizar a internet, 39% dos inquiridos pertencentes à Escola A e 44% à Escola B afirma ter aprendido sozinho, o que nos leva a afirmar que os jovens são cada vez mais adeptos de aprendizagens autónomas, experimentais, por *tentativa e erro* (Papert, 1997). Os jovens, como *nativos digitais* (Prensky, 2001) que são, parecem preferir processos de aprendizagem passo a passo e através da descoberta por etapas e mediante experimentação. Foram poucos os alunos que referiram terem aprendido nas aulas de TIC, bem como em cursos de informática.

No que diz respeito à forma como preferem aprender assuntos relacionados com a internet, 70% (35% de cada escola) indica os colegas, enquanto 13% dos jovens da Escola A e 6% da Escola B prefere aprender na escola, tendo os pais sido preferidos apenas por 3% da Escola B. Por último, foi referida uma outra hipótese no campo que deixámos em aberto, tendo 1% da Escola A e 5% da Escola B referido que prefere aprender assuntos relacionados com a internet na própria internet.

A percepção dos alunos sobre as suas competências relativamente ao uso da internet foi uma questão que nos interessou analisar, uma vez que uma auto-avaliação dos alunos relativamente a esta matéria era crucial para este estudo. Deste modo, o grau de competência a assinalar divide-se em *principiante; médio, avançado e perito*.

Eivados de muita ou pouca informação sobre os usos da internet, 28% dos alunos da Escola A e 20% da Escola B considera *média* a sua competência na utilização da mesma, ao passo que 17% dos alunos da Escola A e 24% da Escola B se considera *avançado* e 6% dos alunos da Escola B e 1% da Escola A considera-se, mesmo, *perito*. Existe, do mesmo modo, alguma diferenciação de género na categorização das competências informáticas. Os rapazes tendem mais facilmente a assumir graus elevados de competência, tendo alguns considerado possuir o grau de *avançado* (25% dos rapazes para 16% das raparigas) e *perito* (7% dos rapazes para 0% das raparigas), enquanto as raparigas assinalam mais graus médios de competência.

Como afirmámos anteriormente, todos os alunos utilizam a internet para fins escolares e as disciplinas para as quais esta é mais utilizada é a disciplina de Língua Portuguesa, tendo sido referida 69 vezes, seguindo-se a Área de Projecto, com 64 referências e Biologia, com 62. Note-se que pedimos aos alunos para citarem as 3 disciplinas para as quais mais utilizam a internet. Deste modo, teríamos 300 respostas se todos os alunos tivessem preenchido os três campos, o que, de facto, não aconteceu, uma vez que quinze das respostas foram omissas, como podemos verificar no gráfico que se segue:

3.5. Actividades dos Jovens na Internet

A internet surge como fundamental num processo de aprendizagem dos alunos, sendo, para isso necessária a aquisição de uma literacia digital que lhes permita usufruir das suas potencialidades de uma forma eficaz. O simples acesso à internet é um tipo de literacia que permite aos jovens abrir caminho para outras literacias. É um primeiro passo, um *andaime* (*scaffolding*) necessário que Vygotsky (1978) considera fundamental para a passagem à fase seguinte. No entanto, este acesso não é, de todo, suficiente para que a pesquisa de informação seja feita de uma forma adequada e eficiente.

Ao analisarmos as actividades mais preconizadas pelos alunos, no que diz respeito à internet, apercebemo-nos que 95% usa motor de busca muitas vezes, o que de algum modo já era esperável, uma vez que 100% afirma utilizar a internet para fins escolares, sendo o *Google* o motor de busca referido como o mais utilizado pela totalidade dos inquiridos. Como refere Johnson (2006:116), “a internet tornou-se a primeira fonte que as pessoas procuram. O Google é o principal meio da nossa cultura se conhecer a si própria”, tornando-se, por isso, crucial saber *navegar* neste oceano de informação.

Para uma visão mais agrupada, e de forma a facilitar a nossa análise, optámos por categorizar as acções aqui indicadas, não sendo estas, no entanto, categorias fechadas, podendo relacionar-se entre si. Deste modo, categorizámos estas acções em *entretenimento*, *comunicação*, *informação* e *usos de outros media na internet*.

Relativamente ao entretenimento, 59% dos inquiridos refere recorrer muitas vezes a pesquisas no youtube, quando 34% só o faz às vezes e 7% raramente o faz. Estas pesquisas no youtube poderão não ser apenas no âmbito do entretenimento, podendo estender-se à informação. Não podemos, pois, precisar este tipo de acção, uma vez que não lhes foi pedido para especificar. Neste âmbito, 35% dos rapazes refere aceder muitas vezes o youtube em detrimento das raparigas (24%) e a Escola B apresenta 35% de utilizadores muitas frequentes desta acção para 24% da Escola A. Relativamente a ouvir música, 47% dos inquiridos refere levar a cabo esta actividade muitas vezes, 34% fá-lo às vezes e 8% nunca o faz. Convém lembrar que esta actividade não impede a realização de outras, podendo ser simultânea, tendo muitos alunos já se habituado a fazê-lo. Este factor remete-nos para a capacidade de *multitasking*, ou seja o executar múltiplas tarefas simultaneamente, o percorrer vários ambientes em simultâneo,

apreendendo as suas linhas gerais e tendo a atenção dividida entre diferentes tarefas. Jenkins (2006) considera esta capacidade como uma das capacidades sociais e competências culturais que os jovens devem adquirir se se quiserem tornar activos na cultura participativa.

	Actividades na internet	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
Entretenimento	Pesquisar no youtube	0	7	34	59
	Ouvir Música	8	11	34	47
	Jogar online	25	37	18	20
	Fazer uploads	28	31	31	10
	Fazer downloads	3	16	39	42
Comunicação	Consultar / enviar email	0	6	36	58
	Frequentar salas de chat	13	15	39	33
	Consultar redes sociais	15	18	24	43
	Publicar nas redes sociais	25	15	26	34
	Publicar em blogues	46	32	16	6
	Consultar blogues	14	48	33	5
Informação	Pesquisar na Wikipédia	1	16	57	26
	Pesquisar em sites	0	3	41	56
	Consultar bibliotecas e/ ou bases de dados digitais	16	43	36	5
	Usar motor de busca	0	1	4	95
Media	Ouvir rádio	39	41	17	3
	Ler jornais	22	36	24	18
	Ver televisão	43	27	21	9

Tabela 13 - Actividades dos jovens mais frequentes na internet

N=100 / Frequência = percentagem

Os rapazes são quem mais ouve música na internet (28% para 19% das raparigas), sendo a Escola B que apresenta os mais frequentes usuários nesta actividade (29% para 18% da Escola A). Relativamente aos jogos online, são também os rapazes que apresentam uma maior frequência, 16% para 4% das raparigas, aparecendo a Escola B (12%) com uma maior frequência que a Escola A (8%). Decidimos incluir os *downloads* no *entretenimento*, uma vez que sabemos que os alunos fazem, fundamentalmente, download de músicas e filmes, podendo esta acção ser incluída, também, na *informação*, pela facilidade que a internet nos proporciona em fazer download de informação. Desta forma, 42% dos alunos realizam muitas vezes esta actividade, não se verificando qualquer diferença entre os utilizadores das duas escolas (21% de cada escola). No que diz respeito à diferença de género, são, mais uma vez, os rapazes a assumirem esta primazia (28% para 14% das raparigas). Da mesma forma, os uploads podem ser considerados dentro dos dois âmbitos (entretenimento e informação) e, não podendo precisar a qual os alunos se referem, podemos adiantar que, fundamentalmente os que fazem uso das redes sociais fazem uploads de vídeos ou fotos. No entanto, relativamente a esta actividade,

apenas 10% a refere efectuar muitas vezes, já que *às vezes* e *raramente* apresentam uma frequência de 31% cada e 28% admite *nunca* o fazer, sendo as raparigas as que mais referem este facto (17% para 11% dos rapazes). Estas são as percentagens relativamente a este uso, quando comparadas as duas escolas, tendo 11% dos inquiridos da Escola A referido que nunca fazem uploads, para 17% da Escola B.

Relativamente ao âmbito da *comunicação*, verificámos que na vida dos jovens, o factor comunicativo com suporte digital é algo que já faz parte do seu dia-a-dia. Como os resultados deste estudo mostram, os jovens apresentam hábitos comunicativos que não são apanágio das gerações anteriores. Há um conjunto de meios que lhes permite comunicar e manter diferentes tipos de relações de sociabilidade. Deste modo, 58% dos alunos diz consultar e enviar emails, sendo aqui a relevância para o sexo feminino, que apresenta 32% dos utilizadores, para 26% dos inquiridos do sexo masculino. A consulta das redes sociais bem como a publicação nas mesmas apresentam uma grande frequência para 43% das raparigas e 34% dos rapazes. É de destacar, neste ponto, que 16% dos alunos da Escola A consulta estas redes apenas às vezes, contra 8% da Escola B, sendo que a Escola B apresenta uma maior frequência quando esta é referida *muitas vezes* (23% da Escola B contra 20% da Escola A). Castells (2001) considera que a rede online reforça atitudes de sociabilidade em situação presencial e pode potenciar atitudes civicamente mais interventivas, que comprovam que a utilização da Internet não conduz a uma interacção inferior ou a isolamento social.

A publicação em redes sociais e em blogues pode ser inserida quer no entretenimento, quer na comunicação, ou mesmo na informação, dependendo da natureza da publicação. Relativamente às redes sociais, os alunos mostraram-se muito divididos, uma vez que 34% (19 raparigas e 15 rapazes) diz publicar muitas vezes e 26% apenas às vezes (15 rapazes e 11 raparigas). Por outro lado, 25% dos inquiridos (15 rapazes e 10 raparigas) nunca ou raramente (15%) faz publicações nas redes sociais, correspondendo a 10 rapazes e 5 raparigas. Portanto, podemos afirmar que os inquiridos do sexo masculino são os que mais publicam em redes sociais, ainda que com uma pequena diferença, apenas. Relativamente à comparação entre as duas escolas, tivemos oportunidade de comprovar que os alunos da Escola A apresentam uma assiduidade mais elevada nesta actividade em relação à Escola B, uma vez que, apesar de apresentarem o mesmo número (17%) com uma grande frequência, 15% dos alunos da Escola A publica nas redes sociais às vezes, para 11% da Escola B.

A frequência das salas de conversação é outra forma de comunicação a que os alunos tiveram que responder. No entanto, a frequência *às vezes* foi referida pela maioria dos inquiridos (39%), 19% da Escola A e 20% da Escola B, tendo 33% (17% da Escola A e 16% da Escola B) referido que as usam muitas vezes e 13% (6% da Escola A e 7% da Escola B) diz nunca o fazer. Não se apresentam grandes diferenças entre a utilização das salas de chat em termos de género.

Uma vez que consideramos os blogues uma forma de comunicação, mas também de informação, e não sabendo a que vertente os inquiridos se referem efectivamente, limitamo-nos a fazer a leitura dos dados. Desta forma, 48% refere que raramente consulta blogues e 14% admite, mesmo, nunca o fazer. Apenas 5% dos inquiridos refere fazê-lo muitas vezes. É o sexo feminino que surge como maior frequentador dos blogues, uma vez que 10% dos rapazes refere nunca preconizar esta actividade para 4% das raparigas, apresentando-se as restantes frequências bastante semelhantes. Quando comparadas as duas escolas, verificámos que 7% dos alunos de cada escola nunca consultou um blogue e que 29% dos alunos da Escola A e 19% da Escola B o faz raramente. A Escola A surge como maior utilizador quando nos referimos a consultar *às vezes* (21% para 12%) e *muitas vezes* (3% para 2%).

A realidade no que diz respeito à publicação em blogues revelou-se semelhante, uma vez que 46% dos inquiridos afirma nunca o ter feito e apenas 6% refere fazê-lo *muitas vezes*, 5% dos quais pertence à Escola B. Por outro lado, são em menor número os utilizadores desta escola que refere que publica em blogues *às vezes* (6% contra 10% da Escola A) e *raramente* (15% contra 17% da Escola A), sendo, da mesma forma a Escola B que mais refere nunca fazer publicações em blogues (24% contra 22% da Escola A). Dentro deste último grupo, o que *nunca* publica, destacam-se os utilizadores do sexo masculino (36%) sobre os utilizadores do sexo feminino (12%), que assume, aqui, uma liderança significativa.

A informação assume uma das componentes prioritárias quando se trata dos objectivos básicos da internet. É através da pesquisa de informação que podemos enriquecer o nosso portefólio intelectual. Desta forma, e perante as actividades que se lhes apresentavam, os inquiridos referiram em maior número a pesquisa feita em sites, uma vez que 56% referiu que os consulta *muitas vezes* e 41% *às vezes*. Apenas 3% *raramente* o faz e ninguém referiu esta actividade como *nunca* realizada por eles. Neste campo, a Escola B apresenta uma maior frequência dos sites (35% para 21% da Escola A), sendo este número invertido quando verificarmos os alunos que os usam às vezes (28% da Escola A para 13% da Escola B).

O recurso à Wikipédia surge, da mesma forma, bastante frequente, com 57% dos inquiridos a admitir que a consulta *às vezes* (57%, 28% da Escola A e 28% da Escola B) e apenas 26% (11% da Escola A e 15% da Escola B) o faz *muitas vezes*. Apenas um aluno referiu *nunca* aceder a esta fonte de informação, aluno que pertence à Escola B e é do sexo masculino. Dos alunos que responderam que *raramente* acedem à Wikipédia corresponde, no total, a 12% dos rapazes e 4% das raparigas. A consulta de bibliotecas e/ou bases de dados digitais vem completamente contrária ao uso da Wikipédia, referindo 43% dos inquiridos que *raramente* acede a estas bases de dados e 16% que *nunca* acedeu. Quando comparado o género, verificámos que são mais os rapazes (11%) que as raparigas (5%) sem qualquer tipo de uso e 24% dos rapazes para 19% raparigas a usar *raramente* estas bases de dados. Do mesmo modo, 20% das raparigas usa-as, apenas, *às vezes* para 16% dos rapazes. Por outro lado, dos 5% que o refere ter feito *muitas vezes*, 4% são do sexo masculino. Quando comparadas as duas escolas, verificámos que não é dado muito valor à consulta destas bases de dados por parte destes alunos. A Escola B refere apenas 3% de utilizadores mais frequentes, contra 2% da Escola A. Por outro lado, 19% alunos da Escola B e 17% da Escola A refere que o faz apenas *às vezes*. De facto, a maior parte dos alunos de ambas as escolas acede *raramente* (22% da Escola A e 21% da Escola B) ou *nunca* acede (9% da Escola A e 7% da Escola B) a bibliotecas digitais.

Relativamente à consulta de outros media na internet, nomeadamente televisão, rádio ou a imprensa, não se notou nenhuma preferência por parte destes alunos relativamente a estes meios de informação online. Relativamente à Televisão, 43% dos alunos *nunca* acedeu a este meio de comunicação online (25% da Escola A e 18% da Escola B), 27% *raramente* o fez (11% da Escola A e 16% da Escola B), sendo apenas 9% que o faz *muitas vezes* (5% da Escola A e 4% da Escola B). A nível global, são os inquiridos do sexo masculino que mais vêem TV online, sendo que 27% das raparigas *nunca* o fez e apenas 5% o faz *muitas vezes*. Por seu lado, 4% dos rapazes vê TV online *muitas vezes*, 19% *às vezes* e 16% *raramente*, sendo de 16%, também, a percentagem de alunos que *nunca* vêem TV online.

A rádio online não conseguiu, da mesma forma, conquistar a grande parte dos jovens inquiridos, uma vez que 41% ouve-a *raramente* e 39% *nunca* o faz, referindo 17% que o faz *às vezes* e apenas 3% ouve rádio online *muitas vezes*, 2% dos quais do sexo feminino. Este sexo apresenta uma maior frequência também quando ouve rádio *às vezes* (10% contra 7% do sexo masculino). O género masculino apresenta os maiores índices de não utilização (22% contra 17% do sexo feminino) e de rara utilização (25% contra 16% das raparigas), permitindo-nos concluir

que a rádio online, apesar de não atrair muito os jovens, tem sido mais aceite pelo público feminino. Relativamente às duas escolas do estudo, o panorama é muito semelhante entre elas. Dos 3 alunos que ouvem rádio online muitas vezes, 2 são da Escola A, correspondendo também a esta escola 10% dos 17% que afirma ouvir rádio online *às vezes*. Dos 41% que a ouve *raramente*, 25% são da Escola B e 16% da Escola A. Por outro lado, 22% dos alunos da Escola A diz *nunca* ter ouvido rádio online para 17% da Escola B. A Rádio surge, assim, mais aceite pelo público da Escola B, ainda que a diferença não seja muito marcada.

Relativamente à imprensa online, os alunos inquiridos apresentam uma atitude ligeiramente mais positiva. Existe, certamente, uma explicação lógica para isto. Se os alunos têm um fácil acesso à televisão e à rádio, não têm necessidade de recorrer ao seu uso online. Ora, o mesmo não acontece com os jornais, cujo acesso se torna mais difícil, uma vez que tem de se comprar. Deste modo, são 18% os alunos que diz ler jornais online muitas vezes e 24% diz fazê-lo às vezes. Por outro lado, 36% afirma fazê-lo raramente e 22% assume nunca o fazer. Ao distribuímos estes alunos pelas duas escolas no que diz respeito à leitura de jornais, verificámos que 7% dos alunos da Escola A e 11% da Escola B o faz muitas vezes, sendo igual o número dos que o fazem só às vezes (12% em cada escola) e que 15% dos alunos da Escola A e 7% da Escola B nunca consultou este tipo de jornais. Já no que diz respeito à diferença de género, é óbvia a preferência do sexo masculino pela leitura de jornais online, possivelmente jornais desportivos. Assim, foram referidos 15% dos rapazes para 3% das raparigas como leitores assíduos dos jornais online, 16% dos rapazes que só lêem às vezes para 8% das raparigas. Apenas 9% dos rapazes nunca leram um jornal online, para 13% das raparigas.

O youtube surge como um dos locais favoritos a visitar, com 35% dos inquiridos da Escola A e 24% da Escola B nesta utilização, seguido da consulta de *email* (27% da Escola A, 31% da Escola B), da consulta de sites para a realização de trabalhos escolares (35% da Escola A e 21% da Escola B) e da consulta das redes sociais (20% da Escola A e 23% da Escola B).

3.6. Competências dos Alunos Relativamente ao Uso da Internet

Quando inquiridos acerca das competências relativamente à utilização da internet, e tendo-lhes sido pedido que referissem as três mais importantes consoante as suas prioridades, obtivemos os dados apresentados no gráfico seguinte:

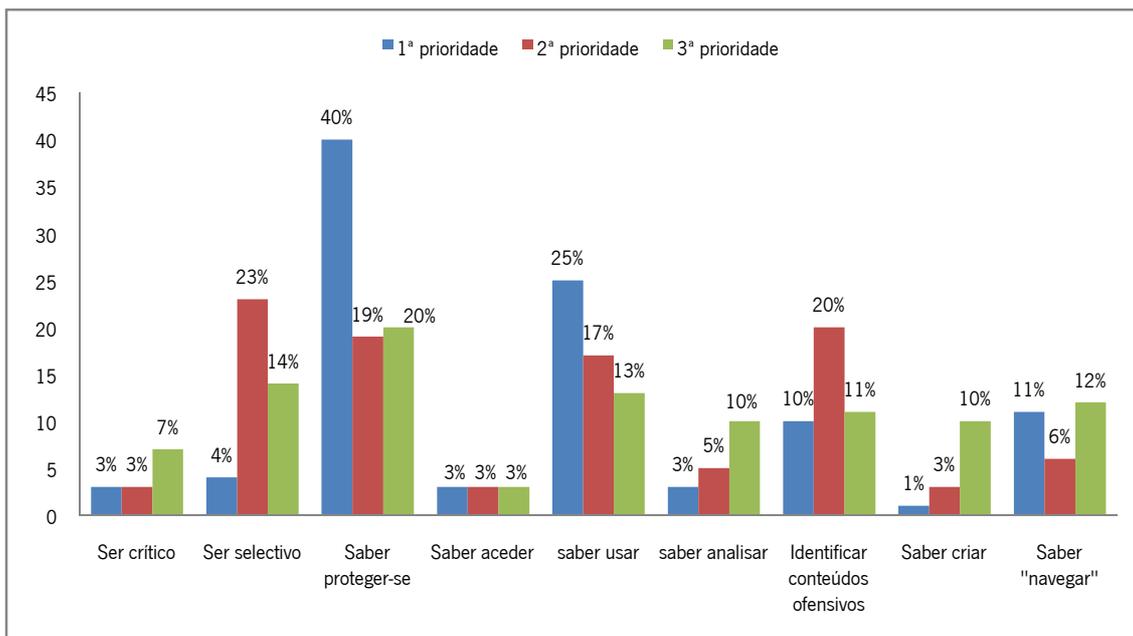


Gráfico 8- Competências dos alunos relativamente à internet

N=100

Assim, 40% dos jovens refere ser essencial a protecção (24% da Escola A e 16% da Escola B), seguida do “saber usar” (25%, 10% da Escola A e 15% da Escola B), o “saber “navegar” (11%, 7% da Escola A e 4% da Escola B) e “identificar conteúdos ofensivos” (10%, 7% da Escola A e 3% da Escola B). Como segunda prioridade, referiram “ser selectivo” (23%, 11% da Escola A e 12% da Escola B), “identificar conteúdos ofensivos” (20%, 12% da Escola A e 8% da Escola B), logo seguido de “saber proteger-se” (19%, 11% da Escola A e 8% da Escola B) e de “saber usar” (17%, 7% da Escola A e 10% da Escola B). Como terceira prioridade, a escolha foi mais variada, tendo sido escolhidas várias opções, distribuídas por quase todos os itens. Deste modo, referiram “saber proteger-se” (20%, 7% da Escola A e 13% da Escola B), “ser selectivo” (14%, 9% da Escola A e 5% da Escola B), “saber usar” (13%, 10% da Escola A e 3% da Escola B), mas, principalmente, referiram como 3ª prioridade em número inferior às anteriores, “saber analisar” (4% da Escola A e 6% da Escola B) e “saber criar” (5% de cada escola), logo seguidos pelo “ser crítico” (7%, 1% da Escola A e 6% da Escola B).

O facto de tão poucos alunos considerarem importantes estes três últimos itens leva-nos a concluir que a consciência destes jovens ainda não se encontra desenvolvida a este nível, preocupando-se, essencialmente, com aspectos práticos da internet, não dando a devida importância às potencialidades que a internet preconiza no que diz respeito à capacidade de

analisar, avaliar criticamente a informação e criar os próprios conteúdos. Buckingham *et al* (2005) referem três tipos principais de literacia digital: *funcional; crítica e activa*, desenvolvendo, cada uma, diferentes competências, que, ao que nos parece ainda não é preocupação efectiva destes jovens. Também Jenkins (2006) defende que *judgement* e *networking*²¹ são duas das capacidades fundamentais que os jovens devem desenvolver, correspondendo a primeira à capacidade de avaliar a veracidade e credibilidade de diferentes fontes de informação e a segunda à capacidade de procurar, sintetizar e disseminar informação. No entanto, segundo Jenkins estas competências sociais e culturais, assim como outras ligadas ao desenvolvimento pleno, activo, criativo do indivíduo na cultura participativa, não são parte central da experiência educacional de todos os alunos. É crucial, por isso, encorajar uma maior reflexão sobre como introduzir estas questões nos currícula, de forma a aproximar as actividades formais e informais, à medida que se tornará natural para o aluno um tipo de aprendizagem baseado nestas competências (Jenkins 2006).

Os jovens de ambas as escolas atribuíram mais importância a questões relacionadas com a segurança na internet (saber proteger-se ou saber identificar conteúdos ofensivos) ou com questões práticas de saber usar ou saber “navegar”. Note-se que a questão que se lhes colocava estava relacionada com as competências relativamente à internet. Quando, posteriormente, se coloca a questão de outro modo (questão 17), perguntando-lhes com qual das afirmações mais se identificam relativamente à forma como a internet é definida, obtivemos resultados muito interessantes, como podemos verificar no gráfico seguinte:

É de extrema relevância a posição que o factor “protecção” ocupava no gráfico anterior e como, imediatamente, deixou de ocupar, apresentando o resultado totalmente oposto. Nenhum aluno das duas escolas considerou a internet uma forma de protecção. Se, por um lado, 40% dos alunos considera que a competência mais importante relativamente à internet é saber proteger-se, não a considera, de modo algum uma forma de protecção, mostrando bastante coerência e revelando algum tipo de receio em relação às potencialidades “perigosas” da internet. Se a internet não é uma forma de protecção, então é importante desenvolverem essa competência.

²¹ Achámos por bem não traduzir estas duas expressões, pelo poder que assumem na língua original.

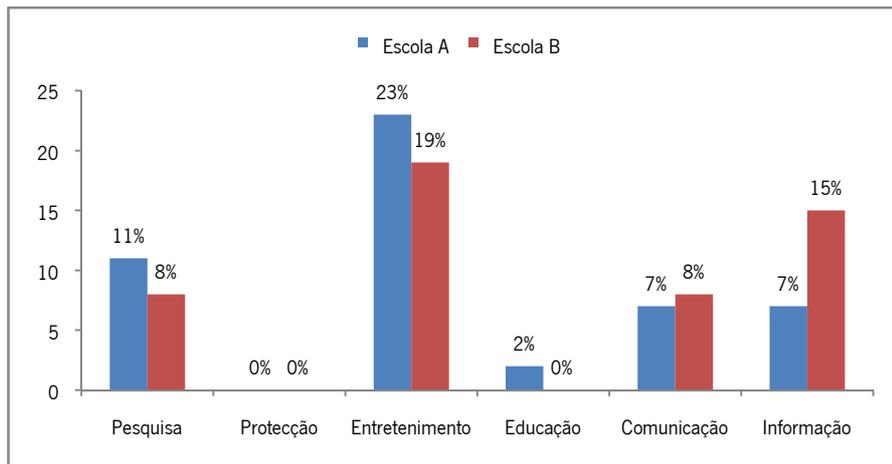


Gráfico 9- A internet é uma forma de...

N=100

Nesta análise, foi pedido aos alunos que definissem internet, escolhendo apenas uma opção, entre as várias que lhes foram fornecidas: pesquisa, protecção, entretenimento, educação, comunicação, informação ou outra que achassem relevante. Desta forma, ressalta como prioridade por parte dos alunos a componente do entretenimento, uma vez que 23% dos alunos pertencentes à Escola A e 19% à Escola B refere a internet como forma de entretenimento. Apenas 11% dos alunos pertencentes à Escola A e 8% à Escola B refere a internet como forma de pesquisa. Por seu lado, 15% dos alunos pertencentes à Escola B refere-a como forma de informação em relação a 7% dos alunos pertencentes à Escola A. Contrariamente ao que seria legítimo pensar com toda a proliferação das redes sociais, a comunicação não assume um destaque especial, ficando-se pelos 7% na Escola A (igual à informação) e pelos 8% na Escola B (bastante aquém da informação). Por último, importa referir que a internet como forma de educação desempenha um papel de destaque apenas para 2 alunos da Escola A, notando-se o nítido interesse dos jovens desta amostra por actividades de entretenimento em detrimento de quaisquer outras, principalmente as que se ligam com a educação.

Quando questionados sobre as opiniões dos inquiridos relativamente à internet, 98% refere que esta é essencialmente um meio de comunicação e 94% considera-a um meio de entretenimento, como podemos ver de seguida. Por outro lado, a internet não é considerada uma “perda de tempo” por 89% dos inquiridos e muito menos “uma seca”, discordando desta opinião 96% dos alunos.

A Internet...	Concordo	Concordo parcialmente	Não concordo
Melhora a aprendizagem	66	34	0
Desenvolve o pensamento crítico	38	53	9
Reduz os problemas sociais	6	45	49
Aumenta a cultura geral	75	24	1
É um meio de entretenimento	94	6	0
Facilita a vida aos alunos	62	35	3
Conduz ao isolamento	26	58	16
É uma perda de tempo	0	11	89
É uma "seca"	0	4	96
É um perigo para os jovens	19	65	16
É um meio de comunicação	98	2	0

Tabela 14 - Opinião dos alunos sobre a internet

N=100 / Frequência = percentagem

Relativamente à vertente cultural e de desenvolvimento pessoal, 75% dos inquiridos (36% da Escola A e 39% da Escola B) considera que a internet aumenta a cultura geral e 66% (35% da Escola A e 31% da Escola B) refere que esta melhora a aprendizagem, não sendo unânime a opinião relativamente ao desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que apenas 38% dos inquiridos (16% da Escola A e 22% da Escola B) concorda com esta opinião, concordando 53% (28% da Escola A e 25% da Escola B) apenas parcialmente. Por outro lado, 62% dos inquiridos (26% da Escola A e 36% da Escola B) considera que a internet facilita a vida aos alunos. Por sua vez, a questão da internet ser um perigo para os jovens também assume uma análise importante, uma vez que 65% (34% da Escola A e 31% da Escola B) refere que *concorda parcialmente*, 19% (13% da Escola A e 6% da Escola B) *concorda* e 16% (3% da Escola A e 13% da Escola B) *não concorda*. A concordância parcial poderá ter a ver com os pontos anteriormente referidos em relação a esta questão. Se 40% dos alunos considera prioritário o desenvolvimento da competência da protecção em relação à internet e ninguém a define como forma de protecção, poderão considerar que se sabem proteger e achar que já desenvolveram essa competência. Por outro lado, poderão considerar que a internet é apenas um perigo em determinadas circunstâncias, daí a maioritária concordância parcial.

Quando questionados sobre a forma como a internet os ajudava, 70% dos inquiridos referiu que esta não os ajuda a evitar más companhias, um dos perigos a que devem estar atentos, dados que podem ser observados na tabela seguinte.

Estes jovens consideram que a internet os ajuda, fundamentalmente, a “estar mais informado”, uma vez que 89% dos inquiridos (44% da Escola A e 45% da Escola B) assumiu concordar. 75% (35% da Escola A e 40% da Escola B) refere que a internet os ajuda a desenvolver a cultura geral, tendo apenas 36% (19% da Escola A e 17% da Escola B) concordado que a internet os ajuda a ter melhores resultados escolares e 58% (26% da Escola A e 32% da Escola B) fica-se pela concordância parcial nesta matéria.

A Internet ajuda-me a...	Concordo	Concordo parcialmente	Não concordo
Ter melhores resultados escolares	36	58	6
Passar melhor os tempos livres	71	24	5
Desenvolver a cultura geral	75	22	3
Aumentar as relações sociais de amizade	31	47	22
Ter um papel activo na sociedade	22	55	23
Evitar más companhias	4	26	70
Estar mais informado	89	10	1

Tabela 15- Forma como a internet ajuda os alunos

N=100 / Frequência = percentagem

Os jovens não se encontram, pois, seguros relativamente à eficácia da internet no apoio à execução de trabalhos escolares, apesar de acharem que esta os pode informar sobre vários assuntos e os ajuda a desenvolver a cultura geral. Parece haver aqui um certo antagonismo, que poderá ter a ver com o tipo de literacia digital destes jovens. Podem saber que a internet tem potencialidades para os informar e lhes aumentar a cultura geral, mas podem não saber fazê-lo convenientemente, de modo a tirar o proveito necessário no sentido de melhorarem os resultados escolares. Desta forma, o entretenimento mantém-se num dos lugares cimeiros, tendo 71% dos inquiridos (34% da Escola A e 37% da Escola B) referido que a internet os ajuda a passar melhor os tempos livres.

3.7. Escolha das Fontes de Informação

Os professores pedem, com frequência, trabalhos aos alunos, para os quais a pesquisa de informação é fundamental. Foi nosso objectivo averiguar alguns dos aspectos fundamentais deste processo. Desta forma, foi nossa intenção saber as fontes às quais os alunos recorrem para elaborar um trabalho escrito, entre os quais integrámos os apontamentos das aulas, os manuais escolares, a bibliografia dada pelo professor, o material existente nas bibliotecas, os motores de pesquisa na internet e as páginas Web.

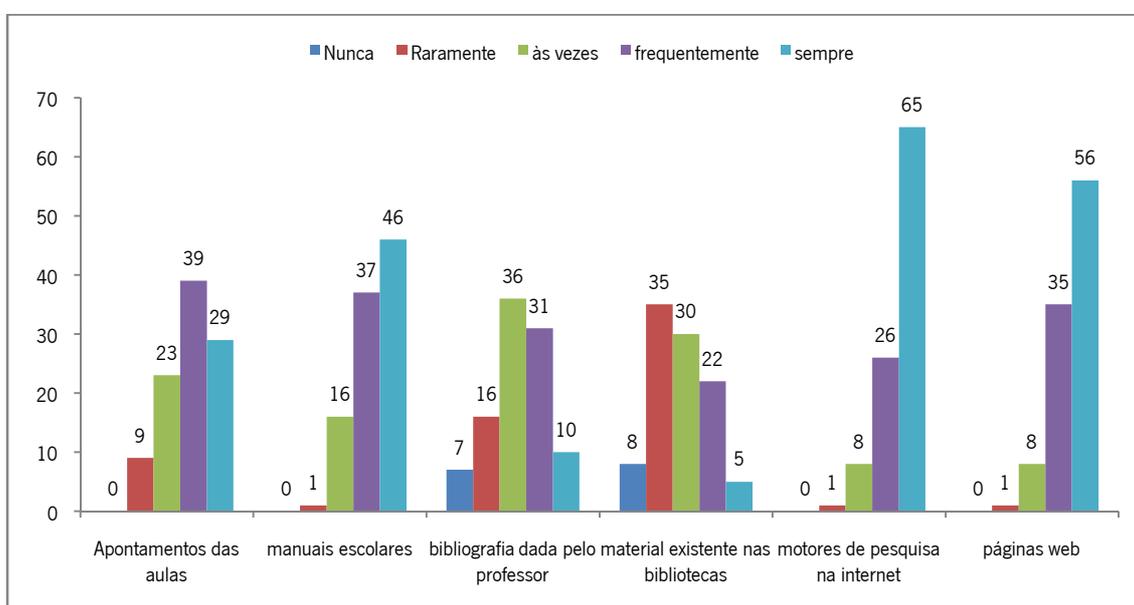


Gráfico 10- Fontes de pesquisa de informação

N=100

Deste modo, 65% dos inquiridos refere utilizar *sempre* os motores de busca para pesquisar informação e 56% utiliza *sempre* páginas Web. Por outro lado, 46% recorre *sempre* aos manuais escolares e 35% raramente recorre a materiais existentes nas bibliotecas. Relativamente à bibliografia dada pelo professor, só 10% refere recorrer *sempre* a ela, sendo que 36% o faz apenas *às vezes*. Assim, podemos concluir que a internet funciona como fonte fundamental na pesquisa de informação, como podemos verificar no gráfico 10.

Na nossa análise, preocupámo-nos em saber que tipo de fontes de pesquisa são dadas pelos professores e se os alunos as seguem devidamente. Desta forma, relativamente às fontes de pesquisa dadas pelos professores e às quais os alunos recorrem, verificámos que 39% dos

inquiridos assinalam que os professores *raramente* referem os dicionários, tendo 32% assinalado que os professores os indicam *às vezes*. Relativamente às bibliotecas, 52% refere que os professores as indicam *frequentemente*, 26% afirma que os professores as indicam *às vezes*, sendo apenas 13% os que afirmam que os professores as indicam *sempre*. A indicação de livros especializados foi referida por 46% dos inquiridos como prática frequente dos professores, 29% *às vezes* e 17% *sempre*. Quanto à indicação de jornais e revistas, 30% dos inquiridos afirma que os professores os indicam *frequentemente*, 32% *às vezes*, 28% *raramente* e apenas 5% refere que os indicam *sempre*.

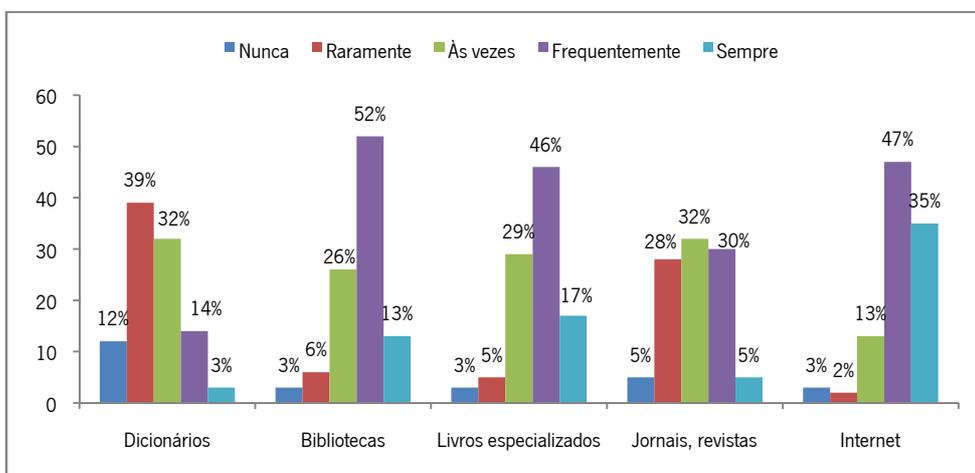


Gráfico 11- Fontes indicadas pelos professores

N=100

A internet surge como a mais indicada pelos professores, sendo que 35% dos alunos refere que estes a indicam *sempre*, 47% *frequentemente* e 13% *às vezes*.

Já no que diz respeito aos usos efectivos destas fontes, o uso do dicionário é muito reduzido, tendo apenas 3% dos alunos da Escola B referido que o faz *sempre*. Com uso frequente foram detectados 3% de alunos da Escola A e 10% da Escola B. Por outro lado, 9% dos alunos da Escola A e 7% da Escola B refere *nunca* o fazer. As bibliotecas são usadas *frequentemente* por 10% dos alunos da Escola A e 11% da Escola B, sendo *sempre* frequentadas por 1% dos alunos da Escola A e 6% da Escola B. Pelo contrário, 5% dos alunos da Escola A e 2% da Escola B refere *nunca* consultar a biblioteca. A consulta de livros especializados é prática frequente de 14% dos alunos da Escola A e 27% da Escola B, sendo que apenas 4% da Escola A e 6% da Escola B o faz *sempre*. Apenas 2% dos alunos da Escola A refere que *nunca* o faz. Quanto ao uso de jornais e revistas, apenas 1% da Escola A e 4% da Escola B refere recorrer

sempre a este meio, enquanto 9% da Escola A e 13% da Escola B recorre a estes media *frequentemente*. A internet surge como recurso mais frequente por parte destes alunos, uma vez que 43% dos alunos da Escola A e 38% da Escola B diz usá-la *sempre*, sendo os restantes 5% da Escola A e 12% da Escola B que a usa *frequentemente*. Apenas 2% dos alunos da Escola A o faz *às vezes*. Se somarmos estas duas frequências e as duas escolas, verificamos que 100% dos jovens inquiridos usam a internet para a consecução de trabalhos escolares, fazendo-o com uma frequência bastante elevada.

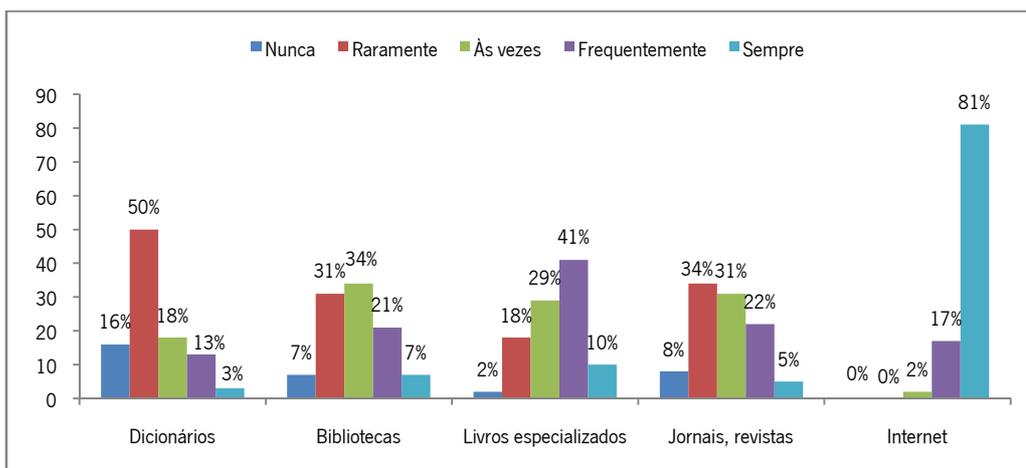


Gráfico 12- Fontes de pesquisa usadas pelos alunos

N=100

3.8. Modos de Pesquisa e Selecção da Informação

Como já tivemos oportunidade de verificar, todos os alunos que fazem parte do nosso estudo recorre à Internet, com maior ou menor frequência, para a realização dos seus trabalhos escolares. De que forma os elaboram, como pesquisam na internet para a sua execução e com que seriedade tratam a informação pesquisada bem como o autor da mesma, dando-lhe o devido valor e fazendo-lhe a devida referência, são alguns aspectos que analisaremos neste ponto.

Desta forma, propusemo-nos saber a forma como os jovens participantes do estudo pesquisam, como seleccionam a informação, que tipo de tratamento fazem da mesma e se acham pertinente referenciar a autoria da informação recolhida.

As fontes de pesquisa da internet utilizadas pelos alunos inquiridos passam pelo uso do motor de busca, em 99% dos casos, sendo que 95% recorre a sites já conhecidos e 66% (32% da Escola A e 34% da Escola B) recorre a enciclopédias digitais, como já verificámos no uso da

Wikipédia, onde 59% a usa frequentemente. Os dicionários online são usados por 48% dos inquiridos (17% da Escola A e 31% da Escola B), ao passo que as bibliotecas ou bases de dados digitais são usados apenas por 35% dos inquiridos (18% da Escola A e 17% da Escola B). Todos estes dados podem ser confirmados no gráfico que se segue.

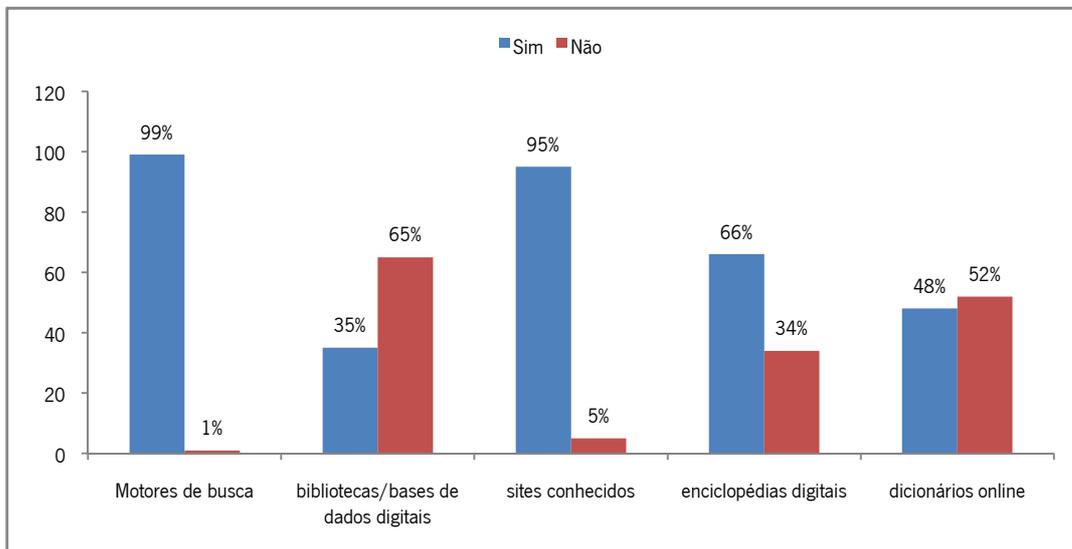


Gráfico 13 – Fontes de pesquisa de informação online

N=100

Relativamente aos modos como pesquisam informação, os alunos tinham que optar por uma das três opções dadas, a saber: a escolha de um dos primeiros resultados que lhes aparece, a busca de um trabalho semelhante ao que pretendem e a escolha de vários textos, respectiva comparação e selecção da informação pretendida.

Desta forma, pudemos observar que 76% dos alunos (39% da Escola A e 37% da Escola B) optam por escolher vários textos, compará-los e seleccionar a informação que pretende para o seu trabalho. Por outro lado, 20% (8% da Escola A e 12% da Escola B) optam por procurar um trabalho que se assemelhe ao seu e 4% (3% da Escola A e 1% da Escola B) escolhe um dos primeiros resultados que lhes aparece.

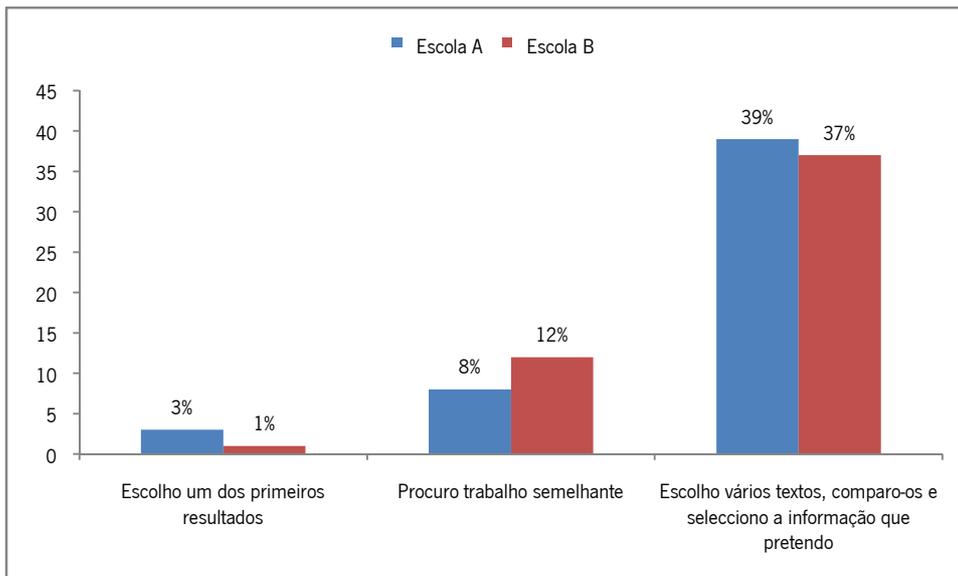


Gráfico 14 – Procedimento na escolha de informação

N=100

Ao analisarmos estes resultados e verificarmos que a maior parte dos alunos opta por escolher vários textos e seleccionar deles a informação que pretende, não estamos a averiguar se esta informação é posteriormente tratada e personalizada ou, como muitas vezes sabemos que acontece, se é copiada e montada num belo “puzzle” sem referências bibliográficas. Mesmo que haja referências bibliográficas, sabemos que muitos alunos fazem simples “montagens” de trabalhos, não os impedindo de seguir o procedimento que referiram nesta questão. Este item faz mais sentido quando relacionado com o seguinte, onde se pediu aos inquiridos que escolhessem a forma como tratam a informação depois de a seleccionar. Assim, teriam que escolher uma das cinco opções, que passo a citar: copio textualmente a informação; copio a informação, fazendo algumas alterações para não se notar que foi copiada; leio apenas um texto e tiro apontamentos do que pretendo; comparo várias leituras e tiro apontamentos e, por último, comparo várias leituras, questiono a veracidade da informação recolhida e tiro apontamentos.

Desta forma, 26% dos inquiridos afirma copiar a informação, fazendo alterações para não se notar que foi copiada, pertencendo 15% alunos à Escola A e 11% à Escola B. Com 25% de respostas temos os alunos que referem que lêem apenas um texto e tiram apontamentos do que pretendem, pertencendo 10% à Escola A e 15% à Escola B. Por sua vez, 24% dos inquiridos afirma comparar várias leituras, questionando a veracidade da informação, curiosamente, 12% de cada Escola. Por outro lado, 22% dos inquiridos comparam várias leituras e tiram

apontamentos, pertencendo 12% à Escola A e 10% à Escola B. Apenas 3% dos alunos inquiridos dizem copiar a informação textualmente, 1% da Escola A e 2% da Escola B.

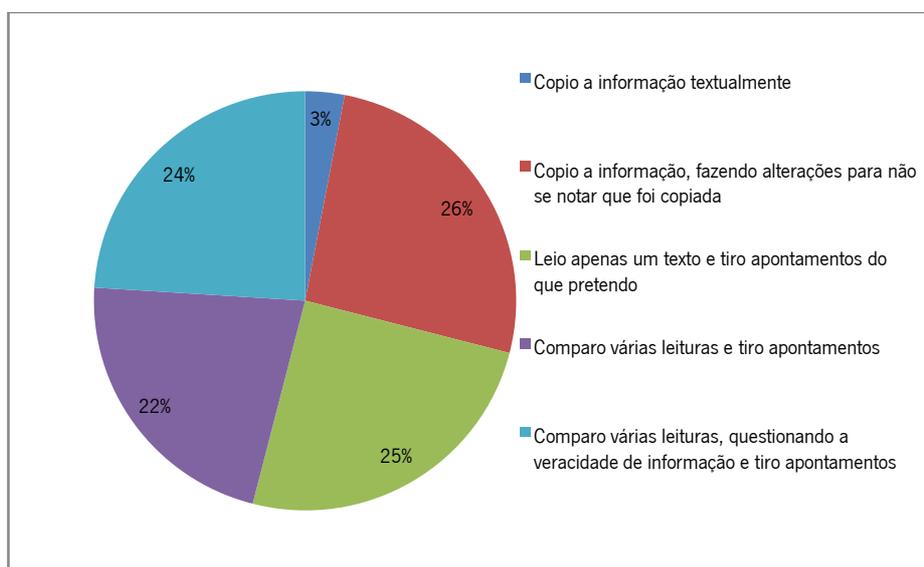


Gráfico 15– Procedimento no tratamento da informação

N=100

Ao analisarmos este gráfico, verificamos uma grande variedade de formas de actuação. Apesar de a cópia textual parecer uma prática pouco corrente, é preocupante o número de alunos que admite copiar um trabalho, fazendo apenas ligeiras alterações de modo a não serem descobertos. E será que não serão descobertos? E se não forem, porque é que isso acontecerá? Será por não fazerem referenciação bibliográfica? Recorde-se que apenas 30% dos professores apela sempre à referenciação bibliográfica, e apenas 56% penaliza a cópia de informação, como pudemos verificar na tabela 18. Será que os professores não se preocupam em saber as fontes do trabalho entregue? Mais preocupante é saber o tipo de aprendizagem recebida pelos alunos com este tipo de actuação. Que tipo de enriquecimento conseguirão extrair de tal atitude? Esta questão faz-nos pensar sobre a atitude dos professores e a função da própria internet. Dois factores independentes mas que se entrelaçam cada vez mais, uma vez que a tecnologia sem a pedagogia não consegue alcançar os objectivos para a qual foi, certamente, criada. Como afirma Bindé (2005:25), “apesar de ser uma ferramenta geradora de conhecimento, a informação não é o próprio conhecimento”.

Um dos objectivos principais da internet é, sem dúvida, o enriquecimento pessoal do individuo, de forma a tornar-se melhor cidadão. No entanto, o aluno tem que saber seleccionar o

que é a verdadeira informação, aquela que lhe interessa, pois “o excesso de informação não é necessariamente fonte de conhecimentos adicionais” (Bindé, 2005:26). Para isso, é de extrema importância formar os professores e pedir-lhes exigência nestas matérias. Como verificámos na tabela 18, há ainda muito a fazer por parte dos professores, principalmente no que diz respeito às fontes indicadas, às ajudas na pesquisa e ao tratamento da informação. Se o professor for mais exigente nestas matérias, tudo será tratado com mais seriedade, fornecendo aos alunos uma literacia digital que lhes permitirá crescer a nível pessoal e social.

Nesta análise, o que se torna curioso é que as práticas dos alunos das duas escolas são bastante semelhantes, não nos podendo deixar concluir que os alunos da Escola A são mais críticos e selectivos que os da Escola B ou vice-versa, o que nos permite afirmar que as práticas dos alunos relativamente à pesquisa de informação não variam muito de escola para escola, de meio para meio. Curiosamente, as práticas dos professores relativamente às atitudes dos alunos, também não. É um assunto que nos deve fazer reflectir, no sentido de poder mudar algo e tornar o acesso a um conhecimento mais eficaz e verdadeiro, podendo sempre dar o nosso cunho pessoal de forma reflectida e crítica. Como afirma Bindé (2005: 25) “os valores e as práticas da criatividade e inovação irão desempenhar um papel preponderante nas sociedades do conhecimento”

O facto de os alunos optarem pela escolha de vários textos, respectiva comparação e selecção da informação pretendida, não significa que essa informação vai ser tratada com todo o cuidado e seriedade e que vai ser dada a devida atenção à autoria da mesma. Esta foi uma das nossas preocupações na aplicação do nosso inquérito e por isso questionamos os alunos sobre a referência à autoria de informação.

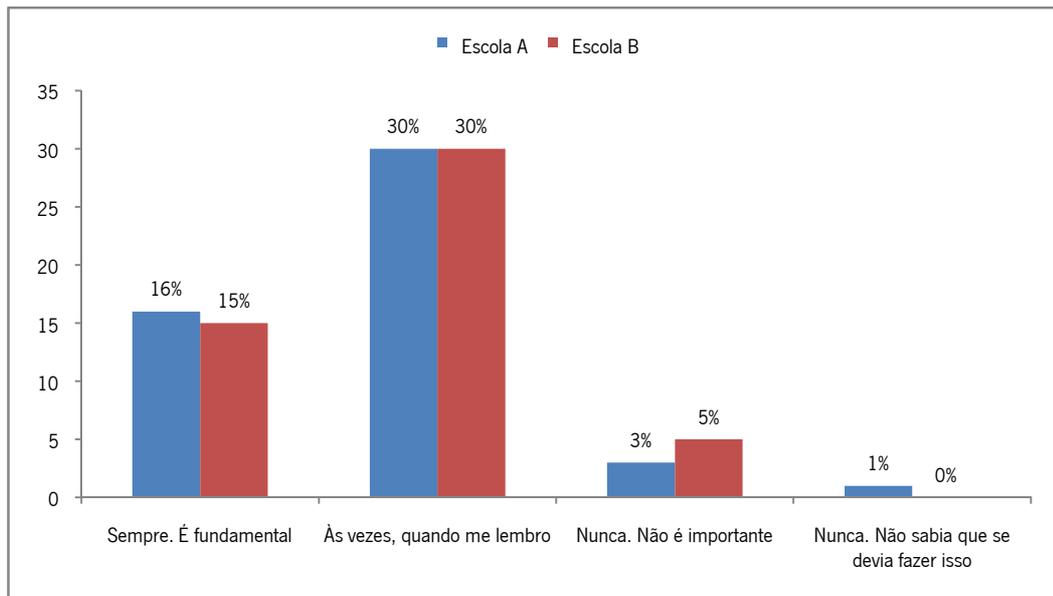


Gráfico 16- Referenciação Bibliográfica

N=100

Como podemos observar, 60% dos alunos admite fazer referência à autoria da informação que recolheu, mas apenas quando se lembra. É, com certeza, uma resposta muito inconclusiva, uma vez que não sabemos se os alunos são ou não muito esquecidos. Esta resposta foi-nos dada por 30% dos alunos de cada escola, tendo 31% (16% da Escola A e 15% da Escola B) considerado que faz sempre as devidas referências bibliográficas, uma vez que é fundamental. Por outro lado, 8% (3% da Escola A e 5% da Escola B) refere que nunca o faz, não considerando importante. Um aluno da Escola A referiu, mesmo, que não sabia que se devia fazer isso.

Mais uma vez, as semelhanças no modo de actuação dos alunos das duas escolas são muito grandes, levando-nos a pensar que o problema não é só dos alunos, uma vez que a consciência crítica não se encontra ainda desenvolvida ao nível de ponderar a distinção entre o que é deles e o que tem a devida autoria. Muito ainda tem de ser feito no sentido de alterar estas práticas, fundamentais para o crescimento pleno do indivíduo, tornando-o um consumidor crítico e selectivo. Todavia, como afirma Sónia Livingstone (2001), parece que a maior parte das crianças não é ensinada e por isso não possui grandes competências de avaliação crítica.

3.9. Atitude dos Professores Face à Pesquisa de Informação

Importante, também, neste acto de pesquisa de informação, é a atitude do próprio professor, peça fundamental neste processo. Medidas como dar orientações de pesquisa aos alunos, indicar as fontes a utilizar, sugerir a estrutura do trabalho, apelar à referência bibliográfica, penalizar a cópia de informação e dar ajuda no tratamento de informação são atitudes que se pretendem inerentes às competências que devem fazer parte do profissionalismo de um professor, no sentido da boa consecução dos seus objectivos, que passam, essencialmente, pela aquisição do conhecimento de uma forma autónoma e crítica por parte dos seus alunos.

Deste modo, relativamente às orientações do professor para a execução do trabalho, foi-nos referido por 39% dos inquiridos (20% da Escola A e 19% da Escola B) que os professores dão orientações de pesquisa apenas *às vezes*, tendo 34% (19% da Escola A e 15% da Escola B) referido que os professores o fazem *frequentemente* e 14% (7% de cada escola) afirmou que os professores o fazem *sempre*, tendo apenas 2% dos alunos da Escola A referido que os professores *nunca* o fazem. Ainda que seja por uma ligeira diferença, os professores da Escola A demonstram maior preocupação nas orientações a dar aos seus educandos aquando da pesquisa.

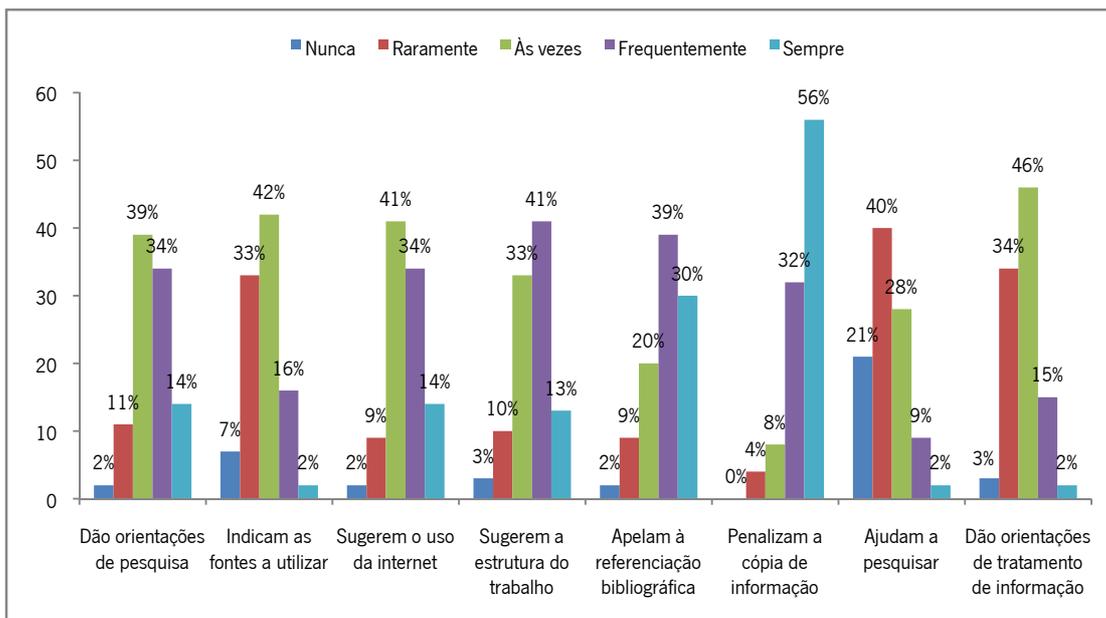


Gráfico 17 – Orientações do professor no trabalho de pesquisa

N=100

Relativamente à indicação das fontes a utilizar, 42% dos alunos (24% da Escola A e 18% da Escola B) refere que os professores indicam apenas *às vezes* as fontes a utilizar, ao passo que 33% (14% da Escola A e 19% da Escola B) afirma que os professores *raramente* o fazem. Mais uma vez, as práticas da Escola A são mais positivas.

Quanto à sugestão da internet como fonte de pesquisa, 41% (23% da Escola A e 18% da Escola B) refere que os professores o fazem *às vezes*, 34% (17% de cada escola) refere esta atitude como frequente por parte dos professores e 14% assinala que o faz *sempre* (7% de cada escola). Os inquiridos referem, do mesmo modo, que 41% (24% da Escola A e 17% da Escola B) sugere *frequentemente* a estrutura do trabalho e 33% (12% da Escola A e 21% da Escola B) assinala que os professores só o fazem *às vezes*.

No que diz respeito ao apelo à referência bibliográfica, 30% (21% da Escola A e 9% da Escola B) dos alunos inquiridos refere que os seus professores o fazem *sempre* e 39% (20% da Escola A e 19% da Escola B) diz que os professores o fazem *frequentemente*, espelhando um maior cuidado por parte dos professores da Escola A.

A penalização da cópia de informação é um factor que 56% (31% da Escola A e 25% da Escola B) dos alunos refere que os professores executam *sempre* e 32% (11% da Escola A e 21% da Escola B) dos inquiridos diz que o fazem *frequentemente*.

No que respeita à ajuda que os professores dão aos alunos na pesquisa, 40% (22% da Escola A e 18% da Escola B) refere que os professores *raramente* o fazem, 28% (16% da Escola A e 12% da Escola B) refere que o fazem *às vezes* e 21% (8% da Escola A e 13% da Escola B) refere que os professores *nunca* os ajudam a pesquisar.

Do mesmo modo, relativamente à ajuda que os professores dão no tratamento da informação, 46% (26% da Escola A e 20% da Escola B) dos alunos afirma que os professores o fazem *às vezes*, 15% (5% da Escola A e 10% da Escola B) afirma que o fazem *frequentemente* e 34% (17% de cada escola) refere que o fazem *raramente*. Apenas 2% dos alunos da Escola A refere que os professores ajudam *sempre*, referindo 3% dos alunos da Escola B que estes *nunca* o fazem.

Perante esta análise, de um modo geral, podemos verificar que as práticas da Escola A são mais de acordo com o que se pretende. No entanto, há ainda muito a fazer por parte dos professores, principalmente no que diz respeito às fontes indicadas, às ajudas na pesquisa e ao tratamento da informação, uma vez que “o ensino da literacia crítica significa usar a internet não como uma fonte conveniente de respostas para trabalho de casa, mas mais como um novo espaço para questionar, reflectir, questionar o que *a priori* parecia evidente” (Livingstone, 2003:12).

3.10. A literacia Mediática e a Consciência Crítica dos Jovens

Foi do nosso interesse, no final do inquérito, levar os alunos a reflectir sobre práticas e aprendizagens relacionadas não só com internet, mas com os media em geral, no sentido de aferir algum tipo de literacia mediática e consciência crítica, fundamental para o seu crescimento pessoal e social. Jenkins (2006) define a literacia dos novos media como um conjunto de competências muito heterogéneas. Segundo o autor, a *nova literacia* engloba competências técnicas, competências de pesquisa e competências críticas e está também ligada a competências sociais como colaboração, partilha e interacção.

Desta forma, pedimos aos alunos inquiridos que exprimissem o seu grau de concordância relativamente a algumas afirmações. Assim, enquanto 90% dos inquiridos concorda que o uso de computadores melhora significativamente o ensino e a aprendizagem e 83% concorda que é fundamental que a Escola ajude os estudantes a compreender o papel dos media na sociedade, 89% discorda que os media e “as TIC são apenas meios de entretenimento

e distração. Não precisamos de aprender a utilizá-los”. Relativamente à afirmação “os professores ajudam os alunos a adoptar comportamentos adequados para serem capazes de seleccionar e analisar informação”, as opiniões são mais divergentes, onde 53% mostra concordar, mas 32% não define uma opinião, tendo mesmo 15% discordado desta afirmação.

	Concordo bastante	concordo	Nem concordo nem discordo	discordo	Discordo bastante
O uso de computadores não melhora significativamente o ensino e a aprendizagem	0	4	6	57	33
É fundamental que a Escola ajude os estudantes a compreender o papel dos media na sociedade	22	61	15	2	0
A internet está a modificar completamente o significado e a forma de participação dos cidadãos	28	46	19	6	1
Os media e as TIC são apenas meios de entretenimento e distração. Não precisamos de aprender a utilizá-los	0	4	7	53	36
Os professores ajudam os alunos a adoptar comportamentos adequados para serem capazes de seleccionar e analisar informação	8	45	32	12	3
Na escola aprendemos formas de procurar e de pesquisar e aprendemos a confiar nas fontes de informação	5	37	31	22	5
Quando usamos dados que estão publicados na Net ou quando retiramos documentos, não é preciso indicar o site e os autores dos mesmos	0	2	18	44	36
Apesar da importância dos meios de comunicação na vida das pessoas, não cabe à escola a tarefa de ensinar os alunos a serem consumidores críticos e selectivos	0	11	16	48	25

Tabela 16 – A atitude crítica dos jovens

N=100 / Frequência = percentagem

Relativamente à afirmação seguinte “na escola aprendemos formas de procurar e de pesquisar e aprendemos a confiar nas fontes de informação”, 42% refere concordar, mas os restantes, ou estão indecisos (31%) ou não concordam mesmo com esta afirmação (27%). Vão, deste modo, ao encontro das nossas ilações anteriormente retiradas relativamente à actuação dos professores no que concerne o apoio ao aluno na pesquisa de informação. Os alunos estão conscientes relativamente à necessidade de referenciar a documentação pesquisada pois, apesar de 18% dos alunos estar indecisos relativamente a que “quando usamos dados que estão publicados na Net ou quando retiramos documentos, não é preciso indicar o site e os autores dos mesmos”, 80% discorda desta afirmação, apesar de 60% ter referido, no gráfico anterior, que só colocava a referência bibliográfica quando se lembrava. Do mesmo modo, 73% dos inquiridos discorda que “apesar da importância dos meios de comunicação na vida das pessoas, não cabe à escola a tarefa de ensinar os alunos a serem consumidores críticos e selectivos”.

Para estes alunos, a escola ocupa um papel fundamental, não só na tarefa de os ensinar a serem consumidores críticos e selectivos, mas também na tarefa de os ensinar a compreender o papel dos media na sociedade. Através da Educação para os media, o aluno desenvolve a sua

consciência crítica, que lhe vai abrir portas no sentido de uma responsabilização social, o que lhe permitirá uma maior realização pessoal como cidadão. Para isso, estes alunos estão convictos da necessidade da escola reforçar o ensino das formas de pesquisar e de como confiar nas fontes de informação, uma vez que consideram que o uso de computadores melhora significativamente o ensino e a aprendizagem e atendendo a que a internet está a modificar completamente o significado e a forma de participação dos cidadãos. Não podemos esquecer que o conhecimento, para além de funcionar como uma “arma” de defesa do cidadão, surge como “uma poderosa alavanca na luta contra a pobreza”, na perspectiva de Bindé (2005:27).

3.11. Síntese Final

Atendendo ao título a que nos propusemos para o nosso estudo, “A literacia digital de jovens de meios geográficos distintos: uma realidade diferente?”, e após todo o trabalho de análise, sintetizámos as seguintes ideias, relativamente aos usos e práticas na internet dos jovens participantes neste estudo:

- As actividades de ocupação dos tempos livres preferidas dos jovens deste estudo são o desporto, ouvir música, ler, ver televisão, ir ao cinema, estar com amigos, passear, namorar e ir às compras. A internet não é a actividade preferida destes jovens quando considerada a ocupação dos tempos livres;
- A internet é, no entanto, a prática mediática preferida dos jovens, quando comparada com a televisão e o cinema na ocupação dos tempos livres;
- As práticas na internet são muito semelhantes quando comparados os dois grupos de meios geográficos diferentes, considerando:
 - O tempo dispendido na internet
 - As actividades preferidas
 - Os modos de pesquisa;
- A literacia digital destes jovens prende-se mais com a literacia funcional do que com a literacia crítica e activa;

- A segurança na internet é uma questão que preocupa estes jovens, tendo 40% colocado o factor *saber proteger-se* como primeira competência a desenvolver neste âmbito, uma vez que consideram a internet perigosa;
- A internet é entendida por estes grupos, fundamentalmente, como uma forma de entretenimento e como um meio de comunicação. Este facto é visível nas actividades mais preconizadas por estes jovens, sendo o youtube, o e-mail e as redes sociais as mais frequentes;
- Todos os jovens participantes neste estudo usam a internet para fins escolares, considerando-a uma boa fonte de informação;
- A internet é a principal fonte de pesquisa e o *Google* é o motor de busca mais utilizado;
- A maior parte dos alunos de ambas as escolas aprenderam a utilizar a internet sozinhos;
- Segundo as respostas dos jovens inquiridos, os professores das duas escolas apresentam atitudes semelhantes na orientação das práticas de pesquisa dos seus alunos. No entanto, de acordo com a análise dos dados, os professores da Escola A demonstram uma preocupação ligeiramente maior neste âmbito;
- As atitudes dos jovens são, também, muito semelhantes no que diz respeito à pesquisa, tratamento de informação e referência bibliográfica:
 - de um modo geral, os jovens retiram a informação de vários textos, comparam-nos e seleccionam a informação pretendida, não dando, no entanto, grande importância à autoria de informação. 30% dos jovens de cada escola, 60% portanto, refere que só referencia às vezes, quando se lembra. Apenas 31% considera esta prática fundamental;
- O meio não revelou, por isso, ser uma variável significativa nas práticas destes dois grupos de alunos de duas escolas de meios geográficos diferentes;

Conclusões

Conclusões

Atendendo a que um estudo deve partir da descoberta empírica e deve ser composto por um conjunto de pressupostos teóricos que servem de base à investigação, preocupamo-nos em corroborar esta prática, seguindo as mesmas linhas de orientação. Como tal, sendo este um estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado, preocupámo-nos em a fundamentar da forma mais adequada, servindo esta fundamentação como base desta análise e da obtenção dos actuais resultados.

Depois de termos procedido a uma análise comparativa dos dados comparativos entre as duas escolas presentes no estudo, podemos, agora, dar resposta à questão genérica com que partimos para esta investigação: ***Quais os usos que os jovens de duas áreas geográficas diferentes fazem da Internet, particularmente quanto à pesquisa de informação?***

Tivemos oportunidade de concluir que as práticas dos jovens inquiridos não variam muito de escola para escola e que o meio geográfico não interfere nas mesmas. Se, antes, esta variável interferia bastante na condição do acesso à internet (Livingstone, 2007), o mesmo não acontece actualmente, provavelmente devido à implementação do Programa e-escolas, previsto pelo Plano Tecnológico para a Educação lançado em 2007, pelo XVII Governo Constitucional. Este programa tinha como objectivo uma maior democratização do acesso à internet, facultando computadores com acesso incluído por um preço acessível à maioria dos agregados familiares, em alguns casos sendo mesmo gratuito. Desde então, o acesso deixou de ser um problema, à medida que se proliferou, permitindo fazer face a algum tipo de divisão digital até aí existente. Esta democratização do acesso à internet tem reduzido as assimetrias até então existentes. No entanto, “o fim da divisão digital não será suficiente para acabar com a divisão cognitiva, pois o acesso aos conhecimentos úteis e relevantes é mais do que simplesmente uma questão de infra-estruturas; ela depende da formação, das capacidades cognitivas e de uma regulamentação adaptada para aceder a conteúdos” (Bindé, 2005:33). O problema prende-se, agora, com o tipo e a qualidade de acesso. Não basta ter acesso; é fundamental saber aceder, adoptando uma postura crítica e selectiva, principalmente no que diz respeito à pesquisa de informação.

Neste estudo comparativo entre dois grupos de alunos de duas escolas de meios geográficos diferentes, obtivemos resultados interessantes.

Relativamente às actividades efectuadas por ambos os grupos, concluímos que os seus elementos comungam dos mesmos interesses e práticas. Assim, todos os alunos sem excepção dizem utilizar a internet para fins escolares e as actividades que mais levam a cabo têm a ver com este objectivo, em comunhão com o entretenimento e a comunicação. Os jovens encaram, assim, a internet como um meio multifacetado e utilizam-na de forma homogénea: para a aprendizagem, para a socialização e para entretenimento.

A internet surge, fundamentalmente, como um meio que ajuda 34% dos jovens pertencentes à Escola A e 37% à Escola B a ocupar melhor os tempos livres, embora esta escolha não se encontre nas suas três primeiras preferências, ocupando o lazer e o desporto maior importância neste sector. É bem notória a preferência destes jovens pelas actividades de lazer e desportivas, o que poderá parecer contraditório, quando o discurso de senso comum parece querer indicar que os jovens passam demasiado tempo na Internet, relegando para segundo plano a convivência e hábitos de vida fisicamente mais activos. Tal parece não acontecer relativamente a estes jovens, segundo as respostas neste estudo. Há indícios claros que nos mostram que os alunos tendem a assinalar mais a prática desportiva, bem como outras actividades de lazer.

No que diz respeito à frequência dos jovens na Internet, concluímos que tanto os jovens da Escola A como os da Escola B utilizam a internet de uma forma bastante assídua, notando-se, no entanto, algumas diferenças no que toca à frequência durante a semana ou ao fim-de-semana. Considerando as diferentes áreas geográficas dos inquiridos, tivemos oportunidade de constatar que há poucas diferenças nos usos da internet. É de destacar a maior utilização da internet por parte dos jovens do meio urbano, quando o uso desta se reporta a um período superior a 3 horas, quer durante o fim-de-semana, quer durante a semana. Poder-se-á considerar que os alunos da Escola A não usufruem de muito tempo consecutivo da internet, uma vez que a esta foi possivelmente facultada pelo e-escolas e exige um certo controlo, de modo a que a mensalidade paga se estenda por todo o mês, o que justifica os períodos mais curtos de utilização.

Estes jovens apresentam opiniões semelhantes não só relativamente à protecção na internet como uma competência a adquirir no uso da mesma, como também à competência do *saber usar*. Estas duas competências são, pois, as mais valorizadas pelos jovens das duas escolas quando inquiridos sobre as competências que consideram mais importantes acerca da

utilização da internet. Estes dois grupos dão, da mesma forma, primazia à internet como meio de entretenimento e comunicação. Verifica-se um nítido interesse dos jovens de ambas as escolas por actividades de entretenimento, em detrimento de quaisquer outras. A educação surge como a menos importante componente da internet, quando incluída num leque de seis opções: pesquisa, protecção, entretenimento, educação, comunicação e informação. Para estes alunos esta não é, de todo, uma forma de educação, uma vez que apenas 2% a consideraram como tal. O uso da Internet raramente surge direccionado exclusivamente para fins escolares.

A internet como fonte de informação também reúne o consenso dos jovens das duas escolas, uma vez que 44% dos jovens da Escola A e 45% dos jovens da Escola B considera que a internet os permite estar mais informados, apesar de anteriormente apenas 7% dos inquiridos da Escola A e 15% da Escola B terem considerado a internet uma fonte de informação. Este factor deve-se, essencialmente, à tipologia de questões aplicada. Da mesma forma, verifica-se unanimidade relativamente ao número reduzido de alunos que considera que a internet lhes permite obter melhores resultados escolares, sendo estes 19% dos inquiridos da Escola A e 17% da Escola B.

Neste estudo verificou-se que a internet funciona como fonte fundamental na pesquisa de informação para os jovens inquiridos. O factor acesso potencia todo um conjunto de competências inerentes à utilização da Internet, bem como a apropriação mais adequada dos seus recursos e respectiva transformação em conhecimento. É necessário, no entanto, grande orientação do indivíduo, para que este processo se efectue da melhor forma. Apresentando práticas muito semelhantes, estes jovens requerem ainda muita atenção no que diz respeito à forma como pesquisam, como gerem a informação encontrada e como se consciencializam em relação à necessidade de referenciar a autoria da informação recolhida. A escola assume, aqui, um papel fundamental, na medida em que deve estar atenta às mudanças sociais que se vem sentindo nos últimos anos e em particular às alterações das formas de comunicar e de aceder à informação. Esta ideia vem na ordem do pensamento de Jenkins (2006:41), quando afirma que “as nossas escolas são exímias, consciente ou inconscientemente, a ensinar como funciona a burocracia e quase nada fazem para ensinar os jovens a aprender como funciona a *ad-hocracy*.”

As práticas dos alunos das duas escolas são bastante semelhantes nos modos como pesquisam informação, não sendo possível concluir que os alunos da Escola A são mais críticos e selectivos que os da Escola B ou vice-versa, nem que as práticas dos alunos relativamente à pesquisa de informação variam muito de escola para escola, de meio para meio. Curiosamente,

segundo o que foi retirado das respostas destes jovens inquiridos, as práticas dos professores também não. É um assunto que nos deve fazer reflectir, no sentido de poder mudar algo e tornar o acesso a um conhecimento mais eficaz e verdadeiro. O facto de os alunos optarem pela escolha de vários textos, respectiva comparação e selecção da informação pretendida aquando da pesquisa de informação, não significa que essa informação vai ser tratada com todo o cuidado e seriedade e que vai ser dada a devida atenção à autoria da mesma. Como Jenkins refere (2006:51) “os jovens mostram apenas uma capacidade mínima de criar sínteses estruturadas das fontes que pesquisaram”. Por isso, é de extrema importância formar os professores e pedir-lhes que sejam mais rigorosos nestas matérias. Há ainda muito a fazer por parte destes, principalmente no que diz respeito às fontes indicadas, às ajudas na pesquisa e ao tratamento da informação. A pesquisa parece pouco orientada, o que pode revelar que o processo de pesquisa que está na origem dos trabalhos escolares é pouco tido em conta em termos de avaliação das aprendizagens, privilegiando-se o produto e não o processo de pesquisa. Este aspecto pode reflectir a não valorização em termos formais destes aspectos relativos à pesquisa, aspectos estes que se tornam fundamentais para o desenvolvimento de uma literacia digital. Na perspectiva de Buckingham *et al.* (2005) estes jovens desenvolveram basicamente o tipo de literacia digital *funcional*, ficando os outros dois tipos, literacia digital *crítica* e *activa*, muito aquém do pretendido.

Concluimos, do mesmo modo, que estes jovens são bastante mais autónomos do que os seus progenitores no que diz respeito ao uso da internet, confirmando a perspectiva de Gustavo Cardoso *et al* (2007:223) de que “as gerações mais novas estão a adoptar uma ética diferente daquela que os seus pais conheceram e que a relação dialéctica entre as duas éticas produz novas formas de relação familiar mediadas pelas experiências mediáticas dos membros do agregado doméstico”

Todos os factores desta análise nos permitiram concluir que muito há ainda a fazer, de modo a facultar aos jovens uma literacia digital que lhes permita adquirir uma autonomia crítica, no sentido de desenvolverem o seu próprio pensamento, à luz da criatividade e produção própria. Neste sentido, “a escola tornou-se num espaço muito importante de integração e socialização dos jovens nas novas Tecnologias de Informação e Comunicação, sendo, portanto, um meio essencial de combate à infoexclusão por parte da população jovem” Cardoso *et al* (2007:63). Esta opinião é também defendida por Jenkins (2006:39) quando considera que “com

as novas tecnologias, novas possibilidades cognitivas emergem. Os educadores precisam criar novas actividades quando novas tecnologias são introduzidas na sala de aula”.

Urge desta forma, melhorar as práticas das escolas, dos professores para que as práticas dos alunos sejam, também elas, melhoradas.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: PSIQuilíbrios

Anderson, B. and K. Tracey (2001). 'Digital Living: The Impact (or Otherwise) of the Internet on Everyday Life', *American Behavioural Scientist* 45

Aufderheide, P. (ed), (1993). *Media literacy: a report of the national leadership conference on media literacy*. Aspen C.O. Aspen Institute.

Bazalgette, C.(1999). *Making movies matter*. London: British Film institute acessível em [www.Bfi.org.uk](http://www.bfi.org.uk)

Bevort, E., Verniers, P. (2008). "The appropriation of New Media and Communication tools by young people aged 12-18 – New trends for Media Education" in *Empowerment through media education- an intercultural dialogue*, Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet-Delaunay, Perez Tornero, J.M.. Nordicom, Göteborg University.

Bloom *et al.*, (1974). *Taxonomia de Objectivos Educacionais*. Domínio Cognitivo.Ed. Globo, Porto Alegre.

Buckingham, D., (2003). *New Media New Sites of Learning*, University of London, UK

Buckingham, D., (2003). *Media Education, Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity

Buckingham, D., (2004). *The media Literacy of Children and Young People. Youth and Media*. Institute of Education. University of London

Buckingham, D., Livingstone, S., Banaji, S., Burn, A., Carr, D.,Cranmer, S., (2005). *The Media Literacy of Children and Young People*. Centre for the Study of Children and Media Institute of Education: London

Bruce, C. (2002). *Information literacy as a catalyst for educational change*. Disponível em <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf> (acedido em 13/10/2010).

Cantoni, L., Tardini, S. (2008). "Communicating in the Information Society: New tools for new practices" in Rivoltella, P. (2008). *Digital Literacy – Tools and methodologies for information society*. IGI Publishing, Hershey, New York.

Cardoso, G. (2006). *Os Media na Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.

Cardoso, G., Espanha, R., & Lapa, T. (2007). *E-Generation - Os Usos dos Media Pelas Crianças e Jovens em Portugal*. Lisboa, CIES-ISCTE.

Caron, A. (2008). Globalisation and New technology: *The Challenge for Teachers to Become "Translators" and Children Knowledge Seekers* in Rivoltella, P. *Digital Literacy – Tools and methodologies for information society*. Hershey, New York. IGI Publishing.

Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet - Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carlsson, U (2010). *Children and Youth in the Digital Media Culture- from a Nordic Horizon*, Nordicom- Göteborg University.

Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet, G., Delaunay, Perez Tornero, J.M.(2008). *Empowerment through Media Education - An Intercultural Dialogue, the International Clearinghouse on Children, Youth and Media*, Nordicom, Göteborg University

Christ, W.G. e Potter, W.J. (1998). *Media Literacy, media Education and the academy*. Journal of Communication.

Colares, V. (2001). *Modelo para Elaboração de Projectos de trabalhos Académicos*. Material Didáctico para a disciplina de Direito da Universidade de Pernambuco. Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. Informação e documentação – Trabalhos Académicos. Apresentação: NBR 14724. Rio de Janeiro

Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal: Universidade do Minho.

Creswell, J (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

El-Khateeb (2008). "The role of school media education" in *Empowerment through media education- an intercultural dialogue*, Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet-Delaunay, Perez Tornero, J.M. Nordicom, Göteborg University.

Facer, K. Furlong, J. Furlong, R. and Sutherland, R.(2003). *Screenplay: children and computing in the home*. London: Routledge Falmer.

Giddens, A. (2006). *O Mundo na Era da Globalização*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.

Haddon, L. (2000). *Social Exclusion and Information and Communication Technologies, New Media and Society*.

Holloway, S. E Valentine, G. (2003). *Cyberkids: Children in the information age*. London: Routledge Falmer.

Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2010) *Classificação Portuguesa das Profissões*

Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of a Participatory Culture: Media Education in the 21st Century*, Macarthur, the John D. and Catherine T Macarthur Foundation. Illinois

Johnson S. (2006). *Tudo que é Mau Faz Bem, como os jogos de vídeo, a TV e a internet nos estão a tornar mais inteligentes*. Lisboa: Lua de Papel.

Jonassen, D. H. (1996). *Computadores, ferramentas cognitivas – desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora, Coleção Ciências da Educação-século XXI

Khan, A., (2009) “*Media education, a crucial issue in the building of an inclusive knowledge society*” in *Mapping Media Education Policies in the World – visions, programmes and Challenges*, Frau Meigs, D. e Torrent, J. (eds) USA.

Kirwan, T., Learmonth, J., Sayer, M. E Williams, R. (2003). *Mapping media Literacy*. London: BFI, BSC, ICT

Lau, J. (2006). *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*. <http://archive.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf> (Acedido em 13/10/2010).

Lau, J., Cortés, J.(2009). *Information Skills: Conceptual Convergence Between Information and Communication Sciences* in Frau Meigs, R., Torrent, J. (2009) *Mapping Media Education Policies in the World – visions, programmes and Challenges*, Frau Meigs, D. e Torrent, J. (eds) USA.

Leitão, S. (2007). *Argumentação e Desenvolvimento do pensamento Reflexivo*, Universidade federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Consultado em 11 de Julho de 2010 em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/188/18820313.pdf>

Livingstone, S., & Bober, M. (2004). *UK Children Go Online: Surveying the Experiences of Young People and their Parents*. London

Livingstone, S. (2004). *Media Literacy and the challenge of new information and communication technologies*. The communication review. Copyright Taylor and Francis Inc.

Livingstone, S. & Bovil, M. (2001). *Bedroom Culture and the Privatization of Media Use*. LSE

Livingstone, S. (2003). *Children's use of the internet: reflections on the emerging research agenda*. *New Media Society*. Sage pub.

Livingstone, S., & Haddon, L (2009). *EU Kids online: Final Report*. LSE, London: EU Kids Online (London School of Economics) www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/, acessado em 6 de Março de 2010

Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). New Media & Society. In *Gradations in Digital Inclusion: children, Young People and Digital Divide* London: Publications (LSE)

Livingstone, S.,Bober, M., Helsper, H. (2005) *Inequalities and the digital divide in children and young people's internet use*", London: Media Use. LSE

Mendonça,H. e Meireles, R. (2010) *Geração Copy/Paste*, Notícias Magazine, 923, Janeiro 2010

MISSÃO PARA A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, Ministério da Ciência e Tecnologia (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: MSI. <http://www.pedroveiga.nome.pt/LivroVerde1997.pdf> consultado a 11/11/2010

Neto. C. (2006). O papel da internet no processo de construção do conhecimento – uma perspectiva crítica sobre a relação dos alunos do 3º ciclo com a internet, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.

OECD (2011), *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance* (Volume VI)

Osório, A.J. e Machado, M.J. (2005). *Formação pós graduada em tecnologias de informação e comunicação na educação infantil e básica inicial: o caso dos estudos da criança na Universidade do Minho*, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água.

Pereira, G. (2009). *O Caso de Amor dos Jovens pelos Meios de Comunicação Digital*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Pinto, M., Sara Pereira, Luís Pereira, Tiago Ferreira (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho

Postman, N., (1983). "The disappearance of childhood" cit. in Buckingham, D. (2003) *Media Education, Literacy, Learning and Contemporary Culture*, polity

Prezky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants. On The Horizon 9*

Prezky, M. (2006). *Don't bother me mom, I'm learning*; Paragon House, US

Ramos, L., Azevedo N, Fernandes D., Bento R. (2007). *Plano Regional De Ordenamento Do Território Do Norte – Espaços Rurais: Novos Paradigmas*. PROTnorte

Rivoltella, P. (2008). *Digital Literacy – Tools and methodologies for information society*. IGI Publishing, Hershey, New York.

Romanyshyn, R. (1989). *Technology as Symptom and Dream*. London: Routledge

Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO, Adopted by the Vienna Conference "Educating for the Media and the Digital Age" 18-20 April 1999

Selwin *et al*, (2005). *Whose Internet is it Anyway? : Exploring Adults' (Non)Use of the Internet in Everyday Life*. *European Journal of Communication*, Sage pub.

Sharkey, J., & Brandt, D.S. (2008). "Integrating technology literacy and Information Literacy" Purdue University USA. in Rivoltella, P. *Digital Literacy – Tools and methodologies for information society*. IGI Publishing, Hershey, New York

Silva, A. M; Viviana Fernandez Marcial; Fernanda Martins, (2007), *A Literacia Informacional no Espaço Europeu de Ensino Superior: Fundamentos e objectivos de um projecto em várias fases*. Ponta Delgada, 9º Congresso BAD – 28 a 30 de Março de 2007 – consultado a 20-11-2010

Silva, A. M. (2006). *A Informação: da Compreensão do Fenómeno e Construção do Objecto Científico*. Porto: Edições Afrontamento; CETAC.COM.

Tornero, J. (2008). *O futuro da Sociedade Digital e os novos valores dos Media*. Universidade de Barcelona. Espanha

Tornero, J. et al (2008). *Empowerment through Media Education: an intercultural dialogue*, Göteborg, Nordicom.

Thomas, E., Jolls, T. (2005). *Five questions that can change the world*. San Francisco: Center for Media Literacy

Tyner, K., (2008). *Educating in the information Society*. University of Texas, USA

UNESCO- (Bindé, Jerome- org.). (2005). *Rumo às Sociedades do Conhecimento - Relatório Mundial da UNESCO*. Lisboa: Instituto PIAGET.

UNESCO. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Porto: ASA.

UNESCO. (1982). Grunwald Declaration on Media Education. *International Symposium on Media Education*. Grunwald - Germany.

http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF- Consultado a 28/01/2011

UNESCO (2006). *Global Monitoring Report United Nations (2005) World youth report: young people today and in 2015*

UNESCO (2008). *ICT Competency Standards for Teachers*.

Valentim, M. (2008). *Tipos de Pesquisa* – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília. Departamento de Ciência da Informação.

Varis, T.(2010). *Understanding Media Literacy* in Carlsson, U (2010). *Children and Youth in the Digital Media Culture- from a Nordic Horizon*, Nordicom- Göteborg University

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society - The development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.

Wilson, C. & Duncan, B. (2009) *Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experience*, in in *Mapping Media Education Policies in the World – visions, programmes and Challenges*, Frau Meigs, D. e Torrent, J. (eds) USA.

Zacchetti, M., Verdakas, P. “A European approach to Media Literacy” in Tornero, J. (2008) *O futuro da Sociedade Digital e os novos valores dos Media*. Universidade de Barcelona. Espanha

Legislação consultada

Diário da República, 1.ª série – N.º 27 – 8 de Fevereiro de 2011, Resolução do Conselho de Ministros n.º 12/2011

Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Programa de Tecnologias da Informação e Comunicação (9º e 10º anos)*. URL:<www.min-edu.pt>

Ministério da Educação, DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2010) *Classificação Portuguesa das Profissões*

PRODER - *Classificação das Freguesias do Continente em Rurais e Não Rurais*

Projecto Educativo da Escola A – 2010-2013

Projecto Educativo da Escola B – 2010-2013

Sites da Internet

Agenda Digital:

http://www.unic.pt/images/stories/noticias/PWP_AgendaDigital2015.pdf

Blog Educomunicação:

http://comedu.blogspot.com/2011_03_01_archive.html

Europe's Information Society:

http://ec.europa.eu/information_society/tl/industry/comms/internet/index_en.htm - acedido a 28 de Janeiro de 2011

Freguesias de Braga:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_freguesias_de_Braga

Media Literacy:

http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/index_en.htm - acedido a 28 de Janeiro de 2011

Plano Tecnológico da Educação:

<http://www.pte.gov.pt/pte/PT/index.htm> - acedido em 3 de Junho de 2011

http://www.pte.gov.pt/idc/groups/public/documents/pte_documentos/022005632.pdf -

acedido a 2 de Julho de 2011

The European Charter for Media Literacy:

<http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php> - acedido a 28 de Janeiro de 2011

Reding, V. (2005) http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/index_en.htm - acedido a 28 de Janeiro de 2011

Zimmermann, V, IMC - Information Multimedia Communication:

http://ec.europa.eu/dgs/information_society/see_more/vb/index_en.htm#internet - acedido a 28 de Janeiro de 2011

Anexos



Questionário

Este questionário visa conhecer a utilização da Internet pelos jovens e os modos como pesquisam, com o objectivo de reunir dados para uma dissertação de curso de Mestrado em Estudos da Criança, ramo de Tecnologias da Informação e Comunicação, da UM. Todos os dados registados serão mantidos na mais estrita confidencialidade. É muito importante a tua participação.

1. Indica, por ordem de preferência, três actividades que mais gostes de fazer nos tempos livres.

- a) _____
 b) _____
 c) _____

2. Tens computador em casa?

Sim (responde às questões seguintes)

Não (avança para a questão 5)

3. Em casa, tens acesso à Internet? (se responderes "não" ou "já tive" avança a questão seguinte)

Sim **Não** **Já tive, mas neste momento não**

4. Há quanto tempo tens acesso ao computador / Internet?

	Menos de 1 ano	Entre 1 e 2 anos	Entre 3 e 4 anos	Mais de 4 anos
Computador				
Internet				

5. Razões do NÃO acesso à Internet em casa (se responderdes "não" na questão 2)

Razões do NÃO acesso à Internet	Assinala com x
Preço/ Custo	
Dificuldades técnicas	
Falta de conhecimentos para utilização	
Falta de apoio para utilizar/aprender	
Não vejo interesse	
Falta de tempo para utilizar	
Não gosto de internet	
Os meus pais não querem	
Outra razão (indica qual) _____	

6. Em que local utilizas habitualmente a internet? (Refere apenas o local mais frequente)

Local de utilização da internet	Assinala com x
Em casa	
Na biblioteca pública/municipal	
Na escola	
Outro local (qual): _____	

7. Em média, quanto tempo utilizas o computador / internet diariamente?

	Fim-de-semana			Durante a semana		
	Menos de 1 hora	Entre 1 e 3 horas	Mais de 3 horas	Menos de 1 hora	Entre 1 e 3 horas	Mais de 3 horas
Computador						
Internet						

8. Como aprendeste a utilizar a Internet? (assinala apenas uma opção)

Aprendizagem formal/informal	Assinala com x
Aprendi sozinho/a	
Em cursos de informática	
Nas aulas de TIC	
De outra forma. Qual? _____	

9. Na escola tiveste alguma formação sobre a utilização da Internet? Sim Não
 Se sim, em que contexto? _____

10. Como te classificas enquanto utilizador da internet?

Principiante	Médio	Avançado	Perito

11. Define INTERNET numa só palavra: _____

12. Utilizas a internet para fins escolares? Sim Não

13. Qual das seguintes competências consideras mais importante relativamente à utilização da internet? (ordena as três mais importantes, sendo 1 a mais importante e 3 a menos importante)

Competências informáticas	Ordena (1,2,3)
Ser crítico / saber reflectir criticamente	
Ser selectivo / Fazer escolhas informadas	
Saber proteger-se	
Saber aceder	
Saber usar	
Saber analisar	
Identificar os conteúdos ofensivos ou prejudiciais	
Saber criar / produzir	
Saber "navegar"	
Outra (qual?) _____	

14. Frequência das actividades na Internet

Actividades na Internet	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
Publicar em blogues				
Consultar / enviar email				
Pesquisar no Youtube				
Pesquisar na Wikipédia				
Pesquisar em sites				
Usar Motor de busca (Google, sapo, yahoo...)				
Consultar blogues				
Jogar on-line				
Ouvir Rádio				
Ouvir Música				
Consultar nas Redes sociais (Facebook, My Space, Hi5...)				
Publicar nas Redes sociais (Facebook, My Space, Hi5...)				
Frequenter salas de chat (MSN, google talk...)				
Consultar Bibliotecas e/ou bases de dados digitais				
Fazer Uploads				
Fazer Downloads				
Ler Jornais				
Ver Televisão				
Outra. (qual?) _____				

15. Qual dos seguintes meios consideras mais úteis para as aprendizagens escolares? (ordena por ordem de utilidade, sendo 1 o mais utilizado e 10 o menos utilizado)

Utilidade na aprendizagem	Ordena (1,2,3...)
Livros em geral	
Manuais escolares	
Televisão	
Programas multimédia	
Vídeos	
Computador (sem internet)	
Internet	
Professor	
Jogos online	
Outro. Qual? _____	

16. Como preferes aprender assuntos relacionados com a internet? (Assinala apenas uma opção)

	Assinala com x
Com os pais	
Na escola	
Com os colegas	
Outro. Qual? _____	

17. Com qual destas afirmações relativamente à internet mais te identificas? (assinala apenas uma opção)

A internet é uma forma de...	Assinala com x
Pesquisa	
Protecção	
entretenimento	
Educação	
comunicação	
informação	
outra: _____	

18. Atenta nas seguintes afirmações e assinala de acordo com a tua opinião.

A Internet...	Concordo	Concordo parcialmente	Não concordo
melhora a aprendizagem			
desenvolve o pensamento crítico			
reduz os problemas sociais			
aumenta a cultura geral			
é um meio de entretenimento			
facilita a vida aos alunos			
conduz ao isolamento			
é uma perda de tempo			
é uma "seca"			
é um perigo para os jovens			
é um meio de informação			

19. Assinala de acordo com a tua experiência

A internet ajuda-me a...	Concordo	Concordo parcialmente	Não concordo
ter melhores resultados escolares			
passar melhor os tempos livres			
desenvolver a cultura geral			
aumentar as relações sociais de amizade			
ter um papel activo na sociedade			
evitar más companhias			
estar mais informado(a)			

20. Indica as disciplinas/áreas curriculares para as quais mais utilizas a internet _____
/ _____ / _____

21. Para fazeres um trabalho, com que frequência usas os seguintes meios

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente mente	sempre
Apontamentos das aulas					
Manuais escolares					
Bibliografia dada pelo professor					
Material existente nas bibliotecas					
Motores de pesquisa na Internet					
Páginas Web					

22. Qual o papel dos teus professores em relação aos trabalhos que tens que elaborar?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente mente	Sempre
Dão orientações de pesquisa					
Indicam as fontes a utilizar					
Sugerem o uso da internet					
Sugerem a estrutura do trabalho					
Apelam à referenciação bibliográfica					
Penalizam a cópia de informação					
Ajudam-me a pesquisar					
Dão orientações de tratamento de informação					

23. Que fontes de pesquisa te são indicadas pelos professores?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente mente	Sempre
Dicionários					
Bibliotecas					
Livros especializados					
Jornais, revistas					
Internet					
Outras:					

24. Quando pesquisas, recorres a que fontes?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente mente	Sempre
Dicionários					
Bibliotecas					
Livros especializados					
Jornais, revistas					
Internet					
Outras:					

25. Na Internet, como pesquisas?

	Sim	Não
Procuro informação através de motores de busca		
Pesquise em bibliotecas e/ou bases de dados digitais		
Utilizo sites que já conheço		
Pesquise em enciclopédias digitais		
Pesquise em dicionários online		
Outra (qual):		

26. Qual o motor de busca que usas com mais frequência? (assinala apenas uma opção)

Motores de busca	Assinala com x
Altavista	
Yahoo	
Google	
A e i o u	
Outro (qual):	

27. Ao pesquisares informação, como procedes?

	Assinala com x
Escolho um dos primeiros resultados que aparecem	
Procuro um trabalho que se assemelhe ao que pretendo	
Escolho vários textos, comparo-os e selecciono a informação que pretendo	
Faço de outra forma. Descreve sucintamente _____	

28. Ao seleccionares a informação que pretendes, como procedes?

	Assinala com x
Copio-a textualmente	
Copio-a, fazendo algumas alterações para não se notar que foi copiada	
Leio apenas um texto e tiro apontamentos do que pretendo	
Comparo várias leituras e tiro apontamentos	
Comparo várias leituras, questiono a veracidade da informação recolhida e tiro apontamentos	

29. Se copias alguma informação, preocupas-te com a autoria da mesma, fazendo a devida referência bibliográfica?

	Assinala com x
Sim, sempre. É fundamental.	
Às vezes, quando me lembro.	
Nunca. Não acho que seja importante.	
Nunca. Não sabia que se devia fazer isso.	
Não, porque não sei como se faz.	

30. Depois de pesquisares informação para um trabalho, sentes-te satisfeito(a) com o resultado?

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre

31. Exprime o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações (assinala com um X a tua opinião):

	Concordo Bastante	Concordo	Nem concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Bastante
O uso de computadores não melhora significativamente o ensino e a aprendizagem.					
É fundamental que a escola ajude os estudantes a compreender o papel dos media na sociedade.					
A Internet está a modificar completamente o significado e a forma de participação dos cidadãos.					
Os media e as tecnologias de informação e comunicação são apenas meios de entretenimento e de distração. Não precisamos de aprender a utilizá-los.					
Os professores ajudam os alunos a adoptar comportamentos adequados para serem capazes de seleccionar e analisar a informação.					
Na escola aprendemos formas de procurar e de pesquisar e aprendemos quando confiar nas fontes de informação.					
Quando usamos dados que estão publicados na Net ou quando retiramos documentos, não é preciso indicar o site e os autores dos mesmos.					
Apesar da importância dos meios de comunicação na vida das pessoas, não cabe à escola a tarefa de ensinar os alunos a serem consumidores críticos e selectivos.					

Contexto pessoal

Sexo M F Idade _____ Escola que frequentas _____

Localidade de residência _____ Freguesia _____

Idades	Entre 30-40	Entre 41-50	Mais de 50
Pai			
Mãe			

Profissão
Pai
Mãe

Habilitações dos pais	Sem habilitações	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ensino Secundário	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Pai									
Mãe									

Acesso ao computador/ internet	Pai		Mãe	
	Sim	Não	Sim	Não
Uso do computador				
Uso da internet				

Obrigada pela colaboração!