



**Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional de Braga
Faculdade de Filosofia**

PREVENIR CONTRA O LOBO MAU OU DESPERTAR A BELA ADORMECIDA?

**Estudo de caso sobre as práticas e perceções associadas à Internet entre os alunos do
Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Informação e Documentação

Por
Hermínia da Conceição Marques dos Santos



Setembro de 2011



**Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional de Braga
Faculdade de Filosofia**

PREVENIR CONTRA O LOBO MAU OU DESPERTAR A BELA ADORMECIDA?

**Estudo de caso sobre as práticas e perceções associadas à Internet entre os alunos do
Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Informação e Documentação

Por
Hermínia da Conceição Marques dos Santos

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor José Reis Lagarto

Setembro de 2011

Agradecimentos

Escrevi uma vez num trabalho que não gostava de agradecer. Não é por ingratidão esta minha falta de apetência para os agradecimentos. Na altura explicava que o motivo se prendia com o medo de esquecer algo ou alguém.

Neste momento, mais uma vez se levantou idêntica situação. Sem querer fazer deste assunto a Tragédia de Hamlet, agradecer ou não agradecer deixa de ser a questão quando penso em algumas das pessoas que me foram acompanhando ao longo deste trabalho de investigação, tornando-o menos solitário e ajudando-me a dar mais alguns passos no caminho do Saber. Por isso, seria uma grave lacuna se neste momento não fizesse o reconhecimento público da importância que tiveram para a concretização desta investigação.

Começo por aqueles que no dia a dia trilham o mesmo espaço profissional do que eu. Seria possível pôr de lado os alunos do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil, participantes neste projeto e que são a razão de se ser professor(a)? Seria possível esquecer os colegas de trabalho, a Equipa da Biblioteca e os dois professores bibliotecários dos outros Agrupamentos do concelho, face à colaboração e ajuda que me têm prestado? Seria possível não lembrar o órgão de direção, com especial destaque para o diretor do Agrupamento, pela sua disponibilidade em apoiar o trabalho da Biblioteca e ajudar a construir uma Escola melhor?

E no mundo académico, seria possível não falar nas duas colegas do Mestrado que ajudaram a formar uma espécie de “Troika” resistente ao desânimo da acumulação de trabalho? Seria possível olvidar os professores do Mestrado de Ciências da Informação e Documentação, não salientar o seu coordenador, os conhecimentos partilhados e o terem-me levado a perceber melhor a máxima socrática “Só sei que nada sei”? Seria possível passar em claro o papel fulcral do meu orientador científico, Professor Doutor José Lagarto, a relevância das suas sugestões e críticas construtivas, e não mencionar a sua presença constante no sentido de motivar e também ajudar a abrir novos olhares no mundo das tecnologias, das literacias e da comunicação?

A terminar, seria possível omitir a minha família, a compreensão que tiveram das minhas ausências e o suporte físico e emocional que me têm dado ao longo da minha evolução profissional e pessoal? Enfim, poderia ter escrito a dissertação sem estas pessoas que vão preenchendo a minha vida? Parafrazeando o anúncio publicitário, poder, podia, mas sem dúvida não seria a mesma coisa. Para todas elas fica aqui um grande bem-haja!

Resumo

Vivemos rodeados de tecnologia. No presente, a Internet é sustentáculo de uma sociedade onde a informação e a comunicação alastram às diversas vertentes da vida humana, transformando-as em pilares da organização política, económica, social e cultural. Num contexto de mudanças vertiginosas, o poder político tem procurado criar medidas e ações, nacionais e comunitárias, de incentivo às tecnologias da informação e da comunicação. Mas não só. A evolução acelerada dos *media* e o papel relevante assumido pela Internet trazem também repercussões para a educação e formação. A Escola do século XXI foi invadida por um conjunto de novos aprendentes e às suas bibliotecas chega um público heterogéneo que é preciso conhecer.

Diversas são as questões que podem ser levantadas quando olhamos para as crianças e jovens que frequentam as nossas escolas. Não será importante sabermos em que medida a infoexclusão afeta os estudantes da Escola onde trabalhamos? Ou então compreendermos os medos que associam à Internet? E que fontes de saber intervêm na aprendizagem através da Internet? Ou ainda percebermos quais são as suas perceções relativamente às vantagens e perigos de utilização da Internet, aos direitos de autor ou ao tipo de mediação parental a que consideram estar sujeitos? Ao estudarmos a Internet e o uso que pode ser dado a este media nas nossas Escolas, é importante desmitificarmos receios e dúvidas, pormos de lado os preconceitos, analisando-o de forma objetiva e abrangente, sem nos restringirmos a uma visão parcelar dos problemas. A partir de um estudo de caso, realizado numa escola do concelho mais interior do distrito do Porto, procurou-se conhecer quais as perceções dos alunos sobre as práticas, potencialidades, medos e riscos associados à Internet. Os resultados obtidos com este estudo revelam aproximações com a realidade nacional no que toca à tendência para as crianças e jovens valorizarem a Internet e a aprendizagem que ela possibilita. Contudo, também se encontraram algumas especificidades, decorrentes da interioridade do concelho face à região em que se insere e de certas características sociológicas que seria importante explorar num futuro estudo.

Nos documentos orientadores da vida escolar e no plano de ação da biblioteca, não pode ser ignorado que há alunos que não realizam a avaliação da informação encontrada na Internet, não identificam as referências bibliográficas que usam ou não respeitam os direitos de autor particularmente a nível das imagens e registos musicais. Não se pode descurar os casos dos que acedem a conteúdos que os pais se soubessem achariam impróprios e alteram o horário de repouso devido ao tempo que dedicam à Internet. A partir destas e de outras informações cria-se um ponto de partida para um trabalho mais aprofundado na capacitação das crianças e jovens para o uso seguro, crítico e responsável da Internet. Investir nas literacias é uma aposta a não perder. Elas são um fator decisivo para se transformar a informação em conhecimento e incrementar a riqueza económica de um país.

Palavras-chave

Sociedade da Informação, criança, Internet, cultura Internet, risco *online*, literacias, educação para os *media*

Abstract

We live surrounded by technology. In the present, Internet supports a society where information and communication spread to various aspects of human life, turning them into pillars of political, economic, social and culture organization. In a context of rapid changes, political power tried to develop measures and actions, nationals and communities, to encourage technology of information and communication. But not only. The accelerated evolution of the media and the role assumed by the Internet also brought implications for education and training. The School of the XXI century was invaded by a new set of learners and their libraries were sought by a heterogeneous audience that we need to understand better.

Many are the questions that can be raised when we contact to the children and young people who frequent our schools. Wouldn't it be important to know how the digital divide affects the students where we work? Or understand the fears associated with the Internet? And what sources of knowledge are involved in learning through the Internet? Or even realize what their perceptions concerning the advantages and dangers of using the Internet, the copyright or the type of parental mediation that they consider to be subject to? When we study the Internet and the use that can be given to this media in our schools, it is important to demystify fears and doubts, put aside opinions and analyze it objectively without restricting ourselves to a partial view of problems. From a case study, conducted in a school in a county within the district of Porto, which tried to know the perceptions of students with practices, opportunities, fears and risks associated with the Internet. The results of this study show approximations with national reality, for example in the tendency of children and young people value the Internet and the learning by it. However, we also found some specific features, which are the result of the geographic location of the county and certain sociological characteristics that would be important to explore in a future study.

The guidelines documents of the school life and the action plan of the library can't ignore that there are students who do not make the evaluation of information they find on the Internet, do not identify the references and citations or do not respect the copyright particularly when they use images and music recordings. We can't overlook the cases of access to content that parents would consider inappropriate and children who change the hours of rest due to the time spent on the Internet. From these and other information it is possible to create a starting point for a further work on developing a safe, critical and responsible use of the Internet. Investments in literacy are needed. The literacy is a decisive factor to transform information into knowledge and to increase the economic wealth of a country.

Keywords

Information Society, children, Internet, Internet culture, online risk, literacy, media literacy

Índice

Capítulo I - Abrir a porta à investigação.....	1
1.1. Introdução	1
1.2. O tema.....	2
1.3. Questões e objetivos.....	6
1.4. A metodologia.....	7
1.5. O trabalho	8
Capítulo II - Revendo pensamentos, decifrando teorias	10
2.1. A Sociedade da Informação: novos desafios, novos riscos.....	10
2.1.1. Enfrentar a mudança.....	11
2.2. Alunos do século XXI.....	19
2.2.1. Profissão: aprendiz.....	21
2.2.2. Nascidos para teclar	23
2.2.3. Crianças e Jovens na era digital - perfis e práticas de utilização da Internet em Portugal	30
2.3. Abrir as portas à literacia digital.....	40
2.3.1. Quando a Internet (in)tranquiliza	42
2.3.2. Prazeres e excessos na rede: é possível controlar as fronteiras?	50
2.3.3. Educar para as literacias – um salto para o desconhecido	52
Capítulo III - O caminho percorrido	60
3.1. Questões e objetivos.....	60
3.2. Contextos.....	61
3.2.1. O concelho.....	62
3.2.2. O Agrupamento.....	65
3.3. Participantes	67
3.4. Tipo de estudo	69
3.5. Recolha de dados.....	72
3.6. Tratamento dos dados	75
Capítulo IV - Ao encontro de respostas	79
4.1. Caracterização dos participantes	79
4.2. Práticas de utilização da Internet	83

4.2.1. Infoinclusão	83
4.2.2. Fontes de saber	85
4.2.3. Fontes de comunicação.....	88
4.2.4. Ambiente mediático.....	91
4.2.5. Utilização da Internet.....	98
4.3. Literacias digitais	105
4.3.1. Competências digitais	105
4.3.2. Fosso digital.....	108
4.4. Ética, normas e perceções ligadas à Internet.....	110
4.4.1. Mediação parental	111
4.4.2. Medos ligados à Internet	115
4.4.3. Condutas de risco na Internet.....	118
4.4.4. Conhecimento sobre regras de segurança.....	121
4.4.5. Responsabilidades no mundo digital	123
4.5. Comportamentos perante situações de risco.....	126
4.5.1. Envolvimento cívico – <i>bullying</i>	127
4.5.2. Relacionamento social – contactos com desconhecidos	129
4.5.3. Competências digitais – credibilidade da informação <i>online</i> e plágio.....	130
4.5.4. Práticas de segurança – <i>vírus</i> e publicidade enganosa	131
Capítulo V - Um olhar para o futuro	135
5.1. (Re)construindo o saber	135
5.1.1. A utilização	135
5.1.2. As vantagens	138
5.1.3. Os riscos	140
5.1.4. Baião e a realidade nacional	141
5.1.5. A Biblioteca Escolar e a educação para as literacias digitais.....	143
5.2. Caminhos e desvios.....	144
5.3. Postigos abertos à investigação	146
Bibliografia	149
Anexos	170

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1. Frequência de utilização do computador e da Internet, por género, pelos “nativos digitais” e “imigrantes digitais” (adaptado de Cardoso & Espanha, 2010)</i>	37
<i>Tabela 2. Crianças, alunos e adultos inscritos no Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil (maio de 2010)</i>	66
<i>Tabela 3. Distribuição dos alunos participantes no estudo por nível de ensino, turmas e anos</i>	69
<i>Tabela 4. Modo de distribuição do questionário “A Internet e a comunidade educativa de Baião”, por nível de ensino, turma e ano</i>	74
<i>Tabela 5. Modo de distribuição do questionário “Alertas” por nível de ensino, turma e ano</i>	75
<i>Tabela 6. Características sociodemográficas dos inquiridos</i>	80
<i>Tabela 7. Posse de computador, Internet e telemóvel, por ano de escolaridade (%)</i>	84
<i>Tabela 8. Com quem aprendeu a usar a Internet, por ano de escolaridade (%)</i>	86
<i>Tabela 9. Frequência de utilização diária da Internet, na escola e em casa, por ano de escolaridade (%)</i>	98
<i>Tabela 10. Importância dada a algumas atividades, por ano de escolaridade (%)</i>	101
<i>Tabela 11. Classificação dos riscos associados aos medos na utilização da Internet, por ano de escolaridade (%)</i>	117
<i>Tabela 12. O que consideras errado em relação à música, por ano de escolaridade (%)</i>	125
<i>Tabela 13. Ambiente mediático no início do 2º e 3º ciclo e Secundário</i>	136
<i>Tabela 14. Infoinclusão no início do 2º e 3º ciclo e Secundário</i>	136
<i>Tabela 15. Fontes de saber e comunicação através da Internet no início do 2º e 3º ciclo e Secundário</i>	137
<i>Tabela 16. Fosso digital entre os alunos no início do 2º e 3º ciclo e Secundário</i>	138
<i>Tabela 17. Perceções sobre a mediação parental entre os alunos do 2º e 3º ciclo e Secundário</i>	138
<i>Tabela 18. Utilização diária ou semanal da Internet entre os alunos no início do 2º e 3º ciclo e Secundário</i>	139
<i>Tabela 19. Perceções dos alunos no início do 2º e 3º ciclo e Secundário em relação às fontes de comunicação e saber, utilização da Internet e mediação parental</i>	140

Índice de Figuras

<i>Figura 1. Exemplo de terminologia utilizada para designar a época mais recente da história da humanidade (adaptado de Almeida, 2004, p. 5)</i>	10
<i>Figura 2. Mudança do cenário mundial após 1970 (Adaptado de Comissão das Comunidades Europeias, 1993)</i>	13
<i>Figura 3. Dois exemplos ilustrativos da resistência escolar aos telemóveis</i>	20
<i>Figura 4. Classificação por geração tecnológica e ano de nascimento (adaptado de Hernández, Hernández & Díaz, 2009)</i>	25
<i>Figura 5. Excerto do artigo da Revista Pública sobre a Geração Polegar (Freitas, 2009)</i>	29
<i>Figura 6. Classificação dos riscos associados ao uso da Internet pelas crianças (Livingstone & Haddon, 2009; Livingstone et al., 2011; Ponte, 2009)</i>	47
<i>Figura 7. Classificação das oportunidades (Livingstone, 2009; Livingstone & Haddon, 2009)</i>	50
<i>Figura 8. Estádios de evolução da literacia desde a Antiguidade Clássica até ao presente (adaptado de Tornero & Varis, 2010, p. 33)</i>	54
<i>Figura 9. Objetivos e sub-questões da investigação</i>	61
<i>Figura 10. Disparidade no ganho mensal da população empregada por conta de outrem, a nível nacional e no concelho de Baião, em 2008 (%)</i>	63
<i>Figura 11. Utilização dos serviços das caixas automáticas por habitante, a nível nacional e no concelho de Baião, em 2009</i>	64
<i>Figura 12. Educação, formação e aprendizagem, a nível nacional e no concelho de Baião, em 2007/2008 (%)</i>	64
<i>Figura 13. Categorias, subcategorias e indicadores de análise do questionário base</i>	76
<i>Figura 14. Situações e comportamentos de risco para cada Alerta</i>	78
<i>Figura 15. Habilitações literárias dos pais dos inquiridos (%)</i>	81
<i>Figura 16. Frequência de um curso pelos pais dos inquiridos (%)</i>	82
<i>Figura 17. Espaços e equipamentos tecnológicos dos inquiridos indicativos do seu nível de conforto, por ano de escolaridade (%)</i>	82
<i>Figura 18. Tipo de computador por ano de escolaridade (%)</i>	84
<i>Figura 19. Podíamos aprender sozinhos alguns assuntos através da Internet, por ano de escolaridade (%)</i>	85
<i>Figura 20. Com quem aprendeu a usar a Internet (%)</i>	86
<i>Figura 21. Frequência de algum curso relacionado com computadores ou informática fora das aulas, por ano de escolaridade (%)</i>	87
<i>Figura 22. A quem pede ajuda quando tem um problema com a Internet, por ano de escolaridade (%)</i>	87
<i>Figura 23. Intervenientes no processo de comunicação através da Internet, utilizando o correio eletrónico ou Messenger (%)</i>	88
<i>Figura 24. Intervenientes no processo de comunicação através da Internet, utilizando o correio eletrónico ou Messenger, por ano de escolaridade (%)</i>	89
<i>Figura 25. Com a Internet pude conhecer novos amigos e amigas, por ano de escolaridade (%)</i>	89
<i>Figura 26. Com a Internet falo mais com os meus amigos, por ano de escolaridade (%)</i>	90

Figura 27. Quando estou a estudar na Internet, mantenho o meu Messenger sempre ligado, por ano de escolaridade (%)	90
Figura 28. Desde que uso a Internet estou menos tempo com a família, por ano de escolaridade (%)	90
Figura 29. Já tive discussões com os meus pais por causa do tempo que passo na Internet, por ano de escolaridade (%)	91
Figura 30. Equipamentos de acesso à Internet em casa, por ano de escolaridade (%)	91
Figura 31. O computador com ligação à Internet que costumava usar em tua casa tem microfone e Webcam? (por ano de escolaridade, em %)	92
Figura 32. Acesso à Internet em casa, por ano de escolaridade (%)	92
Figura 33. Local e frequência de acesso à Internet (%)	93
Figura 34. Local e frequência de acesso à Internet dos alunos do 5º ano (%)	94
Figura 35. Local e frequência de acesso à Internet dos alunos do 7º ano (%)	94
Figura 36. Local e frequência de acesso à Internet dos alunos do 10º ano (%)	95
Figura 37. Frequência de ligação à Internet na escola, durante as aulas com os professores, em duas turmas do 5º ano e duas turmas do 10º ano (%)	95
Figura 38. Perceções sobre a utilização da Internet nas aulas numa turma do 10º ano (%)	96
Figura 39. Frequência média de utilização diária da Internet, na escola e em casa (%)	97
Figura 40. Perceções sobre as funcionalidades da Internet, por ano de escolaridade (%)	99
Figura 41. Perceções sobre as funcionalidades da Internet, por ano de escolaridade (%)	99
Figura 42. Importância dada a algumas atividades (%)	100
Figura 43. Funcionalidades do telemóvel (%)	102
Figura 44. Funcionalidades do telemóvel, por ano de escolaridade (%)	102
Figura 45. Práticas informativas e/ou educacionais na utilização da Internet (%)	103
Figura 46. Práticas comunicacionais ou comunicativas na utilização da Internet (%)	104
Figura 47. Práticas lúdicas, de consumo e outro tipo de atividades realizadas na Internet (%)	104
Figura 48. O que mais gosto de fazer na Internet é jogar (por ano de escolaridade, em %)	105
Figura 49. Perceções sobre a dificuldade e facilidade no uso da Internet (por ano de escolaridade, em %)	106
Figura 50. Desde quando utiliza a Internet, por ano de escolaridade (%)	107
Figura 51. Há quanto tempo utiliza a Internet, por ano de escolaridade (%)	108
Figura 52. Perceções ligadas à diferenciação geracional nas práticas com as tecnologias, por ano de escolaridade (%)	109
Figura 53. Pessoas que sabem usar a Internet em casa do aluno, por ano de escolaridade (%)	110
Figura 54. A maioria dos professores sabe muito de computadores (por ano de escolaridade, em %)	110
Figura 55. Os rapazes percebem mais da Internet do que as raparigas (por ano de escolaridade, em %)	110
Figura 56. Com a Internet fico mais livre e menos dependente dos meus pais, por ano de escolaridade (%)	111
Figura 57. Ajudo os meus pais com os computadores e a Internet (10º ano)	112
Figura 58. Regras em casa sobre a Internet, por ano de escolaridade (%)	112
Figura 59. Classificação das regras familiares sobre a Internet (%)	113
Figura 60. Tipo de regras familiares sobre a Internet, por ano de escolaridade (%)	113

<i>Figura 61. O que fazem os teus pais quando estás ligado(a) à Internet (%)</i>	114
<i>Figura 62. O que fazem os teus pais quando estás ligado(a) à Internet, por ano de escolaridade (%)</i>	115
<i>Figura 63. Medo de usar a Internet por ano de escolaridade (%)</i>	116
<i>Figura 64. Classificação dos riscos associados aos medos na utilização da Internet (%)</i>	117
<i>Figura 65. Os meus pais acham perigoso que eu use a Internet (por ano de escolaridade, em %)</i>	118
<i>Figura 66. Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet? (por ano de escolaridade, em %)</i>	118
<i>Figura 67. Com quem costumavas falar sobre o que vês na Internet? (por ano de escolaridade, em %)</i>	119
<i>Figura 68. Já te encontraste pessoalmente com alguém que tenhas conhecido na Internet? (por ano de escolaridade, em %)</i>	119
<i>Figura 69. Algumas condutas de risco na Internet (%)</i>	120
<i>Figura 70. Algumas condutas de risco na Internet, por ano de escolaridade (%)</i>	121
<i>Figura 71. Acho que conheço as normas de segurança para usar a Internet (%)</i>	121
<i>Figura 72. Tipo de precauções de segurança ao utilizar a Internet (%)</i>	122
<i>Figura 73. Tipo de precauções de segurança ao utilizar a Internet, por ano de escolaridade (%)</i>	123
<i>Figura 74. O que consideras errado em relação à música (%)</i>	124
<i>Figura 75 - O que consideras errado em relação à música, por ano de escolaridade (%)</i>	125
<i>Figura 76. Já compraste música através de sítios de venda na Internet? (por ano de escolaridade, em %)</i>	126
<i>Figura 77. Comportamentos dos alunos face a uma hipotética situação de bullying (em %)</i>	128
<i>Figura 78. A Ana, que pertence a uma banda, tem conversado no chat com membros do seu clube de fãs. Um deles sugeriu um encontro. O que farias?</i>	129
<i>Figura 79. Comportamentos dos alunos em potenciais situações de risco ligadas a vírus e/ou publicidade enganosa (em %)</i>	132
<i>Figura 80. Comparação entre a valorização atribuída aos pais e ao grupo de pares, enquanto interlocutores das conversas sobre a Internet, no Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil e no estudo de Almeida, Delicado e Alves (2008)</i>	142

Índice de Anexos

Anexo 1. A Sociedade da Informação na Europa	171
Anexo 2. A Sociedade da Informação em Portugal e a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola portuguesa	180
Anexo 3. Estudos nacionais sobre o uso das novas tecnologias, sobretudo da Internet, presentes na base de dados do projeto EU Kids Online	182
Anexo 4. Estudos internacionais sobre o uso das novas tecnologias, sobretudo da Internet, em que Portugal esteve envolvido e se encontram mencionados na base de dados do projeto EU Kids Online	185
Anexo 5. Outros estudos não incluídos na base de dados do EU Kids Online	187
Anexo 6. Propostas de categorização da criminalidade informática (adaptado de Rodrigues, 2009, p. 168-194)	190
Anexo 7. Planificação do Projeto “O Meu Magalhães” e sua inclusão no Plano Anual de Atividades da Biblioteca	192
Anexo 8. Questionário “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião”	193
Anexo 9. Contacto estabelecido com a coordenadora do projeto Crianças e Internet	204
Anexo 10. Contacto estabelecido com a investigadora Jacinta Paiva	205
Anexo 11. Questionários de referência para a construção do instrumento base de recolha de dados	206
Anexo 12. Registo da informação recolhida no Pré-Teste (1) ao questionário “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião”	208
Anexo 13. Registo da informação recolhida no Pré-Teste (2) ao questionário “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião”	213
Anexo 14. Questionário “Alertas” (folheto)	214
Anexo 15. Questionário “Alertas” (folha de registo das respostas)	216
Anexo 16. Caracterização do agregado familiar dos inquiridos quanto à constituição, profissão e habilitações literárias dos pais	217
Anexo 17. Relação entre os dados obtidos no questionário aplicado no Agrupamento e alguns dos estudos nacionais usados como referência para a construção do referido instrumento de recolha de dados	219
Anexo 18. Apresentação do Projeto “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião” para trabalho em rede com as restantes bibliotecas do concelho	224

Capítulo I – Abrir a porta à investigação

“As malas estão prontas e os bilhetes preparados, já estamos prontos para partir de viagem . . . Contudo, antes de partir de viagem há sempre aquela sensação que falta qualquer coisa. Deixamos esta lacuna para cada leitor preencher com as suas próprias observações e reflexões.” (Patrícia Dias, O telemóvel e o quotidiano, 2008)

1.1. Introdução

Fevereiro de 2010. É um dia normal de trabalho. Abro a caixa de correio da biblioteca escolar. Entre os vários *mailes* por ler salta à vista um proveniente de uma aluna do Agrupamento. Olho para o assunto: “receber atualizações”. Passo para o conteúdo: “Olá, sou a..., do 5º ..., nº.... Tenho 10 anos. Mandei os meus dados para aqui, por causa da aula de ontem na minha turma e do *Powerpoint*”. Tem razão. No dia anterior tinha ido a uma turma do quinto ano, feito a apresentação do catálogo da biblioteca e dos espaços digitais que este serviço educativo utiliza na divulgação da informação e do conhecimento, fornecendo ainda o endereço do correio eletrónico para que os alunos se inscrevessem e recebessem periodicamente as novidades da biblioteca.

No final dessa semana de trabalho e após ter convidado presencialmente 127 alunos a procederem a esta inscrição, o total de *mailes* recebidos com um conteúdo similar ao anterior era de cinco. Correspondia a menos de 4% dos envolvidos na atividade! E que razões estariam por detrás desta fraca adesão? Ausência de acesso à Internet ou falta de competências tecnológicas e digitais para se inscreverem através do correio eletrónico? Desinteresse na proposta exposta? Escolha de um canal inadequado à população selecionada? Não sabia.

Tinha lido que as crianças e jovens atuais eram “nativos digitais” (Prensky, 2001a, 2001b) e se distinguiam da geração mais velha pela sua apetência quase “natural” para a tecnologia. Era uma evidência que aqueles alunos do Agrupamento, nascidos na passagem do milénio, sempre tinham vivido num mundo globalizado, imersos em tecnologia, rodeados de ecrãs. Então, as suas competências técnicas seriam diferentes dos “imigrantes digitais”? Também não sabia.

Enquanto professora bibliotecária, tinha como objetivo desenvolver as diversas literacias, incluindo as digitais, dos utilizadores da biblioteca. Precisava de implementar um projeto nessa área. Contudo, não possuía o diagnóstico da situação e, por exemplo, desconhecia as práticas e perceções dos alunos relativamente à Internet. Se não conhecesse as potencialidades, medos e riscos associados a este media, como poderia a Biblioteca Escolar decidir o que fazer em relação à Internet: prevenir contra o Lobo Mau ou despertar uma Bela Adormecida?

Era preciso começar por aí: conhecer para atuar. E assim surgiu o projeto de investigação. Foi esta a porta escolhida para a presente dissertação.

1.2. O tema

Vivemos num mundo em que os *media* são omnipresentes¹ (UNESCO, 1982) e cujo impacto se faz sentir em todas as vertentes da vida humana. Por isso, torna-se imprescindível desenvolver capacidades e competências que permitam às populações, sobretudo às mais jovens, a sua utilização ativa, crítica e responsável. É um desafio que também se coloca às Escolas e às bibliotecas que podem e devem ter um papel preponderante no fomento das literacias. Para se planificarem e porem em prática ações coadunadas com o contexto e o público com quem se trabalha, é preciso perceber as suas necessidades. Não se trata de conhecer o terreno apenas por mera curiosidade, mas sim de encontrarmos as bases para conseguirmos promover uma utilização segura da Internet nas crianças e jovens do nosso Agrupamento.

Esta linha de orientação encontra-se presente no discurso político. Em 2009, ao apresentar as conclusões sobre a literacia mediática no ambiente digital, o Conselho Europeu (2009b) afirmava que no incentivo a esta literacia “dever-se-á prestar especial atenção ao facto de que à diferença dos grupos na sociedade podem corresponder necessidades e comportamentos diferentes”.

Diagnosticar e só depois escolher o modo de intervir no fomento das literacias digitais é a nossa proposta. É fulcral sabermos como é que os “nossos” alunos se posicionam, por exemplo, face a questões éticas como os direitos de autor ou o *modus operandi* num motor de busca, ao depararem-se com um *site* que aparentemente parece conter tudo o que necessitam para realizarem um trabalho escolar. Questionando as crianças e jovens da nossa Escola talvez consigamos compreender em que medida é necessário desmitificar os perigos e incentivar o uso das tecnologias ou, por outro lado, se a aposta deve ser no desenvolvimento de outras competências ligadas à educação para os *media* ou ainda se devemos valorizar questões ligadas à ética digital, promovendo, por exemplo, a compreensão de que os direitos de autor abrangem as criações intelectuais do domínio literário e científico e também artístico.

Estas questões ganham sentido se as ligarmos às transformações que ocorrem no presente. Estamos perante uma época de profundas flutuações económicas, de alterações sociais, de dependências informativas e comunicacionais, de contínuas inovações tecnológicas. Os meios de comunicação social enchem os nossos olhares com notícias respeitantes à precariedade do conhecimento e à constante mutação das verdades científicas. Velocidade e mudança, flexisegurança e adaptabilidade, globalização e multitarefas, são algumas das palavras que fazem parte do nosso quotidiano. Nascidos no século passado, fomos formados na fragmentação de saber. Em contrapartida, no século XXI, vivemos problemas e crises mundiais

¹ “We live in a world where media are omnipresent”.

que implicam a procura de soluções globalizantes e a criação de equipas multidisciplinares, capazes de avaliar, criar e agir face à imprevisibilidade.

Olhando o passado da humanidade verificamos que cada período histórico abrange um conjunto de novidades e transformações com reflexos na vida humana. O mundo atual não foge à regra. Muitos consideram que vivemos o advento de uma nova era para a Humanidade (Bangemann, 1994; Mendes, Silveira & Brum, 2002; Toffler & Toffler, 2003), uma espécie de terceira revolução industrial, em que a fonte de energia é a informação. Contrariamente ao capital, a informação não é escassa. Só que o processo de gerar e criar saberes vai além da informação. Significa transformar dados em informação e esta em conhecimento e competências.

O ritmo a que evolui atualmente o conhecimento é vertiginoso. O saber deixou de ser estável e reservado a uma elite. Já não é uma herança transmitida de forma quase imutável entre mestre e aprendiz ao longo das gerações. Cada vez mais, trabalhar implica “aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” (Lévy, s.d., p. 1), sendo imprescindível a troca constante de saberes.

Anteriormente ao aparecimento da escrita, a sabedoria estava ligada à praxis e à memória viva de uma comunidade. Nestas sociedades tradicionais, os anciãos eram os guardiões da memória coletiva, bibliotecas ambulantes e efémeras do saber. Com o aparecimento do livro, o saber passa a estar concentrado num objeto material, necessitando de intermediários que são especialistas na sua interpretação e domínio. Como refere Lévy (s.d.), o nascimento da ciência trouxe consigo um terceiro tipo de conhecimentos, encarnado pelo cientista e pela biblioteca. A publicação da Enciclopédia de Diderot e d’Alembert é demonstrativa da ilusão em se dominar os conhecimentos, armazená-los e proceder à sua gestão através de um grupo restrito de indivíduos. Os avanços técnicos e científicos rapidamente vieram provar o engano desse projeto. Os tempos presentes seriam o prelúdio do surgimento de um quarto tipo de relação com o conhecimento, que privilegia novamente a oralidade e encontra no ciberespaço o grande depositário desse saber.

Neste nosso mundo contemporâneo é inquestionável o papel marcante que as tecnologias da informação e da comunicação, e em particular a Internet, têm vindo a assumir. Ao ligar em rede milhões de pessoas, a Internet tem uma quota-parte de responsabilidade na globalização cultural, derrubando barreiras geográficas e culturais, facilitando a democratização do saber, uniformizando costumes, gostos e produtos. E o que dizer do desenvolvimento das indústrias e grupos financeiros e empresariais ligados às tecnologias da informação que, operando a uma escala mundial, pressionam mercados e governos?

São muitos os contributos associados à Internet. Ela alarga os espaços de conversação, de relacionamento e intercâmbio social. Transforma o conceito tempo. Modifica a visão daquilo que é espaço público e “esfera privada” (Habermas, Lennox & Lennox, 1964/1974) abrindo novas fronteiras entre ambos. Incrementa a produção cultural e, em contrapartida, sofre a influência de quem a criou e de quem a usa, porque, ao contrário de outros *media*, o consumidor pode transformar-se em participante e produtor de informação. Daí não

podermos falar de uma única cultura ligada à Internet, mas de uma sobreposição de diversos estratos culturais (Castells, 2007).

É neste contexto tecnológico, comunicacional e de saberes que ganham importância as redes. Redes sociais existem desde tempos remotos. A novidade está no suporte em que assentam, estabelecendo-se não em espaços físicos, mas sim em meios virtuais. As redes existem onde houver vida. Contrariamente a uma rede de pesca ou a uma teia de aranha, as redes biológicas não são materiais, mas sim funcionais e de relacionamento, trocando moléculas em redes de reações químicas. As trocas também estão na base das redes sociais, pois ideias e informações são partilhadas. Atualmente, a grande rede de comunicação global é, sem dúvida, a Internet. Cada vez se torna mais fácil estabelecer conexões entre pessoas, através de meios eletrônicos e digitais, independentemente do espaço onde estas se encontrem.

A democratização do acesso à Internet e à informação digital, acompanhada pela crescente expansão da Web 2.0 e das redes virtuais, coloca-nos novos desafios, sobretudo a nível das gerações mais jovens. Se a colaboração, partilha e conversação social interativa são aspetos que devem ser incentivados, não menos verdade é a necessidade de se prevenirem ações abusivas que atentem, por exemplo, contra a proteção de dados, privacidade e segurança. Na Internet assiste-se a um constante balançar entre o anonimato que ela possibilita e a “exposição pública” que aí ocorre (Cardoso, 2003).

A riqueza de mudanças nesta nossa sociedade da informação obriga ao desenvolvimento de novas competências. A Escola deve estar preparada para utilizar continuamente ferramentas diversas que sirvam para integrar na Sociedade da Informação. Ao gerir pessoas e saberes, a Escola deve ter capacidade para antever os vários problemas e soluções, responder rápida e eficazmente às necessidades e solicitações do meio, produzindo estudos significativos e partilhados que possibilitem enquadrar cada estabelecimento de ensino ou agrupamento no contexto em que se insere.

Herdeira de um paradigma de ensino centrado no professor e na transmissão de conhecimentos, a Escola nem sempre se coaduna com as crianças e jovens que emergem no seu seio. Para alguns, esta nova geração tem valores, normas e comportamentos bem distintos dos seus progenitores. Consideram-nos “nativos digitais” (Prensky, 2001a, 2001b), mergulhados numa sociedade tecnológica, acedendo constantemente à Internet, encontrando nela formas alternativas para desenvolverem a sua sociabilidade e modos de comunicar, embora frequentemente desconheçam a maneira como a devem utilizar de forma significativa. Mas será que esta geração é assim tão distinta dos “imigrantes digitais”? Fará sentido estabelecermos dicotomias assentes na diferenciação geracional?

Outras questões podem ser levantadas quando pensamos no modo como os professores e outros educadores se devem posicionar quando abordam a utilização da Internet pelos mais novos. Que orientações devem ser seguidas ao trabalharem-se as literacias digitais? A escolha deverá recair sobre um paradigma em que se privilegie a proteção das crianças nos *media*, promover-se o seu uso ou ainda desenvolverem-se capacidades que lhes permitam construir o seu próprio conhecimento numa perspetiva de crescimento coletivo do saber? Serão estas

visões incompatíveis entre si? Para dar resposta a estes problemas há que ter em conta que o estudo dos perigos e potencialidades ligados à utilização da Internet não é fácil, pois implica uma abordagem holística e pluridimensional, em que as diferentes vertentes do conhecimento científico trazem o seu contributo para a compreensão do fenómeno. Importante será criarmos as condições que permitam o desenvolvimento das potencialidades da Internet e minimizar os riscos.

Contrariamente a outras inovações surgidas no século passado, a utilização da Internet é, de uma forma geral, considerada como sendo fácil e apetecível para as gerações mais novas. Cada vez é maior o número de crianças e jovens que acedem mais cedo à Internet, quer seja através do computador ou de dispositivos móveis como o telemóvel e a consola de jogos. No mundo *online* criam uma rede de comunicação, paralela e complementar à existente no mundo *offline*, que lhes permite interagir com o grupo de pares e construir a sua identidade pessoal e social.

Sendo o ambiente doméstico, em particular o quarto, o local privilegiado pelas crianças e jovens para utilizarem o computador e a Internet de forma criativa, numa atitude de experimentação, é nesse espaço que ocorrem numerosas descobertas, que se desenvolvem potencialidades, mas é também aí que se deparam com muitos perigos. O problema agrava-se se tivermos em conta que muitos dos adultos que vivem com estas crianças, nomeadamente os pais, desconhecem o funcionamento desse mundo virtual, tão apetecível para os mais novos e gerador de desconfiança e de fobias para os mais velhos. A estrutura hierárquica e vertical do passado, em que os mais jovens eram ensinados pelos pais, parece já não estar adequada à atual sociedade tecnológica. Neste contexto, que posturas devem assumir os progenitores? Deveremos falar de mediação ou de controlo parental? Terão os pais o direito ético de aceder aos conteúdos que os seus filhos utilizam?

Líder na apropriação das novas tecnologias, a criança transforma-se em sujeito ativo, na personagem principal do reino digital. E isso conduz a uma redefinição ou desvio dos papéis sociais e profissionais. Pela primeira vez na história do Homem, a criança e o jovem adquirem poderes similares à autonomia do adulto, possibilitados pelo acesso a um mundo que, teoricamente, lhes aparece “sem segredos” (Barra, citado em Monteiro, 2007), pois foi nele que nasceram e se movimentam.

Mas a verdade é que nem todos têm igual acesso à Internet. No presente, a inclusão social e o contacto com o grupo dos pares passa também pelo mundo online. Por isso, “a literacia é uma exigência da própria democracia e uma condição de não exclusão” (Mota, 2005). Esta é mais uma razão para considerarmos fulcral a investigação da importância que a Internet assume no seio de uma comunidade educativa, procurando compreender quais as práticas e perceções que gera, o modo como influencia a socialização e a comunicação, o acesso à informação e ao conhecimento. A partir daí, deverá ser feita uma aposta intensiva na promoção das literacias porque ao fazê-lo estamos a investir na criação e desenvolvimento de “capital intelectual”. Desta forma conseguiremos formar pessoas capazes não apenas de aceder e usar os recursos que a Sociedade da Informação fornece, mas também possuidoras de competências e

capacidades que lhes permitam produzir conhecimento e transformá-lo em fator de crescimento económico de um país.

1.3. Questões e objetivos

Delimitado o domínio e o tema em que se situava o trabalho era importante formular o problema que estaria na base de toda a dissertação, bem como identificar os objetivos que permitiriam afunilar o estudo, encaminhando para respostas, assentes no conhecimento científico, e que serviriam de sustentáculo à ação da biblioteca.

Assim, como ponto de partida e problema central de toda a investigação procurou-se perceber quais as perceções dos alunos da comunidade educativa de Baião sobre as práticas, potencialidades, riscos e medos associados à utilização da Internet e que intervenção poderia ter a Biblioteca Escolar na promoção de um uso mais seguro desta tecnologia.

Para evitar desvios do rumo traçado, delinearam-se três objetivos:

- identificar práticas de utilização e representações de riscos e oportunidades na Internet presentes entre os alunos do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil;
- compreender em que medida os resultados de algumas das pesquisas nacionais sobre a utilização da Internet são contextualizáveis neste Agrupamento, detetando semelhanças e diferenças com essas investigações;
- apresentar orientações, sustentadas na literatura e na investigação realizada, que permitam desenvolver as literacias digitais e promover um uso mais seguro da Internet.

Por sua vez, estes objetivos deram origem a cinco subquestões que levariam à compreensão do problema. A utilização, apropriação e representação da Internet entre os alunos deste Agrupamento, a integração de Baião na realidade nacional e, finalmente, a compreensão do papel da Biblioteca Escolar na promoção das literacias digitais foram as áreas de pesquisa escolhidas.

Apesar deste estudo ter como principal finalidade a compreensão e análise do contexto profissional onde a investigadora se insere, ele pretende ser um sustentáculo para a conceção, desenvolvimento e implementação de um projeto mais vasto, assente no conhecimento fundamentado da situação concreta do Agrupamento a nível das literacias tecnológicas e digitais, permitindo uma intervenção futura da biblioteca escolar nestas áreas.

1.4. A metodologia

O espaço da investigação estava escolhido: o Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil. Porém, sendo este Agrupamento constituído por um vasto conjunto de aprendentes, desde o pré-escolar ao Secundário, abrangendo ainda cursos do ensino regular e profissional, bem como cursos de educação e formação de adultos e um Centro de Novas Oportunidades, era necessário seleccionar os participantes no estudo.

Decidiu-se que a escolha privilegiaria a totalidade das turmas que estavam a principiar o segundo e terceiro ciclos e três turmas do início do ensino regular Secundário. O motivo desta seleção prendeu-se com o facto de se pretender seguir a evolução destes alunos ao longo dos anos letivos subsequentes, no que respeita às suas perceções relativamente aos perigos, vantagens e práticas de utilização da Internet. No caso do 10º ano, razões logísticas (de tempo e espaço) e relacionadas com a dimensão da amostra, levaram a que não fossem abrangidas todas as turmas. Acrescentamos ainda as turmas do terceiro ano, a iniciarem o projeto “O Meu Magalhães”, destinado aos dois últimos anos do primeiro ciclo do ensino básico.

Realizado ao longo do ano letivo de 2009/2010, este estudo seguiu um desenho de investigação que o coloca preferencialmente nos estudos de caso, pois pretendeu compreender as práticas e perceções dos alunos relacionadas e contextualizadas no seu meio natural.

O principal instrumento de recolha de dados utilizado nesta investigação consistiu num questionário intitulado “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião” e teve como principal fonte de referência o instrumento utilizado no estudo de Ana Almeida (Almeida, Delicado & Alves, 2008). O questionário elaborado por Jacinta Paiva (Paiva, 2003) e um outro apresentado no relatório final de apuramentos estatísticos “E-Generation 2008: os usos de media pelas crianças e jovens em Portugal” (Cardoso, Espanha, Lapa & Araújo, 2009) serviram também de suporte ao trabalho. No decorrer do trabalho, face ao aparecimento de outros estudos considerados relevantes para a nossa investigação, acrescentaram-se os resultados expostos por Cardoso e Espanha (2010), em “Nativos Digitais Portugueses”, e o projeto EU Kids Online (Livingstone & Haddon, 2009; Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011).

Um segundo instrumento de recolha de dados veio juntar-se ao questionário base. Tratou-se de um inquérito, em forma de questionário e com uma única pergunta aberta, baseado na proposta “Alertas – O que farias?” para o Dia Europeu da Internet Segura, divulgada no sítio eletrónico da SeguraNet.

Aplicados estes dois instrumentos que permitiram recolher os dados tornou-se necessário organizar e tratar essa informação. Depois, era altura de dar forma escrita às diversas respostas encontradas.

1.5. O trabalho

A estrutura da dissertação obedece a uma divisão em cinco secções ou partes, correspondendo cada uma delas a um capítulo, seguindo o modelo clássico proposto por Azevedo (2009).

No primeiro capítulo, introdutório ao estudo, pretende-se “abrir a porta à investigação” possibilitando uma visão global do trabalho desenvolvido. Desta forma, dá-se conta das razões que estiveram na origem da escolha do tema e motivos porque se considera pertinente e relevante essa seleção, procede-se a uma brevíssima teorização de algumas das ideias propostas pela literatura para os assuntos em análise e identifica-se a principal questão de investigação, os objetivos que conduziram o trabalho e as linhas de orientação que se trilharam neste caminho rumo ao Conhecimento.

O segundo capítulo é dedicado à revisão bibliográfica, espaço onde se apresenta o quadro teórico que suporta o estudo. Daí a escolha do título “revendo pensamentos, decifrando teorias”, pois foi esse o espírito que esteve na base da sua construção. Enfatizaram-se três áreas de análise:

- a Sociedade da Informação perspectivada a partir das mudanças ocorridas nos últimos anos e que caracterizam a história mais recente da humanidade. Por vezes entendidas como riscos, estas transformações são sobretudo desafios que se colocam ao cidadão do século XXI. Mencionam-se algumas das políticas europeias e nacionais que têm sido criadas pelo poder instituído e que enaltecem e as tecnologias da informação e da comunicação e protegem os seus utilizadores;
- os alunos do século XXI, uma designação que abrange um conjunto diversificado de aprendentes, mas onde crianças e jovens se destacam como principal alvo de atuação do professor. Exemplificam-se algumas categorizações utilizadas pelos investigadores para caracterizar este público, as quais são por vezes indicativas da ideia de fosso digital geracional e, por fim, apresentam-se perfis e práticas de utilização da Internet que podem ser encontrados entre as gerações mais jovens;
- as literacias, nomeadamente a digital, tendo em conta o papel assumido pela Internet no mundo atual, capaz de criar novas formas de vivência na sociedade. Geradora de conflitos entre os que valorizam as suas potencialidades e os que enfatizam os riscos a ela associados, à volta dela geram-se diferentes perspetivas organizadas no sentido de a controlar versus educar para a literacia digital. Na ótica de que é possível exercer-se uma função capacitadora e de promoção da participação crítica e ativa nos *media*, aborda-se o papel que a biblioteca escolar pode ter na educação para esta literacia. Lança-se um rápido olhar por definições e competências ligadas à literacia digital, verificando-se que muitas delas aparecem consideradas nos modelos de pesquisa da informação. Sublinha-se o impacto que as literacias têm na economia de um país e da possibilidade que oferecem de transformar a informação em conhecimento.

No capítulo três dá-se conta de qual “o caminho percorrido” ou a metodologia seguida ao longo da investigação. Formulam-se os objetivos da investigação, a questão orientadora, bem como algumas questões específicas às quais se pretende dar resposta. Mostra-se o contexto da investigação, procedendo-se a uma breve caracterização do concelho onde se situam os participantes, bem como à apresentação do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil. A finalidade dessa caracterização é possibilitar a descoberta da identidade concreta da comunidade educativa em análise. Depois, explicitam-se os procedimentos adotados e critérios estabelecidos, quer para a seleção dos participantes no estudo, como para a classificação do tipo de investigação e para a recolha, organização e tratamento dos dados, sem esquecer a descrição das técnicas e instrumentos utilizados.

O capítulo quatro, intitulado “ao encontro das respostas”, apresenta e analisa os resultados obtidos e, sempre que possível ou se considerou pertinente, procedeu-se a um estudo comparativo com os dados de outras investigações nacionais. Optou-se por organizar esta parte do relatório estabelecendo-se cinco grandes categorias: caracterização sócio-demográfica dos participantes; práticas de utilização da Internet; literacias digitais; ética, normas e perceções ligadas à Internet; comportamentos perante situações de risco. Subdividiu-se cada uma destas áreas nucleares de análise em subcategorias. Considerou-se que esta seria uma forma facilitadora de sequenciar os assuntos e examinar os resultados a que se chegou.

“Um olhar para o futuro” é o nome atribuído ao quinto e último capítulo, parte em que se procura sistematizar os resultados obtidos em função dos objetivos estabelecidos. Nesse capítulo esboçam-se as principais conclusões a que se chegou e dá-se resposta às questões de investigação. É também o momento de perceber o interesse dos resultados obtidos para a biblioteca escolar, avaliar-se as limitações e potencialidades do trabalho e deixar-se aberta a porta a novas investigações, propondo-se algumas pistas ou sugestões de futuros estudos.

Finalmente, termina-se com a bibliografia consultada, considerada importante para a abordagem deste assunto e realização da presente dissertação, acrescentando-se ainda um conjunto de anexos, referenciados ao longo do trabalho, e que, nalguns casos, poderão servir de fonte de informação para outros investigadores.

Encaminhado o leitor para o modo como se pensou este relatório, é tempo de revermos o pensamento de alguns estudiosos e deciframos as teorias em que se suportam.

Capítulo II – Revendo pensamentos, decifrando teorias

“Na arte da escrita como na leitura não chegarás a mestre sem primeiro seres discípulo” (Marco Aurélio, século II)

2.1. A Sociedade da Informação: novos desafios, novos riscos

Os últimos anos têm sido prolíferos no aparecimento de um conjunto diversificado de designações caracterizadoras do mundo em que vivemos e de uma “nova sociedade” assente nas tecnologias da informação e comunicação. Luís Aguillar, no prefácio ao livro “Sociedade Bit: Da sociedade da Informação à Sociedade do Conhecimento” (Almeida, R. R., 2004) faz o levantamento de alguma dessa terminologia (Figura 1).

Designação	Autores	Designação	Autores
Sociedade pós-industrial	Daniel Bell (1960), Touraine	Sociedade digital	Negroponete(1995), Terceiro, Bustamante
Sociedade da Informação	Daniel Bell (anos 70), Takahashi	Cibersociedade	Luis Joyanes Aguilar (1997)
Sociedade tecnocrónica	Brizenzinski	Sociedade bit	Reginaldo Rodrigues de Almeida (2004)
Sociedade informatizada	Nora, Ninc	Terceira Vaga: Era ou Idade da Informação ou do Conhecimento	Alvin Tofler (1980)
Sociedade interconectada	James Martin	Sociedade em rede	Manuel Castells (1999)
Sociedade pós-capitalista	Ralf Dahrendof, Peter Drucker	Aldeia global	McLuhan (1977)
Estado telemático	Roman Gubernm (1983)	Sociedade do Conhecimento	Peter Drucker(1969), Robin Mansel e Nico Stehr (1998)

Figura 1. Exemplo de terminologia utilizada para designar a época mais recente da história da humanidade (adaptado de Almeida, 2004, p. 5)

De todas estas expressões há uma que apresenta maior generalização, sobretudo a nível do discurso político: Sociedade da Informação. Percebida como sendo geradora de “novas formas de viver e trabalhar em conjunto” (Bangemann, 1994, p. 5), trata-se de uma expressão que nem sempre gera concordância entre os seus estudiosos. Até na emergência do conceito não existe unanimidade. Para muitos, a paternidade é atribuída a sociólogos norte-americanos, sendo utilizado por Bell, em finais dos anos 70, quando analisava a época pós-industrial. Karvalics (2008) remete o seu nascimento para uma conversa entre o arquiteto Kisho Kurokawa e o historiador e antropólogo Tudao Umesao, ocorrida no início dos anos 60 do século passado.

Mais do que perdermo-nos nas problemáticas ligadas à gênese e definição do conceito, importa realçar que este período histórico é visto como sendo de grande desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. A sua principal fonte energética seria a informação e a Internet serviria de modelo para uma “sociedade em rede” (Castells, 2002), sendo simultaneamente um instrumento capaz de a pôr em prática.

As transformações são de tal ordem que levam o sociólogo Alvin Toffler (Toffler & Toffler, 2003) a afirmar estarmos perante uma revolução, uma nova “vaga” ou “onda” de mudanças económicas e tecnológicas. Nesta linha de pensamento, o Livro Branco sobre o “Crescimento, competitividade, emprego” (Comissão das Comunidades Europeias, 1993) considera que as mutações nos sistemas de produção e organização do trabalho e no consumo, resultantes do desenvolvimento das tecnologias da informação e das comunicações, estariam a produzir efeitos similares aos ocorridos após a primeira revolução industrial.

Em meados dos anos 90, o Livro Branco da Educação e Formação relevava três “choques motores” do final do século XX, possibilitadores da entrada da sociedade europeia “numa fase de transição para uma nova forma de sociedade” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p. 9). Desta forma, a Sociedade da Informação, a mundialização e a civilização científica e técnica seriam os desafios que permitiriam transformar a vida económica e social, contribuindo para a construção de uma “sociedade cognitiva”.

Independentemente da nomenclatura que queiramos utilizar, a compreensão do modo como as sociedades humanas se organizam no tempo e no espaço, as suas mudanças e políticas, são importantes para se perceber como é que a Escola e a Biblioteca Escolar podem e devem intervir, promovendo e facilitando a integração efetiva dos vários “aprendentes” na Sociedade da Informação.

2.1.1. Enfrentar a mudança

Não será novidade afirmar-se que o tempo presente é palco de diversas modificações. Basta olharmos para a evolução acelerada das tecnologias da informação e para as alterações ocorridas na forma como as pessoas comunicam entre si. A evidência destas mudanças levou Bill Gates (Gates, 1995) a usar a expressão “revolução das comunicações”, atribuindo ao computador pessoal o motor dessas mutações.

A velocidade das transformações é ainda mais evidente quando olhamos para o caso da Internet. Na viragem do milénio, Kofi Annan (Annan, 2000) comparava o crescimento registado por esta tecnologia, com a rádio e a televisão. Para que estas duas tecnologias atingissem 50 milhões de pessoas, a rádio precisou de 38 anos, a televisão 13 e a Internet apenas 4 anos. “Em 1993, havia 50 páginas na World Wide Web; hoje [2000], são mais de 50 milhões” (Annan, 2000, p. 37).

Nas sociedades atuais, a informação é vista como um setor de atividade, sendo “também um meio de transformar muitas outras atividades e de lhes dar uma nova dimensão” (Annan, 2000, p. 38), e assume em simultâneo um cariz científico².

Das pequenas empresas às multinacionais, do público ao privado, dos indivíduos às associações, as Tecnologias da Informação e da Comunicação estão presentes em todas as atividades humanas, trazendo consigo repercussões que abrangem as diferentes áreas da vida do Homem. À semelhança do que aconteceu no passado, a informação é associada ao progresso, ao conhecimento e ao poder. Por isso, sucedem-se as tentativas para a controlar.

O poder político não negligencia as potencialidades das novas tecnologias para moldar os comportamentos eleitorais. Do mesmo modo que, em 1960, John Kennedy utilizou o debate televisivo para passar uma mensagem de juventude e vigor face a Richard Nixon, candidato à presidência dos EUA, também em 2008, o quase desconhecido senador Barack Obama serviu-se dos *media*, sobretudo do espaço *online*, para mobilizar jovens e idosos na sua subida à Casa Branca. E esse fenómeno de mobilização mantém-se no presente. A 11 de dezembro de 2010, o número de pessoas que seguiam a página do Facebook de Barack Obama³ era de 17.179.463. Nas 24 horas seguintes fizeram amizade mais 27 mil pessoas e nos quinze dias subsequentes cerca de 300 mil.

É esta sociedade tecnológica da passagem do milénio, em que não apenas a informação, mas também a sociedade se ligam em rede, e onde sobrevêm diversas tendências globalizantes divergentes do período transato, que é apresentada pelos historiadores e outros investigadores como um período de viragem para uma nova era.

Aliás, esta perspetiva de um tempo de mudanças é veiculada no ensino português, pelo programa oficial de História A para o 12º ano, do Curso Geral de Ciências Sociais e Humanas. Estruturado numa ótica cronológica, o programa está dividido em temas ou módulos, considerados os “momentos significativos da realidade histórica ou determinantes de mutações” (Mendes, Silveira & Brum, 2002, p. 9). Para este ano de final de ciclo de estudos, os conteúdos situam-se entre as transformações ocorridas na primeira metade do século XX, passando pelo período da Segunda Guerra Mundial e início da década de 80 até às “Alterações Geoestratégicas, Tensões Políticas e Transformações Socioculturais no Mundo Atual” (módulo 9). É este último módulo que apresenta a unidade intitulada “A viragem para uma outra era”, onde se analisam os “elementos definidores do tempo presente”, como é o caso do “primado da ciência e da inovação tecnológica” e da “revolução da informação” (Mendes, Silveira & Brum, 2002, p. 60-61).

Para Toffler (Toffler & Toffler, 2003), tal como nas revoluções anteriores, é uma “nova civilização” que está a ser criada, implicando inúmeras modificações no sistema económico, social, político e cultural. Aliás, ideia idêntica é também veiculada pelo Relatório Bangemann.

² Um exemplo prático deste interesse académico no estudo da informação numa vertente científica é o Mestrado em Ciências da Informação e Documentação, da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.

³ <http://www.facebook.com/barackobama>

Em todo o mundo, as tecnologias da informação e comunicação geram uma nova revolução industrial tão significativa e de longo alcance como as outras do passado. É uma revolução baseada na informação, ela própria expressão do conhecimento humano. O progresso tecnológico permite-nos agora processar, armazenar, recuperar e comunicar a informação independentemente da forma que possa tomar - oral, escrita ou visual - sem restrições de distância, tempo e volume. (Bangemann, 1994, p. 5)

Em 1993, o Livro Branco “Crescimento, Competitividade e Emprego: os desafios e pistas para entrar no século XXI” considerava quatro dimensões para a mudança de cenário ocorrida nos últimos anos: geopolíticas, demográficas, técnicas e financeiras. A figura 2 sintetiza essas alterações.

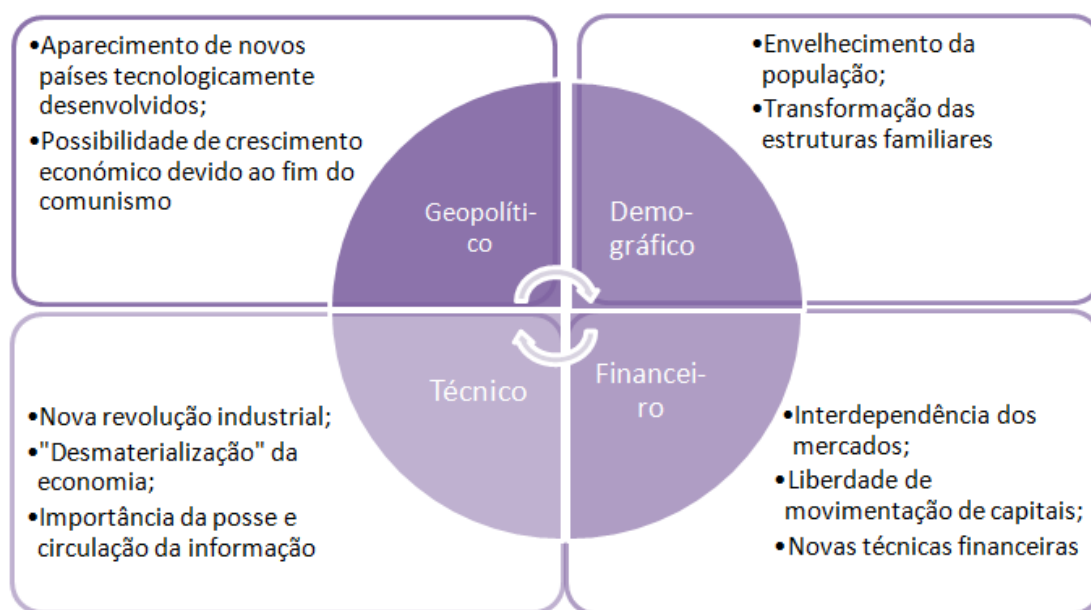


Figura 2. Mudança do cenário mundial após 1970 (Adaptado de Comissão das Comunidades Europeias, 1993)

O mundo do trabalho sofreu profundas alterações. O setor primário entra em declínio; o setor terciário, dos serviços, expande-se de forma alucinante. A automatização acarretou o decréscimo do trabalho operário e embora este fenómeno não tenha significado a diminuição de importância da indústria, implicou uma crise no sindicalismo.

Associada ou não a esta crise, aparece um outro problema ligado ao exercício da cidadania democrática: a redução da militância política. Transformada em carreira profissional, muitos cidadãos desinteressam-se da política e abstêm-se nos atos eleitorais, mobilizando-se para novas solidariedades e outras formas de associativismo em redor de causas comuns ou interesses particulares. Poderemos então considerar que estamos perante uma redução do envolvimento político ou tratar-se-á do aparecimento de novas maneiras de manifestar o ativismo social?

Quer estejamos perante novas formas de participação cívica ou apenas transformações no modo como é envolvida a população, os exemplos recentes da Tunísia e do Egito vieram demonstrar o papel que as tecnologias móveis, a Web 2.0 e as redes sociais digitais, como o

Twitter e Facebook, têm na mobilização e divulgação mundial dos acontecimentos. O governo egípcio de Hosni Mubarak teve consciência desse facto e, a 28 de janeiro de 2011, cortou o acesso à Internet no país.

Se “a sociedade em rede é a estrutura social dominante do planeta, a que vai absorvendo a pouco e pouco as outras formas de ser e de existir” (Castells, 2005, p. 19) e a vida de todo o planeta está regulada ou condicionada por ações organizadas de forma global, não nos podemos esquecer que apenas uma minoria da população se encontra plenamente integrada nesta sociedade em rede. Mas isto não é diferente daquilo que aconteceu com a revolução industrial do século XVIII e XIX. Tal como a sociedade industrial coabitou com a sociedade agrária anterior, também agora a sociedade em rede mistura-se com elementos provenientes dos períodos anteriores.

“Todas as revoluções geram incerteza, descontinuidade e oportunidade” (Bangemann, 1994, p. 6) e a Sociedade da Informação não seria exceção. Riscos e possibilidades estariam inerentes a esta sociedade complexa e imprevisível na sua evolução. Aqui, os indivíduos são confrontados com uma variedade de estímulos, contextos e informações, podendo originar uma cisão entre “aqueles que podem interpretar, aqueles que só podem utilizar . . . entre os que sabem e os que não sabem” (Comissão das Comunidades Europeias, 1993, p. 13). Daí ser importante definir-se uma linha de atuação que permitisse reduzir estas discrepâncias e marginalizações.

No presente, já não se está imune aos acontecimentos. “Vivemos num mundo de transformações que afetam quase tudo o que fazemos” (Giddens, 2010, p. 19). A metáfora “aldeia global”, utilizada por Marshall McLuhan, descreve bem esta interdependência existente a nível planetário. Numa época de explosão dos movimentos independentistas e das realidades étnicas, os problemas tornaram-se transnacionais, transpondo as fronteiras de um país e questões como as migrações, o ambiente e a segurança/terrorismo passam a estar incluídas nas agendas dos governos, agitando também a opinião pública em torno de causas de interesse comum.

É neste contexto de mudanças vertiginosas que vários governos têm procurado criar políticas e quadros de ação nacionais ou globais. Algumas dessas prioridades têm girado ao redor das tecnologias e da educação, consideradas motores de riqueza e prosperidade e, por isso, vistas como fonte de investimento por parte de entidades públicas e privadas. Basta olharmos para a última década do século passado para vermos a riqueza em documentação proveniente da Comissão das Comunidades Europeias relativa à Sociedade da Informação.

Um dos primeiros documentos surgiu na sequência do programa norte-americano National Information Infrastructure (1993) e intitula-se “Crescimento, Competitividade, Emprego: os desafios e as pistas para entrar no século XXI” (Comissão das Comunidades Europeias, 1993). Elaborado por iniciativa de Jacques Delors, neste Livro Branco fazia-se a reflexão sobre a evolução da Europa desde os anos 70, referindo-se, entre outros problemas, o amortecimento relativamente às economias americana e japonesa. Por isso propunha-se um plano de ação onde se apontavam algumas pistas para o desenvolvimento da economia europeia, que se

pretendia que fosse “descentralizada” e “apoiada nas novas tecnologias”, de forma a encaminhar para uma verdadeira sociedade da informação, cujo corolário seria a “comunicação e a partilha da informação e do conhecimento” (p. 9). Numa linguagem metafórica, as redes de banda larga, onde a informação circula velozmente, eram comparadas às autoestradas, os “serviços que facilitarão o acesso à informação (bases de dados) e a transmissão (correio eletrónico) e intercâmbio (video interativo) dessa informação” (p. 26) corresponderiam aos transportadores e as novas aplicações seriam as mercadorias.

Apesar das preocupações expressas neste texto da Comissão, talvez possamos afirmar que o verdadeiro impulso ao início de uma política europeia constante para a Sociedade da Informação se deu com a publicação do relatório “A Europa e a Sociedade da Informação global - Recomendações para o Conselho Europeu de Corfu” (Bangemann, 1994). O relatório Bangemann considerava que a Sociedade da Informação permitiria aumentar a qualidade de vida dos cidadãos europeus, a eficácia da organização social e económica, reforçando a coesão⁴ e que levariam a uma nova forma de ver, organizar e estruturar o mundo. Ao considerar que a Sociedade da Informação era um fenómeno global, este documento defendia o estabelecimento de um quadro regulamentar comum que permitisse proteger os direitos de propriedade intelectual, a privacidade e a segurança dos dados. O grupo de trabalho identificava um conjunto de iniciativas que era preciso apoiar, onde se incluía o teletrabalho e o ensino à distância⁵.

Até à entrada no novo milénio, outros passos foram dados pelos Estados-Membros no sentido de se transformar a Europa numa verdadeira Sociedade da Informação. Um desses exemplos pode ser encontrado no lançamento do programa comunitário PROMISE (*PROMotion of the Information Society in Europe*) de promoção da Sociedade da Informação na Europa (Comissão das Comunidades Europeias, 2001c, 2005c) e que foi substituído em 2003 pelo projeto MODINIS (Parlamento Europeu, 2003a).

Em 2000, o programa PROMISE sofreu uma avaliação intermédia, assistindo-se à reorientação das suas atividades e à apresentação do Plano de Ação eEurope 2002, ocorrida durante a presidência portuguesa, no Conselho Europeu que se realizou em Lisboa, em março de 2000. Aí estabeleciam-se três objetivos principais: “Internet mais barata, mais rápida e segura”, “investir nas pessoas e nas competências” e “estimular a utilização da Internet” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000b), e definiam-se e calendarizavam-se as ações a efetuar. Note-se que a iniciativa eEurope foi lançada pela Comissão das Comunidades Europeias em dezembro de 1999 e pretendia acelerar a concretização da Sociedade da Informação, colocando “todos os europeus na era digital e em linha” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000c, p. 2).

⁴ “The information society has the potential to improve the quality of life of Europe's citizens, the efficiency of our social and economic organization and to reinforce cohesion” (Bangemann, 1994, p. 7).

⁵ Para cada uma destas iniciativas era apresentada uma frase emblemática. “Mais empregos, novos empregos, para uma sociedade móvel” (*More jobs, new jobs, for a mobile society*) foi o lema escolhido para o teletrabalho. Por sua vez, o ensino à distância era encabeçado pela frase “aprendizagem ao longo da vida para uma sociedade em mudança” (*Life long learning for a changing society*).

É interessante lembrar os dados apresentados na comunicação de março de 2001, que avaliava o impacto e as prioridades da iniciativa eEurope na “sociedade do conhecimento” (Comissão das Comunidades Europeias, 2001a), os quais permitem verificar que Portugal era então o terceiro país da União Europeia a apresentar menos agregados familiares com acesso à Internet, situando-se abaixo dos 20%. Esta percentagem estava muito aquém dos valores apresentados pela Dinamarca, Suécia e Holanda, países que ultrapassavam os 50% de lares com acesso a esta tecnologia. Na Europa, o acesso à Internet realizava-se sobretudo fora de casa (trabalho e escola/universidade). O documento salientava ainda os problemas de segurança, reais ou percebidos, como inibidores do comércio eletrónico: “menos de 5% dos utilizadores da Internet fazem regularmente compras em linha e apenas 10% interagem com a sua administração pública em linha” (Comissão das Comunidades Europeias, 2001a, p. 10).

Sete anos depois da primeira referência ao atraso europeu face aos Estados Unidos na utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, na iniciativa “eLearning: Pensar o futuro da educação” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000a) destacava-se de novo esse mesmo problema. Mais uma vez eram salientadas as mudanças ligadas à globalização e os desafios inerentes a uma sociedade baseada no conhecimento, considerando-se que para se conseguir atingir maior dinamismo, crescimento e competitividade era necessária “a participação ativa de todos os agentes envolvidos nos processos de educação e formação” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000a). Seriam eles os responsáveis por assegurar a integração e valorização das tecnologias digitais, possibilitando a aquisição de uma “cultura digital”.

À medida que se estendia o acesso às tecnologias da informação e comunicação e as redes de telecomunicações operavam a nível global com a concorrência de um conjunto alargado de operadores privados, a segurança com as redes e os sistemas de informação passou a ser uma prioridade dos governos europeus. Assim, foi criado um novo quadro jurídico, transposto posteriormente para o respetivo direito nacional, que procurava dar homogeneidade às medidas políticas, num combate em três frentes: segurança das redes e da informação, cibercriminalidade e proteção dos dados (Comissão das Comunidades Europeias, 2001b). Como o próprio nome indicia, a criação da Agência Europeia para a Segurança das Redes e da Informação (ENISA), em 2004, foi mais um passo no reforço desta segurança.

As recomendações e diretivas relacionadas com o uso mais seguro dos *media* pelas crianças, com especial destaque para as referentes à pornografia infantil e pedofilia, têm também sido preocupação da União Europeia, como é o caso do Livro Verde sobre a proteção dos menores e da dignidade da pessoa humana nos serviços audiovisuais e de informação (Comissão das Comunidades Europeias, 1996b) e as Recomendações de 1998 (Conselho Europeu, 1998b) e 2006 (Parlamento Europeu, 2006) relativas a esta temática, a diretiva sobre os Serviços de Comunicação Social Audiovisual (Parlamento Europeu, 2007) ou ainda o programa plurianual para a proteção das crianças que utilizam a Internet e outras tecnologias da comunicação (Comissão das Comunidades Europeias, 2008a; Parlamento Europeu, 2008b), entre muitos outros.

Não poderíamos terminar esta breve resenha sobre a documentação saída da União Europeia relativa às tecnologias e à Sociedade da Informação, sem fazermos referência à iniciativa i2010 sobre Bibliotecas Digitais (Comissão das Comunidades Europeias, 2005d). O seu objetivo era o de disponibilizar, preservar e armazenar digitalmente as coleções analógicas, tornando acessível a todos o património cultural e científico da Europa, através de bibliotecas digitais, definidas como “coleções organizadas de conteúdos digitais disponibilizados ao público” (p. 3).

Como podemos verificar, muitas têm sido as decisões comunitárias, tomadas pelos Estados-Membros da União Europeia, relacionadas com o assunto que temos vindo a abordar. Optamos por anexar uma cronologia que, longe de ser exaustiva, permite apontar algumas das etapas vividas no estabelecimento da Sociedade da Informação no nosso continente (Anexo 1).

E em Portugal, como ocorreu a integração do nosso país na Sociedade da Informação e a introdução das tecnologias da informação e comunicação na Escola portuguesa? Se recuarmos até ao final do milénio passado encontramos diversos documentos que demonstram a preocupação do poder político com esta temática. Pensemos por exemplo no projeto MINERVA (Despacho 206/ME/85, de 15 de novembro), que apontava como desafio para a Escola o ter de se adequar à nova realidade tecnológica e, caso tal não sucedesse, era descrita uma visão catastrófica, destacando-se problemas como a “incapacidade de competição nos mercados mundiais”, o “desemprego, o “caos social” e o “desastre económico”. Da leitura deste documento ressalta a referência às “tecnologias da informação”, não sendo mencionado em nenhum local as “tecnologias de comunicação”. Por outro lado, estas tecnologias da informação são encaradas como “meios auxiliares de ensino”.

Um outro passo importante e pioneiro para o reconhecimento político da emergência da Sociedade da Informação em Portugal foi dado com a Resolução do Conselho de Ministros nº 16/96 e a criação de uma Equipa de Missão para a Sociedade da Informação. Com um mandato inicialmente previsto para três anos, esta Equipa ficou incumbida de preparar o Livro Verde para a Sociedade da Informação, “provavelmente o primeiro texto político em Portugal cuja construção pode ser permanentemente seguida, observada e comentada na Internet” (Missão para a Sociedade da Informação, 1997, p. 5). Este documento privilegiou o combate à exclusão e a democraticidade como questões centrais e destacou quatro princípios: cidadania, conhecimento, liberdade e inovação. Apesar do título só fazer referência à Sociedade da Informação, o conteúdo remete para o conhecimento. A Sociedade da Informação e Conhecimento seria um ideal e um desafio que o Homem devia assumir como prioridade.

No documento legislativo que aprovou a prorrogação do mandato da Equipa de Missão (Resolução do Conselho de Ministros nº 41/99, de 6 de abril) encontramos o ponto de situação das medidas tomadas pelo poder central até 1999, sendo destacada a iniciativa “Internet na Escola”, que permitiu a todas as escolas do 5º ao 12º ano possuírem um computador com ligação à Internet; o acesso à Internet em todas as bibliotecas municipais; a criação da Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade e do programa Cidades Digitais; os incentivos fiscais concedidos às famílias para aquisição de equipamento informático.

Cerca de um ano depois, pela Resolução do Conselho de Ministros nº 110/2000⁶, a Sociedade da Informação era vista pelo governo como uma “prioridade nacional”, apostando-se numa generalização do acesso aos “meios de informação e de transmissão do conhecimento”. Desta forma, dava-se início ao projeto “Portugal digital — Iniciativa Internet”, onde se procurava acelerar o uso da Internet em Portugal, pois considerava-se que este seria o “eixo condutor” de toda a Sociedade da Informação. Assumindo-se como um “salto e uma rutura”, a Iniciativa Internet tinha como preocupações a modernização do país, o funcionamento em rede da sociedade, o combate à infoexclusão, o reforço da coesão social, a racionalização e organização de recursos.

Os primeiros anos do milénio continuaram a intensificar a promulgação de legislação relativa a esta temática, como é o caso de se considerar uma prioridade a massificação do acesso e utilização da banda larga em Portugal (Resolução do Conselho de Ministros nº 109/2003, de 12 de agosto). Assim, um dos quatro objetivos previstos era conseguir que o número de computadores nas escolas, por cada 100 alunos, fosse superior à média europeia.

Destaca-se também o lançamento do Plano Tecnológico (Resolução do Conselho de Ministros nº 190/2005, de 16 de dezembro). Enquadrando-se na Agenda de Lisboa e no Programa Nacional de Ação para o Crescimento e Emprego (PNACE 2005-2008), apresenta na sua conceção a aposta em ser “uma estratégia de crescimento com base no conhecimento, na tecnologia e na inovação”. No caso particular da Escola, o Plano Tecnológico da Educação (Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007) é também um marco importante neste devir das tecnologias. Estruturado em três eixos de atuação principais (“Tecnologia”, “Conteúdos” e “Formação” previa um conjunto de projetos (Kit Tecnológico Escola, Internet de Banda Larga de Alta Velocidade, Internet nas Salas de Aula, Cartão Eletrónico do aluno, Videovigilância, Centro de Apoio Tecnológico às Escolas) e levou à implementação de iniciativas como o e-Escola, e-Escolinha, e-Professor e e-Oportunidades.

As decisões relativas à segurança das redes e sistemas de informação também não têm estado afastadas da agenda legislativa portuguesa. Um exemplo dessa ação está visível na aprovação da Lei do Cibercrime (Lei nº 109/2009, de 15 de setembro, que transpõe para o direito nacional a Decisão Quadro n.º 2005/222/JAI, do Conselho Europeu, relativa a ataques contra sistemas de informação).

Mais uma vez optou-se pela utilização de uma cronologia para ordenar alguns dos diplomas legais respeitantes à implementação da Sociedade da Informação em Portugal, bem como para a inclusão das tecnologias da informação e comunicação no ensino nacional. Embora esteja longe de se encontrar completo, o anexo 2 dá conta desse trabalho.

⁶ Esta Resolução de 22 de agosto foi revogada pela Resolução do Conselho de Ministros nº 107/2003, de 12 de agosto.

2.2. Alunos do século XXI

As alterações ocorridas nas sociedades contemporâneas, nomeadamente a nível dos saberes e tecnologias, da sua diversidade e velocidade de mutação, têm repercussões na educação e formação, implicando a aquisição de novas competências, em diferentes contextos e estratégias de aprendizagem (Lagarto, 2002; Moura & Carvalho, 2010). Como refere Lagarto,

“o emprego e a profissão são hoje considerados como entidades mutantes e imprevisíveis a médio prazo. A esta instabilidade há que contrapor e institucionalizar opções que garantam às atuais e às novas gerações, a capacidade de saber evoluir.” (2002, p. 51).

Estas são algumas das inquietações sobre as quais os investigadores se debruçam e também fazem parte da agenda do poder político. Elas conduzem à reflexão sobre quais as estratégias a fomentar para que seja possível equilibrar o desajuste existente entre a rapidez nas flutuações do mercado de trabalho e a morosidade na aquisição de novas competências, combatendo o “mercado a duas velocidades, caracterizado pela redundância das velhas competências e a escassez de novas qualificações” (Comissão das Comunidades Europeias, 1996a, p. 19).

Há 25 anos atrás, era o próprio Ministério da Educação português a reconhecer que

“a quantidade de informação que atualmente se produz aumenta permanentemente, num processo que tende a intensificar-se, colocando definitivamente em causa um sistema de ensino que se baseia na simples transmissão de conhecimentos adquiridos” (Despacho nº 206/ME/85).

Por isso, considerava-se importante a aposta na introdução das tecnologias da informação como meios auxiliares do ensino, ideia que se procurou inicialmente implementar através do Projeto MINERVA.

Passados todos estes anos, apesar das medidas tomadas para se democratizar o acesso ao computador e à Internet nas Escolas, verifica-se que nem todas as tecnologias apresentam o mesmo grau de aceitação no ensino. Pensemos no caso concreto dos telemóveis e da resistência gerada à volta da sua utilização na sala de aula. Os dois excertos de artigos que a seguir se apresentam são exemplos ilustrativos dos entraves e proibições colocados ao uso deste dispositivo móvel em contexto de ensino (Figura 3).

Tolerância zero para telemóveis no Carolina Michaëlis

2008-03-31
 PEDRO ARAÚJO*

Tolerância zero para telemóveis na escola Carolina Michaëlis. A solução proposta pela Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) entra hoje em vigor, primeiro dia de aulas desde que se tornou pública a agressão da aluna Patrícia à professora Adozinda Cruz: Os aparelhos interceptados dentro da sala de aula serão confiscados, sendo eventualmente entregues à PSP, a instituições de caridade ou à família, no final do ano lectivo.

*Trata-se de um objecto ilícito à luz do regulamento da escola. Os aparelhos retirados

Conselho das Escolas quer proibição de telemóveis

O presidente do Conselho das Escolas (CE), Álvaro Almeida dos Santos, defendeu a proibição de telemóveis dentro das instituições de ensino, considerando que estes são uma das principais causas de conflito nas escolas.

Em declarações à agência Lusa, o responsável disse que «algumas tecnologias de informação e comunicação, como os telemóveis, constituem, provavelmente, um dos principais factores de perturbação e conflito dentro das escolas». E adiantou: «Acho que deviam ser proibidos».

Figura 3. Dois exemplos ilustrativos da resistência escolar aos telemóveis⁷

De certa forma, em alguns estabelecimentos de ensino assistimos a um escalonamento ou hierarquização das tecnologias consideradas educativamente aceitáveis e que se opõem às que são encaradas como “objetos ilícitos”, potenciadoras de “perturbação e conflito”⁸. Contudo, se o telemóvel está omnipresente na vida de todos nós, porquê “penalizar” e afastar este dispositivo móvel do processo de ensino-aprendizagem?

“Ter telemóvel é para nós tão natural como ter sapatos” (Dias, 2008, p. 18) tendo impacto não apenas individual, mas também social, cultural e até global, os quais são observáveis no aparecimento de novas práticas e comportamentos. Para os jovens, “grupo pioneiro na adesão a esta tecnologia” (p. 62), Ling (citado em Dias, 2008) indica as utilizações mais frequentes que são dadas ao telemóvel: informar e receber informações (comunicação); relações humanas (conectividade); diversão.

Sabendo-se que a tendência de utilização do telemóvel tem vindo constantemente a crescer, que os avanços tecnológicos nesta área permitem a inclusão de MMS (*Multimedia Message System*), o envio combinado de texto e imagem e o acesso à Internet através desta via, não será de potenciar o sucesso escolar com a incorporação destes equipamentos nas estratégias educativas?

Embora não tenhamos como objetivo dar resposta à questão levantada, pois aprofundar mais o tema seria desviar-nos da rota traçada para este trabalho, convém lembrar que são temáticas que têm estado no centro das preocupações de muitos investigadores, os quais

⁷ Disponível em http://jn.sapo.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=927669 e http://diario.iol.pt/noticia.html?id=930504&div_id=4071 (recuperados em 2010, novembro 30).

⁸ No caso do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil, espaço onde se realizou este trabalho de investigação, o Regulamento Interno refere como sendo um dos deveres do aluno a não utilização do “telemóvel, leitores de mp3/mp4 ou análogos durante o período de leccionação, excetuando-se os casos autorizados pelo docente” (Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil, 2009, p. 20).

tentam demonstrar o potencial do novo paradigma m-learning ou mobile learning⁹ (Alexander, 2004; Ferreira & Tomé, 2010; Ganito, 2009; GSMA Development Fund, 2010; Junior, Coutinho & Alexandre, 2006; Keegan, 2005; Knight, 2005; Kukulska-Hulme, 2005, 2007; Moura & Carvalho, 2009, 2010; Naismith, Lonsdale, Vavoula, & Sharples, 2004; Prensky, 2004; Robson, 2003; Wagner, 2005; Williams, P. W, 2009, entre outros).

Partindo do pressuposto que as tecnologias têm um papel relevante no ensino e na vida em geral, e que a evolução para uma sociedade da informação exige uma grande capacidade de adaptação” (Comissão das Comunidades Europeias, 1993, p. 124), interessa agora mudar o rumo ao pensamento e focar a nossa atenção numa outra direção. É que não basta examinarmos as transformações ocorridas a nível das tecnologias. Outras mudanças têm surgido, nomeadamente no que respeita ao conceito de “aprendente” do século XXI. Por isso, é importante refletirmos sobre quem são os “alunos” do presente.

2.2.1. Profissão: aprendente

As mudanças tecnológicas ligadas à informação e comunicação, que começaram a germinar no século passado e se têm prolongado até ao presente, abriram novos ambientes para a construção dos saberes. “Agora, além da escola, também a empresa, a residência e o espaço social tornam-se educativos” (Coutinho & Junior, 2006).

Numa época em que a aprendizagem já não é exclusiva do espaço sala de aula, o conhecimento encontrou outras vias para se democratizar. Saberes paralelos complementam, sobrepõem-se ou entram em conflito com a erudição do professor. A relação vertical e hierárquica estabelecida entre o professor, detentor e transmissor da sabedoria, e o aluno, recetáculo de informações, é posta em causa. Aliás, poderemos questionar-nos: quem são os “alunos” ou “aprendentes” do século XXI?

Mesmo restringindo a nossa análise ao contexto escolar, verificamos que novos e heterogêneos públicos têm vindo a engrossar o conjunto dos aprendentes¹⁰. Estamos frente a mudanças que encontram o seu motor nos constantes desafios da Sociedade da Informação e Conhecimento, nos interesses políticos e económicos, de incremento da qualificação profissional da população ativa e de melhoramento da sua integração social e dos níveis de empregabilidade. São elas que têm levado à criação de algumas estratégias formativas para os

⁹ O m-learning conjuga “um sujeito (aluno) atuante com um artefacto móvel (ferramenta), mediador da ação pedagógica (atividade), que de forma interativa leva à modificação do objeto/motivo, que tanto pode levar à melhoria de competências prévias, como à interiorização de conhecimento novo (aprendizagem)” (Moura & Carvalho, 2010, p. 2).

¹⁰ Repare-se o caso concreto do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil. Ao abranger um Jardim de Infância, um Centro Escolar, uma Escola Básica de 2º e 3º ciclos e Secundário, uma Unidade de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações no espectro do Autismo e um Centro Novas Oportunidades, levou a que o conceito de aprendente deixasse de estar balizado por critérios etários, alargando-se a um público que engloba indivíduos desde os 3 anos até à idade adulta. O adulto mais velho que, até ao momento, realizou certificação das suas competências no Agrupamento tem 64 anos.

adultos. O seu principal objetivo é promover a aquisição de competências facilitadoras do prosseguimento da formação.

O aumento da procura de formação é uma realidade, mas ultrapassa o espaço Escola e, por outro lado, distingue-se do conceito de massificação, uniformidade e rigidez que caracterizou esta instituição durante muito tempo. Por isso, alguns autores, como Lévy (s.d.), defendem que esta formação deve ser personalizada e dar lugar a “novos modelos do espaço dos conhecimentos, em que os “pré-requisitos” e os “níveis” de conhecimentos, programados para todo o grupo e hierarquizados de forma sobreposta, linear e paralela, são substituídos pela visão dos “espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não-lineares, que se reorganizam conforme os objetivos ou contextos” (p. 2). Seria num percurso evolutivo, individual mas baseado no trabalho em rede, que cada aprendente construiria os seus saberes, tendo por base o perfil de competências que necessita adquirir.

Como salienta este filósofo contemporâneo, isso significa mudanças pedagógicas, pois o professor deixa de ser o transmissor direto de conhecimentos, transformando-se num “animador da inteligência coletiva”, incentivando para a aprendizagem e pensamento. E, por isso, as alterações institucionais são necessárias, já que à Escola competirá “orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do conjunto de know-how das pessoas, inclusive os saberes não-académicos” (Lévy, s.d., p. 2).

Estas modificações implicam novos paradigmas na forma como deve ser entendido o ensino e a aquisição e produção de conhecimentos e saberes.

Numa sociedade menos alicerçada no intercâmbio de mercadorias e mais na produção, transmissão e partilha de conhecimentos, o acesso ao saber, teórico e prático, está na realidade destinado a ocupar um lugar central (Comissão das Comunidades Europeias, 1993, p. 153).

Isto significa privilegiar-se a aprendizagem cooperativa e colaborativa, bem como a formação contínua dos professores, adaptando os sistemas de educação e formação às novas realidades.

E em que medida a formação de professores estará a dar resposta a todos estes desafios dos novos “aprendentes” do ensino? Como refere Andrade e Lagarto (s.d.), perspetivar “a formação de docentes para uma eficiente utilização das TIC não é uma tarefa fácil” (p. 35). Mas não é missão impossível. Uma das prioridades passa por percebermos que a “formação que se adquire nos bancos da escola ou nas salas de formação, no âmbito da formação inicial, não pode ser considerada como conhecimento definitivo e imutável adquirido para o resto da vida” e é apenas o “primeiro passo para uma verdadeira formação ao longo da vida” (Lagarto, 2002, p. 51).

Mais do que uma previsão, fica a certeza da existência de uma profissão que se pode manter estável independentemente da passagem do tempo e das constantes transformações: ser aprendente. É que “aprender fazendo” ou a “empresa em constante aprendizagem deve passar a ser uma componente vital da sociedade da aprendizagem” (Comissão das Comunidades Europeias, 1996a, p. 21).

2.2.2. Nascidos para teclar

Embora a condição de aprendente caracterize qualquer indivíduo e seja independente da faixa etária, não será de estranhar que, neste momento, destaquemos as crianças e jovens como principal alvo de interesse. Na verdade, uma porção considerável do trabalho do professor é direcionada para as gerações mais jovens. Muitas (a totalidade?) das bibliotecas escolares mantêm a fidelidade deste público, canalizando para ele grande parte dos seus serviços e atividades¹¹.

Uma primeira questão que se nos coloca é a de percebermos o que é ser criança. Aparentemente trata-se de uma pergunta simples, mas a resposta é complexa dependendo do tempo e do espaço em que nos encontremos e do tipo de abordagem que queiramos realizar. O estudo da criança e da infância é ponto de convergência das investigações de distintos ramos do saber que vão desde a área da saúde e psicologia, às ciências históricas, educacionais, comunicacionais e sócio-antropológicas, sem esquecer a política, o direito e até a economia. Trata-se, pois, de um campo de trabalho multidisciplinar.

Muitas das construções sociais criadas à volta dos conceitos criança e infância ora nos remetem para “uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada”, ora privilegiam “diferentes infâncias coexistindo num mesmo tempo e lugar” (Castro, s.d., p. 3), estando dependentes da perspectiva do adulto e do referencial utilizado.

“O lugar da infância na contemporaneidade é um lugar em mudança”, refere Manuel Jacinto Sarmiento numa entrevista a duas investigadoras brasileiras (Delgado & Muller, 2006, p. 17). A modernidade criou uma divergência de perspectivas em relação à criança: uns enfatizam aquilo que ela é, a sua essência; outros privilegiam o que lhe falta atingir ou poderá ser.

Sarmiento (2006) sistematiza as abordagens teóricas à sociologia da infância, agrupando-as segundo uma perspectiva estrutural, interpretativa ou crítica. No primeiro caso, a criança é percebida como uma “categoria social do tipo geracional” que se mantém estável e única ao longo de um determinado período histórico, não se considerando as *nuances* individuais. Valoriza-se a pertença ao mesmo escalão etário, bem como as características e vivências que são comuns ao grupo.

A fundamentação interpretativa considera que a criança estabelece interações com os adultos (interações intergeracionais) e com os seus pares (interações intrageracionais), reproduzindo a herança cultural que lhe é transmitida, mas só depois de a interpretar e recriar. “As culturas da infância”, “as crianças, os média e as TIC” e “o jogo, o lazer e a cultura lúdica” são algumas das temáticas privilegiadas por esta corrente de investigadores.

¹¹ No Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil, durante o ano letivo de 2009/2010, procedeu-se ao empréstimo domiciliário de 4156 livros. Destes, cerca de 82% foram solicitados por alunos do ensino regular, básico e secundário, e profissional. Apenas 18% dos empréstimos domiciliários tiveram como destino a população adulta (professores e funcionários).

Finalmente, outros autores são posicionados por Sarmento (2006) dentro de uma perspectiva crítica, apresentando a infância como “uma criação histórica, um grupo social oprimido e uma condição social”, vivendo “condições especiais de exclusão social” (p. 1-2).

Apesar de partirem de pressupostos distintos, Sarmento (2006) encontrou alguns pontos de confluência entre estas três perspectivas. Antes de mais, a infância é uma categoria social, simultaneamente homogénea (por exemplo, as políticas educativas são pensadas para todo um grupo) e heterogénea (existem diferenças de idade, género, etnia, etc.), devendo ser analisada a partir do seu próprio campo de estudo e não das perspectivas, perceções e experiências do adulto. Isto implica afastar-se da ideia que a infância é uma idade de transição, “a menos que consideremos que todas as idades são de transição, no sentido em que nelas se percorre uma parte do percurso de vida de cada ser humano” (p. 5), ou da visão de incompetência atribuída à criança, passando a considerá-la como um elemento interventivo, um “ator social” e “produtor cultural”, exercendo a sua capacidade de decisão de forma individual e coletiva.

Alguns autores têm visto nestas mudanças geracionais a morte da infância. Silveira (s.d.) cita Mariano Narodowsky para dar conta desta crise conceptual, bem como dos novos significados que, desde os anos 90, passam a girar à volta da noção de infância, decorrentes das transformações surgidas na Sociedade da Informação e Conhecimento. Contrapõe os “hiper-realizados”, com acesso ao computador, à Internet e aos videojogos, e os “des-realizados”, quer dizer, as crianças que fazem da rua e do trabalho o seu modo de vida, tornando-se independentes, autónomas e (des)realizadas em códigos de conduta moldados à sua realidade.

Ao longo da história, a Escola tem também tido um papel relevante na conceção da criança e na institucionalização do seu estatuto, atuando não só como espaço de socialização, mas também de uniformização de comportamentos, valores, crenças e saberes. Assente numa relação vertical, é um dos lugares onde se centraliza a atenção e a atuação profissional dos adultos. Com rotinas, horários de trabalho e regulamentos coletivos, a criança é parametrizada segundo os critérios culturais dos adultos.

Depois desta breve passagem pelo conceito de criança e infância, passaremos agora à partilha de algumas ideias sobre as gerações mais jovens na atualidade. Um rápido olhar pela literatura respeitante a este tema faz-nos emergir num emaranhado de designações que procuram caracterizar as crianças e jovens nascidos na década de oitenta e noventa do século passado ou já nos primeiros anos do novo milénio.

Na verdade, diversa tem sido a terminologia utilizada para designar esta geração e distingui-la das gerações anteriores. Hernández, Hernández e Díaz (2009) sistematizaram algumas destas classificações, tendo em conta o ano de nascimento e as características que lhes são apontadas (figura 4).

Geração tecnológica (Ano de nascimento)	Características
Baby Boom (1946-1960)	<ul style="list-style-type: none"> Nasceram depois da Segunda Guerra Mundial; Cresceram numa época de protestos contra a Guerra do Vietname e de luta pelos direitos civis; As principais transformações culturais foram o movimento hippy, a revolução sexual e o feminismo; Como meios de comunicação mais utilizados destacam-se a rádio e a televisão.
Geração X (1961-1981 e 1970-1980)	<ul style="list-style-type: none"> Peritos nos <i>media</i>, viveram as várias inovações tecnológicas desde a televisão a preto e branco até aos ecrãs planos; De rebeldes passaram a força económica; Estão ligados à cultura do “corpo magro”, da pílula, do unisexo.
Geração Y ou iGeneration (1980-1990)	<ul style="list-style-type: none"> Utilizam a Internet como ferramenta de estudo ou socialização e os SMS para estabelecer os seus relacionamentos; Netos da Geração Baby Boom e subconjunto da Geração X, trocavam cromos Pokemon, tratavam dos Tamagotchi, e distinguem-se pela sua atitude desafiante e questionadora; Estão separados da Geração X pela primeira Guerra do Golfo (1991); Não gostam de ler e as suas competências na escrita são más.
Geração Z (1990-2000)	<ul style="list-style-type: none"> Nasceram no contexto da globalização e da União Europeia; Vieram ao mundo praticamente com o “rato” na mão e quando utilizam um teclado fazem-no com um ou dois dedos; Tal como a televisão foi “normal” para a geração anterior, com este grupo vulgarizou-se o computador, a Internet e o telemóvel; Desde cedo perderam o interesse pelos jogos tradicionais e a sua vida gira à volta de produtos e serviços baseados na tecnologia.
Nativos Digitais (nascidos após os anos 80)	<ul style="list-style-type: none"> Nasceram num contexto digital em que todos os conteúdos podem ser digitalizados, copiados e enviados através de meios de comunicação, incluindo o telemóvel; Privilegiam a informação em rede em detrimento do livro impresso; Utilizam os meios tecnológicos sem necessidade de ler as instruções; Comunicam com múltiplas pessoas, independentemente da sua localização geográfica.
Geração Google (nascidos depois de 1993)	<ul style="list-style-type: none"> Utilizam a informação que existe na rede, com consequências na forma de criação, armazenamento, catalogação, publicação e circulação da informação; Percebem o modo de comunicação com os interfaces dos computadores e dispositivos eletrónicos, mas o seu conhecimento tecnológico situa-se a nível do “utilizador”.

Figura 4. Classificação por geração tecnológica e ano de nascimento (adaptado de Hernández, Hernández & Díaz, 2009)

Sem dúvida que um dos autores marcantes para o enfatizar desta descontinuidade geracional no uso das tecnologias é Marc Prensky (Prensky, 2001a, 2001b) e a sua distinção entre “nativos digitais” (*digital natives*) e “imigrantes digitais” (*digital immigrants*). Para ele, os problemas com que se deparava a educação no início do terceiro milénio tinham como raiz o desfazamento existente entre os novos alunos chegados ao ensino e os seus educadores. Possuidores de formas de pensar e agir distintas, são linguagens diferentes que chocam na Escola e conduzem à alienação e ao desinteresse por parte dos estudantes.

Os professores cresceram numa era pré-digital e por isso tiveram de se adaptar às novas tecnologias, aprendendo a lidar com elas. Daí poderem ser comparados a “imigrantes”, mais

ou menos socializados no mundo atual, mas todos eles mantendo o “sotaque” (*accent*) que pode ser apreendido, por exemplo, quando se imprime um documento para se ler em vez de o fazer no ecrã do computador.

Em oposição, a geração nascida nos anos oitenta e noventa sempre viveu num mundo tecnológico e de conexões. São “nativos” ou fluentes nas tecnologias, habituados a processar e realizar “múltiplas tarefas” (*multitask*), privilegiando o trabalho em rede, o jogo, a rapidez e o imediatismo, capacidades estas que são desvalorizadas pelos imigrantes digitais devido ao facto de não as possuírem. Para estes alunos é necessária uma metodologia divergente do passado, já que o seu pensamento e modo de aprendizagem também são diferentes.

Seguindo esta linha de pensamento surgem-nos autores como Tapscott (1997) e Oblinger e Oblinger (2005) que distinguem a Geração Net, ou *n(et)-gen(eration)*, dos seus pais e professores. A personalidade da *n-gen* caracterizar-se-ia pela aceitação da diversidade, pelo espírito curioso, assertividade, autonomia e comportamentos de dependência face à Internet. Contudo, Tapscott (1997) questiona se essa conexão permanente dos jovens às tecnologias poderia ser vista como sendo de “adição ou de amor”. Para ele, a superação da crise educacional implicava a adoção de mudanças que tivessem em conta as necessidades intelectuais, sociais, motivacionais e emocionais desta nova geração.

Estas são visões positivas e otimistas de uma geração que é vista como tendo conhecimentos e competências excecionais no uso da tecnologia e que contrariam outras perspetivas negativas, daqueles que a apresentam como sendo a “geração copy/paste” detentora de uma profunda “iliteracia informacional” (Mendonça, 2010).

Investigações mais recentes sobre o papel da tecnologia na vida dos jovens têm contrariado as duas principais premissas em que assentam os defensores dos “nativos digitais”: a proficiência quase natural para as tecnologias e os estilos de aprendizagem distintos da geração e estudantes anteriores.

Bennett, Maton e Kervin (2008) lembram os questionários aplicados em 2004, por Kvikvik, Caruso e Morgan, a mais de 4000 alunos de treze instituições norte-americanas e que demonstraram que os computadores eram usados maioritariamente para o processamento de texto, envio de correio eletrónico e navegação recreativa na Internet e só uma minoria (21%) se empenhava em produzir os seus próprios conteúdos. Citam ainda dois estudos australianos (Kennedy et al., 2006; Oliver & Goerke, 2007, citados em Bennett, Maton & Kervin, 2008, p. 778) onde é realçada a frequência da atividade *online* dos jovens, mas que essa familiaridade não é universal, havendo diferenças na sua utilização relacionadas, por exemplo, com o género, estatuto socioeconómico e contexto cultural e étnico.

Cardoso e Espanha (2010) ao analisarem as práticas de utilização das tecnologias da informação e comunicação dos jovens portugueses nascidos na década de noventa, mencionam que a utilização diária do computador e da Internet é superior nos “imigrantes digitais” quando comparada com a dos “nativos digitais”. As atividades desenvolvidas nestas tecnologias pelos adultos abrangem as várias vertentes do quotidiano,

o que constitui um dos indicadores da naturalização do uso de TIC pelos indivíduos. . . . Mais do que a idade, o tempo (experiência) e a extensão do uso de TIC são variáveis que ajudam a compreender a facilidade de uso e os modos de integração das tecnologias na vida quotidiana dos indivíduos. (Cardoso & Espanha, 2010, p. 4).

Por outro lado, não há evidências de que a realização simultânea de múltiplas tarefas (*multitasking*) seja exclusiva dos nativos digitais, já que a geração anterior também realizava os trabalhos de casa em frente à televisão, tal como agora os estudantes o fazem embrenhados noutras tarefas no computador. E será que poderemos considerar este fenómeno de *multitasking* como sendo um benefício para a evolução humana ou é apenas resultado da “perda de concentração e de uma sobrecarga cognitiva do cérebro” (Bennett, Maton & Kervin, 2008, p. 779)?

De igual modo, é uma visão simplista falar-se de um modo de aprender específico dos nativos digitais sem se ter em conta a variabilidade existente entre indivíduos do mesmo grupo etário. O uso diário da tecnologia pode não ter um impacto direto no sucesso na realização das tarefas académicas. Daí que, por um lado, a Escola exerça um papel vital no desenvolvimento das literacias da informação e, por outro lado, seja importante a investigação sobre estas temáticas antes de se mudar radicalmente o ensino (Bennett, Maton & Kevin, 2008, p. 781).

Falar de imigrantes e nativos evoca outras complexidades. Como referem Bayne e Ross (2007), quando se contrapõem duas posições binárias deparamo-nos com uma hierarquização de poderes, sem coexistência pacífica, onde um dos elementos domina o outro. E isso acontece na visão de Prensky, onde o nativo digital, olhado como o futuro, ocuparia o comando e o imigrante, associado ao passado, situar-se-ia no lugar de subordinado.

Uma outra proposta de substituição da terminologia inicialmente empregue por Prensky aponta para o uso das palavras “visitantes e residentes” (White & Le Cornu, 2011; White, Manton & Le Cornu, 2009). Desde que Prensky utilizou pela primeira vez os termos “nativos” e “imigrantes” foi grande a evolução das tecnologias e muitas mudanças ocorreram na educação. Desta forma, esbate-se a distinção entre os que nasceram antes ou durante a era digital, pois a tendência será para que todos emergem num mundo altamente tecnológico.

Esta classificação “visitantes” e “residentes” realça os diferentes comportamentos dos indivíduos com as tecnologias. Os “visitantes” utilizam a Internet quando necessitam e de forma organizada, vendo-a como uma ferramenta que lhes serve para encontrarem determinada informação ou suprirem outra necessidade específica. Sentem-se satisfeitos quando conseguem atingir a meta ou o objetivo que definiram para usarem a Internet. Não são “residentes” deste espaço. Ciosos da sua privacidade, tentam manter-se anónimos e invisíveis, evitando redes sociais que considerem ser propícias ao roubo de identidade.

Em contrapartida, os “residentes” têm uma presença constante na Internet, a qual lhes serve para projetar a identidade e facilitar relacionamentos. Usam a Web numa vertente profissional e para serviços do dia a dia, como compras e bancos, mas também para a sociabilização, dando-lhe um cariz lúdico. Sentem-se gratificados por estarem *online* e pertencerem a uma

comunidade virtual. Criam perfis nas redes sociais, espaço que também lhes serve para expressarem as suas opiniões.

Esta forma de conceptualizar não encara o “visitante” como possuidor de uma menor habilidade técnica quando comparada com a do “residente”. São formas de estar diferentes que se refletem no modo como a Web é encarada. Enquanto os “visitantes” avaliam, por exemplo, a Wikipedia pelas informações que aí podem encontrar, os “residentes” valorizam não apenas o conhecimento, mas também o relacionamento estabelecido e a autoria coletiva do ciberespaço.

Estamos perante uma categorização que não assenta em critérios etários ou em termos de oposição binária, devendo ser vista como um *continuum*. Se há pessoas que funcionam apenas como “visitantes”, no extremo oposto situam-se as outras, os “residentes”, que gastam todo o seu tempo em interações digitais. Contudo, a maioria posiciona-se num meio-termo, funcionando por vezes como “visitantes” e outras vezes como “residentes”, dependendo da sua motivação.

Mais recentemente foi o próprio Prensky (2009) quem propôs uma nova distinção baseada no conhecimento ou “sabedoria digital” (*digital wisdom*). Esta “sabedoria digital” alude simultaneamente ao uso e à prudência na utilização das tecnologias digitais, os quais permitiriam aumentar e melhorar as capacidades cognitivas do ser humano.

Se no presente já se vislumbra o aperfeiçoamento da nossa estrutura cognitiva, por exemplo da memória através do uso de ferramentas de recolha e análise de dados que permitem ultrapassar as deficiências e limitações do nosso cérebro, no futuro caminhar-se-á para a era do “Homo sapiens digital” ou era do Homem com sabedoria digital. Para Prensky (2009), este novo humano digital distinguir-se-á dos indivíduos atuais devido a duas características essenciais: por ser digitalmente sábio e por aceitar que a melhoria digital faz parte integrante da existência humana. Apesar da tecnologia não substituir capacidades como a intuição, o bom senso, a capacidade de resolução de problemas e o discernimento, na era digital, caracterizada pela complexidade, não basta ser inteligente para aceder às ferramentas do conhecimento e será necessário possuir sabedoria digital (Prensky, 2009).

Apesar da discrepância existente entre as características dos nativos digitais apresentadas na literatura e as evidências dos estudos empíricos, as ideias de Prensky têm sido repetidamente reproduzidas e a discussão mantém-se acesa. Bennett, Maton e Kervin (2008) citam a noção de “pânico moral”, do sociólogo inglês Cohen, para explicar a continuidade deste debate. Usado nas ciências sociais, trata-se de um conceito que permite compreender a importância que um assunto público pode assumir excedendo as evidências em que é suportado. Geralmente ocorre quando um determinado grupo, como uma jovem subcultura, é apresentada pelos *media* como sendo uma aparente ameaça aos valores e normas da sociedade. As afirmações de Prensky sobre as descontinuidades existentes entre nativos e imigrantes e a declaração de urgência no aparecimento de mudanças radicais para o ensino poderiam ser concebidos como uma forma académica do pânico moral.

Analogamente, os meios de comunicação social têm enfatizado esta dicotomia entre gerações e o sublinhar das especificidades existentes nos mais jovens. Em março de 2008, o foco de atenção da revista semanal *Pública* era a “Geração Polegar”. No artigo intitulado “A geração polegar tem um cérebro só dela”, a jornalista Andrea Freitas (Freitas, 2009) destacava alguns estudos que pareciam indicar mudanças fisiológicas decorrentes do uso das novas tecnologias. Apresentava a experiência proposta por Anand Chandrasekher, onde era pedido a um grupo de adolescentes para tocar numa campainha. Este responsável do grupo Intel verificou que a maioria dos jovens utilizava o dedo polegar e não o indicador (figura 5).

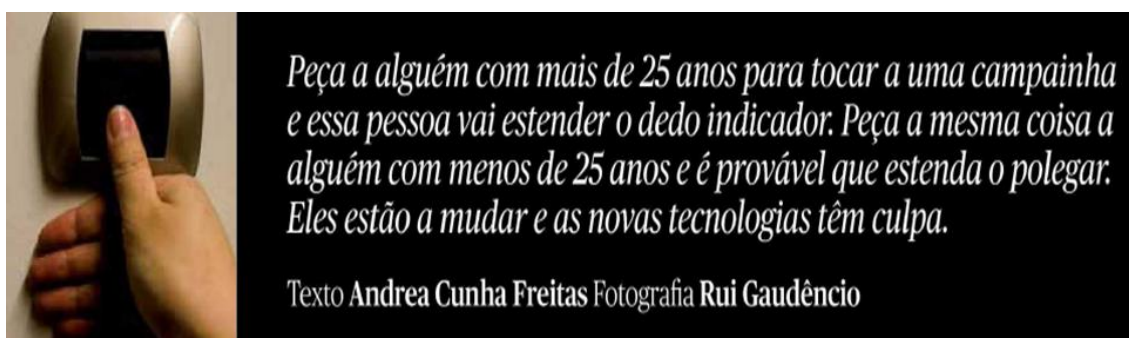


Figura 5. Excerto do artigo da Revista Pública sobre a Geração Polegar (Freitas, 2009)

Neste mesmo artigo, Freitas menciona os trabalhos de Sadie Plant, diretora da unidade de investigação em cultura cibernética (Cybernetic Culture Research Unit, da Universidade de Warnick), e que trouxeram para a ribalta um *modus operandi* distinto no uso do telemóvel, entre a “geração do gameboy” e os maiores de 25 anos. Assim, enquanto os sub-25 utilizavam apenas dois dedos (os polegares) para teclar e enviar mensagens, os seniores serviam-se de vários dedos. Para esta investigadora (citada em Freitas, 2009), a destreza e musculatura dos polegares estariam a desenvolver-se, fruto da utilização continuada do telemóvel.

Esta mudança de hábitos parecia de tal forma evidente que, no Japão, emergiu a expressão “tribo do polegar” ou “geração do polegar” (*oya yubi sedai* ou *the thumb generation*). Mas, como questionava Pereira (2010) no III Encontro de Bibliotecas Escolares de Famalicão, quem orienta essa “tribo” dos nativos digitais? Sendo uma tribo um grupo fechado, coeso, seletivo, poderá um professor ou educador entrar e ensinar estando fora?

Aparentemente, as mutações resultantes da utilização das tecnologias não se restringiriam às transformações anatomo-fisiológicas da mão. Outras adaptações poderiam estar a surgir. Tal como nos violinistas ocorreram alterações anatómicas e funcionais no córtex cerebral¹² e o nosso cérebro se teve de acomodar à leitura e à escrita, também poderá vir a ocorrer um ajustamento na representação cerebral do polegar, nestes “peritos” do telemóvel, nascendo um “hiperpolegar na representação da mão no cérebro” (Freitas, 2009).

¹² Nos anos 90, Elbert, Pantev, Wienbruch, Rockstroh e Taub (citados em Rodrigues, Guerra & Loureiro, 2006) apresentavam na revista *Science* uma comparação entre as características cerebrais de músicos e não músicos. Este estudo concluía que, no caso dos violinistas, os dedos da mão esquerda apresentavam uma representação no córtex sensorial primário maior do que nos indivíduos que não se dedicavam à música, sendo essa diferença mais notória quanto mais jovens tivessem começado os seus estudos nesta área.

Ao concluir esta unidade, em que incidimos sobre algumas das conceções que veiculam no presente à volta dos mais jovens, o pensamento regressa à questão escolhida para título: “nascidos para teclar?”. Mais do que uma solução, esta pergunta tem em si a génese de outras dúvidas.

2.2.3. Crianças e Jovens na era digital - perfis e práticas de utilização da Internet em Portugal

Em oposição a outros períodos históricos, um dos problemas da atualidade não está na escassez da informação, mas sim na sua colossal quantidade. A Internet possibilitou a acumulação, em repositórios de “saberes”, de uma multiplicidade de estudos. Só que a dispersão e precariedade da informação causam novas dificuldades aos seus utilizadores.

A informação que circula na Internet tem uma vida própria, apresentando o dinamismo daqueles que a constroem ou utilizam. Nasce, mas muitas vezes também “morre” no mundo virtual. Por isso, não podemos pensar estes espaços digitais como locais permanentes e imutáveis de depósito da informação. Uma verificação ou atualização periódicas são essenciais à sua sobrevivência e manutenção. Quando tal não acontece, surgem-nos ligações obsoletas ou minúsculos resquícios de uma existência já desaparecida.

A base de dados disponível na página EU Kids Online¹³, um projeto que se encontra integrado no programa Safer Internet da Comissão das Comunidades Europeias, permite-nos verificar a divulgação de 419 projetos europeus sobre as crianças e as novas tecnologias, nomeadamente no que toca à Internet, alguns dos quais com o envolvimento de diversos países¹⁴. Destes 419 projetos, 70 deles abarcam adultos (pais e professores). Em relação a Portugal, este repositório faz alusão a 30 projetos¹⁵, que relevam o uso das novas tecnologias em ambientes informais e as interações e as redes sociais online. São deixadas de lado as diversas pesquisas que têm sido realizadas sobre o uso da Internet na sala de aula.

Tendo em conta as palavras com que iniciamos esta unidade e que acentuavam a necessidade de se evitar a obsolescência da informação existente na Internet, optamos por incluir no anexo 3 uma tabela que sistematiza a informação recolhida no repositório do EU Kids Online, respeitante a Portugal, e que, de certa forma, serve de atualização à referida base de dados. Igual atitude se tomou em relação a alguns estudos internacionais em que Portugal tem estado envolvido. O anexo 4 dá conta dessas pesquisas.

Repare-se que, tal como refere Ponte e Vieira (2007), a grande maioria dos estudos são trabalhos criados em ambiente académico, no âmbito de mestrados e doutoramentos e

¹³ <http://webdb.lse.ac.uk/eukidsonline/search.asp>

¹⁴ Dados recuperados em 2010, dezembro 3.

¹⁵ Neste repositório contam-se 33 trabalhos em que Portugal participou, mas dois deles foram introduzidos em triplicado e duplicado na base de dados (ID144 = ID201 = ID320; ID184 = ID246). Estas investigações situam-se entre 1999 e 2008.

realizados por profissionais da educação em contexto escolar, sendo poucas as publicações em revistas científicas sujeitas a avaliação pelos pares e raros os trabalhos longitudinais ou a longo prazo, faltando a visão multidimensional no uso da Internet.

Em 2009, ao apresentarem os resultados obtidos da primeira fase deste projeto, os referidos investigadores mencionavam a ausência de estudos relacionados com as formas de mediação parental e escolar, sobretudo do ponto de vista das crianças, e com os comportamentos dos mais novos, enquanto “vítimas” ou promotores dessas situações, em termos de riscos e de segurança na Internet, bem como a forma como lidam com o ambiente digital e que consequências daí advêm. Lacunas na pesquisa com crianças menores de 12 anos, na literacia digital e avaliação crítica de conteúdos, no uso das novas plataformas móveis, na participação cívica e criação de conteúdos online, na comparação entre as atividades do mundo real e virtual ou ainda aproximar os problemas e as práticas do que é feito pelos reguladores foram também referidas. Por outro lado, a rápida desatualização dos dados, decorrente das mudanças vertiginosas nas tecnologias, implica uma pesquisa constante destas temáticas.

Embora careça de atualização, a recolha de projetos sobre os usos da Internet, telemóvel e outras tecnologias digitais por parte das crianças e jovens, armazenada e disponibilizada no repositório existente no EU Kids Online, é um ponto de partida indispensável para quem queira conhecer ou aprofundar estes assuntos. Por isso, optou-se por acrescentar mais alguns estudos nesta área e que não estão (ainda) divulgados no referido espaço digital. A natureza deste estudo apenas permite oferecer uma breve amostra do que tem vindo a ser produzido. O anexo 5 dá conta da referida pesquisa.

Da totalidade de trabalhos consultados salientam-se três (Almeida, Delicado & Alves, 2008; Cardoso, Espanha, Lapa, & Araújo, 2009; Paiva, 2003) que serviram de ponto de partida para o presente projeto de dissertação e foram considerados relevantes pelas perspetivas apontadas, pelo universo/amostra abrangido, pelo reconhecimento científico que, a nível destas temáticas, estes investigadores fruem entre os seus pares e, logicamente, pela sua importância para a prossecução dos objetivos pretendidos por este projeto de dissertação. A estes estudos acrescentou-se, *a posteriori*, a investigação de Cardoso e Espanha (2010) e os resultados do projeto EU Kids Online (Livingstone & Haddon, 2009; Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011) devido à atualidade da informação.

Embora já com alguma distância temporal, um estudo interessante é o da docente Jacinta Paiva (Paiva, 2002, 2003), sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação feita por alunos e professores. Realizado entre 2001 e 2003, tratou-se de um projeto integrado no Programa Nónio Século XXI, envolvendo 19.339 professores de 2.499 escolas e 59.488 alunos distribuídos por cinco anos de escolaridade (4º, 6º, 8º, 9º e 11º anos) do ensino regular público e privado.

Deste trabalho destacaremos unicamente a informação referente aos alunos, recolhida no ano letivo de 2002/2003 através de questionários aplicados na sala de aula, organizados em três blocos de questões: identificação e caracterização sucinta dos alunos e escolaridade dos pais; posse e utilização de diferentes tecnologias em casa, como é o caso do computador; uso do

computador e da Internet na escola, com um conjunto de afirmações relacionadas com as atitudes dos alunos face às tecnologias da informação e da comunicação.

Observando os dados recolhidos através destes instrumentos, apercebemo-nos da evolução ocorrida na aquisição de computador e no acesso à Internet. Em 2003, 64% das famílias possuía aquele equipamento em casa, mas apenas 34% acedia à Internet neste contexto. Em contrapartida, mais de 90% dos alunos do 11º ano tinha telemóvel, enquanto no 4º ano a percentagem reduzia-se para 35%. A importância atribuída pelas famílias aos computadores alargava-se a quase metade dos pais (44%), crescendo com a escolaridade e pouco variando com o índice de desenvolvimento social (IDS). Se era verdade que a maioria dos alunos gostava de usar o computador (92%), somente 18% considerava que o seu uso era essencial para se ser bom aluno.

Outras conclusões eram também apontadas por Jacinta Paiva. Estas tecnologias estavam associadas a famílias com índices mais elevados de desenvolvimento social e ao aumento da escolaridade. Contrariando esta tendência, a escola exercia um papel importante na inclusão digital, atenuando as assimetrias. Verificava-se que os alunos com uma condição económica superior usavam menos o computador no contexto educativo. Aliás, a utilização dos computadores em contexto educativo atingiu menos de metade dos alunos (45%), sendo mais reduzido entre os alunos do terceiro ciclo. Um dos problemas apontados pela investigadora relacionava-se com a ausência de manutenção do parque informático, afetando 6% das escolas do primeiro ciclo, e a falta de acesso à Internet, abrangendo mais de um quarto dos alunos do 4º ano (27%). A inexistência de computadores e a necessidade de cumprir programas seriam os principais motivos apontados pelos alunos para a não utilização destes equipamentos por parte dos professores nas suas aulas. Apesar disso, os alunos do 4º e 6º ano referiam a ação dos professores no que respeita à aprendizagem do seu uso, embora cerca de um quarto dos alunos do 4º ano não tivessem ainda utilizado a Internet. Já os alunos do terceiro ciclo e Secundário consideravam que a autoaprendizagem fora a principal fonte de saber.

Quanto às atividades realizadas no computador, as discrepâncias entre o ambiente familiar e escolar não eram acentuadas. Em ambos os locais, a escrita de textos e o jogo não educativo eram as atividades preferidas, seguindo-se a navegação na Internet e a participação em chats. A utilização do correio eletrónico abrangia apenas 39% das crianças e jovens e o contacto era feito geralmente entre pares sendo reduzido aquele que era estabelecido com os professores através desta via. De qualquer modo, o tempo gasto semanalmente com o computador era reduzido e apenas 26% dos alunos tinha a possibilidade de fazer livre uso do computador e da Internet na escola. A investigadora apontava como causas para estes reduzidos valores a fraca ligação à Internet e o seu custo elevado.

Um outro estudo sobre a relação que as crianças e os jovens estabelecem com a Internet tem vindo a ser coordenado pela investigadora Almeida (Almeida et al., 2008). Este projeto, intitulado “Crianças e Internet: usos e representações, a família e a escola”¹⁶, desenvolveu-se

¹⁶ O projeto insere-se em investigações ocorridas desde 2001 na Universitat Operta de Catalunya. A equipa de investigação do Projeto Internet Catalunha (PIC) é dirigida pelos professores Manuel Castells

em duas fases metodológicas distintas: no primeiro ano, foi aplicado um inquérito por questionário a mais de 3000 alunos do 4º, 6º e 9º ano de escolaridade, de 60 escolas portuguesas públicas e privadas¹⁷; no segundo ano, foram realizadas entrevistas a uma amostra de 160 crianças, 50 professores e 50 pais, de Viseu e das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto (Almeida, Delicado, Alves & Carvalho, 2011).

Trata-se de uma abordagem na área das ciências sociais, focalizada na sociedade da informação e no contributo proveniente da sociologia, do “novo paradigma da infância”, que valoriza a criança enquanto “ator competente, produtora e intérprete ativa do seu quotidiano” (Almeida et al., 2008, p. 3). Por isso procurou-se compreender os “modos de transmissão dos saberes” (p. 3) no que respeita ao computador e à Internet, o contexto e objetivos do seu uso, as representações ou perceções das crianças e qual o impacto exercido na relação educativa e, finalmente, a variação do uso e perceções da Internet, tendo em conta variáveis como a idade, género e origem social.

Neste estudo, mais de 40% das crianças afirmou que a sua aprendizagem do uso da Internet apresentou um carácter individual (“aprendi sozinho”) e autónomo. Quando questionadas sobre a utilização da Internet por outros elementos do agregado familiar, a percentagem eleva-se acima dos 60% para aquelas que se consideram as principais ou únicas utilizadoras da Internet em casa. Assim, estas tecnologias permitem à criança assumir um papel ativo e dominante no seio familiar, invertendo algumas das relações tradicionais entre pais e filhos, bem como a visão da hierarquização de poderes e da figura de autoridade, assentes primordialmente na transmissão unilateral de saberes.

A partir dos resultados obtidos nos questionários sobre as práticas na Internet, a investigadora e a sua equipa de trabalho criaram uma tipologia de perfis ou retratos de utilização. Assim, os “internautas convictos” corresponderiam a 36% das crianças e jovens inquiridos e apresentavam elevadas práticas comunicativas, educativas e lúdicas. Quanto aos “jogadores inveterados” andariam pelos 20% e privilegiariam as práticas lúdicas. Finalmente, aos “estudantes aplicados” pertenceriam 23% dos utilizadores e dariam maior relevância às práticas educativas, enquanto nos utilizadores incipientes estariam 21% dos alunos e corresponderiam aqueles que raramente utilizam o computador.

Os resultados desta investigação apresentam o acesso ao computador e à Internet abrangendo a quase totalidade dos inquiridos. Se no acesso à Internet a discriminação não é tão acentuada, o mesmo não sucede quando se analisa o tempo e modos de utilização. Tal como veremos para o estudo de Cardoso, Espanha, Lapa e Araújo (2009), o estudo de Almeida et. al. reforça a ideia da existência de heterogeneidade dentro do grupo dos “nativos digitais”. Assimetrias de género, etárias, de condição (escolaridade dos pais) e região de residência estão patentes.

e Imma Tubella e trata-se de um programa de investigação interdisciplinar sobre a Sociedade da Informação nesta região espanhola.

¹⁷ Os resultados deste questionário foram divulgados em finais de 2008 e encontram-se disponíveis num relatório que pode ser consultado na página *on-line* criada para este projeto - <http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/index.jsp?page=documents&type=&lang=pt> (Recuperado em 2010, outubro 7).

A investigação que temos vindo a analisar também salienta a diferenciação existente entre a utilização da Internet em casa e na escola. No contexto escolar, a Internet é essencialmente usada como recurso educativo. Embora se assista a um progressivo apetrechamento tecnológico dos estabelecimentos de ensino, muitas vezes a Internet é pouco usada na sala de aula e, quando o é, procede-se ao controlo do tempo e das tarefas que os alunos aí realizam. Estas medidas dificultam a livre exploração, a descoberta pela experimentação, “o acesso a novas oportunidades de aprendizagem, de consolidação de competências digitais criativas e, até, de integração na cultura dominante dos pares” (Almeida et al., 2008, p. 167).

Em contrapartida, o ambiente familiar torna-se um espaço de aprendizagem de maior autonomia e diversificação do uso da Internet, onde a vertente educativa se alia à informação, comunicação e divertimento e as redes de sociabilidade se alargam. No entanto, é também neste contexto que os riscos ganham maior visibilidade. Paradoxalmente é na pseudo-segurança do lar e do quarto de dormir que aumenta a probabilidade da criança se deparar com um perigo que a amedronte ou coloque em causa a sua segurança.

A exclusão digital pode também ser mais patente em casa e minimizada na escola. Pais com reduzida escolarização, origem social desfavorecida e residência em áreas não-urbanas são três dos fatores apontados para uma menor utilização da Internet por parte das crianças no espaço doméstico. Independentemente da condição económica das famílias, as crianças consideram que os pais associam uma parte do sucesso educativo à posse e utilização do computador e da Internet e, por isso, investem na sua aquisição.

A juntar a estes estudos destaca-se ainda o trabalho desenvolvido por dois investigadores que nos últimos anos se têm dedicado a pesquisar sobre as transformações provocadas pelos *media*, incluindo a Internet, e coordenado cientificamente projetos, alguns deles de cariz internacional. Estamos a falar dos docentes universitários Gustavo Cardoso e Rita Espanha que, entre outras funções, fazem parte da equipa constituinte do Obercom – Observatório da Comunicação. É no âmbito desta instituição que têm surgido diversas publicações. Salientamos dois desses trabalhos.

Com o objetivo de dar a conhecer os usos dos *media* das crianças e jovens portugueses, identificando-se oportunidade e riscos da sua utilização, bem como as representações e expectativas existentes, o projeto E-Generation 2008 (Cardoso, Espanha, Lapa, & Araújo, 2009) baseou-se em 603 entrevistas presenciais realizadas em Portugal continental entre setembro e outubro de 2008. A amostra foi repartida por três faixas etárias (8 aos 12 anos, 13 aos 15 anos e 16 aos 18 anos) e abrangeu crianças e jovens que frequentavam o ensino básico e secundário, desde o 3º ano ao 12º ano de escolaridade. Para além da caracterização social dos jovens inquiridos, o estudo pesquisou a relação estabelecida com a Internet, telemóveis, jogos de vídeo, televisão, filmes, música e o papel desempenhado pelos *media* no quotidiano.

A análise dos resultados do questionário possibilitou a estes investigadores atualizarem a informação obtida em 2006. Verificaram que cerca de um quarto dos inquiridos continuava sem computador em casa, sendo a percentagem superior entre os mais novos (34,9%) relativamente à faixa etária dos 16 aos 18 anos (18%). Ao contrário do telemóvel, que é uma

tecnologia pessoal e abrange a maioria dos jovens, em 2008 cada membro do agregado familiar ainda não possuía o seu próprio computador pessoal, mas a tendência já parecia encaminhar-se nesse sentido.

Em casa, predominavam os computadores fixos (59,4%) face aos portáteis (38,5%), embora nos jovens mais velhos houvesse uma aproximação dos valores entre estes dois tipos de computadores. Quase metade dos jovens com computador no contexto familiar possuía-o no seu quarto, “o que reflete uma realidade em que cada vez mais jovens têm vários dispositivos mediáticos no seu reduto pessoal” (Cardoso, Espanha, Lapa, & Araújo, 2009, p. 219). O declínio da “cultura de rua” e do “convívio familiar tradicional”, bem como a “individualização e privatização dos tempos livres” (p. 247) são as razões apontadas por estes autores para os jovens deslocarem as suas atividades para casa, para o privado, transformando o quarto num espaço privilegiado para a utilização dos *media*, onde os jovens exercitam a sua autonomia, liberdade e criatividade. A utilização da Internet é uma experiência pessoal (55,9% dos jovens navegam na Internet quando estão sozinhos), o mesmo sucedendo para 60% dos inquiridos que veem televisão sem companhia e a maioria das vezes realiza outras tarefas em simultâneo (*multitasking*).

Quanto ao acesso à Internet em casa, o estudo permite apurar que a evolução foi lenta face ao diagnosticado em 2006, pois pouco mais de metade dos jovens (54,9%) possuem esta tecnologia neste espaço, valor que não anda muito distante dos 49,3% dos inquiridos que afirmam utilizar a Internet na escola. Mais uma vez estes dados transformam o contexto escolar num ambiente propício à infoinclusão e à promoção das literacias digitais. Algumas assimetrias foram encontradas já que a ausência de acesso à Internet era superior entre as raparigas.

O início de utilização da Internet assinalava-se cerca dos 10 anos, idade média em que os jovens obtiveram o seu próprio telemóvel, habitualmente oferta dos pais. A tendência é para que este contacto com as tecnologias ocorra cada vez mais precocemente. Tal como na investigação Almeida et al. (2008), a autoaprendizagem foi a forma utilizada por mais de 40% dos jovens para se iniciarem na Internet, sendo a percentagem ligeiramente superior nos rapazes (47,9%) quando comparada com a das raparigas (39,3%). São os jovens mais velhos aqueles que se consideram como sendo os que têm mais conhecimentos sobre a Internet no seu agregado familiar, vendo-se com um nível médio, avançado ou de especialista no seu uso.

Mais de 20% dos jovens, sobretudo do sexo masculino, não usa o correio eletrónico, enquanto a comunicação através de serviços de mensagens instantâneas (Messenger ou similares) é frequente entre os mais velhos, sendo utilizada preferencialmente para contactar com os pares que já fazem parte da rede de sociabilidade existente na vida real. Em contrapartida, menos de um terço dos inquiridos participa em chats ou fóruns, sendo esta uma atividade que serve também, em cerca de 50% dos casos, para comunicar com pessoas conhecidas. A situação de dependência económica dos jovens face aos pais é visível, por exemplo, na reduzida utilização dos serviços de comércio eletrónico, alvo de vigilância dos progenitores.

A partir do tempo gasto diariamente com as tecnologias, este estudo hierarquiza a importância assumida pelos diferentes *media* para os jovens. A Internet surge em quarto lugar, após a visualização da televisão, o uso do telemóvel e a audição de música, posicionando-se antes da rádio e da utilização do telefone fixo. Se para as raparigas o telemóvel e a televisão seriam os *media* mais difíceis de deixar, para os rapazes seria mais penoso colocar de lado os videojogos e a Internet. Cerca de três quartos dos jovens percecionam a Internet como sendo-lhe muito útil ou como um meio de entretenimento, mas mais de metade também considera que ela pode provocar habituação e isolamento.

Tendo como ponto de partida os dados provenientes do “Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias”, realizado desde 2003 pelo Instituto Nacional de Estatística e que, a partir de 2005, passou a englobar questões direcionadas para a população mais jovem (entre os 10 e os 15 anos), Cardoso e Espanha (2010) analisaram as práticas de utilização das tecnologias da informação e comunicação dos jovens nascidos na década de noventa, denominados por Prensky de “nativos digitais”. Para isso, utilizaram o questionário aplicado também em 2008 à população portuguesa com idades compreendidas entre os 10 e os 74 anos, comparando, em alguns dos casos, com as possuídas pelo resto da população inquirida.

Baseando-se nas ideias defendidas por Helsper e Enyon (2010), estes dois investigadores portugueses questionaram a utilização, a frequência, local de uso e as atividades realizadas pelos jovens portugueses no computador e na Internet, bem como a utilização e atividades efetuadas com o telemóvel. Concluíram que a idade não era a única variável a explicar a aptidão digital e que os “nativos” não podem ser tratados como um “grupo de perfil homogéneo do ponto de vista da integração digital” (Cardoso & Espanha, 2010, p. 6). Se era verdade que os jovens davam maior relevo a estas tecnologias, outras dimensões como a experiência (antiguidade ou tempo), a extensão do uso (frequência e atividades realizadas) das referidas ferramentas e as diferenças de género tinham também um peso considerável.

Concluíram que, por um lado, a utilização do computador e Internet decresce à medida que aumenta a idade, mas, por outro lado, verifica-se uma “masculinização do uso” (p. 4) das tecnologias, mais evidente na população em geral do que nos grupos mais jovens. Contudo, a análise exclusiva deste indicador daria uma visão redutora da real utilização destas tecnologias. Como se pode confirmar na tabela 1, os dados respeitantes à frequência de utilização do computador e da Internet, “um dos indicadores que permite fazer uma leitura da integração das TIC na vida quotidiana” (p. 12), dão-nos conta que ela é superior nos “imigrantes digitais” quando comparada com a dos “nativos digitais”.

Tabela 1.

Frequência de utilização do computador e da Internet, por género, pelos “nativos digitais” e “imigrantes digitais” (adaptado de Cardoso & Espanha, 2010)

INDICADORES		“NATIVOS DIGITAIS” (10-15 anos)			“IMIGRANTES DIGITAIS” (16-74 anos)		
		Masculino %	Feminino %	MÉDIA %	Masculino %	Feminino %	MÉDIA %
Frequência de utilização do computador	• Diária ou quase diária	69,1%	66,5%	67,8%	--	--	76%
	• Pelo menos uma vez por semana	24,5%	29,2%	26,8%	--	--	16,1%
	• Pelo menos uma vez por mês	4,6%	3,6%	4,1%	--	--	5,1%
	• Menos de uma vez por mês	1,9%	0,7%	1,3%	--	--	2,8%
Frequência de utilização da Internet	• Diária ou quase diária	55,2	53,9	54,5	--	--	70,3
	• Pelo menos uma vez por semana	35,8	32,9	34,4	--	--	20,7
	• Pelo menos uma vez por mês	6,5	11,4	8,9	--	--	5,9
	• Menos de uma vez por mês	2,5	1,8	2,1	--	--	3,0

Esta constatação sobre a frequência de utilização destas duas tecnologias vem contrariar algumas das opiniões inicialmente expressas por Prensky (2001a) acerca do uso e interação constante com os computadores e ferramentas da era digital, feito pelos jovens.

Today’s students . . . represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. . . . It is now clear that as a result of this ubiquitous environment and the sheer volume of their interaction with it, today’s students think and process information fundamentally differently from their predecessors. (p.1).

Será então legítimo afirmarmos de forma perentória que, fruto desta interação constante com as tecnologias, os estudantes de hoje pensam e processam a informação de forma diferente dos seus predecessores, sem termos em conta as assimetrias existentes dentro de cada um dos grupos e que podem ser, por exemplo, diferenças de condição (social, económica, geográfica, educacional), etárias, de género ou na distribuição da população?

Embora não encontremos a resposta no relatório da Obercom (Cardoso & Espanha, 2010), a continuidade da sua análise ajuda-nos a esboçar o perfil do “nativo digital” português. Quanto ao local onde é usado o computador e a Internet, a escola surge-nos como sendo o principal espaço de utilização, seguida pelo uso realizado em casa. Relativamente às atividades realizadas na Internet, deparamo-nos com assimetrias de idade. Um exemplo pode ser encontrado a nível do comércio eletrónico. Embora abranja apenas cerca de um quarto da população entre os 16 e os 74 anos, há uma discrepância considerável ao compararmos com os mais jovens (somente 3,5% compra ou encomenda bens ou serviços através de serviços

online). De qualquer modo, embora com valores diferentes, algumas atividades são destacadas em ambos os grupos, como o correio eletrónico, a comunicação síncrona ou a procura de informação com fins educativos/formativos.

Diferenças de género foram detetadas por este estudo. Os jogos em rede, os diversos tipos de download (imagens, software, jogos, música, filmes) e a comunicação por chat são atividades tendencialmente masculinizadas, contrariamente à leitura de livros na Internet e à pesquisa de informação sobre saúde que ganham ligeira vantagem com as raparigas.

Neste relatório, Cardoso e Espanha (2010) ainda estudaram os vários indicadores tendo em conta a distribuição geográfica (compararam os resultados de Portugal Continental com os provenientes das duas Regiões Autónomas) e o tipo de localidade¹⁸. Encontraram assimetrias demográficas ao examinarem a frequência de utilização do computador e da Internet. Nas zonas menos povoadas, apesar de quase todos os jovens terem utilizado alguma vez o computador, a percentagem daqueles que o fazem diariamente é inferior ao das regiões com maior densidade populacional. São também as variáveis demográficas “que evidenciam as maiores disparidades nos locais de utilização” (p. 16). Nas zonas pouco ou moderadamente povoadas, a escola é o primeiro local de utilização do computador e da Internet, enquanto nas regiões com maior povoamento a utilização do computador é feita com ligeira vantagem em casa e só no caso da Internet a escola assume a primazia.

De uma forma geral, são os jovens das zonas densamente povoadas que mais utilizam o computador para o software educativo, atividades pessoais e de divertimento (jogar). Apesar desta ligeira assimetria demográfica, a principal atividade para qualquer uma das regiões é a realização de trabalhos para a escola. No caso do uso da Internet, na “análise por tipo de localidade, as atividades cimeiras do ranking mantêm-se, independentemente da densidade populacional” (p. 35), mas com algumas variações como é o caso do correio eletrónico (superior nas zonas pouco povoadas), da leitura e criação dos blogues (claramente superior nas zonas densamente povoadas), da pesquisa da informação sobre saúde, da leitura de jornais e revistas (superior nas zonas pouco povoadas) ou do download de filmes (superior nas zonas densamente povoadas), entre outros.

Para terminar, resta-nos fazer uma breve referência ao já mencionado projeto EU Kids Online. Coordenado a nível europeu por Sonia Livingstone e em Portugal por Cristina Ponte, este projeto apresenta como principal objetivo o conhecimento dos usos, riscos e comportamentos de segurança das crianças e jovens ao utilizarem a Internet.

¹⁸ Quanto ao tipo de localidade, os referidos coordenadores do projeto da Obercom recorreram a uma tipificação dos territórios nacionais assente na sua densidade populacional, distinguindo as zonas densamente povoadas, formadas pelas freguesias cuja densidade populacional era superior a 500 habitantes por km² e com uma população total de, pelo menos, 50000 habitantes; as zonas medianamente povoadas, formadas pelas freguesias contíguas a uma zona densamente povoada ou com uma população total de, pelo menos, 50.000 habitantes e cuja densidade populacional seja superior a 100 habitantes; e as zonas pouco povoadas, ou seja, as freguesias que não se inseriam nas duas tipologias anteriores.

Tendo como principais focos de atenção o acesso/uso, as oportunidades e os riscos, a regulação e mediação parental, as literacias e a segurança no mundo *online*, os responsáveis pelo projeto EU Kids Online estabeleceram uma classificação das oportunidades e riscos das crianças em ambientes digitais. Consideraram que, na comunicação na Internet, a criança poderia posicionar-se de três modos diferentes: como recetor da distribuição de conteúdos em massa (de um para muitos); como participante numa situação interativa conduzida predominantemente por adultos (de adulto para criança); e como ator numa interação em que era ela que tinha a iniciativa (*peer-to-peer*, ou seja, entre pares) (Livingstone & Haddon, 2009).

Este projeto desenvolveu-se em duas fases. Num primeiro momento (2006-2009) privilegiaram a pesquisa sobre o uso que crianças e jovens faziam da Internet e de outros *media*, comparando resultados, identificando lacunas e fornecendo orientações/metodologias para novas investigações e para as políticas públicas nesta área. Entre outras conclusões, verificaram que a maioria dos estudos privilegiava o acesso e uso da Internet, seguindo-se a pesquisa sobre os interesses e atividades *online*, sendo poucos os estudos sobre riscos e grupos de risco, competências, literacia digital, entre outros.

Na 2ª fase do projeto (2009-2011) desenvolveram e aplicaram um inquérito, em forma de entrevista, a mais de 25000 crianças (amostras aleatórias de 1000 crianças de 25 países europeus, incluindo Portugal), utilizadoras da Internet e cuja idade estivesse compreendida entre os 9 e os 16 anos. Simultaneamente era entrevistado um dos progenitores da criança.

Dos resultados europeus deste inquérito, apresentados no relatório de Livingstone et al. (2011) salientamos algumas ideias. Quanto ao uso e atividades *online*, verifica-se a sua total integração na vida das crianças: 93% dos utilizadores entre os 9 aos 16 anos acedem semanalmente à Internet e 60% fazem-no diariamente ou quase todos os dias. O primeiro contacto com a Internet é estabelecido cada vez mais cedo, situando-se entre os 7 e os 8 anos e efetua-se em casa (87%), sobretudo no quarto (49%), seguindo-se depois a escola (63%), mas aparecendo também através de outros dispositivos como o telemóvel (33%).

Em relação aos riscos *online*, o estudo conclui que estes podem não resultar em dano ou incómodo. Embora 41% das crianças confirmasse que já se tinha deparado com um ou mais riscos (pornografia, *bullying*, *sexting*, encontros *offline* com pessoas conhecidas *online*, defrontar-se com conteúdos nocivos ou perigosos, uso indevido de dados pessoais, comportamentos aditivos), sobretudo os mais velhos e os que têm maior utilização da Internet, a maioria não se sentiu desconfortável. Apenas 12% concordou que lhes trazia perturbação, sobretudo os mais jovens. Verifica-se que as literacias digitais se podem desenvolver com o aumento da utilização da Internet e são as crianças mais novas as que têm falta de competências digitais e de confiança.

Em contrapartida, apesar de dois terços dos pais afirmarem que falam com os filhos sobre as práticas na Internet, muitos ignoram que as crianças já se defrontaram com riscos. A intervenção parental positiva, com sugestões de comportamentos *online* ou conversas sobre situações embaraçosas, existe em mais de 50% dos casos. Contudo, cerca de 44% das crianças também considera que essa mediação é restritiva e limitativa das suas ações no mundo *offline*.

Em regra, os pais são vistos como sabendo muito ou bastante sobre o uso que os mais novos fazem da Internet, mas menos de 9% dos pais afirmou não pretender mais informações sobre segurança na Internet. A afirmação “Eu sei mais sobre a Internet do que os meus pais” foi aceite como verdadeira por 33% dos inquiridos. Quando surgem problemas ligados ao mundo virtual, as principais fontes de aconselhamento são os pais (63%), professores (58%) e os pares (44%). Contudo, estes valores podem alterar consoante a faixa etária e o estatuto sócio-económico, onde o apoio dos docentes pode ser superior ao dos progenitores.

2.3. Abrir as portas à literacia digital

Com uma origem que remonta a 1969, altura em que o Homem deu os primeiros passos na lua, a Internet fez a sua entrada a partir do mundo militar e académico, mas rapidamente conquistou um lugar nos negócios e entre a população em geral. Sem nos perdermos no devir histórico desta tecnologia, já que foram diversos os momentos que permitiram a sua generalização, lembremos apenas o espírito de cooperação, partilha e democratização do saber que foi perdurando ao longo dos anos e cuja face atual mais visível pode ser encontrada na Web 2.0.

Tal como no mundo real, no espaço virtual foram crescendo comunidades ou grupos, reunidos em volta de interesses comuns e fins concretos, sejam eles individuais ou coletivos. Contudo, há que distinguir entre as comunidades¹⁹, virtuais ou *on-line*²⁰, bem estruturadas e com fortes laços de pertença, dos espaços de conversação temporários, com regras pouco elaboradas. Ora, contrariamente às perceções que aparecem ligadas à Internet, as comunidades não são a forma de associação que tem prevalência neste *media*, sendo mais numerosa a comunicação e a troca de ideias em espaços mais ocasionais.

Ao avançarmos até aos nossos dias e examinarmos o conhecimento que circula na Internet, paradoxalmente deparamo-nos com um saber que não é abstrato e “frio”. Como refere Levy (s.d.), tem a assinatura dos indivíduos e grupos que o constroem e utilizam e nos dão a “ecologia cognitiva da sociedade”. Na mesma linha de pensamento, Castells afirma que “a cultura da Internet é a cultura dos seus criadores” (2007, p. 55). Assente na ideia de liberdade, cooperação, abertura a todos e livre acesso e circulação de saberes, para este investigador espanhol a Internet está estruturada de forma hierárquica em quatros estratos culturais, cada um deles apresentando características que lhe são próprias.

Nascida no mundo académico e científico, a cultura tecnomeritocrática considera os avanços científicos e tecnológicos como um “valor supremo” (Castells, 2007, p. 58) e fonte de

¹⁹ Abramson (citado em Cardoso, 2003) considera que a existência de uma comunidade implica as seguintes características: partilha de um fim ou bem comum, igualdade, lealdade, autonomia, localização física ou geográfica, comunicação deliberativa e um certo número de membros (quanto maior for a comunidade menores serão os laços estabelecidos entre os seus membros).

²⁰ Cardoso (2003) distingue as comunidades virtuais, reunidas em volta de interesses comuns mas “sem correspondência com um espaço físico pré-existente” (p. 86), das comunidades *on-line*, que são uma recriação de um espaço geográfico presente no mundo real.

progresso benéfico para a humanidade. Para se ser aceite neste grupo de tecno-elites há um código de conduta, um conjunto de regras formais e informais da comunidade.

A cultura *hacker* pode ser definida como sendo as normas, crenças, valores e costumes surgidos à volta de projetos tecnologicamente criativos e baseados em redes *on-line* de partilha, independentes do poder, de instituições ou empresas. O principal valor é o da liberdade de criação, utilização e redistribuição de conteúdos, com possibilidade de os modificar sempre que necessário. No interior desta cultura surgem por vezes “subculturas” ou “tribos”, cuja “guerra” tecnológica pode levar à utilização de meios extremos para fazer definhar as comunidades rivais, como é o caso dos *crackers*, cujo perfil é muitas vezes associado ao dos informáticos criadores de desordem e vulnerabilidade na rede e assim divulgado e emolado pelos órgãos de comunicação social.

Com uma génese ligada aos “movimentos contraculturais” e alternativos dos anos sessenta, a cultura comunitária virtual transforma a Internet num “meio de interação social seletiva e de pertença simbólica” (Castells, 2007, p. 56), através da valorização da ligação em redes.

Surgida nos anos 90, a cultura empreendedora assenta no poder de negociação e no lucro. Os empreendedores englobam simultaneamente os investidores, os inovadores ou tecnólogos e os capitalistas de alto risco. Bill Gates seria um símbolo dos empreendedores (*entrepreneurs*). Ao privilegiar o lucro, afasta-se dos valores que estão na origem da Internet. A competitividade e respeito do grupo são conseguidos através de uma motivação extrínseca e uma gratificação imediata: o dinheiro, quer dizer, o “know-how tecnológico” é transformado em “valor financeiro” (Castells, 2007, p. 79). A inovação, criatividade ou pensamento substituem o capital como elemento-chave da economia Internet e as ideias tiram o lugar aos produtos. O poder tecnológico camufla a ganância e o “autismo social” (Castells, 2007, p. 82).

É da articulação destes quatro tipos de cultura (tecnomeritocrática, *hacker*, comunitária virtual e empreendedora) que nasce a cultura Internet. Mas, afinal, o que é a Internet?

Cardoso (2003) escreveu que a “Internet, tal como o mundo em que vivemos, é, e será, aquilo que quisermos que ela seja” (p. 16). Este pensamento remete-nos não apenas para a discussão das potencialidades e ameaças que lhe estão associadas, mas também para o debate sobre aquilo que verdadeiramente é a Internet. Seguindo ainda este investigador verificamos que a Internet tem uma dimensão tecnológica, ligada ao desenvolvimento de programas. A sua génese associa-se a esta visão da Internet como uma tecnologia. Porém, trata-se de uma tecnologia que assenta numa dimensão humana de cooperação de “circulação livre do saber” (Cardoso, 2003, p. 25) e que é perceptível quando a integramos na cultura em que surgiu, ligada ao mundo científico e universitário, onde o reconhecimento pelos pares tem um peso considerável.

Mas a definição da Internet não fica completa apenas com estas duas vertentes, de tecnologia e cultura. A Internet também pode ser considerada como um novo *media*.

Tal como designámos a rádio, o telefone e a televisão por *media*, porque eles asseguram de diferentes formas – através de som, texto e imagem – a

transmissão codificada de símbolos dentro de um quadro predefinido de estrutura de signos entre emissor e recetor, também a Internet é um *media*. Trata-se de um *media* multimédia porque utiliza de forma combinada e interligada – em hipertexto ou não – som, imagem e texto. (Cardoso, 2003, p. 36).

Quer nos posicionemos do lado dos defensores da Internet enquanto *mass media* (Slevin, 2003) ou aceitemos a opinião dos opositores a esta definição (Wolton, citado em Cardoso, 2003), é importante retermos a ideia de Cardoso (2003) de que não há apenas uma Internet, mas existem várias e se a World Wide Web (WWW) pode ser encarada como um *mass media*, ela também é um meio de comunicação interpessoal, quer seja através dos serviços de comunicação assíncrona (correio eletrónico) como síncrona (*chats* ou salas de conversação).

Ao estudarmos a Internet e a aplicabilidade que pode ser dada a esta tecnologia nas nossas bibliotecas escolares, é importante desmitificarmos receios e dúvidas, pormos de lado os preconceitos e analisarmos este fenómeno de forma objetiva e abrangente, sem nos restringirmos a uma visão parcelar dos problemas.

2.3.1. Quando a Internet (in)tranquiliza

Um rápido olhar pelo passado da humanidade permite-nos verificar que muitos dos “medos” atuais associados à Internet são preocupações antigas. Trata-se, pois, de um fenómeno que não é específico da Internet. Cardoso (2003) exemplifica com as opiniões surgidas aquando da difusão do livro e do telefone, acusados publicamente de serem propiciadores de isolamento social²¹. A continuidade da utilização destes meios veio demonstrar que proximidade e comunicação são duas das potencialidades que podem ser encontradas. Será este o caminho que ainda falta percorrer em relação à Internet?

No final dos anos 60, Umberto Eco (Eco, 1984) realçava que, ao longo da história da humanidade, a modificação dos instrumentos culturais pôs em crise o modelo cultural precedente e o aparecimento de uma nova tecnologia (da informação e da comunicação) acarretou também o debate entre os acérrimos defensores dos benefícios dessa novidade para a sociedade (os “integrados”) e aqueles que, catastroficamente, apontavam o impacto negativo da sua incorporação no dia a dia (os “apocalípticos”).

No caso da Internet, a novidade está no facto de termos assistido à predominância ou quase exclusividade do discurso dos “integrados” durante a fase de difusão da Internet (1995 a 2000), fruto da convergência de interesses de diversos setores importantes da sociedade. Assim, “empresários, políticos e . . . profissionais qualificados” (Cardoso, 2003, p. 12) uniram esforços no sentido de levar esta tecnologia ao maior número de pessoas. Ao contrário de outras invenções, como a energia nuclear, foi desde logo vista como sendo útil para o futuro e bem-estar da humanidade, sendo considerada não prejudicial ao indivíduo.

²¹ O isolamento social, associado à dependência, é também atribuído no presente à Internet.

Que razões estão por detrás deste sucesso de aceitação da Internet? Cardoso (2003) aponta-lhe duas vantagens: permite às empresas criarem informação, mas também concede a possibilidade de ser produzido conhecimento a nível individual, pois é do “domínio público” e “tal como uma língua não é propriedade do Estado ou empresa mas sim de quem a quiser aprender” (p. 13).

Com a entrada no novo milénio, a visão paradisíaca e utópica sobre a Internet cedeu lugar às perspetivas calamitosas e negras. E por onde rondará o equilíbrio? Certamente que perigos como a pornografia e a insegurança dos dados não são elementos a descurar quando se pensa na Internet, mas trata-se de problemas sociais que se manifestam nas tecnologias utilizadas pelo ser humano, não sendo produto específico desses meios.

Luiz e Cohn (2006), ao analisarem a sociedade de risco de um ponto de vista epidemiológico, referem que esta palavra tem origem medieval e foi associada ao perigo desde o século XVI, “quando o futuro passa a ser entendido como passível de ser controlado” (p. 2341). Estas mesmas investigadoras ligadas à área da medicina, baseiam-se em Spink para destacarem uma dupla vertente de análise do risco. Se, por um lado, podemos perspetivar o risco como a probabilidade de algo ocorrer, procurando-se a regularidade desse fenómeno, por outro lado também podemos encará-lo tendo em conta a possibilidade de perder alguma coisa e provocar dano.

Ao pesquisar o risco a nível das empresas, Moreau (2003, p. 20) encontra-lhe uma tridimensionalidade que engloba o “perigo ou fonte de risco”, “aquilo que envolve perigo” e o “nível de vulnerabilidade dependente da probabilidade de ocorrência e do nível de impacto”. Considera que a gestão de uma crise implica uma fase de preparação, antecipação e ação.

Por outro lado, se observarmos a definição de risco expressa no Regulamento 460/2004 (Parlamento Europeu), de 10 de março, veremos que ele é percebido como o “grau de probabilidade de que uma vulnerabilidade do sistema afete a autenticação ou a disponibilidade, autenticidade, integridade ou confidencialidade dos dados processados ou transferidos e a gravidade desse efeito, com consequências na utilização intencional ou não intencional dessa vulnerabilidade”, ou seja, o risco é encarado numa vertente negativa, mas que é suscetível de ser gerido e controlado. Ainda segundo este documento oficial, a “avaliação do risco” seria um “processo científico e tecnológico” dividido em quatro fases: identificação e caracterização da ameaça, avaliação da exposição e caracterização do risco.

De uma forma resumida podemos então concluir que o risco é um conceito polissémico, sendo possível ligá-lo à probabilidade de ocorrência de um dado fenómeno e, como tal, suscetível de ser prevenido, mas também pode ser encarado como uma medida de impacto ou vulnerabilidade a que algo está sujeito, devendo então ser gerido e controlado. Para além da componente objetiva que possa ser encontrada, o risco engloba uma vertente subjetiva.

Após esta brevíssima contextualização do modo como pode ser encarado o risco, analisemos agora alguns dos fatores de risco que são associados à Internet. Apoiando-nos mais uma vez em Luiz e Cohn (2006), podemos definir fator de risco como sendo a “característica ou

circunstância que está relacionada com o aumento da probabilidade de ocorrência de um evento” (p. 2342) ou fenómeno.

Começaremos por apontar a desmedida quantidade de informação que é do domínio público e que é disponibilizada por este e outros *media*. Sendo vasta a informação, mais difícil se torna a sua seleção e maior relevo é dado à questão da credibilidade da informação e das fontes. Contudo, se a interconectividade permanente é fonte de desordem, é também aí que podemos encontrar um suporte para esse caos informacional, através das comunidades virtuais que “favorecem os processos de inteligência coletiva” (Lévy, s.d.). Nestas redes, a complexidade tende a agravar-se, pois flutua-se constantemente entre a riqueza de conhecimento que é proporcionada e a necessidade de se proteger os direitos de propriedade intelectual.

Esta preocupação aparece também em documentos oficiais. Já em 1994, o Relatório Bangemann apresentava a proteção dos direitos de propriedade intelectual (*copyright*) como sendo uma tarefa coletiva e prioritária, a ser realizada internacionalmente, e onde a União Europeia tomaria parte nessa defesa. No caso concreto de Portugal, a Resolução da Assembleia da República nº 53/2009, de 20 de julho, que aprovou o Tratado da Organização Mundial de Propriedade Intelectual sobre Direito de Autor²² (OMPI), é exemplo de um dos documentos relacionados com esta temática. Ao acordar que a “armazenagem de uma obra protegida sob forma digital num suporte eletrónico constitui um ato de reprodução”, obriga a que se respeitem as regras estabelecidas pelos autores dessas obras (artísticas ou literárias) para a transferência de propriedade. Mas se uma pintura, música ou livro está enquadrado neste tipo de obras, o mesmo sucede se estivermos a falar de um *software*, já que “os programas de computador são protegidos como obras literárias” (Resolução da Assembleia da República nº 53/2009).

Comumente designada por “pirataria”²³, este tipo de conduta floresceu com o desenvolvimento de tecnologias como as fotocopiadoras e os gravadores de áudio e vídeo, entre outras, que permitiam o acesso e reprodução fáceis das obras. A reprodução ilegítima alarga ainda mais o seu âmbito com a Internet, devido à simplicidade e rapidez de cópia e distribuição (de programas, vídeos, obras literárias, músicas, etc.) que esta permite.

Sendo assim, o incremento das tecnologias da informação e comunicação acarreta novos riscos e novos fenómenos de criminalidade. Neste campo, é interessante o levantamento de classificações apresentado por Rodrigues (2009) sobre a tipologia da criminalidade informática/digital e cuja síntese pode ser encontrada no anexo 6. Destacamos as seis etapas da evolução legislativa ligada à informática propostas por Ulrich Sieber (citado em Rodrigues, 2009):

²² O Tratado da Organização Mundial de Propriedade Intelectual (OMPI) sobre Direito de Autor foi adotado em Genebra em 20 de dezembro de 1996, e articula-se com o Ato de Paris da Convenção de Berna para a proteção das obras literárias e artísticas, ocorrido a 24 de julho de 1971.

²³ No presente a noção de pirataria é vista numa vertente negativa. Na Idade Média e períodos posteriores, havia um tipo de pirataria que era legalizada: os corsários. Enquanto os piratas eram apátridas, os corsários tinham o aval de um Estado.

1. proteção da privacidade (anos 70 e 80);
2. lei penal económica, privilegiando-se o crime económico cometido através do computador (início dos anos 80);
3. proteção da propriedade intelectual (ao longo dos anos 80);
4. conteúdos ilícitos (ilegais e nocivos), como a pornografia, (anos 80 e 90);
5. alterações na lei processual penal;
6. legislação de segurança (depois dos anos 90).

Apesar das infrações ligadas à violação da intimidade, no contexto da criminalidade informático-digital, apresentarem uma “importância quantitativa limitada” (Rodrigues, 2009, p. 216), a verdade é que continuam a ser alvo permanente de discussão na Sociedade da Informação.

Slevin (2002) recorda que antes do aparecimento da Internet a maioria das pessoas era invisível para o resto do mundo. Com ela aumentou a “exposição pública” ou o “espaço do visível” (Thompson, citado em Slevin, 2002, p. 291). O próprio conceito tradicional de vida pública²⁴, centrada num espaço e tempo específicos, sofre alterações com a expansão dos meios de comunicação de massas, os quais lhe conferem maior abertura e visibilidade.

Este mesmo autor serve-se dos conceitos utilizados por Thompson para referir que a Internet é um espaço não localizado, pois os indivíduos disponibilizam informação sem haver copresença no espaço e no tempo. Mesmo no caso da Intranet, pode haver partilha de um lugar de trabalho, mas é desnecessária a criação de uma mesma localização espaço-temporal. Para ele, contrariamente aos outros *media*, a Internet cria novos “espaços dialógicos” e abertos na medida em que gera e alarga as oportunidades de interação social, embora também ocorram processos de fragmentação. Finalmente, com a Web é possível criar uma pluralidade de “recebedores” da informação e, simultaneamente, “produtores” dessa mesma informação, a qual é transmitida independentemente de qualquer resposta. Daí que a Internet possa ser associada a um espaço de visibilidade e diálogo, mas em paralelo funcione um espaço de isolamento.

Na Internet, os riscos à intimidade também estão presentes. O acesso a certos bens e serviços ou a entrada em determinados grupos, comunidades e redes sociais *online* apresentam como pré-requisito a obrigatoriedade de inscrição e de fornecimento de um conjunto de informações que ficam arquivadas em bases de dados. O seu objetivo é o de credibilizarem quem usa esses espaços. O problema surge quando pensamos nos *cookies* ou informações sobre os movimentos na Internet, armazenados no computador e que permitem traçar o perfil psicológico do seu utilizador. “Os dados que são recolhidos por esta via servem para agressivas campanhas de envio de e-mails (“spamming”)” (Rodrigues, 2009, p. 217).

²⁴ Para Thompson (citado em Slevin, 2002), o modo como encaramos na atualidade a “exposição pública” sofreu influências do modelo das *polis* ou cidades-estado da Grécia antiga, onde todos os cidadãos se reuniam numa assembleia (denominada Eclésia) para discutirem assuntos de interesse comum.

Sendo a privacidade um “atributo quantificável que se pode negociar” (Roig, 2009) e até partilhar a troca de certos benefícios, torna-se apetecível não só aos interesses económicos, mas também aos indivíduos e ao Estado os quais pretendem salvaguardar os direitos e liberdades fundamentais das pessoas singulares. Daí a necessidade de fazer respeitar o direito do tratamento de dados pessoais, ou seja, de “qualquer informação relativa a uma pessoa singular identificada ou identificável”, que permita o reconhecimento da sua “identidade física, fisiológica, psíquica, económica, cultural ou social” (Parlamento Europeu, 1995).

Enquanto direito fundamental à vida humana, os legisladores têm tido algum cuidado no sentido de procurarem proteger a privacidade individual e os dados pessoais. Tal como outras tecnologias, a Internet afeta áreas sensíveis como “a imagem individual, a comunicação, o movimento e crenças” (Bangemann, 1994, p. 18). O Memorando de Roma (International Working Group on Data Protection in Telecommunications, 2008) teve um papel marcante na identificação de um conjunto de riscos associados ao uso das redes sociais e dos quais destacamos:

- a ausência da noção de esquecimento, já que uma vez publicados, os dados nunca desaparecerão. Mesmo sendo apagados da fonte original, essas informações poderão manter-se noutros *sites*;
- o conceito de “comunidade” e “amigos” cria a ilusão de intimidade na rede, quando muitas vezes extravasa as ligações estabelecidas no mundo “real”;
- a possibilidade técnica dos servidores das redes poderem gravar e partilhar as informações e os movimentos feitos pelos utilizadores dos seus *sites*;
- o registo de mais informação do que aquela que se pensa que se está a dar (através de *software* de reconhecimento da cara, uma fotografia pode ser usada como um identificador biométrico universal; a tecnologia pode também ser usada para criar “gráficos sociais” onde se percebem as relações estabelecidas entre diferentes utilizadores);
- utilização abusiva, feita por terceiros, dos dados inseridos no perfil que, dependendo da privacidade escolhida, podem estar disponíveis a toda a comunidade.

Ainda segundo este Memorando, uma das razões da escassez de regulamentação sobre dados pessoais nas redes sociais apresenta um cariz sociológico, pois os utilizadores destes espaços digitais desenvolveram formas próprias de encararem o que pertence à esfera privada e pública, sentindo-se confortáveis em publicarem detalhes, muitas vezes íntimos, da sua vida privada.

Para alguns autores, esta tendência para a invasão da privacidade tenderá a agravar-se. Roig (2009) salienta que, com o desenvolvimento da Web 3.0 e dos serviços da Web semântica, os motores de busca conseguirão procurar não apenas palavras-chave, mas também ontologias ou mapas de significados.

Uma outra inquietação que tem estado bastante presente no discurso político é a da inclusão digital. Analisar o conceito da infoexclusão é mais uma vez entrarmos numa área dinâmica e polissémica. Múltiplas dimensões podem ser encontradas na sua abordagem. Fatores como o

rendimento económico, a educação, idade, etnia e género são apontados por Castells (2002) para demonstrar as diferenças no acesso à Internet. O combate deste fenómeno tem sido assumido pelo poder político. Já em 1996, o Conselho de Ministros português referia a “postura ativa e atenta” que o Estado deve manter no desenvolvimento da Sociedade da Informação, nomeadamente regulando o seu acesso “contra a exclusão informativa” (Resolução nº 16/96). Mas incluir digitalmente passa também pelo desenvolvimento das literacias.

Esta análise dos riscos ganha ainda maior vigor quando a encaramos em relação aos mais jovens. No fundo, trata-se de equacionarmos a relação que a criança e o jovem estabelecem com a Internet, confrontando os perigos e vantagens desta navegação.

Em 2008, uma Proposta de Decisão do Parlamento Europeu para ser estabelecido um programa comunitário para a proteção das crianças que utilizam a Internet e outras tecnologias da comunicação (Comissão das Comunidades Europeias, 2008a) considerava ser essencial distinguir-se entre o que podem ser consideradas práticas ilícitas e as que são prejudiciais, pois estas variam consoante os países e as culturas. Dava o exemplo dos conteúdos nocivos, cuja definição depende da visão de pais, professores e outros adultos sobre aquilo que consideram prejudicial às crianças, “podendo ir da pornografia e da violência ao racismo, à xenofobia, ao ódio no discurso e na música e a sítios que fomentam a automutilação, a anorexia e o suicídio” (p. 4).

Nesta linha de pensamento, alguns estudiosos têm procurado criar tipologias para os riscos que afetam as crianças quando estas navegam no mundo digital. É o caso de Livingstone, Haddon, Görzig e Ólafsson (2011), que no relatório elaborado no âmbito do projeto EU Kids Online II distinguem os riscos associados aos conteúdos, contactos e comportamentos. Os coordenadores deste projeto europeu cruzaram estas três categorias de riscos com as ameaças com que as crianças se deparam ao navegarem na Web (agressividade, carga sexual, valores negativos e comércio), obtendo a classificação que a seguir se apresenta (figura 6).

	Conteúdo (Criança como recetor)	Contacto (Criança como participante)	Conduta (Criança como ator, vítima ou culpado)
Agressividade	Conteúdo violento ou discriminatório	Assédio ou perseguição	<i>Bullying</i> (receber mensagens maldosas ou desagradáveis), atividades hostis entre pares
Sexuais	Conteúdo pornográfico	Aliciamento, abuso sexual ou exploração	Assédio sexual, <i>sexting</i> (receber ou distribuir mensagens ou imagens de cariz sexual)
Valores	Conteúdo racista ou que incite ao ódio	Persuasão ideológica	Conteúdos potencialmente nocivos criados pelos utilizadores
Comércio	Publicidade não solicitada (<i>spam</i>)	Uso indevido dos dados pessoais	Jogos e apostas, violação dos direitos de autor

Figura 6. Classificação dos riscos associados ao uso da Internet pelas crianças (Livingstone & Haddon, 2009; Livingstone et al., 2011; Ponte, 2009)

Conforme alertam Livingstone et al. (2011), o risco com que a criança se depara quando navega na Internet pode não ser danoso, provocando apenas incómodo. Enquanto o dano apresenta uma vertente objetiva, o desconforto ou incómodo cai na subjetividade. Nem todas as crianças reagem de igual modo face aos riscos. O grau de dano ou desconforto/incómodo que esse risco pode causar varia com a idade (tendencialmente, os riscos aumentam com a idade) e o género (face aos riscos, as raparigas ficam mais incomodadas do que um rapaz). Temos ainda que pensar que a exposição a um determinado grau de risco pode mesmo ter resultados positivos e capacitantes se a criança aprender a lidar com ele e aumentar a sua resiliência.

Por sua vez, Willard (2007a, 2007b) aponta uma listagem de diversos riscos *online* que é preciso que os educadores conheçam para que possam prevenir e encontrar respostas:

- relacionados com o sexo, como a pornografia, atividades sexuais, perseguição sexual e a exploração sexual;
- cyberbullying, que toma diversas formas, como a difamação, *flaming* – demonstrar hostilidade através de mensagens eletrónicas, *harassment* – envio repetido de mensagens ofensivas, representação – substituir ilegalmente alguém e colocar material que faça sentir mal ou ponha em causa essa pessoa, exclusão, *outing* – partilhar informação privada ou constrangedora de alguém, *cyberstalking* - envio repetido de mensagens ameaçadoras ou intimidantes);
- comunidades inseguras e que podem conduzir os seus membros ao suicídio ou à anorexia, entre outros;
- grupos perigosos incentivando o racismo e a violência;
- cyberameaças e *distress* (colocar ou enviar material online, ameaçador ou angustiante);
- outros riscos como os que aparecem ligados ao jogo (causando comportamentos aditivos ou violentos), incluindo os jogos de azar, *hacking* (danificar computadores), plágio ou pirataria, *copyright*, assuntos de segurança, fraudes e roubo de identidade, *spam* (envio/receção de correio eletrónico desapropriado e não solicitado).

Esta autora defende que é necessário acompanhar as crianças quando elas são pequenas e ensinar-lhes algumas regras básicas de segurança, para que se tornem adolescentes experientes (“Safe Kids, Savvy Teens”).

Em Portugal, Tito de Morais faz referência aos cinco *c's* (Morais, 2003a, 2003b) como sendo as cinco maiores categorias de riscos que podem afetar as crianças quando estas navegam na Internet. Às ameaças apontadas pela Comissão Europeia (conteúdos inapropriados, contactos potenciais e comércio ou práticas publicitárias não éticas), o fundador do projeto Miúdos Seguros na Net acrescenta os comportamentos compulsivos e o *copyright* ou direitos de autor. Para Tito de Morais, a segurança *online* das crianças é metaforicamente vista como sendo uma “estrela de cinco pontas” (2003b), correspondendo cada vértice a um risco. No centro dessa estrela situar-se-ia a maior ameaça à segurança *online* das crianças e jovens: a “síndrome da falta de tempo”.

Em termos concretos, isto traduz-se na falta de consciência do problema, falta de informação e falta de envolvimento da parte das famílias, das escolas, espaços públicos de acesso à Internet, grupos não-governamentais de defesa e promoção dos direitos de crianças e jovens, governos (local e central), legisladores, forças e agentes da lei, empresas do setor das tecnologias de informação e comunicação e meios de comunicação social, entre muitos outros. (Morais, 2003c).

Não poderíamos concluir a abordagem da Internet sem fazermos referência a outra dimensão que ela pode assumir. Paralelamente à perspetiva social negativa da Internet emerge uma visão otimista e de valorização das potencialidades desta tecnologia, da qual o discurso político se tem aproximado. Ponte e Vieira (2007) destacam a relação direta existente entre risco e oportunidade, pois “aumentar as oportunidades, aumenta os riscos e, portanto, limitar o uso da Internet diminui não só os riscos, mas também as oportunidades” (p. 2739). Daí que o seu afastamento ou exclusão desta tecnologia seja o principal fator de risco a ter em conta.

Lagarto (2008) lembra as facilidades que a Internet disponibiliza e que melhoram o desenvolvimento das atividades humanas. Seja enquanto acervo de informação ou biblioteca digital, seja a nível comunicacional (correio eletrónico, *chats*, *newsgroups*, ...), do comércio eletrónico (*e-commerce*) ou da democracia eletrónica (*e-government*), seja como novo *media* ou mero agregador dos *mass media* tradicionais, “a Internet é uma ferramenta poderosa para a construção da sociedade moderna” (Lagarto, 2008, p. 108) e para ser usada na Escola. Ao alargar o leque de interações e saberes, disponibilizando outros meios de produção e divulgação do conhecimento que não apenas os tradicionais, conduz ao repensar do papel do professor e do aluno e a novos paradigmas de ensinar e aprender.

Inácio (2009) sintetiza algumas das funcionalidades que esta tecnologia traz para ao ensino. Enquanto “fonte de informação e de recursos” (p. 156), de acesso a inúmeros materiais educativos, bases de dados e bibliotecas digitais, extravasa o conhecimento que poderia ser armazenado no espaço físico da escola, derrubando barreiras espaciais e temporais. A Internet facilita a interação, a comunicação e a partilha de saberes, servindo de “apoio ao ensino presencial” e promovendo novos modelos de aprendizagem, centrados no aluno, na sua prática e no trabalho colaborativo.

De forma similar à categorização dos riscos *online*, o Projeto EU Kids Online (Livingstone, 2009; Livingstone & Haddon, 2009) apresenta uma ferramenta de trabalho que permite distinguir as oportunidades de acordo com os conteúdos (criança-recetor), contactos (criança-participante) e condutas (criança-ator). Estas oportunidades são cruzadas com os valores ou motivações do uso da Internet (aprendizagem, participação, criatividade, identidade), originando uma tabela (figura 7) classificativa das oportunidades *online* para as crianças.

	Conteúdo		Contacto	Conduta
	(Criança como recetor)		(Criança como participante)	(Criança como ator, vítima ou culpado)
Aprendizagem educativa e literacia digital	Recursos educacionais		Contacto com outros que partilham os mesmos interesses	Autoiniciativa ou aprendizagem colaborativa
Participação e envolvimento cívico	Informação global		Trocas entre grupos de interesse	Formas concretas de envolvimento cívico
Criatividade e autoexpressão	Diversidade de recursos	de	Ser convidado ou inspirado a criar ou participar	Criação de conteúdos gerados pelo utilizador (<i>user generated content</i>)
Identidade e relacionamento social	Conselhos (pessoais, saúde, sexuais, ...)	de	Redes sociais, partilhar experiências com outros	Expressão de identidade

Figura 7. Classificação das oportunidades (Livingstone, 2009; Livingstone & Haddon, 2009)

Note-se que, na prática, as oportunidades *online* podem ou não produzir resultados positivos. É que se elas não forem concretizadas, os benefícios do uso da Internet não existirão e, em contrapartida, acarretarão exclusão digital.

O desafio passa por equilibrar esta dicotomia risco-oportunidade ou, como refere Monteiro (2007), estabelecer uma “relação harmoniosa entre segurança e perigo” (p. 2020). Não nos podemos esquecer que a tecnologia em si própria “não é boa, nem má, mas também não é neutra” (Kranzberg, citado em Cardoso, 2003). Ela “é fruto das possibilidades do seu desenho” (p. 30). Quem utiliza uma tecnologia fá-lo com um determinado objetivo o qual pode ser distinto daquele que lhe foi previamente definido aquando da sua criação e a atribuição de um peso negativo ou positivo a determinada tecnologia depende apenas da utilização que se faça dela.

2.3.2. Prazeres e excessos na rede: é possível controlar as fronteiras?

Vivemos num mundo mediado, onde as interações presenciais se cruzam com as virtuais e as rotinas diárias deixam pistas e traços da nossa passagem. Códigos de barras, bandas magnéticas e outros dispositivos de acesso a bens e serviços permitem verificar identidades libertando o corpo físico da necessidade da sua presença material. Como refere Lyon (2002) são formas compensatórias para o “desaparecimento do corpo” que vão surgindo conforme se dá o desenvolvimento das tecnologias.

Desde tempos remotos deparamo-nos com a associação da informação ao poder e o seu controle foi sempre uma das preocupações das elites dominantes. Os tempos mudam, mas há inquietações a manterem-se. A importância assumida pela informação e comunicação no presente, bem como a relevância das tecnologias que lhes estão associadas são de tal ordem que o próprio Estado tenta salvaguardar a sua segurança. Assim, não é de estranhar que, em

2004, aquando da criação da Agência Europeia para a Segurança das Redes e da Informação (Parlamento Europeu, 2004), as redes de comunicações e os sistemas informáticos, tal como acontece com os serviços de abastecimento de água e eletricidade, fossem considerados serviços de utilidade pública e, por isso, a sua segurança e disponibilidade passassem a ser alvo de proteção pelo Estado.

Frequentemente a vigilância é conotada de forma negativa, levantando problemas de poder e cidadania. Contudo, controlo e ordem social também estão interligados. Mas trata-se de um pacto difícil de estabelecer. Basta pensarmos nos regimes ditatoriais e no controle estatal exercido nos meios de comunicação, cuja filosofia se opõe de forma categórica aos princípios de liberdade inerentes à criação da Internet.

A perspetiva de promoção da segurança infantil abrange também a utilização da Internet. A Decisão nº 1351/2008/CE, do Parlamento Europeu, que regulamentou o programa “Internet mais Segura”, é um dos muitos exemplos das ações do poder político no sentido de tentar proteger as crianças dos riscos *online*.

Os riscos para as crianças e o abuso das tecnologias continuam a existir e, em consequência da evolução constante das tecnologias e dos comportamentos sociais, novos riscos e abusos continuam a surgir. Deverão ser aprovadas medidas a nível da União Europeia para proteger a integridade física, mental e moral das crianças, que podem ser negativamente afetadas pelo acesso a conteúdos desadequados. (p. 118).

Contudo, a abordagem legislativa ou regulamentar é apenas uma das dimensões que permite proteger as crianças e jovens na Internet. Tito de Morais (Morais, 2005, 2011) utiliza a analogia da cadeira para encontrar soluções que promovam essa segurança. Assim, tal como uma cadeira fica mais equilibrada se tiver quatro pernas, também são quatro os pilares que darão segurança à navegação das crianças nas “autoestradas da informação” (Comissão das Comunidades Europeias, 1993). À abordagem legal acrescenta a tecnológica - o *hardware* e *software* que limitam o uso de um *site* e fazem “o rastreio dos sítios por onde determinado utilizador navegou” (Lagarto, 2010) -, a parental ou de supervisão e certificação de que as crianças e jovens “fazem o que deles se espera para se protegerem online” (Morais, 2005) e a educacional promovendo-se, “de forma pedagógica, a indução de comportamentos seguros dos utilizadores” (Lagarto, 2010).

Podemos então concluir que a (r)evolução tecnológica e o aumento da utilização dos *media* por parte das crianças e jovens levantam preocupações nos adultos em redor dos riscos que lhes estão inerentes. No caso da Internet, deparamo-nos com dois modos principais de atuação a serem privilegiados pelas famílias, Escola e até pelo poder político:

- uma mais centrada nos comportamentos censuratórios e de fiscalização da navegação, com a aplicação de programas de bloqueio do acesso a determinados conteúdos ou estipulando-se regras de utilização/proibição do seu uso;
- a outra defende uma educação para as literacias digitais e para o desenvolvimento de competências na utilização crítica, segura e responsável dos *media*, ensinando “os

mais jovens a lidar com esse novo mundo, evitando as suas ameaças, mas também aproveitando da melhor forma as suas oportunidades” (Monteiro, 2007, p. 2020).

Monteiro (2007) salienta a dificuldade na obtenção de resultados francamente positivos quando se aplicam as medidas fiscalizadoras. Basta pensar na utilização de filtros que nem sempre são eficazes no bloqueio de *sites*, pois muitas vezes impedem o acesso a conteúdos considerados inofensivos e alguns até educativos. Por outro lado, a denúncia de situações anómalas e as tentativas dos governos para punir ou interditar os conteúdos perigosos ou ilegais esbarram com dificuldades na identificação dos seus autores e na disparidade e nas lacunas existentes na legislação dos vários países, quer a nível do que é considerado infração, quer das sanções previstas²⁵.

2.3.3. Educar para as literacias - um salto para o desconhecido

Atualmente, a quantidade de informação que circula na Internet remete para a ideia de caos e de uma Babel do conhecimento. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia não trouxeram consigo a estabilidade e organização dos saberes. A previsibilidade e antevisão previstas pelo escritor George Orwell não se cumpriram e o mundo “parece totalmente descontrolado” e “virado do avesso” (Giddens, 2010). A este nível, é interessante a imagem apresentada por Roy Ascott (citado em Lévy, s.d., p. 4) ligando a abundância e desarrumação da informação ao “segundo dilúvio”, inundação esta que, para este autor, dificilmente teria possibilidade de retrocesso ou refluxo.

Então, fará sentido pensarmos em organizar a *Biblioteca de Babel*²⁶ ou criar uma “arca” onde seja preservada e domesticada a informação considerada credível e útil? Deverá a Escola, e mais concretamente a Biblioteca, fazer essa seleção e filtragem, controlando o fluxo do conhecimento? E se sim, quais são os conhecimentos que devem ser alvo de gestão? Ou, por outro lado, será de privilegiar a intervenção nos utilizadores da informação, compreendendo o modo como se articulam com ela e lhe conferem significado transformando-a em conhecimento?

É nesta última linha de pensamento que se posiciona Todd (2010) quando analisa o papel da Biblioteca Escolar na era da informação. Este investigador realça três princípios à volta dos quais o professor bibliotecário deve moldar as suas intervenções e práticas, alicerçando-as nas evidências dos impactos obtidos na vida dos indivíduos. Impacto, intervenção e transformação seria a trilogia que orientaria a ação do professor bibliotecário. Esta prática traduz-se na

²⁵ Como vimos anteriormente, algumas tentativas de uniformização de critérios têm sido tomadas pela União Europeia. Lembra-se, por exemplo, a Decisão-Quadro 2005/222/JAI (Conselho Europeu, 2005), relativa a ataques contra os sistemas de informação, em que se procurou harmonizar a legislação a este nível e promover a cooperação entre Estados.

²⁶ A *Biblioteca de Babel* é um conto do livro *Ficções*, do escritor argentino Jorge Luís Borges (1890-1986), e cuja história remete para um espaço ilimitado e eterno, o universo ou biblioteca, onde estavam dispostos, caoticamente, os livros que esclareceriam o significado dos grandes mistérios da humanidade.

eficácia e qualidade dos resultados nas aprendizagens, demonstrativos do seu contributo para o cumprimento dos objetivos educativos previstos pela Escola e aferidos periodicamente na avaliação realizada pela biblioteca.

Estes “objetivos de aprendizagem podem ser planeados em termos de processos e literacias da informação”, abrangendo conteúdos, leituras e a informação nos vários suportes, bem como o “desenvolvimento de opiniões, argumentos e perspetivas pessoais; . . . mudança de atitudes e valores; ganhos ao nível da auto perceção; e capacidade individual de ação” (Todd, 2003, p. 29). Nesta perspetiva, a literacia da informação não seria um fim em si mesma, mas apenas parte do processo, pois o essencial é desenvolver utilizadores que interagem com a informação em qualquer formato e simultaneamente constroem conhecimento.

Aceitando esta linha de pensamento, então também não será de rejeitar atribuir-se à Escola um papel influente na promoção das literacias e na integração de todos os aprendentes na Sociedade da Informação. E não terá a Biblioteca Escolar uma palavra a dizer na análise destes fenómenos? A resposta é-nos dada pela própria legislação. A Portaria nº 756/2009, no seu artigo 3º, salienta o apoio às atividades curriculares e o fomento da literacia da informação e das competências digitais como sendo algumas das competências do professor bibliotecário.

Mas outros exemplos podem ser encontrados. As diretrizes da IFLA (International Federation of Library Associations, 2002) para as Bibliotecas Escolares alertam que “iniciar e aplicar programas de desenvolvimento das competências de literacia da informação é, assim uma das tarefas mais importantes da biblioteca” (p. 18). O modelo de avaliação das bibliotecas escolares inclui a “promoção das literacias da informação, tecnológica e digital” (Rede Bibliotecas Escolares, 2010) como sendo um subdomínio do apoio ao desenvolvimento curricular.

No mundo em que a informação e o conhecimento científico e tecnológico se produzem a um ritmo acelerado e em que é indispensável formar pessoas capazes de acompanhar a mudança, cabe às escolas e às suas bibliotecas a função essencial de criar e desenvolver nos alunos competências de informação, contribuindo assim para que os cidadãos se tornem mais conscientes, informados e participantes, e para o desenvolvimento cultural da sociedade no seu conjunto. (Veiga, Barroso, Calixto, Calçada & Gaspar, 1996, p. 17).

Se analisarmos as dez competências básicas do aluno à saída do ensino básico verificaremos que todas elas encaminham para as literacias. Explicitamente é referido que o discente deverá ser capaz de “pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável” e, por outro lado, “mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” (Departamento da Educação Básica, 2001). Não significa isto que é necessário educar para a literacia? Mas haverá uma literacia ou multiliteracias?

Sabendo-se que na história da humanidade, cada estágio evolutivo das comunicações corresponde a um novo modelo de literacia, no presente

o modelo que está relacionado com o novo ambiente comunicativo é conhecido como literacia dos *media* e reúne competências semióticas, técnico-instrumentais e, finalmente, interpretativas e culturais, que permitem o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade para resolver problemas (Vieira, 2008, p. 195).

Podemos entroncar a origem do modelo atual de literacia na descoberta e desenvolvimento dos sistemas de escrita, ideográfica e verbal, que tiveram origem na cultura greco-latina. Na figura 8 podemos encontrar os quatro estádios de evolução da literacia desde a Antiguidade Clássica até aos nossos dias.

Período histórico	Principais <i>media</i>	Competências	Consequências sócio-culturais
Antiguidade Clássica e Idade Média	Comunicação verbal e gestual	Competências orais (domínio da linguagem oral e gestual)	Sistematização e conservação do conhecimento através da tradição oral
	Desenvolvimento do alfabeto escrito	Competências de literacia (leitura e escrita)	Início da organização da sociedade em redor de documentos e textos escritos
Renascimento - Iluminismo Primeira revolução industrial	Desenvolvimento da indústria impressa (imprensa, livros, etc.)	Competências de literacia (alargamento da literacia)	Avanços nas ciências empíricas e na filologia
Segunda revolução industrial	Génese dos <i>media</i> eletrónicos (telefone, filme, rádio e televisão)	Competências audiovisuais (literacia audiovisual)	Aparecimento das sociedades de consumo massivo e direcionado
Sociedade da Informação Terceira Revolução Industrial	<i>Digital Media</i> e Internet	Competências digitais (literacia digital) Competências para os <i>media</i> (literacia digital no contexto da convergência dos <i>media</i>)	Predominância da tecnologia na organização da sociedade Globalização Explosão do conhecimento

Figura 8. Estádios de evolução da literacia desde a Antiguidade Clássica até ao presente (adaptado de Tornero & Varis, 2010, p. 33)

Este conceito de literacia gerado pela Sociedade da Informação traz consigo um novo paradigma, embora não anule completamente o anterior. Nele predomina a descentralização, a convergência de todos os *media*, criando comunidades ativas e interativas, num trabalho em rede onde as linguagens específicas de cada meio são substituídas pelo hipertexto e por diferentes tipos de códigos e linguagens multimédia. Às competências digitais, ligadas às novas tecnologias digitais, acresce uma literacia para os *media*, tanto analógicos como os digitais, e que caracteriza o mais avançado estágio de desenvolvimento da Sociedade da Informação (Tornero & Varis, 2010, p. 33-34).

Da análise da literatura verifica-se que a divergência de opiniões não se circunscreve apenas às definições que são utilizadas pelos diferentes autores para designar as competências necessárias ao uso das tecnologias digitais. Como é mencionado no estudo sobre a Educação para os *Media* em Portugal (Pinto et al., 2011), várias são as nomenclaturas que surgem a nível da literatura e que fazem variar desde logo a palavra “literacia” substituindo-a por “educação”.

Então deparamo-nos com uma educação para os *media*, educação para a comunicação ou educomunicação, com algumas similitudes relativamente à literacia mediática, literacia digital, literacia tecnológica, literacia computacional, literacia da informação.

O âmbito deste trabalho não nos permite debruçar sobre as diferenças e os enfoques que são apontados para cada um destes conceitos. Conforme referimos anteriormente, algumas das características da Internet podem-na incluir nos *media* e, por isso, utilizaremos de forma indiscriminada as expressões educação para os *media* e para a literacia digital e da informação.

Entre os vários significados atribuídos à expressão “Educação para os *Media*” salientamos a apresentada no Congresso Nacional Literacia, *Media* e Cidadania (Pinto et al, 2011) e que a define como sendo

o conjunto de conhecimentos, capacidades e competências (e os processos de respetiva 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* (p. 24).

Esta definição vai na linha da utilizada pela União Europeia, nomeadamente na sua Comunicação sobre “Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007c). Aí, a literacia mediática é considerada como sendo “a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (p. 3-4).

Destacamos ainda um documento de referência, recentemente publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), intitulado *Media Literacy and New Humanism* (Tornero & Varis, 2010). Ele serve-nos para recordar que a (r)evolução ocorrida nas tecnologias da informação e comunicação e a difusão dos computadores pessoais e do acesso à Internet aumentaram a necessidade de um maior número, e mais avançadas, capacidades e competências. Entramos, então, no domínio da literacia digital.

Ser literato digitalmente é uma competência que, de uma forma geral, é unanimemente aceite como sendo importante para a inclusão dos indivíduos no mundo atual mediado pela tecnologia. Contudo, quando passamos à análise do conceito “literacia digital”, verificamos que inclui diversas aceções, não existindo uniformidade de critérios na sua utilização.

Grant (2010), ao apresentar o projeto desenvolvido em Inglaterra em que procurava conhecer as conexões e diferenças entre as práticas escolares e domésticas a nível das literacias digitais, define-a como sendo o modo como é possível “compreender, fazer e partilhar conteúdo” através dos meios digitais e das tecnologias. Distingue-a das competências básicas para se usar as tecnologias digitais e aponta um conjunto de oito características que deverão ser tidas em conta quando se planificam ações na área das literacias digitais:

- criatividade e imaginação;
- pensamento crítico e avaliativo;

- compreensão cultural e social dos contextos onde as tecnologias digitais são criadas e usadas;
- colaboração;
- capacidade de procurar e selecionar informação;
- comunicação das ideias e sentimentos;
- *e-safety* ou segurança no uso das tecnologias digitais;
- competências funcionais, ou seja, saber como operar com as diversas tecnologias aplicando esse conhecimento às novas tecnologias.

Este modo de pensar assenta na ideia de que a literacia digital é uma prática social diferenciada consoante a cultura em que se insere. Deste modo, face às expectativas e interpretações de cada utilizador dos meios digitais, existiriam múltiplas práticas de literacia digital.

Apesar de optarem pelo conceito “literacia tecnológica”, os seguidores de Paulo Freire (citado por Figueiredo, 2007) e da teoria da Crítica Social vão também nesta linha de pensamento. Consideram que a literacia é uma aquisição individual e coletiva, bem como uma “capacidade . . . para codificar e decodificar, mas também para interiorizar . . . [e] intervir no mundo”, transformando “condições, ideologias e instituições” (p. 140).

Ao longo dos últimos anos, diversas têm sido as tendências usadas na literacia para os *media*. Tornero e Varis (2010) agrupam-nas em três principais orientações a que chamam protecionista, promotora e de participação.

Como o nome indica, a perspetiva de proteção tem como principal objetivo proteger os grupos mais vulneráveis, como as crianças e jovens, entendidos como seres indefesos e muito influenciáveis, das potenciais ameaças provenientes dos *media*. Fá-lo através de ações educativas e políticas preventivas, defensivas e de monitorização, que tinham em vista a proteção ou “vacinação” (Pinto et al., 2011), nomeadamente no que respeita aos conteúdos sexuais, xenófobos e racistas. Ela vigorou sobretudo até à década de sessenta. Porém, como referencia o estudo coordenado por Manuel Pinto (Pinto et al., 2011), as preocupações atuais em redor da Internet e presentes nalguma legislação vão nesta linha de pensamento. Veja-se, por exemplo, a “Proposta de programa comunitário plurianual para a proteção das crianças que utilizam a Internet e outras tecnologias das comunicações” (Comissão das Comunidades Europeias, 2008a) que se insere nesta atitude protecionista.

Uma segunda linha de atuação privilegia a promoção das potencialidades associadas aos novos *media* que são considerados numa vertente positiva e de abertura a inúmeras oportunidades. Pinto et al. (2011) denominam-na de modernizadora ou tecnológica. A ênfase é dada aos *media* ou tecnologia, como se o acesso a esta fosse por si só fator suficiente para a aprendizagem e inovação. Certas políticas governamentais, ao visarem apenas o acesso ao equipamento tecnológico, entrariam nesta dimensão.

Finalmente, a vertente da participação ou capacitadora valoriza a produção social e a comunicação enquanto elementos possibilitadores da construção do conhecimento, aberto e

livre, da interatividade e do diálogo. Esta perspectiva cresceu com a Internet e a Web 2.0, com as *wikis*, os blogues, o *software* livre e o conceito de *copyleft*²⁷. Assenta na crença da autonomia individual, no espírito crítico e democrático, considerando que o desenvolvimento pessoal contribui para o bem-estar coletivo. A educação para os *media* permitiria desenvolver as capacidades participativas e de comunicação dos indivíduos.

Embora nem sempre estas três linhas de orientação tenham sido usadas em articulação, até porque apresentam algumas diferenças assinaláveis entre si, a verdade é que elas não são incompatíveis de serem usadas na literacia para os *media*, podendo complementar-se quando se preveem ações a este nível. Há que ter em conta que a literacia digital é cada vez menos sobre ferramentas e mais sobre o pensamento²⁸ (Johnson, Adams & Haywood, 2011, p. 5).

Entre as várias competências que são reconhecidas pela literatura quando se fala na literacia dos *media*, incluindo a literacia da Internet, há três dimensões que sobressaem:

- o acesso (*access*), quer dizer, a capacidade de utilizar o *hardware* e o *software*, permitindo a localização nos *media* e a aplicação dos conteúdos e serviços online apropriados, ou não, a cada um. Inclui também a regulação das condições desse acesso;
- a compreensão (*understand*) relaciona-se com o que cada utilizador faz quando localiza o conteúdo. Implica a avaliação crítica das informações e oportunidades que a Internet possibilita;
- a criação (*create*) alarga a noção de literacia da leitura para a escrita, transformando o utilizador em produtor ativo de conteúdos, facilitando a interatividade e a participação online. (Buckingham, s.d.; Livingstone, Bober & Helsper, 2005).

Vários modelos de literacia têm privilegiado estas componentes. A título de exemplo refere-se o proposto pela *International Federation of Library Associations and Institutions* - IFLA (Lau, 2006) para os bibliotecários. Neste modelo, as competências associadas à literacia da informação são reunidas em três grandes grupos: acesso (*access*) efetivo e eficiente à informação, conseguido através da definição e articulação das necessidades de informação e sua localização; avaliação (*evaluation*) crítica e competente dessa informação e que, além da avaliação (*assessment*) também compreende a organização da informação; o uso (*use*) da informação abrangendo a sua comunicação e utilização ética.

Mas muitos outros modelos existem, como é o caso do modelo PLUS (acrónimo de *Purpose* - Planificar, *Location* - Localizar, *Use* - Usar, *Self-evaluation* – autoavaliar), desenvolvido por James Herring, ou do modelo Big 6 (o nome advém-lhe do facto de privilegiar seis tarefas principais ou estratégias de resolução dos problemas ligados à informação: definição da tarefa, estratégias de pesquisa da informação, uso da informação, síntese e avaliação), dos norte americanos Eisenberg e Berkowitz. E os exemplos poderiam continuar.

²⁷ O conceito de *copyleft* tem em si uma noção de liberdade que se opõe à subjacente no *copyright* (direitos de autor). A ideia fundamental do *copyleft* é que autoriza a execução de um programa, a sua cópia, modificação e distribuição de versões modificadas. Para que o *copyleft* seja efetivo, as versões modificadas também deverão ser livres (Sánchez, s.d.).

²⁸ “Digital literacy is less about tools and more about thinking”.

Tomé (2008), no seu projeto de dissertação sobre a Biblioteca Escolar e a literacia da informação, procede à análise comparativa de catorze modelos de pesquisa da informação. Concluiu que, apesar das diferenças e da menor ou maior complexidade dos modelos, existe um conjunto de cinco etapas que são comuns a todos eles:

- “identificação da necessidade de informação”;
- “escolha de estratégias para encontrar informação”;
- “localização das fontes de informação”;
- “recolha e seleção de informação”;
- “organização e comunicação da informação e avaliação (do processo e do produto)” (p. 103-104).

Para esta professora e investigadora, o problema está na seleção de um único modelo que seja apropriado ao contexto de cada Escola, porque não existem receitas que possam ser uniformizadas a toda a população estudantil. E esse trabalho de desenvolvimento das competências em informação, orientado para os processos e não para os produtos, deve ser desenvolvido em contexto curricular e articulado entre os vários docentes, incluindo o professor bibliotecário, num espírito de colaboração e parceria.

Para fechar este capítulo lembremos as conclusões de diversos estudos, enunciados no relatório de análise da literacia económica em Portugal (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009). Estes apontam para o facto das competências de literacia serem um elemento decisivo nos resultados obtidos no mercado de trabalho (aumentando as oportunidades de emprego e os níveis dos salários), na educação (a nível da conclusão do ensino secundário e frequência do ensino superior), na saúde das populações (melhorando a qualidade de vida, diminuindo a morbilidade e mortalidade, reduzindo os custos associados aos cuidados de saúde) e na sociedade (na prossecução de objetivos ligados aos direitos humanos e aos valores democráticos, no exercício da cidadania, na participação social). A ausência destas competências conduz à desigualdade social e exclusão.

Por outro lado, o impacto da literacia é visto como sendo relevante para se determinar o sucesso económico de um país, já que níveis elevados de literacia criam riqueza e trazem benefícios económicos e sociais a um Estado. No caso português, a análise do impacto da literacia

durante os últimos 50 anos deixam poucas dúvidas de que o país pagou um preço significativo por não ter aumentado a oferta de competências de literacia ao dispor da economia. A estimativa do PIB *per capita* perdido representa uma enorme redução nos padrões de vida para a grande maioria dos cidadãos portugueses. (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p. 120-121).

Daí a importância de existirem políticas e ações concertadas que permitam desenvolver o “capital humano”, ou seja, “o conhecimento, as qualificações, as competências e as outras qualidades dos indivíduos” (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p. 18) e que serão usadas no sistema produtivo e no quotidiano. É que a capacidade de um país para se adaptar

às mudanças da Sociedade da Informação também depende das competências em literacia, incluindo as digitais e para os *media*, dos seus cidadãos.

A Escola e a Biblioteca Escolar não podem viver alheadas destes desafios. Com o aumento exponencial dos valores de acesso e utilização da Internet em Portugal consideramos que não se pode descurar o conhecimento da realidade em que cada Escola se posiciona.

Ao incentivar a literacia mediática dever-se-á prestar especial atenção ao facto de que à diferença dos grupos na sociedade podem corresponder necessidades e comportamentos diferentes, bem como diferentes possibilidades de acesso. (Conselho Europeu, 2009b).

Através desse diagnóstico é possível enquadrar-se as intervenções que serão levadas a bom termo. Desta forma abriremos portas à literacia e facilitaremos a construção de pontes para uma Sociedade do Conhecimento.

Capítulo III – O caminho percorrido

“Não basta conquistar a sabedoria, é preciso usá-la” (Cícero, séculos II-I a.C.)

3.1. Questões e objetivos

A realização de qualquer trabalho empírico de investigação levanta o problema da escolha da metodologia a adotar. Este estudo não foge à regra. Sem dúvida, é importante saber o que se pretende estudar, mas não menos fulcral se posiciona a questão de como fazê-lo. Trata-se de encontrar um caminho por onde se possa conduzir o trabalho tornando-o científico. Tendo em vista este propósito, a terceira parte da presente dissertação foi estruturada no sentido de se descrever as questões da investigação, conhecer o contexto da comunidade educativa de Baião e apresentar os procedimentos adotados neste estudo.

Assim, partindo das ideias que estiveram subjacentes à pesquisa documental estabeleceu-se o problema central de todo o trabalho. A formulação do problema de investigação é uma fase determinante para o sucesso do estudo. Como refere Uwe (2005), ela está presente no início do estudo, na sua conceção, e ao longo de todo o processo, na pesquisa, na escolha dos casos, na recolha de dados. Por isso, deve-se procurar a clareza na sua formulação, evitando-se “o risco de o investigador acabar por se ver confrontado com montanhas de dados, para cuja interpretação se sentirá extremamente desamparado” (Uwe, 2005, p. 47). É uma forma de reduzir a variedade das possibilidades de investigação, afinando-se o campo de estudo e estruturando-o segundo um determinado foco de atenção.

Tendo por base este pressuposto, formulou-se a seguinte questão orientadora:

Quais as perceções dos alunos da comunidade educativa de Baião sobre as práticas, potencialidades, riscos e medos associados à utilização da Internet e que intervenção poderá ter a Biblioteca Escolar na promoção de um uso mais seguro desta tecnologia?

Este foi um ponto de partida que se julgou ser elemento-chave para o desenvolvimento de ações e práticas, sustentadas por uma metodologia científica, articuladas com os estudos realizados a nível nacional e internacional sobre a temática, mas valorizando e integrando as especificidades que caracterizam o meio em que se insere a Escola.

No fundo, o que se pretende com este trabalho de investigação? São três os principais objetivos delineados:

- identificar práticas de utilização e representações de riscos e oportunidades da Internet presentes entre os alunos do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil;
- compreender em que medida os resultados de algumas pesquisas nacionais sobre a utilização da Internet são contextualizáveis neste Agrupamento, detetando semelhanças e diferenças com essas investigações;
- apresentar orientações, sustentadas na literatura e na investigação realizada, que permitam desenvolver as literacias digitais e promover um uso mais seguro da Internet.

No sentido de evitar desvios que pudessem afastar a pesquisa do rumo traçado e, por outro lado, ajudar a encaminhar a investigação na prossecução dos seus objetivos, foram levantadas algumas questões específicas ou sub-questões, conforme a figura que a seguir se apresenta.

Objetivos	Sub-questões
Identificar práticas de utilização e representações de riscos e oportunidades da Internet presentes entre os alunos do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil	<ul style="list-style-type: none"> • Como é utilizada a Internet pelos alunos que iniciam o 2º e 3º ciclos e Secundário no Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil? • Quais são as perceções destes alunos relativamente às vantagens de utilização da Internet? • Que representações de risco se encontram nos alunos do 3º, 5º, 7º e 10º anos deste Agrupamento de Escolas?
Compreender em que medida os resultados de algumas das pesquisas nacionais sobre a utilização da Internet são contextualizáveis neste Agrupamento, detetando semelhanças e diferenças com essas investigações	<ul style="list-style-type: none"> • Que aproximações e divergências existem em termos de práticas e representações da Internet no Agrupamento quando comparamos com a realidade nacional?
Apresentar orientações, sustentadas na literatura e na investigação realizada, que permitam desenvolver as literacias digitais e promover um uso mais seguro da Internet	<ul style="list-style-type: none"> • De que modo a Biblioteca Escolar pode contribuir para o desenvolvimento das literacias digitais?

Figura 9. Objetivos e sub-questões da investigação

A partir daqui, foi possível formular quais os principais conceitos a pesquisar, seleccionar os participantes na investigação e escolher os procedimentos de investigação a seguir.

3.2. Contextos

Apresentada a questão orientadora do estudo e os objetivos pretendidos, chegou a altura de refletirmos sobre o contexto da investigação. Para isso, é feita uma caracterização sucinta não apenas do ambiente onde decorreu o trabalho, mas também do meio local circundante.

Esta análise contextual teve como finalidade recolher informações que possibilitassem encontrar a identidade concreta da comunidade educativa de Baião, da qual fazem parte os alunos participantes na presente investigação.

3.2.1. O concelho

Situado entre a zona transmontana e o litoral de Entre-Douro-e-Minho, surge-nos o concelho de Baião, o mais interior do distrito do Porto, encaixado entre as serras do Marão, Castelo e Aboboreira e o rio Douro. Aos riscos naturais de inundação e movimento de massas, ou desabamento, acrescem outros problemas que têm sido um entrave ao desenvolvimento deste concelho: o isolamento, a escassez de bons acessos e uma fraca rede de transportes públicos.

Entre as principais atividades económicas da região destaca-se a prática ancestral de uma agricultura de subsistência e da pastorícia, em regime de minifúndio, bem como da exploração florestal, mas que gradualmente têm vindo a ser substituídas por outras. No presente, grande parte da população ativa do concelho dedica-se ao setor secundário, com destaque para a construção civil, exercendo a sua atividade para subempreiteiros, geralmente no exterior, não contribuindo de forma direta para o desenvolvimento local. Muitas das indústrias de transformação que existem no concelho são de tipo familiar, agindo localmente. Em 2007, das 1173 empresas registadas no Sistema de Contas Integradas das Empresas, 1076 (91,7%) tinham menos de dez pessoas ao seu serviço (Instituto Nacional de Estatística, 2010).

Embora com um peso ainda considerável na economia da região, a indústria transformadora (com destaque para a indústria têxtil), as atividades financeiras e o comércio têm apresentado um ligeiro decréscimo relativamente a períodos anteriores, podendo encontrar-se uma explicação na crise que atravessa a economia nacional e mundial. As migrações sazonais à procura de trabalho são também uma realidade local que convém mencionar.

Predomina uma estrutura familiar nuclear, composta por dois ou três elementos. Segundo os resultados preliminares dos Censos 2011 (Instituto Nacional de Estatística, 2011), habitam neste município 7169 famílias, sendo a dimensão média familiar de 2,9 pessoas. A Carta Educativa de Baião (Câmara Municipal de Baião, 2006) salienta que o número de famílias clássicas residentes neste território aumentou cerca de 7% entre 1991 e 2001. O peso dos agregados domésticos de famílias complexas tem diminuído, em parte devido à melhoria das condições de existência da população que permitem o acesso a habitação própria.

Em oposição aos índices de crescimento demográfico nacionais, o concelho de Baião apresenta uma ligeira diminuição da população residente. Em 2001, a população residente em lugares censitários era de 22355 indivíduos; em 2011 esse valor decresceu para 20525 indivíduos, correspondendo 52% ao sexo feminino (Instituto Nacional de Estatística, 2010, 2011).

Como projeção demográfica para esta área, a Carta Educativa de Baião (Câmara Municipal de Baião, 2006) apresenta uma diminuição constante da população, caso não haja uma intervenção pública a nível da reabilitação do crescimento demográfico. “Assim, em 2021, a população residente poderá contar o mesmo número de efetivos que contava na segunda metade do século XIX” (p. 36).

Algumas outras informações podem ser recolhidas a partir deste organismo oficial, permitindo-nos uma compreensão mais aprofundada do contexto em que se situam os alunos participantes neste estudo.

O estudo das desigualdades sociais, por exemplo em termos de género e habilitações no âmbito dos rendimentos auferidos por conta de outrem, permite-nos verificar que a discrepância remuneratória é mais saliente entre pessoas com diferentes níveis de escolaridade do que entre homens e mulheres. Em qualquer dos casos, estas disparidades são inferiores à média nacional. A figura 10 dá-nos conta destas diferenças.

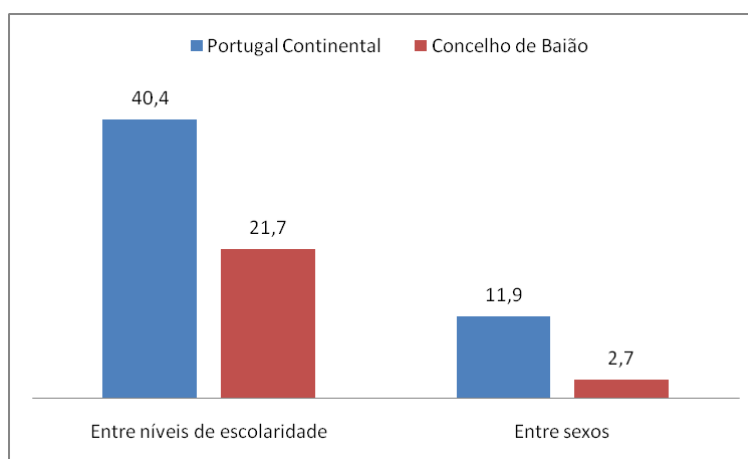


Figura 10. Disparidade no ganho mensal da população empregada por conta de outrem, a nível nacional e no concelho de Baião, em 2008 (%)²⁹

Se confrontarmos o ganho médio mensal nesta zona do distrito do Porto com a situação nacional, verificamos que os 673,00 € apontados em 2008 pelo Gabinete de Estratégia e Planeamento (Instituto Nacional de Estatística, 2010) estão muito aquém dos 1010,00 € do resto do território português. Apesar do ligeiro aumento do poder de compra per capita ocorrido no concelho entre 2004 e 2007, este é metade da média nacional. Segundo dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística (2010), provenientes do Gabinete de Estratégia e Planeamento, em 2004, o poder de compra per capita em Baião era de 46, valor que sobe para 50 em 2007. Em Portugal continental, neste último ano, o poder de compra situava-se em 100,51.

Assim sendo, não será de estranhar que a comparação da utilização dos serviços das caixas automáticas, patente no figura 11, presente em Baião uma quebra acentuada face ao resto do território nacional, quer no número de operações realizadas, quer no valor das compras

²⁹ Dados do Gabinete de Estratégia e Planeamento (Instituto Nacional de Estatística, 2010).

efetuadas através deste meio, podendo ser um indicador da fraca vitalidade da economia local.

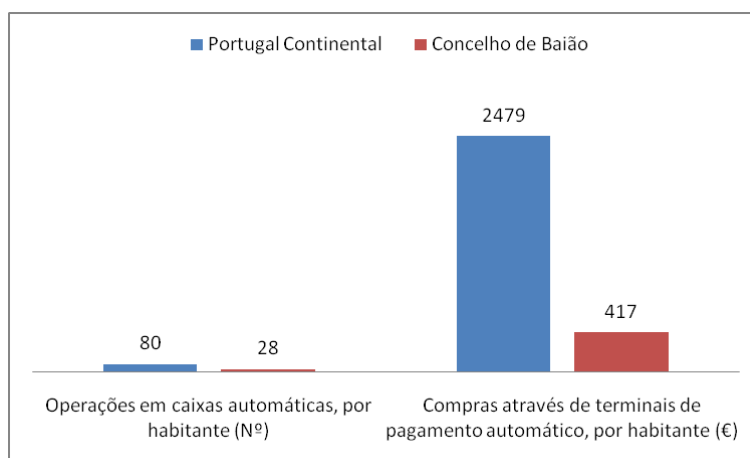


Figura 11. Utilização dos serviços das caixas automáticas por habitante, a nível nacional e no concelho de Baião, em 2009³⁰

Estas divergências encontram-se também a nível da educação, formação e aprendizagem. Ao analisarmos a retenção e desistência no ensino básico, notamos que a taxa é superior neste concelho quando comparada com o que se passa no resto do país. Por outro lado, apresenta uma menor taxa de conclusão do ensino secundário regular e uma taxa de participação em cursos profissionais no ensino secundário quase quatro vezes inferior à média nacional (figura 12).

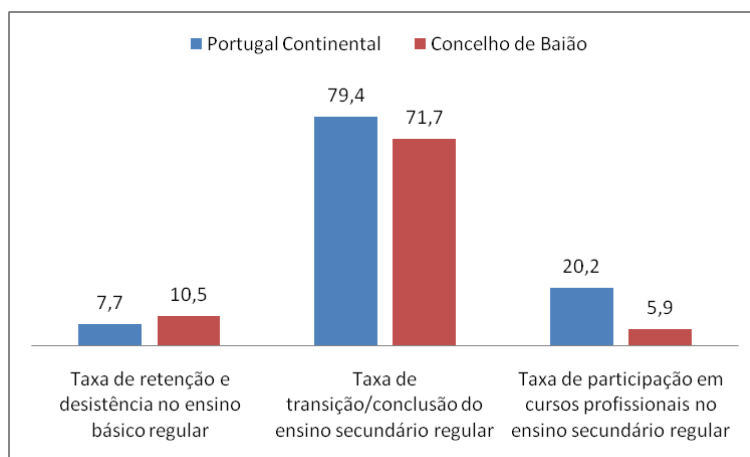


Figura 12. Educação, formação e aprendizagem, a nível nacional e no concelho de Baião, em 2007/2008 (%)

Para além dos sete estabelecimentos de ensino privados relativos ao pré-escolar que se inserem no concelho de Baião, a rede educativa pública engloba três agrupamentos verticais de escolas: o Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião, sediado na escola E.B. 2,3 de Santa Marinha do Zêzere; o Agrupamento de Escolas de Eiriz, cuja sede se situa na E.B. 2,3 de Ancede; e o Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil, cabendo à E.B. 2,3/Secundária de Baião

³⁰ Dados da Sociedade Interbancária de Serviços (Instituto Nacional de Estatística, 2010).

o papel de escola sede. A investigação que agora se apresenta iniciou-se neste último agrupamento, cabendo à professora bibliotecária a sua dinamização.

3.2.2. O Agrupamento

Criado em 1999, o Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil reúne alunos de todos os níveis de ensino, sendo constituído por um Jardim de Infância, pelo Centro Escolar³¹, onde funciona o primeiro ciclo do ensino básico e uma unidade especializada para alunos com autismo, por um Centro Novas Oportunidades e ainda pela Escola E.B. 2,3/Secundária de Baião³², local onde está instalada a Biblioteca Escolar.

Esta escola está integrada no Programa de Modernização das Escolas destinado ao Ensino Secundário (PMEES). Entre outras medidas, o projeto de requalificação prevê a ampliação do espaço físico da biblioteca, triplicando a sua área atual, de modo a dotá-la de condições logísticas e equipamentos fulcrais a um funcionamento mais eficaz, dando resposta às exigências que se colocam, nos nossos dias, a este núcleo gerador de conhecimentos e competências.

Sendo a única escola secundária de Baião, o Agrupamento apresenta uma área de influência concelhia, abrangendo alunos da totalidade das freguesias. Desde 2001, com o alargamento da oferta educativa aos cursos profissionais, de educação e formação e à certificação de competências de adultos, verificou-se um crescimento considerável do número de alunos inscritos no Agrupamento.

Tal como em qualquer outro estabelecimento de ensino, as dificuldades fazem-se sentir. Entre outros problemas, o Projeto Educativo do Agrupamento para 2008/2011 (Agrupamento Vale de Ovil, 2008) realça a falta de expectativas a médio e longo prazo que, de um modo geral, a população escolar apresenta, bem como a desvalorização que as famílias fazem do sistema escolar. Denota-se, ainda, um reduzido acompanhamento escolar por parte de muitas famílias e que se traduz no modo como esses alunos olham para a aprendizagem e para o ensino, conduzindo à saída/abandono precoce da escola.

Apesar de se assistir a uma ligeira diminuição da população jovem e a um aumento do envelhecimento na região, o Agrupamento tem visto aumentar a sua procura no terceiro ciclo e ensino secundário. No primeiro e segundo ciclos, este Agrupamento tem assistido a uma ligeira diminuição do número de alunos inscritos, devido à sua menor área de abrangência concelhia, quando comparada com a dos outros dois Agrupamentos.

³¹ Inaugurado a 31 de outubro de 2008, o Centro Escolar agrupou cinco escolas básicas do primeiro ciclo: Ingilde, Loivos do Monte, Vilarelho e duas de Campelo (Sede nº 1 e Sede nº 2).

³² A Escola E.B. 2,3/Secundária de Baião foi fundada em 1984, tornando-se sede do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil em 1999.

Para além dos alunos provenientes do ensino regular, a escola tem vindo a alargar a sua oferta a outros públicos, nomeadamente a adultos com mais de 18 anos que não tenham concluído a escolaridade obrigatória ou o 12º ano e a desempregados. Em relação a este último aspeto, segundo a Carta Educativa de Baião (Câmara Municipal de Baião, 2006), é de salientar que cerca de 50% da população desempregada do concelho possui apenas o primeiro ciclo de escolaridade e 80% dos desempregados apresenta uma escolaridade igual ou inferior ao terceiro ciclo.

A criação de cursos profissionais e profissionalizantes tem permitido diversificar as alternativas de formação no ensino secundário, atraindo mais alunos. No ano letivo de 2009/2010, para além dos cursos de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades, a oferta educativa da Escola a nível do profissional Secundário abarcava uma turma a concluir o Curso de Turismo Ambiental e Rural e, no 10º ano, duas turmas do Curso de Informática de Gestão e uma turma do Curso de Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente³³. No ensino básico, existia uma turma dos Cursos de Educação e Formação (CEF) tipo 2, na área da Eletrotecnia e Eletromecânica. No ano letivo de 2009/2010, em relação aos alunos, a população escolar do Agrupamento era formada por cerca de 2.000 aprendentes, apresentando a constituição visível na tabela 2.

Tabela 2.

Crianças, alunos e adultos inscritos no Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil (maio de 2010)

Nível de ensino / Ano		Nº de alunos		% de alunos	
		Ano	Nível de ensino	Ano	Nível de ensino
Pré-Escolar		71	71	6,3	6,3
1º ciclo	1º ano	65	250	5,8	22,3
	2º ano	66		5,9	
	3º ano	66		5,9	
	4º ano	53		4,7	
2º ciclo	5º ano	74	162	6,6	14,5
	6º ano	88		7,9	
3º ciclo	7º ano	95	260	8,5	23,2
	8º ano	77		6,9	
	9º ano	88		7,8	
Secundário	10º ano	186	378	16,6	33,7
	11º ano	104		9,3	
	12º ano	88		7,8	
Total		1121		100	
Centro Novas Oportunidades	EFA ³⁴	151	796		
	Processos RVCC ³⁵	645			
Total		1917			

Tendo em conta a multiplicidade de níveis e de modalidades de ensino que o Agrupamento disponibiliza, reunindo um conjunto diversificado de alunos e formandos que vão desde o pré-

³³ No ano letivo de 2010/2011 há a acrescentar duas outras turmas a frequentar cursos profissionais no ensino secundário: Eletrónica, Automação e Computadores; e Técnico de Ótica Ocular.

³⁴ Cursos de Educação e Formação de Adultos.

³⁵ Adultos inscritos em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Englobam os alunos inscritos (131), em acolhimento (7), diagnóstico (56), encaminhamento (70) e em reconhecimento (381).

escolar até à idade adulta, tornou-se necessário estabelecer alguns critérios que permitissem selecionar os participantes neste estudo, bem como planificar os restantes procedimentos da investigação de modo a circunscrever o âmbito do trabalho a realizar. Será esse o assunto sobre o qual incidiremos agora a nossa atenção.

3.3. Participantes

À semelhança do que acontece com as restantes etapas da investigação, a seleção criteriosa dos indivíduos participantes na investigação, e que serão alvo de avaliação ou intervenção, é um passo importante num estudo científico. Da literatura destaca-se a utilização de diferente terminologia para designar esse conjunto de pessoas. Azevedo (2009) refere que a palavra “sujeito” caiu em desuso, devendo ser substituída por “participantes” ou “informantes” no caso dos estudos etnográficos. Já Hill e Hill (2008) utilizam o termo “casos” para designar “as entidades sociais que fornecem os dados num estudo empírico” (p. 28), podendo ser pessoas singulares, famílias, grupos, escolas, países, ou qualquer outra entidade que seja o alvo do trabalho científico. Por sua vez, Almeida e Freire (2008) apontam para o vocábulo “grupos” se a investigação não quiser generalizar os resultados. A maioria dos autores realça ainda o conceito “amostra” quando se refere junto de quem foi feito o estudo empírico (Almeida & Freire, 2008; Hill & Hill, 2008; Pardal & Correia, 1995; Sousa, 2009).

Pondo de lado estas distinções terminológicas, afinal qual é a razão de fazermos este tipo de seleção? É que, numa investigação científica, dificilmente poderíamos incluir todo o universo de indivíduos que apresentam determinado fenómeno ou característica que se pretende estudar. E novamente nos deparamos com falta de unanimidade na nomenclatura empregue. Hill e Hill (2008) utilizam o termo população como sinónimo de universo e definem-nos como o “conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões” (p. 41). Almeida e Freire (2008) diferenciam os dois conceitos, considerando que universo se refere a “todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidas como obedecendo a determinada característica”, enquanto a população inclui o “conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno” (p. 113).

Como referem Hill e Hill (2008), o objetivo do trabalho científico delimita as características e a dimensão do Universo e, se distinguirmos conceitos e partirmos deste tipo de abordagem, nesta investigação o Universo diria respeito aos alunos do concelho de Baião, enquanto a população abrangeria os alunos do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil. Contudo, considerar toda a população implicaria questionar mais de mil alunos (1.121, se abrangêssemos apenas as crianças e jovens que frequentam o ensino regular, incluindo o profissional, e 1.917 se considerássemos os adultos), significando uma análise de dados com um dispêndio de tempo e recursos que ultrapassaria a natureza do estudo que tínhamos em vista.

Nestas situações, a solução passa pela escolha de uma parcela ou parte do Universo utilizando determinadas técnicas denominadas “amostragem”. Segundo diversos autores (Almeida &

Freire, 2008; Hill & Hill, 2008; Pardal & Correia, 1995; Sousa, 2009), estes processos de seleção podem ser agrupados em duas categorias: amostragem probabilística, aleatória ou casual; e amostragem não probabilística, empírica, não-casual ou dirigida³⁶. A primeira categoria, baseada no sorteio, usa-se quando se pretende generalizar resultados e inclui os procedimentos aleatórios, sistemáticos, estratificados, por *clusters* ou etapas. A amostragem não probabilística, útil para estudos de menor dimensão, reporta-se à seleção dos participantes que é feita por conveniência, de forma propositada, por quotas, dimensional ou em “Bola-de-Neve”.

Regressando ao nosso estudo, escolhemos um processo de amostragem não probabilístico e de conveniência, pois aceitamos como participantes na investigação, as turmas que existem no Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil, local onde efetuamos a recolha de dados. A rapidez e facilidade em se definirem os grupos foram duas das razões que nos levaram a esta preferência, embora tendo em conta que se trata de um procedimento que não dá absoluta representatividade à amostra.

Decidimos que a escolha privilegiaria a totalidade das turmas que estão a principiar o segundo e terceiro ciclos e três turmas do ensino regular Secundário, sendo duas do curso de Línguas e Humanidades e a outra do curso de Ciências e Tecnologias. A seleção dos alunos no início de cada ciclo permitirá, *a posteriori*, o seu acompanhamento ao longo do referido ciclo de estudos. Face à dimensão da amostra e a questões logísticas, nomeadamente à necessidade de articular com os professores das turmas sem prejudicar a lecionação do currículo, este estudo não abrangeu todos os alunos que frequentavam o 10º ano. Em contrapartida, incluímos as turmas do 3º ano, por estarem a começar o projeto “O Meu Magalhães”, destinado aos dois últimos anos do primeiro ciclo do ensino básico³⁷.

Como veremos nos procedimentos de recolha de dados, apesar de terem sido utilizados de modo diferencial, no seu todo a investigação abrangeu 288 alunos, distribuídos por quatro níveis de ensino e 13 turmas, correspondendo a 25,7% dos alunos inscritos no Agrupamento no ensino regular diurno. Se contarmos com os adultos inscritos no Centro Novas Oportunidades do Agrupamento em maio de 2010, a amostra participante no estudo rondaria os 15%. A tabela 3 dá conta desta distribuição dos alunos por nível de ensino, turmas e anos de escolaridade.

³⁶ Pardal e Correia (1995) consideram ainda a amostragem mista, que combina a amostragem probabilística com a não-probabilística.

³⁷ O projeto “O Meu Magalhães” é dinamizado por um dos professores constituintes da Equipa da Biblioteca e pretende apoiar o desenvolvimento curricular e promover as literacias da informação e digitais. O anexo 7 disponibiliza a planificação geral desta atividade incluída, desde o ano letivo 2009/2010, no Plano Anual de Atividades da Biblioteca Escolar.

Tabela 3.

Distribuição dos alunos participantes no estudo por nível de ensino, turmas e anos

Nível de ensino	Ano de escolaridade	Turmas selecionadas para o estudo (frequência)	Alunos inscritos por ano de escolaridade (frequência)	Alunos participantes no estudo, por ano de escolaridade	
				Frequência	Porcentagem
1º ciclo do Ensino Básico	3º	3	66	57	86,4
2º ciclo do Ensino Básico	5º	3	74	73	98,6
3º ciclo do Ensino Básico	7º	4	95	91	95,8
Secundário	10º	3	186 ¹⁹	67	36
TOTAL	4	13	421	288	68,4

Os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, com necessidades educativas especiais, não foram incorporados no presente estudo. Não se tratou de uma situação segregadora. Ela decorreu da análise do programa educativo individual destes discentes e do facto dos mesmos apresentarem perfis de funcionalidade com referência a diversas deficiências nas Funções do Corpo e limitações/restrições nas Atividades e Participação as quais, por um lado, afetavam a compreensão das questões apresentadas nos questionários e, por outro lado, invalidavam o preenchimento autónomo e pessoal destes instrumentos de recolha de dados.

3.4. Tipo de estudo

Quando olhamos para os acontecimentos e os pretendemos compreender, diversos são os modos como o podemos fazer. Boaventura Sousa Santos (citado em Tomé, 2004) defende que “a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer razão científica para a considerar melhor” (p. 4). Enquanto “construção social”, ela é “pertença de toda a humanidade” (Santos, citado em Tomé, 2004, p. 5). Contudo, muitos são os que advogam uma cisão ou rutura entre a ciência e aquilo que é denominado conhecimento vulgar ou senso comum, alicerçado na intuição, autoridade ou tradição. Apesar da sua vertente essencialmente prática e de ser um saber desorganizado, pouco sistemático e impreciso porque é subjetivo, temos que ter em conta, tal como referem Almeida e Freire (2008), que ele faz parte do nosso dia a dia e influencia muitas das nossas decisões.

E não pensemos que existe apenas um paradigma na construção do conhecimento científico. Vários são os caminhos que podem ser usados quando procuramos relacionar fenómenos e

interpretar dados³⁸. As categorizações dependerão dos autores que utilizemos e do enfoque privilegiado.

Para Almeida e Freire (2008), o suporte teórico empírico-analítico e o humanista-interpretativo estariam na base da maioria das investigações nas áreas da Psicologia e da Educação. No primeiro caso, o fim em vista é a predição, explicação e controlo dos fenómenos, testando-se teorias e hipóteses, procurando-se as regularidades, formulando-se leis explicativas e privilegiando-se a quantificação e a aplicação do método experimental ou correlacional. Em contrapartida, a perspetiva humanista-interpretativa, também denominada naturalista ou etnográfica, direciona-se para a descrição e compreensão global dos fenómenos, dando menor ênfase à quantificação.

A estas tipologias podemos ainda acrescentar uma outra proposta por Pardal e Correia (1995), apresentando como critério de classificação os quadros de referência dos fenómenos. Assim, as investigações poderiam ser compreensivas (enfatizam o significado interno e singular do fenómeno), funcionais (a explicação do fenómeno privilegia o papel que este tem no sistema social ou instituição), dialéticas (procuram-se as contradições como forma de perceber de fenómeno) ou estruturais (relewa-se o carácter sistemático e global do fenómeno).

No que se refere ao estudo que agora se apresenta, podemos considerar que se aproxima de algumas das taxonomias apresentadas por Almeida e Freire (2008). Ao pretender conhecer-se as representações que os alunos constroem da realidade, os significados que lhes atribuem, as suas crenças, valores e o dinamismo das práticas de utilização da Internet, num contexto específico, entra-se na compreensão de um fenómeno complexo e evolutivo que é o ser humano. Desta forma, estaríamos perante uma perspetiva humanista-interpretativa, associada a uma investigação qualitativa, efetuada no terreno ou contexto natural dos intervenientes no estudo.

Apesar de desejar atingir uma visão holística da realidade, é uma investigação idiográfica, centrada num fenómeno particular, sem preocupações de generalização absoluta dos resultados. Simultaneamente, é uma investigação aplicada, pois existe uma forte ligação entre os fenómenos estudados e a prática profissional da investigadora, professora bibliotecária na instituição onde é feita a pesquisa. Por isso, o trabalho tem uma dimensão prática já que, em contexto de trabalho, tenta ser uma resposta concreta aos desafios que se colocam à biblioteca escolar na atualidade a nível das literacias e competências digitais, partindo-se do diagnóstico da situação existente. Por outro lado, trata-se de uma investigação transversal, ou seja, avalia-se de forma comparativa um fenómeno entre alunos de quatro níveis de ensino distintos³⁹, analisando-se as semelhanças e diferenças interindivíduos.

³⁸ Almeida e Freire (2008), ao abordarem a linguagem científica, distinguem alguns conceitos: *facto* é o “que se conhece ou se supõe a propósito da realidade”; *acontecimento* é um facto localizado no tempo e no espaço; *fenómeno* é um acontecimento estudado pelo investigador; *dado* é “todo o tipo de informação descritiva da realidade”, o que se extrai do fenómeno (p. 19).

³⁹ Apesar do questionário de base da dissertação intitulado “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião” ter sido aplicado apenas nas turmas que iniciam o segundo e terceiro ciclos e o Secundário,

Embora para o presente trabalho de investigação tenha sido efetuado apenas um momento de avaliação das perceções dos alunos sobre os perigos, vantagens e práticas de utilização da Internet, o projeto prevê continuidade no tempo, tornando-se então um estudo longitudinal. A escolha de algumas turmas no início dos ciclos de ensino possibilita o seguimento da sua evolução ao longo dos anos letivos subsequentes.

Finalmente, o desenho da investigação permite enquadrá-la nos estudos de caso, na medida em que se procura compreender os conhecimentos, práticas e comportamentos dos alunos relacionados e contextualizados no seu meio natural: o Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil. Utilizando a classificação de Bruyne, citada por Pardal e Correia (1995), este estudo de caso pode ser visto como descritivo, já que focaliza-se na análise detalhada de um fenómeno, sem ter como objetivo a obtenção de generalizações. Contudo, a longo prazo, ele também pode ser considerado exploratório, pois pretende servir de base a um trabalho futuro e continuado no tempo e no espaço.

Duas razões estiveram na génese da escolha desta metodologia de estudo de caso. À semelhança do que refere Pardal e Correia (1995), pretendia-se uma “análise intensiva de uma situação particular” (p. 23), do fenómeno complexo que é a Internet e as literacias digitais, no ambiente escolar onde exerço a minha atividade profissional. Por outro lado possibilitava a obtenção de uma avaliação relativamente rápida da problemática em estudo, mas sem inviabilizar o acompanhamento futuro da sua evolução ao longo do tempo.

Apesar de ser uma metodologia muito utilizada em diversas áreas do saber científico, obviamente o estudo de caso não é imune a ameaças. Sousa (2009) aponta-lhe duas desvantagens: a impossibilidade de estabelecer generalizações absolutas aplicadas a outras situações e a dificuldade em replicar os dados obtidos.

Este mesmo autor realça três aspetos básicos do estudo de caso e que foram mencionados por Lewis, nos anos 30 do século passado. Primeiramente, a riqueza da pesquisa aumentará se for feita a análise de um caso concreto, autêntico, apresentando um carácter singular ou excecional. Depois, a compreensão do fenómeno será mais completa quanto maior for a significação que se atribua aos dados, contextualizando-os na situação concreta. Por fim, a análise de um caso conduz a uma “conceptualização operatória” (Sousa, 2009, p. 140), quer dizer, à construção de certos princípios orientadores ou ideias gerais que, não sendo leis, apoiam na compreensão de outros estudos de caso ou situações quotidianas reais.

abrangendo portanto três níveis de ensino distintos, o questionário “Alertas” incluiu também todas as turmas do 3º ano, alargando o objeto de avaliação desta investigação ao primeiro ciclo.

3.5. Recolha de dados

Como instrumentos de recolha de dados utilizaram-se dois inquéritos por questionário⁴⁰, de aplicação direta ou presencial, tendo como propósito obter resposta para a principal questão de investigação. Optou-se por este tipo de aplicação, presencial ou direta, para permitir ao aplicador responder a eventuais dúvidas surgidas entre os inquiridos. Com estes instrumentos procurou-se conhecer quais as práticas e perceções associadas à Internet existentes entre os alunos do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil.

O questionário base deste trabalho de investigação, intitulado “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião” e que pode ser consultado no anexo 8, teve como principal fonte de referência o instrumento utilizado no estudo de Ana Almeida (Almeida, A. N. de, Delicado, A., Alves, N. A., 2008). Numa das questões em que se procurava perceber quais as perceções dos alunos do Agrupamento sobre a Internet foram utilizadas algumas afirmações provenientes do questionário aplicado por Jacinta Paiva (Paiva, 2003).

Considerou-se pertinente solicitar autorização à coordenadora do projeto “Crianças e Internet”, Ana Nunes de Almeida, para se utilizar e adaptar o questionário. Idêntica atitude se tomou em relação à investigadora Jacinta Paiva. As respostas das referidas investigadoras não se fizeram esperar, concedendo amavelmente o sinal verde ao nosso pedido. Os anexos 9 e 10 dão conta destas diligências.

Em menor escala, o relatório final de apuramentos estatísticos “E-Generation 2008: os usos de media pelas crianças e jovens em Portugal” (Gustavo, C., Espanha, R., Lapa, T., & Araújo, V., 2009) e o projeto “A Internet em Portugal 2003-2007” (Cardoso & Espanha, s.d.) serviram também de suporte ao trabalho. Posteriormente, devido à atualidade da informação, acrescentou-se a investigação de Cardoso e Espanha (2010) e os resultados do projeto EU Kids Online (Livingstone & Haddon, 2009; Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011). O anexo 11 relaciona as questões do principal instrumento de recolha de dados usado neste estudo com os questionários de referência para a sua elaboração.

Estruturou-se o questionário em três secções: “Eu e a minha família...”, onde predominam questões para a caracterização dos participantes; “Eu e a Internet...”, essencialmente baseada na recolha das práticas ligadas à Internet e das perceções de controlo parental; e “Aquilo que eu penso...” com as atitudes, valores e medos associados pelos alunos às tecnologias da informação e da comunicação.

Antecederam-se as questões por uma breve introdução, que foi lida e explicada em todas as turmas antes do início do preenchimento do questionário.

⁴⁰ Sousa (2009) inclui os questionários, entrevistas e testes na metodologia de inquérito, que é usada “quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população” (p. 153).

Baseando-nos em Hill e Hill (2008), a Introdução identificava a Biblioteca Escolar como organizadora do questionário e também referia a cooperação de futuros intervenientes (Serviço de Psicologia e Orientação da Escola e as bibliotecas dos outros dois agrupamentos), bem como a natureza académica da pesquisa através da menção do nome da instituição universitária de onde provinha o apoio científico. Seguidamente referia-se a natureza geral do questionário e a razão da sua aplicação. Apesar do presente estudo ter como participantes apenas os alunos, foi pensado para uma posterior inclusão de professores e pais. Daí ser salvaguardada esta situação pela referência na introdução a um objetivo mais lato (“Conhecer o que as crianças/jovens, pais e professores pensam sobre a Internet e o modo como a utilizam”), ultrapassando os objetivos do trabalho que agora apresentamos. Abrangendo alunos desde os 10 anos, utilizou-se uma linguagem simples para frisar a natureza anónima do questionário (“Não escrevas o teu nome em nenhuma das folhas do questionário”) e, desta forma, manter-se a confidencialidade das respostas. Terminava-se a introdução com o pedido de colaboração no seu preenchimento.

Elaboraram-se as perguntas de forma a permitir a comparação dos dados entre os diferentes anos de escolaridade, aplicando-se um questionário comum aos três níveis de ensino. Privilegiaram-se as questões de natureza fechada, para facilitar a análise estatística das respostas, ou semiabertas, permitindo ao aluno acrescentar outra informação quando o aluno considerava que as opções disponibilizadas não correspondiam à sua situação. Por vezes, os alunos podiam assinalar respostas alternativas múltiplas, escolhendo mais do que uma opção.

Depois de selecionados e organizados os itens que constituíam o questionário, tendo em conta o objetivo pretendido e a população-alvo a quem se destinava, procurou-se validar o questionário, aplicando-o numa turma do sexto ano de escolaridade. Instruiu-se o grupo para apontar, oralmente, todas as dificuldades que encontrassem. Estas foram anotadas numa grelha construída para o efeito e que pode ser consultada no anexo 12. Aí registaram-se as dúvidas relacionadas com a formulação da questão, alternativas de resposta, significado de palavras, bem como outro tipo de dificuldades surgidas e o tempo gasto no preenchimento do questionário. Verificou-se que, de uma forma geral, a linguagem utilizada era acessível para os alunos, excetuando situações pontuais que foram corrigidas. Relativamente às restantes interrogações foram analisadas, solicitada a opinião do orientador do trabalho e, nos casos que se considerou oportuno, procedeu-se à reformulação das questões ou alternativas de resposta. Igual procedimento foi tomado no que respeita às respostas apresentadas, tendo sido examinadas no sentido de se detetarem eventuais incongruências ou erros.

Após esta primeira alteração, procedeu-se a uma segunda validação. Para o efeito utilizou-se um grupo teste de sete alunos (três do oitavo ano, dois do nono ano e dois do décimo primeiro ano), frequentadores habituais da biblioteca, tendo-lhes sido aplicado o questionário de forma direta ou presencial. Foi-lhes ainda pedido que comunicassem as suas impressões relativamente a algumas questões e itens de resposta. Este procedimento teve como finalidade a “análise qualitativa” do questionário e sua apreciação, sobretudo em termos de “clareza, compreensibilidade e adequação aos objetivos” (Almeida & Freire, p. 144). No anexo 13 encontramos o registo das alterações realizadas.

Desta forma chegávamos à versão final do nosso questionário base. A sua aplicação ocorreu nos meses de janeiro e fevereiro de 2010, nas áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado e Área de Projeto, no caso do segundo e terceiro ciclos, e nas disciplinas de Português e História, no que respeita ao ensino Secundário, tendo para tal sido obtido o precioso apoio dos professores responsáveis pela sua leção. Abrangeu 231 alunos, distribuídos por dez turmas e três níveis de ensino, correspondendo a cerca de 65% do total de alunos matriculados nos quintos, sétimos e décimos anos da Escola E.B. 2,3/Secundária de Baião e a aproximadamente 21% dos alunos do ensino regular diurno do Agrupamento em que se insere esta escola. Se incluirmos os adultos matriculados no Centro Novas Oportunidades a amostra usada neste questionário ronda os 12%.

Na tabela 4 podemos verificar a distribuição deste questionário por nível de ensino, turma e ano de escolaridade.

Tabela 4.

Modo de distribuição do questionário “A Internet e a comunidade educativa de Baião”, por nível de ensino, turma e ano

Nível de ensino	Ano de escolaridade	Turmas inquiridas (frequência)	Alunos inscritos por ano de escolaridade (frequência)	Alunos inquiridos, por ano de escolaridade	
				Frequência	Porcentagem
2º ciclo do Ensino Básico	5º	3	74	73	98,6
3º ciclo do Ensino Básico	7º	4	95	91	95,8
Secundário	10º	3	186	67	36
TOTAL	3	10	355	231	65,1%

Para além deste questionário foi também utilizado um segundo instrumento de recolha de dados. Com base na proposta “Alertas – O que farias?” para o Dia Europeu da Internet Segura, divulgada no sítio eletrónico da SeguraNet⁴¹, aplicou-se um outro questionário na segunda semana de fevereiro de 2010. Para o efeito, aproveitou-se uma atividade dinamizada pela Biblioteca Escolar para comemorar esta efeméride e o folheto produzido para o efeito, disponível no anexo 14, onde se incentivava a comunidade educativa para uma reflexão crítica sobre seis situações ligadas às novas tecnologias, com particular incidência no uso da Internet.

Em forma de questionário, com uma única pergunta aberta, abarcou 169 alunos, distribuídos por oito turmas de quatro níveis de ensino distintos, o que corresponde a uma média de 40% dos alunos matriculados no terceiro, quinto, sétimo e décimo anos de escolaridade e a 15,1% dos alunos inscritos no ensino regular diurno do Agrupamento. Considerando os adultos inscritos no Centro Novas Oportunidades, este instrumento de recolha de dados abarcou 8,8% dos aprendentes deste Agrupamento de Escolas.

Sendo uma atividade incluída no Plano Anual de Atividades da Biblioteca e calendarizada para a semana em que se comemorava o Dia da Internet Segura, foi necessário selecionar as turmas

⁴¹ <http://www.seguranet.pt/alertas>

cujos professores tivessem disponibilidade e manifestassem interesse em colaborar com a Biblioteca. Optou-se novamente por escolher os alunos no início do 2º e 3º ciclo e Secundário, tendo-se acrescentado a totalidade das turmas do 3º ano, que tinham iniciado nesse ano letivo o referido projeto “O Meu Magalhães”.

A tabela 5 resume a distribuição dos alunos abrangidos pelo questionário “Alertas” por nível de ensino, turma e ano de escolaridade.

Tabela 5.

Modo de distribuição do questionário “Alertas” por nível de ensino, turma e ano

Nível de ensino	Ano de escolaridade	Turmas inquiridas (frequência)	Alunos inscritos por ano de escolaridade (frequência)	Alunos inquiridos, por ano de escolaridade	
				Frequência	Porcentagem
1º ciclo do Ensino Básico	3º	3	66	57	86,4
2º ciclo do Ensino Básico	5º	2	74	46	62,2
3º ciclo do Ensino Básico	7º	2	95	47	49,5
Secundário	10º	1	186	19	10,2
TOTAL	4	8	421	169	40,1

Com este instrumento de recolha de dados pretendia-se obter um diagnóstico dos modos de atuação dos alunos quando confrontados com situações de risco. Privilegiou-se novamente a aplicação direta, em contexto de sala de aula, e a articulação com professores das turmas escolhidas. Para além dos professores titulares do terceiro ano, foram também contactados professores de Área de Projeto, Educação Tecnológica, Educação Moral e Religiosa Católica, História e Educação Musical. De todos eles se obteve uma relevante colaboração.

Numa primeira fase, os referidos professores distribuíram os folhetos pelos alunos da turma e, em conjunto, leram as seis situações aí apresentadas. Seguidamente, era-lhes pedido para escolherem apenas um dos “Alertas”. Depois destas instruções, os alunos respondiam à questão “O que farias?”. Os inquiridos podiam optar por se identificarem ou apenas indicarem o género. Após a aula, os professores fizeram a entrega das respostas na Biblioteca.

Como se pode confirmar no anexo 15, o questionário implicava a produção de uma “resposta qualitativa descrita por palavras pelo respondente” (Hill & Hill, 2008), possibilitando a obtenção de informação mais detalhada e até inesperada.

3.6. Tratamento dos dados

Aplicados os instrumentos que nos permitiram recolher os dados tornou-se necessário organizar a informação recolhida. Quanto ao questionário base, procedeu-se ao estudo minucioso das respostas e ao seu tratamento no programa informático Excel 2007, criando-se

uma base de dados por turma. Codificaram-se todos os itens de cada uma das questões, tendo-se o cuidado de antecipadamente verificar se estávamos perante dados de natureza uni ou multidimensional. À ausência de resposta ou respostas inválidas foi também atribuído um valor (-1).

As questões foram agrupadas em quatro categorias, representando áreas nucleares do projeto que se estava a desenvolver, cada uma delas dividida em subcategorias. Por sua vez, para cada categoria e subcategoria foi encontrado um conjunto de indicadores temáticos, conforme é visível na figura 13.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	
Caracterização sociodemográfica	Alunos	Ano de escolaridade	
		Género	
		Idade	
		Local de residência	
	Agregado familiar	Encarregado de Educação	
		Constituição	
		Situação profissional (pais e encarregado de educação ⁴²)	
		Nível de instrução (pais e encarregado de educação)	
Práticas de utilização da Internet	Infoinclusão	Posse de computador	
		Posse de Internet	
		Caso comparativo: posse de telemóvel	
	Fontes de saber e comunicação	Intervenientes no processo de aprendizagem da Internet	
		Intervenientes no processo de comunicação	
	Ambiente mediático	Equipamento de acesso à Internet	
		Local de acesso à Internet	
		Tempo de utilização da Internet	
	Utilização da Internet	Práticas e frequência de uso da Internet	
		Outros casos comparativos	
	Literacias digitais	Competências digitais	Experiência na Internet
			Facilidade/dificuldade no uso da Internet
Ética, normas e perceções ligadas à Internet	Fosso digital	Diferenças geracionais nas práticas	
		Mediação parental	
	Perigos da Internet	Regras familiares na utilização da Internet	
		Acompanhamento parental na utilização da Internet	
		Representações e medos ligados à Internet	
	Responsabilidades no mundo digital	Condutas de risco <i>online</i>	
		Conhecimento sobre regras de segurança	
		Direitos de autor	

Figura 13. Categorias, subcategorias e indicadores de análise do questionário base

Para o tratamento dos dados recorreu-se à estatística descritiva. Introduzidos e conferidos os dados, elaboraram-se quadros de frequência absoluta e relativa. Recorreu-se às medidas de tendência central, como a média aritmética simples, provenientes da descrição paramétrica,

⁴² Verificando-se que somente 5% dos alunos não tinham um dos progenitores como encarregado de educação, não se procedeu ao tratamento dos dados profissionais e nível de instrução dos encarregados de educação.

para se calcular, por exemplo, a idade média dos alunos. Depois, pensou-se a apresentação dos resultados, na forma tabelar e, sobretudo, gráfica. Sempre que possível, fez-se a análise comparativa com os resultados de outras investigações.

Em relação ao questionário “Alertas”, num primeiro momento realizou-se o exame preliminar dos materiais disponibilizados pela SeguraNet – “Indicações para o professor”⁴³ e seis “Alertas” destinados aos alunos⁴⁴. Sem se proceder a uma análise aprofundada do conteúdo, pois seria entrar num outro campo de investigação que ultrapassaria as balizas previstas para o presente estudo, verificou-se qual a linguagem empregue nos objetivos⁴⁵ da atividade (linguagem verbal) e nas imagens utilizadas em cada um dos Alertas (linguagem não verbal), entendendo-se que estava subjacente uma visão do risco e das “situações de risco” entendidos como perigos ou ameaças a “evitar”.

Tendo por base este ponto de partida, da não neutralidade dos casos apresentados, o passo seguinte foi identificar qual a situação ou situações de risco de cada Alerta. Para o efeito, leram-se as linhas de orientação das “indicações para o professor”, disponibilizadas *on-line* no plano de aula da SeguraNet. Em relação à situação 6 (toques grátis no telemóvel), considerou-se que se deveria acrescentar a partilha de ficheiros com vírus como sendo uma situação de risco a ter em conta, apesar de a mesma não vir mencionada nas referidas indicações. Depois, para cada situação, verificou-se qual a decisão ou decisões que, a serem tomadas pelo aluno, seriam indicadores de um comportamento de risco e, como tal, passíveis de se tornarem uma das áreas de intervenção da biblioteca escolar. A figura 14 sistematiza essa informação.

	Alerta	Situação de risco	Comportamento de risco
1.	A Ana recebe um <i>mail</i> de uma pessoa desconhecida. O assunto é “Jogos <i>on-line</i> muito fixes” e a mensagem contém um anexo. Parece tentador. O que farias?	Partilha de ficheiros com vírus através do correio eletrónico	Abertura do anexo
2.	O João tem de escrever um texto sobre a história da Europa. Ele escreve “Europa” e “história” no motor de busca. O primeiro <i>site</i> parece conter tudo o que ele precisa: texto e imagens. O que farias?	Credibilidade da informação pesquisada na Internet	Uso acrítico e plagiado da informação pesquisada: <ul style="list-style-type: none"> • ausência de avaliação da validade da fonte, • violação dos direitos de autor (copyright)
		Proteção dos direitos de autor na Internet	

⁴³ http://seguranet.pt/index.php?action=collection_view&id=166&module=repositorymodule
(Recuperado em 2011, janeiro 24).

⁴⁴ http://seguranet.pt/index.php?action=collection_view&id=168&module=repositorymodule
(Recuperado em 2011, janeiro 24).

⁴⁵ Objetivos presentes no plano de aula disponibilizado aos professores:

- (Re)conhecer *situações de risco* associadas às utilizações das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);
- Conhecer formas de *evitar/minorar situações de risco*;
- Refletir sobre os nossos próprios comportamentos *on-line*.

	Alerta	Situação de risco	Comportamento de risco
3.	A Ana, que pertence a uma banda, tem conversado no <i>chat</i> com membros do seu clube de fãs. Um deles sugeriu um encontro. O que farias?	Contactos e encontros presenciais com desconhecidos	Comparência ao encontro sem o conhecimento e presença dos pais/familiares
4.	O João recebeu no telemóvel um vídeo com um amigo a ser espancado. Sente-se mal com a situação. O que farias?	Acesso e divulgação de conteúdos violentos através do telemóvel	Modo de atuação desadequado ou que dê continuidade ao processo de divulgação do conteúdo violento, nomeadamente através do: <ul style="list-style-type: none"> • contato direto com o(s) autor(es) da agressão, • reencaminhamento do vídeo para outros telemóveis, • encobrimento da situação violenta
5.	A Ana vai iniciar uma sessão de <i>chat</i> com a Joana. Surge uma janela a informar que o antivírus expirou. Mas ela quer mesmo falar com a Joana. O que farias?	Desatualização do programa antivírus	Entrada numa sessão de <i>chat</i> sem antivírus
6.	O Alex tem um telemóvel novo. Um dia, enquanto navegava pela Net, encontrou um <i>site</i> onde havia muitos toques grátis. O que farias?	Acesso a publicidade enganosa Partilha de ficheiros com vírus através da Internet	Subscrição do serviço ou <i>download</i> dos toques

Figura 14. Situações e comportamentos de risco para cada Alerta

Por fim, passou-se a uma pré-análise ou “leitura flutuante” (Bardin, 2008) das respostas, de modo a clarificar outras perceções/comportamentos dos alunos e se estes deveriam ser objeto de intervenção da biblioteca.

Capítulo IV – Ao encontro de respostas

“O que perturba os homens não são as coisas em si, mas os juízos que eles fazem das coisas” (Epicteto, séculos I-II)

4.1. Caracterização dos participantes

Nos capítulos anteriores apresentamos o quadro teórico que serviu de suporte à nossa investigação, bem como a metodologia seguida no sentido de se obterem respostas. Chegamos ao momento de apresentar e analisar os resultados. Para isso, começaremos por uma breve caracterização sócio-demográfica dos participantes no estudo, de modo a traçar o seu perfil e obter uma panorâmica sucinta da sua situação familiar.

No ano letivo de realização deste estudo, o Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil contava com 52 turmas do ensino regular e profissional, incluindo crianças desde o pré-escolar aos alunos do ensino secundário. Acresciam ainda 9 turmas dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e os candidatos inscritos para reconhecimento, validação e certificação de competências (processo RVCC).

Conforme referimos anteriormente, selecionamos 10 turmas do início do 2º e 3º ciclos e do Secundário para aplicarmos o questionário “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião”, num total de 231 alunos. A tabela 6 apresenta as características sociodemográficas dos alunos inquiridos, verificando-se que, quanto à sua composição em termos do género, 133 inquiridos são do sexo feminino (58%) e os restantes 98 do sexo masculino (42%), situando-se a média de idade nos 13 anos. Mais de dois terços dos alunos (71%) residem na freguesia onde se localiza o Agrupamento (Campelo⁴⁶) ou nas freguesias limítrofes (Gôve, Ovil e Valadares). É interessante notar que ser encarregado de educação⁴⁷ é um papel que, em regra, é atribuído ao sexo feminino, com predominância para a mãe (88%). Apenas 7% dos alunos têm uma pessoa do sexo masculino como encarregado de educação e quando tal acontece é o pai a exercer essa função.

⁴⁶ Em março de 2011, a escola-sede do Agrupamento foi transferida para a freguesia de Ovil, devido ao processo de requalificação.

⁴⁷ O Despacho nº 14026/2007, de 3 de julho, considera encarregado de educação “quem tiver menores à sua guarda: a) Pelo exercício do poder paternal; b) Por decisão judicial; c) Pelo exercício de funções executivas na direção de instituições que tenham menores, a qualquer título, à sua responsabilidade; d) Por delegação, devidamente comprovada, por parte de qualquer das entidades referidas nas alíneas anteriores”.

Tabela 6.

Características sociodemográficas dos inquiridos

		Frequência	%	Média	Desvio- -padrão
Género	Masculino	98	42		
	Feminino	133	58		
Idade				13,0	2,8
Freguesia de residência	Ancede	9	4		
	Campelo	118	51		
	Gestaçô	9	4		
	Gôve	19	8		
	Grilo	9	4		
	Loivos do Monte	12	5		
	Ovil	19	8		
	Valadares	9	4		
	Restantes freguesias	25	11		
	Não responde	2	1		
Encarregado de Educação	Mãe	204	88		
	Pai	16	7		
	Irmã	2	1		
	Avó	3	1		
	Outras (madrinha, tia, cunhada)	6	3		

No que respeita à constituição do agregado familiar⁴⁸, a grande maioria dos alunos reside com a mãe (97%) e/ou pai (87%) e irmãos (79%), sendo que 13% dos avós partilham a mesma residência. Outros familiares, como tios, padrinhos, cunhados são também mencionados pelos alunos. Deparamo-nos com famílias reconstituídas em 3% dos inquiridos.

Quase metade das mães dedica-se à lida doméstica (48%). O desemprego atinge 7% das mães, embora, em alguns casos, o trabalho doméstico possa ser encarado como sinónimo de desemprego. Verificou-se ainda que 10% dos alunos sentiam dificuldade em identificar a profissão da mãe, apresentando-a de forma genérica (“transportes”; “trabalha na câmara”; “funcionária pública”). O exercício de uma profissão é referido para 44% das mães, predominando atividades ligadas ao comércio e auxiliares (14%) categorizadas pela Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (Instituto Nacional de Estatística, 2011, p. 25-27) no grande grupo 5 relativo aos trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores. Seguem-se depois os especialistas das atividades intelectuais e científicas (6,5%), como professora/educadora, contabilista, farmacêutica, advogada, enfermeira, e o grande grupo 7, referente aos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (6,5%), como é o caso da costureira ou operadora de máquinas numa fábrica de confeções.

⁴⁸ Para não tornar mais extenso este capítulo, a caracterização do agregado familiar dos inquiridos quanto à sua constituição e profissão e habilitações literárias dos pais foi remetida para anexo (anexo 16) apresentando-se aqui um retrato resumido da sua situação familiar.

Os alunos têm maior dificuldade na identificação da profissão do pai, alguns desconhecendo qual é a atividade exercida por este progenitor, outros referindo-a de forma indefinida, como é o caso de 11% dos alunos que indicam apenas que “trabalha na construção civil”. Não nos podemos esquecer que para esta incerteza da profissão também concorre o facto de 13% dos alunos não habitar com o pai. Ainda em relação a este progenitor, predominam os trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (33%), como carpinteiros, forjadores, soldadores, serralheiros, construtores civis, sapateiros, entre outros, seguindo-se os trabalhadores não qualificados (13%) ligados predominantemente à construção de edifícios, e os trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (10%).

Os progenitores apresentam um baixo nível de escolarização (figura 15) e a maioria possui o ensino básico incompleto (64%). O ensino secundário foi frequentado por 6% dos pais e o curso superior só é referido por 5% dos inquiridos, sendo igual a percentagem dos que desconhecem o nível de instrução dos progenitores.

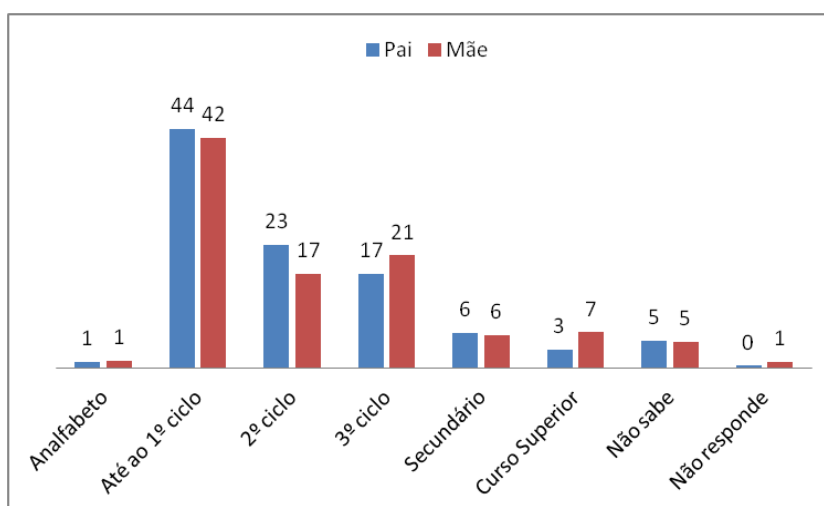


Figura 15. Habilitações literárias dos pais dos inquiridos (%)

Como podemos observar na figura 16, a maioria dos pais destes alunos não frequenta cursos (84%) e os que o fazem estão inscritos em Centros Novas Oportunidades a completar o ensino básico ou secundário (6%) sendo reduzido o número de adultos a estudar no ensino universitário (1%) ou a ter formação nas empresas (0,5%). Apenas as modalidades de ensino presencial foram mencionadas, não havendo qualquer referência à formação através do ensino à distância. Verificou-se ainda que 9% dos alunos desconhecia, ou não respondia, se os progenitores estavam a dar continuidade à sua formação.

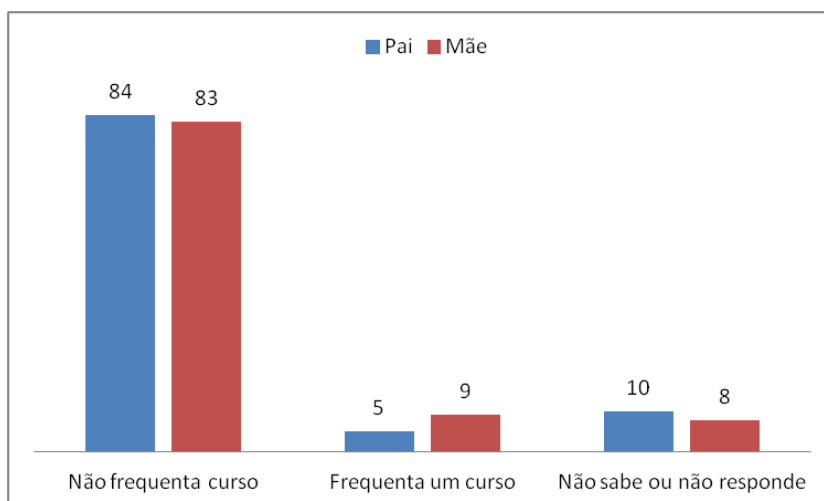


Figura 16. Frequência de um curso pelos pais dos inquiridos (%)

Finalmente, tentamos perceber qual o nível de conforto que o estudante possuía no seu ambiente familiar. Apuramos que 91% dos alunos possuía um sítio tranquilo para estudar embora só 68% tivesse um quarto individual. Quanto aos equipamentos tecnológicos a que têm acesso no espaço doméstico, os livros de consulta para estudar, o leitor de DVD, o computador pessoal e a televisão no quarto abarcam mais de 70% dos alunos.

A comparação por ano de escolaridade alerta-nos para que, à medida que evolui o nível de ensino, diminui a posse de livros de consulta para estudar (85% dos alunos do 5º ano indicam usufruir deste tipo de material de trabalho, enquanto no 10º ano o valor desce para 66%). Em contrapartida, a posse de um computador para uso exclusivo, leitor de MP3/iPod e máquina fotográfica digital aumentam com a escolaridade (figura 17).

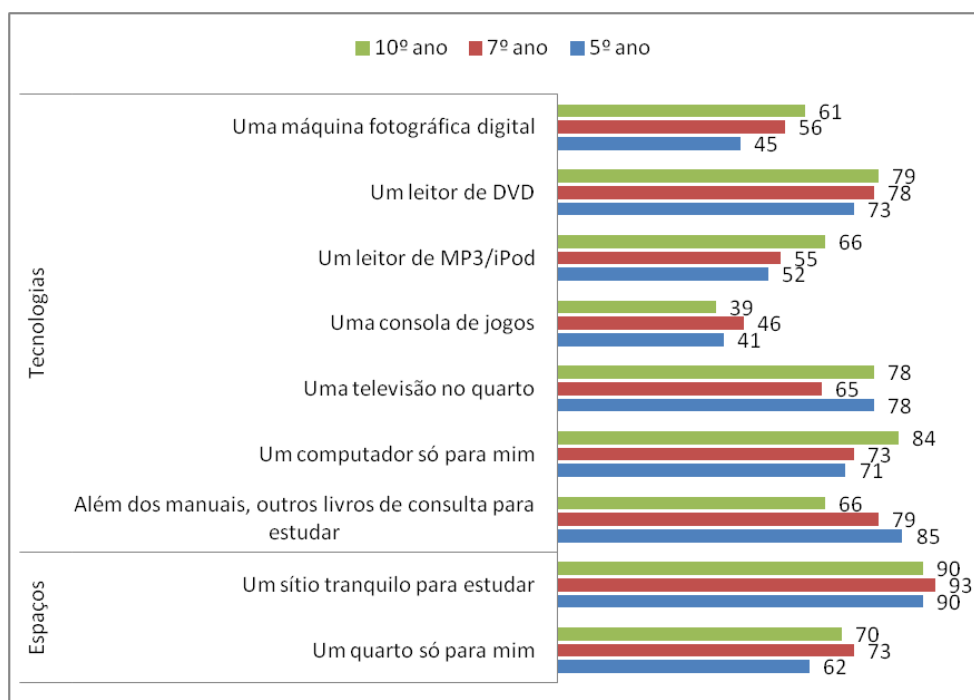


Figura 17. Espaços e equipamentos tecnológicos dos inquiridos indicativos do seu nível de conforto, por ano de escolaridade (%)

4.2. Práticas de utilização da Internet

Ao definirmos os objetivos que estavam na base do nosso trabalho, apontamos a necessidade de se identificarem as práticas de utilização da Internet existentes entre os alunos do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil. Tal como Livingstone et al. (2011), consideramos que o conhecimento dos níveis e padrões de uso é importante para se perceber os riscos e as oportunidades, já que eles moldam o contexto onde a criança está exposta (p. 19). Entendemos que este era um primeiro passo que poderia ser dado se quiséssemos encontrar um plano de ação para a biblioteca escolar, capaz de potenciar as oportunidades e reduzir os riscos do uso da Internet. Para nós, a educação para as literacias só tem pleno significado quando se parte de um diagnóstico que permita contextualizar a intervenção nesta área.

Verificamos na literatura que as tecnologias provocam diversas alterações sociais e culturais, visíveis em novas práticas e comportamentos (Cardoso, 2003; Cardoso, Espanha & Lapa, 2008; Castells, 2002, 2005, 2007; Dias, 2008; entre outros). Refletir sobre essas práticas permite fazê-las sair do anonimato, tornado-nos mais atentos ao impacto que a tecnologia provoca na Escola e no dia a dia das crianças e jovens.

Orientamos a análise das práticas de utilização da Internet partindo de alguns indicadores que nos esclarecessem sobre subtemas como a infoinclusão, as fontes de saber e comunicação, o ambiente mediático e a utilização dada à Internet. É para esta fase empírica do projeto que agora nos encaminhamos.

4.2.1. Infoinclusão

Para percebermos em que medida a infoexclusão é um fenómeno que afeta os estudantes em início de ciclo neste Agrupamento de Escolas, escolheram-se indicadores que incidiram sobre a posse de computador e de Internet em casa, bem como a posse de telemóvel. No geral, verifica-se uma aproximação entre a percentagem de alunos que possui telemóvel (96%) e computador (97%).

Quanto à posse de computador, é pouco expressiva a diferença existente entre os três anos de escolaridade. O mesmo já não sucede no que respeita à Internet, assistindo-se a um aumento da sua utilização desde o 2º ciclo (82%) até ao Secundário (93%). No 10º ano, a posse de telemóvel aproxima-se da totalidade do universo (99%). Em relação à ligação da Internet em casa, 12% mencionaram não a possuir, correspondendo a 29 alunos. A tabela 7 apresenta-nos a variação da posse de computador, Internet e telemóvel por ano de escolaridade.

Tabela 7.

Posse de computador, Internet e telemóvel, por ano de escolaridade (%)

	Sim			Não			Não responde		
	5º	7º	10º	5º	7º	10º	5º	7º	10º
Computador em casa	96	98	97	4	2	3	0	0	0
Internet em casa	82	86	93	18	12	7	0	2	0
Telemóvel	95	95	99	4	5	1	1	0	0

Questionados sobre o motivo ou motivos porque não tinham Internet em casa, os alunos destacaram as razões que lhes eram extrínsecas, nomeadamente os pais não permitirem a existência de ligação à Internet (9 alunos), possuírem acesso à Internet noutra local (6 alunos) e não terem computador (5 alunos). A permissão dos pais parece afetar sobretudo os alunos dos níveis de ensino inferiores. Razões de cariz económico (ser dispendioso o acesso à Internet) foram também referidas por 3 alunos.

Os principais motivos inerentes aos alunos para a ausência da Internet em casa prendem-se com o facto de a considerarem perigosa (4 alunos), não precisarem dela (4 alunos), não terem tempo para a utilizar (3 alunos) ou não gostarem (1 aluno). Apenas os alunos do 5º ano (4 alunos) afirmaram que achavam “que podia ser perigosa”, o que vai de encontro aos resultados apresentados no estudo EU Kids Online (Livingstone et al., 2011) de que as crianças mais novas tendem a ter falta de competências e de confiança (p. 5) e são elas que se sentem mais incomodadas e perturbadas com aquilo que veem na Internet (p. 6).

A falta de conhecimentos relativamente ao modo de funcionamento ou serventia da Internet não foi referida por nenhum aluno. Em contrapartida, a “falta de rede” (1 aluno) e “neste momento não poder utilizar o computador” (1 aluno) foram as duas razões acrescentadas à listagem apresentada. Cinco alunos não indicaram os motivos da falta da Internet no contexto familiar.

Relativamente ao tipo de computador utilizado, nota-se uma clara predominância no uso dos portáteis, abrangendo sempre mais de 90% dos inquiridos (figura 18). Menos de metade dos alunos possui computadores fixos, sendo o número menor à medida que diminui o ciclo de ensino em que se encontram os alunos.

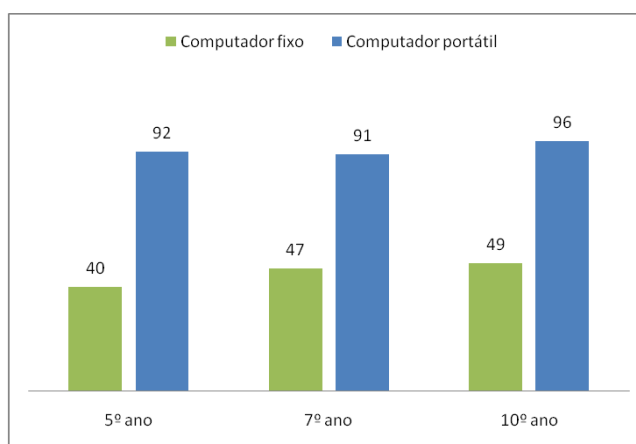


Figura 18. Tipo de computador por ano de escolaridade (%)

Este predomínio dos computadores portáteis é fruto do programa governamental e escola de incentivo à aquisição deste tipo de equipamento. Criado no âmbito do Programa Tecnológico da Educação, esta iniciativa é direcionada para os alunos matriculados no 5º ao 12º ano de escolaridade e, como é referido na página eletrónica deste programa⁴⁹, tem como objetivo facilitar “o acesso à Sociedade de Informação, de modo a promover a infoinclusão e a igualdade de oportunidades”. Assim, é disponibilizado um computador portátil gratuito para os alunos incluídos nos escalões 1, 2 e 3 do abono de família e a preço inferior ao do mercado no caso dos alunos sem apoio da Ação Social Escolar (ASE). A ligação à Internet em banda larga apresenta também condições especiais de adesão.

4.2.2. Fontes de saber

Questionados sobre a autonomia que a Internet proporciona enquanto fonte de saber, 66% dos alunos reconheceu que podiam aprender sozinhos alguns assuntos recorrendo apenas a esta tecnologia, sendo os alunos do início do Secundário (78%) aqueles que atribuem um papel mais preponderante à aprendizagem individual através da Internet (figura 19).

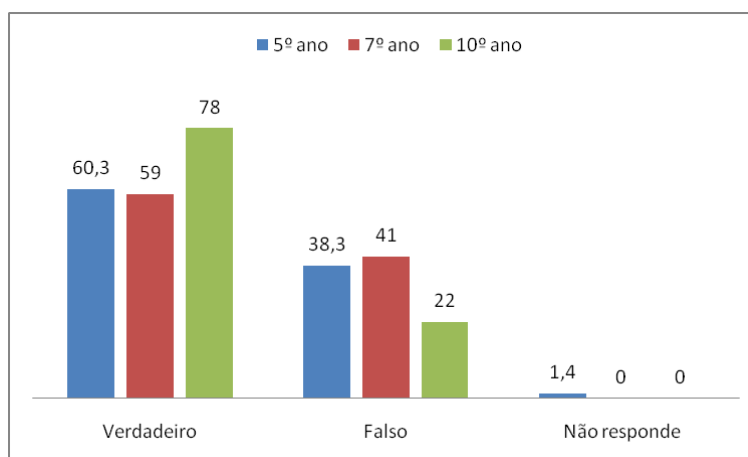


Figura 19. Podíamos aprender sozinhos alguns assuntos através da Internet, por ano de escolaridade (%)

Observando a figura 20, verificamos que metade das crianças e jovens (51%) afirma terem realizado uma aprendizagem autodidata na utilização da Internet. Este tipo de aprendizagem mostra um “forte carácter de experimentalismo individual, autónomo e de interatividade (com a máquina, com a técnica) de que se reveste a aquisição de competências nesta área” (Almeida, Delicado & Alves, 2008, p. 68). Os amigos (31%), professores (30%) e irmãos (28%) seguem-se como fontes de aprendizagem. Em contrapartida, o papel dos pais é diminuto, sobretudo das mães (7%), aparecendo mesmo outros familiares, como tios e primos (13%), com uma relevância maior enquanto fontes de saber no uso da Internet.

⁴⁹ <http://eescola.pt/e-escola/oquee.aspx>, recuperado em 2010, dezembro 29.

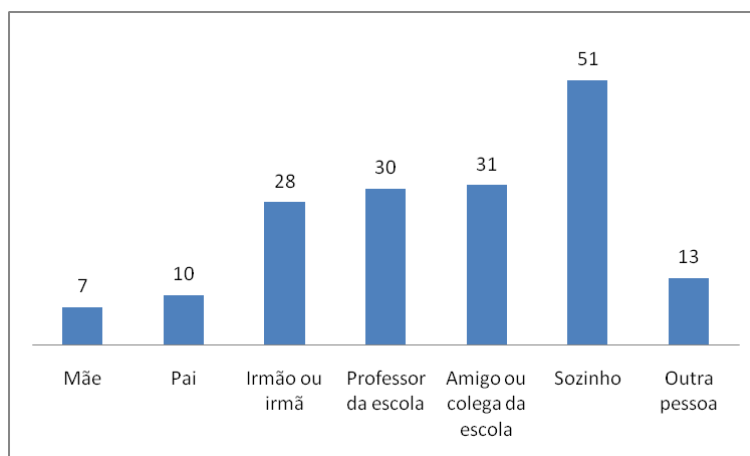


Figura 20. Com quem aprendeu a usar a Internet (%)

Esta informação aproxima-se dos resultados obtidos na investigação de Almeida, Delicado e Alves (2008) realçando as assimetrias regionais, já que a aprendizagem com os amigos e professores aparece com uma maior incidência no norte interior e a aprendizagem com os pais na Área Metropolitana de Lisboa.

Poderemos concluir que estamos perante a clivagem entre nativos e imigrantes digitais referida na literatura? Lembremos apenas que, neste Agrupamento, quase metade dos pais (44%) tem habilitações até ao 1º ciclo e só 11% concluiu o Secundário ou tem um Curso Superior. “O papel técnico dos pais na aprendizagem do uso da Internet é tanto mais importante quanto mais qualificados eles são” (Almeida, Delicado & Alves, 2008, p. 71).

Ainda em relação à aprendizagem no uso da Internet (tabela 8), por ano de escolaridade deparamo-nos com algumas variações: o autodidatismo dá-se de forma especial entre os alunos do terceiro ciclo (50%) e Secundário (67%); os pais são uma fonte importante de saber sobretudo no Secundário (46%); os irmãos têm um papel dominante para os alunos mais novos (42% no 5º ano e apenas 10% no 10º ano); são também os mais jovens aqueles em que a aprendizagem com os pais reveste maior importância, embora os progenitores mantenham um peso reduzido quando comparados com outros agentes.

Tabela 8.

Com quem aprendeu a usar a Internet, por ano de escolaridade (%)

	5º ano			7º ano			10º ano		
	Sim	Não	N/R	Sim	Não	N/R	Sim	Não	N/R
Mãe	15	80	5	3	96	1	4	96	0
Pai	15	80	5	11	88	1	3	97	0
Irmão ou irmã	42	55	3	31	68	1	10	88	2
Professor da escola	31	62	7	18	81	1	42	58	0
Amigo ou colega da escola	16	77	7	31	68	1	46	54	0
Sozinho	37	58	5	50	47	3	67	33	0
Outra pessoa	12	81	7	23	75	2	4	96	0

Um pouco mais de metade dos alunos do 3º ciclo e do Secundário já frequentou cursos de informática fora das aulas, contrariamente aos alunos que estão a iniciar o 2º ciclo (figura 21).

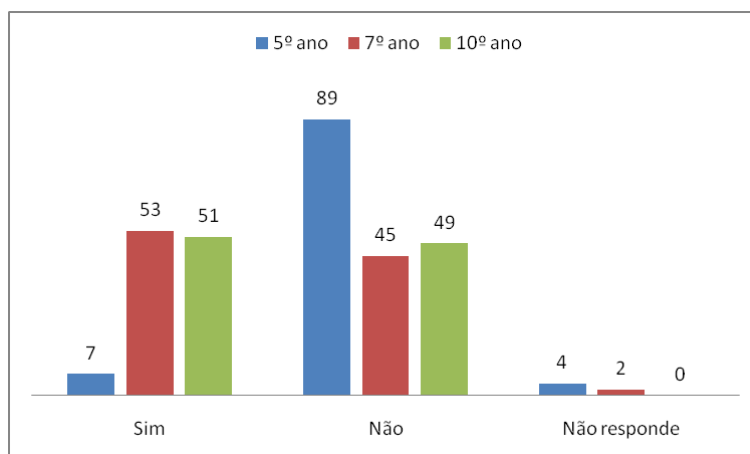


Figura 21. Frequência de algum curso relacionado com computadores ou informática fora das aulas, por ano de escolaridade (%)

Quando as crianças e jovens têm um problema com a Internet, o auxílio dos irmãos (30%) e amigos (26%) ou procurarem uma solução por si próprios (29%) são as formas mais utilizadas. O papel dos pais (cerca de 10%) e professores (8%) reveste-se de pouca importância.

Tal como sucedeu em relação à aprendizagem inicial no uso da Internet, a resolução autónoma de problemas e o apoio dos amigos e colegas dão-se em particular nos jovens do 10º ano. Em contrapartida, o auxílio da família, pais e irmãos, decresce em função do ciclo de ensino. Os mais jovens também contam com o apoio de outros familiares, como os tios e primos, enquanto os alunos do Secundário relevam as lojas e os técnicos de informática no apoio fornecido. A figura 22 dá-nos conta destes resultados.

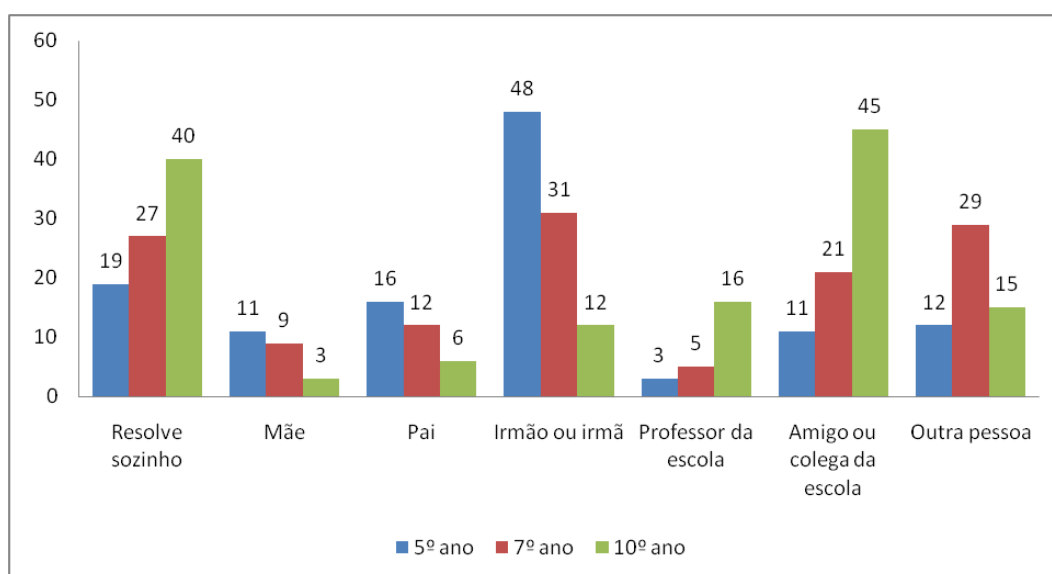


Figura 22. A quem pede ajuda quando tem um problema com a Internet, por ano de escolaridade (%)

4.2.3. Fontes de comunicação

Para além das fontes de aprendizagem no uso da Internet, procurou-se saber quais os intervenientes no processo de comunicação à distância.

Questionados sobre as pessoas com quem costumam comunicar através deste *media* (figura 23), utilizando por exemplo o correio eletrónico ou programas de mensagens instantâneas como o Messenger, verificou-se que o grupo de pares (amigos ou colegas da escola) apresenta uma acentuada predominância quando comparamos com outros interlocutores. Sendo esta região caracterizada por migrações sazonais, não é de estranhar que os contactos com familiares e amigos que estão no estrangeiro abranjam quase metade (45%) dos inquiridos. A comunicação com estranhos ocorre em 8% das crianças e jovens, enquanto a que é realizada com professores se aproxima dos 20,7% referidos no estudo de Almeida, Delicado e Alves (2008) para o Norte litoral, sendo ligeiramente superior aos valores encontrados por esta investigadora para a Área Metropolitana do Porto (18,1%) e para o Norte interior (12,6%). Menos de um quarto dos alunos contacta através da Internet com os pais, irmãos e outros familiares, como primos e tios. Também se verificou que 12% das crianças e jovens não davam um uso comunicacional à Internet e o estabelecimento de laços de sociabilidade com os avós não era feito através deste meio. Como veremos quando analisarmos as diferenças geracionais nas práticas digitais, a razão desta exclusão dos avós prende-se com o facto de não possuírem competências para se movimentarem neste universo comunicacional.

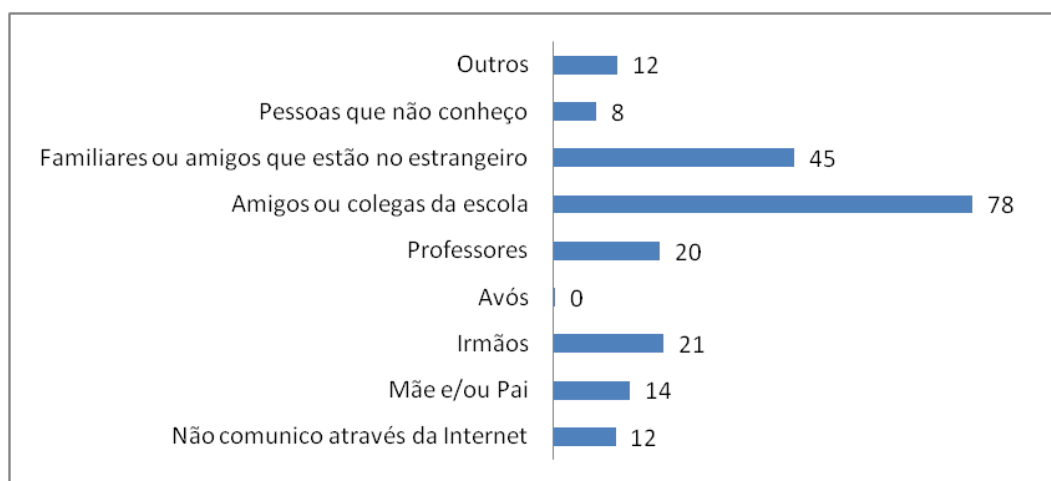


Figura 23. Intervenientes no processo de comunicação através da Internet, utilizando o correio eletrónico ou Messenger (%)

Embora não seja possível estabelecer-se a comparação com a informação apresentada no estudo sobre “Crianças e Internet” (Almeida, Delicado & Alves, 2008), por termos escolhido juntar os amigos e colegas da escola na mesma opção, verificamos que a utilização da Internet enquanto veículo de comunicação com os pares (78%) se situa abaixo dos valores nacionais apresentados nessa investigação (90,2% - amigos; 81,1% - colegas da escola), aproximando-se da situação encontrada no Norte interior (88,6% - amigos; 74,3% - colegas da escola). Já a nível

da comunicação com os professores (20%), deparamo-nos com semelhanças relativamente à situação apresentada no mesmo estudo para o Norte litoral.

A análise dos intervenientes nas práticas comunicacionais apresenta diferenças significativas quando comparamos os vários anos de escolaridade (figura 24). Assim, enquanto o contacto com os pais decresce com a idade, o relacionamento que é estabelecido com os pares, bem como com os professores, estranhos e com familiares ou amigos que estão no estrangeiro aumenta de forma significativa no Secundário.

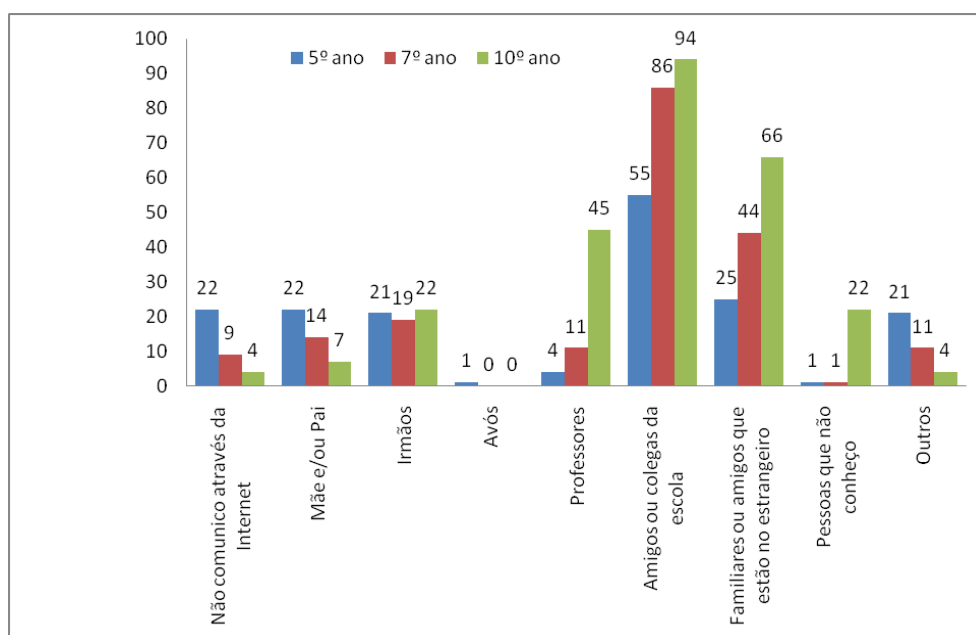


Figura 24. Intervenientes no processo de comunicação através da Internet, utilizando o correio eletrónico ou Messenger, por ano de escolaridade (%)

Tal como no estudo apresentado por Almeida, Delicado e Alves (2008), 52% dos inquiridos considera que a Internet lhes possibilitou conhecer novos amigos e amigas. São os alunos do Secundário aqueles que mais utilizam a Internet para estabelecerem novos conhecimentos (figura 25), tendência esta que é similar ao verificado nos contactos estabelecidos com estranhos.

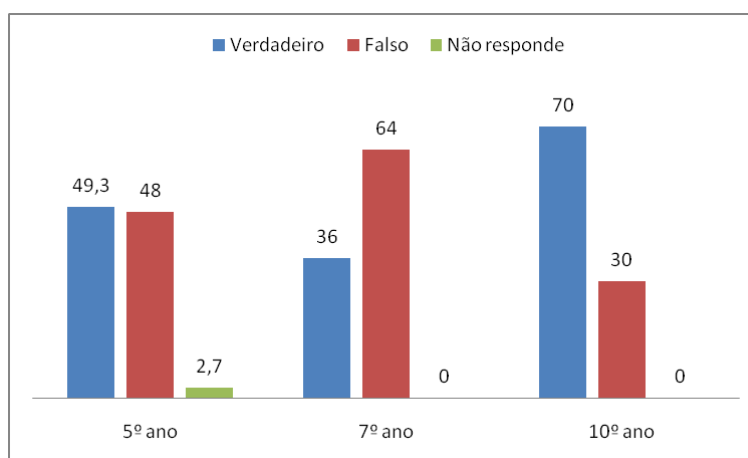


Figura 25. Com a Internet pude conhecer novos amigos e amigas, por ano de escolaridade (%)

Enquanto meio de sociabilização com os amigos do mundo real, a Internet é utilizada por cerca de 72% dos alunos. O estudo de Almeida, Delicado e Alves (2008) aponta um valor médio de 85%. Mais uma vez, a função comunicacional da Internet é valorizada pelos alunos mais velhos (figura 26).

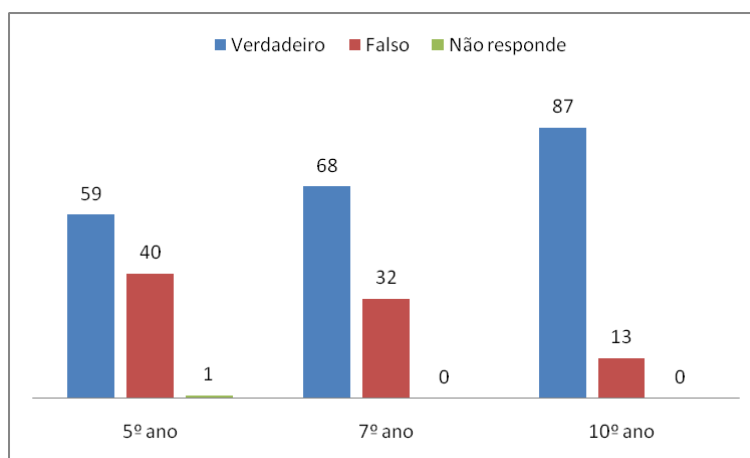


Figura 26. Com a Internet falo mais com os meus amigos, por ano de escolaridade (%)

Cerca de metade dos alunos (49%) mantém o Messenger ligado enquanto utiliza a Internet para estudar. Esta prática é ainda mais habitual no ensino Secundário (figura xx).

Para muitas das crianças e jovens, a Internet não é percecionada como sendo redutora da vida familiar. Apenas 10% dos inquiridos considerou que passaria menos tempo com a família devido à Internet (figura 27). São sobretudo os mais novos os que concordam com alguma perda dos laços familiares devido à Internet (figura 28).

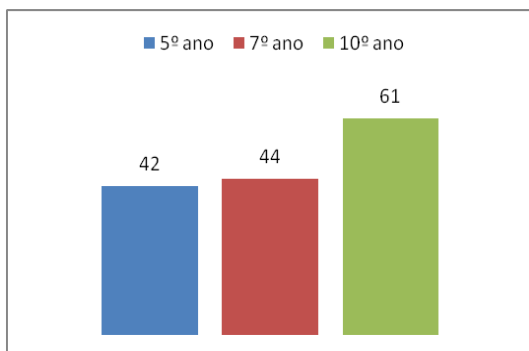


Figura 27. Quando estou a estudar na Internet, mantenho o meu Messenger sempre ligado, por ano de escolaridade (%)

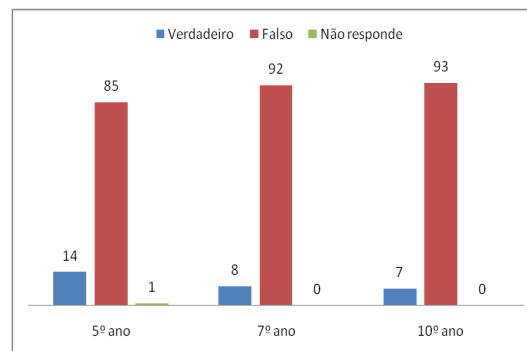


Figura 28. Desde que uso a Internet estou menos tempo com a família, por ano de escolaridade (%)

Apesar da larga maioria dos alunos do 10º ano não encarar a Internet como potencial causadora de quebras na relação familiar, quase um terço reconhece já ter discutido com os pais devido ao tempo gasto com este media (figura 29).

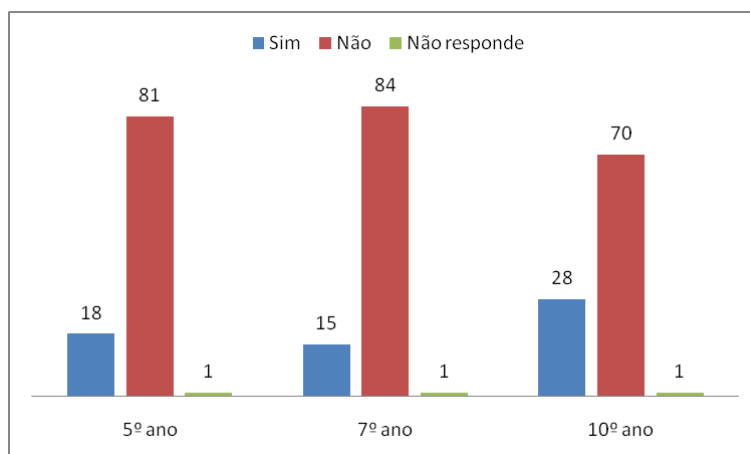


Figura 29. Já tive discussões com os meus pais por causa do tempo que passo na Internet, por ano de escolaridade (%)

4.2.4. Ambiente mediático

Entre os alunos que têm ligação à Internet em casa verificamos que o acesso é feito na quase totalidade utilizando o computador (99%). A navegação através de dispositivos móveis situa-se em patamares muito inferiores aos do computador: no caso do telemóvel, são os alunos do Secundário (21%) que mais o utilizam, enquanto o recurso à consola de jogos só foi referida pelos alunos do ensino básico (figura 30).

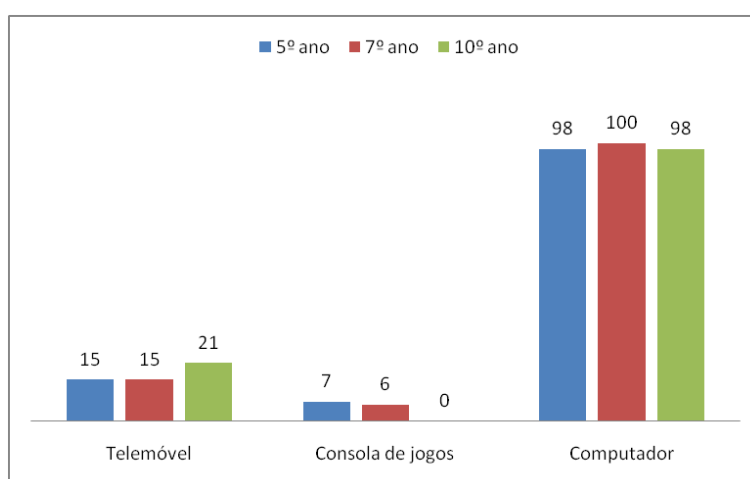


Figura 30. Equipamentos de acesso à Internet em casa, por ano de escolaridade (%)

Como vimos anteriormente, 93% dos alunos utiliza computadores portáteis. Embora tenham nascido e vivam imbuídos numa sociedade tecnológica, a posse destes equipamentos nem sempre é sinónimo de conhecimento das potencialidades que a eles estão associadas. Na figura 31 podemos observar que mais de 30% dos alunos do 5º ano refere desconhecer se o computador onde acedem à Internet possui microfone. No caso do Secundário, o valor é três vezes inferior ao registado nos alunos mais novos.

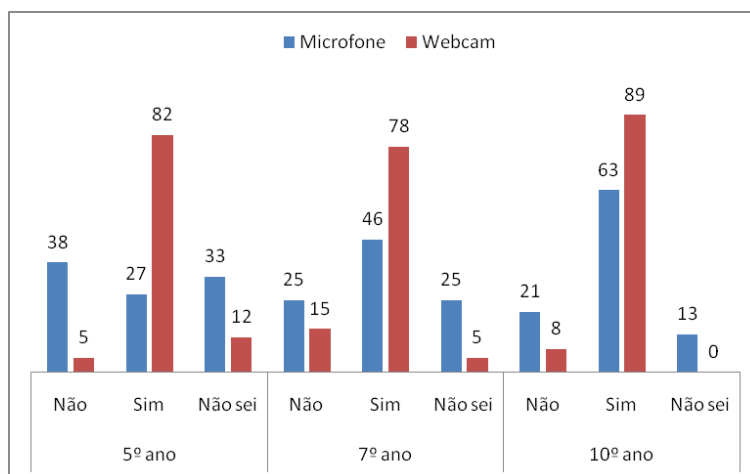


Figura 31. O computador com ligação à Internet que costumás usar em tua casa tem microfone e Webcam? (por ano de escolaridade, em %)

Tal como sucedeu com outras tecnologias, como por exemplo com a televisão, a ligação à Internet tende a tornar-se uma prática onde é dada autonomia à criança e jovem, transformando-se também numa experiência individual, centrada no espaço privado do aluno, fugindo às áreas partilhadas da residência. Assim sendo, o computador portátil, passível de ser usado em qualquer lugar, serve para 59% dos alunos se ligarem à rede dentro do seu agregado familiar. A “cultura de quarto” (Daniel, 2011), espaço onde se situa um conjunto de equipamentos tecnológicos

Mais de um terço dos alunos (34%) privilegia o quarto como o principal espaço para esse acesso. Apenas 18% dos alunos do Secundário utiliza outras divisões, como a sala, para aceder à Internet (figura 32). A portabilidade dos equipamentos tecnológicos, como é o caso do computador portátil, e que lhes permite maior autonomia, é privilegiado pelos alunos mais velhos. Ao controlo parental mais diluído que ocorre a partir da adolescência poderemos acrescentar as propostas da psicologia sobre o processo de formação e desenvolvimento social e da identidade (ou consciência do eu) para esta fase da vida humana, onde a interação com o grupo de pares tem um papel predominante e se sobrepõe às relações familiares cujo peso é mais vivenciado na infância.

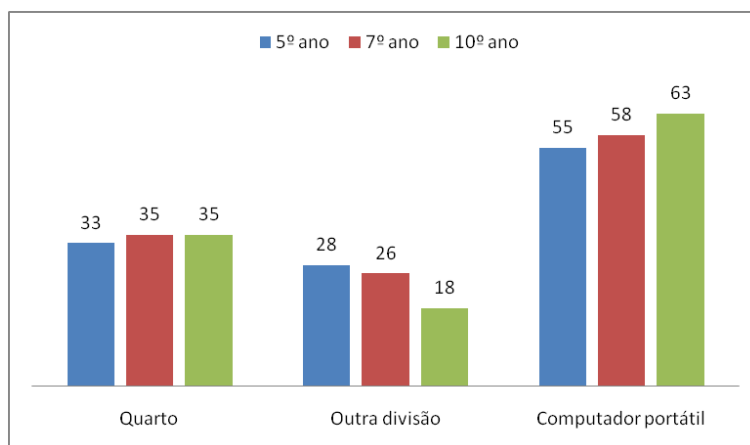


Figura 32. Acesso à Internet em casa, por ano de escolaridade (%)

Excetuando a residência familiar, onde o acesso diário ou semanal à Internet se verifica para cerca de três quartos dos alunos, outros locais são geralmente pouco utilizados para efetuar esta atividade. A figura 33 dá-nos conta que a percentagem dos alunos que raramente ou nunca utiliza a Internet em espaços públicos ou outros domicílios que não o próprio é sempre superior a 80%, quer falemos da casa de amigos (84%) ou familiares (83%), da escola, na sala de convívio dos alunos (83%) ou nas aulas com os professores (82%), ou da biblioteca municipal (88%). O caso da biblioteca escolar afasta-se desta panorâmica, havendo 34% dos alunos a mencionar realizarem uma ligação frequente (diária ou semanal/bi-semanal) à Internet neste espaço. Contudo, também aqui a maioria dos inquiridos raramente (47%) ou nunca (16%) frequenta este serviço educativo com essa finalidade.

Note-se ainda que esta importância das bibliotecas no acesso à Internet foi destacada na apresentação dos dados nacionais do Projeto EU Kids Online II, realizada por Cristina Ponte (Ponte, 2011a), onde foi mencionado que esta procura das bibliotecas portuguesas por crianças e jovens era o dobro da média europeia.

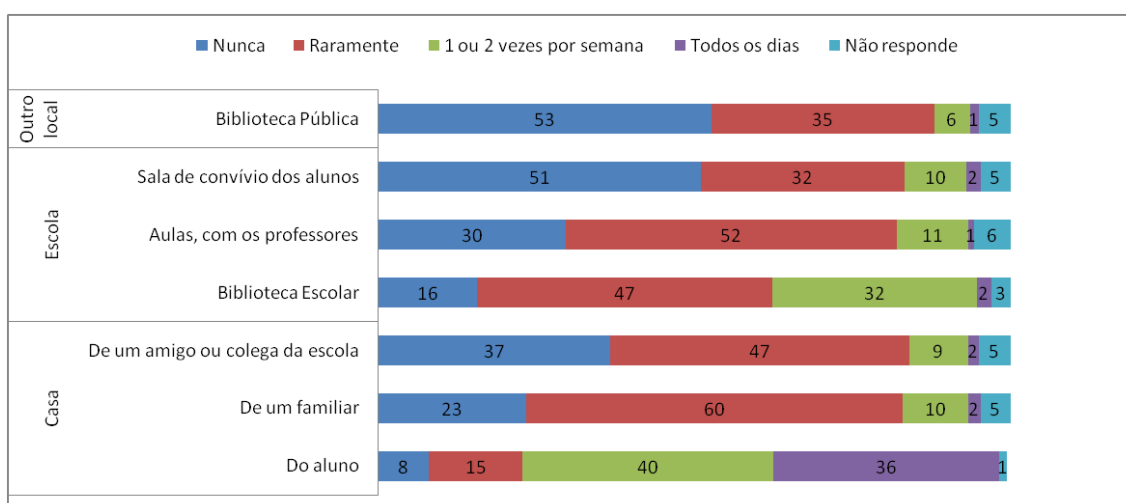


Figura 33. Local e frequência de acesso à Internet (%)

Como já foi referido, é a privacidade do lar que é privilegiada pela maioria dos alunos para se ligarem à Internet e a sua utilização diária ou semanal no próprio domicílio aumenta com o ano de escolaridade. Metade dos alunos do 10º ano utilizam todos os dias esse media no ambiente familiar, contrariamente às crianças mais jovens que apenas o fazem com a mesma frequência em 19% dos casos. Aliás, 41% dos alunos do 5º ano mencionaram que raramente ou nunca se ligavam à Internet em casa. É entre os alunos deste ano de escolaridade que a casa de familiares é usada como espaço de ligação à Web de modo mais constante: 19% fazem-no de forma diária ou semanal/bi-semanal.

A biblioteca escolar é outro espaço onde se verificam diferenças acentuadas. No 5º ano, não chega a 50% a percentagem de alunos que raramente ou nunca utilizaram a Internet neste ambiente educativo. Já no 7º e 10º ano, é superior a 70% a percentagem de alunos que não procura a biblioteca com este fim. Cerca de metade dos alunos mais novos acedem à Internet na biblioteca escolar, quer seja semanal ou diariamente. Este valor decresce para metade nos

discentes mais velhos, aproximando-se dos 25% mencionados por Ponte (2011a) para as bibliotecas portuguesas.

As figuras 34, 35 e 36 permitem-nos visualizar os locais e frequência de acesso à Internet dos alunos do ensino básico e secundário.

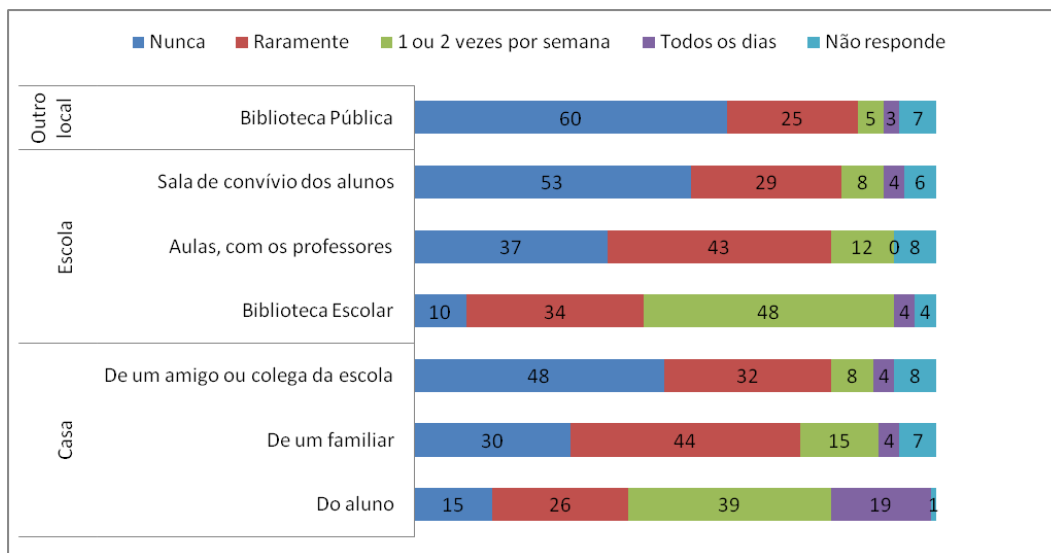


Figura 34. Local e frequência de acesso à Internet dos alunos do 5º ano (%)

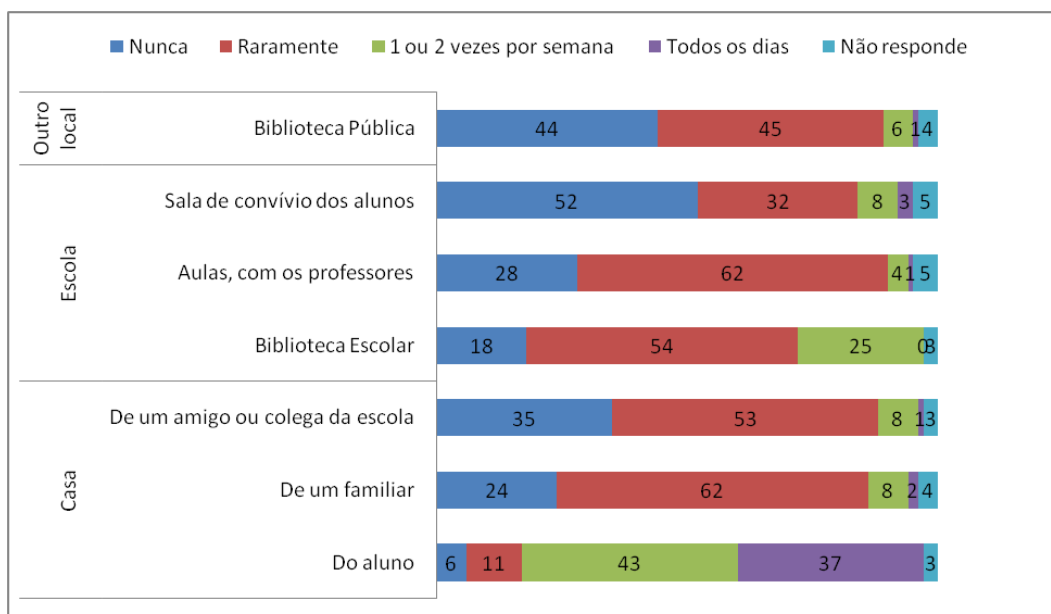


Figura 35. Local e frequência de acesso à Internet dos alunos do 7º ano (%)

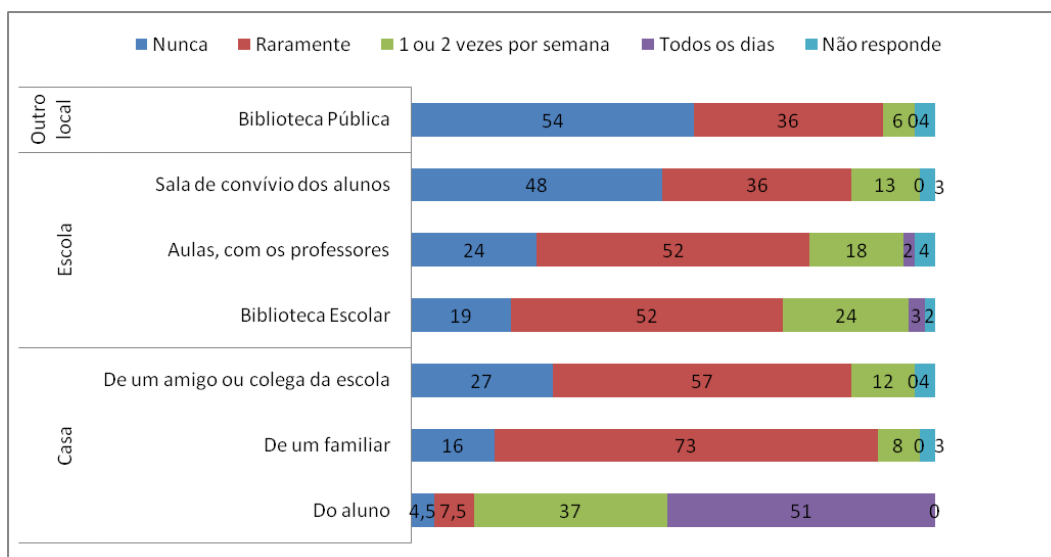


Figura 36. Local e frequência de acesso à Internet dos alunos do 10º ano (%)

Em relação ao uso desta tecnologia realizado pelos alunos com os professores dentro da sala de aula, aparentemente os resultados parecem apontar para uma ligeira prevalência entre as turmas do Secundário. No entanto, a análise por turmas permitiu verificar que a maior ou menor utilização da Internet na escola, dentro da sala de aulas, depende predominantemente dos professores e não tanto do ano de escolaridade em que se encontram os alunos. Senão vejamos.

A figura 37 compara duas turmas do 10º ano, exemplos 1 (ex. 1) e 2 (ex. 2), com duas turmas do 5º ano, exemplos 3 (ex. 3) e 4 (ex. 4). Como se pode observar, a discrepância é maior dentro do próprio ano de escolaridade do que entre níveis de escolaridade distintos. Embora a turma apresentada no exemplo 2 diga respeito a alunos no início do Secundário e na turma do exemplo 3 sejam alunos do quinto ano, a percentagem dos inquiridos que nunca ou raramente se liga à Internet nas aulas difere em menos de 5% entre as duas turmas. Em contrapartida, mais de 30% separa os alunos dos exemplos 1 e 2 (todos eles pertencentes ao 10º ano), o mesmo sucedendo nos alunos dos exemplos 3 e 4 (turmas do segundo ciclo).

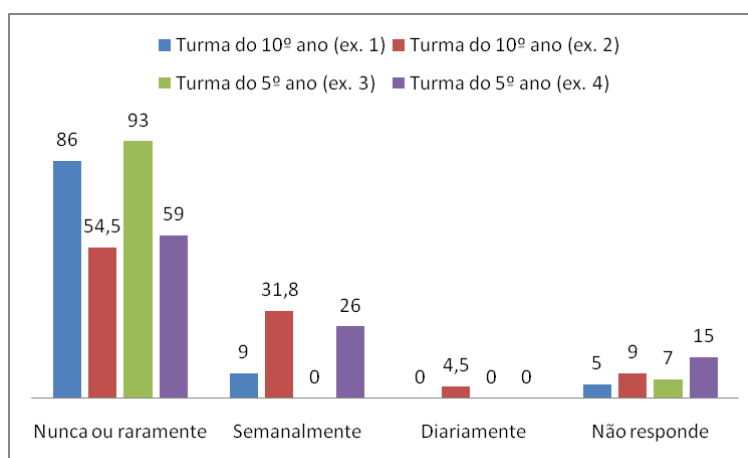


Figura 37. Frequência de ligação à Internet na escola, durante as aulas com os professores, em duas turmas do 5º ano e duas turmas do 10º ano (%)

De qualquer modo, a leitura dos dados recolhidos nos questionários deve ser feita de forma cautelosa, já que na mesma turma as percepções dos alunos são díspares. Exemplifica-se com uma das turmas do 10º ano, onde 32% dos alunos respondeu que utilizava a Internet nas aulas uma ou duas vezes por semana e 49% referiu que raramente o fazia (figura 38). Neste caso, era necessária a utilização de outro instrumento de recolha de dados, como por exemplo a entrevista, para poder chegar a um resultado mais preciso.

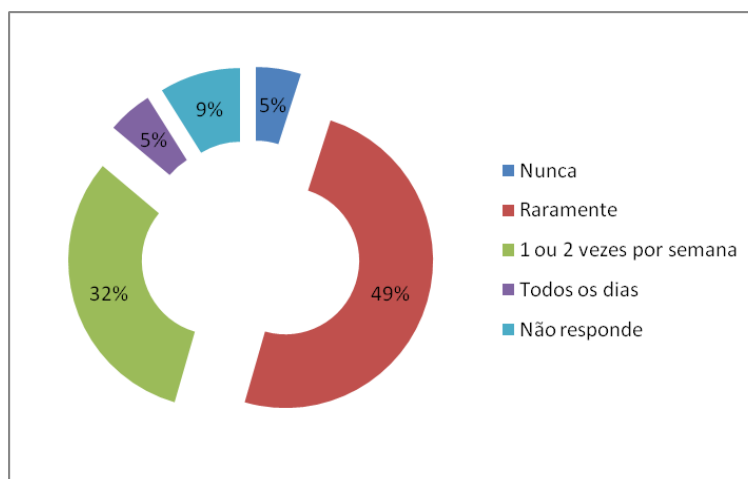


Figura 38. Percepções sobre a utilização da Internet nas aulas numa turma do 10º ano (%)

O tempo de utilização diária da Internet na escola foi outro dos indicadores que se teve em conta. Embora quase todos os alunos (99%) saibam utilizar a Internet, a regularidade diária do seu uso está longe de se encontrar alargada ao conjunto dos alunos. Como utilizadores esporádicos, não diários ou mesmo não utilizadores da Internet na escola encontramos ainda 40% dos alunos. Em casa, a frequência de uso diário ronda os 70% dos alunos com acesso à Internet (figura 39).

De uma forma geral, o número de horas gasto diariamente na Internet em casa é superior ao da escola: 46% das crianças e jovens passa uma ou mais horas a usar este serviço no ambiente familiar, sendo apenas 17% os que dizem também o fazer no espaço escolar.

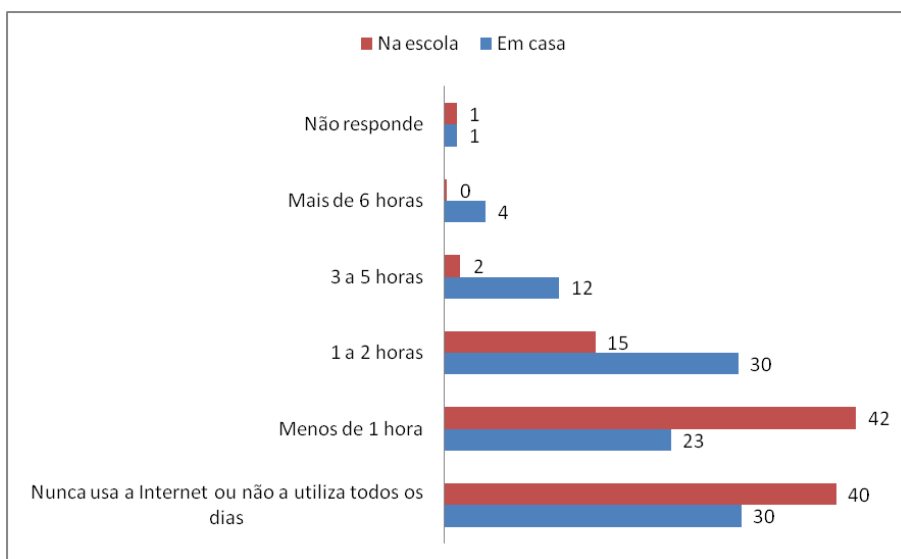


Figura 39. Frequência média de utilização diária da Internet, na escola e em casa (%)

Estas percentagens de frequência diária de utilização da Internet andam próximas das apresentadas por Cardoso e Espanha (2010) para os indivíduos dos 10 aos 15 anos que usam diariamente ou quase todos os dias a Internet (54,5%), mas são inferiores à dos indivíduos entre os 16 e os 74 anos que se encontram na mesma situação (70%). Os referidos autores alertam que “esta é uma informação relevante na discussão do conceito de nativos digitais, uma vez que, comparativamente à amostra dos 10 aos 15, a intensidade do uso é superior na população que não foi socializada no contacto próximo com as tecnologias digitais” (p. 25).

Ao analisarmos a frequência de uso da Internet por ciclo de ensino deparamo-nos com algumas assimetrias (tabela 9). Em casa, a sua utilização diária aumenta ligeiramente no início do Secundário: no 10º ano a Internet é usada todos os dias por 73% dos inquiridos; no 5º ano são apenas 67%. Nota-se sobretudo diferença no número de alunos do 10º ano que passa entre uma a duas horas no mundo virtual e que é mais do dobro daqueles que o fazem quando estão no início do segundo ciclo. Neste último caso, o tempo médio predominante na Internet é inferior a uma hora diária em 38% dos inquiridos.

Mais uma vez recorremos ao estudo coordenado por Almeida, Delicado e Alves (2008) para encontrar possíveis justificações para este aumento de utilização da Internet com a idade: diminuição do controlo parental, maior autonomia do jovem na forma como dispõe do tempo livre e modo de organização do trabalho, “a pressão da cultura de pares” (p. 39) e o papel exercido como instrumento de comunicação e informação.

Estas diferenças são mais acentuadas ao compararmos a frequência de utilização da Internet na escola no início de cada um destes três ciclos de estudos. Cerca de metade das crianças e jovens que se encontram no 7º ano (50%) e no 10º ano (52%) usam-na diariamente no Agrupamento, valor muito inferior aos três quartos dos alunos do 5º ano que também a utilizam todos os dias.

Tabela 9.

Frequência de utilização diária da Internet, na escola e em casa, por ano de escolaridade (%)

	Na escola			Em casa		
	5º	7º	10º	5º	7º	10º
Nunca usa a Internet ou não a utiliza todos os dias	22	49	48	33	36	24
Menos de 1 hora	58	33	34	38	22	11
1 a 2 horas	16	15	15	20	25	47
3 a 5 horas	0	2	3	7	16	13
Mais de 6 horas	1	0	0	2	9	2
Não responde	3	1	0	0	1	3

A disparidade de valores entre o uso da Internet em casa e na escola pode ser explicada se, por um lado, pensarmos no horário de aulas preenchido que os alunos têm na escola, nos lembrarmos que o uso da Internet em casa ao fim de semana pode ser mais alongado⁵⁰ e ainda se tivermos em conta a perceção que os alunos têm no que respeita à utilização da Internet durante as aulas. Lembremos a este respeito os dados já anteriormente referidos: um terço dos alunos refere nunca utilizar a Internet na sala de aula, 52% afirma raramente o fazer e cerca de um décimo dos alunos declara usar a Internet semanalmente nas aulas.

Finalmente, convém lembrar que o processo de requalificação que a Escola-Sede do Agrupamento está a sofrer, fruto da sua integração no Programa de Modernização das Escolas destinadas ao Ensino Secundário (PMEES), adiou o seu apetrechamento tecnológico para o final das obras. Assim, neste momento, todas as salas do Centro Escolar estão equipadas com um computador e um quadro interativo, mas no caso da Escola E.B. 2,3/Secundária de Baião, onde funcionavam os níveis de ensino dos alunos inquiridos, só 3 salas possuem esta funcionalidade, estando destinadas preferencialmente ao Plano da Matemática. Os restantes professores têm disponíveis 3 projetores que poderão requisitar e utilizar nas restantes salas de aula.

4.2.5. Utilização da Internet

Como refere Cardoso e Espanha (s.d.), a Internet veio potenciar o desenvolvimento de um conjunto de atividades “algumas delas já realizadas em quadros sem mediação eletrónica e que agora virtualmente assumem contornos diferentes, outras cuja prática surgiu, ou foi fortemente impulsionada, pela adesão ao uso da WWW, chats ou redes P2P” (p. 19). Assim sendo, consideramos interessante investigar quais as perceções dos alunos sobre a utilização

⁵⁰ “Nota-se que a utilização da Internet é mais prolongada aos fins de semana e nas férias do que nos dias de semana” (Almeida, Delicado & Alves, 2008, p. 38).

dos computadores e da Internet enquanto meios de estudo e a importância assumida face a outros media, como a televisão, rádio, telemóvel, livro ou videojogo.

Se, por um lado, 63% aceita a opinião de que os computadores ajudam a estudar e a fazer os trabalhos da escola, por outro lado, apenas 29% considera que o uso da Internet deveria ocorrer em todas as aulas. Como vemos na figura 40, são os alunos do 2º ciclo aqueles que menor importância atribuem ao auxílio e uso da Internet e dos computadores em contexto escolar.

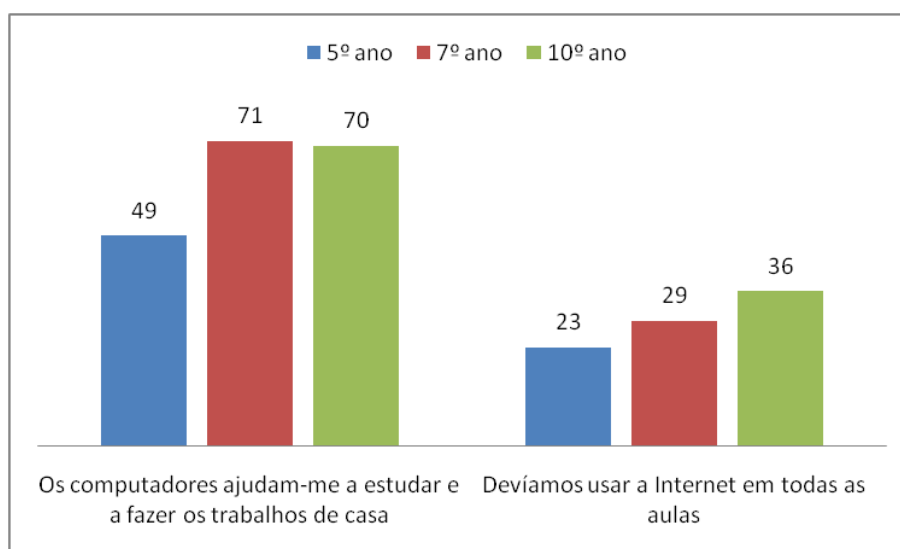


Figura 40. Perceções sobre as funcionalidades da Internet, por ano de escolaridade (%)

Em contrapartida, um pouco mais de metade dos alunos (52%) reconhece que a Internet lhe retira tempo de estudo. Não é de estranhar que 56% admita utilizar muitas vezes a Internet sem ser necessário, sendo essa opinião mais frequente no Secundário (figura 41), pois são também esses alunos a despendere um maior número de horas com esta tecnologia no contexto familiar.

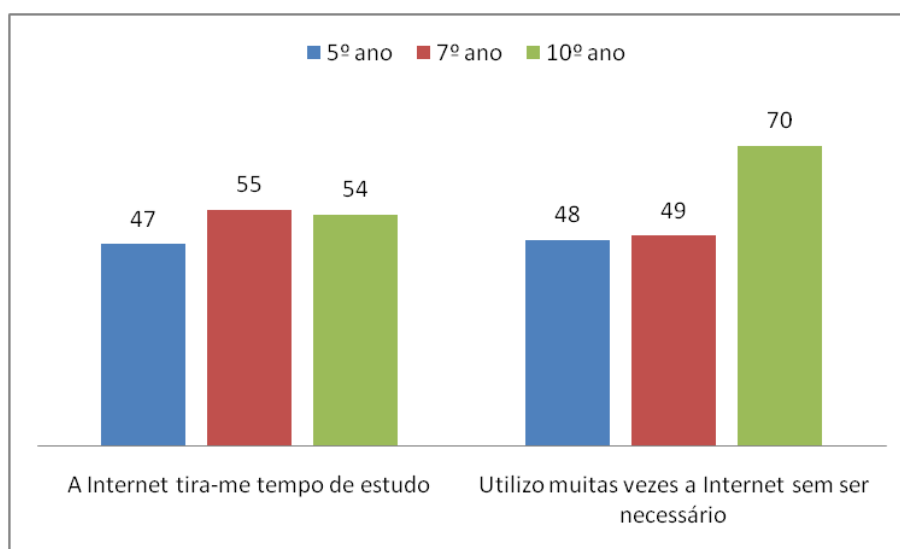


Figura 41. Perceções sobre as funcionalidades da Internet, por ano de escolaridade (%)

No estudo E-Generation 2008, Cardoso et al. (2009) referem uma alteração no relacionamento estabelecido pelos jovens com a televisão quando é feita a comparação com gerações anteriores, “em especial no que respeita à importância subjetiva que os adolescentes lhe atribuem face a outros media como a Internet e o telemóvel” (p. 236).

No caso do Agrupamento de Vale de Ovil continua a ser dada bastante ou muita importância à televisão e apenas 13% não a valorizam ou fazem-no de forma limitada. Mas também é verdade que estes alunos mantêm uma relação muito próxima com o telemóvel e só 18% o desvalorizam atribuindo-lhe pouco ou nenhum interesse. Aliás, o telemóvel é o *media* que colhe maiores preferências entre os jovens já que 43% dos alunos dão-lhe importância máxima. No extremo oposto situa-se ouvir rádio e jogar videojogos; mais de metade dos alunos dá pouca ou nula atenção a estas duas atividades. Finalmente, a leitura é muito ou bastante valorizada por 54% dos alunos, mas no caso do uso da Internet esse apreço atinge três quartos dos inquiridos.

Na figura 42 é possível compararmos a valorização conferida a cada um destes media.

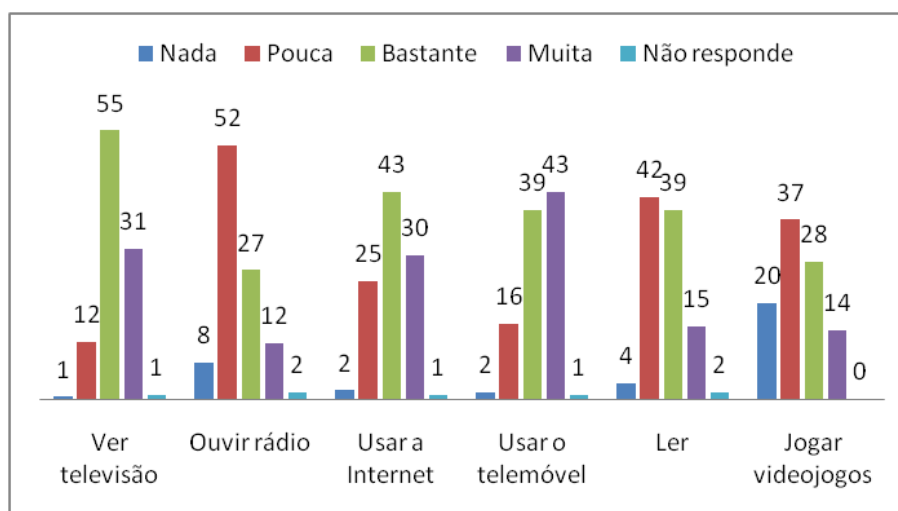


Figura 42. Importância dada a algumas atividades (%)

Mais uma vez, as flutuações por ano de escolaridade apresentam alguma expressividade. Repare-se, por exemplo, o caso da leitura onde 68% dos alunos do 5º ano referem que lhe dão bastante ou muita importância, decrescendo essa percentagem para menos de metade com os restantes anos de escolaridade.

A relação estabelecida com a rádio é também *sui generis*, pois no caso dos mais novos apenas 16% a valorizam bastante ou muito, subindo para 64% aqueles que se encontram na mesma situação e frequentam o Secundário. Estes dados vão na linha da bibliografia consultada e que refere que “o tempo passado a escutar rádio tende a aumentar com a idade” (Cardoso et al., 2009, p. 241). O mesmo sucede em relação ao uso da Internet, cuja importância cresce com o nível de ensino. No caso dos videojogos dá-se a tendência contrária, sendo os alunos do ensino básico a conferir-lhe maior apreço.

Na tabela 10 podemos verificar a diferente valorização atribuída pelos vários anos de escolaridade a cada uma das atividades.

Tabela 10.

Importância dada a algumas atividades, por ano de escolaridade (%)

	5º ano					7º ano					10º ano				
	Nada	Pouca	Bastante	Muita	Não responde	Nada	Pouca	Bastante	Muita	Não responde	Nada	Pouca	Bastante	Muita	Não responde
Ver televisão	1	18	54	26	1	1	7	54	36	2	0	11	58	31	0
Ouvir rádio	14	66	15	1	4	7	57	31	4	1	2	34	34	30	0
Usar a Internet	3	35,5	35,5	23	3	3	23	50	24	0	0	15	43	42	0
Usar o telemóvel	1	27	43	26	3	4	13	32	51	0	0	7	42	51	0
Ler	3	28	46	22	4	5,5	46	31	16,5	1	2	51	40	7	0
Jogar videojogos	14	37	23	25	1	24	31	32	13	0	22	43	30	5	0

E que atividades são realizadas nestes media? Escolhemos dois deles, o telemóvel e a Internet, para percebermos quais eram as funcionalidades privilegiadas.

Surgido entre os homens de negócios e tendo como objetivo inicial a comunicação em movimento, o telemóvel transformou-se numa ferramenta flexível e massificada, incorporando em si um conjunto mais ou menos vasto de potencialidades. Apesar da emergência do m(obile)-learning, um paradigma educacional que valoriza a aprendizagem utilizando os dispositivos móveis, este instrumento continua a ser pouco utilizado no contexto escolar e, por vezes, visto como “nocivo”, sendo banido da sala de aula.

Sabendo que os jovens têm uma relação estreita com o telemóvel, quais são as atividades privilegiadas neste meio? As funcionalidades clássicas de fazer ou receber chamadas telefónicas (92%) e enviar e receber SMS (94%) são as mais utilizadas pelos alunos, com maior incidência entre os alunos do Secundário. Seguem-se atividades de cariz mais individual no uso desta tecnologia, como ouvir música (90%) e tirar fotografias (90%). Já no que toca à partilha de ficheiros de música, fotografias ou vídeos verificamos que são práticas que abrangem cerca de um terço dos inquiridos. Por sua vez, o jogo apresenta grande variação na escolha, sendo reduzido o número de alunos que o faz usando a Internet (7%) comparado com os que o fazem sem estarem ligados em rede. Aliás, o acesso à Internet através do telemóvel é uma atividade pouco usual pois apenas 22% diz fazê-lo, sendo ainda menor o número de alunos que utiliza a Web para comunicar de forma síncrona (utilizando o Messenger) ou assíncrona (por correio eletrónico).

A figura 43 permite-nos visualizar as diversas funcionalidades do telemóvel para os alunos deste Agrupamento.

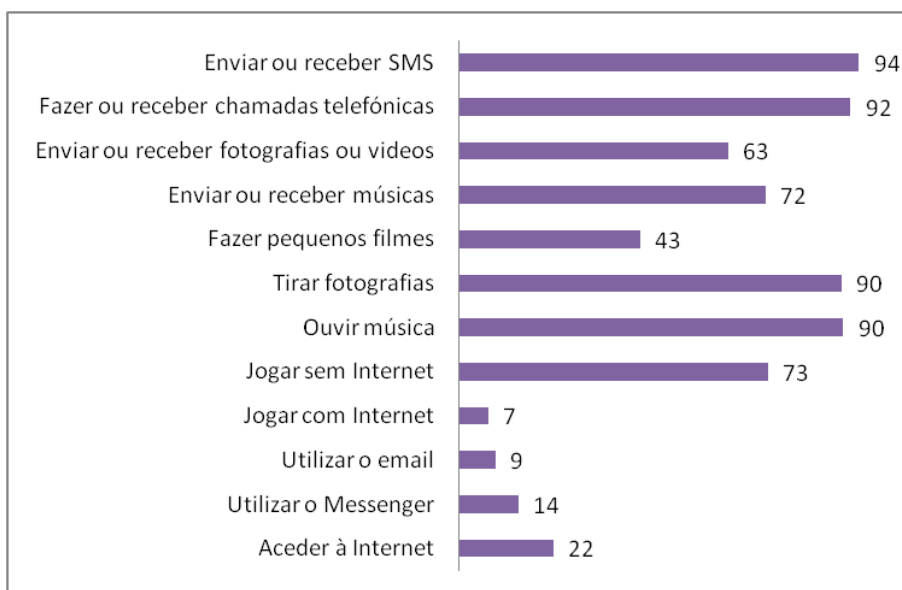


Figura 43. Funcionalidades do telemóvel (%)

A análise das funções dadas ao telemóvel, por ano de escolaridade (figura 44), mostra-nos algumas tendências que passamos a salientar: jogar sem a Internet e fazer pequenos filmes são atividades cuja prática vai diminuindo com o ano de escolaridade; pelo contrário, a audição e partilha de música, o envio e receção de fotografias ou vídeos e a utilização dos serviços de mensagens escritas (SMS) e das chamadas telefónicas aumenta com a idade, atingindo a totalidade ou quase totalidade dos inquiridos no Secundário.



Figura 44. Funcionalidades do telemóvel, por ano de escolaridade (%)

Quanto à Internet, no sentido de facilitar a análise das atividades aí desenvolvidas, procedeu-se a uma adaptação da categorização das práticas de uso apresentada no estudo de Almeida, Delicado e Alves (2008). Às práticas comunicativas e lúdicas acrescentou-se as de consumo,

respeitantes ao comércio eletrónico e que no referido estudo estavam incluídas nas outras práticas. Por outro lado, associaram-se as práticas educativas às informativas por se considerar que poderia ser difícil destringir as duas. Note-se que, no caso do Agrupamento do Vale de Ovil, a consulta do Moodle (referida por Ana Almeida como sendo uma prática educativa) pode ter como finalidade a recolha de informação. É nesse espaço digital que a Biblioteca Escolar disponibiliza, por exemplo, informações sobre o modo como deve ser realizado um trabalho académico mas também divulga quais os livros recreativos ou científicos entrados na biblioteca.

Os dados recolhidos permitem-nos salientar alguns aspetos em relação à utilização da Internet de forma semanal ou diária.

Uma primeira conclusão é que as práticas informativas e/ou educacionais (figura 45) são as mais referenciadas, destacando-se a procura de informação sobre assuntos do seu interesse ou para a concretização de trabalhos para a escola. A consulta do Moodle do Agrupamento, onde a Biblioteca também possui uma disciplina, é feita por cerca de um quinto dos alunos. Consultar a página ou blogue da Biblioteca é uma atividade pouco frequente.

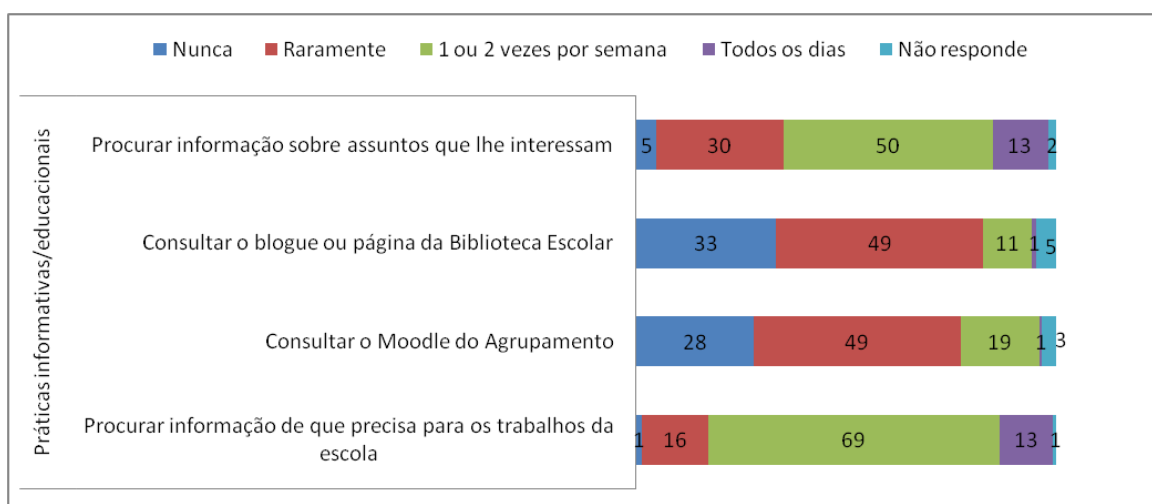


Figura 45. Práticas informativas e/ou educacionais na utilização da Internet (%)

Nas práticas comunicacionais (figura 46), evidencia-se o facto de metade dos alunos utilizar o correio eletrónico e os serviços de mensagens instantâneas, como o Messenger e o Skype, com a já referida periodicidade semanal ou diária. Note-se que a comunicação síncrona é realizada todos os dias por quase um quarto dos alunos. Contudo, menos de metade dessas comunicações serve-se da voz ou vídeo, significando que é privilegiada a escrita. A atualização semanal ou diária de um blogue ou página pessoal é realizada por cerca de um terço dos alunos⁵¹. A participação em *chats* ou fóruns é uma das tarefas menos praticadas na Internet.

⁵¹ Durante a aplicação do questionário, através da observação da investigadora, verificou-se que os alunos alargavam o conceito de página pessoal às redes sociais, por exemplo ao *hi5*.

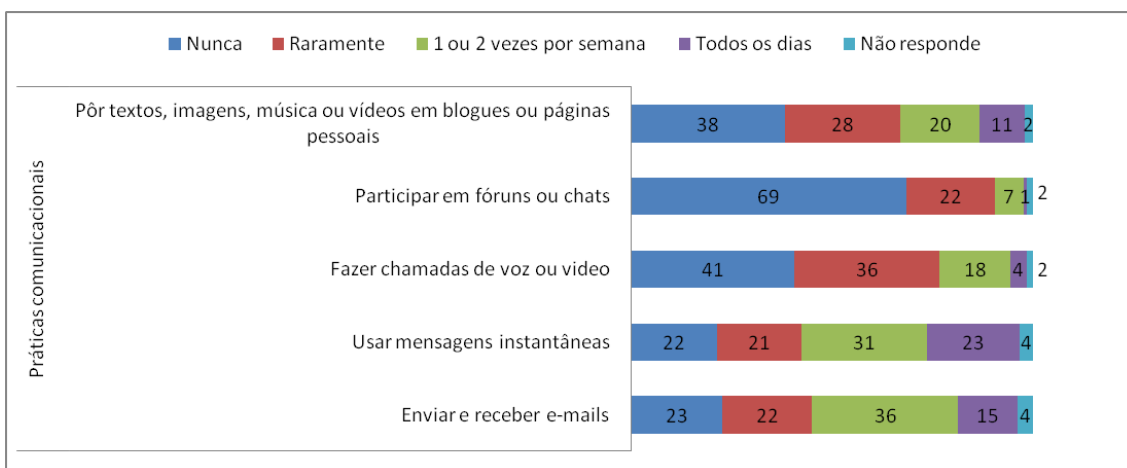


Figura 46. Práticas comunicacionais ou comunicativas na utilização da Internet (%)

Como vemos na figura 47, as práticas de consumo (compras através da Internet) e outras práticas, como a resposta a questionários ou votações online, são pouco significativas. Nas práticas lúdicas, o download de músicas, filmes e jogos aparece como sendo uma atividade realizada semanal ou diariamente por 36% dos alunos. Com esta periodicidade, um pouco mais de 20% dos inquiridos tem por hábito ler periódicos ou livros e jogar com amigos na Internet, enquanto ouvir rádio ou ver televisão online se situa nos 15%.

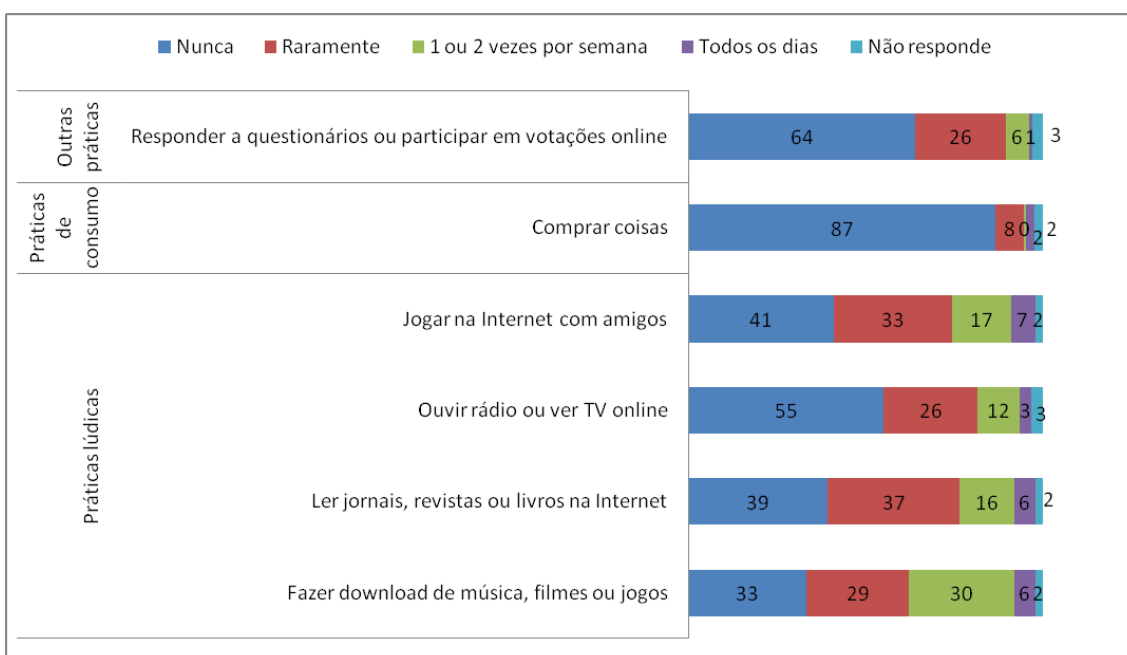


Figura 47. Práticas lúdicas, de consumo e outro tipo de atividades realizadas na Internet (%)

Note-se que, embora jogar na Internet com amigos seja uma atividade raramente ou mesmo nunca realizada por 74% dos inquiridos, 31% reconhece que aquilo que mais gosta de fazer na Web é jogar. No caso dos alunos do 2º ciclo, essa percentagem aproxima-se da metade dos inquiridos, decrescendo a valorização à medida que aumenta o nível de ensino (figura 48).

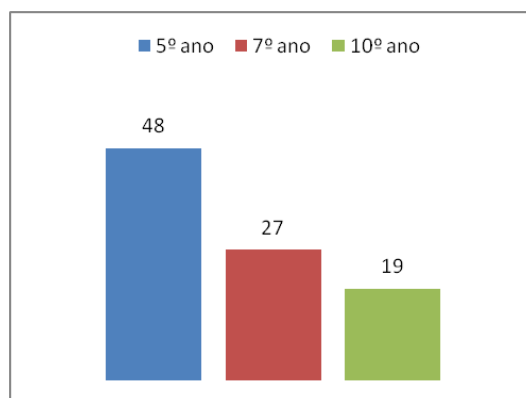


Figura 48. O que mais gosto de fazer na Internet é jogar (por ano de escolaridade, em %)

4.3. Literacias digitais

A Internet pode ser uma fonte de oportunidades para crianças e jovens. Mas para que isso aconteça é decisivo que possuam as competências necessárias para se movimentarem na Web, tirando vantagens dos recursos aí existentes, tornando-se eles próprios produtores de conteúdos e desenvolvendo aptidões que lhes permitam ter comportamentos críticos e responsáveis nos meios digitais.

Partindo da ideia defendida no projeto estudo EU Kids Online (Livingstone et al., 2011; Ponte 2011b) de que mais uso facilita a literacia digital e a proficiência em termos de segurança (Livingstone et al, 2011) e, por outro lado, assumindo-se que a Biblioteca Escolar pode promover “formas de capacitação dos mais novos na sua literacia digital” (Ponte, 2011b) procurou-se conhecer as competências dos alunos nesta área. Para isso teve-se em conta a autoavaliação que os inquiridos realizaram relativamente à eficiência das suas competências digitais, quer quanto à experiência quer no que toca à facilidade e dificuldade com que utiliza a Internet, e ainda as suas perceções perante a existência de eventuais diferenças geracionais ou intrageracionais nas práticas.

4.3.1. Competências digitais

A literatura salienta a facilidade com que os alunos lidam com a Internet (Oblinger & Oblinger, 2005; Prensky, 2001a, 2001b; Tapscott, 1997). No caso do Agrupamento onde se realizou o estudo, apesar de 86% dos alunos referir que quase sempre consegue encontrar o que procura na Internet e essa perceção ser mais generalizada no 3º ciclo e Secundário, apenas 36% considera que é mais fácil aprender com a Internet do que com os livros. De novo, é no grupo dos mais jovens que se encontra um maior afastamento na facilidade do uso da Internet, privilegiando-se os livros (figura 49). Em relação à leitura, lembremos que praticamente dois terços dos alunos do 5º ano atribuíram bastante ou muita importância a esta atividade.

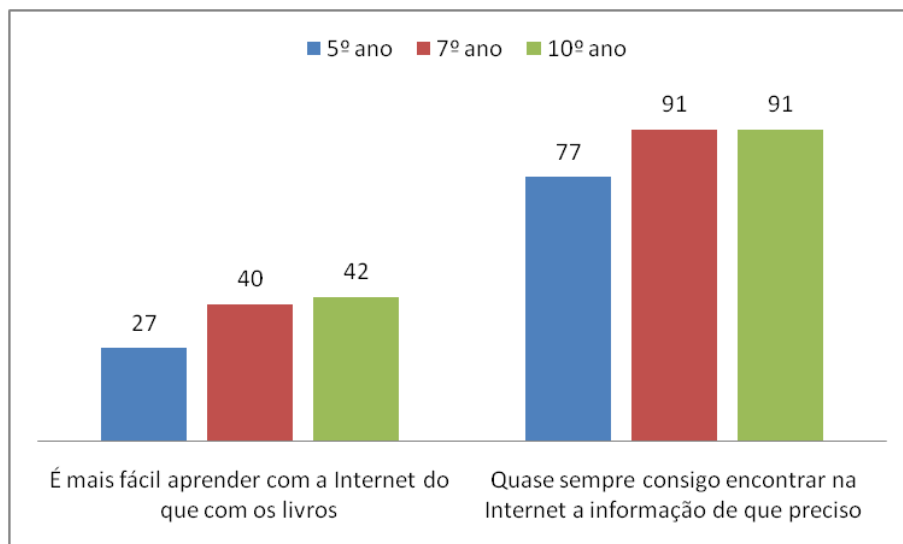


Figura 49. Percepções sobre a dificuldade e facilidade no uso da Internet (por ano de escolaridade, em %)

Ao serem inquiridos sobre a sua capacidade para utilizarem a Internet, a quase totalidade dos alunos (99%) afirmou que o sabia fazer, não havendo variações significativas entre os três níveis de ensino. Este valor indicia a tendência global de aumento do uso desta tecnologia, particularmente a nível das crianças e jovens, e que é apresentada por diversos estudos europeus e nacionais. O estudo coordenado por Almeida, Delicado e Alves (2008) apresenta igual valor (99%) para as crianças e jovens, entre os 8 e os 17 anos, que já usaram alguma vez a Internet. O estudo de Cardoso e Espanha (2010), com uma amostra compreendida entre os 10 e os 15 anos, desce para 95% a percentagem desses utilizadores. Esta realidade poderá ser justificada “pela apetência deste segmento da população relativamente à utilização deste serviço” (Almeida, Delicado & Alves, 2008, p. 12) e pelos incentivos do Plano Tecnológico da Educação.

Ainda no que toca à sua capacidade para utilizar a Internet, a maioria dos alunos (54%) considera que é razoável, sendo seguidos pelos alunos que afirmam ser muito boa (43%). Esta percepção da capacidade de utilização não apresenta grandes discrepâncias entre o 5º, 7º e 10º ano.

Para verificarmos a experiência ou proximidade dos alunos à Internet podemos ter em conta o indicador tempo e questionarmos desde quando é feito o acesso à Internet. Relativamente aos alunos do 5º ano, quase três quartos (71%) utilizam a Internet desde o 1º ciclo, ao contrário dos alunos dos anos posteriores onde a predominância do início do uso da Internet se situa a partir do 2º ciclo (figura 50).

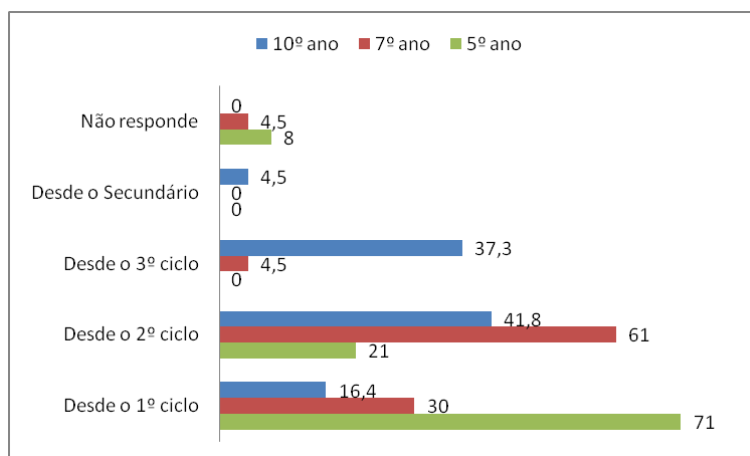


Figura 50. Desde quando utiliza a Internet, por ano de escolaridade (%)

Estes dados parecem confirmar a afirmação de que as crianças começam a usar a Internet cada vez mais novas (Livingstone et al., 2011). Mas outras justificações podem também ser encontradas.

Note-se que, entre os anos letivos de 2008/9 e 2010/2011, ao frequentarem o 8º ano, os alunos tinham Área de Projeto, que era lecionada por um professor com formação adequada para a informática⁵². Anteriormente, a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) integrava obrigatoriamente o plano de estudos do 9º ano de escolaridade e a componente de formação geral do 10º ano dos cursos científico-humanísticos e dos cursos tecnológicos. Neste processo de transferência da disciplina do currículo do 10º ano para o 3º ciclo⁵³, os alunos que se encontravam matriculados no 9º ano em 2009/2010 só tiveram acesso à utilização do computador e da Internet caso os professores desenvolvessem a transversalidade das competências digitais. Daí se possa entender haver 4,5% dos alunos do 10º ano que dizem só terem passado a utilizar a Internet a partir do Secundário.

Por outro lado, o programa e.escolinha⁵⁴ e a integração, em 2008, dos alunos do 1º ciclo do Agrupamento num Centro Escolar, onde cada uma das doze salas está equipada com um computador e um quadro interativo, serão algumas das razões plausíveis para os resultados encontrados com os alunos mais jovens.

Não é de estranhar que 60% dos alunos do 5º ano, maioritariamente frequentadores do Centro Escolar do Agrupamento no ano letivo anterior, respondam que utilizam a Internet há menos de 2 anos. A utilização da Internet há 4 anos ou menos abarca metade dos alunos do

⁵² “No 8º ano, na carga horária relativa às áreas curriculares não disciplinares, preferencialmente na Área de Projeto, um tempo letivo (noventa minutos) deverá ser destinado à utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) para atingir os objetivos destas áreas não curriculares” (Despacho nº 16149/2007, de 25 de julho).

⁵³ O Decreto-Lei nº 272/2007, de 26 de julho, estipulou que esta disciplina fosse transferida do ensino secundário (10º ano) para o 7º e 8º ano do ensino básico.

⁵⁴ Iniciado no ano letivo de 2008/2009, este programa surgiu no âmbito do Plano Tecnológico da Educação, e permitiu aos alunos do 1º ciclo a aquisição de um computador portátil específico para este nível de ensino, o “Magalhães”.

Secundário, valor inferior aos 67% de alunos do terceiro ciclo que também o fazem nesse período de tempo (figura 51).

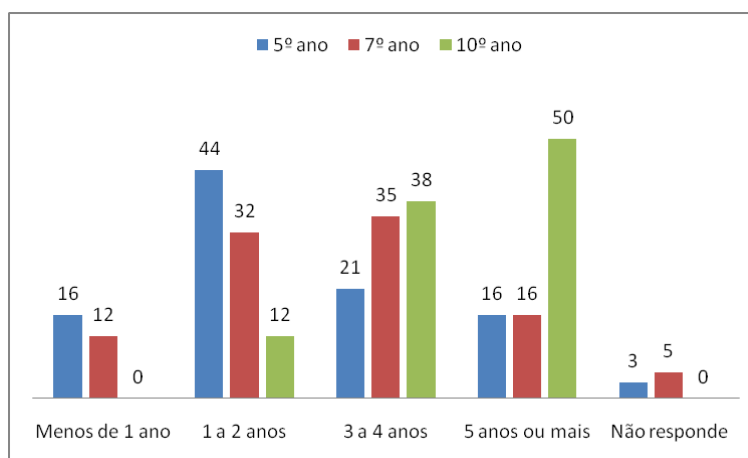


Figura 51. Há quanto tempo utiliza a Internet, por ano de escolaridade (%)

Facilmente se prevê que se mantenha esta tendência para os alunos iniciarem mais cedo a utilização da Internet. A Biblioteca Escolar do Agrupamento tem vindo a incentivar esta aprendizagem no primeiro ciclo. Desde o ano letivo de 2009/2010 que integra no seu Plano de Atividades o projeto “O meu Magalhães”, destinado aos alunos do 3º e 4º ano de escolaridade. Para além de apoiar o desenvolvimento curricular e integrar a biblioteca no Plano de Ocupação Plena dos Tempos Livres, esta atividade semanal de formação de utilizadores visa promover as literacias digitais e da informação, bem como o uso seguro do computador e da Internet.

4.3.2. Fosso digital

Como já referimos anteriormente, a literatura é prolífera na apresentação de um conjunto diversificado de designações caracterizadora das diferenças existentes entre as várias gerações na utilização das tecnologias. Lembremos, por exemplo, a distinção estabelecida por Prensky (2001a, 2001b) entre os “nativos digitais”, correspondendo à geração de crianças nascida após 1980, com elevadas competências nas tecnologias da informação e da comunicação, e os “imigrantes digitais”, estrangeiros a essa fluência tecnológica. Ideias similares estão subjacentes a outras classificações, como a de “geração Net” (Oblinger & Oblinger, 2005; Tapscott, 1997), “residentes versus visitantes” (White & Le Cornu, 2011) ou ainda a “Millennial Generation” (Howe & Strauss, 2003), baseadas na ideia de fosso digital.

Como é que os alunos do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil encaram este fenómeno de diferenciação entre os grupos geracionais no que respeita às práticas com as tecnologias? A maioria dos alunos partilha da opinião que existe uma divisão digital. Consideram verdadeiro o facto dos adultos terem mais dificuldades em usar a Internet do que as crianças (66%), aprendendo com esta tecnologia assuntos que os pais desconhecem (69%) e ajudam os progenitores no manuseamento deste media (78%). Apesar desta perceção de superioridade por parte da criança e jovem face aos adultos no domínio dos computadores e da Internet,

28% dos alunos gostaria de ter uma profissão em que não precisasse dos computadores. Por outro lado, metade dos inquiridos vê os pais encararem com uma atitude positiva a Web: 50% das crianças refere que para os seus pais é muito importante que elas aprendam a usar a Internet.

Note-se que a ajuda prestada aos pais e a aprendizagem na Internet de assuntos desconhecidos destes é uma opinião mais frequente entre os alunos do Secundário. São também esses alunos os que veem o seu futuro profissional ligados ao computador, embora 20% gostasse de ter uma profissão em que não precisasse dessa tecnologia. A figura 52 dá-nos conta destas perceções sobre o fosso digital geracional.

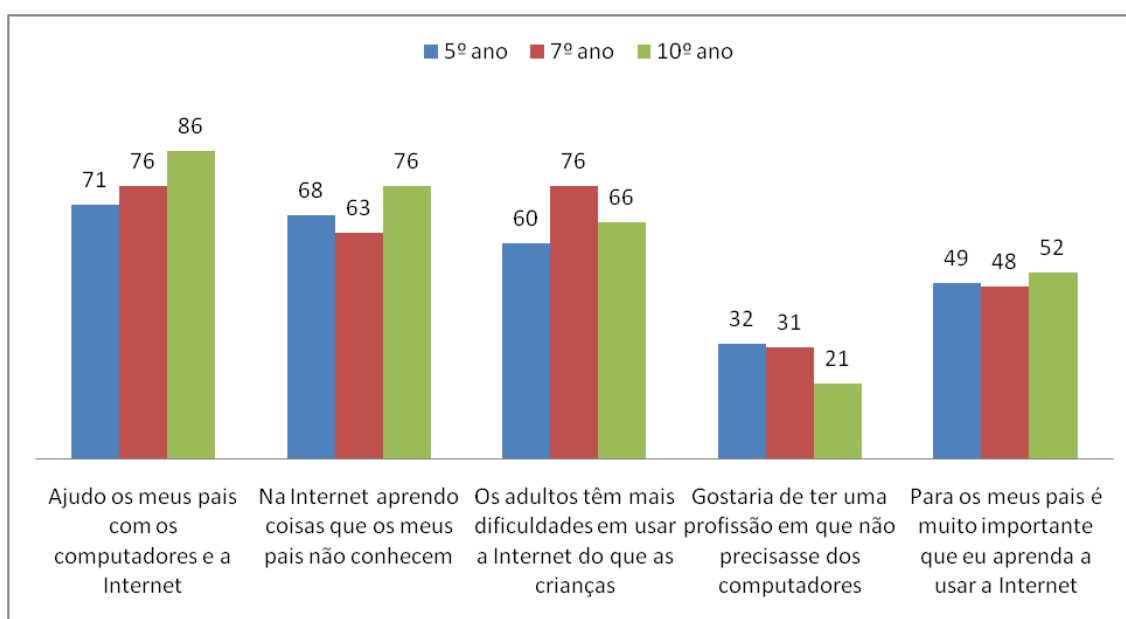


Figura 52. Perceções ligadas à diferenciação geracional nas práticas com as tecnologias, por ano de escolaridade (%)

De igual forma, a questão que identificava as pessoas que sabiam utilizar a Internet no ambiente familiar, e que se encontra patente na figura 53, também vai de encontro a esta visão do fosso geracional.

Aproximadamente 20% dos inquiridos referem ser os únicos a saberem utilizar a Internet em casa. A exclusividade deste conhecimento é admitida com menor frequência pelos alunos de início do segundo ciclo (14%). Por outro lado, embora a quase totalidade dos inquiridos resida com pelo menos um dos progenitores, pouco mais de um terço desses adultos (33%) sabe usar a Internet. Se no caso dos pais existe homogeneidade nos três níveis de ensino, o mesmo já não sucede em relação às mães, encaradas pelos alunos do 5º ano como tendo mais competências digitais do que as mães dos alunos mais velhos. Quanto aos avós, 13% residem com os netos, mas apenas um é apontado como sabendo utilizar a Internet.

Situação inversa nos surge com as gerações mais jovens. Sabendo que 78% dos alunos residem com os irmãos, eles são referidos como tendo conhecimentos para utilizar a Internet em 130

dos questionários, correspondendo a 56%. Isto significa dizer que cerca de 20% desses membros familiares não sabem usar esta ferramenta da informação e comunicação.

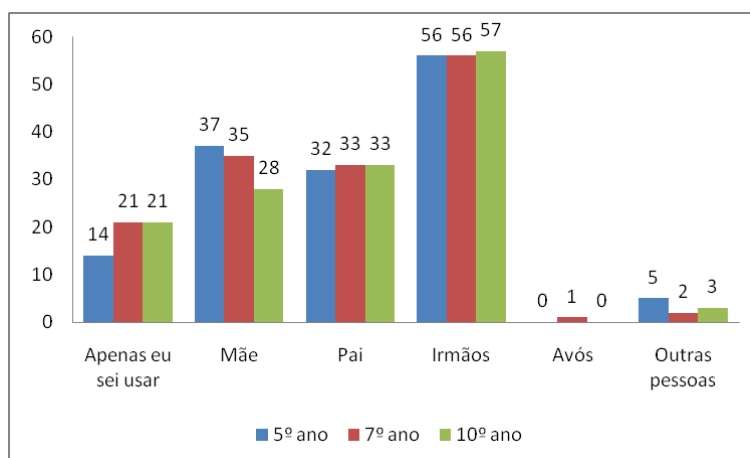


Figura 53. Pessoas que sabem usar a Internet em casa do aluno, por ano de escolaridade (%)

No caso dos professores, de uma forma geral são vistos como tendo grande aptidão para os computadores, opinião partilhada por 81% dos inquiridos, sendo os alunos mais novos (89%) aqueles que mais aceitam essa ideia, enquanto no 10º ano a percentagem dos que consideram que a maioria dos professores sabe muito de computadores desce para 72% (figura 54).

Em relação às perceções sobre a influência que a variação de género poderá ter na facilidade de uso da Internet, 35% concordou que os rapazes perceberiam mais da Internet do que as raparigas, notando-se um ligeiro decréscimo da concordância com o ano de escolaridade (figura 55).

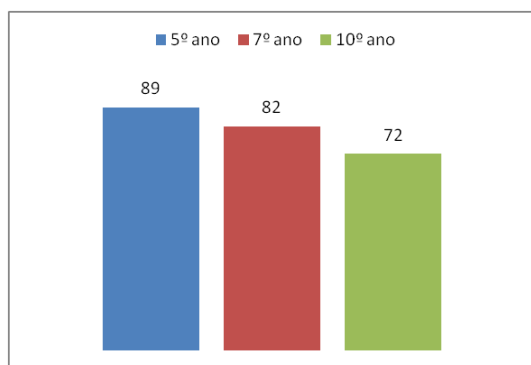


Figura 54. A maioria dos professores sabe muito de computadores (por ano de escolaridade, em %)

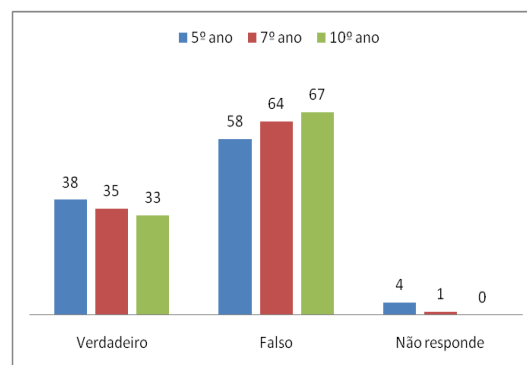


Figura 55. Os rapazes percebem mais da Internet do que as raparigas (por ano de escolaridade, em %)

4.4. Ética, normas e perceções ligadas à Internet

As tecnologias digitais podem ser um mundo rico de oportunidades para os mais novos, na medida em que possibilitam o acesso a um conjunto diversificado de atividades que vão desde o desenvolvimento das literacias e da aprendizagem educativa, à formação da identidade e

relacionamento social, à autoexpressão e envolvimento cívico (Livingstone, 2009; Livingstone & Haddon, 2009). Mas os “riscos e as oportunidades não são indissociáveis” (Ponte, 2011b) e, tal como no mundo real, há regras e normas que deverão ser tidas em conta para que a presença dos mais jovens na Internet ocorra em segurança e seja fonte de aprendizagem.

Compreendermos os medos que os alunos associam à Internet, as condutas online que podem ser consideradas de risco, as regras de segurança que privilegiam ao utilizarem este media, a mediação ou controlo parental que sentem estar sujeitos quando navegam na Web e a responsabilidade ou ética assumidas nos ambientes digitais foram preocupações que estiveram na base da análise que a seguir apresentamos.

4.4.1. Mediação parental

O conhecimento das perceções dos alunos no que concerne à consciencialização parental sobre a utilização da Internet e a forma de controlo que consideram existir em relação a este media foi também objeto de questionamento. A pergunta sobre a autonomia que a Internet proporciona em relação aos pais foi respondida de forma afirmativa por 23% dos alunos, valor ligeiramente inferior aos cerca de 30% referidos por Almeida, Delicado e Alves (2008, p. 159). Conforme se pode verificar na figura 56, a análise por ano de escolaridade permite-nos perceber que são os alunos do 5º ano aqueles que veem na Internet uma possibilidade de liberdade e independência face aos progenitores.

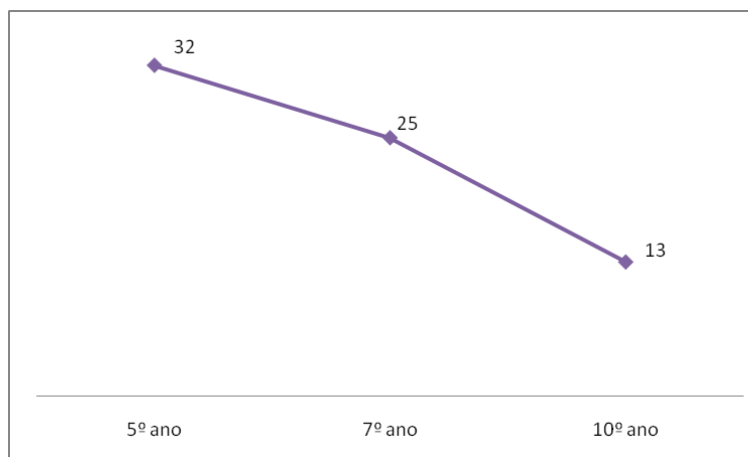


Figura 56. Com a Internet fico mais livre e menos dependente dos meus pais, por ano de escolaridade (%)

Os alunos mais velhos situam-se muito abaixo dos 29,4% indicados pelo referido estudo para os jovens entre os 15 e 17 anos. Por não ser apresentada a distribuição regional desses resultados, não foi possível verificar se se trataria de uma variação apenas deste Agrupamento ou se existem outras discrepâncias a nível nacional. No nosso estudo, as habilitações literárias dos pais são inferiores às dos alunos do Secundário em cerca de 90% dos casos. Isto pode significar que estes pais atribuem aos filhos outras responsabilidades e liberdades e, como tal, estes jovens não percecionam a Internet como espaço de autonomia. Embora careça de

verificação esta conjectura, reparamos que o auxílio prestado pelos alunos do 10º ano aos seus pais no que respeita aos computadores e à Internet (figura 57), é bastante superior aos 66,7% dos jovens entre os 15 e os 17 anos mencionados neste último estudo a que temos vindo a fazer referência.

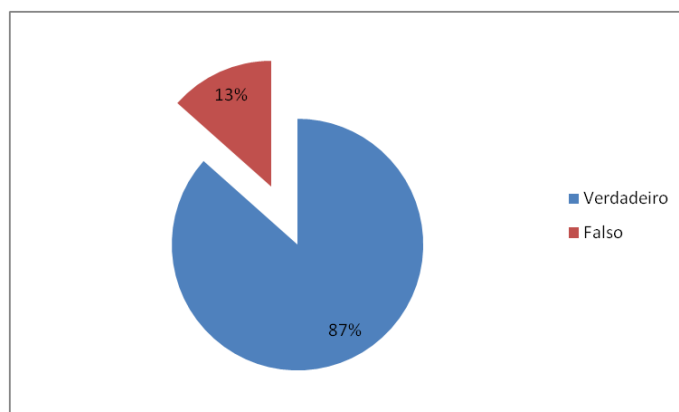


Figura 57. Ajudo os meus pais com os computadores e a Internet (10º ano)

Quase metade dos alunos (48%) refere a inexistência de regras no ambiente familiar sobre o uso da Internet. Como já referimos, são sobretudo os alunos mais novos os que declaram estar sujeitos a regras em casa (figura 58).

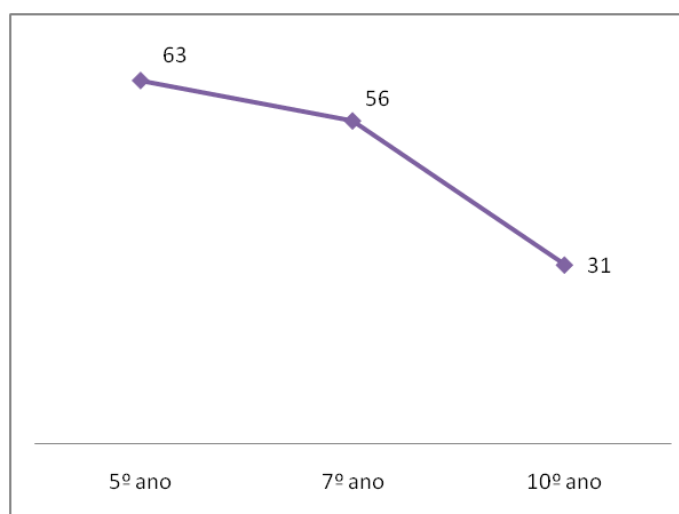


Figura 58. Regras em casa sobre a Internet, por ano de escolaridade (%)

O tempo de utilização da Internet, os conteúdos visitados, o comércio eletrónico, a privacidade e os agentes de comunicação são os principais fatores que os alunos percecionam como sendo valorizados nas regras familiares (figura 59).

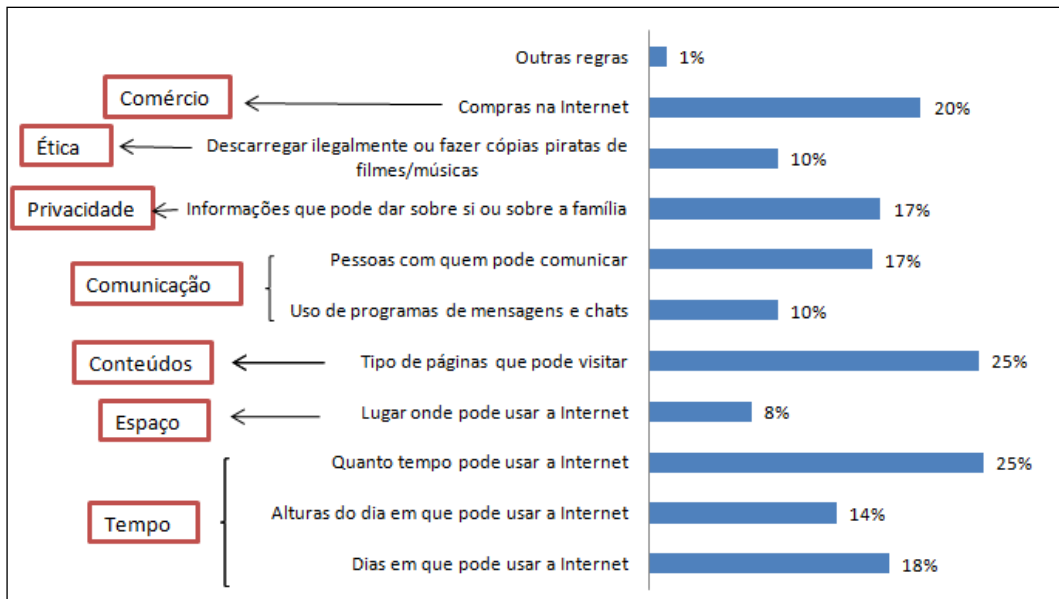


Figura 59. Classificação das regras familiares sobre a Internet (%)

As limitações do tempo e lugar de utilização da Internet e as preocupações com os conteúdos e intervenientes (pessoas e programas) no processo de comunicação são mais patentes em relação aos mais novos (figura 60).

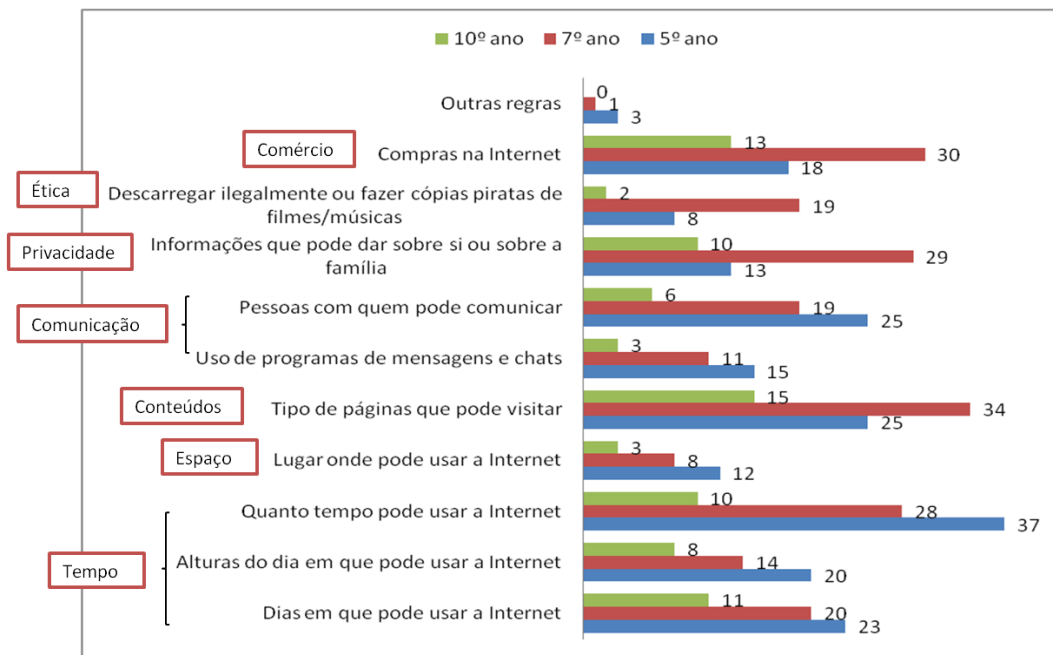


Figura 60. Tipo de regras familiares sobre a Internet, por ano de escolaridade (%)

E como é que os inquiridos percecionam o modo como é feito o acompanhamento parental do uso que fazem da Internet? Perto de um quarto dos inquiridos (23%) considera que os seus pais não exercem qualquer tipo de mediação no uso da Internet.

A mediação ativa, através da utilização e do auxílio no uso desta ferramenta, é realizada por apenas 13% dos progenitores. Dentro desta linha de atuação podemos também considerar os pais (63%) que perguntam aos filhos o que estão a fazer na Internet. Contudo, neste caso, não

dispomos de informações complementares para percebermos se estamos perante uma forma de monitorização das atividades ou se haverá a preocupação de orientar, através do diálogo, para o uso seguro da Internet.

Outras estratégias de monitorização mais ou menos invasivas são ainda referidas, como a supervisão presencial do que está a ser realizado pela criança na Internet (34%) e o controlo do uso através da consulta das páginas visitadas (8%) ou do correio eletrónico (3%). Nestes dois últimos casos, deparamo-nos com uma mediação onde predomina uma visão de restrição, controlo e até invasão da privacidade da criança.

A figura 61 dá conta dos resultados obtidos para esta questão da atuação dos pais quando os filhos estão ligados à Internet.

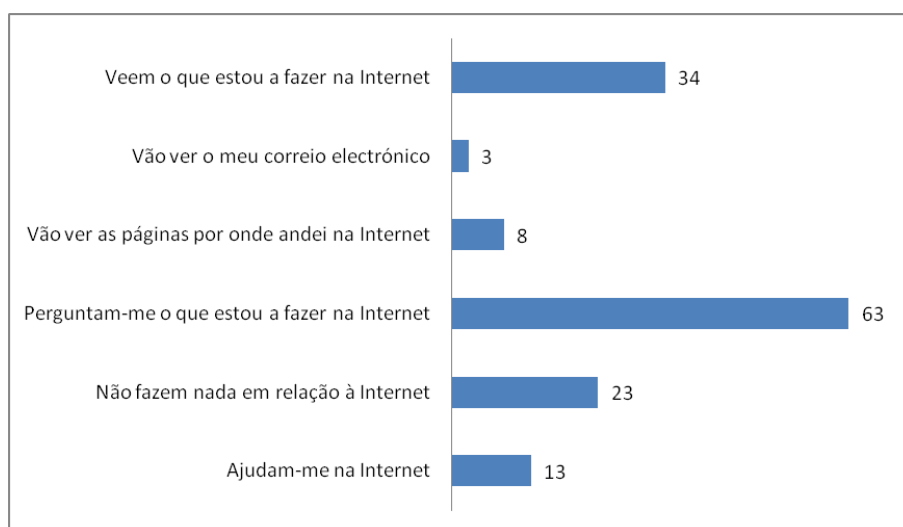


Figura 61. O que fazem os teus pais quando estás ligado(a) à Internet (%)

Como é possível verificar na figura 62, o apoio na Internet bem como o controlo do seu uso é mais saliente entre os mais novos. Por outro lado, tal como sucedia com a imposição de regras, a ausência de mediação aumenta com os alunos do Secundário.

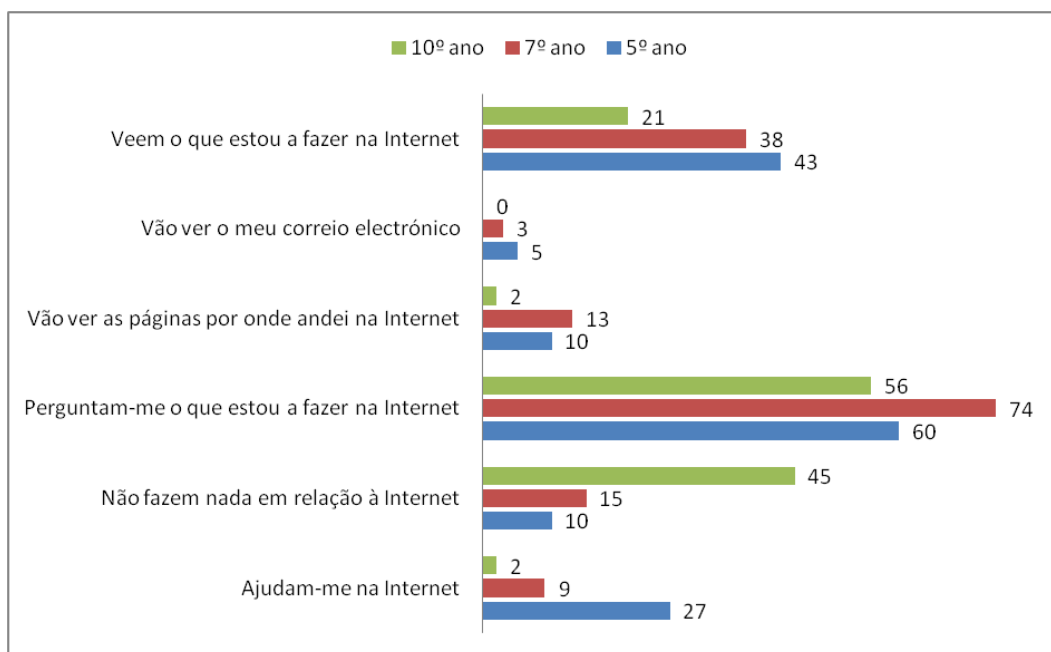


Figura 62. O que fazem os teus pais quando estás ligado(a) à Internet, por ano de escolaridade (%)

4.4.2. Medos ligados à Internet

Nos últimos anos têm aumentado os estudos científicos respeitantes aos riscos e potencialidades da Internet para as crianças e jovens. Diversos programas, como os Projetos Seguranet⁵⁵ e MiudosSegurosNa.Net⁵⁶, privilegiam essa vertente da prevenção dos riscos, o mesmo sucedendo com os meios de comunicação social.

Tal como na investigação levada a cabo por Almeida, Delicado e Alves (2008), considerou-se importante perceber que medos ligados à Internet estão presentes nos alunos que fazem parte do público da Biblioteca Escolar. A maioria dos inquiridos (66%) afirma nunca ter sentido medo de usar a Internet, embora 34% reconheça já ter tido esse tipo de receio. Na figura 63 podemos observar que a ligeira diferença de valores encontrada entre os anos de escolaridade verifica-se, sobretudo, a nível dos alunos de início de terceiro ciclo (37%), sendo os alunos do 10º ano os que menos medo têm em usar a Internet (31%) o que não é de estranhar se pensarmos que a cognição social e a capacidade de resolução de problemas evoluem gradualmente na adolescência. “O adolescente tem tendência a perceber com uma nitidez cada vez maior, que a realidade é, apenas, uma entre muitas situações comuns” (Strinshall & Collins, 2008, p. 151), detetando que há várias soluções alternativas possíveis de serem usadas

⁵⁵ O Projeto Seguranet (<http://www.internetsegura.pt>), criado em 2004 no âmbito do programa europeu Safer Internet, é um dos exemplos de promoção da utilização segura da Internet, combatendo e minimizando os efeitos dos conteúdos ilegais e consciencializando a população, incluindo os alunos do ensino básico e secundário, para os riscos associados ao uso desta tecnologia.

⁵⁶ Na mesma linha de pensamento do Projeto Seguranet, também o Projeto MiudosSegurosNa.Net (<http://www.miudossegurosna.net>), com o lema “Minimizar Riscos, Maximizar Benefícios”, sensibiliza para esta temática dos riscos on-line.

numa determinada situação problemática. Se o adolescente considerar que possui várias respostas para um mesmo problema, certamente que o modo como o percebe também se transforma, deixando de o amedrontar.

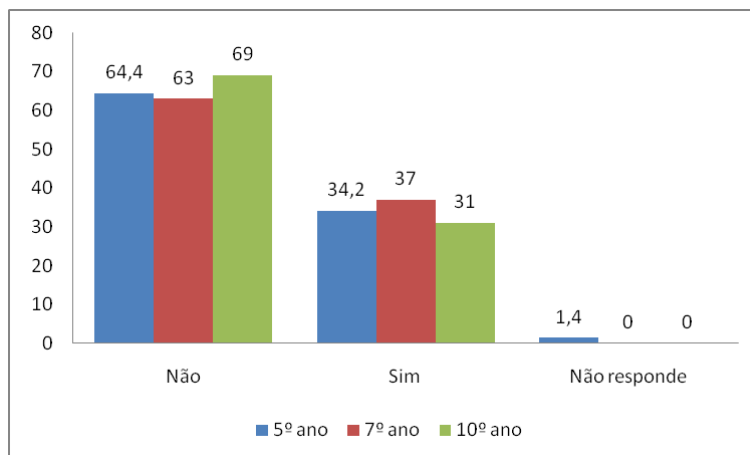


Figura 63. Medo de usar a Internet por ano de escolaridade (%)

De qualquer modo, estes valores do Agrupamento são três vezes superiores aos apresentados no estudo de Almeida, Delicado e Alves (2008), que situa entre os 10,3 e os 11,7% as crianças que responderam afirmativamente à pergunta sobre o medo ao usar a Internet, sendo necessário um estudo sociológico mais aprofundado para perceber as razões que estariam na origem desta diferença.

A partir de uma listagem de alguns medos, questionaram-se os alunos sobre quais os que já haviam sentido. Tendo em conta o tipo de riscos que podem ser associados aos receios manifestados pelos alunos, classificou-se esses medos em função dos riscos técnicos ou problemas informáticos que podem provocar; dos riscos sociais com impacto nas interações e na privacidade dos inquiridos; dos riscos pessoais afetando a integridade física do aluno (ser contactado por algum pedófilo), o seu comportamento (ficar viciado/dependente da Internet) ou a nível emocional (pelo acesso a conteúdos considerados assustadores ou lesivos); e ainda de outros riscos desconhecidos (não sabe explicar porquê).

Como se vê na figura 64, mais de metade dos alunos, salientaram os riscos técnicos, sobretudo a ameaça de receber vírus no computador (56%) e estragar o computador (52%), bem como os riscos sociais, com destaque para o medo de alguém espalhar mentiras (54%). Entre os riscos pessoais, o perigo de ser enganado (43%) e receber mensagens maldosas ou ameaçadoras (41%) foram os mais assinalados. O medo associado à insegurança de utilização da Internet é pouco mencionado (2%).

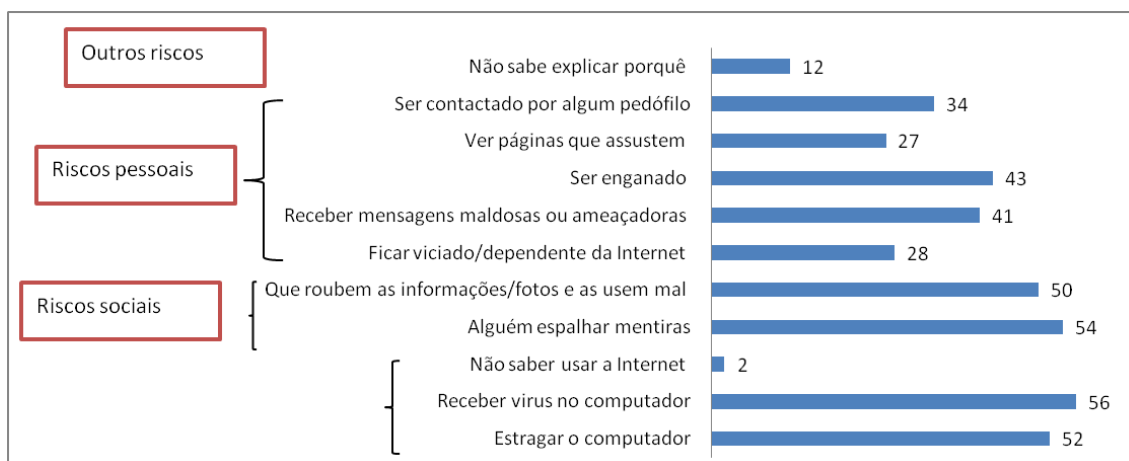


Figura 64. Classificação dos riscos associados aos medos na utilização da Internet (%)

Encontraram-se algumas diferenças significativas ao efetuar-se o paralelismo entre os três anos de escolaridade: os riscos técnicos (estragar o computador e receber vírus) afetam sobretudo os alunos do 5º ano, diminuindo esses medos à medida que aumenta o nível de escolaridade e a experiência de utilização da Internet; os alunos do 3º ciclo acrescentam aos riscos técnicos (receber vírus) os medos que provocam riscos sociais (espalhar mentiras e roubo e má utilização das informações ou fotos); são também estes riscos sociais, ligados à privacidade, que fazem parte das principais preocupações dos alunos do Secundário. O medo de aceder a conteúdos considerados assustadores é sentido predominantemente entre os mais novos. A tabela 11 apresenta a classificação dos riscos associados aos medos na utilização da Internet, por ano de escolaridade.

Tabela 11.

Classificação dos riscos associados aos medos na utilização da Internet, por ano de escolaridade (%)

Tipo de risco	Indicador	5º ano	7º ano	10º ano
Riscos técnicos	Estragar o computador	72	50	33
	Receber vírus no computador	60	59	48
	Não saber usar a Internet	0	6	0
Riscos sociais	Alguém espalhar mentiras	40	59	62
	Que roubem as informações/fotos e as usem mal	32	56	62
Riscos pessoais	Ficar viciado/dependente da Internet	36	24	24
	Receber mensagens maldosas ou ameaçadoras	44	50	29
	Ser enganado	44	47	38
	Ver páginas que assustem	40	26	14
	Ser contactado por algum pedófilo	28	50	24
Outros riscos	Não sabe explicar porquê	8	18	10

Ao ser perguntado se os pais considerariam perigoso a utilização da Internet, mais de metade (55%) referiu que isso não acontecia. A apreciação das respostas por ano de escolaridade (figura 65) permite-nos encontrar um hiato considerável desde o 2º ciclo ao Secundário: no

10º ano, 28% dos alunos afirmam que os pais acham perigoso o uso da Internet, enquanto no 5º ano esse valor dispara para 56%. O controlo parental e a existência de restrições no uso da Internet, em especial para os mais novos, poderão ser as razões justificativas para este facto.

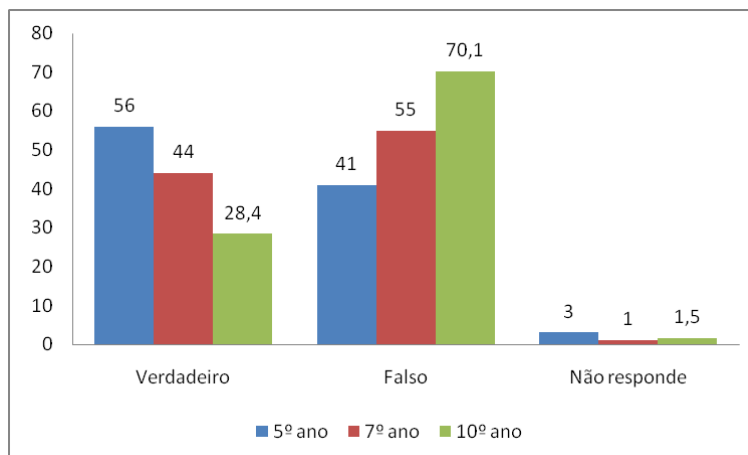


Figura 65. Os meus pais acham perigoso que eu use a Internet (por ano de escolaridade, em %)

4.4.3. Condutas de risco na Internet

Para além do controlo e vigilância parentais, Almeida, Delicado e Alves (2008) realçam ser fundamental o diálogo das crianças sobre as práticas e medos associados à Internet. Questionados sobre o assunto, em 85% dos casos os alunos afirmaram ter por hábito falar com alguém sobre aquilo que viam na Internet. Como se observa na figura 66, esse diálogo aumenta com o nível de escolaridade.

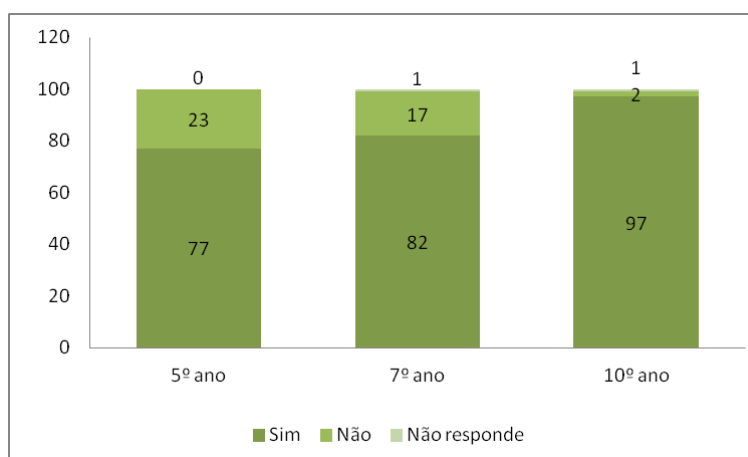


Figura 66. Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet? (por ano de escolaridade, em %)

Enquanto os mais novos privilegiam os pais para as suas conversas, os mais velhos relevam o grupo de pares (figura 67). Os irmãos têm um peso considerável, ao contrário dos professores que assumem uma importância relativamente reduzida enquanto interlocutores na discussão

de assuntos sobre o que é visto na Internet. Outros familiares, como tios, primos e até mesmo os avós são também escolhidos para estas conversas.

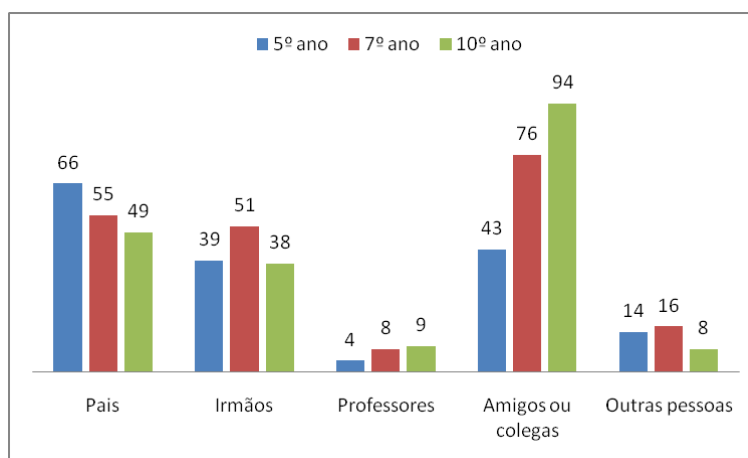


Figura 67. Com quem costumavas falar sobre o que vês na Internet? (por ano de escolaridade, em %)

Novamente nos baseamos no estudo de Almeida, Delicado e Alves (2008) para tentarmos perceber em que medida a Internet podia ser entendida como potenciadora de riscos para o contacto da criança com estranhos. A maioria (71%) negou ter conhecido alguém através da Internet, mas 9% reconheceu já se ter encontrado com amigos que conheceu usando esta media.

Para quase um quarto dos alunos, a Web tornou-se uma ferramenta de sociabilidade, permitindo a criação de amigos “virtuais”, já que 20% afirmou ter feito amigos através desta via, embora não tivesse ocorrido contacto presencial. Esta atitude é mais frequente entre os mais velhos, atingindo quase metade dos alunos do Secundário, mas não significa necessariamente risco, pois só 7% assume ter realizado esse tipo de encontro. Aliás, o contacto com estranhos parece ser um risco mais frequente entre os alunos do 2º ciclo (figura 68).

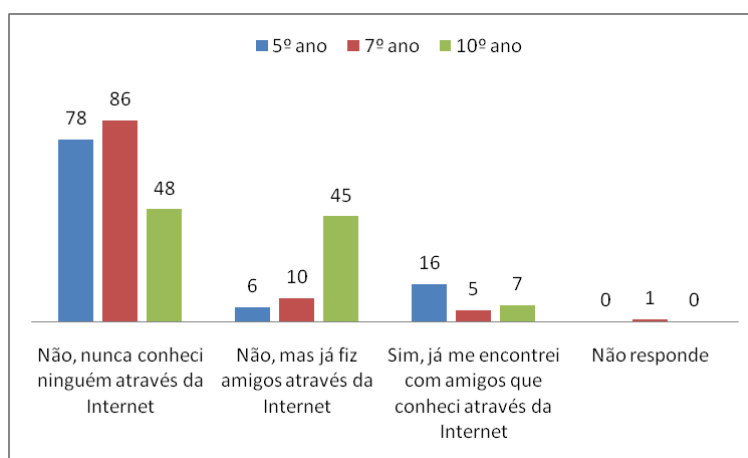


Figura 68. Já te encontraste pessoalmente com alguém que tenhas conhecido na Internet? (por ano de escolaridade, em %)

Outros riscos ligados à Internet são mencionados pela literatura, como o acesso a conteúdos lesivos, nocivos ou sem fiabilidade e os relacionados com práticas comportamentais negativas. Relativamente à primeira temática, questionou-se se era realizada a avaliação das fontes consultadas na Internet, tendo-se verificado que 24% dos alunos não tinha por hábito a sua realização, pois referiram que confiavam em toda ou quase toda a informação que estava na Internet. Valores idênticos foram encontrados para os alunos que visualizavam *sites* cujo conteúdo não era do agrado dos pais. Poderíamos pensar que as crianças que consideravam verdadeira a afirmação “Não gosto que os meus pais vejam o que estou a fazer na Internet” estariam a realizar alguma atividade com a qual os adultos discordariam. Contudo, também a poderemos interpretar como um desejo de privacidade e de autonomia face aos pais.

Alterações comportamentais são aceites por um grupo considerável de inquiridos. Ansiedade e tristeza quando não conseguem usar a Internet foram registadas por 40% dos alunos; 19% confirmou que se deitavam muitas vezes tarde por causa do tempo que passavam na Internet. Note-se que esta alteração do horário de descanso pode trazer eventuais repercussões negativas em termos de saúde.

Na figura 69 podemos observar graficamente estes dados.

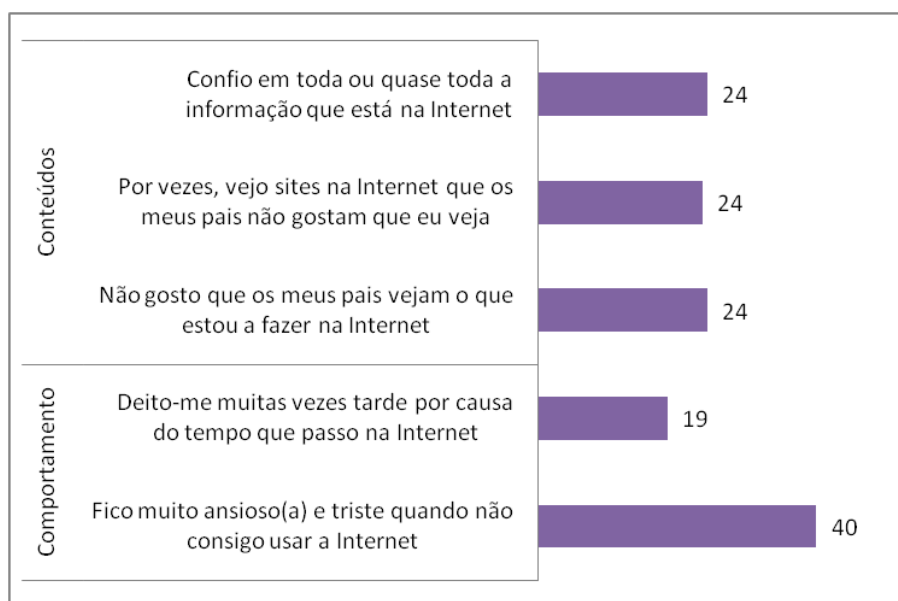


Figura 69. Algumas condutas de risco na Internet (%)

Os resultados apresentados na figura 70 permitem-nos detetar algumas discrepâncias na análise por ano de escolaridade: a ansiedade e tristeza pelo não uso da Internet perturbam sobretudo os mais novos, assim como ver *sites* que os pais não gostam e aceitar como fidedigno tudo ou quase tudo o que está na Web; deitar tarde e o desejo de privacidade face aos pais ocorrem mais no ensino Secundário.

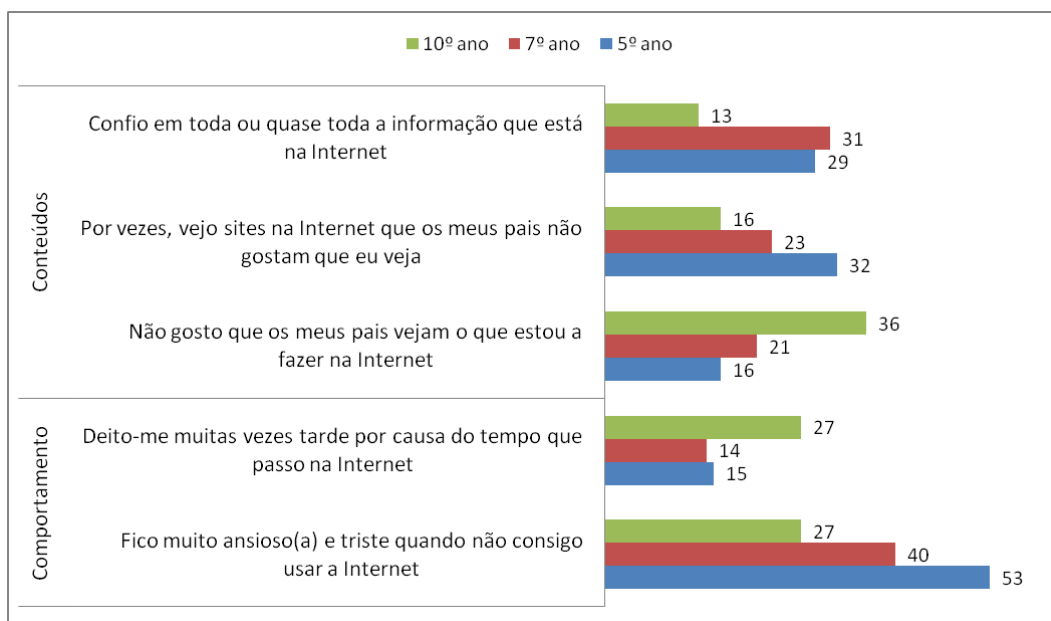


Figura 70. Algumas condutas de risco na Internet, por ano de escolaridade (%)

4.4.4. Conhecimento sobre regras de segurança

Um dos temas que maiores preocupações provoca entre pais e educadores é o dos perigos do uso da Internet e das novas tecnologias pelas crianças. Partindo-se de uma perspetiva “capacitadora” assente na ideia de que é possível desenvolver, “em relação aos media, atitudes e práticas ativas e críticas” (Pinto et al., 2011, p. 29), considerou-se importante questionar os alunos sobre as regras de segurança no uso da Internet, tendo em conta duas linhas de pensamento: as suas perceções quanto ao conhecimento das normas de segurança e quanto às práticas utilizadas.

Em relação à primeira destas perceções, 80% dos alunos refere conhecer as normas de segurança para utilizar a Internet, sendo esta percentagem ligeiramente superior no Secundário (figura 71).

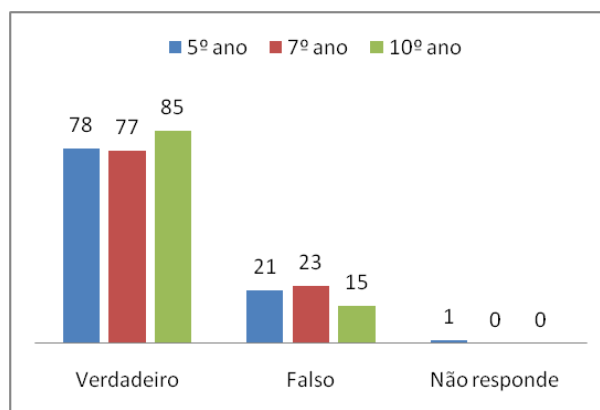


Figura 71. Acho que conheço as normas de segurança para usar a Internet (%)

Quanto às práticas relacionadas com o uso de precauções de segurança ao navegar na Internet, 91% dos alunos considerou que tinha esse cuidado.

Agrupando as precauções utilizadas pelos alunos tendo em conta os riscos que a elas poderiam estar associados, reparamos que, mais uma vez, os riscos técnicos, ligados à tecnologia e aos vírus, têm prevalência. Os riscos pessoais, de proteção da privacidade e da identidade, apresentam também grande importância, o mesmo sucedendo com os decorrentes da partilha de ficheiros (riscos sociais). Menor importância é dada à proteção face a perigos relacionados com os conteúdos, nomeadamente a realização de cópias da informação considerada mais relevante, preocupação essa que é tida em conta por 24% dos alunos.

Na figura 72 podemos verificar o tipo de precauções de segurança usadas pelos alunos ao navegarem na Internet, identificando-se os riscos que poderão surgir na ausência de utilização das referidas medidas.

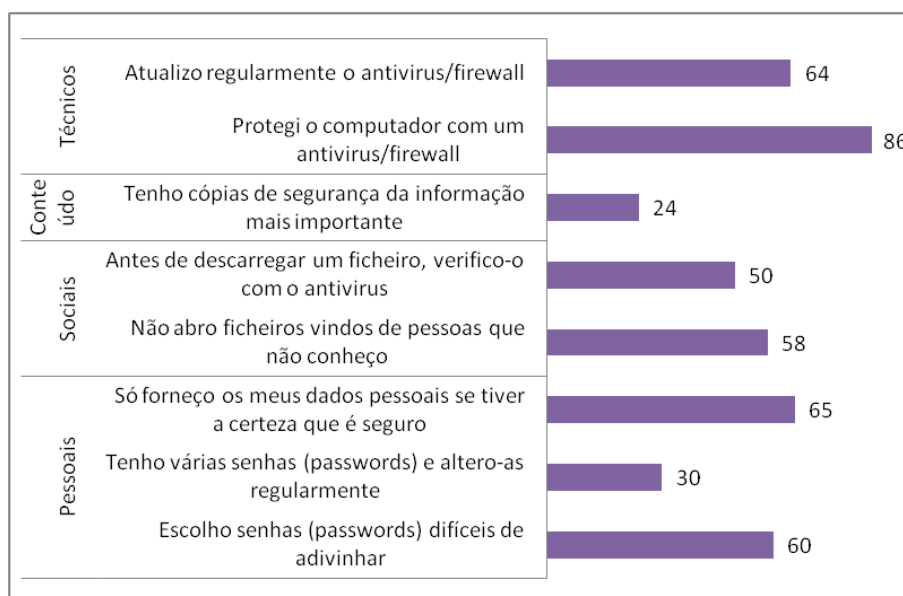


Figura 72. Tipo de precauções de segurança ao utilizar a Internet (%)

Analisemos um pouco melhor algumas das variações existentes entre os três níveis de ensino a nível do uso de diferentes medidas de segurança na navegação na Internet (figura 73). A nível técnico, a principal discrepância encontra-se na atualização regular do antivírus e firewall, sendo uma prática menos habitual no 2º ciclo (49%) quando comparada com o Secundário (78%) e mesmo 3º ciclo (66%).

Quanto aos conteúdos, a proteção da informação através de uma cópia de segurança é menor no Secundário. Que justificações podem ser encontradas para este fenómeno? Um certo laxismo no uso desta medida de segurança, em caso de perda dos dados a maior facilidade e rapidez destes alunos no acesso à informação e o tipo de informação arquivada por estes alunos, poderão ser algumas das explicações passíveis de ser encontradas, mas que necessitariam de confirmação.

Novamente são os alunos do Secundário os que apresentam maior confiança aquando da abertura de um ficheiro que foi descarregado da Internet, pois apenas 41% considerou que procedia à sua verificação com um antivírus. Quanto à abertura de ficheiros de proveniência desconhecida, as precauções dos alunos deste nível de ensino são superiores às dos outros ciclos.

Por fim, em termos de riscos pessoais, a maior divergência está na escolha de palavras-chave com um maior grau de dificuldade: pouco mais de 50% fá-lo no ensino básico, mas no Secundário esta prática atinge 73% dos inquiridos.

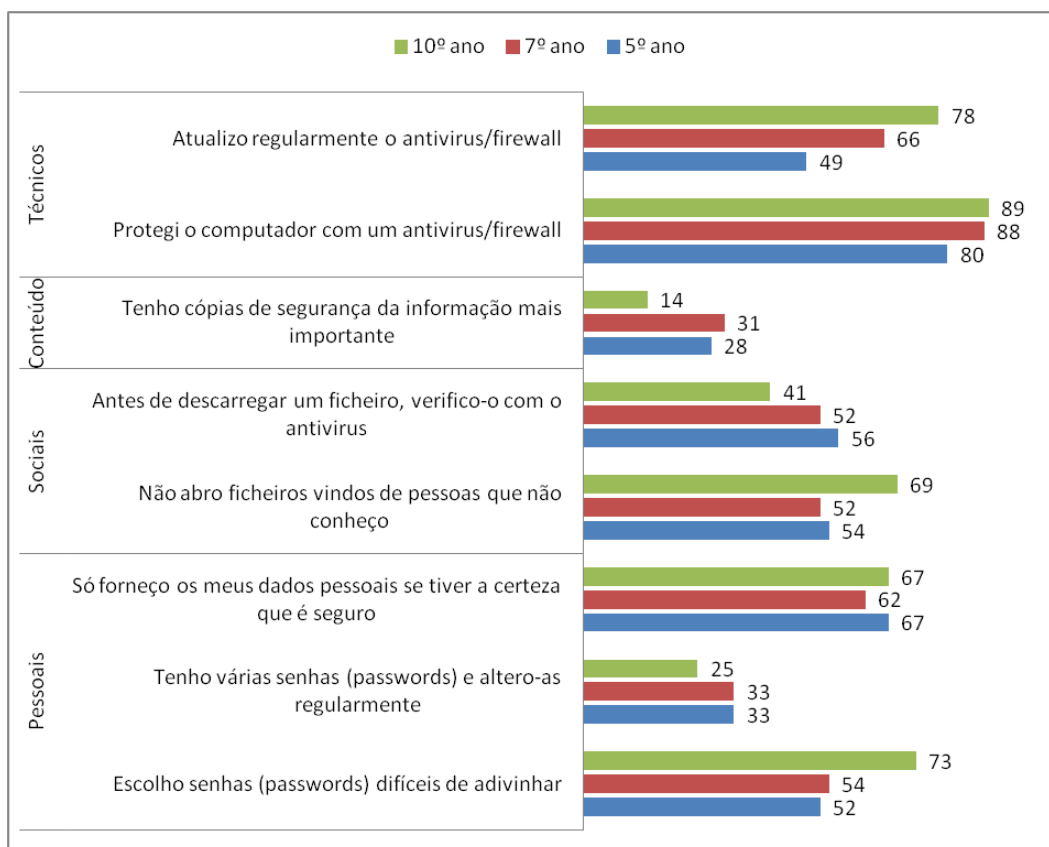


Figura 73. Tipo de precauções de segurança ao utilizar a Internet, por ano de escolaridade (%)

4.4.5. Responsabilidades no mundo digital

A Web 2.0 trouxe consigo um conjunto de ferramentas e potencialidades que transformam o utilizador em produtor ou editor de informação. A criação de redes sociais, comunidades virtuais ou simples aplicações e serviços tornou possível armazenar, descarregar e partilhar com pessoas de interesses comuns, de forma fácil e gratuita, diversos ficheiros e conteúdos multimédia. Desta forma, surge um cenário de grande riqueza e diversidade no acesso a essas novas fontes de saber ou de lazer, mas simultaneamente gerador de algumas questões éticas e riscos jurídicos. É o caso dos direitos de autor ou da propriedade intelectual ou artística, para os quais nem sempre os utilizadores da rede se encontram alertados.

Os bens intangíveis, como música ou literatura, são muitas vezes objeto de cópia ou plágio sem se ter em conta os direitos de propriedade dos seus criadores. Filmes, software, jogos, imagens, palavras e sons são frequentemente “pirateados” sem haver uma reflexão sobre os princípios de conduta que estão por detrás destas ações. Por vezes, este material, de fabrico artesanal, é comercializado ilegalmente em feiras e outros espaços levando à organização de ações conjuntas entre a Inspeção-Geral das Atividades Culturais (IGAC) e a Guarda Nacional Republicana (GNR)⁵⁷.

Partindo-se destas ideias e da existência de uma estreita ligação entre os jovens e a música, questionaram-se os participantes sobre a sua opinião acerca de algumas práticas existentes na realidade física e virtual. A maioria dos alunos (62%) inclinou-se para considerar a venda de músicas e CDs piratas como sendo uma atitude errada. O número decresce ao estarem perante uma conduta de “oportunidade”, pois pouco mais de metade dos inquiridos (53%) afirma ser incorreto a compra de música pirateada.

Há algum paralelismo entre o que é considerado errado quando se pensa na cópia de “música em átomos” (26%) ou se procede à troca de “música em bits” (23%), embora essa noção seja ligeiramente mais perceptível quando as ações ocorrem no mundo real. De qualquer modo, não nos podemos esquecer que a Internet possibilita o acesso a música gratuita, ou a preços reduzidos, permanecendo-se dentro da legalidade. Quase um quarto dos inquiridos (23%) não viu questões éticas ou legais nas afirmações apresentadas. A figura 74 permite-nos visualizar esta análise.

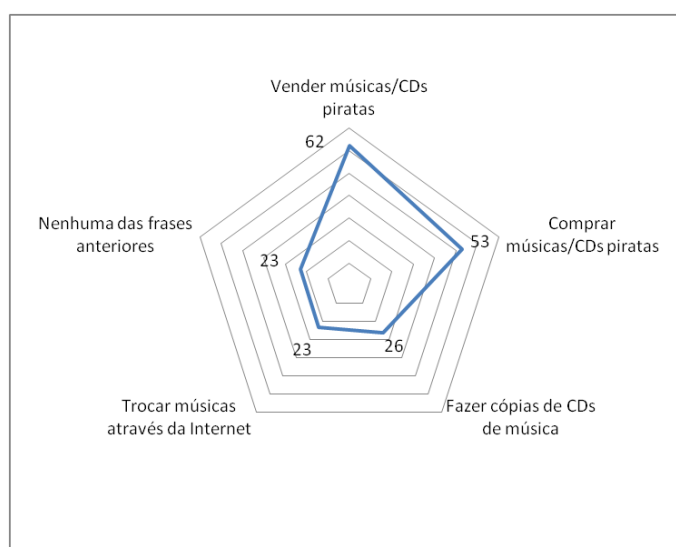


Figura 74. O que consideras errado em relação à música (%)

A popularidade das músicas, a vulgarização dos CDs e Mp3, a facilidade na obtenção de cópias iguais aos originais de forma gratuita ou a um preço inferior ao praticado no mercado, a “cultura do *download*” são algumas das razões que podem ser apontadas para não se ter em

⁵⁷ A 23 de agosto de 2011, o jornal Região de Leiria dava conta da apreensão de “dois milhares e meio de cópias ilegais de videogramas e fonogramas nos concelhos de Alcobaça e Barreiro” (recuperado de <http://www.regiadeleiria.pt/2011/08/milhares-de-dvd-e-fonogramas-apreendidos-em-alcobaca-e-barreiro>).

conta a dimensão moral e patrimonial que se encontra quando ocorre a violação dos direitos autorais. E a partilha de música não poderá ser considerada empréstimo?

A análise das respostas por ano de escolaridade mostra disparidades em relação a estas questões ético-legais. A diferença é menos notória no que respeita à venda de músicas ou CDs piratas, apresentando uma tendência inversa ao que sucede nas outras situações apresentadas. Nos restantes casos, verifica-se um decréscimo da valorização do negativismo dessas práticas. Destaca-se a partilha de música, onde apenas 10% dos alunos do 10º ano considera indevida essa experiência. A tabela 11 e a figura 75 dão-nos conta destas divergências por ano de escolaridade relativamente ao que é considerado errado em relação à música.

Tabela 12.

O que consideras errado em relação à música, por ano de escolaridade (%)

	5º ano	7º ano	10º ano
Vender músicas/CDs piratas	60	63	64
Comprar músicas/CDs piratas	60	52	46
Fazer cópias de CDs de música	36	23	19
Trocar músicas através da Internet	36	23	10
Nenhuma das frases anteriores	15	23	31

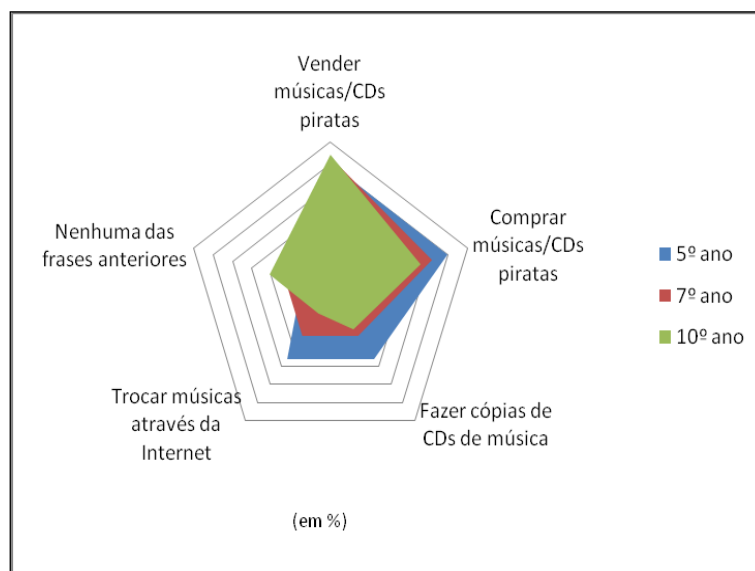


Figura 75 - O que consideras errado em relação à música, por ano de escolaridade (%)

Embora exista uma estreita relação entre os jovens e a música e esta faixa etária seja vista como um “importantíssimo nicho de mercado para a indústria fonográfica” (Cardoso et al., 2009, p. 240), a sua dependência económica relativamente aos progenitores condiciona a aquisição desses e outros bens.

Pelos dados recolhidos no questionário e apresentados na figura 76, verifica-se que é praticamente nula a percentagem de alunos do 7º e 10º ano a referir já ter efetuado compra de música através de sítios de venda na Internet. Para a clara maioria (78%) dos alunos do 5º ano, a resposta é categórica: nunca comprei. Aliás, apenas 6% destes estudantes efetua *download* de música. Ao compararmos com os outros dois níveis de ensino, deparamo-nos com diferenças assinaláveis: no 3º ciclo e Secundário, a compra de música é substituída pela sua obtenção gratuita através de *download*.

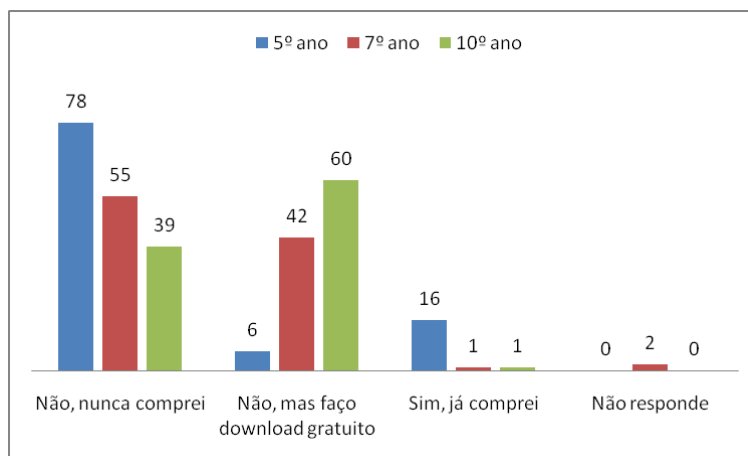


Figura 76. Já compraste música através de sítios de venda na Internet? (por ano de escolaridade, em %)

4.5. Comportamentos perante situações de risco

Terminamos o presente capítulo com uma breve apresentação dos resultados respeitantes ao questionário “Alertas”, outro dos instrumentos de recolha de dados considerados para esta investigação. Partiu-se da ideia de que é importante perceber o modo como o risco é percecionado pela criança ou jovem, mas também não se devia descurar os comportamentos que as crianças evidenciam e que podem ser entendidos como oportunidades⁵⁸ que a Internet abre. Assim, contrabalançou-se cada risco ou conjunto de riscos com uma competência que permite minimizar o risco, evitando o incómodo ou dano que este pode causar.

Para facilitar a compreensão dos resultados, procedeu-se à sua organização segundo quatro eixos de análise. Assim, começa-se por abordar o caso apresentado no Alerta quatro (conteúdos violentos recebidos através do telemóvel) questionando-se as práticas face a uma hipotética situação de *bullying* e o envolvimento cívico que este risco poderia despoletar. O segundo eixo de análise privilegia o “conhecimento *offline* de pessoas conhecidas *online*” (Livingstone et al., 2011), exposto no Alerta três, e a forma como os inquiridos encaram o

⁵⁸ O projeto EU Kids Online (Livingstone e Haddon, 2009) classifica as oportunidades da Internet em função dos resultados positivos que poderão ser esperados a nível da “aprendizagem educativa e literacia digital”, da “participação e envolvimento cívico”, da “criatividade e autoexpressão” e, finalmente, da “identidade e relacionamento social”.

relacionamento social no mundo real e digital. Depois, analisa-se o Alerta dois (pesquisa na Internet de um site para um trabalho) no sentido de se compreender as competências digitais dos alunos face à informação encontrada na Internet, se a credibilidade da fonte e do recurso é avaliada e se há preocupação em citar as referências bibliográficas e respeitar os direitos de autor. Finalmente, para se perceber quais as competências de segurança manifestadas pelos alunos caso se deparassem na Internet com uma potencial situação de vírus ou publicidade enganosa, usaram-se os Alertas um (*mailes* com anexos provenientes de desconhecidos), cinco (desatualização do antivírus ao entrar num *chat*) e seis (toques grátis para o telemóvel).

4.5.1. Envolvimento cívico - *bullying*

Com características similares ao que ocorre no mundo *offline*, o *cyberbullying* é um fenómeno que aparece associado às novas tecnologias da informação e comunicação. Pode revestir-se de formas diferentes, mas todas elas apresentam como principal característica o facto de serem uma forma de agressão social que utiliza a Internet ou outras tecnologias digitais (Willard, 2007).

Entre as várias abordagens à intervenção para a prevenção de situações de *bullying*, destaca-se a que se baseia no desenvolvimento de competências sociais e pessoais, cognitivas e comportamentais, “consideradas como exercendo uma função primordial na adaptação e na promoção de um comportamento pró-social” (Simões, C., Gaspar, T., Matos, M. G. de, & Negreiros, J., 2009).

O Alerta quatro solicitava aos alunos para indicarem o modo como agiriam se estivessem no lugar de alguém que recebesse no telemóvel um vídeo de um amigo a ser espancado e se sentia incomodado com o que via. Trata-se de uma situação que permite diagnosticar algumas das competências ligadas à resolução de problemas, como a gestão de conflitos interpessoais, e casos de violência entre pares, entre outras. Foram 34 os alunos que selecionaram este Alerta, pertencendo mais de metade (19 alunos) ao sexo masculino.

Averiguarem a veracidade da situação antes de tomarem uma decisão foi a atitude declarada por 5 alunos: “*Se eu recebesse um vídeo com um amigo a ser espancado, primeiro confirmava se era verdade ou mentira*” (5º ano). Uma atitude empática e solidária com o agredido foi encontrada em 21 dos inquiridos, os quais mencionaram que usariam o telemóvel/telefone ou iriam ter com o amigo para verificarem o seu estado de saúde ou para o ajudarem:

“Se eu visse um amigo meu a ser espancado, ia imediatamente ter com ele para ver como é que ele estava. O rapaz que tivesse feito aquilo com o meu amigo, eu ia à polícia fazer queixa dele e ia com o meu amigo ao hospital para ver se estava tudo bem com a saúde dele” (5º ano);

“Mandava um SMS a perguntar onde ele estava e se estava bem.” (5º ano);

“Se acontecesse isso com um colega meu, eu ligava-lhe a perguntar se estava tudo bem. Mesmo assim, se ele dissesse que estava tudo bem, eu ia lá na mesma. Chegava lá, perguntava novamente se estava tudo bem” (5º ano)

Considerou-se que seria oportuno a biblioteca escolar intervir em 7 casos, pois o contacto directo com os autores da ameaça (*“Eu ia atrás deles”*, 3º ano) e o encobrimento da situação com o apagamento do vídeo sem haver qualquer tipo de envolvimento cívico (*“Eu apagava o vídeo e não dizia ao meu amigo”*, 3º ano) foram encarados como comportamentos de risco (figura 77).

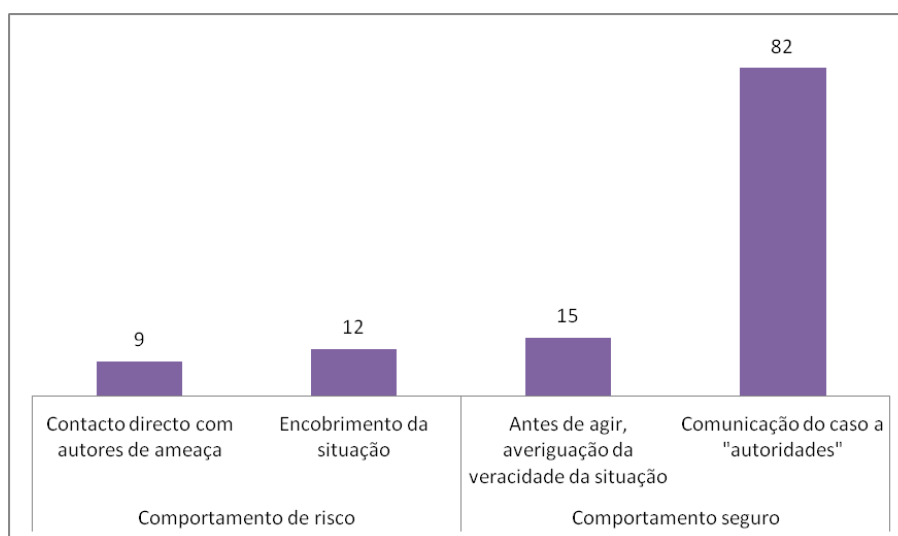


Figura 77. Comportamentos dos alunos face a uma hipotética situação de *bullying* (em %)

Note-se que os alunos do 10º ano são os que mais referem a necessidade de se procurar uma solução pacífica assente:

- na comunicação oral - *“não é à porrada que se resolvem os problemas, mas sim falando e compreendendo”*;
- na reflexão - *“Se fosse comigo, em primeiro lugar, ia ver como estava o amigo, para ver se estava bem. Depois ia pensar sobre isto”*;
- no trabalho em equipa - *“Possivelmente, iria falar com alguém mais velho, alguém da minha confiança e contava-lhe o sucedido. Juntos tentaríamos encontrar uma solução para ajudar o amigo”*;
- no respeito pelos direitos humanos – *“O que eu faria era falar com o meu amigo e saber se ele estava bem, e falar com ele para ele ir à polícia fazer queixa contra essas pessoas, pois isso é contra a dignidade humana”*.

Finalmente, 20 alunos consideraram que a principal “autoridade” para ajudar na resolução do problema era a polícia. *“Outras pessoas competentes nestes casos”* (3 alunos), a mãe (2 alunos) ou pais (1 aluno) e alguém mais velho (2 alunos) foram respostas também encontradas.

4.5.2. Relacionamento social - contactos com desconhecidos

Sabemos que a Internet abriu novas formas de interação social e que essa vertente da comunicação é muito utilizada pelos jovens, sobretudo para manterem contactos com o grupo de pares. Através de redes sociais, serviços de mensagens instantâneas e outras salas de conversação estabelece-se um mundo paralelo ao real, “muitas vezes sem regras formais mas com modos de conduta e normas próprias, mesmo que implícitas” (Cardoso, Espanha & Lapa, 2009, p. 36). Livingstone et al. (2011), no projeto EU Kids Online, referem que contactar na Internet com pessoas desconhecidas é o risco mais comum, afetando 30% das crianças e jovens inquiridos. Contudo, também salientam que “conhecer *offline* pessoas conhecidas *online*” apresenta uma menor incidência, pois só 9% das crianças se encontrou com desconhecidos e apenas 1% daquelas que o fizeram se tinham sentido incomodadas com esse encontro.

A situação número três dos Alertas pode ser enquadrada neste tipo de riscos, classificados por Livingstone et al. (2011) como sendo de contacto, de cariz sexual, em que a criança age como participante numa atividade iniciada por adultos. Era-lhes pedido para pensarem no modo como agiriam se pertencessem a uma banda e, ao conversarem num *chat* com os seus fãs, um deles lhes sugerisse um encontro presencial. Dos 35 alunos que optaram por este alerta, 28 afirmaram que não compareceriam ao encontro (figura 78). Estes alunos consideraram a situação como sendo perigosa, havendo a probabilidade de ser um rapto, roubo, pedofilia ou até mesmo “*correr-se risco de vida, pois podia ser uma pessoa para nos fazer mal*” (7º ano).

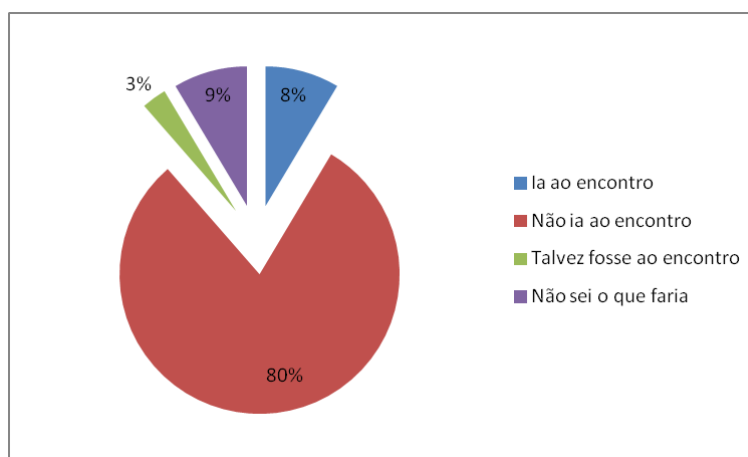


Figura 78. A Ana, que pertence a uma banda, tem conversado no *chat* com membros do seu clube de fãs. Um deles sugeriu um encontro. O que farias?

Na sociedade ocidental atual é atribuída uma carga negativa ao “desconhecido” que é visto como fonte de perigo e não como oportunidade. Essa construção social influencia a visão da criança quando encara a hipótese de se encontrar com alguém que só conhece do meio *online*: “*Nunca se deve ter encontros com pessoas desconhecidas*” (3º ano); “*Eu nunca falaria com pessoas desconhecidas*” (7º ano).

Dos três alunos que concordariam em encontrar-se *offline* com pessoas conhecidas *online*, apenas um menciona que o faria acompanhado escolhendo uma pessoa externa ao grupo familiar e de pares: *“Telefonaria a um segurança e pedia se me acompanhava até ao encontro que tinha marcado e que esperasse por mim até o encontro acabar”* (5º ano).

Apesar de considerarem arriscado esse contacto com desconhecidos, algumas crianças e jovens sentem-se seduzidos pela possibilidade de interação e relacionamento social com outras pessoas que partilham os mesmos interesses do que eles: *“Eu acho que apesar de ser tentador, porque é uma pessoa que gosta da mesma banda do que nós, partilha os mesmos gostos, não aceitava”* (10º ano).

A análise das respostas levou-nos a considerar a existência de 3 situações (9%) em que não havia qualquer dúvida quanto à necessidade da biblioteca escolar intervir: para desmitificar receios e modificar a imagem negativa atribuída à Internet (*“É preciso ter cuidado com a Internet”*, 7º ano), para alertar para o risco de contactos com desconhecidos (*“Eu iria ao encontro”*, 7º ano) e uma terceira intervenção direccionada para a aprendizagem do modo de funcionamento da comunicação síncrona e assíncrona na Internet (*“Se o meu mail não reconhecesse o outro, eu não abria o mail e apagava-o logo. . .”*, 7º ano).

4.5.3. Competências digitais - credibilidade da informação *online* e plágio

Acesso, compreensão e criação é uma trilogia que aparece mencionada na literatura (Buckingham, s.d.; Livingstone, Bober & Helsper, 2005) e ganha relevância quando abordamos as literacias digitais. Como vimos, vários modelos de literacia da informação têm incluído estas dimensões⁵⁹.

A análise do Alerta dois procurou avaliar algumas das competências de informação dos alunos nos meios digitais. Deste modo, era apresentada uma situação em que um aluno precisava de escrever um texto sobre história da Europa e, para isso, utilizou um motor de busca onde colocou as palavras “Europa” e “história”. O primeiro *site* que apareceu parecia conter tudo o que ele precisava, ou seja, texto e imagem.

É interessante notar que este foi o Alerta menos escolhido pelos alunos (apenas 13 alunos o selecionaram) e, em contrapartida, em todas as respostas se encontraram motivos para a intervenção da biblioteca:

- nenhum aluno mencionou a ausência de utilização de operadores lógicos booleanos para restringirem a procura e otimizarem os resultados obtidos;

⁵⁹ Recordemos a análise comparativa de catorze modelos de pesquisa da informação, efetuada por Tomé (2008), e a referência a cinco etapas que são comuns a todos eles: identificação da necessidade de informação, escolha de estratégias para encontrar informação, localização das fontes de informação, recolha e seleção de informação, organização e comunicação da informação e avaliação.

- apenas 2 alunos declararam que avaliavam a validade e relevância da fonte (“*Eu ia procurar nos livros, porque se não podia estar a tirar coisas da Net que não devia*”, 5º ano; “*Apesar de ter a informação daquele site, ia também procurar outros para confirmar as informações*”, 10º ano);
- nenhum aluno mencionou que procederia à identificação da fonte de consulta e ao seu registo nas referências bibliográficas;
- quase metade dos inquiridos (5 alunos) cometeria plágio em relação à imagem ou ao texto (“*Eu abria o site e copiava o que ele tinha para o meu caderno*”, 7º ano; “*Eu copiava o texto para o Word e guardava as imagens*”, 7º ano). Esta violação dos direitos de autor está mais patente em relação ao documento visual, havendo uma maior preocupação com a criatividade na escrita (“*Se fosse eu, copiaria as imagens, mas não copiaria o texto todo*”, 7º ano). Contudo, há um aluno que “*quanto às imagens, tentava desenhar algo que significasse o mesmo, mas que a imagem fosse diferente, inventada por mim*” (7º ano) e um outro que “*faria um resumo e se houvesse partes que valesse a pena copiar, faria, mas punha entre aspas*”, 7º ano).

A terminar, salientam-se algumas atitudes declaradas por alunos e que parecem apontar para a existência de duas competências no acesso e uso da informação digital:

- exploração de outras fontes de informação (4 alunos) – “*Visitaria mais sites e recolhia mais informações*” (7º ano), “*Iria procurar outras imagens e mais informação sobre essa matéria*” (7º ano);
- organização da informação através da leitura (4 alunos) e da síntese (4 alunos) – “*Eu, no lugar do João, lia o que o site continha e depois tentava resumir o que ele continha. Acho que é a atitude mais correta*” (7º ano).

4.5.4. Práticas de segurança - *vírus* e publicidade enganosa

Como referimos anteriormente, a propagação de vírus⁶⁰ é também um dos riscos a que os utilizadores da Internet se veem sujeitos quando nela navegam. Um comportamento seguro passa pela utilização de *software* (uma *firewall*⁶¹, um antivírus e *antispyware*⁶²) que previna a entrada desses vírus, evitando o acesso não autorizado ao computador e à informação aí armazenada.

⁶⁰ Genericamente designados de *vírus*, esta palavra engloba um conjunto de perigos diversificados. A este nível, entre outras situações de risco, Lagarto (2010) refere os *trojans* ou Cavalos de Troia (“geralmente camuflados num programa de confiança, estes vírus executam outras funções com o desconhecimento do proprietário”, p. 142), os *worms* (“vírus que se propagam de forma automática entre computadores. Utilizando as listas de endereços de correio eletrónico replicam-se em grande número”, p. 142) e os *spyware* (“são *softwares* maliciosos que permitem a recolha de informação do computador do utilizador por parte de desconhecidos”, p. 143).

⁶¹ A *firewall* é uma “parede” ou barreira eletrónica que protege o computador dos acessos não autorizados.

⁶² Os programas de antivírus e *antispyware* permitem detetar e remover os vírus e spywares que existam no computador.

Com os Alertas um (recepção de um mail com um anexo proveniente de um remetente desconhecido e tendo como assunto “Jogos *online* muito fixes”) e cinco (ao iniciar-se uma sessão de *chat* com um amigo, verifica-se que o antivírus está desatualizado) pretendia-se que os alunos refletissem em situações que poderiam conduzir à entrada de vírus e programas maliciosos no computador, caso não fossem usadas medidas de segurança adequadas. Por sua vez, o Alerta seis encaminhava os alunos a ponderarem na possibilidade de descarregarem da Internet toques grátis para o telemóvel e avaliarem a veracidade da informação e os riscos que existiriam num eventual *download*, ligados por exemplo à publicidade enganosa e à entrada de vírus.

A análise das 87 respostas⁶³ levou-nos a detetar um quarto das situações (22 respostas) onde a biblioteca escolar poderia intervir por se considerar que eram comportamentos de risco (figura 79).

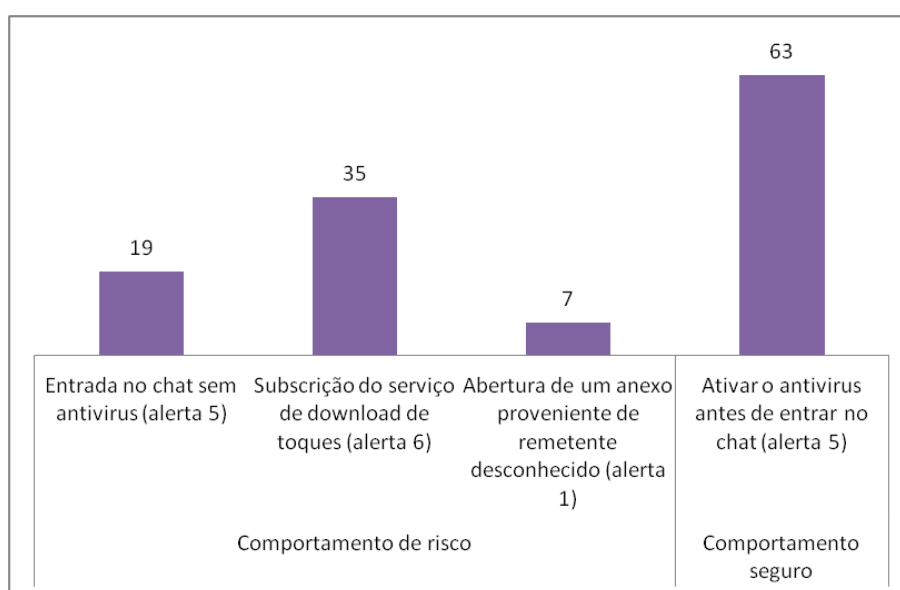


Figura 79. Comportamentos dos alunos em potenciais situações de risco ligadas a vírus e/ou publicidade enganosa (em %)

Embora a relação com os pares seja um fator importante e 3 alunos tenham privilegiado, no Alerta cinco, a entrada no *chat* mesmo com o antivírus desatualizado (“*Clicava no botão x para desligar o antivírus e voltava ao chat para falar com a Joana*”, 7º ano), 10 alunos assumiram uma atitude responsável e de segurança na Internet, ativando o antivírus ou adquirindo um novo (“*Eu atualizava o antivírus para o computador estar protegido. Podia haver vírus e o antivírus mata-os*”, 3º ano).

Quanto aos toques grátis que podem ser descarregados para o telemóvel quando se navega pela Internet (Alerta 6), é algo que é percecionado por 6 alunos como sendo uma oportunidade para se obter o que se gosta de forma gratuita: “*Se tenho um telemóvel novo e ainda não tenho toques (músicas) e tinha a oportunidade de descarregar toques grátis, fazia-o, pois era uma oportunidade de ter vários toques sem os ter de pagar*” (10º ano); “*O que eu faria*

⁶³ Ao Alerta cinco responderam 16 alunos (75% eram do sexo masculino), enquanto no Alerta seis obtiveram-se 17 respostas, tendo os restantes alunos respondido ao Alerta um.

era pôr o contacto no computador e enviava para o telemóvel e depois não parava de ouvir as músicas” (5º ano). Em contrapartida, 8 alunos consideraram que seria um risco o *download* dos toques. Como causas subjacentes a esta perceção de risco detetaram-se as seguintes:

- possibilidade de entrada de um vírus (“*Não gravava nenhum toque no telemóvel. Antes preferia ter os toques que eu já tinha no telemóvel do que ter toques grátis, porque podiam ter vírus*”, 5º ano);
- publicidade enganosa (“*Tendo telemóvel novo, mesmo que encontrasse um site onde havia toques grátis, não descarregava nada, porque esses sites trazem consequências: retiram-nos dinheiro todas as semanas, mesmo dizendo que são grátis. É só para nós cairmos na tentação*”, 10º ano);
- experiência pessoal numa situação idêntica à do Alerta (“*Já tive a experiência de entrar e ser necessário o número de telemóvel e andarem sucessivamente a tirarem dinheiro*”, 10º ano);
- desconhecimento do modo de funcionamento deste serviço disponibilizado na Internet e daí também não identificarem o motivo do risco (“*Se eu visse um amigo e que o visse no site dos toques, eu ia lá e eliminava o site, porque podia ser muito, mas muito perigoso. E se ele fosse ao telemóvel à Net, que o telemóvel às vezes também tem Net, eu também eliminava*”, 5º ano).

Tal como aconteceu nas respostas a outros Alertas (um e quatro), também aqui se verificou que o aconselhamento junto de adultos ajudaria a tomada de decisão: “*Eu não abria esse site. Antes perguntava à minha mãe se era seguro abri-lo, porque podia ter vírus.*” (3º ano).

Por fim, vejamos alguns dos resultados obtidos com a análise do Alerta um, alusivo à receção de um *email* de proveniência desconhecida contendo um anexo cujo assunto se refere a “jogos”. Apesar da temática poder ser considerada sedutora (“*Tentava resistir à tentação e consultava alguém*”, 7º ano) e até vista como uma oportunidade (“*Eu não abria o anexo, porque às vezes só fazem com que o anexo pareça tentador e nele contém vírus ou às vezes contém coisas interessantes. Mas pelo sim, pelo não, não o abria*”, 7º ano), 50 alunos não abririam o anexo. Houve apenas 4 alunos que abririam o anexo com o objetivo de jogar, enquanto para um aluno a preferência recairia sobre os jogos já existentes no computador (“*Se eu recebesse jogos muito fixes não os abria. Ia jogar nos próprios jogos do computador*”, 3º ano).

Considerou-se que 11 respostas seriam merecedoras de intervenção da biblioteca escolar e 5 delas direcionar-se-iam para a desmitificação de medos associados à Internet e ao desenvolvimento de competências técnicas (no uso do correio eletrónico) e de segurança: “*Eu desligava o computador e nunca mais voltava a usá-lo*” (3º ano).

Este Alerta foi percecionado por 24 alunos como sendo um risco. Várias foram as razões apontadas:

- uso abusivo dos dispositivos (*“Podia ter vírus e bloqueia-me o computador”, 5º ano; “O desconhecido podia usar a minha Internet quando nós desligamos o computador”, 3º ano;*);
- pedofilia (*“Podia ser perigoso. Às vezes podia ser alguém desconhecido como os pedófilos. Podia ser uma armadilha, como os pedófilos fazem sempre. Eu não abria.”, 5º ano;*);
- difusão de conteúdos nocivos (*“O mail podia trazer algum vírus ou então imagens que eu não devia ver”, 3º ano;*);
- obtenção de dados de forma ilegal e devassa da vida privada (*“Não queria o jogo, porque com isso podia saber o nosso nome”, 7º ano;*);
- insegurança pessoal (*“Eu achava melhor ela não ir a esses jogos online, porque era de uma pessoa desconhecida. Se ela fosse, passado algum tempo habituava-se e depois a pessoa perguntava-lhe onde morava. E podia ser raptada.”, 3º ano;*);
- pagamento de serviços não solicitados (*“O que eu faria era não entrar, porque depois tinha de pagar muito dinheiro e não sou eu que pago, são os meus pais.”, 3º ano; “Eu não aceitava. Não aceitava, porque não conhecia quem enviou. Não aceitava, porque podiam estar a enganar-me. Não aceitava, porque podia gastar dinheiro”, 3º ano;*);
- indução de comportamentos aditivos e uso excessivo do jogo (*“Eu não ligava ao assunto, pois podia pôr vírus ou podia-se tornar um vício e depois estava sempre a jogar”, 7º ano.*)

À semelhança do ocorrido anteriormente (Alerta três), também neste Alerta existe a associação entre “desconhecido” e “perigo”: *“Não aceitava, porque nunca se sabe quem é. Nunca falei com ninguém desconhecido, nem falo. Por isso, quando recebo alguma coisa, nunca aceito.”* (5º ano).

Como é referido por Livingstone et al. (2011), face a um risco a reação das crianças e jovens é distinta. Assim, ele pode ser experienciado como causador de incómodo (*“Eu ficava muito assustada e não fazia nada, porque podia pedir o número de telefone e ligar-nos e roubar-nos dinheiro”, 3º ano; “Desligava logo o computador”, 3º ano*), ou encarado de forma neutra (*“Eu não o abria, apagava o mail ou não fazia nada. Deixava como estava. Era o que eu faria.”, 3º ano*). Por vezes, a escolha do Alerta baseou-se na experimentação de situações idênticas à retratada: *“Eu escolhi a primeira porque já me aconteceu. Eu não abria o mail e apagava-o logo.”* (7º ano).

Ao terminar este capítulo, importa referir que a análise dos seis Alertas permitiu-nos detetar 27% de respostas (45 alunos) em que consideramos ser necessária uma ação da biblioteca escolar no sentido de educar para os *media* e, em concreto, para a Internet. Consideramos ainda que ao incentivar-se o desenvolvimento de competências no âmbito das literacias digitais, limitam-se os riscos e potenciam-se as oportunidades da navegação na Internet. Desta forma desencadeiam-se comportamentos que demonstram as aprendizagens realizadas e são fonte de partilha e interação entre “nativos” e “imigrantes digitais”: *“Como não conhecia a pessoa, ignorava a mensagem, mesmo que gostasse muito de jogos. E como não conhecia quem estava do outro lado, dizia a um adulto e perguntava o que devia fazer. Isso chama-se segurança na Internet.”* (7º ano).

Capítulo V – Um olhar para o futuro

*“Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há de voltar a pisar.”
(António Machado, séculos XIX-XX)*

5.1. (Re)construindo o saber

Chegados a este ponto do projeto resta-nos fazer a retrospectiva do trabalho desenvolvido. Apontar respostas e apresentar conclusões, mostrar as oportunidades e limites do estudo e sugerir algumas pistas que possam servir de ponto de partida a outros investigadores são as tarefas a que agora nos propomos.

Lembremos que a questão central à volta da qual baseamos a nossa investigação pretendia conhecer as perceções dos alunos da comunidade educativa de Baião sobre as práticas, potencialidades, riscos e medos associados à utilização da Internet e que intervenção poderia ter a Biblioteca Escolar na promoção de um uso mais seguro desta tecnologia. Alicerçado em três objetivos, este problema foi desmontado num conjunto de cinco questões que consideramos serem relevantes à sua compreensão final. A investigação permitiu-nos obter algumas conclusões, apontando-nos respostas para a questão inicial.

5.1.1. A utilização

A primeira subquestão pretendia conhecer o modo como era utilizada a Internet pelos alunos que iniciam o 2º e 3º ciclos e Secundário no Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil. Concluimos que o acesso à Internet faz-se predominantemente através do computador e a maioria dos alunos não usa o telemóvel para esse fim. Há uma clara predominância do computador portátil relativamente ao computador fixo, embora este último ainda exista em quase metade dos agregados familiares. Os alunos do Secundário não utilizam a consola de jogos para aceder à Internet.

Em casa, a portabilidade do computador, com a possibilidade de uso em qualquer espaço da residência familiar, é valorizada pelos alunos, sobretudo a nível do Secundário. Um pouco mais de um terço dos alunos refere o quarto, local de maior autonomia e exploração pessoal, como sendo o espaço eleito para as suas navegações. Para os alunos do 3º ciclo e Secundário, o

contexto doméstico é o principal local de acesso diário ou quase diário à Internet, estando em clara vantagem relativamente a outros espaços, como é o caso da escola, e mais concretamente da biblioteca ou da sala de aulas. Note-se que a biblioteca escolar é frequentada por um pouco mais de metade dos alunos do 5º ano, valor esse que reduz para perto de metade nos restantes anos de escolaridade.

Na tabela 13 podemos observar as práticas dos alunos no que respeita a alguns dos locais de uso diário ou quase diário da Internet e quais os equipamentos de acesso que utilizam no contexto doméstico.

Tabela 13.
Ambiente mediático no início do 2º e 3º ciclo e Secundário

Subcategoria	Indicador	%	
Ambiente mediático	Equipamento de acesso à Internet em casa	Computador	99%
		Telemóvel	17%
		Consola de jogos	4%
	Locais de acesso diário ou quase diário (1 ou 2 vezes por semana) à Internet	Casa do aluno	76%
		Escola - Biblioteca Escolar	34%
		Escola - Sala de aulas	12%
		Escola - Sala de convívio dos alunos	12%

Se considerarmos que a infoinclusão também passa pela posse de Internet, verificaremos que a maioria dos alunos se liga à rede. Contudo, comparando os acessos à Internet, computador e telemóvel concluímos que a Internet está em ligeira desvantagem (tabela 14). Assim, embora a exclusão tecnológica não afete a maioria dos alunos, quando existe continua a notar-se mais em relação à Internet. Os principais motivos que condicionam esta exclusão estão ligados à falta de autorização dos pais, à existência de acesso à Internet noutros locais e à ausência de computador, sendo problemas a que os mais novos são mais sensíveis.

Tabela 14.
Infoinclusão no início do 2º e 3º ciclo e Secundário

Subcategoria	Indicador	%
Infoinclusão	Posse de computador	97%
	Posse de telemóvel	96%
	Posse de Internet	87%

A infoinclusão também se relaciona com as competências digitais que os alunos possuem. Praticamente todos os alunos sabem usar a Internet e consideram que o fazem de forma razoável ou muito bem, conseguindo encontrar a informação de que precisam. Apesar disso, a maioria não acha que a aprendizagem com a Internet seja mais fácil do que através dos livros. No 5º ano, três quartos dos alunos utilizam a Internet desde o nível de ensino anterior, enquanto nos anos posteriores o acesso foi mais tardio.

No 3º ciclo e Secundário, a aprendizagem da utilização da Internet faz-se essencialmente por autodescoberta, numa atitude de experimentação autónoma e individual do *media*, enquanto

no 2º ciclo são os irmãos a principal fonte de saber. Em contrapartida, os progenitores apresentam um peso diminuto, sobretudo para os alunos do Secundário

Quando surgem problemas com a Internet releva-se o trabalho em equipa e só depois se confia nas próprias competências para a resolução das dificuldades: os mais novos apoiam-se nos irmãos, os mais velhos optam pelo grupo de pares. Um terço dos alunos aprendeu com os professores a utilizar a Internet, mas raramente consulta os docentes quando surgem problemas com esta tecnologia.

A interação com os pares é privilegiada na comunicação que se estabelece através da Internet, mas não é este o meio escolhido para criar laços de sociabilidade com os avôs. Numa região de migrações, sazonais ou mais prolongadas, o contacto com amigos ou familiares que estão no estrangeiro ganha um peso considerável. Esta utilização da Internet numa vertente comunicacional é valorizada sobretudo pelos alunos do Secundário.

A tabela 15 apresenta as fontes em que os alunos se baseiam para a aprendizagem e comunicação através da Internet.

Tabela 15.

Fontes de saber e comunicação através da Internet no início do 2º e 3º ciclo e Secundário

Subcategoria	Indicador	%	
Fontes de saber	Intervenientes no processo de aprendizagem inicial da Internet	Pais	9%
		Irmãos	28%
		Professores	30%
		Pares	31%
		Autodidatismo	51%
	Intervenientes na resolução de problemas com a Internet	Pais	10%
		Professores	8%
		Irmãos	30%
		Pares	26%
		Autoresolução	29%
Fontes de comunicação	Intervenientes no processo de comunicação através da Internet	Pais	14%
		Avós	0%
		Irmãos	21%
		Professores	20%
		Pares	78%
		Familiares/amigos no estrangeiro	45%

Quanto ao tipo de utilização diária ou semanal que é dada à Internet, há uma clara predominância das práticas informativas e educacionais ligadas à procura de informação para trabalhos para a escola ou sobre assuntos do interesse do aluno. Seguem-se depois as práticas comunicacionais relacionadas com a comunicação síncrona (usar mensagens instantâneas) e assíncrona (envio e receção de correio eletrónico).

Verifica-se ainda que a maioria dos alunos encontra diferenças geracionais nas suas práticas quando as compara com o uso que é dado à Internet pelos adultos (tabela 16). Apenas os professores são encarados como sendo mais sabedores nessa área, contrariamente aos

progenitores e restantes adultos percecionados como tendo maiores dificuldades em usar a Internet do que as crianças. Aliás, no ambiente familiar, os avós não sabem usar este *media* e dois terços dos pais também não. Quanto à diferenciação baseada no género, ela é aceite por mais de um terço dos alunos.

Tabela 16.

Fosso digital entre os alunos no início do 2º e 3º ciclo e Secundário

Subcategoria	Indicador	%		
Fosso digital		Ajuda os pais com o computador e a Internet	78%	
	Diferenças geracionais nas práticas		Os adultos têm mais dificuldade em usar a Internet do que as crianças	67%
			Na Internet aprende coisas que os pais não sabem	69%
			A maioria dos professores sabe muito da Internet	81%
			Os rapazes sabem mais da Internet do que as raparigas	35%
	Pessoas que sabem usar a Internet em casa do aluno		Apenas o aluno	19%
			Pais	33%
			Irmãos	56%
			Avós	0%

Metade dos alunos considera que existem regras em casa quando usam a Internet. Estas regras incidem predominantemente sobre o tempo de uso, o comércio eletrónico, a privacidade e os agentes de comunicação, afetando em particular os mais novos. A mediação parental ativa, baseada no diálogo e na cutilização e auxílio no uso da Internet é privilegiada pelos pais, mas algumas atitudes, como o controlo das páginas visitadas e do correio eletrónico, embora afetem uma minoria dos alunos, podem ser encaradas como estratégias de monitorização invasiva da privacidade da criança e jovem. A supervisão presencial como forma de controlo parental é referida por cerca de um terço dos alunos (tabela 17).

Tabela 17.

Perceções sobre a mediação parental entre os alunos do 2º e 3º ciclo e Secundário

Subcategoria	Indicador	%		
Mediação parental		Existência de regras familiares no uso da Internet	50%	
	Mediação ativa		Coutilização e auxílio no uso da Internet	13%
			Perguntar aos filhos sobre as suas práticas na Internet	63%
			Supervisão presencial	34%
	Controlo parental		Controlo do uso – páginas visitadas	8%
			Controlo do uso – correio eletrónico	3%

5.1.2. As vantagens

Na segunda subquestão inquirimos as perceções dos alunos relativamente às vantagens de utilização da Internet. Obviamente que das práticas referidas pelos alunos também nos

chegam respostas, porque quando a criança ou jovem utiliza as diversas funcionalidades existentes na Internet está a tirar proveito das potencialidades deste *media* (tabela 18).

Como acabamos de referir, os alunos valorizam algumas das práticas, nomeadamente na procura de informação ou em processos de comunicação (síncrona e assíncrona). No entanto, a consulta do blogue ou página da biblioteca e do Moodle do Agrupamento é feita por um número reduzido de alunos.

Enquanto recurso comunicacional, são os alunos do Secundário aqueles que mais valorizam a Internet quer para a manutenção dos relacionamentos pré-existentes, quer para a criação de novos laços com “amigos virtuais”. É também esta faixa etária que dá maior importância à Internet enquanto fonte de saber para uma aprendizagem autónoma. O que é visto na Internet pode ser fonte de diálogo com outras pessoas, situação que ocorre para a maioria dos alunos: os mais novos privilegiam os pais como interlocutores dessas conversas, os mais velhos preferem os pares. A vertente lúdica da Internet e o facto deste *media* lhes possibilitar maior autonomia em relação aos pais são mais valorizados pelos alunos do 5º ano. A Internet quase nunca é usada para práticas de comércio eletrónico.

Tabela 18.

Utilização diária ou semanal da Internet entre os alunos no início do 2º e 3º ciclo e Secundário

Subcategoria	Indicador	%	
Utilização da Internet, diária ou semanal	Práticas informativas e/ou educacionais	Consultar blogue/página da Biblioteca	12%
		Consultar Moodle do Agrupamento	20%
		Procurar informação que lhes interesse	63%
	Práticas comunicacionais	Procurar informação para trabalhos da escola	82%
		Participar em fóruns ou chats	8%
		Atualizar blogues ou páginas pessoais, incluindo nas redes sociais	31%
		Fazer chamadas de voz ou vídeo	22%
		Usar mensagens instantâneas	54%
		Enviar e receber <i>e-mails</i>	51%
		Utilização da Internet, diária ou semanal	Práticas lúdicas
Jogar na Internet com amigos	24%		
Ler jornais, revistas e livros na Internet	22%		
Fazer <i>download</i> de música, filmes e jogos	36%		
O que mais gosto de fazer na Internet é jogar	31%		
Fonte de comunicação	Práticas de consumo	Comprar coisas	2%
	Outras práticas	Participação em questionários e votações <i>online</i>	7%
	Conhecimento de novas amizades		52%
Fonte de saber	Aumento da sociabilização com os amigos do mundo real		72%
	Possibilidade de realizar uma aprendizagem autónoma através da Internet		66%

À medida que avança o nível de ensino, aumenta a valorização que é atribuída pelos alunos ao computador, no sentido de estudarem e realizarem os trabalhos de casa, dando muita ou bastante importância à Internet. Apesar disso, apenas cerca de um terço dos alunos menciona

que a Internet devia ser usada em todas as aulas. Cerca de um quarto dos alunos vê a Internet como um instrumento de autonomia face aos pais (tabela 19).

Tabela 19.

Perceções dos alunos no início do 2º e 3º ciclo e Secundário em relação às fontes de comunicação e saber, utilização da Internet e mediação parental

Subcategoria	Perceção	%
Utilização da Internet	Os computadores ajudam a estudar e a fazer os trabalhos de casa	63%
	A Internet devia ser usada em todas as aulas	29%
	Atribuição de bastante ou muita importância à utilização da Internet	73%
Mediação parental	Com a Internet fica mais livre e menos dependente dos pais	23%

5.1.3. Os riscos

Na terceira subquestão quisemos saber as representações de risco que era possível encontrar nos alunos do 3º, 5º, 7º e 10º ano. Verificamos que para a maioria dos alunos do 2º e 3º ciclo e Secundário, a Internet não tem impacto negativo na vida familiar, não lhes reduzindo o tempo que passam com ela. Contudo, estes alunos também reconhecem que este *media* já foi motivo de discussão com os pais, situação que ocorre mais frequentemente com alunos do 5º ano. É também este nível de ensino a dizer com maior frequência que os seus progenitores acham perigoso o uso da Internet. Em contrapartida, cerca de um quarto dos pais são percecionados como não exercendo mediação parental quando os filhos utilizam a Internet.

Mais de metade dos inquiridos reconhece que a utilização da Internet lhes retira tempo de estudo. Se considerarmos que a integração na Sociedade da Informação implica cada vez mais o uso de tecnologia no local de trabalho, nomeadamente dos computadores, então poderemos achar que é uma situação de risco o facto de quase um terço das crianças e jovens afirmar que gostaria de ter uma profissão em que não usasse os computadores. Percentagem idêntica de alunos do 5º ano atribuiu pouca importância ao uso da Internet.

Enquanto recurso comunicacional, a Internet não é utilizada por 12% dos alunos, mas por vezes ela é posta em primeiro plano não se tendo em conta precauções de segurança (por exemplo, entrando numa sessão de *chat* para conversar com um amigo sem ter o antivírus atualizado). A comunicação *online* com desconhecidos é mais frequente nos jovens do Secundário, mas isso não é sinónimo de estabelecimento de contactos *offline*, já que a maioria considera essa atitude como um comportamento perigoso.

Sendo o microfone uma das funcionalidades utilizadas para conversar *online*, é interessante notar que quase um quarto dos alunos desconhece se o computador o possui, situação mais frequente com os mais novos. Esta tendência pode relacionar-se com o baixo nível de comunicação síncrona existente nesta faixa etária: 60% dos alunos do 5º ano nunca efetuou uma chamada de voz ou vídeo.

O medo de utilizar a Internet abrange mais de um terço dos alunos, com predomínio nos mais novos, e incide no uso da tecnologia (ameaça de receber vírus no computador ou de o estragar), no temor de ser enganado e no *bullying*. Em relação ao *bullying*, a maioria dos alunos parece estar sensibilizada para este problema e, caso se deparasse com a situação, alertaria a polícia ou um adulto.

De uma forma geral, os alunos afirmam conhecer as normas de segurança para utilizar a Internet e servem-se de precauções adequadas, predominando a proteção do computador com o antivírus/firewall. Ter cuidado na partilha de ficheiros, na proteção da privacidade e na escolha de *passwords* difíceis de adivinhar são comportamentos que os alunos dizem ter.

Apesar dessa perceção sobre o conhecimento das regras éticas e de segurança, algumas condutas desadequadas e de risco foram detetadas: os alunos não procedem à avaliação da informação que encontram na Internet, não identificam as referências bibliográficas que usam, acedem a conteúdos que os pais se soubessem achariam impróprios, alteram o horário de repouso devido ao tempo que dedicam à Internet, não respeitam os direitos de autor particularmente a nível das imagens e registos musicais.

5.1.4. Baião e a realidade nacional

Uma outra subquestão de investigação procurava encontrar as aproximações e divergências existentes em termos de práticas e representações da Internet no Agrupamento quando comparadas com a realidade nacional. Tal como foi sendo mencionado ao longo do capítulo anterior, é verdade que foram encontradas convergências com os estudos usados para referência, mas também nos deparamos com algumas especificidades, decorrentes da interioridade do concelho face à região em que se insere e de certas características sociológicas que seria importante explorar num futuro estudo, de forma a perceber algumas das discrepâncias encontradas. Optamos por remeter para anexo (anexo 17) a comparação de alguns dos dados obtidos no questionário aplicado no nosso Agrupamento face às informações recolhidas nos estudos nacionais que serviram de suporte à construção do referido instrumento de recolha de dados. Destaquemos apenas dois ou três exemplos destas convergências e assimetrias.

Se utilizarmos o estudo de Paiva (2003) encontramos, por exemplo, um ponto comum na perceção positiva que os alunos têm da Internet enquanto meio autónomo de aprendizagem. No entanto, no nosso trabalho, a vertente lúdica deste *media* apresenta valores muito inferiores aos encontrados pela investigadora para o jogo no computador.

No caso do estudo de Almeida, Delicado e Alves (2008) vários exemplos podem ser apontados. A comparação com o tempo de utilização da Internet permitiu concluir que “as crianças que frequentam níveis de escolaridade mais avançados . . . tendem a utilizar a Internet há mais tempo” (p. 17). Quanto à posse de computador e Internet em casa, estes investigadores apontavam 91% e 79%, respetivamente. Pouco mais de meio ano depois, em Baião

encontrávamos valores superiores (97% para o computador e 87% para a Internet em casa), demonstrando a generalização de posse destas tecnologias.

A análise da informação referente à frequência de acesso à Internet na biblioteca permite-nos confirmar a afirmação de que este serviço educativo é frequentado

maioritariamente por crianças entre os 11 e os 12 anos, que frequentam o segundo ciclo do ensino básico e a escola pública, cujos pais são menos escolarizados e desempenham profissões menos qualificadas, residentes fora das áreas metropolitanas e em famílias alargadas (Almeida, Delicado & Alves, 2008, p. 44).

As crianças e jovens do nosso Agrupamento tendem a discutir mais aquilo que veem na Internet do que no estudo coordenado por Almeida: 85% contra 79%. Tal como nessa investigação, as crianças mais velhas privilegiam os pares para as conversas, enquanto os mais novos optam pelos pais. Apesar da tendência ser a mesma e não podermos comparar as amostras, pois o estudo que temos vindo a mencionar inquiriu alunos do 4º e 6º ano, notam-se diferenças nos valores encontrados. Assim, no Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil, os alunos do 5º e 7º ano valorizam mais os pais, como principais interlocutores das conversas sobre a Internet, do que no estudo coordenado por Almeida. Por outro lado, dão menor importância aos pares.

A figura 80 exemplifica esta aproximação e divergência entre as duas investigações relativamente ao peso atribuído a pais e pares no diálogo estabelecido pelas crianças tendo por assunto o que veem na Internet.

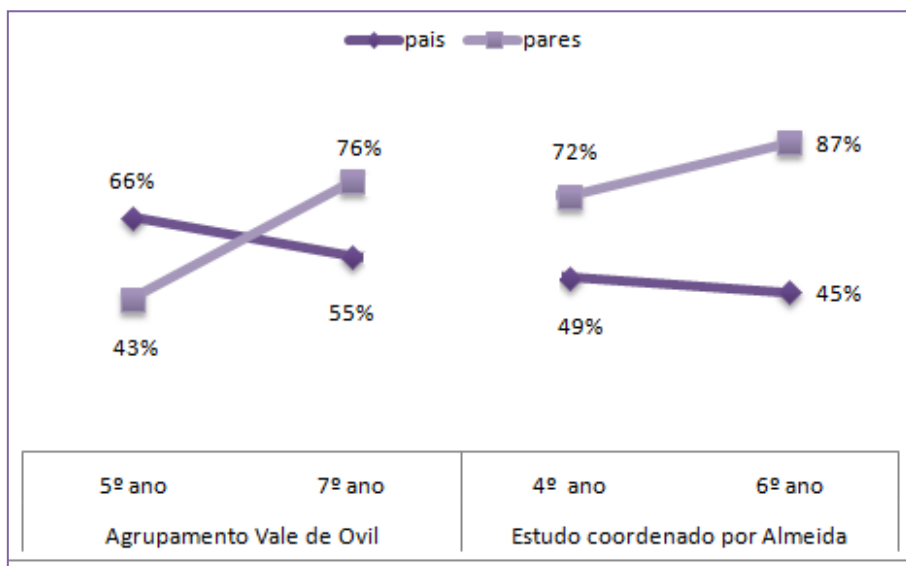


Figura 80. Comparação entre a valorização atribuída aos pais e ao grupo de pares, enquanto interlocutores das conversas sobre a Internet, no Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil e no estudo de Almeida, Delicado e Alves (2008)

5.1.5. A Biblioteca Escolar e a educação para as literacias digitais

Neste momento de análise do percurso desenvolvido ao longo do trabalho, resta-nos responder à última subquestão: de que modo a Biblioteca Escolar pode contribuir para o desenvolvimento das literacias digitais?

Não temos soluções nem receitas. Concordamos com a ideia de que “pensar é questionar” (Dewey, citado em Miranda, 2007). Por isso, mais do que respostas, são breves reflexões, algumas orientações e muitas questões o que queremos partilhar. Que utilidade poderá a biblioteca escolar retirar da informação recolhida? Numa sociedade inundada pela abundância e desarrumação da informação, onde a Internet abre portas à construção de novos contextos para o saber, será possível à Escola educar para as literacias digitais? Ou, como questionávamos no título do trabalho, o que poderá fazer a Biblioteca Escolar em relação à Internet e às literacias digitais: prevenir contra o Lobo Mau ou despertar a Bela Adormecida?

Na Internet, os riscos existem e nem sempre são fáceis ou passíveis de serem anulados. Por isso, é fundamental canalizar energias para a promoção de competências digitais, a fim de criar ambientes de utilização dos *media* em segurança e desenvolver a resiliência das crianças e jovens para lidarem com os riscos de forma crítica e responsável.

Para se perceber se a Biblioteca Escolar deve privilegiar a prevenção dos riscos ou o fomento das oportunidades que a Internet proporciona, a sua ação poderá passar por definir e caracterizar a realidade contextual em que os seus alunos se situam, diagnosticando eventuais problemas e dificuldades no campo das literacias digitais, estabelecendo abordagens úteis para potenciar as vantagens e combater as ameaças. Depois é preciso incorporar a temática das literacias digitais e da educação para os *media* nos documentos orientadores da vida da Escola, nomeadamente do Projeto Educativo e do Projeto Curricular do Agrupamento. Se o fizermos, não estaremos a promover e integrar de forma efetiva os vários “aprendentes” na Sociedade da Informação e a incentivar-se os seus profissionais para uma *praxis* geradora de projetos que promovam a segurança na utilização da Internet?

A inclusão das literacias digitais também deve estar salvaguardada no Plano de Ação da Biblioteca Escolar e no seu Plano Anual de Atividades. Sendo o trabalho em rede um dos objetivos que norteia a ação da biblioteca, é importante que os projetos não se fechem numa escola ou agrupamento e possam ser partilhados com as restantes bibliotecas do concelho. O anexo 18 exemplifica a apresentação deste projeto numa das reuniões concelhias com os restantes professores bibliotecários do concelho de Baião.

Instrumentos de recolha de dados similares aos utilizados nesta dissertação poderão ajudar no diagnóstico das competências digitais dos alunos que utilizam as nossas bibliotecas escolares, permitindo-nos compreender as suas práticas, medos e perceções ligadas à Internet. Partindo desses instrumentos, se verificarmos que um aluno, baseando-se na informação escrita e visual recolhida na Internet, constrói um “*texto e a imagem guardava numa pasta e depois metia no texto*”, mas considera que “*é um bocado perigoso*” a nossa tarefa deverá direcionar-

se para desmitificar os perigos e incentivar o uso desta tecnologia. Por outro lado, se nos depararmos com um aluno que já sabe que *“seria um pouco arriscado passar todo o texto que encontrava no primeiro site”*, porque é para um trabalho e, por isso, *“copiaria as imagens, mas não copiaria o texto todo; faria um resumo e se houvesse partes que valesse a pena copiar, faria, mas punha entre aspas”*, a nossa ação deverá passar pelo desenvolvimento de competências ligadas à compreensão de que os direitos de autor abrangem as criações intelectuais do domínio literário e científico e também artístico.

E não é preciso partir-se da “estaca zero”. A Biblioteca pode servir-se de alguns dos materiais que utiliza para as suas atividades com os alunos. O instrumento “Alertas” é um exemplo disso.

Na verdade, cada um dos Alertas podia ser encarado numa ótica de desenvolvimento de competências ligadas à “tomada de perspectiva”, ou seja, à capacidade de analisar as situações a partir do ponto de vista de outra pessoa e antecipar decisões face a futuros acontecimentos. Mas não só. Ao solicitar-se aos alunos para indicarem o modo como agiriam se estivessem no lugar de alguém que se depara com uma determinada situação decorrente do uso das tecnologias da informação e comunicação, por exemplo um caso de *bullying online* ou *offline*, permite-nos fazer o levantamento das “competências sociais”, como o treino da assertividade, de “resolução de problemas” (aférir a sensibilidade a problemas interpessoais e encontrar soluções alternativas) e da “regulação emocional e de autocontrolo” com a emergência de estratégias alternativas à violência (Simões, C., Gaspar, T., Matos, M. G. de, & Negreiros, J., 2009, p. 113).

Casos concretos e reais do quotidiano dos alunos, provenientes das suas práticas com a Internet, podem tornar-se alavancas para o desenvolvimento de competências digitais. Ao depararem-se com situações conhecidas, os alunos identificam-se com elas e possibilitam-nos o conhecimento dos seus comportamentos: *“Eu escolhi a primeira [situação] porque já me aconteceu”*; *“Já tive a experiência...”*; *“Algumas pessoas recebem [o mail], como a minha prima”*.

Detetadas as situações problemáticas, a biblioteca poderá optar por realizar uma intervenção específica e focalizada para esses alunos, estabelecendo, por exemplo, um Plano de Ação Tutorial no âmbito das literacias digitais e da educação para os *media*. Nesse Plano poderão constar as várias etapas ou fases do processo de desenvolvimento das literacias digitais, o seu modo de operacionalização ou atuações, os destinatários, os intervenientes e a calendarização.

5.2. Caminhos e desvios

Ao refletirmos sobre o caminho percorrido, constatamos que, na sua globalidade, os objetivos delineados foram atingidos. Com isto não queremos dizer que não houve desvios ou saídas ao trajeto inicialmente programado. Esta ideia remete-nos assim para as limitações do trabalho.

Em primeiro lugar, é pertinente salientar que uma investigação é muitas vezes uma visão micro de uma vasta realidade. A singularidade com que se encara uma temática, a conceptualização teórica em que ela encaixa, as escolhas que o investigador efetua, fazem contemplar uma pequena parte de um grande todo. Essa abordagem fragmentada pode conduzir à perda da perspetiva holística do fenómeno. Aliás, ela é apenas uma interpretação possível da realidade, contribuindo de forma imperfeita para o seu conhecimento.

Uma segunda limitação é decorrente do limite temporal estabelecido para qualquer projeto de dissertação, da necessidade de se ajustar à quantidade de elementos obtidos e ao seu tratamento, de modo a transformar esses dados em informação que possa ser aplicada ao trabalho da biblioteca e, em simultâneo, possibilitar respostas pertinentes às questões e objetivos da investigação. Mas o reverso da medalha também existiu. Apesar da sobrecarga de trabalho, essa informação conduziu a novos conhecimentos sobre a comunidade educativa local e, em particular, sobre o modo como os alunos se posicionam face à Internet.

Um outro fator limitador que merece reflexão relaciona-se com a rápida evolução do conhecimento científico. Se é verdade que o constante aparecimento de estudos sobre a Internet e a educação para os *media* enriquece um trabalho possibilitando a utilização de dados atuais e o alargamento das suas áreas de enfoque, por outro lado traduz-se em dificuldades quando se tenta acompanhar toda essa produção científica ou selecionar aquela que possa ser mais pertinente à investigação. Além disso, o tempo que medeia a recolha dos dados necessários a um estudo e o seu tratamento e análise leva a que a informação se torne rapidamente obsoleta.

Em relação à investigação propriamente dita, destaca-se a impossibilidade de se estudarem, neste projeto, pequenos grupos de alunos, envolvendo-nos como observadores participantes ou utilizando outros instrumentos de avaliação, como por exemplo a entrevista, o que melhoraria a compreensão de algumas das respostas aos questionários e a obtenção de informação suplementar sobre o assunto em análise.

Pode-se ainda apontar uma outra limitação relacionada com alguns dos conceitos utilizados ao longo do projeto de dissertação. Nalguns casos, deveu-se à falta de unanimidade na uniformização da terminologia. Por isso, embora se tenha privilegiado a expressão “Sociedade da Informação” como sendo caracterizadora do período mais recente da história da humanidade, também se utilizaram designações como “sociedade do conhecimento” e “sociedade cognitiva” para enfatizar a ideia de que a Informação ganha novo significado quando é transformada e aplicada em Saber. Noutras situações, apesar de terem significados distintos, os conceitos-chave não foram distinguidos. Foi o caso da utilização indiscriminada dos conceitos “Internet”, “Web” e “realidade virtual” ou ainda dos conceitos “educação para os *media*”, “literacia digital” e “literacia da informação”, entre outros, os quais foram considerados pela investigadora como sendo realidades idênticas entre si, quando numa análise mais rigorosa e aprofundada tal não deveria suceder.

Quanto à metodologia, também foram detetadas limitações, referenciadas no capítulo IV, decorrentes do tipo de estudo utilizado. Os resultados obtidos neste estudo de caso não

permitem generalizações, nem são representativos de outras amostras ou situações. Contudo, o facto de se ter aplicado o questionário “A Internet e a comunidade educativa de Baião” a mais de 95% dos alunos que frequentavam o 5º e 7º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil e se ter procurado comparar os dados desta investigação com outros estudos nacionais, controlando algumas das fontes de erro, conferiu algum grau de fiabilidade ao estudo.

Não obstante as limitações referidas, elas não foram impeditivas para se conhecer algumas práticas, representações, expectativas e medos ligados à Internet e que, de certa forma, influenciam o modo como este *media* pode ser encarado: como um risco ou, em contrapartida, como uma oportunidade.

5.3. Postigos abertos à investigação

Ao fecharmos este capítulo, o pensamento foge-nos para a metáfora do oceano e para o seu fluxo contínuo e ininterrupto de água. É que o conhecimento assemelha-se ao oceano: à medida que surgem novos estudos científicos, o volume das águas do saber aumenta. Nalguns casos são apenas pequenos ribeiros que desaguam nesse mar, outras vezes chegam rios de longo caudal criando um grande delta onde sedimentam mais investigações.

Este estudo está longe de ser completo e definitivo. Antes de mais porque o conhecimento científico reconstrói-se em permanência, com pequenas entradas de luz, e por vezes algumas sombras, que vão surgindo à medida que os trabalhos emergem. A nossa investigação foi pensada como um pequeno postigo, sem vidros nem portadas, continuamente aberto ao saber. Por isso, não fazia sentido utilizar a palavra “Conclusões” como título desta reflexão final. Mais do que um ponto de chegada, os trabalhos científicos devem ser um espaço de partida para outras pesquisas. Se nos posicionarmos nesta perspetiva, então não será de estranhar que algumas perguntas, surgidas no decurso do estudo, tenham ficado sem resposta. Porque a investigação é isso mesmo: um caminho que se vai fazendo à medida que se percorre a senda do Conhecimento.

A escolha de uma abordagem holística do fenómeno, integrando-o na Sociedade da Informação e, simultaneamente, percebendo-o num contexto específico, o Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil, levou-nos à obtenção de alguma informação que consideramos relevante e que poderá servir de suporte a estudos futuros. Assim, remetemos para anexo parte dessa pesquisa respeitante à abordagem política da Sociedade da Informação e das Tecnologias da Informação e Comunicação (anexos 1 e 2), à visão legislativa da criminalidade informática (anexo 6) ou ainda ao levantamento dos estudos, nacionais e internacionais (com a envolvência de Portugal), sobre o uso das novas tecnologias, sobretudo da Internet (anexos 3, 4 e 5). São pequenos contributos, meras frestas que se abrem à investigação.

Em função das questões de investigação delimitamos a nossa área de estudo. Mas outras abordagens poderiam ter sido privilegiadas. Deixamos algumas sugestões que poderão servir

de linha orientadora para quem pretenda desenvolver estudos no âmbito das literacias digitais e da promoção de um uso mais seguro da Internet. São pistas de trabalho a explorar e que alargam o projeto no espaço e no tempo, bem como quanto aos intervenientes e contextos, metodologia e área ou temática da pesquisa.

- Espaço - Numa perspetiva de trabalho em rede, colaboração entre parceiros e articulação inter e intrainstitucional, a inclusão na investigação das bibliotecas escolares dos restantes Agrupamentos do concelho aumentaria a validade do estudo. Permitiria ainda caracterizar as práticas e perceções ligadas à Internet da população estudantil do município, fulcrais para a planificação de intervenções conjuntas e integradas.
- Tempo - Ao converter-se este estudo em longitudinal, com o diagnóstico da situação, a planificação, implementação e avaliação de um projeto de intervenção no âmbito da educação para os *media* e o *follow up* dos comportamentos desses alunos a nível do uso seguro da Internet, certamente seria uma mais-valia para o conhecimento da evolução das literacias digitais no Agrupamento.
- Intervenientes e contextos - A transversalidade do estudo aumentaria se fossem integrados outros respondentes (professores, família e “autoridades”). Ao abranger-se os professores permitiria a comparação com as perceções dos alunos, relativamente ao uso que é dado à Internet nas aulas e às competências digitais dos docentes. A inserção dos pais possibilitaria um maior conhecimento do contexto familiar dos alunos e da mediação parental exercida, comparando-se competências e verificando-se a existência ou ausência do “fosso digital ” geracional. O questionamento de elementos da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e da Guarda Nacional Republicana (GNR) de Baião daria dados objetivos sobre os riscos da Internet no concelho, os quais seriam cruzados e comparados com as perceções dos restantes inquiridos.
- Metodologia - A investigação dos fenómenos triangulando dados recolhidos de diferentes fontes, provenientes de vários observadores ou investigadores, assentes em teorias com pontos de vista alternativos e recorrendo a múltiplos instrumentos aumentaria a validade do estudo e a convergência das conclusões. A triangulação múltipla poderia ser um dos métodos adequados para o estudo da temática complexa e abrangente da Internet.
- Área ou temática - A Internet é apenas uma das áreas em que se podem desenvolver as competências de uma comunidade educativa devendo estar integrada num projeto mais amplo de formação ou educação para os *media*. Daí fazer sentido perceber-se o contributo de outros *media*, como a televisão ou ao cinema, comparando-os com a Internet e verificando-se em que medida a educação nesta área pode ser um catalisador do sucesso escolar dos alunos e de integração profissional dos adultos. Lembremos ainda que o constante e rápido desenvolvimento tecnológico propicia o aparecimento de outros contextos onde a Internet é ou pode ser usada. Por isso, os estudos deverão privilegiar cada vez mais não apenas o computador, mas também o telemóvel, consola de jogos, *tablet*. Seria também interessante obter-se a visão, a nível nacional, dos projetos desenvolvidos pelas bibliotecas escolares no sentido de

promoverem as literacias digitais e a educação para os *media*, avaliando-se o impacto dessas ações nas competências tecnológicas, digitais e de informação dos alunos.

Enfim, muitos são os enfoques que, do ponto de vista da biblioteca escolar, podem ser usados quando se investiga o tema da Internet. Estas propostas que agora deixamos são apenas algumas sementes lançadas para o grande delta do Saber e que poderão servir de continuidade ao estudo.

A aposta nas literacias da informação, tecnológica e digital não depende apenas da vontade do professor bibliotecário. Ele deve saber que a literacia para os *media* é um “fator especialmente importante para o estabelecimento de uma economia do conhecimento mais competitiva e inclusiva” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007c), mas é preciso também ter em conta que “as autoridades nacionais são os primeiros responsáveis pela inclusão da literacia mediática nos currículos escolares a todos os níveis” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007c, p. 6). E quando a organização curricular do ensino básico para o ano letivo 2011/2012 acaba com a área de projeto do 2º e 3º ciclos e reduz a carga horária atribuída a Formação Cívica (Ministério da Educação e Ciência, 2011), significa que se investe no futuro “capital humano” do nosso país e na produção de riqueza económica? Consideramos que não.

Num momento em que se repensa o futuro das bibliotecas escolares e se estruturam currículos, fruto das contingências económicas a que o país se vê sujeito, é preciso ter em conta que as ações só são possíveis de implementar se existirem tempos e espaços para se concretizarem. E quando esses contextos existem, então a biblioteca escolar obtém condições para exercer um papel relevante no despertar das crianças adormecidas às oportunidades da Internet, espantando medos, desmitificando receios, mas também prevenindo contra as bruxas e vilões que por lá se podem camuflar. Assim se possibilita que a criança parta à descoberta da Internet de forma responsável, crítica e criativa.

Bibliografia

Abrantes, J. C. (Ed.). (2006). *Ecrãs em mudança: Dos jovens na Internet ao Provedor da Televisão*. Lisboa: Livros Horizonte.

Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil (2008). *Projecto Educativo 2008/2011*. Recuperado em 2010, agosto 10, de <http://www.agrupamento-vale-ovil.edu.pt/eduardo/pe.pdf>

Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil (2009). *Regulamento Interno*. Recuperado em 2010, agosto 29, de <http://www.agrupamento-vale-ovil.edu.pt/eduardo/ri.pdf>

Alexander, B. (2004). Going Nomadic: Mobile Learning in Higher Education. *Educause Review*, 39(5), 29-35. Recuperado em 2010, dezembro 1, de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0451.pdf>

Almeida, A. N. de, Delicado, A., & Alves, N. A. (2008). *Crianças e Internet: usos e representações, a família e a escola*. Recuperado em 2009, setembro 1, de http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf

Almeida, A. N. de, Delicado, A., Alves, N. A., & Carvalho, T. (2011). *Crianças e Internet: Usos e representações, a família e a escola. Relatório da 2ª fase do trabalho: entrevistas a crianças, pais e professores*. Recuperado em 2011, setembro 21, de http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/rel_final.pdf

Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Almeida, M. A. de (2007). *Situação da gestão do conhecimento em Portugal: Estudo exploratório e práticas governamentais, académicas e empresariais*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Almeida, R. R. (2004). *Sociedade Bit: da sociedade de informação à sociedade do conhecimento* (2ª ed.). Lisboa: Quid Juris.

Andrade, A., & Lagarto, J. (s.d). *Gestão das tecnologias na escola*. Texto inédito, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.

Annan, K. A. (2000). *Nós, os povos: O papel das Nações Unidas no século XXI*. Nova Iorque: Nações Unidas. Recuperado em 2010, dezembro 11, de <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/Nosospovos.pdf>

Azevedo, M. (2009). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: Sugestões para estruturação da escrita* (7ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Baltazar, N. (2005). Crescer com a Internet: Desafios e riscos. Em A. Fidalgo & P. Serra (Ed.), *Campos da comunicação: Atas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Recuperado em 2010, dezembro 30, de <http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/ACTAS%20VOL%204.pdf>

Bangemann, M. (Ed.). (1994). *Europe and the global information society: Bangemann report recommendations to the European Council*. Recuperado em 2010, março 5, de http://www.epractice.eu/files/media/media_694.pdf

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bayne, S., & Ross, J. (2007). *The “digital native” and “digital immigrant”: a dangerous opposition*. Conferência apresentada na Society for Research into Higher Education (SRHE), Londres. Recuperado em 2010, outubro 23, de http://www.malts.ed.ac.uk/staff/sian/natives_final.pdf

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786. Recuperado em 2010, outubro 22, de <http://api.ning.com/files/AkclmKAQ9nT0vPJucYL9261SknCvwP1UJ-RaVQ7kZumzWZVPq5iNlfGrqf0Jpc3wUnK8A07FuVmRXQ1WRqnre5q2z53PRnT0/TheDigitalNativesDebateCriticalReview.pdf>

Buckingham, D. (s.d.). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature on behalf of Ofcom*. Londres: Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education, University of London. Recuperado em 2011, junho 27, de http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/ml_children.pdf

Bindé, J. (Ed.). (2008). *Rumo às sociedades do conhecimento: Relatório Mundial da UNESCO*. Lisboa: Instituto Piaget.

Câmara Municipal de Baião (2006). *Carta Educativa do Concelho de Baião*. Baião: Câmara Municipal de Baião.

Candeias, C. S. P. (2008). *Crianças e Internet: na balança dos riscos e oportunidades*. Tese de Mestrado inédita. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Recuperado em 2010, agosto 20, de <http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/TeseCatiaCandeias.pdf>

Capra, F. (2008). Vivendo Redes. Em F. Duarte, C. Quandt, & Souza, Q., *O tempo das redes*. São Paulo: Perspectiva.

Cardoso, D. (2011). *Tempos e espaços: A adição e a cultura do quarto*. Resultados do Projeto *EU Kids Online* apresentados na Conferência Nacional, Lisboa. Recuperado em 2011, agosto 28,

de http://www2.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/Cultura_Quarto_Adi%C3%A7%C3%A3o_DC.pdf

Cardoso, G. (2003). *Internet*. [s.l.]: Quimera.

Cardoso, G. (2006). *Os Media na Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardoso, G., Costa, A. F. da, Conceição, C. P., & Gomes, M. C. (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Cardoso, G., & Espanha, R. (s.d.). *A Internet em Portugal (2003-2007)*. Recuperado em 2009, outubro 1, de http://www.obercom.pt/client/?newsId=428&fileName=relatorio_internet_novo.pdf

Cardoso, G., & Espanha, R. (Ed.). (2010). *Nativos Digitais portugueses: Idade, experiência e esferas de utilização das TIC*. Lisboa: Obercom – Observatório da Comunicação. Recuperado em 2010, novembro 5, de http://www.obercom.pt/client/?newsId=373&fileName=fr_julho_2010.pdf

Cardoso, G., Espanha, R., Lapa, T., & Araújo, V. (2009). *E-Generation 2008: Os usos de media pelas crianças e jovens em Portugal: Relatório final de apuramentos estatísticos*. Lisboa: Observatório de Comunicação. Recuperado em 2009, outubro 1, de <http://www.obercom.pt/client/?newsId=29&fileName=rr8.pdf>

Cardoso, G., Espanha, R., & Lapa, T. (2009). *Do quarto de dormir para o mundo: Jovens e media em Portugal*. Lisboa: Âncora Editora.

Castells, M. (2002). *A sociedade em rede. A era da informação: Economia, sociedade e cultura*, Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, M. (2005). A sociedade em rede. Em G. Cardoso (Ed.), *A sociedade em rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Castells, M. (2007). *A galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, negócios e sociedade* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, M. G. B. de (s.d.), *Noção de criança e infância: Diálogos, reflexões e interlocuções*. Recuperado em 2010, janeiro 15, de http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf

Coelho, J. D. (2007). De Bangemann ao Plano Tecnológico. Em J. D. Coelho (Ed.), *Sociedade da informação - O percurso português: Dez anos de sociedade de informação, análise e perspectivas* (pp. 225-245). Lisboa: Edições Sílabo.

Comissão das Comunidades Europeias (1993). *Livro Branco – Crescimento, competitividade, emprego: Os desafios e as pistas para entrar no século XXI*, COM(1993) 700 final. Bruxelas. Recuperado em 2011, maio 14, de <https://infoeuropa.euocid.pt/registo/000011027>

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a educação e a formação: Ensinar e aprender - Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas. Recuperado em 2011, maio 14, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (1996a). *Livro Verde Viver e trabalhar na sociedade da informação: Prioridade à dimensão humana*, COM(1996) 389 final. Bruxelas. Recuperado em 2010, novembro 1, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1996:0389:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (1996b). Livro Verde sobre a protecção dos menores e da dignidade da pessoa humana nos serviços audiovisuais e de informação, COM(96)483 final. Bruxelas. Recuperado em 2010, novembro 1, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1996:0483:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (1997). *Plano de acção para fomentar a utilização segura da Internet*, COM(97) 582 final. Bruxelas. Recuperado em 2011, novembro 5, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1997:0582:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (1999). *Princípios e orientações para a política audiovisual da comunidade na era digital*, COM(1999) 657 final. Bruxelas. Recuperado em 2011, julho 25, de <http://www2.eptic.com.br/sgw/data/bib/artigos/c32819f21b53f478e380ef53e312070b.pdf>

Comissão das Comunidades Europeias (2000a). *eLearning: Pensar o futuro da educação*, COM(2000) 318 final. Bruxelas. Recuperado em 2010, dezembro 17, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0318:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2000b). *eEurope 2002: Uma sociedade da informação para todos*. Bruxelas. Recuperado em 2010, dezembro 17, de http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/2002/action_plan/actionplan_p_t.pdf

Comissão das Comunidades Europeias (2000c). *Actualização da eEurope 2002*, COM(2000)783. Bruxelas. Recuperado em 2010, dezembro 18, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0783:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2001a). *eEurope 2002: Impacto e prioridades*, COM(2001) 140 final. Bruxelas. Recuperado em 2010, dezembro 27, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0140:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2001b). *Segurança das redes e da informação: Proposta de abordagem de uma política europeia*, COM(2001) 298 final. Bruxelas. Recuperado

em 2010, dezembro 17, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0298:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2001c). *Avaliação intercalar da execução do programa comunitário plurianual de incentivo ao estabelecimento da sociedade da informação na Europa (PROMISE)*, COM(2001) 350 final. Bruxelas. Recuperado em 2010, dezembro 17, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0350:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2001d). *Comércio electrónico e serviços financeiros*, COM (2001)66 final. Bruxelas. Recuperado em 2010, dezembro 29, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0066:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2002). *Para uma Europa do conhecimento: A União Europeia e a sociedade da informação*. Bruxelas: Direcção-Geral da Imprensa e Comunicação. Recuperado em 2011, agosto 25, de <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/36/pt.pdf>

Comissão das Comunidades Europeias (2002b). *eEurope 2005: Uma sociedade da informação para todos*, COM(2005) 263 final. Recuperado em 2010, novembro 5, de http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/2002/news_library/documents/eeurope2005/eeurope2005_pt.pdf

Comissão das Comunidades Europeias (2003a). *Relatório final sobre o eEurope 2002*, COM(2003) 66 final. Bruxelas. Recuperado em 2010, novembro 16, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0066:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2003b). *O futuro da política europeia de regulação audiovisual*, COM(2003) 784 final. Bruxelas. Recuperado em 2011, agosto 27, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0784:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2005a). *Proposta de Recomendação relativa a acções prioritárias tendo em vista uma cooperação reforçada no domínio dos arquivos na Europa*, COM(2005) 53 final. Bruxelas. Recuperado em 2010, dezembro 27, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0053:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2005b). *i2010 –Uma sociedade da informação europeia para o crescimento e o emprego*, COM(2005) 229 final. Recuperado em 2011, fevereiro 25, de http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/com_229_i2010_pt.pdf

Comissão das Comunidades Europeias (2005c). *Avaliação final da execução do programa comunitário plurianual (1998-2002) de incentivo ao estabelecimento da Sociedade da Informação na Europa (PROMISE)*, COM(2005) 260 final. Bruxelas. Recuperado em 2010, dezembro 17, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0260:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2005d). *i2010: Bibliotecas Digitais*, COM(2005) 465 final. Bruxelas. Recuperado em 2010, dezembro 27, de http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/COM_Com_30_09_2005.pdf

Comissão das Comunidades Europeias (2006a). *Estratégia para uma sociedade da informação segura: Diálogo, parcerias e maior poder de intervenção*, COM (2006)251. Recuperado em 2010, dezembro 19, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0251:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2006b). *Comunicação sobre a digitalização e acessibilidade em linha de material cultural e a preservação digital*, COM(2006) 3808 final. Bruxelas. Recuperado em 2010, dezembro 17, de http://ec.europa.eu/information_society/activities/digital_libraries/doc/recommendation/comm_recomm/pt.pdf

Comissão das Comunidades Europeias (2006c). *Rumo a uma estratégia da UE sobre os direitos da criança*, COM(2006) 367 final. Bruxelas. Recuperado em 2010, dezembro 19, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0367:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2007a). *Avaliação da Agência Europeia para a Segurança das Redes e da Informação (ENISA)*, COM(2007) 285 final. Bruxelas. Recuperado em 2010, dezembro 17, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0285:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2007b). *Iniciativa Europeia i2010 sobre Info-Inclusão: Participar na Sociedade da Informação*, COM(2007) 694 final. Bruxelas. Recuperado em 2011, julho 28, de http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/docs/i2010_initiative/comm_native_com_2007_0694_f_pt_acte.pdf

Comissão das Comunidades Europeias (2007c). *Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital*, COM(2007) 833 final. Bruxelas. Recuperado em 2011, julho 28, de <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/com/pt.pdf>

Comissão das Comunidades Europeias (2008a). *Proposta de programa comunitário plurianual para a protecção das crianças que utilizam a Internet e outras tecnologias das comunicações*, COM(2008) 106 final. Bruxelas. Recuperado em 2011, julho 28, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0106:FIN:PT:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2008b). *O património cultural da Europa ao alcance de um clique: Progressos na digitalização e acessibilidade em linha de material cultural e na preservação digital na União Europeia*, COM(2008) 513. Bruxelas. Recuperado em 2010, dezembro 29, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0513:FIN:pt:PDF>

Comissão das Comunidades Europeias (2009). *Avaliação final da execução do plano de acção comunitário plurianual destinado a promover uma utilização mais segura da Internet e das*

novas tecnologias em linha, COM(2009) 64 final. Bruxelas. Recuperado em 2010, dezembro 29, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0064:FIN:PT:PDF>

Comissão Europeia (2011). *Programa da UE para os direitos da criança*, COM(2011) 60 final. Bruxelas. Recuperado em 2011, agosto 29, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0060:FIN:PT:PDF>

Conselho Europeu (1998a). *Programa comunitário plurianual de incentivo ao estabelecimento da Sociedade da informação na Europa (PROMISE)*, 98/253/CE. Recuperado em 2010, dezembro 17, de <http://eur-law.eu/PT/98-253-CE-Decisao-Conselho-30-Marco-1998,324010,d>

Conselho Europeu (1998b). *Recomendação relativa ao desenvolvimento da competitividade da indústria europeia de serviços audiovisuais e de informação através da promoção de quadros nacionais conducentes a um nível comparável e eficaz de protecção dos menores e da dignidade humana*, 98/560/CE. Recuperado em 2010, dezembro 17, de http://www.gmcs.pt/Ficheiros/UE/Rec_P_Men.pdf

Conselho Europeu (2000). *Decisão que adopta um programa comunitário plurianual para estimular o desenvolvimento e a utilização de conteúdos digitais europeus nas redes mundiais e promover a diversidade linguística na sociedade da informação*, 2001/48/CE. Recuperado em 2010, dezembro 17, de <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/DC%202001%2048%20CE.pdf>

Conselho Europeu (2001). *Convenção sobre o Cibercrime*. Budapeste. Recuperado em 2010, dezembro 18, de http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/t-cy/ETS_185_Portugese.pdf

Conselho Europeu (2004). *Decisão-Quadro 2004/68/JAI relativa à luta contra a exploração sexual de crianças e a pornografia infantil*. Recuperado em 2010, dezembro 18, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:013:0044:0048:PT:PDF>

Conselho Europeu (2005). *Decisão relativa a ataques contra os sistemas de informação*, 2005/222/JAI. Recuperado em 2010, novembro 6, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:069:0067:0071:PT:PDF>

Conselho Europeu (2009a). *Uma estratégia nacional integrada: Directrizes sobre as estratégias nacionais integradas de protecção das crianças contra a violência*, Recomendação CM/Rec(2009)10. Recuperado em 2011, agosto 27, de http://www.coe.int/t/dg3/children/news/guidelines/A4%20Recommendation%20CM%20protection%20of%20children%20POR_BD.pdf

Conselho Europeu (2009b). *Conclusões sobre a literacia mediática no ambiente digital*, 2009/C 301/09. Recuperado em 2011, agosto 30, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:301:0012:0012:PT:PDF>

Costa, F. A (2010). *Metas de Aprendizagem na área das TIC: Aprender com Tecnologias*. Comunicação apresentada no I Encontro Internacional TIC e Educação. Lisboa: Universidade de

Lisboa, Instituto de Educação. Recuperado em 2010, março 3, de <http://aprendercom.org/miragens/wp-content/uploads/2010/11/398.pdf>

Coutinho, C. P., & Junior, J. B. B. (2006). *A complexidade e os modos de aprender na Sociedade do Conhecimento*. Colóquio da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education. Lisboa: Universidade de Lisboa. Recuperado em 2010, setembro 1, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf>

DataAngel Policy Research Incorporated (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: Uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – GEPE. Recuperado em 2010, março 27, de <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=literacia.pdf>

Decreto-Lei nº 272/2007, de 26 de julho (Reorganiza a matriz curricular dos cursos do ensino secundário)

Delarbre, R. T. (2009). Internet como expressão e extensão do espaço público. *Matrizes*, 2 (2), 71-92.

Delgado, A. C. C., & Muller, F. (2006). Infâncias, tempos e espaços: Um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 15-24. Recuperado em 2010, janeiro 15, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf>

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho nº 206/ME/85, de 15 de novembro (Projeto MINERVA).

Despacho nº 14026/2007, de 3 de julho (Normas a observar para a matrícula dos alunos e a organização das turmas nos ensinos básico e secundário).

Despacho nº 16149/2007, de 25 de julho (Estabelece a lecionação da área de Tecnologias da Informação e Comunicação integrada na Área de Projeto do 8º ano).

Despacho nº 19308/2008, de 8 de julho (Distribuição do serviço docente nas áreas curriculares disciplinares ao nível do 2º ciclo e a identificação de algumas das atividades a desenvolver no âmbito das Atividades Curriculares Não Disciplinares).

Dias, P. (2008). *O telemóvel e o quotidiano: Panorama da investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Paulus Editora.

Eco, U. (1984). *Apocalípticos e Integrados* (7ª ed.). [s.l.]: Editorial Lumen.

Ferreira, E., & Tomé, I. (2010). Jovens, telemóveis e escola. *Educação, Formação & Tecnologias*, nº extra, 24-34. Recuperado em 2011, agosto 29, de <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/148/85>

Figueiredo, A. D. de (2007). A dimensão crítica da sociedade da informação em Portugal. Em J. D. Coelho (Ed.), *Sociedade da informação - O percurso português: Dez anos de sociedade de informação, análise e perspectivas* (pp. 139-147) Lisboa: Edições Sílabo.

Freitas, A. C. (2009). A geração polegar tem um cérebro só dela. *Pública*. Recuperado em 2010, novembro 26, de http://www.fe.up.pt/si/noticias_geral/noticias_cont?p_id=F774117506/p%FAblica.pdf

Gabinete para os Meios de Comunicação Social (2010). *Portal da literacia para os media*. Recuperado em 2011, agosto 27, de <http://www.literaciamediatca.pt/pt>

Ganito, C. (2009). *O telemóvel: Aliado ou inimigo na sala de aula?*. Comunicação apresentada no 6º Congresso SOPCOM, 8º Congresso LUSOCOM e 4º Congresso Ibérico. Recuperado em 2011, junho 15, de http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/sopcom_iberico/sopcom_iberico09/paper/viewFile/432/430

Gates, B. (1995). *Rumo ao futuro*. Alfragide: McGraw Hill.

Giddens, A. (2010). *O mundo na era da globalização* (7ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Godinho, M. M. (2008). A dimensão económica do caso Angola e Metrópole. Em F. T. da Mota, *Alves dos Reis: uma história portuguesa* (2ª ed.) (p. 281-287). Cruz Quebrada: Oficina do Livro.

Grant, L (2010). *Connecting Digital Literacy Between Home and School*. Bristol, Futurelab. Recuperado em 2011, junho 17, de http://futurelab.org.uk/sites/default/files/Connecting_digital_literacy_between_home_and_school.pdf?dm_i=N1A,F36Y,3KAFSN,17OL2,1

GSMA Development Fund (2010). *mLearning: A platform for educational opportunities at the base of the pyramid*. Londres: GSMA. Recuperado em 2011, abril 16, de http://www.mobileactive.org/files/file_uploads/mLearning_Report_Final_Dec2010.pdf

Habermas, J., Lennox, S., & Lennox, F. (1974). The public sphere: An encyclopedia article. *New German Critique*, 3, 49-55. (Trabalho original publicado em 1964)

Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence?. *British Educational Research Journal*, 36 (3), 503-520. Recuperado em 2010, novembro 6, de http://cyber.law.harvard.edu/communia2010/sites/communia2010/images/Helsper_Eynon_Digital_Natives.pdf

Hernández, D. F., Hernández, J. M. H., & Díaz, J. V. (2009). *La formación de docentes en educación a distancia ante las generaciones tecnológicas*. Comunicação apresentada no IV Congresso da CiberSociedade 2009 - Crise analógica, futuro digital, Barcelona. Recuperado em

2010, novembro 29, de <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/la-formacion-de-docentes-en-educacion-a-distancia-ante-las-generaciones-tecnologicas/773>

Herring, J. (James Herring's PLUS Model)

Hill, M. M., Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Howe, N., & Strauss, W. (2003). *Millennials Go To College: Executive Summary*. Recuperado em 2010, outubro 23, de <http://eubie.com/millennials.pdf>

Inácio, R. (2009). Comunidades virtuais de aprendizagem: um exemplo (pp. 154-204). Em G. L. Miranda (Ed.), *Ensino online e aprendizagem multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água.

Instituto Nacional de Estatística (2010). *Estatísticas territoriais*. Recuperado em 2010, março 12, de http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011*. Recuperado em 2011, setembro 4, de http://www.ine.pt/scripts/flex_v10/Main.html

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Recuperado em 2011, setembro 3, de http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2

International Federation of Library Associations (2002). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. Recuperado em 2009, outubro 23, de <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf>

International Working Group on Data Protection in Telecommunications (2008). Report and guidance on privacy in social network services: "Rome Memorandum". Recuperado em 2010, novembro 20, de http://www.datenschutz-berlin.de/attachments/461/WP_social_network_services.pdf?1208438491

Johnson, L., Adams, S., & Haywood, K. (2011). *The NMC Horizon Report: 2011 K-12 Edition*. Texas: The New Media Consortium. Recuperado em 2011, setembro 20, de <http://www.nmc.org/pdf/2011-Horizon-Report-K12.pdf>

Junior, J. B. B., Coutinho, C. P., & Alexandre, D. S. (2006). *M-learning e webquests: As novas tecnologias como recurso pedagógico*. Recuperado em 2010, dezembro 1, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6454/1/SIIE%20Webquests%20Final.pdf>

Karvalics, L. Z. (2008). Information society – what is it exactly? (The meaning, history and conceptual framework of an expression) (pp. 29-46). Em R. Pintér (Ed.), *Information society: From theory to political practice*. Recuperado em 2011, agosto 24, de http://www.ittk.hu/netis/doc/NETIS_Course_Book_English.pdf

Keegan, D. (2005). *Mobile learning: The next generation of learning*. Dublin: Distance Education International.

Knight, S. (2005). *Innovative practice with e-Learning: A good practice guide to embedding mobile and wireless technologies into everyday practice*. Bristol, Higher Education Funding Council for England. Recuperado em 2010, dezembro 1, de <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/innovativepe.pdf>

Kukulska-Hulme, A. (2005). *Current uses of wireless and mobile learning*. Recuperado em 2010, novembro 1, de http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Current%20Uses%20FINAL%202005.doc

Kukulska-Hulm, A. (2007). Mobile usability in educational contexts: What have we learnt?. *IRRODL - The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2). Recuperado em 2010, novembro 1, de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/356/879>

Lagarto, J. R. (2002). *Ensino a distância e formação contínua: uma análise prospectiva sobre a utilização do ensino a distância na formação profissional contínua de activos em Portugal*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.

Lagarto, J. R. (2008). *Comunicação multimédia: Manual da disciplina de Comunicação Multimédia*. Texto inédito, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.

Lagarto, J. R. (2010). Educar na era das novas tecnologias. Em L. Campos & L. Veríssimo (Ed.), *Aprender a educar: Guia para pais e educadores*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lau, J. (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. IFLA. Recuperado em 2010, outubro 26, de <http://archive.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>

Lei nº 109/2009, de 15 de setembro (Lei do Cibercrime). Recuperado em 2010, outubro 27, de <http://dre.pt/pdf1s/2009/09/17900/0631906325.pdf>

Lévy, P. (s.d.) *Educação e cybercultura: A nova relação com o saber*. Recuperado em 2010, outubro 7, de http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/pierre_levy.pdf

Livingstone, S. (2009). *Positive online content for children*. Londres: EU Kids Online. Recuperado em 2010, outubro 3, de [http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20\(2006-9\)/Presentations/ECSIPfocusgroup,fromEUKidsOnline.pdf](http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20(2006-9)/Presentations/ECSIPfocusgroup,fromEUKidsOnline.pdf)

Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final Report*. Londres: EU Kids Online.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. Londres: EU Kids Online.

Livingstone, S.; Bober, M., & Helsper, E. (2005). *Internet literacy among children and young people: Findings from the UK Children Go Online project*. Recuperado em 2011, janeiro 15, de <http://eprints.lse.ac.uk/397/1/UKCGOonlineLiteracy.pdf>

Livingstone, S.; van Couvering, E.; & Thumin, N. (2008). Converging traditions of research on *media* and information literacies: disciplinary, critical, and methodological issues. Em J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & J. D. Leu, *Handbook of research on new literacies*. Nova Iorque: Routledge, p. 103-132. Recuperado em 2011, janeiro 15, de [http://eprints.lse.ac.uk/23564/1/Converging_traditions_of_research_on_media_and_information_literacies_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/23564/1/Converging_traditions_of_research_on_media_and_information_literacies_(LSERO).pdf)

Lobo, Andreia (2011). Literacia para os *media* “em fase de nebulosidade”. *A Página da Educação*, 108, 52-57.

Luiz, O. C., Cohn, A. (2006). Sociedade de risco e risco epidemiológico. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(11), 2339-2348. Recuperado em 2010, outubro 7, de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n11/08.pdf>

Lyon, D. (2002). Everyday surveillance: personal data and social classifications. *Information, Communication & Society*, 5(2), 242–257. Recuperado em 2010, outubro 9, de http://www.casa.ucl.ac.uk/cyberspace/lyon_ics.pdf

Marques, H. (2009). *Tecnologias e gestão documental: Meia dúzia de desafios à Biblioteca Escolar do século XXI*. Texto inédito. Recuperado em 2010, junho 19, de <http://bibliotecaebbsbaiao.webnode.com/ci%C3%A4ncias%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20documenta%C3%A7%C3%A3o>

Marques, H. (2010). *Redes sociais: Conceitos, tecnologias e desafios*. Texto inédito. Recuperado em 2010, outubro 8, de <http://bibliotecaebbsbaiao.webnode.com/ci%C3%A4ncias%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20documenta%C3%A7%C3%A3o>

Marques, H., & Lagarto, J. R. (2011). *Quando a Internet (in)tranquiliza*. Comunicação apresentada no Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania", Braga. Recuperado em 2011, julho 30, de <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/viewFile/485/456>

Matos, A., Pessoa, T., Amado, J., & Jäger, T. (2011). *Agir contra o cyberbullying: Manual de formação*. Comunicação apresentada no Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania", Braga. Recuperado em 2011, julho 30, de <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/viewFile/463/434>

Mendes, C., Silveira, C., & Brum, M. (2002). *Programa de História A - 10º, 11º e 12º anos. Curso geral de ciências sociais e humanas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Mendonça, H. (2010). Geração Copy/Paste. *Notícias Magazine*, 923, 28-35.

Ministério da Educação e Ciência (2011). *Organização Curricular do Ensino Básico*. Recuperado em 2011, agosto 31, de http://www.min-edu.pt/data/docs_destaque/organizacao_ensino_basico2011_12.pdf

Miranda, M. G. (2007). *Manual de apoio à disciplina de Psicologia da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Missão para a Sociedade da Informação (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação/Ministério da Ciência e da Tecnologia. Recuperado em 2010, outubro 26, de <http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf>

Monteiro, A. F. C. (2007). *A Internet na vida das crianças: como lidar com perigos e oportunidades*. Comunicação apresentada na V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Lisboa. Recuperado em 2010, outubro 9 <http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2007/052.pdf>

Moore, G. E. (1965). Cramping more components onto integrated circuits. *Electronics*, 38(8), 114-117. Recuperado em 2010, dezembro 10, de ftp://download.intel.com/museum/Moores_Law/Articles-Press_Releases/Gordon_Moore_1965_Article.pdf

Morais, T. de (2003a). *Ameaças à Segurança Online de Crianças e Jovens - Parte I*. Recuperado em 2010, outubro 18, de <http://www.miudossegurosna.net/artigos/2003-12-12-acapital.html>

Morais, T. de (2003b). *Ameaças à Segurança Online de Crianças e Jovens - Parte II*. Recuperado em 2010, outubro 18, de <http://www.miudossegurosna.net/artigos/2003-12-19-acapital.html>

Morais, T. de (2003c). *A Maior Ameaça à Segurança Online de Crianças e Jovens*. Recuperado em 2010, outubro 18, de <http://www.miudossegurosna.net/artigos/2003-12-26-acapital.html>

Morais, T. de (2005). *Segurança rodoviária e segurança Internet*. Recuperado em 2010, outubro 18, de <http://www.miudossegurosna.net/artigos/2005-07-01-acapital.html>

Morais, T. de (2011). *Redes sociais, crianças e jovens*. Recuperado em 2011, setembro 20, de <http://www.agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=87259>

Moreau, F. (2003). *Compreender e gerir os riscos*. Lisboa: Bertrand.

Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Mota, F. T. da (2008). *Alves dos Reis: uma história portuguesa* (2ª ed.). Cruz Quebrada: Oficina do Livro.

Mota, J. M. (2005). Literacia como direito fundamental. Em H. C. Moura, *Diálogos com a literacia*. Lisboa: Lisboa Editora.

Mota, V. V. A. da (2008). *Os atentados do 11 de março em Madrid: Análise de dois jornais espanhóis sobre a imparcialidade na informação*. Recuperado em 2010, dezembro 10, de <https://bdigital.ufp.pt/dspace/handle/10284/882>

Moura, A., & Carvalho, A. A. (2009). Peddy-paper literário mediado por telemóvel. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(2), 22-40. Recuperado em 2010, setembro 5, de <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/95/65>

Moura, A., & Carvalho, A. A. (2010). *Enquadramento teórico para a integração de tecnologias móveis em contexto educativo*. Comunicação apresentada no I Encontro Internacional TIC e Educação. Recuperado em 2011, março 29, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11140/1/Enquadramento%20te%C3%B3rico%20para%20integra%C3%A7%C3%A3o%20das%20tecnologias%20m%C3%B3veis-%20Moura%20%26%20Carvalho-2010.pdf>

Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G., & Sharples, M. (2004). *Literature review in mobile technologies and learning*. Bristol: Futurelab. Recuperado em 2010, dezembro 10, de http://www.futurelab.org.uk/sites/default/files/Mobile_Technologies_and_Learning_review.pdf

Neves, M. G. D. (2008). *Crianças e comunicação online: Pistas para uma prevenção precoce do risco*. Mestrado em Tecnologias da Informação, Comunicação e Cultura, apresentada no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Recuperado em 2009, setembro 1, de <http://www2.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/TeseMestradoMartaNeves.pdf>

Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). *Educating the Net Generation*. Educause [Em linha]. 2005. [Consult. 1 de setembro de 2009]. Recuperado em 2009, setembro 13, de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>

OECD (2011). *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance* (Volume VI). Recuperado em 2011, julho 23, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>

Oliveira, J. M. P. de, Cardoso, G. L., & Barreiros, J. J. (2004). *Comunicação, cultura e tecnologias de informação*. Recuperado em 2011, maio 14, de <http://mccti.ds.iscte.pt/wp-content/uploads/Comunica%C3%A7%C3%A3o-Cultura-e-Tecnologias-da-Inforna%C3%A7%C3%A3o1.pdf>

Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2009, setembro 1, de <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/estudo.pdf>

Paiva, J. (2003). *Tecnologias de informação e comunicação: Utilização pelos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2009, setembro 1, de <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/jpaiva-estudo-alunos.pdf>

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Parlamento Europeu (1995). *Directiva nº 95/46/CE relativa à protecção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados*. Recuperado em 2010, dezembro 18, de http://www.inst-informatica.pt/v20/legislacao/docs/Diretiva95_46_CE.pdf

Parlamento Europeu (1999). *Decisão nº 276/1999/CE que adopta um plano de acção comunitário plurianual para fomentar uma utilização mais segura da Internet através do combate aos conteúdos ilegais e lesivos nas redes mundiais*. Recuperado em 2010, dezembro 18, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1999:033:0001:0011:PT:PDF>

Parlamento Europeu (2002). *Directiva nº 2002/21/CE relativa a um quadro regulamentar comum para as redes e serviços de comunicações electrónicas*. Recuperado em 2010, dezembro 18, de http://www.unic.pt/images/stories/diretiva2002_21_CE.pdf

Parlamento Europeu (2003a). *Decisão nº 2256/2003/CE que aprova um programa plurianual (2003-2005) de acompanhamento do plano de acção eEuropa 2005, difusão das boas práticas e reforço das redes e da informação (Modinis)*. Recuperado em 2010, dezembro 17, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:2003D2256:20051227:PT:PDF>

Parlamento Europeu (2003b). *Decisão nº 2318/2003/CE que adopta um programa plurianual (2004-2006) para a integração efectiva das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos sistemas europeus de educação e formação (Programa eLearning)*. Recuperado em 2010, dezembro 29, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2003:345:0009:0016:PT:PDF>

Parlamento Europeu (2003c). *Decisão nº 1151/2003/CE que altera a Decisão nº 276/1999/CE que adopta um plano de acção comunitário plurianual para fomentar uma utilização mais segura da Internet através do combate aos conteúdos ilegais e lesivos nas redes mundiais*. Recuperado em 2010, dezembro 18, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2003:162:0001:0004:PT:PDF>

Parlamento Europeu (2004). *Regulamento CE/460/2004 que cria a Agência Europeia para a Segurança das Redes e da Informação*. Recuperado em 2010, dezembro 4, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:077:0001:0001:PT:PDF>

Parlamento Europeu (2006). *Recomendação 2006/952/CE relativa à protecção dos menores e da dignidade humana e ao direito de resposta em relação à competitividade da indústria europeia de serviços audiovisuais e de informação em linha*. Recuperado em 2010, dezembro 4, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:378:0072:0077:PT:PDF>

Parlamento Europeu (2007). *Directiva 2007/65/CE que altera a Directiva 89/552/CEE relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros relativas ao exercício de actividades de radiodifusão televisiva*. Recuperado em 2010, dezembro 7, de http://www.gmcs.pt/download.php?dir=68.550&file=d_2007-65-ce.pdf

Parlamento Europeu (2008a). *Regulamento CE/1007/2008 que altera o Regulamento CE/460/2004, que cria a Agência Europeia para a Segurança das Redes e da Informação, no que respeita à duração da agência*. Recuperado em 2010, dezembro 4, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:293:0001:0002:PT:PDF>

Parlamento Europeu (2008b). *Decisão nº 1351/2008/CE que estabelece um programa comunitário plurianual para a protecção das crianças que utilizam a Internet e outras tecnologias da comunicação (Programa Internet mais segura)*. Recuperado em 2010, dezembro 4, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:348:0118:0127:PT:PDF>

Parlamento Europeu (2010). *Proposta de Directiva relativa a ataques contra os sistemas de informação e que revoga a Decisão-Quadro 2005/222/JAI do Conselho, COM(2010) 517 final*. Recuperado em 2011, agosto 25, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0517:FIN:PT:PDF>

Pereira, L. (2010). *O analfabetismo digital: Como desatar este nó?*. Comunicação apresentada no III Encontro Bibliotecas Escolares – Os nós da rede, a rede e nós, Famalicão.

Pereira, S., & Pereira, L. (2011). *Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha*. Comunicação apresentada no Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania". Recuperado em 2011, julho 30, de <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/viewFile/461/508>

Piette, J. (2006). Os jovens e a Internet: de que “público” se trata?. Em J. C. Abrantes (Ed.). *Ecrãs em mudança: Dos jovens na Internet ao Provedor da Televisão*. Lisboa: Livros Horizonte.

Pinheiro, C. (2010). *Literacia da informação e bibliotecas*. Recuperado em 2011, abril 27, de <http://www.slideshare.net/ladonordeste/modelos-de-literacia-da-informao>

Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os media em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Braga: Universidade do Minho.

Ponte, C. (2009). *Crianças e Internet nas notícias: Uma análise comparada europeia com foco em Portugal, Espanha e Itália*. Comunicação apresentada no VI Congresso da SOPCOM. Recuperado em 2010, outubro 9, de http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/sopcom_iberico/sopcom_iberico09/paper/viewFile/410/408

Ponte, C. (2011a). *Portugal: ambientes online de crianças e jovens*. Resultados do Projeto EU Kids Online apresentados na Conferência Nacional, Lisboa. Recuperado em 2011, fevereiro 5, de http://www2.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/Ambientes_online%20030211_CP.pdf

Ponte, C. (2011b). *Acessos e literacias digitais: resultados portugueses do inquérito europeu EU Kids Online*. Comunicação apresentada no Congresso Nacional Literacia, *Media* e Cidadania, Braga. Recuperado em 2011, julho 15, de <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/viewFile/522/503>

Ponte, C., Vieira, N. (2007). *Crianças e Internet, Riscos e Oportunidades. Um desafio para a agenda de pesquisa nacional*. Comunicação apresentada no V Congresso da SOPCOM. Recuperado em 2010, outubro 9, de http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/EU_Kids_OnlineVersao170707.pdf

Portaria nº 756/2009, de 14 de julho (Criação da função de professor bibliotecário). Recuperado em 2011, janeiro 15, de <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=33&fileName=portaria756.pdf>

Portaria nº 1100/2010, de 22 de outubro (Programa de formação em competências básicas). Recuperado em 2010, outubro 29, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2010/10/20600/0476504767.pdf>

Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Recuperado em 2010, outubro 9, de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Prensky, M. (2001b). Digital natives, Digital immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?. *On the Horizon*, 9(5). Recuperado em 2010, outubro 9, de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>

Prensky, M. (2004). *What can you learn from a cell phone? Almost anything!*. Recuperado em 2010, dezembro 1, de http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-What_Can_You_Learn_From_a_Cell_Phone-FINAL.pdf

Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5(3). Recuperado em 2011, agosto 25, de http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue3/H._Sapiens_Digital-From_Digital_Immigrants_and_Digital_Natives_to_Digital_Wisdom.pdf

Proença, J. P. S. (2011). *A presença das bibliotecas escolares na Web e a promoção das literacias: Relatos de boas práticas*. Comunicação apresentada no Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania", Braga. Recuperado em 2011, julho 30, de <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/viewFile/468/439>

Rede de Bibliotecas Escolares (2010). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Lisboa: RBE. Recuperado em 2011, fevereiro, 27, de <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/745/mabe.pdf>

Resolução da Assembleia da República nº 53/2009, de 20 de julho (Aprovação do Tratado da Organização Mundial de Propriedade Intelectual sobre Direito de Autor, adotado em Genebra

em 20 de dezembro de 1996). Recuperado em 2011, agosto 25 de <http://dre.pt/pdf1s/2009/07/14600/0488904896.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros nº 16/96, de 21 de março (Criação da Equipa de Missão para a Sociedade da Informação).

Resolução do Conselho de Ministros nº 41/99, de 6 de abril (Prorrogação do mandato da Equipa de Missão para a Sociedade da Informação).

Resolução do Conselho de Ministros nº 110/2000, de 22 de agosto (Portugal Digital – Iniciativa Internet). Recuperado em 2010, novembro 1, de <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/RCM%20110%202000.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros nº 114/2000, de 18 de agosto (Criação da Comissão Interministerial para a Sociedade da Informação). Recuperado em 2010, novembro 1, de http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/RCM_114_2000.pdf

Resolução do Conselho de Ministros nº 135/2002, de 20 de novembro (Criação da UMIC e da Comissão Interministerial para a Inovação e Conhecimento). Recuperado em 2010, novembro 1, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2002/11/268B00/72987302.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros nº 107/2003, de 12 de agosto (Plano de Ação para a Sociedade de Informação). Recuperado em 2010, novembro 2, de http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/RCM_107_2003.pdf

Resolução do Conselho de Ministros nº 109/2003, de 12 de agosto (Iniciativa Nacional para a Banda Larga). Recuperado em 2010, novembro 2, de <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/RCM%20109%202003.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros nº 190/2005, de 16 de dezembro (Plano Tecnológico). Recuperado em 2011, maio 14, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2005/12/240B00/70897105.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro (Plano Tecnológico da Educação). Recuperado em 2010, dezembro 2, de http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes200801/RCM_137_2007.pdf

Roberts, J. M. (2007). *História do século XX*, Volume II. Lisboa: Presença.

Robson, R. (2003). *Mobile learning and handheld devices in the classroom*. Recuperado em 2010, dezembro 1, de http://www.eduworks.com/Documents/Publications/Mobile_Learning_Handheld_Classroom.pdf

Rodrigues, A. C. R., Guerra, L. B., & Loureiro, M. A. (2006). *Música e cognição: A atenção visual é diferente em músicos e não-músicos?* Comunicação apresentada no XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, Brasília. Recuperado em 2010, novembro 28, de

http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_Ed_Mus/sessao06/01COM_EdMus_0603-104.pdf

Rodrigues, B. S. (2009). *Direito Penal Especial: Direito Penal Informático-Digital*. Coimbra: Coimbra Editora.

Roig, A. (2009). E-privacidade y redes sociales. *IDP - Revista de Internet, Derecho y Política*, 9, 42-52. Recuperado em 2010, janeiro 11, de http://www.uoc.edu/ojs/index.php/idp/article/viewFile/n9_roig/n9_roig_esp

Sánchez, J. M. Z. (s.d.). *Software livre: una alternative para la gestión de recursos de información en bibliotecas*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas. Recuperado em 2009, janeiro 10, de http://eprints.rclis.org/13770/1/software_libre_alternativa.pdf

Sarmiento, M. J. (2006). Mapa de conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância. *Zeroseis*, 14. Recuperado em 2010, outubro 26, de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1910/1668>

Schweidler, C., & Costanza-Chock, S. (2005). Pirataria. Em A. Ambrosi, V. Peugeot & D. Pimienta, *Desafios de palavras: Enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação*. Recuperado em 2010, outubro 29, de <http://vecam.org/article696.html>

Silva, A. M. da, & Marcial, V. F. (2008). *Biblioteca, educação e literacia informacional em Portugal: Resultados iniciais do projecto eLit.pt*. Recuperado em 2011, agosto 25, de https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B82BZNWh6ZIBMjMyODhkYmYtMjBmNC00ZmQxLWJjNWMTMjc5YmI3MjQ2ZDFm&hl=en_US

Silveira, J. C. da. (s.d.). *Infância na mídia: sujeito, discurso e poderes*. Recuperado em 2010, outubro 26, de <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1616T.PDF>

Simões, C., Gaspar, T., Matos, M. G. de, & Negreiros, J. (2009). Estratégias para prevenir. Em H. C. Filho & C. Ferreira-Borges (Ed.), *Violência, Bullying e Delinquência*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.

Slevin, J. (2002). *Internet e Sociedade*. Lisboa: Temas e Debates.

Sonck, N., Livingstone, S., Kuiper, E., & Haan, J. (2011). *Digital literacy and safety skills*. Londres: EU Kids Online.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Sprinthall, N. A.; & Collins, W. A. (2008). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tapscott, D. (1997). *Growing up digital: The rise of the Net Generation*. Nova Iorque: M McGraw-Hill.

Todd, R. (2010). Aprendizagem na escola na era da informação: oportunidades, resultados e caminhos possíveis. *Noesis*, 82, 24-29.

Toffler, A., & Toffler, H. (2003). *Futuro*. Comunicação apresentada na Expomanagement. Recuperado em 2010, outubro 10, de [http://www.fesprr.br/~guil/OSM_Guil/AlvinToffler\(P\).pdf](http://www.fesprr.br/~guil/OSM_Guil/AlvinToffler(P).pdf)

Tomás, C., & Fonseca, D. (2004). Crianças em perigo: O papel das comissões de protecção de menores em Portugal. *Dados*, 47(2), 383-408. Recuperado em 2010, outubro 25, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/218/21847207.pdf>

Tomé, M. C. D. A. F. (2008). *A Biblioteca Escolar e o desafio da literacia da informação: Um estudo empírico no distrito de Viseu*. Tese de Mestrado inédita. Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado em 2010, dezembro 29, de <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1222/1/Tese.pdf>

Tomé, V. M. N. (2004). *As “guerras da ciência” em Portugal: humanização e transformação da ciência ou a morte do pós-modernismo?*. Recuperado em 2009, março 5, de <http://historico.ensino.eu/em-artigo15.pdf>

Tornero, J. M. P., & Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. Moscovo: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Recuperado em 2011, agosto 29, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192134e.pdf>

UNESCO (1982). *Grunwald declaration on media education*. Recuperado em 2011, agosto 31, de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

Uwe, F. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T., & Gaspar, T. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2011, maio 29, de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=94&fileName=lancar_rbe.pdf

Vieira, N. (2008). As literacias e o uso responsável da Internet. *Observatorio*, 2 (2), 193-209. Recuperado em 2010, novembro 28, de <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/viewArticle/112>

Wagner, E. D. (2005). Enabling mobile learning. *Educause Review*, 40(3), 40-52. Recuperado em 2010, dezembro 1, de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0532.pdf>

White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16 (9). Recuperado em 2010, dezembro 1, de <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>

White, D. S., Manton, M., & Le Cornu, A. (2009). *The Isthmus project: Headline findings report*. Recuperado em 2010, dezembro 1, de <http://isthmus.conted.ox.ac.uk/raw-attachment/wiki/ProjectDocumentation/IsthmusHeadlines.doc>

Willard, N. (2007). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Recuperado em 2010, setembro 13, de <http://csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>

Williams, N. (Ed.). (2000). *Promoting safe use of the Internet. Final report to the European commission*. Recuperado em 2010, outubro 25, de http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/archived/docs/pdf/projects/prep_act-4_Awareness_final_report.pdf

Williams, P. W. (2009). *Assessing mobile learning effectiveness and acceptance*. Dissertation submitted to The Faculty of The School of Business of the George Washington University. Recuperado em 2011, agosto 29, de http://www.paulwwilliamsphd.com/index_files/Assessing_Mobile_Learning_Effectiveness_and_Acceptance.pdf

Williard, N. (2007a). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Recuperado em 2009, setembro 17, de <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf>

Williard, N. (2007b). *Cyber-safe kids, cyber-savvy teens, cyber-secure schools: Presentation notes*. Recuperado em 2009, setembro 17, de <http://www.cyberbully.org/onlinedocs/cskcstschoools.pdf>



Anexos

Anexo 1. A Sociedade da Informação na Europa

Data	Documento	Alguns aspetos a salientar ⁶⁴
1993	<p>Livro Branco Crescimento, Competitividade, Emprego: os desafios e as pistas para entrar no século XXI</p> <p>COM(1993)700, de 5 de dezembro</p>	<p>Este documento é, sobretudo, um plano de Ação, de cariz essencialmente económico, que estabelecia estratégias a médio prazo para o crescimento, competitividade e emprego europeus. O objetivo seria atingir-se uma economia sã, aberta, descentralizada, mais competitiva e solidária. A atuação deveria estar “ao serviço do emprego” e a aposta no ensino e formação ao longo de toda a vida era uma das prioridades que se apontava para se conseguir esse propósito. O facto de se agir de forma descentralizada e numa “dimensão europeia” favoreceria a expansão da Sociedade da Informação. Por isso, a União Europeia propunha como primeiro eixo de desenvolvimento a criação das “autoestradas da informação” (redes de banda larga) e apoio às aplicações e serviços associados.</p> <p>Para se conseguir criar “um espaço comum da informação” as prioridades de ação teriam de estar focalizadas em cinco eixos prioritários, sendo o primeiro o objetivo a atingir (“difusão das melhores utilizações das TIC e desenvolvimento das aplicações europeias neste domínio”) e os restantes os meios para o conseguir (criar e aplicar o enquadramento político-jurídico, desenvolver serviços de telecomunicações transeuropeus, realizar ações de formação e reforçar o domínio das tecnologias).</p> <p>Propunha-se ainda a criação de uma “task force” responsável pela elaboração de um relatório onde fossem determinadas as prioridades e formas de atuação.</p>
1994	<p>A Europa e a Sociedade da Informação global: Relatório Bangemann. Recomendações para o Conselho Europeu</p> <p>Relatório apresentado na Cimeira do Conselho Europeu, em Corfu, a 24-25 de junho</p>	<p>Na sequência do Livro Branco publicado em 1993, surgiu este relatório preparado pelo Grupo de Alto Nível para a Sociedade da Informação presidido por Bangemann. Considerada uma oportunidade, pretendia-se que a criação da Sociedade da Informação fosse uma realidade comum para toda a União Europeia, evitando-se a fragmentação e a criação de uma “sociedade de duas classes” (p. 7), composta pelos que têm e pelos que não têm acesso à tecnologia e aos seus benefícios. A preparação dos indivíduos para a Sociedade da Informação era entendida como uma tarefa prioritária e conseguida através da sua promoção, educação e formação. Sendo esta Sociedade global, recomendava-se o estabelecimento de um conjunto de medidas comuns a todos os Estados que permitissem proteger os direitos de propriedade intelectual, privacidade e segurança dos dados.</p>
1995	<p>Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva</p> <p>COM(1995)590, de 29 de novembro</p>	<p>Surgido um ano antes do Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida, este Livro Branco defendia o reforço das políticas ligadas à educação, investigação e formação contínua enquanto meios facilitadores de emprego e de combate ao desemprego, possibilitando o aumento da competitividade, mas também a “identificação, integração, promoção social e realização pessoal” (p. 7).</p> <p>O documento estrutura-se em duas partes: a primeira é dedicada aos desafios do tempo presente face às transformações</p>

⁶⁴ Em atualização.

		<p>tecnológicas e económicas, bem como à preparação do futuro, apresentando algumas vias para os indivíduos adquirirem aptidões para o emprego; na segunda mencionam-se os objetivos a atingir e orientações de ações e medidas de apoio que poderiam ser implementadas pelos Estados-membros, de modo a permitirem a construção de uma “sociedade cognitiva”.</p> <p>O Livro Branco destaca “três choques motores” que contribuíam para que a Europa vivesse “uma fase de transição para uma nova forma de sociedade” (p. 9): a sociedade da informação, com as transformações provocadas pelas tecnologias, afetando não apenas a produção mas também a educação e formação; a mundialização da economia, assente na livre circulação de capitais, bens e serviços; e a civilização científica e técnica, assistindo-se a uma aproximação entre a produção e a ciência no sentido de melhorar determinados produtos, mas que acarreta também consigo problemas ligados à segurança e à ética.</p> <p>Para estes três desafios eram apresentadas duas respostas: por um lado, possibilitar o acesso à cultura geral e reduzir o fosso “entre os que sabem e os que não sabem” (p. 14), desenvolvendo-se capacidades como o espírito crítico, a compreensão, criatividade, discernimento e decisão; por outro lado, incrementar capacidades e aptidões para a atividade profissional, quer a nível dos “conhecimentos de base” ou “saberes fundamentais” (leitura, escrita, aritmética, línguas), obtidos nos sistemas de ensino formais, quer quanto às “competências técnicas” e, finalmente, no que toca às “aptidões sociais”.</p> <p>Com este documento não se pretendia apresentar um modelo uniforme ou impor regras comuns, mas somente sugerir e orientar, “identificando as linhas de ação abertas à União Europeia” (p. 8). Para cada um dos cinco objetivos eram propostas orientações: o primeiro objetivo geral, “fomentar a aquisição de novos conhecimentos”, podia ser conseguido através da criação de novos modos de reconhecimento de competências, pelo apoio à mobilidade e pela utilização de programas educativos multimédia; o segundo objetivo, “aproximar a escola e a empresa”, seria facilitado pelo desenvolvimento da aprendizagem e da formação profissional; no terceiro objetivo, “lutar contra a exclusão”, apostava-se no apoio às escolas da segunda oportunidade e no voluntariado para jovens; finalmente, os dois últimos objetivos gerais pretendiam o domínio de três línguas comunitárias e “tratar em pé de igualdade o investimento físico e o investimento em formação” (p. 53).</p>
1995	<p>Proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados</p> <p>Diretiva nº 95/46/CE, de 24 de outubro</p>	<p>Esta Diretiva define os conceitos de “dados pessoais”, “tratamento de dados”, “ficheiro de dados pessoais”, “responsável pelo tratamento” dos dados, “subcontratante”, “terceiro”, “destinatário”, “consentimento de pessoa em causa”.</p>
1996	<p>Livro Verde Viver e Trabalhar na Sociedade da Informação: Prioridade à dimensão humana</p> <p>COM(1996)389, de 24 de julho</p>	<p>Estruturado em redor de três problemas-chave - trabalho, emprego, coesão/vida na Sociedade da Informação -, o Livro Verde defendia a formulação de “um conjunto de princípios comuns para o desenvolvimento da Sociedade da Informação europeia” (p. 6), os quais seriam reflexo das ideias e valores que estiveram na</p>

		<p>génese do modelo social europeu.</p> <p>Quanto ao trabalho, relevava-se a revolução das tecnologias da informação e comunicação dos últimos anos e que conduziram a transformações no mercado de trabalho e na sociedade, possibilitando o desenvolvimento de novas competências, mas também gerando insegurança. Consciencializar para a flexibilização na organização do trabalho, para a modernização das instituições e para o papel que as tecnologias da informação e da comunicação podem ter nas pequenas e médias empresas (PME) seriam os três principais desafios a que a Europa teria de responder a este nível.</p> <p>No que respeita ao emprego, os reptos passariam pelos Estados gerarem políticas coordenadas, com atitudes proactivas face às profissões, incrementando nos cidadãos competências linguísticas, numéricas e ainda a “capacidade de interação com as novas tecnologias” (p. 21), permitindo integração plena na Sociedade da Informação.</p> <p>A coesão da União Europeia sairia reforçada através de quadros regulamentares de incentivo à liberalização e redução das diferenças entre Estados, através do reforço da qualificação dos recursos humanos e, por fim, “procurando a realização dos objetivos de autonomia e integração na Sociedade da Informação” (p. 31), pela valorização da democracia, da igualdade de oportunidades, da integração social e da saúde pública.</p>
1998 (a 2002)	<p>Programa comunitário plurianual de incentivo ao estabelecimento da Sociedade da informação na Europa (PROMISE)</p> <p>Decisão 98/253/CE, de 30 de março</p>	<p>A iniciativa PROMISE pretendia aumentar a eficiência dos serviços públicos, melhorar a competitividade na gestão empresarial e na acessibilidade aos serviços, clientes e fornecedores, definir políticas de telecomunicações e possibilitar o abrandamento das disparidades entre regiões resultantes do seu posicionamento nas “periferias”.</p> <p>A avaliação intercalar foi feita no documento COM(2001)350 e a sua avaliação final deu-se em 2005, na Comunicação COM(2005)260. Em 2003, este programa foi substituído pelo projeto MODINIS.</p>
1998	<p>Recomendação relativa ao desenvolvimento da competitividade da indústria europeia de serviços audiovisuais e de informação através da promoção de quadros nacionais conducentes a um nível comparável e eficaz de proteção dos menores e da dignidade humana</p> <p>98/560/CE, de 24 de setembro</p>	<p>Esta recomendação incentiva os Estados-membros a desenvolverem os serviços audiovisuais e de informação, por exemplo, através da criação de regulamentação nacional para a proteção de menores e da dignidade humana naquelas áreas, da realização de estudos sobre a temática, da cooperação e troca de experiências e boas práticas, do combate à circulação de conteúdos ilegais e lesivos, entre outros.</p>
2000	<p>eLearning – Pensar o futuro da educação</p> <p>COM(2000)318, de 25 de maio</p>	<p>Surgida para concretizar e completar o plano de ação eEuropa, esta proposta da Comissão Europeia pretendia mobilizar os agentes educativos, culturais e sócio-económicos para a evolução dos sistemas de ensino e formação e transição para a Sociedade do Conhecimento. Todos os cidadãos deveriam aprender uma “cultura digital”, possibilitadora da igualdade de oportunidades e elemento-chave para a emergência da Sociedade do Conhecimento.</p>

		<p>Esta iniciativa assentava em quatro principais linhas de ação que abrangiam os equipamentos, a formação (inicial, contínua, profissional) e as competências de base que deveriam ser proporcionadas, os serviços e conteúdos multimédia de qualidade que dessem resposta às necessidades de formação ou cultura e, por fim, a acessibilidade de centros de aquisição de conhecimentos e sua disponibilização em ambientes virtuais de aprendizagem e ensino.</p>
	<p>Aprovação do Plano de Ação eEurope 2002: Uma Sociedade da Informação para todos Bruxelas, 14 de junho</p>	<p>Lançada inicialmente em 1999, a iniciativa eEurope abrangia 10 áreas de ação e que foram agrupadas, no ano seguinte, em 3 objetivos: “uma Internet mais barata, mais rápida e segura, investir nas pessoas e qualificações e estimular a utilização da Internet” (p. 2-3), quer a nível do comércio eletrónico, da administração central, dos serviços de saúde e transporte, bem como no âmbito dos conteúdos digitais. Para isso, mais uma vez frisava-se a importância da criação de um quadro jurídico comum, do apoio ao setor privado e da coordenação da avaliação de desempenho do projeto. Esta iniciativa política procedia ainda à calendarização de cada uma das ações.</p>
	<p>Atualização da eEurope 2002 COM(2000)783, de 29 de novembro</p>	<p>Preparada pela Comissão Europeia para o Conselho Europeu de Nice, esta comunicação sintetiza os progressos obtidos com a iniciativa eEurope e os objetivos ainda não alcançados. Salienta-se o impacto político do projeto e o desenvolvimento de diversas iniciativas, públicas e privadas, algumas delas em países não incluídos na União Europeia, como era o caso do programa eNorway. Evidenciava-se também a aceleração do processo legislativo europeu, adequando-o à “nova economia” (p. 3), quer seja a nível das telecomunicações, como do comércio eletrónico e direitos de autor, entre outros.</p> <p>O documento dava conta de algumas iniciativas específicas desenroladas até ao momento, como os cartões inteligentes; o programa eContent que incentivava a criação e uso dos conteúdos digitais e promovia “a diversidade linguística nos sítios Web europeus” (p. 4); projetos na área da educação, como a iniciativa eLearning; o lançamento de redes de investigação (projeto Géant); os fundos regionais; e o lançamento do código .eu na União Europeia.</p> <p>Por fim, referiam-se os objetivos da avaliação de desempenho da eEurope e que combinariam avaliações quantitativas e qualitativas, cuja recolha de dados seria suportada financeiramente pelo programa PROMISE. Terminava-se com a apresentação de alguns desafios que se colocavam ao projeto, sendo a cibercriminalidade, a cibersegurança, o comércio eletrónico eram alguns dos aspetos mencionados.</p>
	<p>Programa comunitário para estimular o desenvolvimento e a utilização de conteúdos digitais europeus nas redes mundiais e promover a diversidade linguística na sociedade da informação 2001/48/CE, de 22 de dezembro de 2000</p>	<p>Esta decisão aprova o programa “Conteúdos digitais para as redes digitais” (Conteúdos-e), com uma duração de quatro anos.</p> <p>Partindo da ideia de evolução da “sociedade da informação e do conhecimento” e da necessidade de evitar a exclusão digital, mencionavam-se os conteúdos digitais, em rápida mutação, com um papel importante na criação de emprego, no acesso ao saber, no desenvolvimento profissional, económico, social e cultural, com reflexos na formação e educação, na criatividade e inovação. Lembrou-se o respeito pela propriedade intelectual e direitos de</p>

		<p>autor nesta difusão dos conteúdos digitais. Contudo, este e outros problemas não deveriam afetar a existência de conteúdos digitais em várias línguas, já que esta “promove a igualdade de acesso dos cidadãos à sociedade da informação e reduz as discriminações” (p. 2).</p> <p>A partilha de boas práticas nesta área devia ser incentivada e as ações realizadas deveriam complementar outras iniciativas comunitárias, como era o caso do plano de ação eEurope.</p> <p>Definiam-se os objetivos deste programa e que passavam pela generalização do acesso à Internet através do aumento dos conteúdos digitais disponíveis, pela promoção da “diversidade cultural e plurilinguismo” (p. 3), estimulando-se a economia e o emprego. Para tal, estabeleciam-se três linhas de ação, que procurariam melhorar e alargar o acesso à informação no setor público, incrementar a produção de conteúdos digitais multilingues e multiculturais, e aumentar o mercado de conteúdos digitais. Fixavam-se também os meios de execução do programa e a sua forma de funcionamento.</p>
2001	<p>Comércio eletrónico e serviços financeiros</p> <p>COM(2001) 66 final, de 7 de fevereiro</p>	<p>O documento mencionava que uma das prioridades relativamente ao emprego e crescimento passava pela criação de contextos de desenvolvimento do comércio eletrónico em toda a comunidade europeia. Procurava-se que o mercado europeu dos serviços financeiros complementasse a introdução do euro.</p> <p>O novo quadro político privilegiaria três áreas prioritárias, com vista a melhorar a competitividade europeia: convergência nas regras de comercialização, contratuais e não contratuais, e de proteção aos consumidores; promoção de medidas que promovam a confiança dos consumidores nos pagamentos através da Internet; reforço da cooperação no controlo/supervisão dos serviços transfronteiras.</p>
	<p>eEurope 2002 – Impacto e prioridades</p> <p>COM(2001) 140 final, de 13 de março</p>	<p>Esta comunicação avalia o impacto da iniciativa eEurope na “sociedade do conhecimento”, através de indicadores que permitiam aferir o alcance dos três objetivos inicialmente propostos (Internet mais barata, rápida e segura; melhoria das qualificações e o estímulo ao uso da Internet).</p> <p>O documento também propunha oito medidas ou áreas prioritárias a investir: a liberalização do mercado de telecomunicações; o investimento em infraestruturas de banda larga; a formação e qualificação digital dos trabalhadores, incluindo dos professores; a implementação de diretivas relativas à assinatura eletrónica e ao e-comércio; a luta contra a exclusão social e eletrónica; a criação de uma administração pública eletrónica; o aumento da cooperação e do apoio à investigação para a criação de redes seguras; o incremento das comunicações móveis.</p>
	<p>Avaliação intercalar da execução do programa comunitário plurianual de incentivo ao estabelecimento da Sociedade da Informação na Europa (PROMISE)</p> <p>COM(2001)350, de 27 de junho</p>	<p>O relatório apontava alguns exemplos da eficácia e das potencialidades do programa PROMISE, sobretudo a nível da divulgação das boas práticas, das atividades na Internet, da recolha de dados/informações e do Fórum da Sociedade da Informação. Salientava algumas debilidades, como o facto de ser um programa demasiado vasto e disperso, não prever a velocidade de mudanças na Sociedade da Informação, ser limitado o número de países que disponibilizavam dados atualizados, entre outras.</p>

		Assim, eram formuladas algumas recomendações ligadas à gestão e execução das atividades, reduzindo-se os recursos humanos e a quantidade de ações desenvolvidas. O programa passou a centrar-se na otimização dos benefícios socioeconómicos da sociedade da informação.
2002	<p>Estabelecimento de um quadro regulamentar comum para as redes e serviços de comunicações eletrónicas</p> <p>Diretiva 2002/21/CE, de 7 de março</p>	<p>Neste documento são decididas as funções das autoridades reguladoras nacionais e determinados procedimentos para uma aplicação uniforme desta diretiva-quadro, no sentido de se aumentar a proteção dos dados pessoais, da privacidade e da segurança das redes de comunicação públicas.</p> <p>Ainda se define o que deve ser considerado “rede de comunicações eletrónicas”, “mercados transnacionais”, “serviço de comunicações eletrónicas”, “rede de comunicações pública”, “recursos conexos”, “sistema de acesso condicional”, “autoridade reguladora nacional”, “utilizador”, “consumidor”, “serviço universal”, “assinante”, “diretivas específicas”, “oferta de rede de comunicações eletrónicas”, “utilizador final”, equipamento avançado de televisão digital” e “interface de programas de aplicação” (API).</p>
2003 (a 2005)	<p>Acompanhamento do plano de ação eEurope 2005, divulgação de boas práticas e reforço da segurança das redes e da informação (MODINIS)</p> <p>Decisão 2256/2003/CE, de 17 de novembro</p>	<p>Sucedendo ao programa PROMISE, a iniciativa MODINIS deu apoio ao Plano de Ação eEurope 2005 e seguiu a mesma filosofia do projeto que lhe antecedeu. Centrou-se em 4 objetivos: acompanhamento e comparação do desempenho na Sociedade da Informação dos Estados-Membros; intercâmbio de experiências e boas práticas (através de estudos, conferências, reuniões, workshops); avaliação da orientação estratégica do Plano eEurope 2005 (criação de um Grupo Consultivo eEurope; melhoramento do portal eEurope); preparar a criação de uma estrutura europeia para o reforço da segurança das redes e da informação (Agência Europeia para a Segurança das Redes e da Informação - ENISA).</p>
	<p>Programa eLearning</p> <p>Decisão nº 2318/2003/CE, de 5 de dezembro</p>	<p>Esta decisão estabelece um programa, a decorrer entre 2004-2006, para integrar as tecnologias da informação e comunicação nos sistemas europeus de educação e formação.</p>
	<p>O futuro da política europeia de regulação audiovisual</p> <p>COM(2003) 784 final, de 15 de dezembro</p>	<p>O documento começa por descrever o panorama audiovisual europeu no início do novo milénio, apresentando alguns dados relativos à televisão, cinema, vídeo. Considera que as mudanças profundas neste setor ocorreram na década de 90 e prevê que as principais inovações tecnológicas afetariam a televisão digital e a Internet. Dá conta das políticas comunitárias no setor audiovisual, referentes às regras de concorrência, destinadas a assegurar o pluralismo dos media e a proteção dos direitos de autor, defesa dos consumidores, entre outras.</p>
2004	<p>Criação da Agência Europeia para a Segurança das Redes e da Informação (ENISA)⁶⁵</p> <p>CE nº 460/2004, de 10 de março</p>	<p>Se, por um lado, as redes de comunicações e os sistemas informáticos são considerados essenciais ao desenvolvimento económico e social de um país, por outro lado verifica-se um crescendo nas violações da segurança destes “serviços de utilidade pública” provocando elevados prejuízos comerciais e financeiros. Apresentando estes problemas uma dimensão mundial, considera-se que a cooperação entre os vários países é essencial, quer a nível da melhoria das normas de segurança, como da informação e do “desenvolvimento de uma cultura de segurança das redes e da</p>

⁶⁵ <http://www.enisa.europa.eu>

		<p>informação” (p. 3). Daí a criação desta Agência Europeia que teria como função assegurar a segurança das redes e da informação.</p> <p>O documento define ainda o que entende por rede, sistema informático, segurança das redes e da informação, disponibilidade, autenticação, integridade dos dados, confidencialidade dos dados, risco, avaliação dos riscos, gestão dos riscos, cultura da segurança das redes e da informação.</p>
2005	<p>Proposta de Recomendação relativa a ações prioritárias tendo em vista uma cooperação reforçada no domínio dos arquivos na Europa</p> <p>COM(2005) 53 final, de 18 de fevereiro</p>	<p>O aumento do número de Estados-membros, os avanços nas tecnologias da informação e da comunicação, as alterações na legislação das instituições da União Europeia no sentido de facilitar o acesso à informação, são alguns fatores que têm vindo a repercutir-se na gestão documental e arquivística.</p> <p>A presente recomendação inclui orientações para a cooperação no setor dos arquivos e propostas de ações nesta área, desde a conservação, restauro e prevenção contra danos e roubos dos documentos e arquivos, à sua disponibilização eletrónica, propondo-se criar um portal na Internet “que dê acesso ao património arquivístico da União alargada” (p. 3), importante para se compreender a história e cultura deste continente.</p> <p>Previa também a criação de um grupo de peritos arquivistas para coordenar e acompanhar os trabalhos previstos nos relatórios sobre os arquivos.</p>
	<p>Decisão relativa a ataques contra os sistemas de informação</p> <p>Decisão-Quadro 2005/222/JAI, de 24 de fevereiro</p> <p>Em 2010, o Parlamento Europeu apresentou uma proposta de revogação desta decisão-quadro – COM(2010) 517 final</p>	<p>Este documento visa aproximar a legislação e as normas dos vários Estados-Membros no que respeita à incriminação, punições e sanções referentes a ataques contra os sistemas informáticos. Esta luta de forma articulada contra o terrorismo e a “criminalidade de alta tecnologia” ou cibercriminalidade passa ainda pelo reforço da cooperação policial e judiciária transnacional.</p> <p>Para evitar a subjetividade de interpretações, são definidos os conceitos “Sistema de informação”, “dados informáticos”, “pessoa coletiva” e “não autorizado” (no âmbito do acesso/ interferência ilegal aos sistemas de informação ou dados informáticos).</p> <p>A transposição desta decisão-quadro para o direito nacional deveria ser feita até 2007. No caso português, ela ocorreu em 2009, pela Lei nº 109/2009.</p>
	<p>i2010 – Uma sociedade da informação europeia para o crescimento e o emprego</p> <p>COM(2005) 229 final, de 1 de junho</p>	<p>Estamos perante uma iniciativa política de integração na Sociedade da Informação e que pretende contribuir para o principal objetivo da Estratégia de Lisboa: “crescimento sustentado e emprego” (p. 14). Mais uma vez reitera-se a opinião de que as tecnologias da informação e comunicação são um “poderoso motor de crescimento e emprego, . . . fator de inclusão e de qualidade de vida” (p. 3). Por isso, definia-se este novo quadro estratégico, promotor da abertura da economia digital e da adoção das tecnologias da informação e da comunicação e dos media.</p> <p>Três prioridades eram propostas para as políticas europeias da sociedade da informação e dos media. A primeira pretendia criar “um espaço único europeu de informação” (p. 4), de acesso rápido, seguro, com conteúdos ricos e colaborativo. A segunda procurava reforçar a inovação e o investimento na investigação ligada às tecnologias da informação e comunicação, facilitando a incorporação destas tecnologias nos vários setores da vida</p>

		<p>humana e aproximando a Europa dos seus concorrentes. A última pretendia promover uma “sociedade da informação europeia inclusiva” (p. 4), com melhores serviços públicos (e-Health – saúde em linha, e-Procurement – contratos públicos em linha, e-Government – administração pública em linha) e contribuir para o aumento da qualidade de vida, através da prestação de cuidados à população idosa, dos veículos inteligentes e das bibliotecas digitais multiculturais e multilingues.</p> <p>A gestão dos direitos digitais, a revisão da regulamentação, o apoio à criação e circulação de conteúdos digitais, a implementação de uma estratégia de segurança para a sociedade da informação, o aumento do apoio financeiro à investigação e inovação na área das tecnologias da informação e comunicação, as orientações e iniciativas sobre infoacessibilidade e infoinclusão, eram algumas das muitas medidas previstas.</p>
	<p>Avaliação final do programa comunitário PROMISE</p> <p>COM(2005)260, de 24 de junho</p>	<p>Relatório de avaliação da execução do programa comunitário plurianual (1998-2002) de incentivo ao estabelecimento da Sociedade da Informação na Europa (PROMISE), a nível do desempenho e impacto, apresentando também algumas orientações para o programa que iria suceder ao PROMISE, o MODINIS. Esta avaliação partia de uma sinopse dos objetivos que estiveram na base das duas fases em que se desenrolou o projeto (1998/9 e 2001/2) e da fase de transição (2000).</p>
	<p>i2010: Bibliotecas Digitais</p> <p>COM(2005)465, de 30 de setembro</p>	<p>Esta iniciativa insere-se na estratégia i2010 da Comissão Europeia. Visou criar uma biblioteca virtual europeia⁶⁶ e, simultaneamente, tratar “das questões de digitalização, acessibilidade em linha e preservação digital do nosso património cultural” (p. 3), identificando os desafios e propondo ações a serem implementadas. Tinha por objetivo a disponibilização digital dos inúmeros recursos de informação europeus – livros, jornais, filmes, fotografias e mapas - e possibilitar o acesso a bibliotecas digitais.</p> <p>A acessibilidade em linha era pensada em termos de superação de determinados desafios que afetavam a digitalização e a preservação digital, sendo estes os obstáculos financeiros, organizacionais, técnicos e jurídicos. Considerava-se ainda a existência de serviços que permitissem ao utilizador aceder facilmente aos documentos e, por outro lado, tornassem possível a preservação dos conteúdos digitais, evitando a obsolescência do hardware e software. Para evitar a colisão com a legislação referente aos direitos de autor, a biblioteca digital europeia disponibilizaria o material que estivesse no domínio público.</p>
2007	<p>Avaliação da Agência Europeia para a Segurança das Redes e da Informação (ENISA)</p> <p>COM(2007)285, de 1 de junho</p>	<p>A comunicação começa por expor a história desta Agência, dando depois conta do processo de avaliação externa, nomeadamente no que toca aos pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças detetadas pelos peritos externos (análise “SWOT” - <i>strengths, weaknesses, opportunities, threats</i>), bem como as recomendações sugeridas para o futuro da Agência.</p>
2008	<p>Proposta de programa comunitário plurianual para a proteção das crianças que utilizam a Internet e outras tecnologias das comunicações</p>	<p>Trata-se de uma proposta de Decisão do Parlamento e Conselho Europeus, apresentada pela Comissão Europeia, para o período de 2009 a 2013.</p>

⁶⁶ Portal da Biblioteca Digital Europeia - <http://search.theeuropeanlibrary.org/portal/pt/index.html>

	<p>COM(2008) 106 final, de 27 de fevereiro</p>	
<p>Alteração à duração da Agência Europeia para a Segurança das Redes e da Informação</p> <p>Regulamento nº CE/1007/2008, de 24 de setembro</p>	<p>Inicialmente prevista para um período de 5 anos, a Agência Europeia para a Segurança das Redes e da Informação, criada em 2004, viu o prazo alargado até 2012.</p>	
<p>Programa comunitário plurianual para a proteção das crianças que utilizam a Internet e outras tecnologias da comunicação</p> <p>Decisão nº 1351/2008/CE, de 16 de dezembro de 2007 e COM(2008) 106 final, de 27 de fevereiro</p>	<p>Tendo em vista proteger a “integridade física e mental dos jovens”, a proposta de decisão estabelecia um programa de ação para 2009-2013, alicerçado em 4 aspetos: 1) redução dos conteúdos ilícitos e combate aos comportamentos online prejudiciais, como a pornografia infantil e aliciamento/perseguição de crianças; 2) promoção de um ambiente em linha mais seguro, quer pelo fornecimento de “ferramentas aos pais” que permitissem reforçar a capacidade dos utilizadores, quer incentivando a “autorregulação”; 3) ações de sensibilização do público em geral e, em particular, das crianças, pais, educadores e outros responsáveis por crianças para as “oportunidades e riscos” no uso das tecnologias em linha; 4) estabelecimento de uma base de dados ou conhecimentos adquiridos nesta área, nomeadamente estudos sobre as práticas das crianças relacionadas com as tecnologias em linha, seus riscos e efeitos, incluindo os “aspetos técnicos, psicológicos e sociológicos”, entre outros.</p>	

Anexo 2. A Sociedade da Informação em Portugal e a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola portuguesa

Data	Documento	Alguns aspetos a salientar ⁶⁷
1985 (a 1994)	<p>Projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização / Valorização / Atualização)</p> <p>Despacho 206/ME/85, de 15 de novembro</p>	<p>O Projeto MINERVA pretendia promover a introdução das tecnologias da informação na Escola e no currículo do ensino não superior. Consideradas “meios auxiliares de ensino”, as tecnologias da informação implicavam a formação de “orientadores, formadores e professores” para o seu ensino e utilização.</p>
1996	<p>Criação da Equipa de Missão para a Sociedade da Informação</p> <p>Resolução do Conselho de Ministros nº 16/96, de 21 de março</p>	<p>Nesta Resolução, considerava-se que a emergência da Sociedade da Informação estava em estreita articulação com o desenvolvimento científico e tecnológico. Assim, incumbia-se o Ministro da Ciência e da Tecnologia de promover o debate sobre esta temática, no sentido de possibilitar a elaboração de um Livro Verde com propostas para a integração de Portugal na Sociedade da Informação. Competia-lhe ainda assegurar a “coordenação da informação” e da representação nacional nas investigações científicas e tecnológicas, levadas a cabo pela União Europeia e que estivessem relacionadas com este tema. Para o efeito, seria apoiado por uma Equipa de Missão para a Sociedade de Informação.</p>
1999	<p>Prorrogação do mandato da Equipa de Missão para a Sociedade da Informação até 31 de março de 2010</p> <p>Resolução do Conselho de Ministros nº 41/99, de 6 de abril</p>	<p>Para além de lhe prorrogar o mandato, este documento redefiniu as atribuições da Equipa da Missão, nomeadamente no que concerne à realização do balanço das atividades governativas referentes à Sociedade da Informação e ao acompanhamento do problema informático do ano 2000, da execução dos objetivos previstos no Livro Verde e do programa “Cidades Digitais”.</p>
2000	<p>Portugal Digital - Iniciativa Internet</p> <p>Resolução do Conselho de Ministros nº 110/2000, de 22 de agosto</p>	<p>Dinamizada pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia, esta iniciativa visava dar prioridade ao desenvolvimento da sociedade do conhecimento e da informação em Portugal. Para isso era apresentado um plano de ação, estruturado em dez metas e composto por diversas ações e medidas que tinham como eixos prioritários a promoção do funcionamento em rede, o incentivo à aquisição de computadores e ao uso da Internet pelas famílias, o estímulo ao uso da Internet em lugares públicos e nas empresas, a modernização da Administração Pública, a promoção da acessibilidade e o desenvolvimento de conteúdos.</p> <p>Esta iniciativa foi revogada pela Resolução nº 107/2003, de 12 de agosto.</p>
	<p>Criação da Comissão Interministerial para a Sociedade da Informação</p> <p>Resolução de Conselho de Ministros nº 114/2000, de 18 de agosto</p>	<p>A cargo do Ministro da Ciência e da Tecnologia, competia a esta Comissão desenvolver um conjunto de atividades articuladas com as iniciativas da União Europeia, nomeadamente com o Plano de Ação eEurope 2002: Uma Sociedade da Informação para todos. Foram ainda constituídas “unidades operacionais” com competências em áreas específicas da Sociedade da Informação, com as relacionadas com o Comércio Eletrónico, com os Cidadãos</p>

⁶⁷ Em atualização.

		<p>com Necessidades Especiais na Sociedade da Informação, formação de competências e modernização da Administração Pública, entre outras.</p> <p>Este documento foi revogado pela Resolução nº 135/2002, de 20 de novembro.</p>
2002	<p>Alteração das estruturas governamentais com competências de atuação a nível da sociedade da informação, criando a Unidade de Missão Inovação e Conhecimento (UMIC) e a Comissão Interministerial para a Inovação e Conhecimento</p> <p>Resolução do Conselho de Ministros nº 135/2002, de 20 de novembro</p>	<p>Tendo por base o Plano de Ação “e-Europe 2005: Uma sociedade da informação para todos”, aprovado em 2002 em Sevilha, o governo criou a Unidade de Missão Inovação e Conhecimento (UMIC), “uma estrutura de apoio ao desenvolvimento da política governamental em matéria de inovação, sociedade da informação e governo eletrónico” e que, entre outras atribuições, coordenaria o Programa Integrado de Apoio à Inovação (PROINOV).</p> <p>Esta Unidade de Missão tinha um prazo de 90 dias para apresentar um relatório de avaliação das iniciativas, programas e estruturas governamentais “com impacto nas áreas da inovação, da sociedade da informação e do governo eletrónico” e um “plano estratégico e operacional”. Era ainda formada uma Comissão Interministerial para a Inovação e Conhecimento que proporia estratégias de desenvolvimento nestas áreas, articulando as várias iniciativas existentes e acompanhando a implementação do Plano de Ação e-Europe 2005 e de outros programas europeus relacionados com a Sociedade da Informação.</p>
2007	<p>Plano Tecnológico da Educação</p> <p>Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, de 18/09</p>	<p>Este diploma de modernização tecnológica das escolas, que pretendia posicionar Portugal entre os cinco países europeus mais liga-se à Estratégia de Lisboa e ao Plano Tecnológico. Associa o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação à construção da Sociedade do Conhecimento e ao sucesso escolar dos alunos, considerando a Escola “o pilar da inclusão digital dos alunos portugueses” (p. 6564).</p>
2009	<p>Aprovação do Tratado da Organização Mundial de Propriedade Intelectual sobre Direito de Autor (OMPI), adotado em Genebra em 20 de dezembro de 1996</p> <p>Resolução da Assembleia da República nº 53/2009, de 20 de julho</p>	<p>O Tratado da OMPI sobre Direito de Autor (WCT) foi estabelecido em 1996, entre os países da União, e veio na sequência do Ato de Paris da Convenção de Berna (1971) para a proteção das obras literárias e artísticas. Começa-se por estabelecer que a proteção do direito de autor “abrange as expressões, e não as ideias, os processos, os métodos operacionais ou os conceitos matemáticos enquanto tal” (artigo 2º). Entre outras disposições, estabelece-se que os programas de computadores e as bases ou compilações de dados são obras e criações literárias, respetivamente, e como tal, são protegidas. Também a “armazenagem de uma obra protegida sob forma digital num suporte eletrónico constitui um ato de reprodução”</p>

Anexo 3. Estudos nacionais sobre o uso das novas tecnologias, sobretudo da Internet, presentes na base de dados do projeto EU Kids Online⁶⁸

Autor	Título	Tipo / Área de investigação	Data da investigação
BARBOSA, Albina de Fátima Moreira	Crianças, Pais e Internet Segura. Estudo de problemas e desafios	Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança - Tecnologias de Informação e Comunicação ⁶⁹	2006
BARRA, Marlene	Crianças e Internet. Interações na rede	Dissertação de Mestrado em Sociologia da Infância ⁷⁰	2003
CANDEIAS, Cátia Susana Pinto	Crianças e Internet: na balança dos riscos e das oportunidades	Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação ⁷¹	2007/2008
CARDOSO, Gustavo ⁷² ; ESPANHA, Rita; LAPA, Tiago	E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal.	Projeto realizado pelo CIES-ISCTE (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia), com o apoio da Fundação Portugal Telecom ⁷³	2006
CARDOSO, Gustavo; ESPANHA, Rita; GOMES, Maria do Carmo; LAPA, Tiago	Crianças e Jovens: A sua relação com as Tecnologias e os Meios de Comunicação	Projeto desenvolvido pelo CIES-ISCTE (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia), em colaboração com a Portugal Telecom ⁷⁴	2006
CRUZ, Maria da Graça de Abreu Parente da	A integração da World Wide Web nas atividades do Jardim de Infância: Análise do envolvimento das crianças de 5 anos	Dissertação de Mestrado em Educação - Especialização em Tecnologia Educativa ⁷⁵	2002/2003
DIAS, Manuel António Marques	A Internet e Sociedade: Das suas potencialidades à utilização pelos jovens na construção do seu mundo social, competências e saberes.	Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação ⁷⁶	2005
DUTSCHKE, Georg	The future use of the Internet as a channel of communication, information and business	Apresentação realizada nas XV Jornadas de Gestão	2003/2004

⁶⁸ Os projetos nacionais e internacionais constantes na base de dados EU Kids Online foram organizados por autor. Mencionam-se também os títulos, o tipo de trabalho e área de investigação em que se inserem, bem como a data de recolha dos dados. Sempre que possível, foi feita a ligação a documentos eletrónicos que se reportam à investigação mencionada.

⁶⁹ Disponível em http://projetos.iec.uminho.pt/tic/edicao1/albina_barbosa.pdf (recuperado em 3 de Dez. 2010)

⁷⁰ Referências a este estudo em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628eddb83d72_1.pdf e <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/1art14.doc> (recuperados em 3 Dez. 2010)

⁷¹ Disponível em <http://www2.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/TeseCatiaCandeias.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010)

⁷² Coordenador do projeto.

⁷³ Disponível em <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010)

⁷⁴ Disponível em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CriancaseJovens_AsuarelacaocomasTecnologiaseosMeiosdeComunicacao.pdf (recuperado em 3 Dez. 2010)

⁷⁵ Tese de mestrado disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/929/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010)

⁷⁶ Sinopse do projeto de investigação em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a20.pdf>

	by the big companies	Científica (Sevilha, 2005) ⁷⁷	
FARIA, Ádila Ferreira Lopes de	As TIC no jardim de infância: Contributos do Blogue para a Emergência da Leitura e da Escrita	Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança - Tecnologias de Informação e Comunicação ⁷⁸	2007
FERREIRA, Sérgio	A Periferia Como Lugar Central... Práticas e Representações Sociais dos Jovens sobre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (Internet) - Um estudo centrado no Nordeste Transmontano.	Dissertação de Mestrado em Sociologia	2002/2003
JUSTIÇA, Maria Paula Oliveira	Diálogos informais e interculturais: A Internet no contexto escolar.	Tese de Mestrado em Relações Interculturais ⁷⁹	2001
MALHEIRO, Maria Manuela	Mediação virtual: Tempos e modos de jogar computador	Tese de Mestrado em Sociologia da Infância	2002/2007
MOREIRA, Sandra Cortês	«Você fala “chatês”?» – Chats e Sms: Possibilidades de Utilização de Novos Media na Aprendizagem da Língua Materna	Dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional	2004/2006
NEVES, Marta Guerreiro Dias	Crianças e comunicação online: Pistas para uma prevenção precoce do risco	Dissertação de Mestrado em Comunicação e Cultura ⁸⁰	2008
PEREIRA, Luís	Os videojogos na aprendizagem: Estudo sobre as preferências dos alunos do 9º ano e sobre as perspetivas das editoras.	Dissertação de Mestrado em Tecnologia Educativa ⁸¹	2006/2007
PINTO, Casimiro	Estamos aqui para jogar. Os jogos eletrónicos e a Internet no quotidiano das crianças.	Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais ⁸²	2001/2002
PONTE, Cristina; MALHO, Maria João; REBELO, José ⁸³	Públicos de Comunicação Social em Portugal. Crianças como público sensível	Inserir-se no estudo sobre «Os Públicos dos Meios de Comunicação Social Portugueses» ⁸⁴	2008
QUICO, Célia Maria Silvério	Audiências dos 12 aos 18 anos no contexto da convergência dos media em Portugal: emergência de uma cultura participativa.	Dissertação de Doutoramento em Ciências da Comunicação ⁸⁵	2007
SILVA, Adelina Maria Pereira da	Mundos Reais, Mundos Virtuais: Os jovens nas salas de chat.	Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais ⁸⁶	2002/2003

⁷⁷ A pesquisa realizada não permitiu recolher mais elementos sobre o trabalho mencionado. Optou-se por manter este estudo na tabela que se apresenta, considerando que seria respeitante a Portugal (desconhece-se se inclui outros países) e à temática em estudo, tal como era indicado no repositório EU Kids Online.

⁷⁸ Disponível em http://projetos.iec.uminho.pt/tic/edicao1/adila_faria.pdf (recuperado em 3 de Dez. 2010)

⁷⁹ Tese de mestrado disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/641/1/LC38.pdf>. O artigo intitulado “A Internet no Contexto Escolar” faz a sinopse do projeto de investigação e está disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/justica-paula-internet-contexto-escolar.pdf> (recuperados em 3 Dez. 2010)

⁸⁰ Disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/TeseMestradoMartaNeves.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010).

⁸¹ O artigo “Perspetivas de Pais e Filhos sobre os Videojogos – Da investigação aos processos de mediação parental” está disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/LivroActas.pdf> (p. 51-61) (recuperado em 3 de Dez. de 2010)

⁸² Referência ao estudo em

<http://www.cibersociedad.com/congres2006/gts/comunicacio.php?id=680&llengua=es> (recuperado em 3 Dez. 2010)

⁸³ A equipa responsável por este projeto era coordenada por José Rebelo. Às investigadoras Cristina Ponte e Maria João Malho competia abordarem o público juvenil.

⁸⁴ Disponível em <http://www.erc.pt/documentos/Relatorios/3.pdf> e http://www.erc.pt/documentos/Conf_08/EMCS/EMCS-Intr.pdf (recuperados em 3 Dez. 2010).

⁸⁵ O artigo “Participação nos media e os jovens dos 12 aos 18 anos: estudo de avaliação de um formato ‘cross-media’ disponibiliza informação sobre este estudo em http://prisma.cetac.up.pt/75_Participacao_nos_Media_e_os_Jovens_12_aos_18_Celia_Quico.pdf (recuperado em 3 Dez. 2010)

SIMÕES, José Alberto de Vasconcelos	Entre o “real” e o “virtual”: representações e práticas culturais juvenis fora e dentro da Internet. O caso do hip-hop português.	Dissertação de Doutoramento em Sociologia – Especialização em Sociologia da Cultura ⁸⁷	2003/2006
VISEU, Sofia	Os alunos, a Internet e a escola: Contextos organizacionais, estratégias de utilização	Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Administração Educacional	1999/2000

⁸⁶ Disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/624/1/LC37.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010)

⁸⁷ Referência ao projeto no artigo intitulado “Redes, Internet e hip-hop: redefinindo o espaço dos fluxos”, disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/308.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010).

Anexo 4. Estudos internacionais sobre o uso das novas tecnologias, sobretudo da Internet, em que Portugal esteve envolvido e se encontram mencionados na base de dados do projeto EU Kids Online⁸⁸

Autor	Título	Tipo / Área de investigação	Data da investigação
ABRANTES, José Carlos ⁸⁹ ; PIËTTE, Jacques ⁹⁰ BÉVORT, Evelyne; BRÉDA, Isabelle; DE SMEDT, Thierry; ROMAIN, Lysiane; RIVOLTELLA, Pier Cesare	Os Jovens e a Internet: representação, utilização, apropriação / Les Jeunes et Internet: représentations, usages et appropriations	Projeto internacional que contou com a participação de Portugal ⁹¹	1999/2000
COMISSÃO EUROPEIA	Educaunet-2: A European programme to develop critical awareness of Internet risks through Media Education	Projeto internacional que contou com a participação portuguesa ⁹²	2002/2004
COMISSÃO EUROPEIA	Eurobarometer: Illegal and Harmful Content on the Internet	Inquérito realizado em 28 países (membros ou candidatos) da União Europeia ⁹³	2003/2004
COMISSÃO	Eurobarometer: Safer Internet	Projeto que envolveu 29	2005/2006

⁸⁸ A negrito estão assinalados os estudos utilizados para a realização do questionário-base “A Internet e a comunidade educativa de Baião”.

⁸⁹ Coordenador da investigação em Portugal.

⁹⁰ Coordenador da investigação internacional.

⁹¹ Canadá, França, Bélgica, Suíça, Portugal, Itália e Espanha foram os países participantes neste projeto que incluía uma componente nacional e outra internacional onde era feita a comparação dos dados. Colaboraram neste projeto o Instituto de Estudos Jornalísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e o Centro de Investigação Media e Jornalismo (CIMJ-Portugal), a Universidade Católica de Louvain (Bélgica) e de Milão (Itália), a Universidade de Sherbrooke e Montreal (Canadá), de Granada e Huelva (Espanha), o Clemi - Centre de Liaison des Moyens d'Information et de l'Enseignement (França). A síntese internacional da pesquisa está disponível em http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7448/download_fichier_fr_ji_international.pdf (recuperado em 3 Dez. 2010). O relatório português encontra-se disponível em http://static.publico.pt/docs/economia/jovens_e_internet.pdf (recuperado em 3 Dez. 2010). O projeto é apresentado no artigo “Internet, alguns desafios: a representação que os jovens revelaram da Internet”, disponível em <http://www.bocc.uff.br/pag/abranes-jose-internet-alguns-desafios.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010)

⁹² Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Portugal (Universidade do Algarve) e Reino Unido foram os países envolvidos no projeto. O relatório final encontra-se disponível em http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/archived/docs/pdf/projects/educaunet2_final_report.pdf (recuperado em 3 Dez. 2010).

⁹³ Relatório referente à Bélgica, Dinamarca, Alemanha, Grécia, Espanha, França, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Holanda, Áustria, Portugal, Finlândia, Suécia, Reino Unido disponível em http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer_2003_15_ms.pdf (recuperado em 3 Dez. 2010). Relatório referente ao Chipre, República Checa, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Malta, Polónia, Eslováquia e Eslovénia disponível em http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer_2004_10_new_ms.pdf (recuperado em 3 Dez. 2010). Relatório comparativo disponível em http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer_2004_eu25_highlights.pdf (recuperado em 3 Dez. 2010)

EUROPEIA		estados da União Europeia ⁹⁴ , incluindo Portugal ⁹⁵	
COMISSÃO EUROPEIA	Safer Internet for Children - Qualitative study in 29 European countries - national analysis: Portugal'	Projeto que envolveu 29 países da União Europeia, incluindo Portugal ⁹⁶	2007
COMISSÃO EUROPEIA	Mediapro: A European Research Project for the appropriation of new digital media by young people	Projeto que envolveu 9 países europeus ⁹⁷ , incluindo Portugal ⁹⁸	2005/2006
DEMUNTER, Christophe	Internet use in Europe: security and trust	Inquérito aplicado nos países da União Europeia ⁹⁹	2004
HEIM; BRANDTZAEG; KAARE [et al.]	A Digital Childhood	National Research Council ¹⁰⁰	2002/2003
LIVINGSTONE, Sonia (coord.)	EU Kids Online I e II (Crianças Europeias em Linha)	Projeto que envolve, no presente, 25 países europeus, incluindo Portugal¹⁰¹	2006/2009 2009/2011
OTTENS, Morag	Use of the Internet among individuals and enterprises	Inquérito aplicado nos países da União Europeia ¹⁰²	2004/2005

⁹⁴ Desses estados, 25 já tinham aderido à União Europeia (Áustria, Bélgica, República Checa, Dinamarca, Estónia, França, Alemanha, Grécia, Polónia, Portugal, Eslovénia, Espanha, Suécia, Holanda, Reino Unido, Croácia, Turquia, Irlanda, Itália, Finlândia, Hungria, Eslováquia, Letónia, Lituânia, Luxemburgo) e 4 encontravam-se em fase de acesso ou como candidatos (Roménia, Bulgária, Chipre, Malta).

⁹⁵ Disponível em

http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer_2005_25_ms.pdf e

http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer_2005_25_ms_a_nnex.pdf (recuperados em 3 Dez. 2010)

⁹⁶ Para além dos 27 estados-membros, também participaram a Islândia e Noruega. Relatório disponível em

http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/qualitative_study_2007/portugall.pdf. O estudo internacional está disponível em

http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/qualitative_study_2007/summary_report_en.pdf (recuperados em 3 Dez. 2010)

⁹⁷ Bélgica, Dinamarca, Estónia, França, Grécia, Itália, Polónia, Portugal e Reino Unido.

⁹⁸ Disponível em <http://www.mediapro.org/publications/finalreport.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010)

⁹⁹ Este inquérito foi aplicado a indivíduos com idades compreendidas entre os 16 e os 74 anos, mas a apresentação dos resultados não é feita por escalões etários, incluindo todos os inquiridos no mesmo grupo. Está disponível em http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NP05-025/EN/KS-NP05-025-EN.PDF (recuperado em 3 Dez. 2010).

¹⁰⁰ Não se descobriram informações relativas ao projeto português. Encontram-se referências aos resultados deste estudo no artigo *Gender Differences and the Digital Divide in Norway – Is there really a Gendered Divide?*, de Petter Bae Brandtzæg (2005), em <http://www.sintef.no/digitalbarndom/Digital%20Divide.pdf> e no artigo *In the borderland between family orientation and peer culture: the use of communication technologies among Norwegian tweens*, de Birgit Hertzberg Kaare (2007), em <http://nms.sagepub.com/content/9/4/603.full.pdf> (recuperados em 3 Dez. 2010).

¹⁰¹ Insere-se no programa Safer Internet Plus da União Europeia. Até ao momento, o projeto desenvolveu-se em duas fases: a primeira, já encerrada, decorreu entre 2006/2009; a segunda está prevista para 2009/2011. Na página portuguesa (<http://www2.fcsh.unl.pt/eukidsonline>) podemos aceder aos resultados do projeto e outras informações pertinentes sobre esta investigação. Em <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx> acedemos à página internacional do projeto.

¹⁰² Este inquérito foi aplicado a indivíduos com idades compreendidas entre os 16 e os 74 anos, mas a apresentação dos resultados não é feita por escalões etários, incluindo todos os inquiridos no mesmo grupo. Está disponível em http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NP06-012/EN/KS-NP06-012-EN.PDF (recuperado em 3 Dez. 2010).

Anexo 5. Outros estudos não incluídos na base de dados do EU Kids Online¹⁰³

Autor	Título	Tipo / Área de investigação	Data da investigação
ALMEIDA, Ana Nunes de¹⁰⁴; DELICADO, Ana; ALVES, Nuno de Almeida	Crianças e Internet: usos e representações, a família e a escola	Inserir-se no Projeto Internet Catalunha (PIC)¹⁰⁵	2008/2010
BENTO, Maria Augusta	Utilização da Internet pelos jovens em contexto pessoal e escolar: Um estudo de caso	Dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia ¹⁰⁶	2007
BRAZÃO, José Paulo Gomes	Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico	Dissertação de Doutoramento ¹⁰⁷	(200?)
CARDOSO, Gustavo; ESPANHA, Rita	Nativos digitais portugueses: Idade, experiência e esferas de utilização das TIC	Relatório produzido por Obercom a partir de dados do INE¹⁰⁸	2008
CARDOSO, Gustavo; ESPANHA, Rita	A Utilização de Internet em Portugal 2010	Inquérito realizado no âmbito do projeto WIP – World Internet Project ¹⁰⁹	2010
CAMPOS, Mariana	O Cyberbullying. Natureza e ocorrência em contexto português	Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações ¹¹⁰	2009
CARVALHO, Marta Pinto de	Integração da Internet nas aulas de Educação Visual e Tecnológica	Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança - Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica ¹¹¹	2007
COMISSÃO EUROPEIA	Flash Eurobarometer 2008: Towards a safer use of the Internet for children in the EU – a parents' perspective ¹¹²	Inquérito internacional (respeitante aos países da União Europeia) ¹¹³	2008

¹⁰³ A negrito estão assinalados os estudos utilizados para a realização do questionário-base “A Internet e a comunidade educativa de Baião”.

¹⁰⁴ Coordenadora do projeto,

¹⁰⁵ Disponível em http://www.criinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf

(recuperado em 3 Dez. 2010)

¹⁰⁶ Disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/1339> (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹⁰⁷ Índice da dissertação disponível em http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/introd-TESE_D%20Brazao.pdf

(recuperado em 3 Dez. 2010)

¹⁰⁸ Disponível em http://www.obercom.pt/client/?newsId=373&fileName=fr_julho_2010.pdf (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹⁰⁹ Disponível em http://www.unic.pt/images/stories/noticias/Relatorio_LINI_UMIC_InternetPT.pdf

(recuperado em 3 Dez. 2010)

¹¹⁰ Disponível em <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/1884/1/O%20Cyberbullying%20em%20Contexto%20Portugu%C3%AAs%20-%20Mariana%20Campos.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹¹¹ Disponível em

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8139/1/TeseMestrado_MartaPinto_2008_.pdf

(recuperado em 3 Dez. 2010)

¹¹² Trata-se de um inquérito aplicado a pais de crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos. Embora sejam as perceções dos pais sobre a utilização segura da Internet, o estudo é referenciado devido à sua atualidade e pertinência para um futuro trabalho comparativo entre as perceções dos pais e as práticas dos filhos.

Autor	Título	Tipo / Área de investigação	Data da investigação
COMISSÃO EUROPEIA	Flash Eurobarometer 2008: Towards a safer use of the Internet for children in the EU – a parents’ perspective ¹¹⁴	Inquérito internacional (respeitante aos países da União Europeia) ¹¹⁵	2008
DUTSCHKE, Georg; CHAVES, Monica; LIZ, Carlos; FEATHER, Frank	The “Net Generation” in Portugal and its Importance for Strategic Marketing: A Longitudinal Research	Estudo no âmbito do Marketing estratégico ¹¹⁶	2008/2009
FORNELOS, Luís Pedro Gonçalves Novo	A Internet na sala de aula de Matemática: um estudo de caso no 6º ano de escolaridade	Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança – Especialização em Ensino e Aprendizagem da Matemática ¹¹⁷	2004
MAIA, Maria Adelina Azevedo	A Biblioteca Escolar como pivot de um processo de ensino-aprendizagem construtivista suportado por tecnologias multimédia e distribuídas	Dissertação de Mestrado em Tecnologia Multimédia ¹¹⁸	2006
MARQUES, Maria Teresa Pinheiro Martinho	Recuperar o engenho a partir da necessidade, com recurso às tecnologias educativas: Contributo do ambiente gráfico de programação Scratch em contexto formal de aprendizagem.	Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Tecnologias Educativas ¹¹⁹	2007/2009
MEIRELES, Alcides José da Costa	Uso de quadros interativos em educação: Uma experiência em Físico-Químicas com vantagens e “resistências”	Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia ¹²⁰	2006
MENEZES, Célia Maria Cardoso de Abreu Vasconcelos Quintanilha de	Utilização de dispositivos móveis na escola do século XXI: O impacto do Podcast no processo de ensino-aprendizagem na língua inglesa no 7º ano do 3º ciclo do ensino básico	Dissertação de Mestrado em Informática Educacional ¹²¹	2008/2009

¹¹³ Relatórios disponíveis em http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer_2008.pdf, em http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/analyticalreport_2008.pdf e http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/annexanalyticalreport_2008.pdf (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹¹⁴ Trata-se de um inquérito aplicado a pais de crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos. Embora sejam as perceções dos pais sobre a utilização segura da Internet, o estudo é referenciado devido à sua atualidade e pertinência para um futuro trabalho comparativo entre as perceções dos pais e as práticas dos filhos.

¹¹⁵ Relatórios disponíveis em http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer_2008.pdf, em http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/analyticalreport_2008.pdf e http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/annexanalyticalreport_2008.pdf (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹¹⁶ Artigo disponível em http://www.marketing-trends-congress.com/2010_cp/Materiali/Paper/Fr/Dutschke_Chaves_Liz_Feather.pdf (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹¹⁷ Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6682/1/A%20Internet%20na%20Sala%20de%20Aula%20de%20Matematica%20-%20Mestrado%20-%20Pedro_Fornelos.pdf (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹¹⁸ Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/11539> (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹¹⁹ Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/847> (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹²⁰ Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/alcides/docs/tesecompleta.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹²¹ Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/184/3/TMI%2022.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010)

Autor	Título	Tipo / Área de investigação	Data da investigação
PAIVA, Jacinta	As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos alunos	Inquérito aplicado a 59488 alunos do 4º, 6º, 8º, 9º, e 11º ano ¹²²	2002/2003
PATROCÍNIO, José Tomás Vargues	Tornar-se pessoa e cidadão digital: Aprender e formar-se dentro e fora da escola na sociedade tecnológica globalizada	Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação – Especialização em Educação e Desenvolvimento ¹²³	2003
PEREIRA, Luís; PEREIRA, Sara	Perceções das crianças sobre videojogos: Um estudo com alunos de 10-12 anos	Inquérito aplicado a 147 alunos, do 2º ciclo, de escolas de Braga ¹²⁴	(200?)
POMBO PEREIRA, Teresa Sofia Neves	Avaliação formativa e aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem	Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Tecnologias Educativas ¹²⁵	2006
SANTOS, Albino Manuel Nogueira dos	Um projeto colaborativo em rede para a Área de Projeto: A simulação global na Internet	Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia ¹²⁶	2005/2006
SILVA, Maria Iolanda Pereira da	A Biblioteca Escolar e as TIC: Modelo para novas aprendizagens. Estudo de caso em três escolas secundárias da região Autónoma da Madeira	Dissertação de Doutoramento em Ciências da Informação ¹²⁷	2005/2006
ZICKUHR, Kathryn	Generations 2010	Projeto de PewResearch Center (Pew Internet & American Life Project) ¹²⁸	2010

¹²² Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/jpaiva-estudo-alunos.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹²³ Disponível em http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/tese_jtpv1.pdf e http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/tese_jtpv2.pdf (recuperados em 3 Dez. 2010)

¹²⁴ Artigo disponível em <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Percep%C3%A7%C3%B5es%20das%20crian%C3%A7as%20sobre%20videojogos%20E2%80%93%20um%20estudo%20com%20alunos%20de%2010-12%20anos.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹²⁵ Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/813> (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹²⁶ Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/albino/Diss-Mest-Albino-S2.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹²⁷ Disponível em <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/16/3/DoutoramentololandaSilva.pdf> (recuperado em 3 Dez. 2010)

¹²⁸ Disponível em <http://pewinternet.org/Reports/2010/Generations-2010.aspx>. O relatório pode ser consultado em

http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP_Generations_and_Tech10_final.pdf (recuperados em 16 Dez. 2010).

Anexo 6. Propostas de categorização da criminalidade informática (adaptado de Rodrigues, 2009, p. 168-194)

Autoria das propostas	Categorias ou áreas dos delitos informáticos
E. J. Lampe (1975)	“Burla informática” (manipulação de dados/programas)
	Cópia ilegal de programas
	“Espionagem informática” (obtenção e uso ilícito de dados)
	“Sabotagem informática” (destruição/inutilização de dados/programas)
	Agressões no hardware, como o furto de tempo do computador
Lei da Criminalidade Informática (Lei nº 109/91, de 17 de agosto)	Falsidade informática
	Dano relativo a dados ou programas informáticos
	Sabotagem informática
	Acesso ilegítimo
	Interceção ilegítima
Faria Costa e Helena Moniz (1997)	Reprodução ilegítima de programa protegido
	Privacidade
	Criminalidade económica (burla e falsidade informática, sabotagem e espionagem informática, <i>hacking</i>)
	Propriedade intelectual
Ulrich Sieber (1998)	Redes de comunicação
	Violação da privacidade
	Ilícitos económicos (<i>hacking</i> ou acesso informático ilegal; espionagem informática; pirataria de software e outros produtos; sabotagem e extorsão informática; fraude informática) ¹²⁹
	Conteúdos ilegais e nocivos (ofensas de comunicação)
Lei da Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 67/98, de 26 de outubro)	Outros crimes informáticos
	Não cumprimento de obrigações relativas à proteção de dados
	Acesso indevido
	Viciação ou destruição de dados pessoais
Classificação proposta pela União Europeia na COM(2000) 890 final (2000)	Desobediência qualificada
	Violação do dever de sigilo
	Violações da vida privada (recolha, armazenamento, modificação e divulgação de dados pessoais)
	Infrações ligadas ao conteúdo (imagens pornográficas, racismo e informações que estimulem a violência)
Convenção sobre o Cibercrime, do Conselho Europeu (celebrada em 2001, entrou em vigor em	Infrações económicas, acesso não autorizado e sabotagem (difusão de vírus, espionagem e pirataria informática, falsificação ou burla informática)
	Lesões à propriedade intelectual (programas de computador, bases de dados, direitos de autor e convexas)
	Infrações contra a confidencialidade, integridade e disponibilidade dos dados e sistemas informáticos (acesso e interceção ilegítimos, interferência em dados e sistemas, uso abusivo de dispositivos)
	Infrações relacionadas com computadores (falsificação e burla informáticas)

¹²⁹ Em 1986, Sieber (citado em Rodrigues, 2009) identificava 6 crimes económicos ligados à informática: burla ou fraude através da manipulação dos sistemas de processamento de dados; espionagem informática e roubo ou furto de *software*; sabotagem informática; apropriação de serviços; acesso não autorizado aos sistemas informáticos; burla ou fraude fiscal informática

2004)	<p>Infrações respeitantes ao conteúdo (pornografia infantil)</p> <p>Infrações relacionadas com a violação do direito de autor e direitos conexos</p>
Donn B. Parker (2001)	<p>O computador é objeto do crime (por exemplo, o computador é furtado ou destruído)</p> <p>O computador é o motivo ou ambiente usado para cometer o crime (por exemplo, o computador é infetado por um vírus)</p> <p>O computador é usado como ferramenta ou instrumento para planificar um crime (como é o caso da falsificação de documentos ou da introdução dentro de outros computadores)</p> <p>A simbologia do computador é usada para intimidar ou enganar (por exemplo, um corretor de bolsa levar os clientes a acreditarem que ele pode obter lucros através de um programa de computador ao qual não tem acesso)</p>
Chris Marshall et al. (2002)	<p>Crimes em que o computador é usado como uma ferramenta</p> <p>Crimes em que o computador é usado como alvo</p>
Projeto EU/US Cooperation for Preventing Computer Related Crime (2002)	<p>Crimes contra pessoas (violação contra privacidade, furto de identidade, crimes de ódio, difamação, chantagem, cyberameaça, prostituição, exploração de crianças)</p> <p>Crimes contra a propriedade (violação da propriedade intelectual e industrial, burla, fraude em investimentos financeiros, clientes – propagandas falsas, abuso de confiança -, espionagem económica, furto e desfalque</p> <p>Crimes contra a ordem pública e o interesse público (tráfico - de drogas, armas de fogo, órgãos, humanos -, jogo, lavagem de dinheiro, espionagem governamental, corrupção e terrorismo)</p>
Rovira del Canto (2003)	<p>Infrações à intimidade ou privacidade</p> <p>Ilícitos no âmbito económico</p> <p>Ilícitos de comunicação telemática</p> <p>Outros ilícitos</p>

Anexo 7. Planificação do Projeto "O Meu Magalhães" e sua inclusão no Plano Anual de Atividades da Biblioteca



Biblioteca do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil



Plano Anual de Atividades

(Equipa da Biblioteca Escolar)

Actividade "O Meu Magalhães"			
Domínio a desenvolver	Subdomínios a desenvolver	Indicadores a trabalhar	Descrição da actividade
A. Apoio ao Desenvolvimento Curricular	A.1. Articulação Curricular da Biblioteca Escolar com as Estruturas Pedagógicas e os Docentes	A.1.4. Integração da Biblioteca Escolar no Plano de Ocupação Plena dos Tempos Escolares (OPTE)	<ul style="list-style-type: none"> • Destinatários: Projecto destinado às turmas do 3º e 4º anos; • Calendarização: Durante o ano lectivo, num dos tempos semanais de Apoio ao Estudo; • Descrição: Produção, em contexto de sala de aula, de textos de apoio à utilização do computador, abrangendo as seguintes temáticas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilização do computador; ✓ Organização da informação; ✓ Produção de textos; ✓ Trabalho com folha de cálculo; ✓ Produção de apresentações em PowerPoint; ✓ Trabalho com imagens; ✓ Utilização da Internet (criação de caixas de correio electrónico e sua utilização; pesquisa na Internet; cópia da informação recolhida para documentos de texto e seu tratamento; segurança na Internet; uso de programas de troca instantânea de mensagens.
	A. 2. Promoção da Literacia da Informação	<p>A.2.1. Organização de actividades de formação de utilizadores;</p> <p>A.2.2. Promoção do ensino em contexto de competências de informação;</p> <p>A.2.3. Promoção das TIC e da Internet como ferramentas de acesso, produção e comunicação de informação e como recurso de aprendizagem;</p> <p>A.2.4. Impacto da Biblioteca Escolar nas competências tecnológicas e de informação dos alunos.</p>	



Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil

Biblioteca da Escola E.B. 2,3/Secundária de Baião

Anexo 8. Questionário "A Internet e a Comunidade Educativa de Baião"

A Biblioteca do Agrupamento, com o apoio científico da Universidade Católica, em colaboração com o Serviço de Psicologia e Orientação da Escola e cooperação com as bibliotecas dos restantes agrupamentos do concelho, está a fazer um estudo sobre "A Internet e a Comunidade Educativa de Baião". Pretendemos conhecer o que as crianças/jovens, pais e professores pensam sobre a Internet e o modo como a utilizam. Por isso, seleccionamos algumas turmas da escola para responderem a um inquérito. A tua turma foi uma das escolhidas.

O que deverás fazer? Apenas ler e responder às perguntas que te são colocadas. Deixamos-te ainda quatro pedidos:

- ☆ Não escrevas o teu nome em nenhuma das folhas do questionário;
- ☆ Coloca uma cruz na opção (ou opções) que correspondem à tua resposta
- ☆ Sê verdadeiro nas respostas que deres;
- ☆ Participa! É muito importante a tua ajuda.

Agradecemos a tua colaboração.

Hermínia Marques

Este questionário foi elaborado tendo por base os estudos coordenados por Ana Almeida (Crianças e Internet, 2008) e Jacinta Paiva (As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos alunos, 2003)

EU E A MINHA FAMÍLIA...

1. Ano de escolaridade:

5º ano	<input type="checkbox"/>		
7º ano	<input type="checkbox"/>		
10º ano	<input type="checkbox"/>	Ciências e Tecnologias	<input type="checkbox"/>
		Línguas e Humanidades	<input type="checkbox"/>
		Curso Profissional	<input type="checkbox"/>

2. Sexo:

Feminino Masculino

3. Idade: _____

4. A que freguesia pertence o lugar onde resides?

Ancede	<input type="checkbox"/>	Ovil	<input type="checkbox"/>
Campelo	<input type="checkbox"/>	Ribadouro	<input type="checkbox"/>
Covelas	<input type="checkbox"/>	Santa Cruz do Douro	<input type="checkbox"/>
Frende	<input type="checkbox"/>	Santa Leocádia	<input type="checkbox"/>
Gestaçô	<input type="checkbox"/>	Santa Marinha do Zêzere	<input type="checkbox"/>
Gôve	<input type="checkbox"/>	Teixeira	<input type="checkbox"/>
Grilo	<input type="checkbox"/>	Teixeiró	<input type="checkbox"/>
Loivos da Ribeira	<input type="checkbox"/>	Tresouras	<input type="checkbox"/>
Loivos do Monte	<input type="checkbox"/>	Valadares	<input type="checkbox"/>
Mesquinhata	<input type="checkbox"/>	Viariz	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>	Qual? _____	<input type="checkbox"/>

5. Com quem vives?

Mãe	<input type="checkbox"/>	
Pai	<input type="checkbox"/>	
Irmãos	<input type="checkbox"/>	Com quantos irmãos? _____
Madrasta	<input type="checkbox"/>	
Padrasto	<input type="checkbox"/>	
Avós	<input type="checkbox"/>	
Outras pessoas	<input type="checkbox"/>	Quem? _____

6. Profissão da mãe _____

7. Profissão do pai _____

8. Os teus pais estão a frequentar algum curso?

	Mãe	Pai
Não está a frequentar nenhum curso		
Sim, está a acabar o ensino básico ou secundário		
Sim, está a estudar no ensino superior ou universitário		
Sim, está a fazer um curso na empresa onde trabalha		
Sim, está a fazer um curso pela Internet		
Não sei		

9. Que estudos têm os teus pais?

	Mãe	Pai
Não sabe ler nem escrever		
Não acabou o 1º ciclo (menos da 4ª classe)		
Tem o 1º ciclo (antiga 4ª classe)		
Tem o 2º ciclo (6º ano)		
Tem o 3º ciclo (9º ano)		
Tem o Secundário (12º ano)		
Tem um Curso Superior		
Não sei		

10. Quem é o teu Encarregado de Educação?

Mãe	<input type="checkbox"/>	Madrasta	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>	Padrasto	<input type="checkbox"/>
Irmã	<input type="checkbox"/>	Avó	<input type="checkbox"/>
Irmão	<input type="checkbox"/>	Avô	<input type="checkbox"/>
Outra pessoa	<input type="checkbox"/>	Quem? _____	<input type="checkbox"/>

Se o teu Encarregado de Educação for a tua mãe ou o teu pai, passa para a pergunta 13, página 4.

11. Profissão do Encarregado de Educação _____

12. Que estudos tem o teu Encarregado de Educação?

Não sabe ler nem escrever	
Não acabou o 1º ciclo (menos da 4ª classe)	
Tem o 1º ciclo (antiga 4ª classe)	
Tem o 2º ciclo (6º ano)	
Tem o 3º ciclo (9º ano)	
Tem o Secundário (12º ano)	
Tem um Curso Superior	
Não sei	

13. Indica as coisas que tens em casa:

	Não	Sim
Um quarto só para mim		
Um sítio tranquilo para estudar		
Além dos manuais, outros livros de consulta para estudar		
Um computador só para mim		
Uma televisão no quarto		
Uma consola de jogos		
Um leitor de MP3/iPod		
Um leitor de DVD		
Uma máquina fotográfica digital		

14. Tens computador em tua casa?

Não	<input type="checkbox"/>		
Sim	<input type="checkbox"/>	Computador fixo	
		Computador portátil	

15. Já frequentaste algum curso relacionado com computadores ou informática fora das aulas?

Não Sim

16. Tens telemóvel?

Não (Se respondeste "Não", avança para a página seguinte, pergunta 18) Sim

17. O que é que costumás fazer com o telemóvel?

	Não	Sim
Fazer ou receber chamadas telefónicas		
Enviar ou receber mensagens escritas (SMS)		
Aceder à Internet		
Ouvir música		
Tirar fotografias		
Enviar ou receber músicas		
Enviar ou receber fotografias ou vídeos		
Fazer pequenos filmes		
Jogar sem Internet		
Jogar com Internet		
Utilizar o Messenger		
Utilizar o correio eletrónico (email)		

EU E A INTERNET...

18. Sabes usar a Internet?

Não	<input type="checkbox"/>	(Se respondeste “Não”, avança para a página 10, pergunta 40)	
Sim	<input type="checkbox"/>	Sei usar <u>mal</u> a Internet	<input type="checkbox"/>
		Sei usar <u>razoavelmente</u> a Internet	<input type="checkbox"/>
		Sei usar <u>muito bem</u> a Internet	<input type="checkbox"/>

19. Em tua casa, quais são as pessoas que sabem usar a Internet?

Apenas eu sei usar a Internet	<input type="checkbox"/>
A minha mãe sabe usar	<input type="checkbox"/>
O meu pai sabe usar	<input type="checkbox"/>
Os meus irmãos sabem usar	<input type="checkbox"/>
Os meus avós sabem usar	<input type="checkbox"/>
Outras pessoas sabem usar	<input type="checkbox"/>
Quem? _____	

20. Desde quando utilizas a Internet?

Utilizo a Internet desde o 1º ciclo	<input type="checkbox"/>
Utilizo a Internet desde o 2º ciclo	<input type="checkbox"/>
Utilizo a Internet desde o 3º ciclo	<input type="checkbox"/>
Utilizo a Internet desde o Secundário	<input type="checkbox"/>

21. Há quanto tempo utilizas a Internet?

Há menos de um ano	<input type="checkbox"/>
Entre 1 e 2 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 3 e 4 anos	<input type="checkbox"/>
Há 5 anos ou mais	<input type="checkbox"/>

22. Com quem aprendeste a usar a Internet?

	Não	Sim
Com a minha mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com o meu pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com o meu irmão ou irmã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com um professor da minha escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com um amigo ou colega da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendi sozinho(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com outra pessoa que não as anteriores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Quem? _____

23. Com quem é que costumavas comunicar através da Internet (correio eletrónico, Messenger)?

Não costumo comunicar através da Internet	
Comunico com a minha mãe e/ou Pai	
Comunico com os meus irmãos	
Comunico com os meus avós	
Comunico com os meus professores	
Comunico com amigos ou colegas da escola	
Comunico com familiares/amigos que estão no estrangeiro	
Comunico com pessoas que não conheço	
Comunico com outras pessoas que não as anteriores	Quem? _____

24. A quem é que costumavas pedir ajuda quando tens um problema com a Internet?

Resolvo sozinho(a)	<input type="checkbox"/>
À minha mãe	<input type="checkbox"/>
Ao meu pai	<input type="checkbox"/>
Ao meu irmão ou irmã	<input type="checkbox"/>
A um professor da minha escola	<input type="checkbox"/>
A um amigo ou colega da escola	<input type="checkbox"/>
A outra pessoa	Quem? _____

25. Com que frequência te ligas à Internet nos locais abaixo indicados?

	Nunca	Raramen- te	1 ou 2 vezes por semana	Todos os dias
Em casa				
Em casa de um familiar				
Em casa de um amigo ou colega da escola				
Na escola, na biblioteca escolar				
Na escola, durante as aulas com os professores				
Na escola, na sala de convívio dos alunos				
Na biblioteca pública				

26. Por dia, quanto tempo passas na Internet na escola?

Nunca uso a Internet na escola ou não a utilizo todos os dias	<input type="checkbox"/>
Menos de 1 hora	<input type="checkbox"/>
1 ou 2 horas	<input type="checkbox"/>
Entre 3 e 5 horas	<input type="checkbox"/>
Mais de 6 horas	<input type="checkbox"/>

27. Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet?

Não, nunca falo	<input type="checkbox"/>	
Sim, costumo falar	<input type="checkbox"/>	Com os meus pais
		Com os meus irmãos
		Com professores
		Com os meus amigos ou colegas
		Com outras pessoas
		Com quem? _____

28. Já compraste música através de sítios de venda da Internet?

Não, nunca comprei

Não, mas faço download gratuito

Sim, já comprei

29. Já te encontraste pessoalmente com alguém que tenhas conhecido na Internet?

Não, nunca conheci ninguém através da Internet

Não, mas já fiz amigos através da Internet

Sim, já me encontrei com amigos que conheci através da Internet

30. Costumas utilizar alguma(s) precaução(precauções) de segurança quando usas a Internet?

Não	<input type="checkbox"/>	
Sim (indica a precaução ou precauções de segurança que costumas utilizar)	<input type="checkbox"/>	Protegi o computador com um antivírus/firewall
		Atualizo regularmente o antivírus/firewall
		Só forneço os meus dados pessoais se tiver a certeza que é seguro
		Tenho cópias de segurança da informação mais importante
		Não abro ficheiros vindos de pessoas que não conheço
		Antes de descarregar um ficheiro, verifico-o com o antivírus
		Escolho senhas (passwords) difíceis de adivinhar
		Tenho várias senhas (passwords) e altero-as regularmente
		Utilizo outras precauções
Quais? _____		

31. O que é que costumas fazer na Internet?

	Nunca	Raramen- te	1 ou 2 vezes por semana	Todos os dias
Enviar e receber correio eletrónico (e-mails)				
Procurar informação de que preciso para os meus trabalhos da escola				
Consultar o Moodle do Agrupamento				
Consultar o blogue ou a página da Biblioteca Escolar				

	Nunca	Raramente	1 ou 2 vezes por semana	Todos os dias
Usar mensagens instantâneas (Messenger, Skype, etc.)				
Fazer chamadas de voz ou de vídeo (através da Webcam)				
Participar em fóruns (grupos de discussão) ou salas de conversação aberta (chats)				
Procurar informação sobre assuntos que me interessam				
Fazer download (descarregar) música, filmes ou jogos				
Ler jornais, revistas ou livros na Internet				
Ouvir rádio ou ver televisão online				
Jogar na Internet com os amigos				
Comprar coisas (músicas, livros, bilhetes de espetáculos, relógios, etc.)				
Pôr textos, imagens, música ou vídeos num blogue ou página pessoal (Hi5, Myspace, Facebook, etc.)				
Responder a questionários ou participar em votações online				

32. Tens ligação à Internet em tua casa?

Sim	<input type="checkbox"/>		
Não	<input type="checkbox"/>		
Porquê? (indica o motivo ou motivos porque não tens Internet em tua casa)			
	Não tenho computador		
	Não preciso		
	Os meus pais não deixam		
	Tenho Internet noutra local		
	É muito caro o acesso à Internet		
	Acho que pode ser perigoso		
	Não sei como funciona		
	Não gosto		
	Não sei para que serve		
	Não tenho tempo para usar		
	Outro motivo		
	Qual? _____		
Se respondeste “Não”, avança para a página 10, pergunta 40			

33. Em que equipamento(s) costumavas aceder à Internet em casa?

No telemóvel	<input type="checkbox"/>	
Na consola de jogos	<input type="checkbox"/>	
Num computador	<input type="checkbox"/>	
Outro	<input type="checkbox"/>	Qual? _____

34. Por dia, quanto tempo passas na Internet em casa?

Não utilizo a Internet todos os dias	<input type="checkbox"/>
Menos de 1 hora	<input type="checkbox"/>
1 ou 2 horas	<input type="checkbox"/>
Entre 3 e 5 horas	<input type="checkbox"/>
Mais de 6 horas	<input type="checkbox"/>

35. O que é que costumam fazer os teus pais quando estás ligado(a) à Internet?

Ajudam-me na Internet	<input type="checkbox"/>
Não fazem nada em relação à Internet	<input type="checkbox"/>
Perguntam-me o que estou a fazer na Internet	<input type="checkbox"/>
Vão ver as páginas por onde andei na Internet	<input type="checkbox"/>
Vão ver o meu correio eletrónico	<input type="checkbox"/>
Veem o que estou a fazer na Internet	<input type="checkbox"/>

36. Onde está o computador, ou computadores, com ligação à Internet que costumas usar em tua casa?

Costumo usar o computador com ligação à Internet que está no meu quarto	<input type="checkbox"/>
Costumo usar o computador com ligação à Internet que está noutra divisão (sala, ...)	<input type="checkbox"/>
Costumo usar o computador portátil, que pode ser usado em qualquer lado	<input type="checkbox"/>

37. O computador com ligação à Internet que costumam usar em tua casa tem microfone?

Não Sim Não Sei

38. O computador com ligação à Internet que costumam usar em tua casa tem câmara (Webcam)?

Não Sim Não Sei

39. Em tua casa, há regras sobre o que podes fazer na Internet?

Não	<input type="checkbox"/>
Sim	<input type="checkbox"/>
Sobre o quê? (indica a regra ou regras que existem, em tua casa, sobre a Internet)	
Os dias em que posso usar a Internet	<input type="checkbox"/>
As alturas do dia em que posso usar a Internet	<input type="checkbox"/>
Quanto tempo posso usar a Internet	<input type="checkbox"/>
O lugar onde posso usar a Internet	<input type="checkbox"/>
O tipo de páginas que posso visitar	<input type="checkbox"/>
As pessoas com quem posso comunicar	<input type="checkbox"/>
As informações que posso dar sobre mim ou sobre a minha família	<input type="checkbox"/>
Descarregar ilegalmente ou fazer cópias piratas de filmes/músicas	<input type="checkbox"/>
As compras na Internet	<input type="checkbox"/>
O uso de programas de mensagens (Messenger, ...) e chats	<input type="checkbox"/>
Outras regras que não as anteriores	<input type="checkbox"/>
Quais? _____	

Aquilo que eu penso...

40. Em relação à música, o que é que consideras errado?

- Vender músicas/CDs piratas
- Comprar músicas/CDs piratas
- Fazer cópias de CDs de música
- Trocar músicas através da Internet
- Nenhuma das frases anteriores

41. Que importância dás à realização das seguintes atividades?

	Nenhuma	Pouca	Bastante	Muita
Ver televisão				
Ouvir rádio				
Usar a Internet				
Usar o telemóvel				
Ler				
Jogar videojogos				

42. Alguma vez sentiste medo de usar a Internet?

Não, nunca senti medo <input type="checkbox"/>		
Sim, já senti medo <input type="checkbox"/> Porquê? (escolhe a opção ou opções que consideres mais importantes)	De alguém espalhar mentiras sobre mim	
	De estragar o computador	
	De ficar viciado ou dependente da Internet	
	De receber mensagens maldosas ou ameaçadoras	
	De receber vírus no meu computador	
	De ser enganado por alguém	
	De ver páginas que me assustem	
	Porque não sei usar a Internet	
	Que algum pedófilo fale comigo	
	Que roubem as minhas informações ou fotos e as usem mal	
	Mas não sei explicar porquê	
Por outras razões que não as anteriores		
Quais? _____		

43. As frases abaixo e relativamente ao que pensas, são verdadeiras ou falsas?


	Verdadeiro	Falso
1. A Internet tira-me tempo de estudo		
2. A maioria dos professores sabe muito de computadores		
3. Acho que conheço as normas de segurança para usar a Internet		
4. Com a Internet pude conhecer novos amigos e amigas		
5. Com a Internet fico mais livre e menos dependente dos meus pais		
6. Com a Internet falo mais com os meus amigos e amigas		
7. Confio em toda ou quase toda a informação que está na Internet		
8. Deito-me muitas vezes tarde por causa do tempo que passo na Internet		
9. Desde que uso a Internet estou menos tempo com a família		
10. Devíamos usar a Internet em todas as aulas		
11. É mais fácil aprender com a Internet do que com os livros		
12. Eu ajudo os meus pais com os computadores e a Internet		
13. Fico muito ansioso(a) e triste quando não consigo usar a Internet		
14. Gostaria de ter uma profissão em que não precisasse dos computadores		
15. Já tive discussões com os meus pais por causa do tempo que passo na Internet		
16. Na Internet aprendo coisas que os meus pais não conhecem		
17. Não gosto que os meus pais vejam o que estou a fazer na Internet		
18. O que gosto mais de fazer na Internet é jogar		
19. Os adultos têm mais dificuldade em usar a Internet do que as crianças		
20. Os computadores ajudam-me a estudar e fazer os trabalhos de casa		
21. Os meus pais acham perigoso que eu use a Internet		
22. Os rapazes percebem mais da Internet do que as raparigas		
23. Para os meus pais é muito importante que eu aprenda a usar a Internet		
24. Podíamos aprender, sozinhos, alguns assuntos através da Internet		
25. Por vezes, vejo <i>sites</i> na Internet, que os meus pais não gostam que eu veja		
26. Quando estou a estudar na Internet, mantenho o meu Messenger sempre ligado		
27. Quase sempre consigo encontrar na Internet a informação de que preciso		
28. Utilizo muitas vezes a Internet sem ser necessário		


Chegaste ao fim do questionário. Muito obrigada pela tua participação.

Anexo 9. Contacto estabelecido com a coordenadora do projeto Crianças e Internet

[Código-fonte da mensagem](#) | [Gravar como](#) | [Imprimir](#) | [Reportar como Spam](#)

Data: Tue, 05 Jan 2010 13:19:40 +0000 [05-01-2010 13:19:40 WET]

De: [Redacted] 

Para: [Redacted] 

Assunto: Questionário Crianças e Internet

Cabeçalhos: [Mostrar todos os cabeçalhos](#)

Bom dia, Professora Doutora Ana Nunes de Almeida

Chamo-me Herminia Marques e sou professora bibliotecária na Biblioteca do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil - Escola E.B. 2,3/Secundária de Baião, bem como aluna do Mestrado em Ciências da Informação e Documentação da Universidade Católica.

No âmbito do Plano Anual de Actividades da Biblioteca Escolar para o presente ano lectivo, e do projecto de dissertação que estou a desenvolver sob a orientação do Professor Doutor José Reis Lagarto, tenho vindo a analisar a Internet e a comunidade educativa de Baião, no que concerne às práticas, riscos e oportunidades. Neste sentido, irei usar alguns instrumentos de recolha de dados, nomeadamente inquéritos aos alunos que se encontram no início de cada ciclo de estudos. Para os alunos dos quintos, sétimos e décimos anos de escolaridade foi pensado um questionário que se baseia, em grande medida, no questionário "Crianças e Internet" e que serviu de suporte ao estudo com o mesmo por nome por si coordenado.

Face ao exposto, vinha por este meio solicitar autorização para utilizar o referido questionário, com a devida referenciação. Neste serão introduzidas algumas alterações, consideradas oportunas para adequar aos objectivos da biblioteca e responder às minhas questões de investigação.


Agradecendo desde já a sua melhor atenção para este assunto, com os meus melhores cumprimentos,


Herminia da Conceição Marques dos Santos

[apagar](#) | [responder](#) | [responder a todos](#) | [encaminhar](#) | [Mover esta mensagem para](#) « tese »

[Código-fonte da mensagem](#) | [Gravar como](#) | [Imprimir](#) | [Reportar como Spam](#)

Data: Tue, 5 Jan 2010 13:32:13 +0000 [05-01-2010 13:32:13 WET]

De: [Redacted] 

Para: [Redacted] 

Assunto: RE: Questionário Crianças e Internet

Cabeçalhos: [Mostrar todos os cabeçalhos](#)

Sem qualquer problema, com a citação da fonte. Fico até muito contente que o guião possa servir outros trabalhos. Já agora, pedia-lhe que me enviasse os resultados do seu estudo, pois interessam-nos imenso.

Um abraço, boa sorte!

Ana Nunes de Almeida

Ana Nunes de Almeida
Investigadora Coordenadora, Instituto de Ciências Sociais, Univ. de Lisboa
Pró-Reitora, Univ. de Lisboa
Av. Prof. Aníbal Bettencourt, 9
1600-189 LISBOA
www.ics.ul.pt
tel:+351217804700

Anexo 10. Contacto estabelecido com a investigadora Jacinta Paiva

Responder Responder a todos Reencaminhar [ícones] Ajuda

Esta mensagem foi enviada com o grau de importância alta.

De: [redigido] Enviada: sáb 22-01-2011 10:09
Para: [redigido]
Cc:
Assunto: Questionário "As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos alunos"
Anexos:

Bom dia, Dr^a Jacinta Paiva

Chamo-me Herminia Marques e sou professora bibliotecária na Biblioteca do Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil/Escola E.B. 2,3/Secundária de Baião, bem como aluna do Mestrado em Ciências da Informação e Documentação, da Universidade Católica.

Estou a desenvolver um projecto de dissertação, sob a orientação do Prof. Dr. José Reis Lagarto, em que procuro analisar as percepções dos alunos da comunidade educativa de Baião sobre as práticas, potencialidades, riscos e medos associados à Internet. Com este propósito e, por outro lado, integrado no trabalho da biblioteca onde exerço funções e em articulação com as bibliotecas escolares dos outros dois agrupamentos do concelho de Baião, utilizei alguns instrumentos de recolha de dados, nomeadamente um inquérito aos alunos que se encontram no início do segundo e terceiro ciclos e Secundário.

Para estes alunos foi pensado um questionário onde, à semelhança do ocorrido no instrumento de recolha de dados do seu estudo "As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos alunos", uma das questões visava conhecer o que os alunos pensam em relação à Internet, tendo recorrido a algumas das afirmações (cerca de 10) aí constantes. Nalguns casos, procedi à sua alteração, de modo a adequá-las aos objectivos da biblioteca e responder à minha questão de investigação.

Na introdução do meu questionário foram referenciados os dois principais questionários que lhe serviram de suporte, sendo o seu um deles. Na altura, tive a ousadia de aplicar o referido instrumento sem lhe dar conhecimento desse facto. Neste momento, vinha por este meio solicitar autorização para divulgar no meu projecto de dissertação os dados recolhidos no meu estudo, tendo sempre presente a devida citação da fonte utilizada.

Agradecendo desde já a sua melhor atenção para este assunto, com os meus melhores cumprimentos,

Herminia da Conceição Marques dos Santos

Responder Responder a todos Reencaminhar [ícones] Fechar Ajuda

Respondeu em 22-01-2011 19:26.

De: Jacinta Paiva [redigido] Enviada: sáb 22-01-2011 16:58
Para: herminiamarques
Cc:
Assunto: Re: Questionário "As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos alunos"
Anexos:

[Ver como página Web](#)

Cara Herminia
Antes de tudo desejo-lhe o melhor trabalho.
Claro que pode utilizar elementos dos questionários por mim elaborados e proceder à sua adaptação à realidade que está a estudar.
Muitas felicidades
Ao dispor
Jacinta Paiva

Anexo 11. Questionários de referência para a construção do instrumento base de recolha de dados

Questionário “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião”		Questionário de referência				
Grupo e nº da questão	Questão utilizada	As TIC: utilização pelos alunos (Paiva, 2003)	Crianças e Internet (Almeida, Delicado & Alves, 2008)	E-Generation 2008 (Cardoso et al., 2009)	Nº da questão	
1.13	Indica as coisas que tens em casa		X		46	Adaptado
1.14	Tens computador em tua casa?		X		20	Adaptado
	Tipo de computador			X	12A	
2.19	Em tua casa, quais são as pessoas que sabem usar a Internet			X	36	Adaptado
2.21	Há quanto tempo utilizas a Internet		X		4	
2.22	Com quem aprendeste a usar a Internet?		X		5	Adaptado
				X	31	Adaptado
2.23	Com quem é que costumavas comunicar através da Internet?		X		7	Adaptado
2.25	Com que frequência te ligas à Internet nos locais abaixo indicados?		X		19	Adaptado
2.26	Por dia, quanto tempo passas na Internet na escola?		X		17	Adaptado
2.27	Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet?		X		30	
2.28	Já compraste música através de sítios de venda da Internet?			X	74	Adaptado
2.29	Já te encontraste pessoalmente com alguém que tenhas conhecido na Internet?			X	29	Adaptado
2.31	O que é que costumavas fazer na Internet?		X		6	Adaptado
2.32	Tens ligação à Internet em tua casa?		X		21	Adaptado
2.34	Por dia, quanto tempo passas na Internet em casa?		X		27	Adaptado
2.36	Onde está o computador, ou computadores, com ligação à Internet que costumavas usar em tua casa?		X		23	
2.37	O computador com ligação à Internet que costumavas usar em tua casa tem microfone?		X		24	Adaptado
2.38	O computador com ligação à Internet que costumavas usar em tua casa tem câmara (Webcam)?		X		25	Adaptado
2.39	Em tua casa, há regras sobre o que podes fazer na Internet?		X		31	Adaptado
	Sobre o quê?		X		32	
3.40	Em relação à música, o que é que consideras errado?			X	76	Adaptado
3.42	Alguma vez sentiste medo de usar a Internet?		X		33	
	Porquê?		X		33	Adaptado

Questionário “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião”		Questionário de referência				
Grupo e nº da questão	Questão utilizada	As TIC: utilização pelos alunos (Paiva, 2003)	Crianças e Internet (Almeida, Delicado & Alves, 2008)	E-Generation 2008 (Cardoso et al., 2009)	Nº da questão	
3.43	As frases abaixo e relativamente ao que pensas, são verdadeiras ou falsas? 2. A maioria dos meus professores sabe muito de computadores	X			C16 9	Adaptado
	4. Com a Internet pude conhecer novos amigos e amigas		X		34	
	5. Com a Internet fico mais livre e menos dependente dos meus pais		X		34	
	6. Com a Internet falo mais com os meus amigos e amigas		X		34	
	7. Confio em toda ou quase toda a informação que está na Internet		X		34	Adaptado
		X			C16 29	Adaptado
	10. Devíamos usar a Internet em todas as aulas	X			C16 26	Adaptado
	11. É mais fácil aprender com a Internet do que com os livros	X			C16 4	
	12. Eu ajudo os meus pais com os computadores e a Internet		X		34	
	14. Gostaria de ter uma profissão em que não precisasse dos computadores	X			C16 18	
	16. Na Internet aprendo coisas que os meus pais não conhecem		X		34	
	18. O que gosto mais de fazer na Internet é jogar	X			C16 20	Adaptado
	19. Os adultos têm mais dificuldade em usar a Internet do que as crianças		X		34	
	20. Os computadores ajudam-me a estudar e a fazer os trabalhos de casa	X			C16 11	
	21. Os meus pais acham perigoso que eu use a Internet		X		34	
	22. Os rapazes percebem mais da Internet do que as raparigas	X			C16 17	Adaptado
	23. Para os meus pais é muito importante que eu aprenda a usar a Internet		X		34	
	24. Podíamos aprender, sozinhos, alguns assuntos através da Internet	X			C16 28	Adaptado
	25. Por vezes, vejo <i>sites</i> na Internet que os meus pais não gostam que eu veja	X			C16 21	
26. Quando estou a estudar na Internet, mantenho o meu Messenger sempre ligado			X	81P	Adaptado	
27. Quase sempre consigo encontrar na Internet a informação de que preciso		X		34		



Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil

Biblioteca da Escola E.B. 2,3/Secundária de Baião

Anexo 12. Registo da informação recolhida no Pré-Teste (1) ao questionário "A Internet e a Comunidade Educativa de Baião"

Data de aplicação do questionário <u>04 / 01 / 2010</u>	Ano de escolaridade / Turma <u>6º</u>	Nº de Alunos envolvidos <u>22</u>
Disciplina <u>Estudo Acompanhado</u>	Nome das professoras <u>AP / RX</u>	

Tempo de duração do questionário	Nº de alunos
≤ 15 minutos	0
16 - 20 minutos	1
21 - 25 minutos	9
26 - 30 minutos	4
31 - 35 minutos	6
36 - 40 minutos	1
41 - 45 minutos	1
≥ 46 minutos	0
Início do questionário <u>10,30</u> horas	Fim do questionário <u>11,45</u> horas
Duração média (aritmética) do questionário	28 minutos

Outras alterações ou observações	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alterar na folha de rosto "Deixamos-te ainda <u>quatro</u> pedidos" ✓ Acrescentar madrastra e padrasto em todas as perguntas que se relacionem diretamente com pessoas do agregado familiar: 5, 6, 18, 21, 22, 23, 28 (?) ✓ Doze alunos não apresentaram qualquer tipo de dúvida, 6 alunos apresentaram dúvidas sistematicamente (embora a maioria das vezes por razões de insegurança) e 4 alunos apresentaram dúvidas esporádicas ✓ Estas alterações são apenas respeitantes às dúvidas surgidas na aula de aplicação do questionário.
----------------------------------	---

Nº da questão	Dúvidas relacionadas com a Formulação da questão	Dúvidas nas Alternativas de resposta		Dúvidas no Significado de palavras		Outras dúvidas		Total de alunos com dúvidas	Sugestões para a reformulação
	Nº de alunos	Nº de alunos	Dúvidas surgidas	Nº de alunos	Dúvidas surgidas	Nº de alunos	Dúvidas surgidas		
1								0	----
2								0	----
3								0	----
4		2	Dois alunos questionaram por não estar referido o local de residência. Fizeram confusão entre localidade e freguesia					2	Reformular a questão. Sugestão: A que freguesia pertence o local onde resides?
5		4 (a)	Preenchimento do nº de irmãos (Com quantos?)					4	(a) Nos irmãos, alterar "Com quantos"
6								0	Ver observações da pergunta 9
7								0	----
8						4	Não sabe a profissão do pai ou o termo exato	4	Problemas que irão surgir quando categorizar as profissões
9	3							3	Acrescentar na questão 6 as alternativas madrasta e padrasto (permite ver as famílias reconstituídas). A maior parte dos Encarregados de Educação são as mães e, por isso, faz sentido retirar a questão 9 e a coluna do Encarregado de Educação nas perguntas 10 e 11.
10	2 (a)					1 (b)	Uma aluna preencheu o quadro, mas chamou para dizer que a mãe estava a estudar na escola e que ainda não tinha esse ciclo completo	3	(a) Ver a observação colocada na pergunta 9 (b) Ver observação à pergunta 11 (colocar a pergunta 10 após a pergunta 11) Correção a fazer: Erro ortográfico na coluna do Encarregado de Educação
11								0	Colocar a pergunta 11 antes da pergunta 10

Nº da questão	Dúvida relacionadas com a Formulação da questão	Dúvida na Alternativas de resposta		Dúvida no Significado de palavras		Outras dúvidas		Total de alunos com dúvidas	Sugestões para a reformulação
	Nº de alunos	Nº de alunos	Dúvidas surgidas	Nº de alunos	Dúvidas surgidas	Nº de alunos	Dúvidas surgidas		
12		2	Um dos alunos referiu que tinha consola em casa, mas que também era usada pelo irmão; o outro aluno disse que tinha máquina fotográfica digital mas que estava a compor					2	As dúvidas parecem-me irrelevantes para modificar a questão.
13		1	Um dos alunos confirmou se podia colocar a cruz no computador fixo e no portátil					1	Não foi propriamente dúvida, mas mais necessidade de confirmar e insegurança na própria interpretação
14	1 O aluno frequentou um curso de informática na escola, mas fora das aulas							1	Acrescento à questão "Já frequentaste algum curso relacionado com computadores ou informática fora das aulas, na escola ou fora da escola?". Fica uma grande confusão 😊
15								0	-----
16								0	-----
17								0	-----
18	4 Os alunos questionavam se podiam pôr mais do que uma opção e para eles é difícil dizer quem sabe usar melhor a Internet							4	Alterar a questão: Em tua casa, quais são as pessoas que sabem usar a Internet? Retirar das alternativas de resposta: Eu próprio. Mudar a escala: Sabe usar mal; sabe usar razoavelmente, sabe usar muito bem
19	1 Um aluno questionou: "tem a ver com a escolaridade?"							1	Acrescentaria nas 4 alternativas: Utilizo a Internet desde o 1º ciclo Utilizo a Internet desde o 2º ciclo etc

Nº da questão	Dúvida relacionadas com a Formulação da questão	Dúvida na Alternativas de resposta		Dúvida no Significado de palavras		Outras dúvidas		Total de alunos com dúvidas	Sugestões para a reformulação
	Nº de alunos	Nº de alunos	Dúvidas surgidas	Nº de alunos	Dúvidas surgidas	Nº de alunos	Dúvidas surgidas		
33		3	Um aluno não sabia a diferença entre mail e Messenger, embora em conversa eu tenha percebido que usa o msn; dois alunos não sabiam o que é descarregar música, filmes...					3	Nas opções onde está descarregar, entre parêntesis acrescentar (fazer download)
34		2	Um aluno referiu que “tenho ligação na pen que vem com o computador”; outro aluno acede em casa à net da Câmara					2	Acrescentar em “Tenho Internet noutra local”. Acrescentaria em: Não___ Porquê? (escolhe a opção ou opções que consideres mais importantes)
35								0	-----
36								0	-----
37								0	-----
38		0						0	-----
39						2	Alunos que não sabiam se o computador tinha micro ou não	2	Acrescentar a opção Não sei. Se o fizer, também deveria acrescentar essa hipótese na questão 40
40								0	Ver comentário à questão 39
41								0	-----
42				2 (a)	Significado da palavra pirateado (CDs pirateados)	1 (b)	Fez uma leitura demasiado apressada da pergunta e não percebeu que era o que considerava mais errado.	3	(a) Alterar de pirateados para piratas? (b) Ver novamente a questão
43								0	
44								0	
45				4 (a)	Significado da palavra pornografia (Já visitei páginas de pornografia na Internet)	1 (b)	Uma aluna não sabe usar a Internet e questionou se também fazia a pergunta	5	(a) Alterar Já visitei páginas de pornografia na Internet (b) Vale a pena alterar alguma coisa?

Anexo 13. Registo da informação recolhida no Pré-Teste (2) ao questionário "A Internet e a Comunidade Educativa de Baião"

Registo de atividades/situações		
Data	Hora	Local
12/01/2010	15,00 horas	Biblioteca da Escola E.B. 2,3/Secundária de Baião
Intervenientes Três alunos do 8º ano, dois alunos do 9º ano e dois alunos do 11º ano		
Descrição da situação Apliquei no espaço da Biblioteca, de um modo informal, o questionário a um grupo de alunos: três do 8º ano, dois do 9º ano e dois do 11º ano. São alunos que costumam ir à biblioteca e que estão sempre prontos a ajudar. Pedi-lhes para preencherem o questionário, levantarem as dúvidas em relação ao que não percebessem, de modo a compreender a sua opinião sobre a formulação das questões e os itens apresentados para cada resposta. O tempo de realização do questionário reduziu substancialmente: entre 12 e 15 minutos.		
Reflexão final Considero que foi muito positivo, pois consegui obter informações que não seria possível se tivesse optado por uma turma, sem relação pessoal com ela. Houve sugestão de alteração em relação a duas perguntas: na pergunta 19 (Na tua casa quais são as pessoas que sabem usar a Internet?) acrescentar a opção "Apenas eu sei usar a Internet" (se em casa do aluno não houver mais ninguém que saiba usar a Net, iriam deixar a resposta em branco); na pergunta 41 manter a escala (nenhuma, pouca, bastante, muita) mas alterar a ordem (começar do mais baixo para o superior), porque é mais fácil para os alunos perceberem que o "muita", neste caso, é superior ao "bastante".		

Anexo 14. Questionário "Alertas" (folheto)

6ª situação

O Alex tem um telemóvel novo. Um dia, enquanto navegava pela Net, encontrou um site onde havia muitos toques grátis. O que farias?

O QUE FARIAS?



Entrega o teu trabalho na biblioteca ou envia para o nosso correio electrónico

biblioteca.ebsbaiao@sapo.pt

Não te esqueças de dizer qual o caso que escolheste e indicares o teu nome, ano, turma e número.


A tua participação é muito importante.

"Alertas Seguranet - O que farias?" é uma proposta do projecto Internet Segura.

Podes obter mais informações em <http://www.internetsegura.pt>

Boas navegações!

Biblioteca da Escola E.B. 2,3/S
de Baião
Agrupamento do Vale de Ovil

 Rua Eng. Adelino Amaro da Costa
4640-141 Baião

 255 542 446

 biblioteca.ebsbaiao@sapo.pt

<http://biblioteca-baiao.blogs.sapo.pt>
<http://bibliotecaebbsbaiao.webnode.com>



9 de Fevereiro de 2010



DIA EUROPEU DA
INTERNET
SEGURA



Biblioteca da Escola E.B. 2,3/S de Baião

O QUE FARIAS?

Queremos apresentar-te uma actividade que seria interessante participares. Foi-nos proposta pelo projecto Seguranet e é muito fácil. Basta leres os seis casos que a seguir te apresentamos. Escolhes apenas UM e escreves o que farias se te encontrasses nessa situação. Não precisas de gastar mais de 5 minutos para o fazer...

1ª situação

A Ana recebe um mail de uma pessoa desconhecida. O assunto é "Jogos on-line muito fixes" e a mensagem contém um anexo. Parece tentador. O que farias?

O QUE FARIAS?



2ª situação

O João tem de escrever um texto sobre a história da Europa. Ele escreve "Europa" e "história" no motor de busca. O primeiro site parece conter tudo o que ele precisa: texto e imagens. O que farias?

O QUE FARIAS?



3ª situação

A Ana, que pertence a uma banda, tem conversado no chat com membros do seu clube de fãs. Um deles sugeriu um encontro. O que farias?

O QUE FARIAS?



4ª situação

O João recebeu no telemóvel um vídeo com um amigo a ser espancado. Sente-se mal com a situação. O que farias?

O QUE FARIAS?



5ª situação

A Ana vai iniciar uma sessão de chat com a Joana. Surge uma janela a informar que o antivírus expirou. Mas ela quer mesmo falar com a Joana. O que farias?

O QUE FARIAS?



Anexo 15. Questionário "Alertas" (folha de registo das respostas)

O que farias?



Situação n° _____

Nome _____ ou Rapaz Rapariga

Ano _____ Turma _____

O que farias?



Situação n° _____

Nome _____ ou Rapaz Rapariga

Ano _____ Turma _____

Anexo 16. Caracterização do agregado familiar dos inquiridos quanto à constituição, profissão e habilitações literárias dos pais

		Frequência	%	
Constituição do agregado familiar	Mãe	225	97	
	Pai	202	87	
	Irmãos	182	79	
	Avós	29	13	
	Padrasto	6	3	
	Outros	13	6	
Profissão	Mãe	Especialistas das atividades intelectuais e científicas (professor, educador, contabilista, farmacêutico, advogado, enfermeiro,...)	15	6,5
		Técnicos/Profissões de nível intermédio (saúde)	3	1
		Pessoal administrativo (secretário, operador de dados,...)	5	2
		Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (cozinheiro, operador de caixa, comerciante, vendedor, auxiliar,...)	32	14
		Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (costureira, operador de máquinas, fábrica de confeções,...)	15	6,5
		Trabalhadores não qualificados (ajudante de cozinha, trabalhador de limpeza,...)	9	4
		Não enquadrável nas classificações anteriores:		
	Desempregado,	17	7	
	Reformado	2	1	
	Doméstica	110	48	
	Outras atividades	23	10	
	Pai	Especialistas das atividades intelectuais e científicas (técnico de contas, advogado, enfermeiro, engenheiro)	5	2
		Técnicos/Profissões de nível intermédio (encarregado)	10	4
		Pessoal administrativo (empregado de escritório, caixa bancário)	2	1
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (cozinheiro, barbeiro, bombeiro, comerciante, vendedor, auxiliar,...)		22	10	
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca e floresta		7	3	
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (carpinteiro, forjador, sapateiro, ...)		77	33	
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem (motorista, operador de guas, ...)		11	5	

Trabalhadores não qualificados (construção de edifícios)	31	13
Não enquadrável nas classificações anteriores:		
Desempregado,	7	3
Reformado	2	1
Outras atividades	57	25

Anexo 17. Relação entre os dados obtidos no questionário aplicado no Agrupamento e alguns dos estudos nacionais usados como referência para a construção do referido instrumento de recolha de dados

Questionário “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião”		Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil	Questionário de referência			Questões adaptadas
Grupo e nº da questão	Questão utilizada		As TIC: utilização pelos alunos (Paiva, 2003)	Crianças e Internet (Almeida, Delicado & Alves, 2008)	E-Generation 2008 (Cardoso et al., 2009)	
1.14	Tens computador em tua casa?	97%		91%		Adaptado
	Tipo de computador <ul style="list-style-type: none"> • Portátil • Fixo 	93% 45%			39% 59%	
2.19	Em tua casa, quais são as pessoas que sabem usar a Internet? <ul style="list-style-type: none"> • Apenas eu sei usar • A minha mãe sabe usar • O meu pai sabe usar • Os meus irmãos sabem usar • Os meus avós sabem usar • Outras pessoas sabem usar 	19% 33% 33% 56% 0% 3%			35% 4% 7% 17% --- 1%	Adaptado
	2.21	Há quanto tempo utilizas a Internet? <ul style="list-style-type: none"> • Menos de 1 ano • Entre 1 e 2 anos • Entre 3 e 4 anos • Há 5 anos ou mais 	9% 29% 31% 27%		13% 21% 31% 35%	
2.22	Com quem aprendeste a usar a Internet? (Quem te ensinou a usar a Internet?) <ul style="list-style-type: none"> • Mãe • Pai • Irmãos • Professores • Amigo ou Colega • Sozinho 	7% 10% 28% 30% 31% 51%		26% ¹³⁰ 20% 10% 17% 43%	5% 6% 12% 11% 5% 44%	Adaptado
	2.23	Com quem é que costumavas comunicar através da Internet? <ul style="list-style-type: none"> • Irmãos • Avós • Amigos/familiares que estão no estrangeiro • Pessoas que não conheço • Professores • Mãe • Pai • Amigos • Colegas da escola 	21% 0% 45% 8% 20% 14% ¹³¹ 78% ¹³²		38% 10% 46% 16% 18% 24% 25% 90% 81%	

¹³⁰ O estudo coordenado por Almeida (2008) reúne a mãe e o pai na mesma resposta.

¹³¹ No questionário aplicado no Agrupamento, juntou-se o pai com a mãe na mesma resposta.

¹³² No questionário aplicado no Agrupamento, juntou-se os amigos e colegas da escola na mesma resposta.

Questionário “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião”		Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil	Questionário de referência			Questões adaptadas
Grupo e nº da questão	Questão utilizada		As TIC: utilização pelos alunos (Paiva, 2003)	Crianças e Internet (Almeida, Delicado & Alves, 2008)	E-Generation 2008 (Cardoso et al., 2009)	
2.27	<p>Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sim, costumo falar <p>Com quem?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pais • Irmãos • Professores • Amigos/Colegas • Outras pessoas 	85%		79%		
		57%		44%		
		43%		43%		
		7%		8%		
		71%		86%		
		13%		18%		
2.28	<p>Já compraste música através de sítios de venda da Internet?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não, nunca comprei • Não, mas faço <i>download</i> gratuito • Sim, já comprei • Sim, compro habitualmente • Sim, compro às vezes • Sim, mas foi apenas uma vez para experimentar 	57%			91%	Adaptado
		36%			—	
		36%			—	
		—			2%	
		—			3%	
		—			1%	
2.29	<p>Já te encontraste pessoalmente com alguém que tenhas conhecido na Internet?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não, nunca conheci ninguém através da Internet • Não, mas já fiz amigos através da Internet / Já fiz amigos através da Internet, mas nunca conheci nenhum pessoalmente • Sim, já me encontrei com amigos que conheci através da Internet / Já fiz amigos através da Internet e já conheci alguns • Tenho e conheci quase todos os amigos que fiz através da Internet 	71%			58%	Adaptado
		20%			15%	
		9%			8%	
		—			1%	
2.32	<p>Tens ligação à Internet em tua casa?</p> <p>Tens Internet em casa?</p>	87%				Ada
				79%		
2.36	<p>Onde está o computador, ou computadores, com ligação à Internet que costumavas usar em tua casa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Costumo usar o computador com ligação à Internet que está no meu quarto • Costumo usar o computador com ligação à Internet que está noutra divisão (sala, ...) • Costumo usar o computador portátil que pode ser usado em qualquer lado 	34%		38%		
		24%		48%		
		59%		33%		
2.37	<p>O computador com ligação à Internet que costumavas usar em tua casa tem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • microfone? 	45%			44%	Adaptado
2.38	<ul style="list-style-type: none"> • Não sei 	24%			—	
	<ul style="list-style-type: none"> • câmara (webcam)? 	83%			46%	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não sei 	6%			—	

Questionário “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião”		Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil	Questionário de referência			Questões adaptadas
Grupo e nº da questão	Questão utilizada		As TIC: utilização pelos alunos (Paiva, 2003)	Crianças e Internet (Almeida, Delicado & Alves, 2008)	E-Generation 2008 (Cardoso et al., 2009)	
2.39	Em tua casa, há regras sobre o que podes fazer na Internet?	50%		56%		Adaptado
	<ul style="list-style-type: none"> • Sim 					
	Sobre o quê?					
	<ul style="list-style-type: none"> • Os dias em que posso usar a Internet 	18%		34%		
	<ul style="list-style-type: none"> • As alturas do dia em que posso usar a Internet 	14%		31%		
	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto tempo posso estar a usar a Internet 	25%		48%		
	<ul style="list-style-type: none"> • O tipo de páginas que posso visitar 	25%		72%		
	<ul style="list-style-type: none"> • As pessoas com quem posso comunicar 	17%		62%		
<ul style="list-style-type: none"> • As informações que posso dar sobre mim e sobre a minha família 	17%		59%			
<ul style="list-style-type: none"> • As compras na Internet 	20%		60%			
<ul style="list-style-type: none"> • Descarregar ilegalmente ou fazer cópias piratas de músicas e filmes 	10%		53%			
<ul style="list-style-type: none"> • O uso de programas de mensagens (Messenger, ...) e chats 	10%		44%			
3.40	Em relação à música, o que é que consideras errado?					Adaptado
	<ul style="list-style-type: none"> • Vender músicas/CDs pirateados 	62%			48%	
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprar músicas/CDs pirateados 	53%			16%	
	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer cópias de CDs 	26%			13%	
	<ul style="list-style-type: none"> • Trocar músicas através da Internet 	23%			16%	
	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhuma das frases anteriores 	15%			—	
3.42	Alguma vez sentiste medo de usar a Internet?	34%		13%		Adaptado
	<ul style="list-style-type: none"> • Sim 					
	Porquê?					
	<ul style="list-style-type: none"> • Receber vírus no meu computador 	56%		--		
	<ul style="list-style-type: none"> • Vírus e problemas técnicos 	--		36%		
<ul style="list-style-type: none"> • De ver páginas que me assustem 	27%		--			
<ul style="list-style-type: none"> • Ver coisas proibidas, horríveis 	--		15%			
3.43	As frases abaixo e relativamente ao que pensas, são verdadeiras ou falsas?					Adaptado
	2. É verdadeiro que a maioria dos meus professores sabe muito de computadores	81%				
	O(a) meu(minha) professor(a) sabe muito de computadores		62%			
	4. É verdadeiro que com a Internet pude conhecer novos amigos e amigas	52%		52%		
	5. É verdadeiro que com a Internet fico mais livre e menos dependente dos meus pais	23%		30%		
6. É verdadeiro que com a Internet falo mais com os meus amigos e amigas	71%		85%			

Questionário “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião”		Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil	Questionário de referência			Questões adaptadas
Grupo e nº da questão	Questão utilizada		As TIC: utilização pelos alunos (Paiva, 2003)	Crianças e Internet (Almeida, Delicado & Alves, 2008)	E-Generation 2008 (Cardoso et al., 2009)	
3.43	7. É verdadeiro que confio em toda ou quase toda a informação que está na Internet Confio na informação que está na Internet Não se pode confiar na informação que se encontra na Internet	24%	78%	(83%) ¹³³		Adaptado
	10. É verdadeiro que devíamos usar a Internet em todas as aulas Acho que devíamos usar o computador em todas as aulas	29%	64%			Adap
	11. É verdadeiro que é mais fácil aprender com a Internet do que com os livros	36%	41%			
	12. É verdadeiro que eu ajudo os meus pais com os computadores e a Internet	78%		66%		
	14. É verdadeiro que gostaria de ter uma profissão em que não precisasse dos computadores	28%	33%			
	16. É verdadeiro que na Internet aprendo coisas que os meus pais não conhecem	69%		68%		
	18. É verdadeiro que o que gosto mais de fazer na Internet é jogar O que gosto mais de fazer no computador é jogar	31%		60%		Adapt
	19. É verdadeiro que os adultos têm mais dificuldade em usar a Internet do que as crianças	67%		60%		
	20. É verdadeiro que os computadores ajudam-me a estudar e a fazer os trabalhos de casa	63%		66%		
	21. É verdadeiro que os meus pais acham perigoso que eu use a Internet	43%		31%		
	22. É verdadeiro que os rapazes percebem mais da Internet do que as raparigas Os rapazes percebem mais do computador do que as raparigas	35%	42%			Adapt
	23. É verdadeiro que para os meus pais é muito importante que eu aprenda a usar a Internet	50%		74%		
	24. É verdadeiro que podíamos aprender, sozinhos, alguns assuntos através da Internet Podíamos aprender sozinhos alguns assuntos recorrendo aos computadores	66%	81%			Adaptado
	25. É verdadeiro que por vezes, vejo sites na Internet que os meus pais não gostam que eu veja	24%	27%			

¹³³ Significa que, no estudo coordenado por Almeida (2008), 17% dos inquiridos confiam na informação que se encontra na Internet.

Questionário “A Internet e a Comunidade Educativa de Baião”		Agrupamento de Escolas do Vale de Ovil	Questionário de referência		Questões adaptadas	
Grupo e nº da questão	Questão utilizada		As TIC: utilização pelos alunos (Paiva, 2003)	Crianças e Internet (Almeida, Delicado & Alves, 2008)		E-Generation 2008 (Cardoso et al., 2009)
	<p>26. É verdadeiro que quando estou a estudar na Internet, mantenho o meu Messenger sempre ligado</p> <p>Quando estou <i>online</i>, mantenho o meu Messenger permanentemente ligado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concordo totalmente • Concordo em parte 	49%			(54%) ¹³⁴ (31%) (23%)	Adaptado
	27. É verdadeiro que quase sempre consigo encontrar na Internet a informação de que preciso	86%		91%		

¹³⁴ Se somarmos as respostas dos que concordam total ou parcialmente com a afirmação apresentada no questionário de Cardoso et al. (2009) obtemos 54% de inquiridos a manterem o Messenger permanentemente ligado quando estão *online*.

Anexo 18. Apresentação do Projeto "A Internet e a Comunidade Educativa de Baião" para trabalho em rede com as restantes bibliotecas do concelho

1) Diagnóstico da situação em cada um dos Agrupamentos, através de um questionário aos alunos do 5º e 7º ano, permitindo conhecer as práticas e perceções que os alunos têm em relação à Internet.

Qual a importância deste questionário? A informação é importante para que a biblioteca escolar planifique o trabalho que deve realizar a nível da formação tecnológica e das literacias digitais. Deste modo, trabalhar-se-ia o domínio A (Apoio ao Desenvolvimento Curricular), o subdomínio A.2 (Promoção das Literacias da Informação, Tecnológica e Digital). O domínio C estaria também em foco, nomeadamente o indicador C.2.2. (Desenvolvimento de trabalho e serviços colaborativos com outras escolas, agrupamentos e Bibliotecas). Os dados recolhidos em cada uma das Escolas poderão ser utilizados para o respetivo Projeto Curricular do Agrupamento. Ao Diretor de Turma de cada uma das turmas envolvidas no projeto será fornecida uma breve caracterização das práticas e perceções dos alunos a nível da Internet, nomeadamente a nível de:

- a) infoexclusão (posse de computador e Internet; não utilização da Internet);
- b) intervenientes no processo de aprendizagem do uso da Internet;
- c) práticas e frequências de uso da Internet;
- d) perceções dos alunos em relação à mediação parental: apoio na utilização da Internet e controlo exercido;
- e) perigos da Internet (condutas de risco, conhecimento sobre regras de segurança, representações e medos ligados à Internet),
- f) ...

2) Num segundo momento, cada uma das bibliotecas partiria para a formação dos seus alunos, em áreas onde se verificassem lacunas. Em conjunto, poderíamos ter um espaço online comum, onde partilharíamos materiais e criaríamos comunidades de prática/aprendizagem/debate específicos para cada um dos agrupamentos.

3) O diagnóstico da situação poder-se-á também alargar aos professores e encarregados de educação.

Duração do projeto: até 2013