

## CONTRIBUTOS DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO DIGITAL

Bento Duarte Silva

Instituto de Educação – Universidade do Minho

Maria da Graça Caridade Barbosa Pereira

Profª de Agrupamento de Escola

### RESUMO

Este texto pretende analisar o contributo da escola para a inclusão digital, um tema fundamental uma vez que vivemos na era da Sociedade da Informação e Comunicação. Tendo em conta as estratégias de inclusão expressas em iniciativas institucionais que aliam tecnologia e educação, analisamos a relação dos jovens com as TIC, em particular com o computador/Internet, nas suas vivências diárias em contexto formal (escolar) e informal (familiar), expressa nos usos, competências e valorização dos meios na perspectiva da literacia digital. Foi considerada uma amostra de jovens de um agrupamento escolar do noroeste de Portugal, bem como do respectivo ambiente familiar em TIC. Os resultados indicam existir profundas desigualdades a nível do contexto da familiar e que, neste cenário assimétrico, a Escola tem-se assumido como factor de inclusão digital, possibilitando o acesso à Internet a jovens que, de outra forma, dificilmente teriam essa possibilidade.

**Palavras-chave:** Inclusão digital, Divisão digital, Literacia digital, Sociedade da Informação, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TICE).

### ABSTRACT

The present text is an analysis of the school contributes for digital inclusion, a fundamental topic on the Information Society. Bearing in mind the inclusion political strategies linking technology to education, we analyzed the teenagers' relation with ICT, in particular with the computer and the internet, either on a formal educational context as well as in their informal (family) uses, competences and value of the ICT in a perspective of digital literacy. We studied a group of teenagers of a northeast Portuguese school as well as the correspondent family group (parents). Research results show that there are deep differences in informal (family) context and that, in this particular group, school acts as a means of actual digital inclusion of a group of teenagers that otherwise would have great difficulties in internet and ICT access.

**Keywords:** Digital inclusion, Digital division, Digital literacy, Information Society, Information and Communication Technologies (ICT), ICT in education.

### INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm assumido um papel catalisador no processo de desenvolvimento das sociedades, de tal modo que ao actual momento civilizacional se optou por designar de Sociedade de Informação (Mattelart, 2002), ao qual, pensando numa perspec-

tiva educacional, acrescentamos Conhecimento (SIC). Neste modelo de sociedade há aspectos que se salientam como nucleares: a tecnologia, a informação, a comunicação e o conhecimento. Se estes aspectos, em termos históricos, sempre se aliaram ao desenvolvimento das sociedades, na época actual são fulcrais, alargando os seus efeitos a múltiplas esferas sociais —onde se inclui a educativa—, pois configuram uma sociedade que encara o conhecimento, a capacidade de o adquirir e de o actualizar permanentemente como um dos factores capitais do desenvolvimento sustentável.

A emergência da SIC resulta numa sociedade repleta de cultura tecnológica, assente em mudanças flutuantes – *líquidas* (Bauman, 2001; Santaella, 2007) – no individualismo e, antagonicamente, num mundo em rede (Castells, 2002), globalizado. Mudanças que incitam novas dinâmicas sociais e individuais, alterando modos de agir, comunicar, pensar e aprender, ao mesmo tempo que se reflectem em opções políticas similares nos vários países.

Numa perspectiva educacional, vemos que o papel da escola tem sofrido transformações, na medida em que a tecnologia proporciona a abertura de novos espaços de aprendizagem e mudanças, em resultado de uma cultura tecnológica de âmbito mais abrangente enquanto suporte de uma sociedade globalizada com as características que lhe estão associadas, como sejam a mobilidade e a flexibilidade, assente na reflexividade e adaptabilidade.

Podendo a emergência da SIC ser encarada como uma consequência da *globalização hegemónica*, de cariz capitalista neoliberal (Santos, 2006), tal não deverá implicar que o papel da escola seja diminuído a uma perspectiva funcional, comprometida com esta visão. Desde logo, porque esta visão implica o seu reverso, de *globalização contra-hegemónica*, sendo ambas, inevitavelmente, coexistentes (*idem*). Assim, numa sociedade em *rede*, que se abre numa panóplia de possibilidades comunicativas e de acesso à informação, os conceitos de aprender e a capacidade de adquirir conhecimentos em muito excedem a associação a um espaço formal escolar, quer nas fontes quer nos modos de aprender. Abrem-se outros espaços de aprendizagem, já que os jovens da geração digital (Tapscott, 2010) usam a Internet para se moverem entre vários espaços e vários modos de aceder à informação e à cultura. As fronteiras do acesso a informação e ao conhecimento não findam nas paredes das escolas, continuam em espaços sociais informais, com realce para os *virtuais*, sendo também espaços de desenvolvimento de literacias várias, entre elas as mediáticas, ambientes a que muitos autores apelidam de *Comunidades de Aprendizagem* (Silva, 2002). Este impacto das TIC na educação não poderá ser dissociado do desenvolvimento das aptidões críticas de acesso, pesquisa, selecção, avaliação e reconfiguração da informação, permitindo uma movimentação ágil e fluente. Deste modo, o cerne do debate sobre a *inclusão digital* não é simplesmente o acesso, mas, sobretudo, a *literacia digital*.

Estes temas têm especial relevância na actualidade dado o conjunto de iniciativas estratégicas, em Portugal e na UE, da valorização das TIC. Estas orientações compreendem a tecnologia e o conhecimento como instrumentos de modernização, potenciadores de competitividade, de crescimento e coesão social. Estas marcas assumiram-se de modo mais evidente no Programa europeu *i2010 – Sociedade de Informação Europeia para o Crescimento e Emprego*, que resultou em Portugal no plano governamental “*Ligar Portugal*” (2005) que assumiu a generalização do acesso às TIC e à Internet como um factor crítico para a modernização e desenvolvimento da sociedade, implicando “a ampla apropriação social destas tecnologias, a sua difusão nos vários sectores de actividade, o

combate à infoexclusão, exploração de novos produtos e serviços, o desenvolvimento de capacidades de investigação e formação em domínios emergentes” (Ligar Portugal, 2005:5). Em consequência destas orientações, foi lançado o *Plano Tecnológico* (CM, 2005) e o *Plano Tecnológico da Educação* (CM, 2007), reforçando as intenções de encarar a tecnologia enquanto vector essencial de desenvolvimento e base de construção da Sociedade de Informação e Conhecimento.

Estas iniciativas tinham em vista, entre outras mudanças estruturais, equipar as escolas de tecnologias digitais, sobretudo computadores e Internet, que pudessem contribuir para mudanças no paradigma educativo, para a inclusão digital e desenvolvimento de uma literacia digital. Assegurado o acesso, a ênfase devia ser colocada no desenvolvimento das competências necessárias a uma utilização eficaz e de qualidade das TIC.

Em termos globais, quando falamos de acesso mundial massificado à Internet são visíveis as enormes clivagens entre países e apenas pensamos nas sociedades desenvolvidas. Segundo dados da UNESCO (2007), a nível mundial, apenas 11% da população tinha acesso à Internet e 90% destes viviam nos países industrializados. Esta é a maior divisão, que vem apenas acentuar outros processos de exclusão, entre países e também dentro dos países. A União Europeia, estando incluída nesses 90% *digitalmente incluídos*, é também uma comunidade constituída por *diversidades* locais (países) e em diferentes estádios de desenvolvimento. Portugal reúne outras *divisões* que se prendem com o nosso carácter semi-periférico. Segundo dados estatísticos do Eurostat (EC: s/d), o nosso país estava, quer em acesso de Internet quer em literacia digital, desfasado da maioria dos países europeus, apresentando, em 2008, percentagens de acesso (46%) inferiores à média europeia (60%) e ainda diferenças mais acentuadas quando comparadas com o acesso à Internet em alguns países nórdicos da UE, próximos dos 86%.

Recentrando-nos no espaço educativo formal e colocados numa perspectiva que encara a escola enquanto espaço de democratização no acesso ao *saber* e na igualdade de oportunidades, pretendemos compreender de que forma age a escola, no que diz respeito ao acesso às TIC e ao desenvolvimento de uma *literacia mediática*, elemento essencial para a sobrevivência nesta sociedade informacional. Numa visão optimista, as TIC podem ser um contributo para a inclusão de faixas populacionais desfavorecidas, para a liberdade de expressão e para um efectivo multiculturalismo de “aprender a viver juntos”, um dos quatro pilares da educação para o Século XXI (UNESCO, 1996). Ou seja, pensar a *inclusão digital* implica necessariamente pensar em *inclusão social*, em sentido amplo.

## MÉTODOS

A metodologia utilizada foi de tipo descritivo de exploração, baseada na observação em contexto, usando técnicas quantitativas e qualitativas de recolha de dados.

### Objectivos

Os objectivos procuram compreender de que forma os jovens integram as TIC nas suas vivências diárias, em contexto formal (escolar) e informal (familiar e comunidade); conhecer os usos,

competências desenvolvidas e o valor que atribuem às TIC; compreender de que forma é perspectivada a tecnologia por parte das famílias e compreender a decorrente relação dos jovens com as TIC, atendendo aos factores do contexto (escolar e extra-escolar) e da divisão digital.

### **Contexto e amostra**

O contexto seleccionado para o estudo foi o de um Agrupamento Escolar localizado no No-este de Portugal, onde predomina o sector primário, o que, de algum modo, caracteriza o estatuto socioprofissional da maioria dos agregados familiares: baixos recursos económicos e baixa escolaridade (90% dos progenitores possui a escolaridade básica e, destes, 63% apenas o 4º ano de escolaridade). Utilizámos uma amostra de 128 alunos do 3º ciclo do ensino básico (7ª, 8ª e 9ª anos de escolaridade, representando 38% da totalidade dos alunos), através de selecção aleatória simples por turma, respeitando a representatividade ao nível de género, ano de escolaridade e idade, compreendidas entre os 12 e 17 anos.

Tendo o estudo uma base familiar, foi também definida uma amostra similar à dos jovens para os respectivos pais, mas como a devolução dos questionários foi menor a amostra produtora de dados ficou constituída por 92 elementos. Usámos a designação “pais” para nos referirmos aos participantes que responderam aos questionários da família, podendo ser os pais, mães ou um outro elemento adulto do agregado familiar. Na amostra, a média de idades dos pais situa-se entre os 30 e 50 anos (88%), havendo 2% com menos de 30 anos e 10% com mais de 50 anos; a taxa de escolarização é baixa: 46% tem o 4º ano de escolaridade e 31% o 6º ano; no que respeita às profissões, tanto dos pais como das mães, na sua maioria, são não especializadas, trabalhando no sector primário, numa agricultura de subsistência.

### **Instrumentos**

O principal instrumento foi o questionário, tendo sido realizados dois, com dimensões de análise similares: um para os jovens e um outro para as famílias. Os questionários foram elaborados de raiz, tendo por inspiração estudos realizados no âmbito da relação dos jovens com as tecnologias, como sejam os realizados por Livingstone & Bovill (2001), Livingstone & Bober (2004), Livingstone & Helper (2007) Jacquinet (2002) e Cardoso *et al.*, (2005; 2007). Os questionários foram sujeitos a uma validação de conteúdo junto de especialistas em TIC, bem como junto de um grupo de teste, constituído por 16 alunos e 16 pais. Utilizou-se, também, análise documental de informação contextual da escola e a observação do comportamento dos jovens com as TIC na escola. A aplicação final dos questionários decorreu nos meses de Março/Abril de 2008, sendo o dos jovens preenchido na sala de aula e o dos pais em casa.

De acordo com os objectivos do estudo, os itens do questionário cobrem oito dimensões: i) Meios tecnológicos em casa; ii) Computadores e Internet; iii) Competências e literacia digital dos jovens; iv) Usos formais e informais da tecnologia digital; v) Meios e aprendizagem; vi) Web social; vii) Internet e Escola; viii) Valor social dos meios/Internet. Na apresentação e discussão dos resultados reportar-nos-emos a estas dimensões optando pelo seu agrupamento, focalizando-nos nos argumentos que contribuem para a compreensão do objectivo proposto: inclusão/divisão digital.

## RESULTADOS

A problemática da inclusão/divisão digital tem sido analisada sob duas perspectivas principais: a divisão primária (acesso físico aos meios) e a divisão secundária (usos, valorização e competências desenvolvidas). Embora raramente apareçam de forma isolada, mas antes interconectadas, optamos aqui por apresentá-las de modo isolado de forma a melhor compreendermos os factores em presença.

### Divisão primária

Os resultados do nosso estudo permitem verificar que a importância atribuída às tecnologias, em contexto familiar, é elevada. A variedade de meios é uma constante, havendo prevalência dos meios audiovisuais (sobretudo a TV) e dos telemóveis (96,8%).

Com base no tratamento dos dados do questionário sobre a presença de tecnologias em casa, e tendo como principal indicador as de *elite* (computador e Internet), foram definidas três categorias para identificar a riqueza tecnológica das habitações: *pobres* (sem computador), *tradicionais* (com computador, mas sem Internet), *ricas* (com computador e Internet). Os resultados indicam a distribuição seguinte: 20% de lares *tecnologicamente pobres*, 45% *tecnologicamente tradicionais* e 35% *tecnologicamente ricos*.

A percentagem de ambientes tecnologicamente *ricos* da população deste estudo – famílias que se enquadram em meios socioeconómicos mais baixos e cujos pais desempenham profissões menos qualificadas – está, sobretudo, relacionada ao facto de os pais depositarem grandes expectativas na tecnologia em termos de mais-valia educativa. A aquisição de computadores (existentes em mais de 80% dos lares) e da Internet (existente em 40% dos lares) é feita devido a propósitos educativos (*aprendizagem dos jovens*, assinalada por 80%, e *realização de trabalhos escolares* por 70,6%), existindo um considerável esforço financeiro por parte das famílias para proporcionarem o acesso aos filhos destas tecnologias. Os jovens valorizam as TIC de modo mais amplo do que a geração dos pais: para aprendizagem, mas também para a sociabilidade e o entretenimento, notando-se aqui, quer na valorização quer nos usos, a evidência de alguma *divisão geracional* (Prensky, 2001).

A baixa taxa de acesso de Internet da amostra é aproximada à taxa média nacional (cerca de 46% em 2008), indicando que estas famílias acompanham a tendência nacional no investimento e valorização deste meio. O que estas baixas taxas revelam, sobretudo, quando comparadas com a média dos países da União Europeia em 2008 (60%) e as melhores taxas de acesso em alguns países nórdicos da EU (86%), é a fragilidade social e económica da sociedade portuguesa.

Os factores socioeconómicos estão directamente relacionados com a possibilidade de acesso à Internet e a outros equipamentos tecnológicos de *elite* (como o computador portátil), sendo decisivos na *divisão digital primária*. Na resposta à questão sobre as *principais razões de não acesso à Internet*, os pais indicam, em primeiro lugar, o *preço/custo* e também as escassas *competências individuais*. O contexto geográfico também actua como factor que contribui para esta *divisão digital primária* (pelo menos não contribui para a *inclusão digital*), sendo esta uma zona que se caracteriza pela ruralidade, algum isolamento geográfico e cultural, uma população pouco escolarizada, fracos

meios de comunicação viária e transportes públicos, escassa oferta cultural e poucas possibilidades de aceder a meios TIC/Internet em espaços alternativos como associações, juntas de freguesia e cibercafés. Os jovens referem isso mesmo, quando indicam a *Escola* (84%) e *Casa* (38%) como os dois locais onde mais utilizam Internet, sendo os outros locais a *casa de amigos* (36,7%) ou *familiares* (38,3%), e não outras estruturas alternativas comunitárias.

Em contexto escolar, a totalidade dos jovens assinala que tem acesso à Internet, não ocorrendo esta *divisão primária*. No entanto, na escola, pela óbvia necessidade de gestão de recursos, os usos são mais limitados em termos de abrangência de actividades e de tempos disponíveis, e assim, necessariamente, nem todos os jovens (por condicionantes individuais, horários e transportes) terão idêntico grau no acesso às TIC/Internet. Contudo, mesmo considerando este constrangimento, a escola assume-se como factor de democratização ao nível da *inclusão digital primária*, facilitando acesso a jovens que, de outra forma, dificilmente teriam essa possibilidade neste contexto geográfico, social, económico e cultural. Cumprida que está a fase da *inclusão digital primária* pela escola, as *divisões secundárias* assumem relevância acrescida.

### **Divisões secundárias**

Sendo a inclusão digital uma forma de inclusão social, tem sido objectivo das políticas e orientações da União Europeia, ao longo dos últimos anos, o reconhecimento da importância da educação, da formação e da *literacia digital* como factor de desenvolvimento e da *inclusão digital* de alguns grupos de *risco*. Tais orientações foram expressas, por exemplo, na Conferência de Riga (2006), dando lugar à “*Declaration on e-inclusion*” (EC, 2006), posteriormente debatidas na conferência de Viena sobre Inclusão Digital (EC, 2008), cujas conclusões foram aprovadas pela Presidência do Conselho da União Europeia (UE, 2008). A atenção da UE focaliza-se no desenvolvimento de factores de motivação e interesse pelo uso das TIC, de aumentar a confiança e segurança na sua utilização e de estimular a inclusão de grupos específicos alvo de exclusão (as mulheres, os idosos ou os menos escolarizados).

Sob diferentes designações, como “barreiras à integração digital de desenvolvimento pessoal” (EC, 2008), “divisões secundárias” (Livingstone e Helsper, 2007; Buckingham *et al.*, 2005) ou “barreiras de competências digitais” (Simões *et al.*, 2008), a atenção focaliza-se nas competências e na qualidade de utilização das TIC. De entre as várias designações, na linha do primeiro tipo de divisão (primária) adoptamos a expressão *secundárias*, como sendo aquelas que influenciam o modo e as condições de utilização, bem como os usos, capacidades e competências que interferem no grau de literacia digital, passível de condicionar ou potenciar riscos e oportunidades que as tecnologias podem propiciar no desenvolvimento de capacidades e de conhecimento. Em termos gerais, estes aspectos integram-se no conceito de *literacia digital*, optando pela definição proposta pela União Europeia (EC, 2008:4): “Digital Literacy is the skills required to achieve digital competence; the confident and critical use of ICT for leisure, learning and communication [...]”.

### *Riscos e oportunidades*

O acesso às TIC acarreta consigo, simultaneamente, facetas positivas e negativas a que alguns autores denominam de *oportunidades* e *riscos* (Livingstone & Bober, 2004; Buckingham, *et*

al., 2005; Cardoso, Espanha & Lapa, 2007). O equilíbrio ou o pender para o lado das *oportunidades* dependerá, portanto, em grande parte, da literacia digital dos utilizadores. Dependerá, também, do conjunto de condições que são criadas para que essa literacia seja desenvolvida, quer através de aprendizagem formal e intencional, quer através dos usos e das experiências informais dos utilizadores.

Na generalidade dos estudos intergeracionais realizados, os jovens são encarados pelos pais e pelas gerações mais velhas, em geral, como sendo os mais competentes em termos de compreensão da linguagem tecnológica digital. Prensky (2001) designa os jovens de *nativos digitais*, ao passo que os pais serão *imigrantes digitais*. No presente estudo, os pais têm noção da sua comparativa inferioridade ao nível de competências informáticas (85% assinala que os jovens são os mais competentes do agregado familiar), uma atitude que os leva a depositar total liberdade nos jovens, podendo contribuir, inadvertidamente, para agravar os *riscos* de utilização da Internet. Alguns indícios deste facto é termos 22% de pais que indicam que foram os jovens a decidir a localização do computador com acesso a Internet, reforçados pelo acesso ter lugar em divisões mais privadas das habitações – os quartos de dormir (22% dos jovens inquiridos) – contrariamente ao recomendado por programas de segurança de Internet (como o programa Segur@Net, do projecto europeu *Safer Internet Programme*) que indicam os espaços comuns das habitações como os mais adequados para acesso à Internet. Também a recomendação que os pais deveriam ter a supervisão/acompanhamento de adultos na utilização de Internet não é seguida na maioria dos agregados familiares. Constatamos que 58% dos pais não define quaisquer regras para utilização da Internet pelos filhos e dos 42% que indicam fazê-lo as principais são a proibição de compras e de acesso a *sites* de cariz pornográfico. Por sua vez, 88% dos jovens indica que acedem à Internet, em casa, habitualmente *sozinhos*. Em relação ao papel de supervisão, a atitude parental é influenciada por outras *divisões secundárias* quando os resultados mostram que há probabilidade dos pais mais escolarizados (9º-12º ano) serem os que mais definem regras no acesso à Internet.

#### *Usos, competências e valorização dos meios*

Prendendo-se a *literacia digital* com um conjunto de competências que são desenvolvidas pelos utilizadores, nos questionários consideramos quatro categorias para que os respondentes informassem do que entendiam ser o seu grau de competência em TIC (não utilizador; principiante; médio; avançado e perito).

A análise dos resultados permite verificar que a percepção do grau de competências é influenciada pelo factor *divisão primária*, já que os pais com Internet em casa têm maior probabilidade de se enquadrarem em graus intermédios de competência (em *principiante e médio*) ao passo que os que não têm Internet consideram-se como *não utilizadores e principiante*. Também os jovens com acesso à Internet em casa e tempos mais longos de utilização (mais de 1 hora por dia) tendem a enquadrar-se em graus superiores de competência em TIC (*avançado e perito*).

Em termos conceptuais foram definidos três grupos de competências que designamos de *funcionais, sócio-comunicativas e técnico-criativas*. As competências *funcionais* prendem-se com o carácter instrumental do uso do computador e da Internet enquanto *ferramenta de produtividade* (processamento de texto, apresentações de trabalhos ou recolha de informação para trabalhos); as

*sócio-comunicativas* com a utilização de recursos comunicativos directos da Web (como os mensagens síncronos, MSN ou chat, e-mail, participação em plataformas sociais ou outros); as *técnico-criativas* com a criação de conteúdos Web, co-autoria, elaboração de páginas Web ou de carácter mais técnico (como instalação de software e resolução de problemas).

Os resultados mostram que a diferença mais acentuada entre os usos das TIC em contexto informal (extra-escolar) e formal (escolar) tem a ver com o substancial aumento de actividades de carácter *sócio-comunicativo*, quer em percentagem, quer em grau de preferência, sobretudo do MSN: 16,3% em contexto escolar para 36,9% em contexto informal. A atracção pelas plataformas sociais (como o Hi5) é algo incontornável entre os jovens, sendo assinalada de forma idêntica para ambos os contextos (cerca de 50%) como uma das três principais actividades realizadas, mas claramente subindo na prioridade de preferência em contexto informal. O factor *divisão primária* condiciona as preferências dos jovens na forma de comunicar, uma vez que a atitude perante a comunicação síncrona é diferente. Esta é escolhida pelos jovens que têm acesso de Internet em casa, ao passo que os que utilizam a Internet, sobretudo, em momentos não-formais do contexto escolar valorizam mais o assincronismo nas formas de comunicar.

Os jovens sem acesso à Internet em casa realizam mais actividades associadas ao desenvolvimento de *competências funcionais*, sendo estas as que coincidem com as mais desenvolvidas em contexto escolar (73% dos jovens indica serem as mais solicitadas): são actividades mais formalizadas e direccionadas para estudo curricular, visando a elaboração de produtos. O grupo de actividades mais residual em contexto escolar é o que se enquadra no desenvolvimento de competências *técnico-criativas*, e as competências *sócio-comunicativas* também não são muito valorizadas no contexto escolar, embora sejam das actividades mais atractivas para os jovens.

Os jovens com acesso à Internet em casa têm maiores possibilidades de experimentação, passível de um desenvolvimento mais abrangente de competências, fazendo uso de uma maior variedade de recursos comunicativos. As dinâmicas comunicativas dos jovens caracterizam-se por uma utilização heterogénea e conjugada de meios e modos de comunicar, efectuando as escolhas conforme os meios, os contextos ou finalidades da comunicação. Nas dinâmicas diárias dos jovens há três meios fundamentais (TV, telemóvel e Internet) que se desdobram em múltiplas funções nas vivências diárias ao nível da aprendizagem, sociabilidade e lazer. Para os jovens, os meios não têm uma única função nem uma única valorização, mas uma multiplicidade e flexibilidade de usos, e a própria valorização positiva ou negativa dos meios depende dos usos que são feitos, dos sujeitos e do seu grau de literacia. Tal é constatado no facto de os jovens que têm acesso à Internet em casa terem maior probabilidade de a valorizar, em termos de aprendizagem e resultados escolares; de assinalarem mais que utilizam a Internet por indicação dos professores e também terem uma atitude mais crítica relativamente à Internet, sendo ainda os que mais assinalam este meio como potencialmente perigoso e o associam mais a valores negativos.

A concluir, parece-nos ser de salientar que os resultados mostram que a Internet não desvia a atenção dos jovens da importância atribuída ao livro, ou a outros meios de aprendizagem, antes, parece ser encarada como um meio *a adicionar* a outros e não de substituição de recursos de aprendi-



dizagem. Em relação à televisão, os resultados mostram existir uma deslocação de tempo dedicado ao visionamento da TV para a Internet. Ainda, para os jovens que dispõem do acesso à Internet em casa nada parece indicar que criem algum tipo de isolamento social, já que estes jovens têm idênticos hábitos de sociabilidade tradicionais (convívio com amigos, família ou prática desportiva). Finalmente, contrariamente ao que o senso comum poderia apontar, os jovens com acesso à Internet em casa indicam até tempos mais prolongados (em termos semanais) de prática desportiva que os que não dispõem desse acesso.

## CONCLUSÃO

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

É certo que nos últimos anos tem havido anos grandes esforços por parte dos governos e das famílias em se equiparem com estas tecnologias de informação e comunicação, até porque são extremamente atractivas para os jovens como forma de estar no mundo, de se informarem, comunicarem e socializarem, desenvolvendo com elas um verdadeiro “caso de amor” (Pereira, 2009). É o caso dos jovens e famílias do nosso estudo que anos recentes fizeram grandes esforços para se associarem aos ambientes *tecnologicamente ricos*, mesmo as famílias que se enquadravam em meios socioeconómicos mais baixos e com pais que desempenhavam profissões menos qualificadas. De entre as razões principais para a aquisição das TIC estava o facto de depositarem grandes expectativas em termos de mais-valia educativa.

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

Contudo, sem pretender tirar ilações generalizáveis, parece-nos que as iniciativas políticas (muito ligadas também a interesses privados) não são suficientes para servir o propósito de incluir digitalmente grupos carentes (e de algum *risco*), devendo as estruturas comunitárias ter um papel a desenvolver enquanto apoio à eliminação da *divisão primária*, mas também, e sobretudo, a *secundária*, promovendo iniciativas de desenvolvimento da *literacia digital*, já que as medidas institucionais

podem estar a *mascarar* a realidade e tomar por *digitalmente incluídos* pessoas que apenas têm *alguma proximidade física* com os meios, podendo aqui incluir-se também alguns jovens em idade escolar. Um dos principais papéis da escola passa por saber integrar curricularmente as TIC, promovendo o desenvolvimento pleno da literacia digital.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. (2001).** *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BUCKINGHAM, D., LIVINGSTONE, S., BANAJI, S., BURN, A., CARR, D. e CRANMER, S. (2005).** *The Media Literacy of Children and Young People*. London: Centre for the Study of Children and Media Institute of Education. Disponível em <http://www.ofcom.org.uk> [Consulta 1-XII-2010].
- CARDOSO, G., ESPANHA, R. e LAPA, T. (2007).** *E-Generation - Os Usos dos Media pelas crianças e Jovens em Portugal*. Disponível em <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf> [Consulta 1-XI-2010].
- CARDOSO, G., COSTA, A., CONCEIÇÃO, C. e GOMES, M.<sup>a</sup>. (2005).** *A Sociedade em Rede em Portugal*. Lisboa: Campo das Letras.
- CASTELLS, M. (2002).** *A Sociedade em Rede. A Era da Informação, Sociedade e Cultura - Volume I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CM (2005).** *Resolução do Conselho de Ministros n.º 190/2005*, de 16 de Dezembro (criação do Plano Tecnológico).
- CM (2007).** *Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007*, de 18 de Setembro (criação do Plano Tecnológico da Educação).
- EC - EUROPEAN COMMISSION (s/d).** *Eurostat. Information Society*. Disponível em: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/information\\_society/data/main\\_tables](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/information_society/data/main_tables) [Consulta 1-XII-2010].
- EC - EUROPEAN COMMISSION (2008).** *E-Inclusion Ministerial Conference. Conference Report*. Viena. Disponível em [http://ec.europa.eu/information\\_society/events/e-inclusion/2008/doc/final\\_report.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/events/e-inclusion/2008/doc/final_report.pdf) [Consulta 1-XII-2010].
- EC - EUROPEAN COMMISSION (2008).** *Digital Literacy - European Commission Working Paper and Recommendations from Digital Literacy High-Level Expert Group*. Disponível em [http://ec.europa.eu/Information\\_society/events/e\\_inclusion/2008/doc](http://ec.europa.eu/Information_society/events/e_inclusion/2008/doc) [Consulta 1-XII-2010].
- EC - EUROPEAN COMMISSION (2006).** *Riga Ministerial Declaration on e-Inclusion*. Riga: European Commission. Disponível em [http://ec.europa.eu/information\\_society/events/ict\\_riga\\_2006/doc/declaration\\_riga.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/events/ict_riga_2006/doc/declaration_riga.pdf) [Consulta 1-XII-2010].
- JACQUINOT, G. (direc.) (2002).** *Le jeune et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*. Paris: L'Harmattan.
- LIGAR PORTUGAL (2005).** *Programa de acção integrado no Plano Tecnológico do XVII Governo, Mobilizar a Sociedade de Informação e do Conhecimento*. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/81BFF50D-AF148E0B28B952AB9D7FF9D/0/> Ligar\_Portugal.pdf [Consulta 1-XII-2010].

- LIVINGSTONE, S. e BOBER, M. (2004).** *UK Children Go Online: Surveying the Experiences of Young People and their Parents*. Disponível em <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000395> [Consulta 1-XII-2010].
- LIVINGSTONE, S. e BOVILL, M. (1999).** *Young People New Media- Children, Young People and the Changing Media Environment (Report of the Research Project)*. –Londres: London School of Economics. Disponível em [http://www.psych.lse.ac.uk/young\\_people](http://www.psych.lse.ac.uk/young_people).
- LIVINGSTONE, S. e BOVILL, M. (2001).** *Children and their changing media environment: a european comparative study*. Disponível em <http://www.informaworld.com/smpp/home~db=all> [Consulta 1-XII-2010].
- LIVINGSTONE, S. e HELSPER, E. (2007).** *New Media & Society*. In *Gradations in Digital Inclusion: children, Young People and Digital Divide*. London: SAGE, 671-696. Disponível em <http://eprints.lse.ac.uk/2768/> [Consulta 1-XII-2010].
- MATTELART, A. (2002).** *História da Sociedade da Informação*. Lisboa: Bizâncio.
- PEREIRA, M. G. (2009).** *O Caso de Amor dos Jovens pelos Meios de Comunicação Digital - Análise dos usos, valores e competências desenvolvidas em TIC por jovens do 3º ciclo do ensino básico, no contexto escolar e familiar: a influência do contexto e o factor divisão digital na relação dos jovens com a tecnologia*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho
- PRENSKY, M. (2001).** *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On The Horizon* 9 (5). Disponível em [http://pre2005.flexiblelearning.net.au/projects/resources/Digital\\_Natives\\_Digital\\_Immigrants.pdf](http://pre2005.flexiblelearning.net.au/projects/resources/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf) [Consulta 1-XII-2010].
- SANTAELLA, L. (2007).** *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*. Sao Paulo: Paulus.
- SANTOS, B. S. (2006).** *Globalizations, Theory, Culture & Society*, 23, 2-3, 393-399.
- SILVA, B. (2002).** *A Glocalização da Educação: da escrita às comunidades de aprendizagem*. In *O particular e o global no virar do milénio, Cruzar Saberes em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 779-788.
- SIMÕES, M. (Coord.) (2008).** *Dos Projectos às Regiões Digitais – que desafios?* Lisboa: Celta.
- TAPSCOTT, D. (2010).** *A hora da geração digital. Como os jovens que cresceram usando a Internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- UE – PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2008).** *Viena “E-Inclusion” Ministerial Conference Conclusions*. Disponível em [http://ec.europa.eu/information\\_society/events/e-inclusion/2008/doc/conclusions.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/events/e-inclusion/2008/doc/conclusions.pdf) [Consulta 1-XII-2010].
- UNESCO (Binde, J, org.) (2007).** *Rumo às Sociedades do Conhecimento - Relatório Mundial da UNESCO*. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (1996).** *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Asa.