

A RELAÇÃO DOS JOVENS COM AS TIC E O FACTOR DIVISÃO DIGITAL NA APRENDIZAGEM

Maria da Graça Caridade Barbosa Pereira
Agrupamento de Escolas de Pico de Regalados
gracabarbosapereira@gmail.com

Bento Duarte da Silva
Universidade do Minho
bento@iep.uminho.pt

Resumo

Num momento em que as sociedades assumem a tecnologia como suporte de desenvolvimento, veiculando orientações para a massificação das TIC; em que a União Europeia (UE) encara a educação e formação como essenciais para a competitividade e coesão social, exigindo adaptação a um mundo *líquido* e mutável e num momento em que o conhecimento é um *capital* que define a diferença entre os indivíduos, faz todo sentido que a reflexão sobre a escola mereça atenção, sobretudo no que ao acesso às TIC e à capacidade de aceder a conhecimento diz respeito.

Neste texto, tivemos em conta a estratégia nacional expressa através de iniciativas institucionais, que aliam tecnologia e educação, designadamente as inscritas no *Plano Tecnológico* e no *Plano Tecnológico da Educação* e reflectimos nas consequências da *globalização* ao nível da comunicação e também da comunicação educativa, assim como na relação individual com a tecnologia e conhecimento: com a forma *como*, *o quê* e *onde* se aprende.

Encarando-se as TIC e a literacia digital como fundamentais numa educação para o século XXI, o factor *inclusão /divisão digital* parece-nos essencial. Analisamos a relação dos jovens com as TIC e tentamos uma leitura crítica sobre o papel da escola: se o de democratização e nivelamento do acesso, ou se, pelo contrário, ao ignorar divisões no acesso a TIC em ambiente informal e desvalorizando as aprendizagens que aí ocorrem, a escola tem um papel amplificador de divisões no acesso ao conhecimento, ao legitimá-las através de um modelo educativo que avalia, na prática, produtos.

1. INTRODUÇÃO À PROBLEMÁTICA

Enquanto investigadores de Educação e educadores inseridos nesta *era informacional*, procuraremos efectuar aqui uma análise duplamente perspectivada sobre o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (TICE): uma abordagem mais *pedagógico-didáctica* e outra de cariz mais *civilizacional* (aspectos socioeconómicos e políticos) quanto ao papel das TIC na educação e na construção desta sociedade informacional. Assim, sendo *mundos* inevitavelmente interligados, construindo-se e reconstruindo-se mutuamente, tentaremos reunir o seu contributo para uma reflexão sobre a relação dos jovens com as TIC, dos factores passíveis de influenciar essa relação e no papel da escola nesta relação, enquanto *entreposto cultural* (Torres, 2008) onde estes *mundos* se reúnem.

As TIC têm assumido um papel catalisador no processo de globalização, de tal modo que à actual era civilizacional se optou por designar de Sociedade de Informação e Conhecimento (SIC). Neste modelo de sociedade, regra geral associado a um conjunto de países desenvolvidos de tendência ideológica neoliberal, há aspectos que se salientam como nucleares: a tecnologia, a informação, a comunicação e o conhecimento. São aspectos que, em termos históricos, sempre se aliaram ao desenvolvimento das sociedades, fulcrais na época

actual, alargando os seus efeitos a múltiplas esferas sociais – onde se inclui a educativa - configurando uma sociedade que encara o *conhecimento*, a capacidade de o adquirir e de o actualizar permanentemente como um dos *capitais* basilares na sociedade informacional, assumindo-o enquanto forma de *poder*.

Na perspectiva mais civilizacional, a emergência da SIC enquanto consequência da evolução tecnológica e das condições que propiciaram o processo de globalização, resulta numa sociedade repleta de cultura tecnológica, assente em mudança, *liquidez* (Bauman, 2001; Santaella, 2007), no individualismo e, antagonicamente, num mundo em rede (Castells, 2002). Mudanças que incitam novas dinâmicas nas estruturas sociais e nos indivíduos, reflectindo-se também em alterações nas suas formas de agir, comunicar, pensar e aprender, ao mesmo tempo que se reflectem em opções políticas nos vários países.

Numa perspectiva mais educacional, vemos que o papel da escola tem, do mesmo modo, sofrido transformações, na medida em que a tecnologia, por um lado, proporciona a abertura de novos espaços de aprendizagem e, por outro, mudanças em resultado da cultura tecnológica de âmbito mais abrangente, enquanto suporte de uma sociedade globalizada, com todas as características que lhe estão associadas, nomeadamente: de mobilidade e flexibilidade; globalmente perspectivada; assente na reflexividade e adaptabilidade a um mundo onde a única certeza é a mutabilidade; na aprendizagem permanente, multiperspectivada através de uma multiplicidade de fontes, meios e modos de aceder à informação e reconstrução individual e social do conhecimento.

Podendo a emergência da SIC ser encarada como uma consequência da *globalização hegemónica*¹, tal não deverá implicar que o papel da escola seja diminuído a uma perspectiva funcional, comprometida com esta visão de globalização (muito voltada para interesses económicos), devendo, ajustando-se às mudanças e às necessidades do mundo actual, garantir o seu papel humanista, de atitude crítica valorizadora do conhecimento plural e, sobretudo, possibilitando a todos condições idênticas, informadas e capacitadoras do acesso a esse mesmo conhecimento, com o recurso às TIC. Embora estas não sejam, de todo, as únicas a contribuir para tal objectivo, são, inequivocamente, um recurso e um factor essencial.

Numa sociedade tecnologicamente configurada em relação a uma *rede* que se abre numa panóplia de possibilidades comunicativas e de acesso a informação, os conceitos de aprender e a capacidade de adquirir conhecimentos em muito excedem a associação a um espaço formal escolar, quer nas fontes, quer nos modos de aprender. A relação da escola com o conhecimento, os modelos pedagógicos baseados na transmissão de conteúdos e o professor enquanto detentor do conhecimento escolar têm vindo a perder terreno com a abertura de outros espaços de aprendizagem, já que, cada vez mais, os jovens não se vêem reflectidos nesse modelo, movendo-se entre vários espaços e vários modos de aceder a informação.

Na actual sociedade, as fronteiras do acesso a informação e ao conhecimento não findam nas paredes das escolas, como em outros tempos aparentava ser. Espaços sociais informais, associados a um conjunto de hábitos comunicativos facilitados pela tecnologia têm vindo a alargar as fronteiras dos locais passíveis de se tornarem espaços de aprendizagem e espaços de desenvolvimento de literacias várias, entre elas as mediáticas.

O interesse pela tecnologia enquanto instrumento ao serviço da pedagogia não é assunto novo, da mesma forma que esta convivência em termos de sociedade, em geral, também não o é. O potencial da tecnologia enquanto suporte de comunicação educativa tem sido corroborado pela investigação dos últimos anos, encarando-a como promotora de uma construção activa de conhecimento, assente em modelos pedagógicos de índole sócio-construtivista, posicionando a tecnologia enquanto estratégia inserida no discurso pedagógico actual (Silva, 2001). Não secundarizando a tecnologia enquanto meio ao serviço da pedagogia, esta não pode ser reduzida ao seu carácter *instrumental*, sendo essencial para acompanhar um conjunto de mudanças nos modos de aprender e encarar a aprendizagem, fruto de outras mudanças mais amplas ao nível global e de relação com o conhecimento. Este impacto das TIC na educação não poderá ser dissociado do desenvolvimento (em termos educativos) das aptidões críticas de acesso, pesquisa, selecção, avaliação e reconfiguração da informação e do desenvolvimento dessa literacia digital, permitindo uma movimentação ágil e *fluente* num mundo baseado na informação. Deste modo, o cerne do debate sobre a *divisão/inclusão digital* é não simplesmente o acesso, mas a literacia digital. A escola, ao não ter esta percepção, poderá não só contribuir para a ampliação dessa divisão, como para a sua legitimação.

Estes temas têm especial relevância neste momento dado o conjunto de iniciativas que reforçam a importância estratégica, em Portugal e na UE, da valorização das TIC enquanto alicerce e impulsionador de desenvolvimento da Sociedade de Informação e Conhecimento. Um interesse que não se inicia agora, já que algumas medidas para a inclusão digital e integração plena na SIC têm, sobretudo desde meados dos anos 80², feito parte da realidade educativa nacional. Estas orientações, não isoladas do nosso país, compreendem a tecnologia e o conhecimento como instrumentos de modernização, potenciadores de competitividade, de crescimento e coesão social. Deste modo, a *globalização* e a *SIC* intervêm nas principais áreas de acção humana e, em resultado das políticas da UE enquanto instância mediadora neste processo de globalização, deixando marcas na educação que Dale (2004) denomina de *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação*, para lembrarmos aqui que estas mudanças não são específicas do nosso país ou sequer da UE, mas sim de nível mais abrangente.

Estas marcas, fruto de um conjunto de iniciativas, orientações e políticas, assumiram-se de modo mais evidente no Programa europeu *i2010 – Sociedade de Informação Europeia*

para o Crescimento e Emprego, que resultou em Portugal no plano governamental “*Ligar Portugal*”, que assume a generalização do acesso a Internet e às TIC, define as linhas de acção do Plano Tecnológico do XVII Governo Constitucional e justifica um conjunto de alterações na educação que ocorrem posteriormente em virtude de orientações transnacionais:

“[...] um factor crítico para a modernização e desenvolvimento da sociedade portuguesa [...] implica a ampla apropriação social destas tecnologias, a sua difusão nos vários sectores de actividade, o combate a infoexclusão, exploração de novos produtos e serviços, o desenvolvimento de capacidades de investigação e formação em domínios emergentes [...] Justifica-se para isso uma nova acção política de mobilização para a Sociedade de Informação em Portugal”(Ligar Portugal, 2005:5).

Em consequência disto, é criado em Portugal o *Plano Tecnológico* (CM, 2005) e o *Plano Tecnológico da Educação* (CM, 2007), reforçando as intenções de encarar a tecnologia enquanto vector essencial de desenvolvimento e base de construção desta sociedade baseada na informação e comunicação.

Estas iniciativas permitiram, entre outras mudanças estruturais, equipar as escolas de meios que podem contribuir para mudanças na educação, modificando os modos de ensinar e de aprender, ou seja, fomentar alterações de paradigma educativo e simultaneamente contribuir para a formação de cidadãos capazes de integrar a Sociedade em Rede e do Conhecimento, contribuindo para a inclusão digital e desenvolvimento de uma literacia digital³. Ou seja, assegurado o acesso, este deixa de ser o factor prioritário, mas sim as competências e a qualidade de utilização das TIC. Falamos neste momento em esbater as divisões secundárias, que se prendem não tanto com o acesso aos meios, mas com as competências necessárias à sua utilização, isto é, uma preocupação mais abrangente, comumente designada de Literacia Digital:

“Digital Literacy is the skills required to achieve digital competence; the confident and critical use of ICT for leisure, learning and communication [...] is one of the eight essential skills in [...] competences for lifelong learning (CE, 2008).

As orientações mais recentes tiveram como resultados práticos o aumento de equipamentos nas escolas e acesso de Internet e, simultaneamente, o aumento de lares com computadores e acesso de Internet. Falta saber da amplitude das implicações e mudanças sociais e educativas. Daí que o interesse desta investigação esteja centrado em dois dos principais actores do processo educativo: jovens e famílias, estudando os usos dos meios em contexto formal (escola) e em outros contextos informais, sobretudo na família.

Nesta comunicação tentaremos apresentar e discutir alguns dados da investigação, relativos ao acesso e ao uso das tecnologias nos contextos escolar e familiar, designadamente a importância atribuída por jovens e pais e jovens às TIC; as motivações para a sua aquisição e utilização dos equipamentos; os modos de utilização e o papel que desempenham enquanto meios promotores de aprendizagens, de sociabilização e de entretenimento.

Interessa-nos, sobretudo, aqui compreender o papel das divisões, económicas e culturais ou geracionais, a importância do contexto e o papel que estas podem ter no desenvolvimento

de uma *literacia mediática* e no acesso a *oportunidades de aprendizagem*. Finalmente, reflectir sobre o papel da escola, enquanto instituição com objectivos de democratização no acesso ao conhecimento, na vertente relacionada com a aprendizagem e literacia mediática, tentando compreender se a escola actua enquanto factor de democratização no acesso a oportunidades oferecidas pelas TIC ou, pelo contrário, corre o risco de actuar enquanto agente amplificador de divisões sociais externas a si, legitimando-as.

1.1. Algumas divisões a montante que influenciam o debate

Em termos globais, quando falamos de acesso mundial massificado de Internet são visíveis as enormes clivagens entre países e apenas pensamos nas sociedades desenvolvidas: a nível mundial, de acordo com o Relatório Mundial da UNESCO em 2005, apenas 11% da população mundial tinha acesso à Internet e 90% das pessoas que têm este acesso vivem nos países industrializados (UNESCO, 2007). Esta é a maior divisão, decorrente do facto de a implementação das TIC e a discussão sobre estas ser uma linguagem de uma parte do mundo, o industrializado, ocidental e que vem apenas acentuar outros processos de exclusão social, entre os países e também dentro dos países. Numa visão mais optimista, as TIC (adoptando uma perspectiva *contra-hegemónica*) podem ser um contributo para a inclusão de faixas populacionais desfavorecidas, para a liberdade de expressão e para um efectivo multiculturalismo. A divisão entre países, dentro dos países e aqui, nas suas regiões, nas classes e em todas as outras fragmentações típicas de análise social (idade, educação, género, raça) podem significar factores potenciais de divisão. Ou seja, pensar a *inclusão digital* implica necessariamente pensar em inclusão social, em sentido amplo.

Estando a União Europeia incluída nesses 90% que fazem parte dos países *digitalmente incluídos*, mas sendo a UE uma comunidade constituída em muitas *diversidades* locais (países) e em diferentes estádios de desenvolvimento, devemos salientar que Portugal reúne outras *divisões* a montante que se prendem com o nosso carácter semi- periférico, ou seja com consumos idênticos a outros países da UE, mas com taxas de produtividade económica e taxas de educação bastante aquém dos países mais desenvolvidos. O nosso país está, quer em acesso de Internet, quer em literacia digital, desfasado da maioria dos países europeus (mesmo da UE27), o que à partida é já numa situação de *divisão/exclusão* digital, apresentando percentagens algo inferiores à média europeia (54% em 2007 na UE27). Esta situação é agravada por outros *factores de divisão* que aqui trazemos em resultado do nosso estudo, e ainda diferenças mais acentuadas quando comparadas com os valores desse acesso em alguns países nórdicos da UE, próximos dos 80% de acesso em 2007⁴.

Se termos tecnológicos o país releva um atraso estrutural, outras divisões a *montante* interessa salientar, designadamente as das populações e convivência tecnológica. Ainda que recentemente, fruto de iniciativas balizadas temporalmente, em termos numéricos o acesso a

tecnologias em Portugal revele uma aproximação a alguns países europeus, devemos recordar que culturalmente a convivência com a tecnologia e, especificamente com a tecnologia de informação e comunicação, deixa de fora uma faixa populacional relevante, se não no acesso (divisão primária), muito na plena utilização e compreensão de um mundo em rede e compreensão da cibercultura.

Observando a geracionalmente a sociedade, podemos facilmente encontrar três gerações, que coexistem actualmente e que vivenciaram diferentes formas de conceitos de educação e de cultura tecnológica. Em traços gerais, há ainda uma faixa que fez a sua escolarização no regime do Estado-Novo, detentora de fraca escolarização na sua grande maioria, experienciando uma educação tendencialmente fechada e de cariz transmissivo, baseado na autoridade; uma outra geração que, embora mais escolarizada, pertenceu ao início de uma escola de massas tradicional que conviveu com uma cultura escolar tradicional, já em liberdade democrática, mais aberta em termos de acesso a conhecimento, mas ainda transmissivo e onde a cultura tecnológica era escassa (baseada nos audiovisuais como a TV, convivendo com as TIC e a Internet já enquanto adultos); e uma terceira geração, a dos jovens actuais, que mantém com as tecnologias digitais (computador e Internet) uma convivência natural, valorizando-as em termos comunicação, entretenimento e de aprendizagem. É certo que em muitas zonas mais isoladas e ruralizadas do nosso país, há jovens que têm uma convivência com as tecnologias idêntica às gerações anteriores à sua, mas também para estes as tecnologias têm significado profundo em termos de aprendizagem, comunicação e entretenimento. Esta caracterização, através do factor *contexto familiar*, pode influenciar também a relação dos jovens com a tecnologia (quando esta existe) nos seus contextos culturais, familiares e geográficos.

Deste modo, sendo a tecnologia também um factor de aculturação, interessa reflectir um pouco acerca da *heterogeneidade cultural* que caracteriza algumas gerações de pessoas que são cidadãos num mesmo momento. Não podemos esperar uma solução *darwinista* para a resolução dos *problemas* causados por estas diferenças culturais entre gerações, ao nível da inclusão digital, já que estas exercem também influência na relação dos jovens e a tecnologia e, sobretudo, com tudo que ela representa em termos de acesso a recursos cognitivos. Dada a relevância estrutural das TIC na sociedade, parece-nos que esta heterogeneidade não deva ser um aspecto a ignorar na análise da relação dos jovens com as TIC, dado todo um conjunto de divisões exteriores à escola. A escola tem aqui um importante papel a desempenhar, não só na compreensão destas diferenças, mas também na tentativa de equilíbrio no sentido de exercer, de facto, o papel de facilitador de igualdade de oportunidades de aprendizagem.

Assumimos, portanto, uma perspectiva que encara a *divisão digital* pelo seu potencial de *divisão cognitiva*, sobretudo porque – à semelhança da posição da UNESCO (2007) – esta

divisão é fulcral quando se pensa um modelo de sociedade que baseia o progresso no conhecimento, sendo este um dos principais factores de *selecção*.

“[...] o fim da divisão digital não será suficiente para acabar com a divisão cognitiva, pois o acesso a conhecimentos úteis e relevantes é mais do que uma questão de infra-estruturas; ele depende da formação, das capacidades cognitivas [...] para aceder a conteúdos” (UNESCO, 2007:33).

Neste sentido, recentrando-nos no espaço educativo formal e colocados numa perspectiva que encara a escola enquanto espaço de democratização no acesso ao *saber* e na igualdade de oportunidades, pretendemos compreender de que forma age a escola, enquanto um dos lugares de aprendizagem, no que diz respeito ao acesso às TIC e ao desenvolvimento de uma *literacia mediática*, elemento essencial para a sobrevivência nesta sociedade informacional baseada no *capital cognitivo*.

Nesta comunicação, fruto de uma investigação ampla, interessa-nos centrar a análise no que atrás descrevemos, focando a atenção na relação dos jovens com as TIC, do papel das famílias e dos contextos no desenvolvimento desta relação, e quais os factores que interferem neste processo, designadamente factores de divisão, quer primária (acesso), quer secundária (usos, competências, literacia digital).

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi de tipo descritivo de exploração, uma vez que tem por objectivo principal a descrição e compreensão fenómenos, baseia-se na observação em contexto, usando técnicas quantitativas e qualitativas de recolha de dado (Bisquerra, 1989). Sendo uma investigação descritiva, e tendo em conta a especificidade da amostra, não se pretendeu generalizar resultados, mas tão só compreender uma realidade específica, com objectivos delimitados.

2.1. Objectivos

Os objectivos do estudo, desenvolvido no âmbito de uma dissertação de mestrado⁵, procuraram compreender de que forma os jovens integram as TIC nas suas vivências diárias, em contexto formal (escolar) e informal (familiar e ao nível da comunidade), como é feita esta integração ao nível das necessidades escolares, comunicativas e de entretenimento. Conhecer os usos, competências desenvolvidas e o valor que é atribuído às TIC. Ainda, compreender de que forma é perspectivada a tecnologia por parte das famílias (pais), e compreender a decorrente relação dos jovens com as TIC, atendendo aos factores do contexto (escolar e extra-escolar) e da divisão digital.

2.2. Dimensões de análise do estudo

Para a operacionalização desses objectivos foram seleccionadas oito dimensões de análise que definiram as nossas focalizações: i) Meios tecnológicos em casa; ii) Computadores e Internet; iii) Competências e literacia digital dos jovens; iv) Usos formais e informais da

tecnologia digital; v) Meios e aprendizagem; vi) Web social; vii) Internet e Escola; viii) Valor social dos meios/Internet.

Na apresentação e discussão dos resultados reportar-nos-emos a estas dimensões, optando aqui pelo seu agrupamento, focalizando-nos nos argumentos que possam contribuir para a compreensão dos objectivos propostos na presente comunicação, que, lembramos, se prendem com o factor *divisão digital* na relação dos jovens com as TIC, ao nível dos usos, valorização dos meios e competências desenvolvidas (literacia digital).

2.3. Contexto e amostra

O contexto seleccionado para o estudo foi o do Agrupamento do Sol, localizado no Norte de Portugal, distrito de Braga. Contexto que se caracteriza pelo predomínio do sector primário⁶ que ocupa cerca de 60% da população activa, factor que de, alguma maneira, caracteriza o estatuto socioprofissional da grande maioria dos agregados familiares. Relativamente ao nível de escolaridade dos pais, verifica-se que a maioria possui a escolaridade básica (90%) e, destes, 63% apenas o 4º ano de escolaridade. Um contexto que, apesar de alguma proximidade com meios urbanos, se caracteriza por algum isolamento geográfico das suas freguesias, agravado pelos baixos recursos económicos da maioria das famílias, escasso serviço de transportes públicos e vias de comunicação pouco fluidas.

Utilizámos uma amostra de 128 alunos, cerca de 38% dos jovens da escola (335 no total dos alunos do 3º ciclo do ensino básico), através de selecção aleatória simples por turma, respeitando a representatividade nas características ao nível de género, ano de escolaridade e idade, resultando uma amostra constituída por 57% jovens do sexo feminino e 43% do masculino, com idades compreendidas entre os 12 e 17 anos.

Tendo o estudo uma base familiar, foi também definida uma amostra similar à dos jovens para os respectivos pais⁷, mas, como a devolução dos questionários foi menor, a amostra produtora de dados ficou constituída por 92 elementos. Na nossa amostra, a média de idades da generalidade dos pais situa-se entre os 30 e 50 anos (88%), havendo um número muito reduzido (2%) com menos de 30 anos e 10% com mais de 50 anos; quanto às habilitações, de acordo com os dados do nosso estudo, verifica-se que a taxa de escolarização é baixa: a maioria tem apenas o 4º ano (46%) ou o 6º ano de escolaridade (31%); no que respeita às profissões, tanto dos pais como das mães, na sua maioria, são não especializadas, muitos trabalhando no sector primário, numa agricultura de subsistência ou operários.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

O principal instrumento de investigação utilizado foi o questionário, tendo sido realizados dois questionários diferentes, embora abrangendo dimensões de análise similares: um para os jovens e um outro para as famílias, a ser respondido por um dos progenitores ou por um membro adulto do agregado familiar dos jovens⁸. Os questionários foram elaborados

de raiz, tendo por inspiração os estudos realizados por Livingstone & Bovill (2001; 1999) nos estudos sobre os jovens e os meios digitais; pelo *Groupe de Recherche sur la Relation Enfants Médias* em estudo coordenado por Jacquinet (2002) e ainda no instrumento utilizado pela equipa de investigação coordenada por Gustavo Cardoso sobre a *Sociedade em Rede em Portugal* (Cardoso *et. al.*, 2005). Os questionários foram sujeitos a uma validação de conteúdo junto de especialistas em TIC, de instituições de ensino superior nacionais e estrangeiros, seguindo as recomendações de Almeida e Freire (2000) que aconselham “*a consulta de especialistas ou profissionais com prática no domínio*”. Neste processo de validação foram ainda aplicados os questionários a um grupo de teste, com 16 alunos e idêntico número de pais. Foi ainda feita análise documental de informação contextual da escola, e a observação e o conhecimento profundo do contexto por parte dos investigadores contribuíram para a compreensão de alguns resultados.

A aplicação final decorreu nos meses de Março e Abril de 2008, sendo o questionário dos jovens aplicado em ambiente de sala de aula e o dos pais em casa, auto administrados.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Relação dos jovens com as TIC

Quanto à relação dos jovens com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), particularmente com a Internet, e os factores de *divisão digital* (primária e secundária), devemos começar por salientar duas ideias principais que resultaram da análise dos resultados do nosso estudo: **i)** que há factores que contribuem para que existam diferenças no acesso em contexto familiar às TIC e à Internet, entre eles factores socioeconómicos como a escolaridade, profissão e idade dos pais; **ii)** que no contexto onde foi efectuado o estudo ao qual nos reportamos, a escola, de facto, actua como factor de democratização do acesso (inclusão *primária*) às TIC /Internet, a jovens que, de outro modo, não teriam possibilidades de aceder com carácter de alguma regularidade a esses meios.

Esse papel democratizador é suportado em dois aspectos fundamentais: **a)** para os jovens que não têm acesso de Internet em contexto familiar, a escola é o 1º lugar em ordem de preferência que indicam como local onde utilizam a Internet; **b)** não existe rede alternativa de ofertas através de outras estruturas na comunidade (Juntas de freguesia, Associações ou Bibliotecas locais) que permitam aos jovens aceder a estes meios, com carácter de alguma regularidade ou facilidade, para além da escola. Mais, mesmo para os jovens com acesso de Internet em contexto familiar, a escola é o 2º lugar onde indicam mais aceder à Internet, sendo estes os dois principais espaços de excelência onde são desenvolvidas aprendizagens.

Estes dois aspectos serão algo ao qual regressaremos, numa apreciação mais crítica, nomeadamente discutindo se a escola terá análogo papel de equilíbrio no acesso a

oportunidades no que diz respeito às *divisões secundárias* (usos, competências e capacidades desenvolvidas; nos graus de literacia digital).

Esta constatação leva-nos a questionar se, para os jovens que reúnem condições que lhes permitem ter acesso a TIC em contexto doméstico, existe uma duplicação das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de competências ciber culturais (cognitivas e comunicativas), oportunidades de aceder a informação e construir ou facilitar conhecimento. Realçamos que não defendemos que a possibilidade de acesso a TIC significa linearmente o acesso a oportunidades de aprendizagem, o que seria uma visão redutora e simplista. Mas antes que o aumento de espaços e de possibilidades de acesso é um elemento favorecedor de desenvolvimento de competências, interesses e aprendizagens (e os resultados do nosso estudo isso demonstram). Se o acesso doméstico estiver associado a um desenvolvimento intencional de um conjunto de aprendizagens que fomentem a literacia digital dos utilizadores, então, de facto, esse factor é um meio eficaz que permitirá maior acesso a oportunidades e menor risco de uso das TIC/Internet.

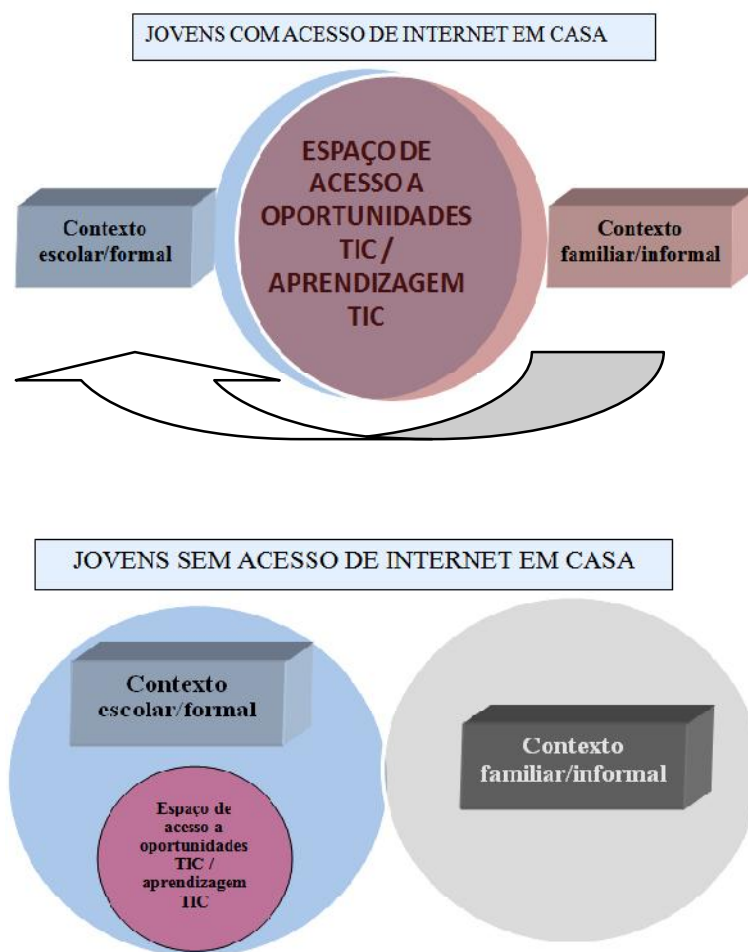


Figura 1. Espaços de aprendizagem TIC / acesso a oportunidades TIC

Ou seja, ter acesso às Tecnologias/Internet em diversos contextos (familiar e escolar) não só permite um espaço mais alargado de acesso a oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de competências, como pode permitir dinâmicas que interagem entre os espaços de aprendizagem escolar formal e informal, sendo um contributo para uma valorização das aprendizagens formais e ampliar o sucesso escolar de grupos de jovens, em consequência desta variável *acesso*. Pelo contrário, os jovens que não têm acesso à Internet em casa têm as suas oportunidades de aprendizagem muito diminuídas, ainda que mitigadas pelo acesso no espaço escolar. A ocorrer uma ausência de acesso no espaço escolar, então haveria um duplo agravamento e desigualdade das oportunidades de aprendizagem.

Os resultados do nosso estudo permitem verificar que a importância atribuída às tecnologias, em contexto familiar, é elevada. Foram definidas três categorias para identificar a riqueza tecnológica das habitações, que se distribuíram da seguinte forma: *tecnologicamente pobres*, cerca de 20%; *tecnologicamente tradicionais*, 45%; e *tecnologicamente ricos*, cerca de 35%. Os principais indicadores para este enquadramento conceptual foram as tecnologias de *elite*, sobretudo o facto de ter ou não computador (diferença entre *pobres* e *tradicionais*) e ter ou não Internet (entre *tradicionais* e *ricos*).

A variedade de meios no contexto familiar é igualmente uma constante, havendo prevalência (quer em existência, quer em número de aparelhos) dos meios audiovisuais (sobretudo a TV) e dos telemóveis (apenas 3,2% dos jovens assinalam não possuir, existindo estes, no entanto, na totalidade dos agregados). O telemóvel é um dos meios que pode ser considerado transversal, não parecendo sofrer grande influência dos factores socioeconómicos⁹, existindo em mais de 50% das famílias em quantidades superiores a dois aparelhos. Há, assim, uma *massificação/democratização* do uso destes aparelhos, o que é coerente com dados ao nível nacional, e pode indiciar a importância atribuída a factores como a mobilidade e necessidade de rapidez no contacto com as *redes* individuais e à informação, em sentido lato.

Uma das razões que podemos associar a estes ambientes tecnologicamente ricos, mesmo em famílias que se enquadram em meios socioeconómicos mais baixos e com pais que desempenham profissões menos qualificadas, será o facto de, por um lado, encararem a tecnologia como um entretenimento acessível, e por outro, depositarem grandes expectativas na tecnologia, em termos de mais-valia educativa. Para os pais, enquanto os audiovisuais servem mais o primeiro objectivo, os computadores (existentes em mais de 80% das habitações) e a Internet (existente em 40% dos lares) são adquiridos com objectivos educativos (*aprendizagem dos jovens*, assinalada por 80%, e *realização de trabalhos escolares* por 70,6%, são as principais razões apontadas pelos pais), sendo visível que há um esforço financeiro por parte das famílias para acesso a tecnologia. Em contexto familiar, os

jovens são a razão de aquisição das TIC recentes (computador/Internet), sendo os seus principais utilizadores e consumidores, tendo usos e motivações diversificadas do que as que motivam a aquisição e valorização feita pela da geração dos pais: aprendizagem, mas também sociabilidade e entretenimento, ou seja, há na valorização e nos usos a evidência de alguma *divisão geracional*.

Esta atitude é coerente com a literatura desta área, onde Livingstone & Bovill (1999) também refere que os pais (principalmente das classes mais baixas) têm elevadas expectativas relativamente ao potencial educativo da tecnologia, mesmo que eles próprios não sejam utilizadores ou possuam algum grau de literacia digital. Devemos referir que, para tal, pode ter contribuído todo um marketing recente – que utiliza o argumento educativo – até em termos institucionais (iniciativas governamentais associadas ao Plano Tecnológico e Plano Tecnológico da Educação com as medidas para a *massificação* do acesso às TIC, associadas à educação), assim como pode ter contribuído o facto de os preços, fruto da oferta e concorrência, quer dos equipamentos quer dos custos de contas de Internet, se terem tornado mais acessíveis nos últimos anos.

Apesar desse investimento nas TIC que quer pais e jovens assinalam influenciar as aprendizagens, a percentagem dos jovens com computadores portáteis é menos frequente, assim como o facto de os computadores apenas em cerca de 40% das famílias acompanharem o acesso de Internet, e ainda o facto de, em muitas famílias que assinalam ter computador, esse equipamento tem em grande parte mais de 3 anos (46,1% de acordo com os pais que possuem computador), o que também pode ser indicativo que essa tecnologia serve essencialmente como ferramenta de produtividade. Perspectiva redutora, quando a importância que os jovens atribuem ao computador aparece pouco dissociada do acesso de Internet, formando ambos um conjunto “natural”.

Apesar de baixa, a taxa de acesso de Internet da nossa amostra é coerente com a taxa nacional (cerca de 40% em 2007), o que reforça a ideia que estas famílias acompanham a tendência nacional no investimento e valorização deste meio. O que estas baixas taxas revelam, sobretudo, quando comparadas com a média dos países da Europeia em 2007 (54%) e as melhores taxas de acesso em alguns países nórdicos da EU (80%), é fragilidade social e económica da sociedade portuguesa.

Embora algumas variáveis, neste contexto e amostra específicas, que apontam no sentido das diversas *divisões* (e inclusões) relacionadas com o digital raramente apareçam de forma isolada, mas antes enquanto um conjunto complexo com pontos de conexão entre si, optamos aqui por apresentá-las de forma mais isolada, focando a atenção nos factores que parecem contribuir para as seguintes *divisões*: *i*) divisão primária (acesso físico aos meios); *ii*) divisões secundárias (usos, valorização e competências desenvolvidas) e *iii*) divisões

geracionais e de género¹⁰; iv) divisões de contexto (escolar e familiar). Sendo a primeira condição essencial e principal barreira para a inclusão digital, a nossa atenção centrar-se-á sobretudo nas *divisões secundárias*, as que se prendem com a literacia digital. Na análise dos factores onde são visíveis *divisões secundárias*, focar-nos-emos nos aspectos que se prendem com: oportunidades e riscos; literacia digital no contexto familiar; literacia digital dos jovens; usos e actividades desenvolvidas; principais competências desenvolvidas, fazendo aqui um contraponto entre os dois contextos em estudo (formal e informal).

3.2. Divisão primária

Iniciamos por referir que a divisão primária, no que diz respeito aos meios digitais, designadamente ao acesso de Internet enquanto meio privilegiado de disseminação e acesso a informação e conhecimento, no caso do nosso país, não está dissociada de outros factores, mais gerais, associados ao nosso estágio de desenvolvimento económico e a outras lacunas como o acesso a meios de cultura. Em termos económicos é evidente que o nosso desenvolvimento está muito sustentado pelo dos restantes países europeus; temos um baixo número de pessoas com formação de grau superior e uma ausência de hábitos em aceder à cultura, sendo esta resultado de *outras ausências de literacias* – consequência ainda da proximidade com um regime ditatorial que desvalorizava o acesso ao conhecimento e secundarizava a *cultura* – e que se reflecte, na actualidade, nos débeis hábitos culturais e na desvalorização da educação por parte de alguns estratos sociais da população. Ou seja, a *divisão digital*, no país em geral e nesta amostra do nosso estudo em particular, não está desligada das *divisões* (no sentido de *diferenças* ou *características*) que marcam o país, designadamente, *divisões económicas* e *divisões culturais*.

Como referimos atrás, a principal *divisão primária* está na contextualização tecnológica dos agregados familiares, sobretudo no que diz respeito ao acesso a meios de *elite* (Internet, principalmente, mas também a TV por cabo – menos de 30% - ou até a outros meios de suporte a acesso a TIC que reforçam a mobilidade, como os computadores portáteis – cerca de 25%; telemóveis com acesso de Internet e outras potencialidades), quando a maioria se enquadra em *tecnologicamente tradicionais*, o que significa cerca de 60% sem acesso de Internet para além do espaço formal escolar (no caso dos jovens) e escassas alternativas de acesso para os pais.

Embora a escola actue, para os jovens, enquanto factor de relativa democratização de acesso, para os seus pais a *exclusão digital* permanece, e esta pode influenciar também o modo como os jovens destes contextos acedem a oportunidades ou aos eventuais riscos, já que à sua própria diminuição de literacia digital acresce a dos seus contextos desfavorecidos.

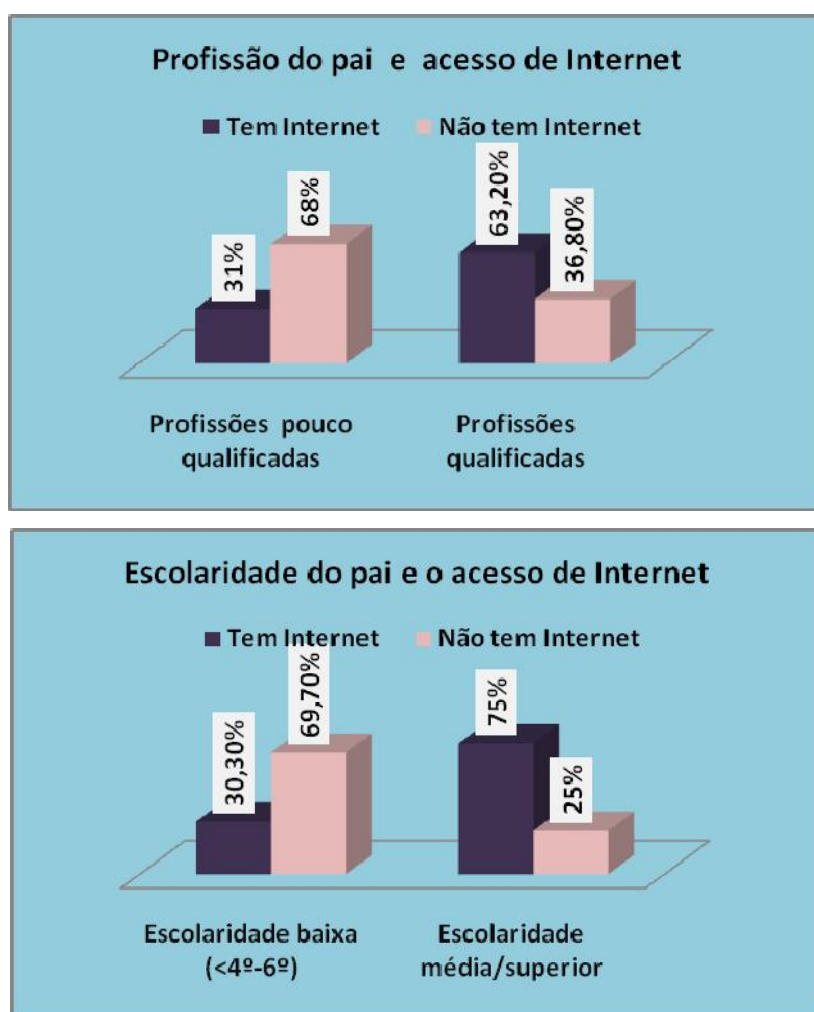


Figura 2 – Factores socioeconómicos que influenciam o acesso de Internet

Pais que desempenham profissões mais qualificadas, assim como pais mais jovens são os que têm maior probabilidade de terem computadores portáteis, do mesmo modo que têm hábitos de utilização mais próximos dos jovens (usos conjuntos, enquadram-se em graus de competência mais elevados e têm usos mais frequentes e autónomos).

Como vemos, os factores socioeconómicos como escolarização do pai¹¹ e o grau de qualificação da profissão desempenhada estão directamente relacionados com o factor acesso de Internet, reforçando o argumento que o factor económico é decisivo na *divisão digital primária*, mas também no acesso a outros equipamentos tecnológicos de *elite* (TV por cabo, satélite ou portáteis). Este grupo, para além de ter mais acesso de Internet, tem ainda maior probabilidade de ter este acesso há mais tempo (2-3 anos ou superior). Reforçando o factor económico enquanto um dos factores explicativos de *divisão digital*, os pais, quando questionados directamente *quais as principais razões de não acesso* indicam, em primeiro lugar, o *preço/custo* e também *escassas competências individuais*.

O factor contexto geográfico parece também actuar enquanto factor que contribui para esta *divisão digital primária* (ou pelo menos não contribui para a *inclusão digital*), sendo esta uma zona que se caracteriza pela ruralidade, algum isolamento geográfico e cultural, uma população maioritariamente pouco escolarizada, fracos meios de comunicação viária e transportes públicos, aliada a uma escassa oferta cultural e poucas possibilidades de aceder a meios TIC/Internet em espaços alternativos (como associações, juntas de freguesia e cibercafés). Os jovens indicam isso mesmo, quando indicam a *Escola* (84%) e *Casa* (38%) como os dois locais (em três solicitados) onde mais utilizam Internet, sendo os outros locais a *casa de amigos* (36,7%) ou *familiares* (38,3%) e não outras estruturas alternativas comunitárias.

A principal característica da *divisão primária* em ambiente informal, radica, sobretudo, em ter-se um acesso às TIC/Internet que permita alguma regularidade e não utilizações esporádicas ou com objectivos específicos, pontuais ou limitados no tempo. Essa possibilidade só é tida por 40% dos jovens que possuem acesso à Internet em casa. Em contexto escolar, no que concerne a *divisão primária*, esta não ocorre já que a totalidade dos alunos assinala ter este acesso. Agora, em contexto escolar, pela óbvia necessidade de gestão de recursos, os usos são mais limitados em termos de abrangência de actividades e de tempos disponíveis, e assim, necessariamente, nem todos os jovens (por condicionantes individuais, horários, transportes ou outras) terão idêntico grau no acesso às TIC/Internet.

Ou seja, claramente a escola assume-se enquanto factor de democratização, factor de *inclusão digital primária*, facilitando acesso a jovens que, de outra forma, dificilmente teriam essa possibilidade (100% dos jovens indica ter acesso na escola), neste contexto geográfico, social, económico e cultural.

3.3. Divisões secundárias

Devemos começar por explicitar que as *divisões secundárias* no acesso às TIC são sobretudo aquelas que influenciam o modo e as condições de utilização, bem como os usos, capacidades e competências que interferem no grau de literacia digital, passível de condicionar ou potenciar riscos e oportunidades que os meios podem propiciar no desenvolvimento de capacidades e de conhecimento.

Sendo a inclusão digital uma forma de inclusão social na Sociedade de Informação e Conhecimento neste mundo globalizado, compreende-se que seja um aspecto fundamental nas políticas e orientações da União Europeia reforçar a eliminação das barreiras de acesso secundárias, enquanto forma, também, de contribuir para o objectivo proposto como essencial, que é o garante da competitividade regional europeia, da sua produtividade e o aumento da coesão social. Tal objectivo tem vindo a ser reforçado ao longo dos últimos anos e recentemente debatido no Conselho de Ministros da Europa que, reconhecendo a importância

da educação, da formação e da *literacia digital* enquanto factor de desenvolvimento e da *inclusão digital* de alguns grupos de *risco*, deu lugar ao aparecimento em Riga da “*Declaration on e-inclusion*” e posteriormente ao debate e orientações de Viena (2008) no âmbito do programa i2010, denominada “*e-inclusion- Be Part of It*”. A atenção da UE focaliza-se no desenvolvimento de factores de motivação no sentido de fomentar o interesse pelo uso das TIC, de aumentar a confiança e segurança na sua utilização e de estimular a inclusão de grupos específicos alvo de exclusão (as mulheres, os idosos ou os menos escolarizados). Ou seja, o factor de acesso deixa de ser prioridade, focalizando-se a atenção nas competências e na qualidade de utilização das TIC.

Sob diferentes designações, como “barreiras à integração digital de desenvolvimento pessoal” (EC, 2008), “divisões secundárias (*secondary divide*)” (Livingstone & Helsper, 2007; Buckingham *et al*, 2005) ou “barreiras de competências digitais” (Simões *et al.*, 2008), referimo-nos a literacia digital, cuja definição optamos pela da União Europeia:

“*Digital Literacy* is the skills required to achieve digital competence; the confident and critical use of ICT for *leisure, learning and communication* [...]” (CE, 2008:4)

3.3.1. Riscos e oportunidades

A teoria diz-nos que o acesso às TIC acarreta consigo, simultaneamente, facetas positivas e negativas a que alguns autores denominam de *oportunidades* e *riscos* (Cardoso, *et al*, 2007; Buckingham, *et al.*, 2005; Livingstone & Bober, 2004). O equilíbrio ou o pender para o lado das *oportunidades* dependerá, portanto, em grande parte, da literacia digital dos utilizadores. Depende também do conjunto de condições que são criadas para que essa literacia seja desenvolvida, sendo que se desenvolve através de dois modos: aprendizagem formal e intencional, mas também através dos usos e das experiências informais dos utilizadores.

Literacia digital, ou *literacia mediática* segundo Damásio (2007), significa, então, um conjunto complexo de aprendizagens. Segundo Jenkins (2006), a *nova literacia* engloba competências técnicas, literacia tradicional (leitura, escrita e compreensão de textos ou imagem), competências de pesquisa e competências críticas e está também ligada a competências sociais como colaboração, partilha e interacção, ou seja, implica uma *imersão digital* (cibercultural), que em muito ultrapassa o simples acesso aos meios, implicando um conjunto diverso de competências e aprendizagens que se podem enquadrar em três principais tipos de literacia digital: *funcional*; *crítica* e *activa* (Buckingham *et al.*, 2005). Próxima desta caracterização de literacia digital está a de Damásio (2007) que distingue “três patamares de evolução das literacias”: tradicionais, dos media ou mediáticas¹². O primeiro é o reconhecimento de informação e sua reconfiguração em novo conhecimento; o segundo o ambiente cultural onde ocorre a mediatização (contexto) e o terceiro a aquisição de

mecanismos de expressão tecnológica por parte dos sujeitos e que podemos designar equivalente às competências de índole mais criativa. Ou seja, todo um conjunto complexo de aprendizagens que depende da conjugação de múltiplos factores (*divisões secundárias*) no acesso ao digital.

Como referem Cardoso e colaboradores (2005; 2007), com as tecnologias, sobretudo com as TIC, as *relações de poder* familiares tradicionais sofrem reconfigurações, na medida em que os jovens se assumem e são assim encarados pelos pais e por gerações mais velhas, em geral, como sendo os mais competentes em termos de compreensão da linguagem tecnológica (*fluência* no sentido de Papert, 1997), sendo os pais, muitas vezes, *imigrantes digitais* (Prensky, 2001; 2005).

No nosso estudo, os pais parecem ter noção da sua comparativa inferioridade ao nível de competências informáticas (85% assinala que os jovens são os mais competentes do agregado) uma atitude que, ao depositar total liberdade nos jovens, pode contribuir inadvertidamente para a criação de condições propícias à criação de *enclaves* domésticos sob a administração dos jovens. Alguns indícios neste sentido podem ser o facto de termos encontrado 22,2% de pais que indicam que foram os jovens a decidir da localização do computador de acesso a Internet, e ainda o facto de o acesso ter lugar em divisões mais privadas das habitações, os quartos (22% no quarto dos jovens inquiridos e 21% no quarto de outro jovem desse agregado familiar).

De acordo com Livingstone & Bovill (2001), a regulação do uso da Internet é passível de ser efectuado de duas formas básicas: pela localização do computador e através das normas definidas para o seu uso. Se na primeira os pais parecem ser algo permissivos¹³, a definição de regras também não é habitual nos agregados do nosso estudo, ao constatarmos que 58% dos pais com acesso de Internet assinalam não terem sido definidas quaisquer regras para utilização da Internet pelos jovens e dos 42% que indicam fazê-lo as principais são a proibição de compras e de acesso a sites de cariz pornográfico. Esta supervisão também parece não ser feita através do modo como os jovens *acedem*, quando 87,5% indica que *acedem* à Internet em casa habitualmente *sozinhos*. Este valor não é coincidente com as repostas dos pais, quando 50% indica que *accede* habitualmente com os jovens, o que nos leva a concluir que há a possibilidade de o conceito “*aceder em conjunto*” tenha significados diferentes para pais e jovens. Pode acontecer que os jovens não considerem uma real utilização da Internet quando estão com os pais, mas apenas o estarem a “*apoiar*” os pais na sua utilização, facto que é reforçado pelo facto de 37,5% dos pais indicar que recorrem aos jovens para resolução de problemas informáticos. Havendo aqui uma possível divisão entre os usos que são feitos por jovens cujos pais têm uma atitude mais crítica em relação ao papel de supervisão, também esta atitude parental parece ser influenciada por outras *divisões secundárias* quando os resultados

mostram que há probabilidade de pais mais escolarizados serem os que mais definem regras: pais com escolaridade intermédia (9º-12º ano) e pais com profissões mais qualificadas¹⁴ são os que mais acedem em conjunto com os jovens¹⁵.

3.3.2. Usos, competências e valorização dos meios

A *literacia digital* prende-se com um conjunto de competências que são desenvolvidas pelos utilizadores. Também a percepção do grau de competências é influenciada pelo factor *divisão primária*, já que os pais com acesso de Internet nos seus agregados familiares têm maior probabilidade de se enquadrarem em graus superiores de competência (enquadrando-se mais em *principiante e médio*, quando os pais sem acesso de Internet tendem a enquadrar-se como *não utilizadores e principiante*). De igual modo, também os jovens com acesso de Internet têm tempos médios de utilização que se inserem em *prolongados* ou *intermédios*¹⁶ tendem a enquadrar-se em graus superiores de competência em TIC¹⁷ (sendo os que têm mais probabilidade de se enquadrarem em *avançado e perito*). Os resultados mostram ainda correlação entre os tempos de utilização diários e a percepção do grau de competência em TIC dos jovens.

Em termos conceptuais foram definidos três grupos de competências que designamos de *funcionais, sócio-comunicativas e técnico-criativas*¹⁸. Quanto aos contextos, começamos por salientar que os resultados mostram que a diferença mais acentuada entre os usos das TIC em contexto informal (extra-escolar) e formal (escolar) tem a ver com o substancial aumento de actividades de carácter comunicativo-social, quer em percentagem, quer em graus de preferência, sobretudo do MSN (16,3% em contexto escolar para 36,9% em contexto informal) assinalado como uma das três principais actividades realizadas pelos jovens e sendo a principal preferência, a par do telemóvel, para os jovens comunicarem entre si, quando têm acesso de internet. A atracção pela plataforma social Hi5 é algo incontornável entre os jovens, sendo assinalada de forma idêntica para ambos os contextos (cerca de 50%) como uma das três principais actividades realizadas pelos jovens, mas claramente subindo na prioridade de preferência em contexto informal. O factor *divisão primária* também condiciona as preferências dos jovens, uma vez que a atitude perante a comunicação síncrona é diferente, sendo escolhida sobretudo pelos jovens que têm acesso de Internet em casa. Os restantes, sendo que utilizam Internet sobretudo em momentos não-formais do contexto escolar, valorizam mais o assincronismo nas formas de comunicar utilizando interfaces da Web.

Os jovens sem acesso doméstico de Internet, sendo também os que se enquadram em perfis de competência TIC mais baixos e tempos e frequência de utilização de Internet mais baixos, realizam também mais actividades associadas ao desenvolvimento de *competências funcionais*, sendo estas as que coincidem com as mais desenvolvidas em contexto escolar (73% dos jovens indica serem as mais solicitadas): actividades mais formalizadas e

direccionadas para estudo curricular, visando a elaboração de produtos. No geral, as *competências funcionais* são as mais visíveis em ambos os contextos (embora desçam no contexto extra-escolar cerca de 30%, tanto em frequência como em ordem de preferência dos jovens) e os jovens têm consciência dessa sobrevalorização: quando lhes é solicitado que indiquem as competências que caracterizam um “bom utilizador de TIC”, assinalam o desempenho de actividades associadas ao grupo das *funcionais*. O grupo de actividades mais residual em contexto escolar é o que se enquadra no desenvolvimento de competências *técnico-criativas*, e as competências *sócio-comunicativas* também não são muito valorizadas no contexto escolar, embora sejam das actividades mais atractivas para os jovens.

Os jovens com acesso de Internet em casa têm maiores possibilidades de experimentação, passível de um desenvolvimento mais abrangente de competências, fazendo uso de uma maior variedade de recursos comunicativos. As dinâmicas comunicativas dos jovens caracterizam-se, então, por uma utilização heterogénea e conjugada de meios e modos de comunicar, efectuando as escolhas conforme os meios (e aqui o factores de *divisão primária* marcam a diferença), os contextos ou finalidades da comunicação.

Os jovens valorizam as TIC para diferentes dimensões: aprendizagem, entretenimento e sociabilidade. A importância que lhes atribuem depende, em grande parte, dos recursos que dispõem, valorizando, pais e jovens, regra geral, mais os meios com os quais convivem.

O meio mais ambivalente, por vezes até antagónico nas valorizações, é a Internet, quer em termos de associação a usos, finalidades, quer em termos de valorização positiva e negativa. Os *livros* são indicados como um dos três meios mais associados a *resultados escolares* (57%), assim como a *Internet* (54,3%); associados à *aprendizagem* aparecem na ordem inversa, com uma valorização da *Internet* por 47,5% e os *livros* em 41,7%, não deixando de ser interessante esta distinção que fazem entre meios vocacionados para *resultados escolares* e *aprendizagem*; para a *sociabilidade* os jovens assinalam o *telemóvel* (46%) e novamente à *Internet* (41%); e para o *entretenimento* associam a *TV*, o *telemóvel* e a *Internet*. Ou seja, nas dinâmicas diárias dos jovens há três meios fundamentais (TV, telemóvel e Internet), que por sua vez se desdobram em múltiplas funções nas vivências diárias ao nível da aprendizagem, sociabilidade e lazer. É também visível que os meios não têm uma única função nem uma única valorização, mas uma multiplicidade e flexibilidade de usos, e a própria valorização positiva ou negativa dos meios depende mais das escolhas e dos usos que é feito deles; dos sujeitos e do seu grau de literacia, e do percurso de leitura que é feito. Tal é visível no facto de os jovens que têm acesso de Internet terem maior probabilidade de a valorizar, designadamente em termos de aprendizagem e resultados escolares (especialmente os que se inserem em graus de perícia mais elevados); de assinalarem mais que utilizam a Internet por indicação dos professores e também são estes jovens que parecem ter uma atitude

mais crítica relativamente à Internet, quando são os que mais assinalam este meio como potencialmente perigoso e o associam mais a valores negativos.

Por fim, devemos salientar que os resultados mostram que a Internet não desvia a atenção dos jovens da importância atribuída ao livro, ou outros meios, em termos de aprendizagem, antes, parece ser encarada como um meio *a adicionar* a outros e não como meio de substituição de valores ligados aos recursos de aprendizagem. Do mesmo modo que não parece significar uma acumulação de tempo de audiovisuais, parecendo existir antes uma transferência de tempo de TV para a Internet; e ainda, para os jovens que dispõem do acesso à Internet em casa, nada parece indicar que crie algum tipo de isolamento social, já que estes jovens têm idênticos hábitos de sociabilidade tradicionais (convívio com amigos, família ou prática desportiva¹⁹), tendo a vantagem de acrescerem outras possibilidades que as TIC/Internet permitem.

4. CONCLUSÕES

Ao longo do texto, sobretudo na apresentação e discussão dos resultados, já fomos colocando algumas das conclusões desta investigação. De modo que, nesta conclusão, vamos apenas referir alguns dos aspectos que consideramos mais pertinentes.

Este texto pretendeu analisar a problemática da divisão digital (exclusão *versus* inclusão), um tema tão importante na medida em que vivemos na Sociedade da Informação e Comunicação, e ter acesso às tecnologias e saber fazer um bom uso das mesmas é fonte de poder e de capacidade de intervir num mundo cada vez mais globalizado. Malgrado os esforços que se têm vindo a ser feitos para dotar as sociedades e os cidadãos de tecnologias digitais, em especial de computadores multimédia e Internet, o certo é que há desigualdades profundas a nível internacional, nacional, regional e local. No nosso estudo, a maioria dos lares (cerca de 60%) não têm acesso à Internet, número que acompanha a média da totalidade dos lares da sociedade portuguesa, o que é bem demonstrativo da fragilidade e das profundas assimetrias sociais. Por conseguinte, havendo a tendência de se falar da metáfora McLuhaniana da “aldeia global”, como se todo mundo e toda a gente partilhasse do “online”, há que saber relativizar esta dimensão global.

É certo que nos últimos anos tem havido grandes esforços por parte dos governos e das famílias em se equiparem com estas tecnologias de informação e comunicação, até porque são extremamente atractivas para os jovens como forma de estar no mundo, de se informarem, comunicarem e socializarem, desenvolvendo com elas um verdadeiro “caso de amor”. É o caso dos jovens e famílias do nosso estudo, que nos últimos dois anos têm feito grandes esforços para se associarem aos ambientes tecnologicamente ricos, mesmo as famílias que se enquadram em meios socioeconómicos mais baixos e com

pais que desempenham profissões menos qualificadas. De entre as razões principais para a aquisição das TIC está o facto de depositarem grandes expectativas, em termos de mais-valia educativa.

Neste cenário assimétrico, a Escola tem-se assumido, claramente, enquanto factor de *inclusão digital primária*, facilitando acesso a jovens que, de outra forma, dificilmente teriam essa possibilidade. No contexto geográfico, social, económico e cultural do nosso estudo, todos os jovens indicam ter acesso na escola aos Computadores/Internet.

Contudo, sem pretender tirar ilações generalizáveis, parece-nos que as iniciativas políticas (muito ligadas também a interesses privados) não são suficientes para servir o propósito de incluir digitalmente grupos carentes (e de algum *risco*), devendo as estruturas comunitárias ter um papel a ser ainda desenvolvido, enquanto apoio à eliminação da *divisão primária*, mas também, e sobretudo, a *secundária*, promovendo iniciativas de desenvolvimento *literacia digital*, já que as medidas institucionais podem estar a *mascarar* a realidade e tomar por *digitalmente incluídos* pessoas que apenas têm *alguma proximidade física* com os meios, podendo aqui incluir-se também alguns jovens em idade escolar. Um dos principais papéis da Escola passa por saber integrar curricularmente as TIC, promovendo o desenvolvimento pleno da literacia digital.

Referências Bibliográficas

- Almeira, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: PSIQuilíbrios.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- 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: In: <http://www.ofcom.org.uk> (acedido em Setembro 2008)
- Cardoso, G., Costa, A., Conceição, C. & Gomes, M^a. (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Lisboa: Campo das Letras.
- Cardoso, G. , Espanha, R., & Lapa, T. (2007). *E-Generation - Os Usos dos Media pelas crianças e Jovens em Portugal*. In <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf> (acedido em 25 de Outubro de 2008).
- CASTELLS, M. (2002). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação, Sociedade e Cultura - Volume I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- EC - European Commission (2008). *Digital Literacy- European Commission Working Paper and Recommendations from Digital Literacy High-Level Expert Group* (parte da iniciativa *e-inclusion Be Part of It!*). In: http://ec.europa.eu/Information_society/events/e_inclusion/2008/doc (acedido em 20 de Dezembro de 2008).
- CM (2005). Resolução do Conselho de Ministros nº 190/2005, de 16 de Dezembro (criação do Plano Tecnológico).
- CM (2007). Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, de 18 de Setembro (cria o Plano Tecnológico da Educação).

- Dale, R (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Revista Educação e Sociedade*. Vol. 25, n.87, pp. 423-460
- Damásio, M. J. (2007). *Tecnologia e Educação. As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o Processo Educativo*. Lisboa: Nova Vega.
- Jacquinot, G. (direc.) (2002). *Le jeune et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*. Paris : L'Harmattan.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of a Participatory Culture: Media Education in the 21st Century*. http://www.digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF (Acedido em 30 de Outubro de 2008).
- LIGAR PORTUGAL (2005). Programa de acção integrado no Plano Tecnológico do XVII Governo, Mobilizar a Sociedade de Informação e do Conhecimento. In: http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/81BFF50D-AF1F-48E0B28B952AB9D7FF9D/0/Ligar_Portugal.pdf (acedido em 5 Julho de 2007).
- Livingstone, S., & Bober, M. (2004). *UK Children Go Online: Surveying the Experiences of Young People and their Parents*. In: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000395> (acedido em 20 de Junho de 2007).
- Livingstone, S., & Bovill, M. (1999). *Young People New Media- Children, Young People and the Changing Media Environment (Report of the Research Project)*. –Londres: London School of Economics. (http://www.psych.lse.ac.uk/young_people (acedido em Outubro 2007)).
- Livingstone, S., & Bovill, M. (2001). *Children and their changing media environment: a european comparative study*. <http://www.leaonline.com> (redireccionado em 2008 para <http://www.informaworld.com/smpp/home~db=all>) (acedido em Julho de 2007).
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). New Media & Society. In *Gradations in Digital Inclusion: children, Young People and Digital Divide*. London: SAGE, pp. 671-696. (Também disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/2768/>).
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Pereira, M. G (2009). *O Caso de Amor dos Jovens pelos Meios de Comunicação Digital - Análise dos usos, valores e competências desenvolvidas em TIC por jovens do 3º ciclo do ensino básico, no contexto escolar e familiar: a influência do contexto e o factor divisão digital na relação dos jovens com a tecnologia*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado).
- Prensky, M. (2005). Listen to the Natives. In *Educational Leadership -Learning in the Digital Age* (pp. 8-13). http://www.ascd.org/authors/ed_lead/el200512_prensky.html (acedido em Outubro de 2007).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon* 9 (5). http://pre2005.flexiblelearning.net.au/projects/resources/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf (acedido em Outubro de 2008).
- Santaella, L. (2007). *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*. Sao Paulo: Paulus.
- Santos, B. S. (2006), "Globalizations", *Theory, Culture & Society*, 23, 2-3, 393-399.
- Silva, B. (2001). A tecnologia é uma estratégia. In Paulo Dias & Varela de Freitas (org.), *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Desafios 2001*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio, pp. 839-859.
- Simões, M. J (coord.). (2008). *Dos Projectos às Regiões Digitais – que desafios?* Lisboa: Celta.
- Silva, B. (2001). As Tecnologias de Informação e Comunicação nas Reformas Educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, pp. 111-153.
- Torres, L. (2008) A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.21, no.1, p.59-81.

UE - Presidência do Conselho da União Europeia (2008). E-Inclusion. *Vienna E-Inclusion Ministerial Conference Conclusions*. In:
http://ec.europa.eu/information_society/events/e-inclusion/2008/doc/conclusions.pdf.
(acedido em 17 de Dezembro de 2008).

UNESCO (Binde, Jerome- org.). (2007). *Rumo às Sociedades do Conhecimento - Relatório Mundial da UNESCO*. Lisboa: Instituto PIAGET.

Notas:

¹ Boaventura Sousa Santos refere em vários momentos que conceito de *globalização hegemónica* implica o seu reverso, o de *globalização contra-hegemónica*. Sendo inevitavelmente coexistentes, a diferença reside em que o primeiro é a perspectiva dos *vencedores* e o segundo à dos *vencidos*, não sendo, por isso, menos importante (Santos, 2006).

² Lembramos, por exemplo, a *Missão para a Sociedade da Informação* (MSI, 1996); *Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal* (1997); as Iniciativas e-Europe (1999), com o lema *Sociedade de Informação para Todos*; O Livro Branco *“Crescimento, competitividade e emprego – Os desafios e as pistas para entrar no século XXI (1993). E ainda, direccionadas especificamente para o ensino, em Portugal os Projectos Minerva (1985-1994), o Programa Internet nas Escolas (1996) ou o Programa Nónio Século XXI (1996).*

³ A inclusão digital foi, aliás, um dos aspectos das reuniões do Conselho de Ministros da Europa em Riga em 2006, e em Viena (2008). A reconhecida importância da educação e formação e da literacia digital, enquanto factor de desenvolvimento, em Riga dá lugar ao aparecimento *“Declaration on e-inclusion”* em Viena (2008) no âmbito da iniciativa integrada no programa i2010 à resolução *“e-inclusion- Be Part of It”*.

⁴ Os dados da UE relativamente a 2008 apontam o acesso nos países nórdicos (Suécia, Países Baixos e Dinamarca) nos 86%; e Portugal com uma média de 46% de acesso, apenas à frente da Roménia e de Chipre, com valores inferiores, na ordem dos 30%. A média de acesso de Internet nos lares, na UE27, era em 2008 de 60%.

⁵ Projecto de Mestrado em Educação, especialidade de Tecnologia Educativa, integrado no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, no Projecto Sociedade da Informação, Inovações Tecnológicas e Processos Educacionais, desenvolvido entre 2007 e 2009 – (Pereira, 2009).

⁶ De acordo com o Projecto Educativo do Agrupamento (PEA, 2005).

⁷ Usaremos a designação *“pais”* para nos referirmos aos participantes que responderam aos questionários da família, podendo ser os pais, mães ou um outro elemento adulto do agregado familiar.

⁸ Em 75% dos casos foram as mães que responderam ao questionário, pelos pais foram respondidos 16,3% e os restantes 8,7% por familiares directos (avós ou tios).

⁹ Numa análise que apenas se prende com a existência ou não deste meio e do número de aparelhos por agregado. Poderão existir diferenças relacionadas com factores socioeconómicos ao nível da capacidade técnica dos equipamentos, nas suas características ou qualidade, informação que não foi alvo de estudo aqui.

¹⁰ Embora enquadremos a *divisão geracional* e de *género* também na categoria *divisões secundárias*, sendo o estudo feito a duas gerações distintas e feitas em dois contextos também distintos optamos por referi-las separadamente, apenas por questões práticas.

¹¹ Optou-se por usar este indicador, a profissão do pai, sendo este que, regra geral, indica o desempenho de uma profissão; a maioria das mães não assinalam desempenhar profissão remunerada, sendo donas-de-casa e assumindo, geralmente, tarefas ligadas a agricultura de subsistência.

¹² Este autor distingue entre *“literacia dos media”*, que se refere às competências para a compreensão das mensagens dos meios de comunicação de massa; e *“literacia mediática”*, associada a contextos educativos e que define por *“aquisição de competências num dado campo ou sistema de comunicação, de forma a permitir a integração no processo educativo”* (Damásio, 2007:199-200).

¹³ Investigação e organismos de segurança de Internet recomendam que os mais jovens devem ter a supervisão /acompanhamento de adultos na utilização de Internet e indicam espaços comuns das habitações como os mais adequados (recomendações do programa *internetsegura.pt* ou *Segur@Net*, no âmbito do projecto europeu *Safer Internet Programme*).

¹⁴ À excepção dos que têm habilitação superior.

¹⁵ Os pais com escolaridade superior também não acedem Internet com os jovens, salvaguardando que a percentagem de pais com escolaridade superior é muito baixa no nosso estudo, o que não permite tirar aqui resultados conclusivos acerca das tendências deste grupo de pais.

¹⁶ *Prolongados* (3 h/dia ou superior), *Intermédios* (1 a 3 h) *Pouco prolongados* (inferior a 1 h ou uso não diário).

¹⁷ Categorias utilizadas para os graus de competência TIC: *não utilizador; principiante; médio; avançado e perito*.

¹⁸ As competências *funcionais* prendem-se mais com o carácter instrumental do uso do computador e da Internet, enquanto *ferramenta de produtividade* (processamento de texto, apresentações de trabalhos ou recolha de informação para trabalhos); as *sócio-comunicativas* com a utilização de recursos comunicativos directos da Web (como os mensageiros síncronos, MSN ou chat, e-mail, participação em plataformas sociais ou outros); as *técnico-criativas* com a criação de conteúdos Web, co-autoria, elaboração de páginas Web ou de carácter mais técnico (como instalação de software e resolução de problemas).

¹⁹ Os jovens com acesso de Internet, contrariamente ao que o senso comum poderia apontar, indicam até tempos mais prolongados (em termos semanais) de prática desportiva que os que não dispõem desse acesso.