

ISCTE  IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Departamento de Sociologia

*Grey Generation e a Literacia Digital: O
Papel do Nível de Escolaridade*

Leonor Portela da Graça

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação

Orientadora: Doutora Rita Maria Espanha Pires Torrado da Silva, Professora Auxiliar

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Setembro 2017

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram a completar esta fase tão significativa da minha vida e do meu percurso acadêmico.

Em primeiro lugar, à minha Professora e orientadora Rita Espanha, que me marcou e me motivou por toda a amabilidade, disponibilidade e paciência com que me tratou ao longo do Mestrado e de todo o processo de investigação desta dissertação.

De seguida, a todos os meus amigos que me apoiaram incansavelmente durante os meses de trabalho e que me deram forças, ânimo e muitas vezes se voluntariaram para me ajudar a concluir a minha dissertação. Ao Rui, à Madalena, à Mariana, à Catarina e à Margarida, o meu sincero obrigada.

E, por último mas não menos importante, à minha família, e em especial aos meus pais que me deram a oportunidade de estudar acerca daquilo que mais gosto, sem nunca me exigirem nada em retorno. Por serem um exemplo de perseverança, de força e de resiliência, um muito obrigada por tudo o que fazem e por quererem sempre mais e melhor para mim.

Por fim, dedico este meu trabalho aos meus avós não-digitais que infelizmente não poderão estar aqui para me ver a terminar esta importante etapa e que não tiveram as oportunidades para aprender a que eu tive acesso. Nunca darei nada do que me foi possível atingir como garantido e espero que me olhem com orgulho e admiração onde quer que estejam. Que eu consiga sempre ser melhor e chegar mais longe por e para vocês.

Resumo

Numa sociedade cada vez mais tecnológica, a importância da literacia digital torna-se cada vez maior. As desigualdades digitais são também cada vez mais acentuadas, muitas vezes por diferenças já existentes no ambiente *offline*. O objetivo de investigação da presente dissertação prende-se, deste modo, com o estudo da importância do grau de escolaridade e do seu papel enquanto influenciador na literacia digital dos portugueses com idade superior a 55 anos. Para isso, foram entrevistados e submetidos a um teste experimental presencial 18 indivíduos com idades compreendidas entre os 55 e 75 anos, nas localidades de Tomar e Lisboa. De acordo com a análise, verificou-se, então, a importância do papel do grau de escolaridade nas práticas, atitudes e motivações da *Grey Generation* portuguesa, bem como no seu grau de literacia digital.

Palavras-chave: Literacia digital, Imigrantes digitais, Desigualdades digitais, Desigualdades sociais, *Grey Generation*, Grau de escolaridade

Abstract

In an increasingly technological society, the importance of the concept of digital literacy is also becoming higher. Digital inequalities are further amplified, a lot of the times because of offline differences, such one's level of education. This dissertation's main objective is to understand the implications of education as a digital literacy influencer in the Portuguese population with over 55 years of age. For that end, 18 people between the age of 55 and 75 years of age, in the cities of Lisbon and Tomar were interviewed and submitted to an experimental digital literacy test. According to the results of this investigation, it was possible to verify the importance of education in the practices, attitudes and motivations of the Portuguese Grey Generation, as well as in their digital literacy level.

Keywords: Digital literacy, Digital immigrants, Digital inequalities, Social inequalities, Grey Generation, Level of education

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Índice de Quadros	v
Índice de Figuras	vi
Glossário de Siglas	vii
INTRODUÇÃO	1
1. REVISÃO DA LITERATURA.....	2
1.1. A Internet na Sociedade em Rede	2
1.2. A Literacia Digital e a participação online.....	6
1.3. Grey Generation	10
2. INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA	17
2.1. Modelo de análise.....	17
2.2. Instrumentos de recolha de informação.....	18
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	23
3.1. Perfil sociodemográfico e trajetória de vida.....	23
3.2. Aprendizagem – contextos e autonomia	24
3.3. Práticas, atitudes e motivações digitais	28
3.4. Literacia Digital.....	32
CONCLUSÃO	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXOS.....	I
Anexo A - Quadro de caracterização sociodemográfica dos participantes	I
Anexo B – Quadro de conceitos e indicadores.....	II
Anexo C – Guião da entrevista	III
Anexo D – Teste experimental de Literacia Digital.....	V
Anexo E – Quadro de resultados do teste experimental de Literacia Digital.....	VIII

Índice de Quadros

Quadro 1.1 – Grau de Escolaridade por escalão etário em Portugal.....	14
Quadro 2.1 – Dimensões a analisar no teste experimental de Literacia Digital.....	21
Quadro 3.1 – Dados sociodemográficos e pontuações totais dos participantes no teste experimental de literacia digital.....	36

Índice de Figuras

Figura 1.1 - Modelo para a replicação das desigualdades numa Sociedade Digital.....	5
Figura 1.2 - Paradigmas de escolha e exclusão.....	10
Figura 1.3 - Utilização da Internet por escalão etário em Portugal.....	15
Figura 1.4 - Utilização da Internet por grau de escolaridade em Portugal.....	15
Figura 3.1 – Resultados do teste experimental de literacia digital: Acesso à informação.....	32
Figura 3.2 – Resultados do teste experimental de literacia digital: Entender a informação.....	33
Figura 3.3 – Resultados do teste experimental de literacia digital: Avaliação da informação.....	34
Figura 3.4 – Resultados do teste experimental de literacia digital: Utilização da informação.....	35

Glossário de Siglas

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

INTRODUÇÃO

No seio da sociedade em rede de hoje, a internet desempenha um papel central no que diz respeito à difusão informativa que facilita a formação de uma sociedade baseada no conhecimento dinâmico e articulado, onde todos os seus agentes podem partilhar e receber informação (Cardoso, 2015: 123). Assim, assumindo a tecnologia enquanto uma condição necessária para a partilha de conhecimento, bem como para a inclusão social, esta acabou por definir novas possibilidades e limites também para os grupos minoritários (Dias, 2012: 52), como a *Grey Generation*. Este grupo geracional, por não ter tido anterior acesso ao ambiente digital corre, de facto, maiores riscos de exclusão (*idem*), sendo por isso necessário que este grupo se readapte às novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade, já que as constantes mudanças tecnológicas assim o compelem (Ávila, 2008: 37). Baseadas em desigualdades *offline*, surgem, desta forma, dissemelhanças no que diz respeito também à utilização da tecnologia (Helsper, 2011: 2), já que um dos principais determinantes nas disparidades de literacia digital ainda tão presentes na sociedade atual é, então, o grau de escolaridade (Ávila, 2008). Na sociedade portuguesa, onde a camada populacional mais velha é caracterizada por um grande afastamento entre a população e o acesso à escola (Cardoso, 2015: 41), torna-se importante perceber os contornos dessa carência, especialmente no que diz respeito à tecnologia e à literacia digital.

Neste sentido, a presente dissertação basear-se-á nas implicações da sociedade em rede para os “imigrantes digitais” (Prensky, 2001), tentando perceber quais as competências digitais da população sénior portuguesa, bem como, aferir a influência do grau de escolaridade no nível de literacia da *Grey Generation*. A dissertação irá dividir-se em cinco distintos capítulos: a presente nota introdutória que esclarece quais os objetivos e motivações da pesquisa; o capítulo da revisão da literatura, onde se aprofundam teoricamente as principais temáticas acerca da área; o capítulo referente ao processo metodológico e aos instrumentos de recolha de informação utilizados, o capítulo onde se apresentam e discutem os resultados da pesquisa e o capítulo conclusivo, onde se traçam algumas considerações finais, bem como um ponto de situação no campo da literacia digital.

1. REVISÃO DA LITERATURA

1.1. A Internet na Sociedade em Rede

A Sociedade em Rede e a Web 2.0

O conceito de Web 2.0 foi introduzido por Tim O'Reilly (2005) para descrever as alterações que ao longo dos anos ocorreram na internet: a alteração para uma plataforma multidirecional, com uma arquitetura participativa, que é criada em foco do novo e ativo utilizador, com um papel bastante diferente dos até então conhecidos (Orihuela, 2006). O meio *online*, agora com características mais interativas, permite que os utilizadores colaborem entre si e elaborem novos conteúdos, transformando a plataforma num espaço para a criação coletiva de conhecimento, para a cooperação no trabalho à distância e para a publicação de conteúdos à escala global (*idem*).

As mudanças estimuladas pela plataforma Web 2.0, transformaram também, as práticas sociais e comunicacionais que eram até então exercidas, consentindo a “formação de uma nova economia, um novo sistema de meios de comunicação, uma nova forma de gestão, (...), uma nova cultura” (Cardoso, 2005: 20).

O sistema de ligações ou redes que se formam através da evolução das tecnologias da comunicação têm, assim, a capacidade de apresentar novos atores e conteúdos aos processos de organização social, com maior independência dos centros de poder (Castells, 2000). Fale-se, então, no conceito de sociedade em rede que, segundo Castells, se descreve como uma sociedade estruturada por redes que, potenciadas pelas tecnologias da comunicação, influenciam a organização de social de “produção, consumo, reprodução, experiência e de poder, manifestada através da comunicação e codificada pela cultura.” (*idem*). O autor argumenta, assim, que a internet “processa a virtualidade e transforma-a na nossa realidade”, sendo por isso considerada o centro do novo paradigma sociotécnico. Representa, por isso, a nova estruturação da economia, do território, da comunicação e das esferas de poder, isto é, da nova estrutura social da era da informação (Ávila, 2008: 16).

Neste âmbito, isto é, numa sociedade em rede que é fomentada pelo conhecimento, torna-se importante referir também o papel crucial da qualidade da educação, como potenciador de fontes de riqueza, de poder e de qualidade de vida (Cardoso, 2005:22). A standardização da internet e da tecnologia lembrou, então, a necessidade da autoinformação e da autoeducação, para que seja possível a adaptação ao

novo contexto social que valoriza a inovação e a flexibilidade laboral (*idem*: 27). A sociedade é, deste modo, caracterizada por um novo paradigma tecnológico que se baseia no poder das tecnologias da informação: o informacionalismo. Para Castells (2000) o informacionalismo pode definir-se como um paradigma construído por volta do aumento da capacidade humana de processar informação e comunicar, estimulado pelas revoluções tecnológicas que até agora sucederam.

Neste sentido, esta tecnologia tem por base uma cultura participativa emergente, que “absorve e responde ao surgimento dos novos media” (Jenkins *et al.*, 2006: 8) e que tenta tornar possível o acesso a conteúdos relevantes para todos os seus utilizadores, ao mesmo tempo que modifica a forma como se comunica, ao multiplicar as maneiras pelas quais os indivíduos se podem relacionar (Cardoso, 2015: 325) e ao incitar a participação nos debates sociais, políticos que lá se passam.

Gerações e as Desigualdades digitais

A rede convivial, real e virtual, permitida pela emergência dos novos media e das novas tecnologias da informação e da comunicação tornou a utilização dos dispositivos mediáticos mais individualizada e personalizada, determinando, assim, uma nova geração. Segundo Loos *et al.* (2012: 2), o conceito de geração pode ser concebido de duas formas distintas: como um período de tempo ao longo da vida do indivíduo, ou por outro lado, como um grupo de indivíduos que partilham uma socialização com características semelhantes.

Tendo em conta a segunda operacionalização do termo ‘geração’, Prensky (2001) menciona, então, a distinção entre aqueles que cresceram num ambiente digital, isto é, os nativos digitais, habituados a receber informação rapidamente, a preferir o grafismo e a interatividade à textualidade, já que pensam e processam a informação de uma forma fundamentalmente diferente dos seus precedentes: denominados de imigrantes digitais. Estes últimos não foram socializados no seio de um ambiente digital e, apesar de mais tarde terem aceite a nova tecnologia numa tentativa de adaptação ao ambiente onde estão inseridos, têm diferentes padrões de pensamento.

Na mesma linha com a definição binária criada por Prensky (2001), que defende que um existe um *gap* geracional entre os cidadãos, Castells (2000: 211) afirma que a internet e o ambiente digital estarão a criar um “mundo dividido” entre aqueles que têm e os que não têm acesso à rede, estando os últimos numa posição mais precária no que

diz respeito ao mercado de trabalho e à competitividade económica, constituindo focos crescentes de pobreza.

Neste sentido, na década de 90, a noção de ‘fosso digital’, que nos seus primórdios se referia apenas à “disparidade entre os indivíduos que têm e os que não têm acesso às tecnologias da informação” (Wilhelm, Carmen e Reynolds, como referido em Eamon, 2004: 91), começou a ser rapidamente empregue pelos académicos para descrever o fenómeno que a difusão da tecnologia estimulou. Este denominado fosso digital tem, então, sido analisado de modo a que seja possível compreender quais são, assim, as tais características e variáveis socioculturais que, ligadas às diferenças de recursos *offline*, resultam em diferentes usos da internet (van Dersen e Helsper, 2015: 35).

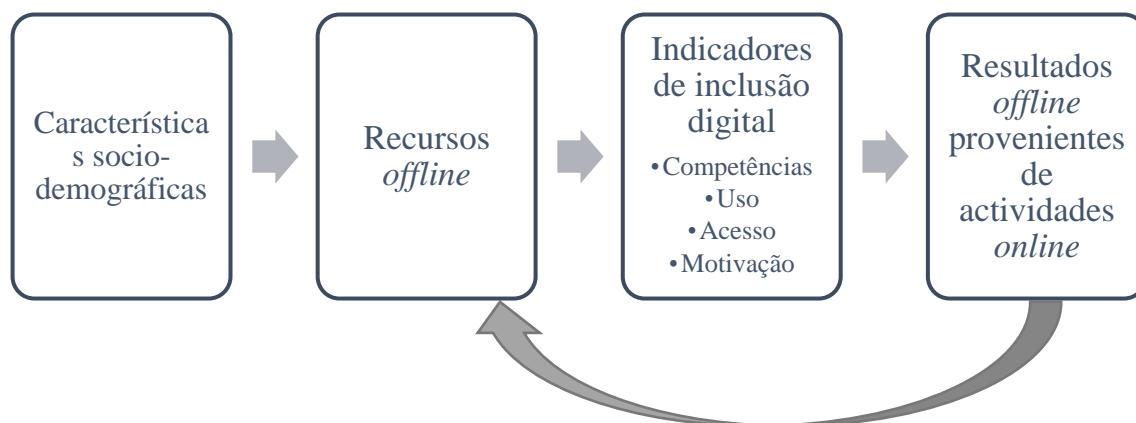
Pode, assim, dizer-se que o primeiro nível do fosso digital se prende com a variável binária de acesso (Castells, 2000; Friemel, 2016:314; Van Deursen e Van Dijk, 2010: 893 ...). Apesar disso, as estatísticas apontam para um estreitamento do *gap* no que diz respeito ao acesso à internet (PORDATA, 2016), isto é, o argumento da conectividade como elemento de divisão social estará a perder força (Castells, 2000: 212). Este tipo de disparidades relaciona-se, também, com as diferenças no envolvimento digital, entre consumidores e produtores e entre diferentes formas de participação na económica de hoje (Robinson *et al.*, 2015: 2).

No entanto, à medida que o fosso entre aqueles que têm e os que não têm acesso à internet vai diminuindo, outros *gaps* parecem aumentar (Van Deursen e Van Dijk, 2010: 894): notam-se diferenças no que diz respeito ao uso, às competências e à literacia digital (Friemel, 2016: 314). Fale-se, então, de um segundo nível do fosso digital, que evoca a diferenciação entre as competências digitais dos utilizadores (Van Deursen e Van Dijk, 2010: 894). Neste sentido, a capacidade educativa e cultural para utilizar a internet, isto é, saber onde aceder a determinada informação e como a interpretar e a transformar em conhecimento útil toma especial importância. Apesar disso, as competências digitais estão, claramente, desequilibradamente divididas pela população, exacerbando, deste modo, outras desigualdades sociais já existentes (Van Deursen e Van Dijk, 2010: 894).

À medida em que a difusão da internet aumenta e a investigação acerca do fosso digital avança, o conceito transforma-se e vão sendo feitas outras distinções acerca dos diferentes graus ou níveis dentro da problemática. Neste sentido, pode ainda falar-se acerca de um terceiro nível do fosso digital que se prende com as disparidades que dizem respeito à proficiência no aproveitamento dos recursos *online* e na capacidade para os transformar em resultados *offline* favoráveis (van Deursen e Helsper, 2015: 32). Segundo

os autores, a tecnologia contribui para persistência e amplificação de diferenças que já se verificavam *offline*, como as características socioeconómicas das populações, o que explica os diferentes tipos de uso das TIC, às competências digitais, ao acesso e à motivação dos indivíduos que, por sua vez irão afetar os resultados *offline* provenientes das atividades *online*, tal como explica a figura seguinte (Figura 1.1):

Figura 1.1 - Modelo para a replicação das desigualdades numa Sociedade Digital



Adaptado de: van Deursen e Helsper, 2015: 33

Reafirmando as ideias dos autores van Deursen e Helsper (2015: 35), que defendem a importância de variáveis como o rendimento, o género, a idade ou a escolaridade na análise dos diferentes tipos de *engagement* digital, académicos como Lenhart e Horrigan (2003) e Loos (2012), acreditam na noção de ‘espectro digital’. Segundo esta teoria, a utilização das TIC e dos novos media deverá ser encarada como uma variável contínua que se altera de acordo com fatores como a idade, os eventos, o género ou a educação e não como uma variável binária e rígida.

Numa tentativa de perceber as consequências das diferentes utilizações das TIC no seio de uma sociedade atual desigual, pode dizer-se que as desigualdades digitais são uma realidade e preocupação das sociedades em rede, já que têm a capacidade de limitar a vida dos indivíduos de múltiplas maneiras (Robinson *et al.*, 2015: 2). Numa perspetiva otimista, Singh (2001: 2) recorda o grande potencial de *networking* presente nas novas tecnologias da comunicação que poderá ser utilizado para capacitar grupos minoritários que têm sido marginalizados com base na religião, género, raça ou poder económico. No entanto, e tal como visto anteriormente, vários autores (Castells, 2000; Helsper, 2011:2; van Deursen e Helsper, 2015; Ávila, 2008: 14; DiMaggio & Garip, 2012, como referido em Robinson *et al.*, 2015:3) defendem que o ambiente digital surge, desta forma, como

uma ajuda no desenvolvimento de alguns traços dos sujeitos, mas não como uma modificação dos seus comportamentos, isto é, consistem numa amplificação e potenciação das atitudes que já existiam a priori. As mudanças que a tecnologia encorajou na estrutura da sociedade não serão, segundo os autores, a resposta para o fim das desigualdades ou conflitos sociais, mas sim uma reafirmação dos mesmos, já que “os anteriores fatores de desigualdade permanecem e novos problemas e contradições tenderão a surgir” (Ávila, 2008: 14).

Fale-se, então, de uma dualidade entre os conceitos de exclusão digital e exclusão social, ou seja, a “deprivação de bens, serviços e atividades que a maior parte da população define como sendo necessários para a vida moderna” (Gordon *et al.*, 2000: 5). Helsper (2012) argumenta, então, que a exclusão das redes digitais, bem como das tecnologias da comunicação está intimamente ligada com a exclusão social e com o isolamento, através da análise comparativa entre os recursos com os campos culturais, sociais, psicológicos e económicos dos indivíduos e os seus respetivos recursos.

Apesar disso, o facto de existir acesso, competências e atitudes positivas no que diz respeito às TIC, não significa obrigatoriamente que esteja a haver um uso benéfico das mesmas, pelo que não irá automaticamente significar uma melhoria na exclusão digital (Witte e Mannon, 2010, como referido em Helsper, 2012: 410). Deste modo, é importante referir-se que:

“(…) Only when experiences within specific digital fields are relevant to everyday life, if they are positive in nature, if the person feels that digital actions are owned by or empower them, and if the digital experience can be sustained over time will digital resources influence offline resources.”

(Helsper, 2012: 415)

1.2. A Literacia Digital e a participação *online*

Literacia Digital – conceptualização

A literacia é, de facto, um elemento essencial para o funcionamento de uma sociedade coesa, influenciando a participação comunitária, política, os processos de decisão dos indivíduos (OCDE, 1997), bem como os processos de construção de identidade e a maneira como os indivíduos percecionam o que os rodeia (Silverstone,

2003). A relevância do conceito prende-se, então, com a importância da “capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos vários (textos, documentos, gráficos)” (Gomes *et al.*, 2000: 1). No entanto, este termo, definido por dois pontos fulcrais: pela análise da capacidade efetiva de utilização na vida quotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo, mas também por remeter para um contínuo de competências que se traduzem em níveis de literacia com graus de dificuldade distintos, necessita de ser adaptado ao panorama geral da sociedade em rede, onde a tecnologia têm um papel fundamental (*idem*). Assim, numa sociedade atual que possibilita novas oportunidades, são também exigidas novas competências operatórias e de descodificação (Dias, 2012: 58) que precisam de ser incluídas nos estudos de literacia da população. Uma vez que a alfabetização não se prova suficiente (*idem*) para os desafios tecnológicos do presente, é necessário falar, então, do conceito de literacia digital como um pré-requisito ou ferramenta para a vivência numa sociedade baseada nas TIC (Gapski, 2007: 49).

A literacia digital vai, desta forma, além das capacidades de compreensão e uso da informação escrita, ao traduzir-se num conjunto de competências necessárias que deverão ser mobilizadas no contexto da sociedade em rede (Dias, 2012: 59). Segundo vários autores (Gapski, 2007; Covello, 2010; Aviram e Eshet-Alkalai, 2006, como referido em Covello, 2010), o termo engloba uma rede de outros diferentes conceitos, como o de literacia dos media, literacia visual, literacia das TIC, entre outras, pelo que deve ser encarado como uma variável complexa e pouco linear. Gilster (1997), descreve o termo como o “conjunto de capacidades sociocognitivas mediante as quais se pode seleccionar, processar, analisar o processo de transformação da informação em conhecimento” (como referido em Henriques, 2011: 4), reforçando também a importância de perceber não só quais são as competências necessárias para encontrar a informação, como também aquelas que permitem empregar o conhecimento obtido no quotidiano (Gilster, 1997, como referido em Bawden, 2008: 18). Na mesma linha de ideias, Bawden (2008: 30) esquematiza o conceito através da distinção de quatro diferentes componentes da literacia digital:

1. Pilares: que fornecem os sistemas de competências básicos;
2. Conhecimento prévio: complementa a componente anterior ao prover informação acerca das diferentes formas em como a informação é comunicada e dos diferentes recursos que dela resultam.

3. Competências centrais: ler e entender formatos digitais e não-digitais; criar e comunicar informação digital; avaliar a informação; agrupar a informação recolhida; literacia informacional e literacia dos media (adaptadas daquelas sugeridas por Gilster (1997) e Gros e Contreras (2006).
4. Atitudes e perspetivas: reforça que o objetivo da literacia digital é ajudar os indivíduos a aprender as competências necessárias para diversas e particulares situações.

Também Martin e Grudziecki (2006: 255) corroboram a conceptualização de Bawden, mas sugerem a divisão do termo em três níveis distintos: as competências digitais, o uso digital e a transformação digital. Apesar de não existir uma definição consensual de literacia digital entre os académicos, segundo os autores, a literacia digital pode ser, então, definida como:

«Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process. »

(Martin e Grudziecki, 2006: 255)

Competências digitais

Falar-se-á de competências como um “sinónimo de “habilidades”, de “qualificações” ou “características particulares” de indivíduos” (Lopes *et al.*, 2015: 4), no entanto, o conceito não reflete uma única e universalmente aceite definição, nem tão pouco pode ser redutível a um conjunto de comportamentos ou de práticas (Ávila, 2008: 93). Consideradas por Perrenoud (2003, como referido em Lopes *et al.*, 2015: 4) como “uma mais-valia acrescentada aos saberes”, estas constituem, assim, uma base para a literacia, já que os dois conceitos estão intrinsecamente relacionados (Lopes *et al.*, 2015:4).

Aplique-se agora o conceito ao ambiente digital, que requer obrigatoriamente uma interação com as interfaces digitais, onde é necessário um envolvimento com o meio, para que assim sejam possíveis diferentes interações, transações ou comunicações (van Deursen e van Dijk, 2010: 895). São, deste modo, necessárias diversas competências

essenciais que proporcionarão uma melhor utilização e conseqüentemente uma melhor experiência no meio digital (Bawden, 2008: 19).

Como visto anteriormente, as desigualdades sociais e digitais traduzem-se também numa distribuição desigual das competências digitais (van Deursen e van Dijk, 2010: 894), pelo que deve ser reconhecida a importância deste tipo de capital na homogeneização da participação social (Robinson *et al.*, 2015), na adaptação a novos desafios e na capacidade de intervenção adequada acerca dos mesmos (Canastra, 2007, como referido em Henriques, 2011: 2).

Este tipo de competências, que parecem influenciar a diferente utilização da internet por parte dos indivíduos (van Deursen e van Dijk, 2008: 2), podem ser distinguidas como uma sucessão de diferentes tipos de competências (van Deursen e van Dijk, 2010: 895):

- Competências digitais operacionais: relacionáveis com um conjunto de competências básicas para utilizar a internet;
- Competências digitais formais: referentes à capacidade de navegação e orientação nas estruturas de hipertexto presentes na tecnologia;
- Competências digitais informacionais: que se baseiam no relacionamento entre as ações tomadas pelos utilizadores e as suas necessidades de informação;
- Competências digitais estratégicas: alusivas à capacidade para utilizar a internet como um meio para atingir um fim ou objetivo específico, com vista a melhorar a posição social do utilizador.

“Digital Choice” – escolha ou imposição?

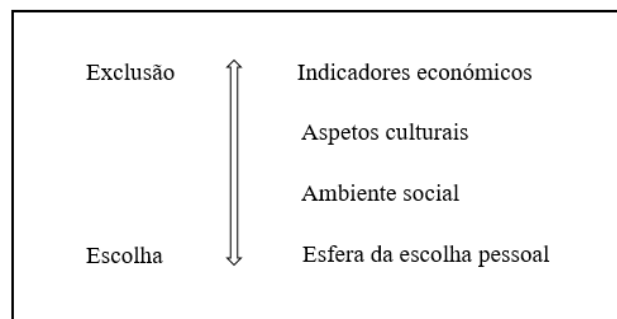
Apesar da quase inevitabilidade adjacente à tecnologia, é importante mencionar também a escolha em estar ou não conectado à rede. Depois de mencionados os principais motivos a nível individual e social para a exclusão digital dos indivíduos, como os a escolaridade, o capital económico e social, o acesso, a idade (Friemel, 2016:316), entre outros, segundo Helsper (2011: 7), existem grupos que admitem que, apesar de cientes acerca dos benefícios da tecnologia, escolhem permanecer *offline*. Assim, apesar da importância atribuída às competências digitais, de acordo com Friemel (2016: 316), para além do conhecimento deficiente, outras razões são motivo para a alienação dos indivíduos em relação à internet e ao ambiente digital.

Fale-se, então, da diferença entre exclusão involuntária e a escolha em ficar *offline*. Enquanto alguns indivíduos não têm acesso ao digital ou não possuem as

competências necessárias para usar a tecnologia de uma forma efetiva, outros percebem a internet como irrelevante para o seu quotidiano ou têm baixos níveis de autoestima na sua capacidade de aprender novas aptidões (Eynon e Helsper, 2010: 535). Segundo Loos (2012; 3) esta “*digital choice*”, ou seja, a decisão de não utilizar a tecnologia digital, baseia-se não só em desvantagens socioeconómicas, mas também em preferências e necessidades pessoais, medo de errar ao experimentar algo novo ou desconhecimento acerca das possibilidades que poderá trazer, sendo, por isso, uma questão complexa. Apesar de poder ser percebida como uma escolha livre, é muitas vezes baseada em condições socioeconómicas que delimitam as possibilidades de acesso às tecnologias e às oportunidades que com elas surgem (Eynon e Helsper, 2010: 537), já que está naturalmente inserida num contexto social que pressiona determinada opção em detrimento de outra e que influenciará a relação do indivíduo com a tecnologia (Eynon e Helsper, 2010: 536).

Helsper (2011: 5-6) defende, desta forma, a existência de diversos paradigmas que esquematizam a diferença entre exclusão e escolha, através de uma gradação crescente de poder de decisão, como ilustra a seguinte Figura 1.2:

Figura 1.2 - Paradigmas de escolha e exclusão



Adaptado de: Helsper (2011: 5)

1.3. *Grey Generation*

Envelhecimento e Aprendizagem

No seio de uma Europa demograficamente envelhecida, onde para cada 100 jovens existiam 122 idosos em 2015 (PORDATA, 2017), torna-se essencial falar nesta *Grey Generation*, conseqüente não só aumento da esperança média de vida, mas

especialmente do declínio da natalidade observado a partir dos anos setenta (Fernandes, 1997; Valente Rosa, 2012; Valente Rosa e Chitas, 2013).

O processo de envelhecimento está inevitavelmente associado a fatores biológicos e psicológicos, mas também sociais, que determinam expectativas e papéis para o indivíduo (Dias, 2012: 51-52). Atualmente, o envelhecimento das populações, especialmente nos países mais desenvolvidos, como o caso dos países europeus (Valente Rosa, 2012; Valente Rosa e Chitas, 2013), debate-se numa duplicidade de perspetivas em relação à velhice (Valente Rosa, 2012: 21): por um lado, uma associação ao aumento da esperança média de vida e ao progresso científico, mas por outro, a representação do processo enquanto problema social, geralmente associado à ideia de escassez de meios materiais, de solidão, de doença e de segregação social (Fernandes, 1997: 10), que tem vindo a contribuir para a representação do idoso enquanto dependente e tecnologicamente excluído.

Numa sociedade tanto envelhecida quanto tecnológica, é importante descobrir quais são, então, as ramificações reais da interação entre este grupo etário e as TIC, já que este grupo populacional, por nunca ter tido acesso anterior ao digital e por efeitos geracionais corre, de facto, maiores riscos de exclusão (Dias, 2012: 52). Com o surgimento de novas tecnologias que potenciam novas oportunidades e limites para os indivíduos, também o processo de envelhecimento se alterou, mudando o modo de acesso e de produção de conhecimento e tornando o uso das tecnologias como uma condição de inclusão de todos os cidadãos (Dias, 2012: 52). O ritmo acelerado de mutações inerente à sociedade em rede de hoje provoca uma mudança intrageracional, onde as alterações são perceptíveis dentro de uma mesma geração (Enguita 2001, como referido em Ávila, 2008: 36) e onde a maioria da população adulta é obrigada a reajustar-se a novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade. Passou a dar-se primazia ao conhecimento científico em detrimento do conhecimento tradicional, o que acabou por “despojar as pessoas idosas dos seus papéis e do prestígio social que as rodeava” (*idem*: 54) anteriormente, ao mesmo tempo que “a atual organização económica das sociedades modernas tem contribuído para tornar obsoleto o trabalho dos mais velhos” (Fernandes, 1997: 3).

Na tentativa de contradizer esta tendência e promover a integração social e laboral dos idosos, surgem conceitos como o de ‘envelhecimento ativo’, que associa o processo de envelhecimento à atividade económica, social e cultural durante os anos de reforma,

isto é, uma aprendizagem ao longo da vida (Dias, 2012: 56), ou o de ‘envelhecimento produtivo’, que reforça a importância da realização de atividades significativas satisfatórias (Kaye *et al.*, como referido em Dias, 2012: 57). A importância destes conceitos torna-se clara quando se referencia a teoria da “*experience concentration*”, defendida por Thijssen, que argumenta:

«The experience concentration theory states that, as age increases, experience quantity will generally increase, while experience diversity will decrease, as a result of which people become increasingly more knowledgeable about an increasingly smaller area of expertise»,

(Thijssen, 2006, como referido em Loos, 2012: 8);

ou a insuficiência da alfabetização tradicional e da necessidade de autoinformação e autoeducação para que seja possível uma maior autonomia, participação social e desenvolvimento social nesta faixa etária, ao mesmo tempo que uma condição necessária para enfrentar as exigências, oportunidades e potencialidades impostas pela sociedade em rede (Ávila, 2008: 235). Desta forma, os processos de aprendizagem deixaram, assim, de estar associados a uma faixa etária específica, ou uma categoria social e são agora entendidos de “forma transversal às diferentes esferas da vida e em diferentes contextos da vida” (*idem*: 237).

Contextos de aprendizagem

Como referido anteriormente, as noções de competências e aprendizagem enquanto processos dinâmicos procuram dar resposta ao ritmo e à intensidade das mudanças sociais que se vivem (Ávila, 2008: 235).

Neste sentido, com vista a uma utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação enquanto ferramentas flexíveis e de baixo custo para um equilibrado acesso às oportunidades (Eynon e Helsper, 2010: 535), fale-se agora nos diversos tipos de aprendizagem.

Pelo seu poder em permitir a adaptação às mudanças constantes na sociedade em rede (Ávila, 2008: 38), na alusão à aprendizagem é importante mencionar a sua inerente multiplicidade de contextos que sublinham a transversalidade do conhecimento e das competências (*idem*: 239). Para além da importância clara da aprendizagem formal e da

escolaridade considerada como uma das condições básicas que permite transformar a sociedade, tanto nas esferas da vida social, como da vida profissional, bem como na reestruturação das relações entre classes e às distribuições de recursos e oportunidades que lhes são associados (Costa *et al.*, 2000, como referido em Ávila, 2008: 24), outros tipos de aprendizagem se dão ao longo do curso da vida do indivíduo.

Fale-se, agora, na relevância da aprendizagem informal nos estudos de literacia em séniores, isto é, no tipo de aprendizagem não estrutural, tendencialmente invisível e muitas vezes inconsciente (Ávila, 2008: 237) que poderá ter efeitos reais no que diz respeito à aquisição de competências digitais necessárias. Corroborando esta hipótese, o apoio da família e amigos é considerado, segundo Friemel (2016: 326) e Eynon e Helsper (2010: 548), umas das mais atrativas formas de aprendizagem, já que pode ter um grande impacto social, ao mesmo tempo que pode despertar um interesse em aprender mais acerca da tecnologia.

Para além disso, a tecnologia pode também tornar-se num potenciador na reinserção do idoso na família, promovendo as relações intergeracionais (Dias, 2012: 61). É importante falar, então, em termos como as trocas geracionais dentro do seio da família analisadas por Pierre Bourdieu como casos particulares de trocas simbólicas, consequentes de um sentimento de “obrigação ou gratidão” (Fernandes, 1997: 73), bem como na solidariedade entre gerações e aplica-los também nos processos de aprendizagem dos idosos.

A Grey Generation na Sociedade Portuguesa

Para melhor se entender a importância e peculiaridade da questão da literacia digital na população sénior portuguesa terão de se perceber anteriormente alguns valores fundamentais da sociedade em questão. Apesar de a obrigatoriedade de frequência do ensino (três anos) em Portugal ter sido instituída em 1911 (Seabra, 2009: 75), a difusão da escolaridade básica universal foi um processo muito mais lento do que noutros países europeus, já que se “manteve uma política estatal (ditatorial) muito restritiva quanto aos processos de escolarização e um grande afastamento entre a escola e a generalidade dos cidadãos” (Cardoso, 2015:41).

Portugal ainda hoje suporta as consequências das restrições ditatoriais à escolaridade e à informação, onde os baixos níveis de qualificação da generalidade da

população portuguesa têm surgido como o principal obstáculo para o desenvolvimento de uma sociedade em rede consolidada, moderna e com uma economia baseada no conhecimento (*idem*). Assim, os números decrescentes no que diz respeito à taxa de analfabetismo: 5,2% em 2011 (INE, como referido em Cardoso, 2015: 43); dizem maioritariamente respeito à evolução demográfica e não a nenhuma estratégia de alfabetização de adultos (Cardoso, 2015: 42).

O grau de escolaridade da camada populacional com 55 e mais anos é marcado, então, pela grande percentagem de indivíduos que possui no máximo a instrução primária completa (47,9% no escalão etário dos 55-64 anos e 70,4% no escalão etário dos 65 e mais anos), tal como demonstrado no quadro seguinte (Quadro 1.1):

Quadro 1.1 – Grau de Escolaridade por escalão etário em Portugal

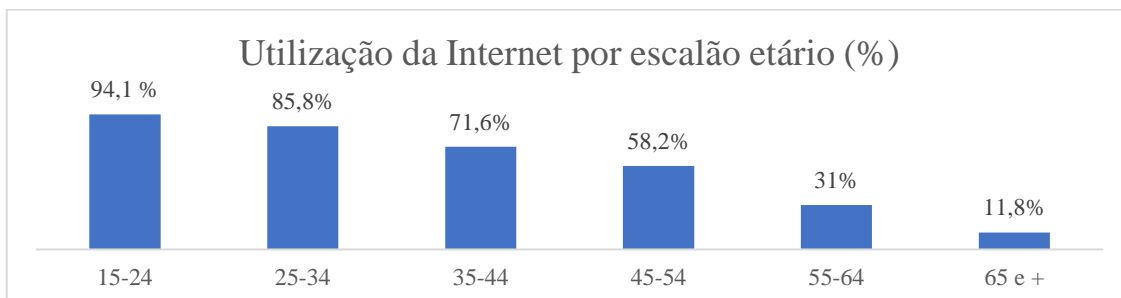
	15-24 anos	25-34 anos	35-44 anos	45-54 anos	55-64 anos	65 e + anos
Instrução primária incompleta	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	3,8%	12,8%
Instrução primária completa	0,0%	3,3%	5,9%	17,3%	44,1%	57,6%
6º ano (2º ano liceal)	7,6%	7,3%	13,5%	15,3%	14,2%	8,8%
9º ano (5º ano liceal)	28,7%	19,1%	22,0%	24,6%	14,9%	8,7%
12º ano (7º ano liceal)	43,9%	36,5%	36,7%	24,4%	14,2 %	5,2%
Grau Superior	19,3%	34,9%	21,9%	16,2%	8,8%	6,9%

Adaptado de: OberCom (2014)

Naturalmente, estas diferenças geracionais influenciarão a “aptidão dos diversos grupos sociais para o desenvolvimento de atividades com maiores exigências cognitivas” (Cardoso, 2015:45). Em Portugal, a utilização da internet continua desigualmente distribuída pela população, marginalizando especialmente a *Grey Generation* (Figura 1.3). A idade aparenta-se como um dos obstáculos à universalização do uso da internet (Valente Rosa e Chitas, 2013: 41), devido muito aos desenvolvimentos biológicos ao

longo do curso da vida, como o declínio das funções visuais, auditivas, cognitivas e motoras (Loos, 2012: 10), mas devido também a outras variáveis, como o caso da qualificação escolar (Valente Rosa e Chitas, 2013: 41).

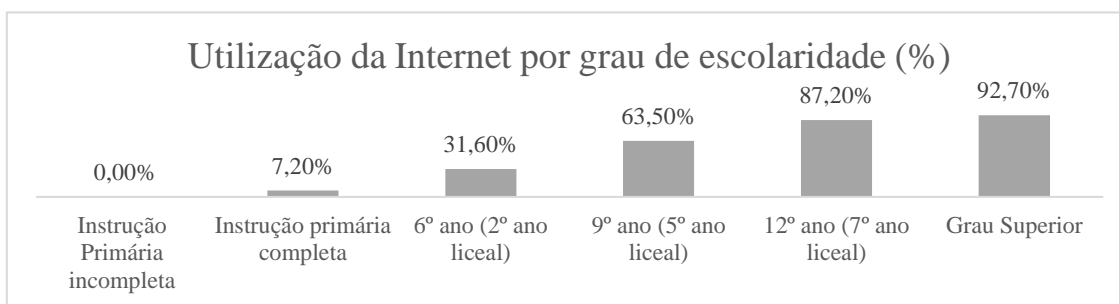
Figura 1.3 - Utilização da Internet por escalão etário em Portugal



Adaptado de: OberCom (2014)

A qualificação escolar desempenha, assim, um papel decisivo no que diz respeito à utilização das tecnologias e ao acesso à internet (Valente Rosa e Chitas, 2013: 41). Desta forma, quando se compara a utilização da internet com o grau de escolaridade dos indivíduos portugueses (Figura 1.4) podem observar-se diferenças notáveis que permitem corroborar a importância do papel do grau de escolaridade no uso da tecnologia: quanto menor é a qualificação escolar, menor será a utilização da internet.

Figura 1.4 - Utilização da Internet por grau de escolaridade em Portugal



Adaptado de: OberCom (2014)

2. INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA

2.1. Modelo de análise

Tendo em consideração a pertinência dos dados e conceitos anteriormente apresentados, foi, então, definida a pergunta de partida que marcará a presente dissertação, tendo em conta os critérios de clareza, exequibilidade e pertinência defendidos por Quivy (2008: 44): **“O nível educacional influencia o grau de literacia digital dos portugueses com idade superior a 55 anos?”**

De seguida, e para uma melhor compreensão desta questão de pesquisa foram também estipulados quatro diferentes objetivos de pesquisa, enumerados de seguida:

1. Perceber se o grau de escolaridade influencia as práticas, atitudes e grau de literacia dos portugueses residentes em Lisboa e Tomar no que respeito ao computador e à internet;
2. Descobrir se o grau de autonomia no ambiente digital pode ser afetado pelo grau de escolaridade dos indivíduos com idade igual ou superior a 55 anos e residentes em Lisboa e Tomar.
3. Compreender se a aprendizagem informal, especialmente no seio familiar, se traduz num mais alto grau de literacia digital.
4. Aferir se existem diferenças relevantes entre o grau de literacia digital dos habitantes de Tomar e os habitantes de Lisboa, com o mesmo grau de escolaridade, e caso existam compreender os contornos dessas diferenças e as suas possíveis causas.

Fundamentadas na anterior reflexão teórica e numa fase exploratória inicial foram também desenhadas quatro diferentes hipóteses, que procuram ser “respostas provisórias à pergunta de partida da investigação” (Quivy, 2008: 137), bem como um guia para o cumprimento dos objetivos previamente definidos. A primeira hipótese faz referência à problemática do papel do grau de escolaridade no que diz respeito às atitudes e práticas do grupo de imigrantes digitais em foco no presente estudo. Assim, de acordo com Eynon e Helsper (2010: 29), os indivíduos com maior grau de escolaridade serão mais propícios a participar e beneficiar de oportunidades de aprendizagem constante, como o caso da tecnologia:

H1: O grau de escolaridade influencia positivamente o grau de literacia digital dos indivíduos com 55 e mais anos, bem como as suas práticas e atitudes em reação à Internet e ao ambiente digital.

A segunda hipótese assume uma relação entre os conceitos de nível de escolaridade e de competências digitais, afirmando que o primeiro terá uma influência positiva no à-vontade *online* e na aquisição de competências necessárias que possibilitam uma participação ativa e de forma autónoma no meio:

H2: O grau de escolaridade afeta a aprendizagem de diferentes competências digitais necessárias para navegar e participar ativamente e autonomamente no ambiente digital.

A terceira hipótese prende-se com os conceitos de aprendizagem informal e de literacia digital e assume que, tal como defendido por Ávila (2008), Friemel (2016) e Eynon e Helsper (2010), um ambiente de ensino pouco estruturado, com a presença de família ou amigos terá impacto social no processo de aprendizagem e poderá resultar num maior interesse em conhecer o ambiente digital:

H3: Tal como o grau de escolaridade, a aprendizagem informal de competências digitais traduz-se num maior grau de literacia digital.

Por fim, a quarta e última hipótese apoiada nos dados estatísticos de utilização de computador, internet e comércio eletrónico em Portugal (INE, 2015) e nas diferenças de resultados nas diferentes regiões do país, baseia-se na ligação entre as oportunidades, práticas e atitudes nas diferentes regiões de Portugal:

H4: O local de residência influi o tipo de utilização e de atitudes em relação ao digital, bem como o seu grau de literacia digital.

2.2. Instrumentos de recolha de informação

Apesar de não procurar ser estatisticamente ou socialmente representativa, a construção da amostragem da presente análise foi baseada no critério de diversidade, de modo a “garantir que a investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias” (Guerra, 2006: 41). Neste sentido, foi selecionada uma amostragem por caso múltiplo, mais concretamente, uma amostragem por contraste (*idem*), de forma a comparar realidades diferentes associadas tanto a fatores sociodemográficos, como a

idade, grau de escolaridade ou localidade, como a variáveis específicas associadas ao objeto da pesquisa (*idem*).

Para a pesquisa, o objecto de estudo foram, então, os indivíduos portugueses residentes em Lisboa e Tomar em 2017 e com 55 ou mais anos. Esta escolha baseia-se no facto de, tal como referido anteriormente, ser nesta faixa etária que são ainda mais visíveis os efeitos da restrição e do pouco encorajamento à formação escolar vivido em boa parte do século XX (os indivíduos com 55 anos foram nascidos em 1961, ainda no período ditatorial que se prolongou até 1974).

Para a presente investigação foi escolhida a área de Lisboa, que apresenta a menor taxa de analfabetismo do país (3,21% em 2011, de acordo com o INE) e onde se verifica uma maior proporção da população com pelo menos o ensino superior completo: 33,55% da população com 18 e mais anos (INE, 2011); e a que apresenta proporções mais elevadas de utilizadores de computador (79%), de internet (79%) e de comércio electrónico (30%), de acordo com o Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias (INE, 2015). No entanto, e para efeitos de comparação, foi também selecionada uma região do interior centro do país: a cidade de Tomar, no distrito de Santarém, onde os dados estatísticos diferem bastante: a taxa de analfabetismo no concelho é mais elevada do que o valor nacional (5,72% em Tomar e 5,19% em Portugal Continental em 2011, de acordo com o INE), existe uma menor percentagem de população com o ensino superior completo (12,65%, de acordo com o INE, 2011) e menores valores no que diz respeito à utilização do computador (66% para a zona centro, INE, 2015) e da internet (64% na zona centro, *idem*) e do comércio electrónico (19% na zona centro, *idem*).

Já no que diz respeito à estratégia metodológica, adotou-se uma abordagem qualitativa e intensiva, uma vez que a pesquisa se irá focar no tipo de práticas, atitudes e competências dos indivíduos. Este tipo de análise permitiu responder aos objetivos e hipóteses propostas, já que foi uma abordagem baseada em dados secundários qualitativos, mas que se focou também num teste de literacia presencial, permitindo um importante cruzamento de informação entre os resultados reais e objetivos e os resultados esperados pelos participantes:

“Traditional methods of assessment of digital literacy (...) are proven to be inaccurate measures of digital literacy. This is

apparent in the variation between the ‘Perceived’ scores,
‘Confidence ranking’ scores and the ‘Actual’ scores”

(ECDL Foundation, 2009).

Durante o decorrer da pesquisa foram, então, realizadas 18 entrevistas e testes de literacia digital a indivíduos entre os 55 e os 75 anos (Anexo A). No concelho de Tomar foram entrevistados/testados 2 homens e 7 mulheres que utilizam a internet, selecionados ao acaso numa zona central da cidade perto de escolas, da biblioteca municipal, de cafés e de espaços recreativos, durante o mês de Julho. Já no concelho de Lisboa, foram recrutados 5 homens e 4 mulheres utilizadores da internet, ao acaso, nos Jardins da Fundação Gulbenkian, no Jardim da Quinta das Conchas e no Centro Comercial Colombo também durante o mês de Julho. A maioria dos entrevistados são mulheres (11 mulheres e 7 homens), pelo que a média de idades presente no presente estudo é de 56 anos. Pode ainda dizer-se que o grau académico dos participantes variou entre o 4º ano e o Mestrado e que a maioria destes se encontravam reformados.

Para a estruturação do primeiro instrumento metodológico, a entrevista, optou-se pela construção de um quadro de conceitos e indicadores (Anexo B) que permitiu criar um guião de entrevista com um total de 35 questões abertas construído, tal como sugere Guerra (2006: 53), de forma a clarificar os objetivos e dimensões de análise da pesquisa e com vista a possibilitar a comparação entre os diversos sujeitos e baseou-se num conjunto de questões pré-construídas que se focaram nos hábitos, atitudes e motivações dos participantes. Para proteger a identidade dos participantes, as entrevistas e citações ao longo da dissertação encontram-se numeradas de acordo com a localidade dos mesmos: os participantes de Lisboa são denominados de L(nº) e os de Tomar são denominados de T(nº). Foi também realizado um pré-teste que permitiu tanto a eliminação de perguntas que trouxessem respostas semelhantes e repetidas, como a adição de perguntas fundamentais para a melhor compreensão do problema de pesquisa. Depois de devidamente corrigido, o guião (Anexo C) dividiu-se em duas partes distintas: a primeira, com 13 perguntas, focou-se na angariação de dados sociodemográficos necessários, bem como numa tentativa de compreensão da trajetória de vida do participante; a segunda, com 14 perguntas, onde se procurou perceber as opiniões, práticas e motivações dos participantes em relação ao ambiente digital.

No que diz respeito ao segundo instrumento metodológico, e de modo a cruzar a informação recolhida nas entrevistas com as competências digitais dos participantes, construiu-se um teste experimental de Literacia Digital (Anexo D), baseado numa adaptação das componentes da literacia utilizadas por Espanha e Ávila (2016), e contextualizado na definição de Martin e Grudziecki (2006: 255) de Literacia Digital utilizada no presente trabalho e explicada no capítulo Revisão da Literatura (Quadro 2.1).

Quadro 2.1 – Dimensões a analisar no teste experimental de Literacia Digital

Componentes da Literacia	Proficiências
Acesso à informação	Utilizar e aceder à internet
Entender a informação	Identificar e integrar a informação recolhida
Avaliação da informação	Gerir, avaliar, refletir e analisar a informação recolhida
Utilização da informação	Sintetizar, construir e comunicar o conhecimento adquirido

Fonte: Elaboração Própria

Adaptado de Espanha e Avila (2016) e Martin e Grudziecki (2006: 255)

Tendo em conta van Deursen e van Dijk (2010: 894), que sublinham a fragilidade de testes de competências construídos baseados em estimativas pessoais, foram criadas quatro diferentes tarefas “sob a forma de exercícios destinados a simular e a estimular a tomada de decisões e a aplicação de conhecimentos” (Pereira, *et al.*, 2015) que permitiram avaliar de modo qualificativo as quatro diferentes componentes e proficiências adotadas para o presente estudo. Para uma melhor análise dos resultados obtidos, e de acordo com Pereira *et al* (2015), as diversas tarefas foram cotadas e foi construída uma escala de 0 a 100 valores que permitiu posicionar os indivíduos e as suas competências digitais e, deste modo, conseguir criar perfis de literacia digital. A utilização da particular escala justificase pela facilidade de interpretação dos dados obtidos (Pereira *et al.* 2015), pelo que foram atribuídas diferentes pontuações e avaliações às diversas tarefas. As quatro dimensões em análise do teste foram cotadas da seguinte forma:

1. Acesso à informação – 10 valores

Ser capaz de aceder a ferramentas digitais para identificar e representar uma necessidade de informação e para recolher informação no meio digital (Covello, 2010: 5). De notar que à variável “acesso” foi atribuído um menor peso no teste, já que, segundo Pereira *et al.* (2015: 38), a existência de acesso e a frequência de uso não se traduz numa melhor performance digital, nem num maior ou menor grau de literacia.

2. Entender a informação – 30 valores

Perceber o significado dos dados obtidos através dos recursos digitais e interpretar a informação, isto é, utilizar as ferramentas digitais para sumarizar, comparar e contrastar informação proveniente de diversas fontes (Martin e Grudziecki, 2006: 257; Covello, 2010: 5)

3. Avaliação da informação – 30 valores

Utilizar ferramentas digitais para aplicar um esquema classificativo ou organizacional já existente na informação e estimar se a informação recolhida satisfaz a necessidade inicial, isto é, avaliar a objetividade, precisão e fiabilidade dos recursos, bem como a sua relevância para o problema identificado (Martin e Grudziecki, 2006: 257; Covello, 2010: 5).

4. Utilização da informação – 30 valores

Recombinar a informação recolhida através dos recursos digitais para conseguir a resolução de um problema ou tarefa inicial, ou seja, criar novos objetos de conhecimento, unidades de informação, ou outros outputs digitais que contribuirão para a resolução do problema/tarefa, bem como comunicar a informação adequada no seu contexto digital apropriado (Martin e Grudziecki, 2006: 257; Covello, 2010: 5).

Na mesma linha de ideias, para distinguir e ajudar a definir perfis de literacia digital foi também criado um sistema de avaliação de tarefas e subtarefas com a seguinte forma:

- Capaz de superar o exercício: equivalente a 10 valores;
- Consegue superar o exercício com dificuldade ou ajuda: equivalente a 5 valores;
- Não capaz de superar ao exercício (equivalente a 0 valores).

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

3.1. Perfil sociodemográfico e trajetória de vida

Os dados sociodemográficos recolhidos na entrevista presencial (Anexo A) que permitem uma melhor e mais cuidada análise do material recolhido e do perfil do participante, analisar-se-ão de seguida, em conjunto com alguns dos dados qualitativos recolhidos na mesma entrevista, de forma a conseguir traçar-se uma melhor e mais clara imagem acerca dos participantes envolvidos no presente estudo.

Apesar de não ter sido construída uma amostra representativa, os 18 participantes das localidades de Lisboa e de Tomar, com idades compreendidas entre os 55 e os 75 anos, divergiram no que toca ao seu grau de escolaridade, o que possibilitou a diversidade da amostra, bem como uma facilitação na comparação e análise dos resultados:

- um participante com o ensino primário concluído;
- três participantes com o ensino básico concluído;
- nove participantes com o ensino secundário concluído;
- cinco participantes com o ensino superior concluído.

Para melhor caracterizar os participantes, também se tornou importante perceber quais seriam os seus hábitos de entretenimento. As respostas foram plurais e diferentes entre si, pelo que não foi possível a criação de nenhum padrão. Foram enumerados hábitos tão díspares como práticas de leitura, de bricolagem e trabalhos manuais, fotografia, viagem, cinema, de desporto, bem como muitas vezes referido o tempo despendido na internet e na televisão.

«Ver televisão, jogos *online*, bricolagem ou trabalhos manuais.» – T1.

«Gosto muito de ler e de ir à internet no meu tempo livre.» – T3

«Gosto muito de ler acerca de espiritualidade, de ouvir música e também costumava ir à Universidade de Terceira Idade.» - L2

«Gosto de ir à internet, de fazer desporto e de ir à pesca.» – L5

Devido à importância da rede de contactos e do agregado familiar na trajetória de vida dos participantes, foi também crucial perceber que tipo de hábitos de convívio e de entretenimento os participantes tinham com a sua família e amigos. Foi notória a maioria

dos participantes que admitiu estar com a família em situações celebrativas, em passeios e viagens ou em até mesmo a ver televisão.

«Não costumo ver muito a família. Quando estão juntos costumamos conversar em almoços ou jantares de aniversário.» – T3

«Sim, estamos juntos quase sempre. Eu tomo conta dos meus netos depois da escola, vamos de férias, vemos televisão, etc.» – T8

«Encontramo-nos regularmente! Há sempre motivo para celebrar alguma coisa.» - L4

«Fazemos almoços e jantares de família regularmente, vamos ao teatro e a museus, vamos de férias, etc.» – L9

Com os amigos, os participantes referem que o tipo de hábitos e atividades não se alteram muito, sendo de notar, novamente, a quantidade de participantes que assume que as atividades mais frequentes são os almoços e jantares de convívio. Apesar disso, uma minoria dos participantes admite não ter por hábito estar com os seus amigos.

«Não tenho amigos porque me mudei para Tomar há relativamente pouco tempo.» – T3

«Estou todas as semanas com os meus amigos em almoços de grupo e fazemos caminhadas também.» - T5

«Não tenho amigos chegados.» - L2

«Tenho um grupo de amigos que gosta muito de fazer desporto, por isso encontramo-nos sempre para ir correr no parque.» – L5

3.2. Aprendizagem – contextos e autonomia

Como visto anteriormente, a importância da aprendizagem ao longo da vida prende-se com a necessidade de atualização na resposta aos novos desafios trazidos pelas mudanças na sociedade (Eynon e Helsper, 2010). A disponibilidade para aprender constantemente, bem como a curiosidade para conhecer novas realidades torna-se, assim, importante na atualização e adequação às novas normas e, neste caso, à apropriação dos complexos desafios digitais. Quando questionados acerca deste tema, os participantes

dividiram-se em dois grupos: o grupo de pessoas que admitiu não prescindir da aprendizagem constante, tanto em questões digitais, como em questões quotidianas também; e o grupo de participantes que se mostrou mais receoso, como por exemplo acerca dos perigos do ambiente digital, ou de uma forma generalizada menos disponível para aprender.

«Gosto sempre de experimentar coisas novas, seja um restaurante, um tipo de comida, uma forma de pintar. Estou sempre à procura de novas coisas e a internet ajudou muito nisso, especialmente para alguém que vive numa cidade pequena como Tomar.» – T1

«Gosto de aprender coisas novas, mas às vezes tenho medo. Especialmente com estas novas tecnologias, nunca sabemos quem está do outro lado.» – T3

«Sim, gosto de aprender algumas coisas novas. Aliás, foi há poucos anos que descobri a minha paixão pela fotografia.» – T8

«Sinto-me disponível... O problema é a capacidade que temos para assimilar tanta tecnologia. Não é fácil acompanhar a evolução.» - L4

«Já não tenho idade para aprender muitas coisas... Mas às vezes tento, como foi com a internet.» – L8

Faz também sentido falar nos contextos de aprendizagem e nas suas respetivas consequências na literacia digital. Tal como defendido por Eynon e Helsper (2010), Ávila (2008) e Friemel (2016) a aprendizagem informal, num ambiente pouco estruturado, com a presença de amigos ou família poderá desempenhar um papel verdadeiramente importante na aprendizagem ao longo da vida, pelo que se tornou essencial perceber quais foram as situações de aprendizagem no primeiro contacto dos participantes com o ambiente digital e com a internet. Mais uma vez, as respostas dividiram-se em dois grupos distintos: os indivíduos que participaram em cursos ou formações em informática e os indivíduos que admitem terem aprendido por razões profissionais no seio da sua profissão:

«Aprendi porque tirei um curso de informática, mas também aprendi muito em casa com os meus filhos.» – T3

«Tirei um curso de informática, mas onde aprendi realmente foi sozinha em casa.» - T7

«Aprendi no serviço...aliás, tive de aprender! Havia uma certa resistência da nossa parte, mas como éramos obrigados, tivemos de aprender de qualquer maneira. Depois quando comecei a perceber mais, comecei a mexer sozinho e a pesquisar o que me interessava.» – L5

«Aprendi a utilizar a internet sozinha, muito por necessidade profissional. Estive inscrita num curso de informática, mas não aprendi lá nada porque havia um computador para 15 alunos.» – L6

De notar também, apesar dos distintos contextos de aprendizagem, que todos os participantes sublinharam a importância do tempo de exploração sozinhos e do facto de ter sido graças a esses momentos de exploração informais que conseguiram aprender mais acerca da internet e do ambiente digital. Isto é, apesar da maioria dos participantes ter tido um contexto de aprendizagem formal (nos cursos de informática, por exemplo), houve também uma tentativa por parte dos mesmos em complementar as bases mais teóricas e formais aprendidas nos cursos com diversas experiências mais informais, tal como refere a participante T7 acima («Tirei um curso de informática, mas onde aprendi realmente foi sozinha em casa.»). Sublinhe-se, então, a importância da aprendizagem informal e da prática *online* num maior à vontade com a tecnologia, tal como defendem van Deursen e van Dijk (2010: 897).

Também não menos importante foi perceber quais as razões que influíam os participantes a querer aprender mais, especialmente no que diz respeito ao ambiente digital. Muitos dos participantes, em conformidade com as respostas dadas acerca dos diferentes contextos de aprendizagem, afirmaram que a sua principal motivação foi a necessidade de atualização no seio profissional. No entanto, para além disso, todos os participantes referiram a importância pessoal de estar e se sentir atualizado, de ser curioso e de aproveitar oportunidades, como os cursos de informática para séniores ou a ajuda de um familiar ou colega.

«Tive a oportunidade de me inscrever num curso de informática na Escola Profissional enquanto estava desempregada, por isso resolvi aproveitar a oportunidade.» – T2

«É importante acompanhar a evolução das coisas... se paramos no tempo, não vamos a lado nenhum!» - T5

«Fui descobrindo à medida em que a minha filha descobria e tive curiosidade para experimentar eu também.» - T7

«Foi uma necessidade profissional enorme, porque como professora tinha de me sentir atualizada para interessar os alunos e mesmo até para questões mais burocráticas.» – L6

«Tinha e tenho muita curiosidade acerca da internet. Na altura era uma curiosidade acerca do que seria ou não possível fazer com ela, mas hoje em dia é uma curiosidade diferente. É mais numa perspetiva de tentar perceber as mudanças sociais que está a criar, especialmente no que diz respeito a questões de privacidade.» – L7

A aprendizagem constante torna-se, desta forma, como que um pré-requisito para uma utilização autónoma da internet e do computador. Apenas dois dos 18 participantes explicaram que não se sentem autónomos na utilização da internet e do computador, pelo que a grande maioria dos elementos da amostra mostraram-se confiantes o suficiente nas suas competências digitais e na sua utilização independente. Porém, os participantes reconheceram os seus limites e dificuldades, comparando-se muitas vezes aos seus filhos, especialmente no que diz respeito à sua rapidez ou eficiência.

«Normalmente não [necessito de assistência], posso não ser tão rápida como os meus filhos a lá chegar, mas acabo sempre por descobrir.» -T1

«Não [necessito de assistência]. Sinto dificuldade em ir pelo caminho mais fácil, mas acabo sempre por onde chegar onde quero.» - L4

«Não preciso de assistência, mas quando não sei algo não tenho vergonha de perguntar.» – L6

«Sim [necessito de assistência], só utilizo o computador quando estou nas aulas do curso de informática com o professor.» - L3

Apesar de se sentirem autónomos no sentido em que não necessitam de assistência durante a sua utilização da internet, a maioria dos participantes revela também que tem por hábito fazer perguntas e questionar membros da sua família (especialmente os filhos)

acerca de dúvidas técnicas que possam surgir. A importância do apoio dos seus contactos sociais parece tomar, então, elevada importância, uma vez que estes encorajam os utilizadores a experimentar o ambiente *online* (Reisdorf *et al.*, 2012: 24). A família ou os amigos concedem um sentimento de segurança ao disponibilizarem o seu apoio para ultrapassar quaisquer dificuldades, incitando ao mesmo tempo o desenvolvimento das suas competências digitais (*idem*), tal como foi sendo comprovado pelos testemunhos dos participantes durante as entrevistas:

«Sim, quando tenho dúvidas pergunto ao meu marido e aos meus filhos: eles mostram-me como se faz e depois faço sozinha.» – T2

«Tiro muitas dúvidas com o meu filho. Normalmente peço-lhe para fazer alguma coisa e aprendo assim.» – L6

Porém, existe ainda um pequeno número de participantes que afirma não ter por hábito ou não gostar de pedir ajuda em situações desconhecidas ou difíceis e ainda uma participante que admite sentir-se frustrada por se sentir isolada e não ter ninguém a quem fazer questões.

«Não tirava dúvidas com ninguém, não precisava.» - L1

«Sinto-me muito frustrada algumas vezes porque há muitas coisas que não consigo fazer na internet e não tenho ninguém a quem perguntar.» - L2

«Não peço ajuda a ninguém, nem aos meus filhos. Sinto que eles não sabem mais do que eu.» – L5

3.3. Práticas, atitudes e motivações digitais

A primeira das dimensões analisada no âmbito das práticas digitais dos participantes foi o acesso. Toda a amostra do presente estudo admite ter acesso a um computador e à internet, pelo menos em casa, apesar de nem todos os indivíduos se sentirem confortáveis ou motivados para os utilizar. Mencionem-se os casos particulares da participante L1, que admite não utilizar o seu computador de casa por causa dos problemas técnicos do mesmo:

«O meu computador de casa é muito lento, por isso irrita-me. Quero comprar um computador novo para recuperar o hábito.» - L1

Bem como da participante L3, que prefere não utilizar o seu computador doméstico (que pertence ao seu filho), visto que não se sentia confortável para explorar e utilizar o aparelho sem assistência, mas referiu gostar de explorar as possibilidades da internet no seu tablet pessoal:

«Tenho um computador em casa, mas não vou lá mexer porque tenho medo (...). Sinto-me bem porque sei mexer no tablet agora, por isso acho que é bom para a minha vida.» - L3

Em conformidade com a satisfação da participante L3, todos os participantes se mostraram concílios quando questionados acerca da importância da internet na sua vida. Mencionaram que as suas principais motivações para continuar a utilizar a internet se prendem com a sua relevância na sociedade de hoje, demonstrando uma plena noção de todas as possibilidades e de alguns perigos que a tecnologia acarreta.

«Hoje em dia, eu acho que quem não souber mexer na internet é quase um analfabeto.» – T2

«É impossível estar fora da internet, precisamos de estar atualizados e saber o que se passa à nossa volta.» - T5

«É impensável hoje em dia viver fora da internet, mas com regra, claro. Não devemos deixar de aproveitar o nosso tempo da melhor maneira e ficar viciados na tecnologia.» – L6

«Sempre fui uma pessoa que gostou de desafios e de aprender e é assim que encaro a internet.» – L9

Assim, com exceção de alguns participantes notavelmente menos confortáveis, bem como menos confiantes nas suas competências digitais (os participantes L1, L2, L3 e L8), todos os outros indivíduos admitiram a internet é uma ferramenta essencial para o seu quotidiano regular, especialmente no que diz respeito à resolução de problemas.

«Uso [a internet] para responder aos problemas ou necessidades que vou tendo.» – T2

«Sim, uso muito a internet para resolver problemas que tenha. Por exemplo, precisei de comprar um candeeiro e andei a pesquisar na internet onde haveria de o comprar.» – L6

«Utilizo [a internet] para pesquisar dúvidas e problemas que tenha. Aliás, nem faz sentido para mim falar numa separação entre o “real” e o “virtual”. Para mim o virtual faz igualmente parte da nossa vida.» – L7

Para além da resolução de problemas, os participantes referiram também a relevância da internet numa panóplia de outros aspetos da sua vida diária, desde o seu papel nas suas rotinas de entretenimento, como fonte de informação, como ferramenta de trabalho ou até mesmo como facilitadora da comunicação à distância.

«Uso muito para me entreter, ou quando quero pesquisar receitas novas (por exemplo, receitas vegan e vegetarianas), ir à conta bancária, fazer pagamentos, etc.» – T2

«Uso muito em questões profissionais, claramente, mas também pessoais: especialmente como ferramenta de comunicação com os meus amigos e família e como ferramenta de pesquisa ou de enriquecimento pessoal.» – T4

«Uso muito para me manter informado. Gosto muito de ler sobre temas políticos e financeiros para estar atualizado e saber o que se passa à minha volta.» - T6

«Uso para comunicar com os meus filhos e netos e para pesquisar acerca de notícias e temas que me interessem.» – L9

Tendo em conta o valor da internet enquanto fonte de informação, tal como referido por muitos participantes, tornou-se também importante saber se estes tinham por hábito discutir os temas ou novidades a que tinham acesso através da internet com os seus amigos ou familiares. Desta vez, as respostas dividiram-se em dois grupos distintos: entre aqueles indivíduos que admitiram discutir os assuntos a que têm acesso, especialmente notícias da ordem do dia, e que expressavam as suas opiniões vocalmente com a sua rede de contactos; e aqueles que não o fazem e preferiam que aquilo que fora consultado *online* não faça obrigatoriamente parte dos temas discutidos com quem estaria à sua volta.

«Não costumo discutir o que vejo na internet. Muitas vezes só encontramos é disparates.» – T3

«Constantemente. Estou a ler e a discutir com a minha família, muitas vezes. Recomendo-lhes muitas vezes artigos para ler e vice-versa.» - T6

«Discutimos os temas em si e às vezes damos conselhos uns aos outros.»
- L4

«Sim, tento partilhar sempre as minhas preocupações ou comentários com a minha família.» – L9

No entanto, apesar da maioria das respostas anteriores ir no sentido de uma partilha de informações mais acentuada, no que diz respeito aos comentários escritos as opiniões dividem-se. Apesar de reconhecerem a importância da internet enquanto facilitadora na partilha de ideias, opiniões e informações, a maioria dos participantes referiu que não tem por hábito escrever ou publicar conteúdos na internet e que prefere não o fazer devido à abundância de comentários e publicações já existentes. Mencionaram ler os comentários regularmente, mas sublinharam que não intencionam discutir afincadamente num contexto *online*. No entanto, a minoria dos participantes que admite participar ativamente na internet referiu ainda que prefere fazê-lo em páginas privadas, como em publicações de ou para os amigos.

«Não participo muito... publico por vezes coisas que são do meu interesse, mas como nunca sabemos quem está do outro lado, tenho sempre muito cuidado. Mas vejo os comentários que escrevem.» – T4

«Costumo comentar e partilhar coisas que acho engraçadas ou interessantes, mas só para os meus amigos.» - T7

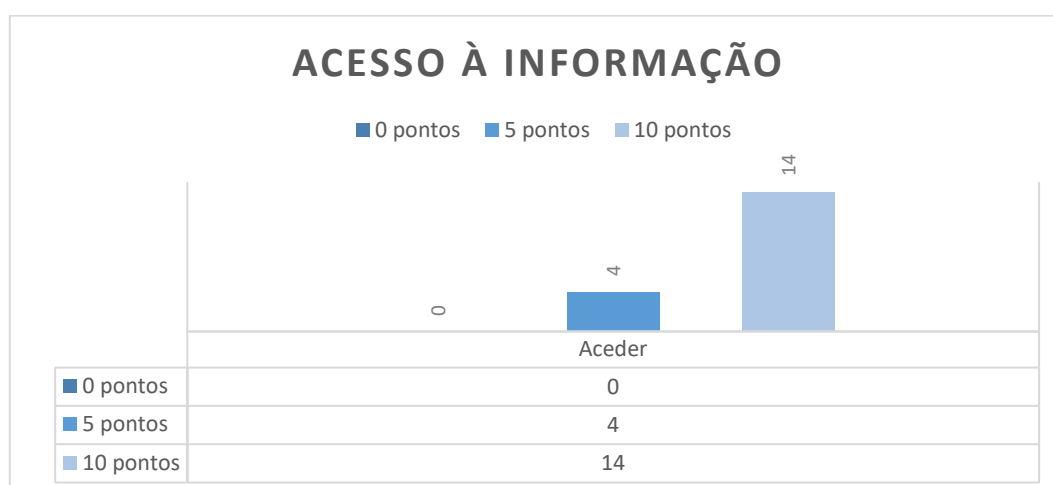
«Não costumo, porque vêem-se tantos comentários tão estúpidos, tanta opinião, que uma pessoa pensa: mas o que é que estas pessoas sabem para estar a falar sobre isto? Então prefiro não enveredar por aí...acho que não vale a pena.» - L4

«Nem por isso. Leio os comentários nos artigos dos jornais *online* mas acho inútil para mim: o que iria eu dizer para mudar a opinião das pessoas? Já é dito tanto... Também não faço partilhas, prefiro partilhar pessoalmente. Odeio a “obrigação” quase diária de estar sempre a mostrar o que estou a fazer. Para além de que é bastante perigoso!» – L6

3.4. Literacia Digital

Tal como referido anteriormente, a complexidade do conceito de «Literacia Digital» estabeleceu a necessidade para a implementação de um teste que auxiliasse a análise do conceito em causa. Mencionem-se, assim, os resultados do teste experimental de literacia digital (Anexo E) que, como explicado anteriormente, se dividiu em quatro diferentes fases/componentes. No que diz respeito à primeira componente «Acesso à informação», os resultados foram bastante unânimes (Figura 3.1): a média de resultados foi de 8.89 pontos, um resultado bastante próximo dos 10 pontos possíveis. A maior parte dos participantes completaram a tarefa sem dificuldades, pelo que apenas quatro indivíduos sentiram dificuldade no cumprimento da mesma, notavelmente menos confiantes nas suas competências digitais e, por essa razão, com maior dificuldade em tarefas mais simples, como por exemplo em escrever no teclado do computador ou localizar o cursor.

Figura 3.1 – Resultados do teste experimental de literacia digital: Acesso à informação

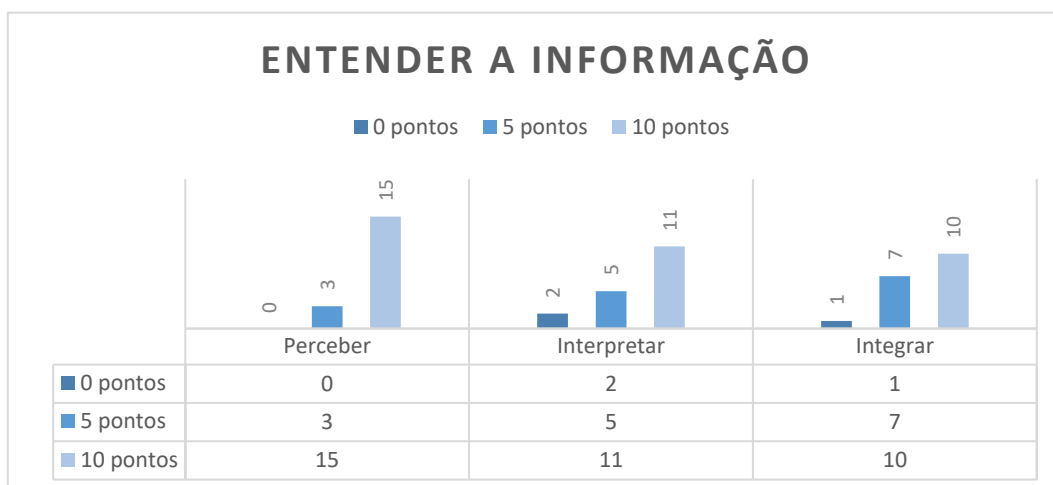


Fonte: Elaboração própria

A segunda componente estudada, «Entender a informação», distinguiu-se em três diferentes proficiências: Perceber, Interpretar e Integrar. Na primeira os resultados foram bastante satisfatórios, no sentido em que apenas três participantes demonstraram alguma dificuldade no processo, devido à sua evidente in experiência no ambiente digital e no entender da informação pesquisada. A média de resultados foi de 9.17 valores.

No que diz respeito ao segundo e terceiro exercício e às proficiências «Integrar» e «Interpretar», os resultados diferiram. Apesar da maioria dos participantes ter conseguido realizar o exercício facilmente e com bastante rapidez, houve um número significativo de participantes com dificuldades ou mesmo incapazes de interpretar e integrar da informação apresentada (Figura 3.2). Alguns dos participantes sentiam-se “perdidos” e com bastante dificuldade em perceber qual era a informação importante ou como interpretá-la, pelo que as médias de resultados foram de 7.50 valores para a capacidade «Interpretar» e de 7.22 valores para a capacidade «Integrar».

Figura 3.2 – Resultados do teste experimental de literacia digital: Entender a informação

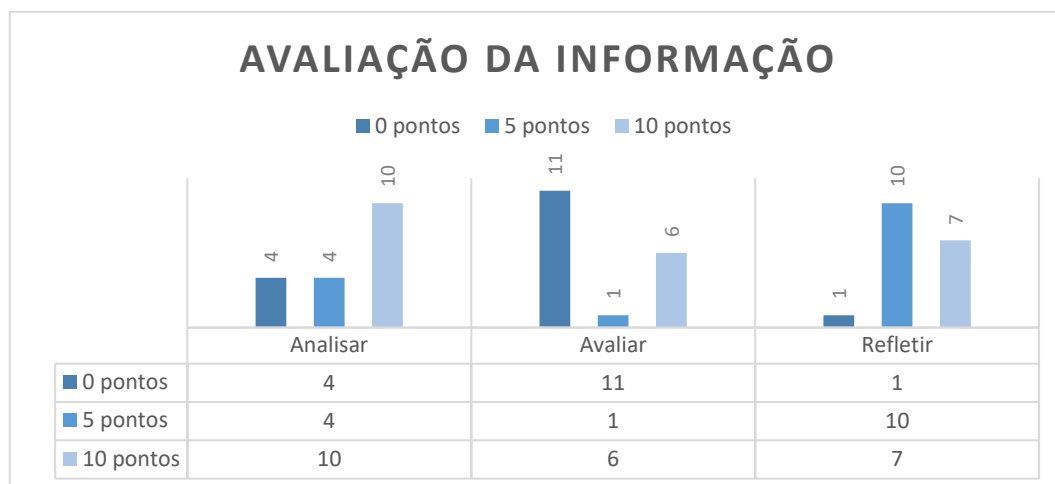


Fonte: Elaboração própria

Os resultados da terceira componente «Avaliação da informação» foram indiscutivelmente mais díspares (Figura 3.3). Na proficiência «Analisar» a média de resultados foi de 7.22 valores, pelo que pode dizer-se que a maioria dos participantes conseguiu facilmente examinar a informação. No entanto, na capacidade «Avaliar», os resultados foram os mais baixos de todo o teste experimental (a média de resultados foi de 3.61 valores), notando-se uma clara dificuldade por parte dos participantes na avaliação da precisão e fiabilidade do material. Quando confrontados com uma fonte de informação desconhecida, a maior parte dos participantes negligenciou uma leitura atenta da informação presente, bem como a análise das imagens do artigo e assumiu o website de notícias falsas como confiável. Já no que toca à proficiência «Refletir», grande parte dos participantes foram auxiliados através da explicação de que existia, de facto, um website com informação errada, pelo que conseguiram refletir acerca da sua primeira

asserção e perceber o seu próprio erro. Os resultados voltaram novamente a aumentar e a média de resultados prendeu-se nos 6.67 valores.

Figura 3.3 – Resultados do teste experimental de literacia digital: Avaliação da informação

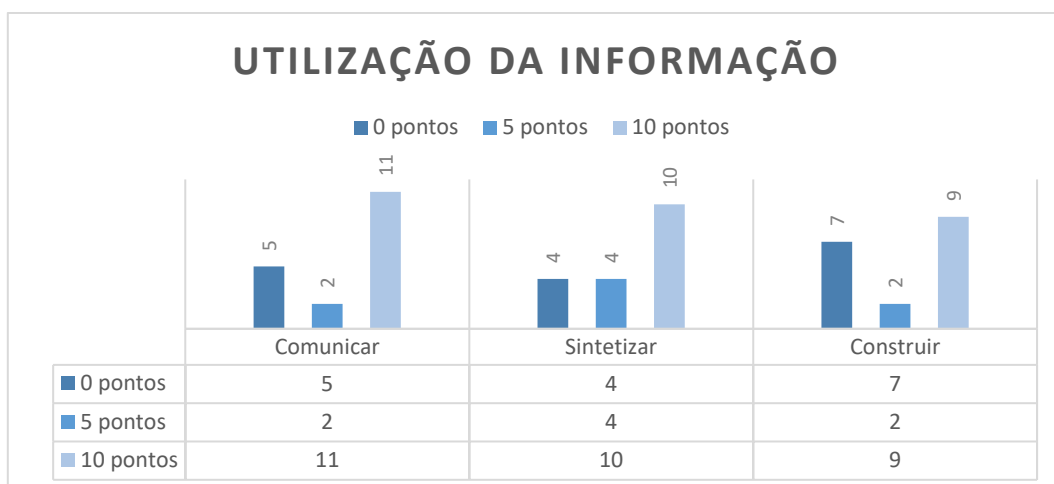


Fonte: Elaboração própria

Por fim, na componente «Utilização da informação» os resultados foram bastante síncronos (Figura 3.4). Apesar da maioria dos participantes admitir que não tem por hábito fazer comentários, publicações ou partilhas na internet, demonstraram ser capazes de o fazer, uns com bastante facilidade (11 participantes conseguiram facilmente superar a tarefa da proficiência «Comunicar», assinalando uma média de resultados de 6.11 valores). Apesar disso, devido muito à grande desconfiança ainda sentida por alguns participantes, existiram cinco indivíduos incapazes de realizar a tarefa proposta.

Nas seguintes proficiências «Sintetizar» e «Construir» observaram-se resultados muito semelhantes (a média de resultados da primeira foi de 6.39 valores e da última de 6.11 valores).

Figura 3.4 – Resultados do teste experimental de literacia digital: Utilização da informação



Fonte: Elaboração própria

Graus de Literacia Digital

De modo a tornar mais clara a análise dos seus resultados do teste experimental de literacia digital, foram criados diferentes graus de literacia que dispõem os participantes em dois distintos grupos. Como explicado anteriormente, os resultados do teste foram integrados numa escala de 0 a 100 valores no sentido de facilitar a leitura dos resultados (Pereira *et al.*, 2015), pelo que foi definido que um resultado positivo seria uma pontuação igual ou superior a 50 valores. De acordo com as pontuações obtidas nas tarefas experimentais, os participantes foram, então, organizados da seguinte forma:

Quadro 3.1 – Dados sociodemográficos e pontuações totais dos participantes no teste experimental de literacia digital

Participante	Género	Idade	Localização	Grau Académico	Pontuação total no teste	Grau de literacia digital
TOMAR 1	Feminino	58	Tomar	12º Ano	60 pts.	A
TOMAR 2	Feminino	56	Tomar	12º Ano	65 pts.	A
TOMAR 3	Feminino	58	Tomar	9º Ano	40 pts.	B
TOMAR 4	Feminino	55	Tomar	Licenciatura	95 pts.	A
TOMAR 5	Masculino	59	Tomar	12º Ano	65 pts.	A
TOMAR 6	Masculino	55	Tomar	12º Ano	100 pts.	A
TOMAR 7	Feminino	55	Tomar	12º Ano	85 pts.	A
TOMAR 8	Feminino	59	Tomar	12º Ano	85 pts.	A
TOMAR 9	Feminino	56	Tomar	12º Ano	60 pts.	A
LISBOA 1	Feminino	72	Lisboa	9º Ano	20 pts.	B
LISBOA 2	Feminino	73	Lisboa	11º Ano	50 pts.	A
LISBOA 3	Feminino	75	Lisboa	4º Ano	15 pts.	B
LISBOA 4	Masculino	63	Lisboa	Licenciatura	100 pts.	A
LISBOA 5	Masculino	57	Lisboa	12º Ano	80 pts.	A
LISBOA 6	Feminino	65	Lisboa	Mestrado	80 pts.	A
LISBOA 7	Masculino	58	Lisboa	Licenciatura	100 pts.	A
LISBOA 8	Masculino	64	Lisboa	9º Ano	45 pts.	B
LISBOA 9	Masculino	71	Lisboa	Licenciatura	95 pts.	B

Fonte: Elaboração própria

De acordo com os dados anteriores, pode dizer-se que o grau A, ou seja o grau de literacia do grupo com melhores resultados no teste experimental (resultados melhores ou iguais a 50 pontos), define-se por ser um heterogéneo em todas as variáveis sociodemográficas estudadas, exceto no que diz respeito à variável «Grau de escolaridade». Os participantes do grau de literacia digital A são, tal como previsto anteriormente, bastante homogéneos no que diz respeito ao seu grau de escolaridade. O grau de literacia digital A é, deste modo, composto pelos indivíduos com o 12º Ano

completo ou mesmo com um grau superior académico (Licenciatura ou Mestrado), comprovando mais uma vez a importância do grau de escolaridade na adaptação às novas tecnologias. De acordo com os dados recolhidos na entrevista e no teste experimental, pode dizer-se que todos os participantes do grau de literacia digital A se mostraram, também, mais autónomos na sua utilização da tecnologia.

Já o grau de literacia digital B é composto pelos participantes com graus académicos mais baixos (4º Ano e 9º Ano) que alcançaram também pontuações inferiores no teste experimental (com resultados menores que 50 pontos). Estes participantes do grau de literacia digital B demonstrar também dificuldades na utilização da internet, mostrando-se bastante inseguros, pouco autónomos e a necessitar de orientação do que os do grupo anterior.

CONCLUSÃO

Como foi possível apreender ao longo de toda a dissertação, a literacia digital na *Grey Generation* toma, de facto, um importante papel na sociedade portuguesa. As Tecnologias da Informação e da Comunicação fazem parte do quotidiano de todos os cidadãos de forma direta ou indireta e num modo desigual, tendo por isso a capacidade de limitar a vida dos indivíduos de múltiplas maneiras (Robinson *et al.*, 2015: 2). Num país como Portugal, onde as desigualdades digitais são ainda bastante notáveis e sentidas especialmente pela camada populacional mais idosa, é importante perceber as implicações de tais diferenças na utilização tecnológica, já que estas são tanto resultantes de uma complexa panóplia de fatores socioculturais e demográficos, como das escolhas, atitudes e ideias próprias de cada indivíduo (Eynon e Helsper, 2010: 545). Neste sentido, vale a pena recordar van Deursen e van Dijk (2010: 908):

“If people with low levels of internet skills fail to find information online while an increasing amount relevant to daily life become easiest to access on the internet, they become increasingly disadvantaged.”

(van Deursen e van Dijk, 2010: 908)

No entanto, ainda que as dificuldades tecnológicas sejam mais notórias na população mais idosa, Rosa e Chitas (2013: 41) e Loos (2012) admitem que a idade não deverá ser vista enquanto uma variável que consiga explicar as diferenças na utilização da internet, sendo por isso importante atentar noutro tipo de variáveis. Assim, apesar da idade inferir na capacidade de adaptação à mudança, tecnológica neste caso particular, os efeitos da qualificação escolar serão mais relevantes na tentativa de compreensão de usos diferentes das tecnologias de informação e comunicação (Rosa e Chitas, 2013: 41). Van Deursen e van Dijk (2010) corroboram também esta hipótese afirmando ainda que o grau de escolaridade parece ser, então, a variável mais influente na problemática da literacia e das competências digitais.

Tendo como ponto de partida a importância da escolaridade enquanto explicação para as diferenças literárias dos portugueses, fale-se então da hipótese de pesquisa 1. Segundo a análise cuidada dos dados obtidos através da entrevista presencial e do teste experimental, esta hipótese (H1) parece poder ser aceite, na medida em que se provou, em conformidade com Eynon e Helsper (2010: 29), que os indivíduos com maior grau de

escolaridade estão mais propícios a participar e a beneficiar de oportunidades de aprendizagem constante (van Deursen e van Dijk, 2010). Acabou por se confirmar, deste modo, a importância da variável «grau de escolaridade» no que diz respeito à literacia digital, uma vez que, tal como defendem van Deursen e Helsper (2015: 4), dificuldades em ler ou escrever poderão também influir no tipo de atividades que os indivíduos levam a cabo. Para além de um grau de literacia digital mais elevado, os indivíduos com um mais alto grau de escolaridade apresentaram também atitudes mais positivas em relação à internet e à tecnologia. Em contraste, os participantes com um grau de escolaridade mais baixo mostraram um maior desconhecimento no que diz respeito às TIC, bem como um sentimento de insegurança ou receio, tornando-se, desta forma, menos motivados na sua utilização tecnológica (Reisdorf e Groselj, 2015: 5; van Deursen e Helsper, 2015: 3).

Na mesma linha dos resultados da hipótese anterior, a hipótese 2 (H2) também se parece confirmar, podendo admitir-se que existe uma relação direta entre o grau de escolaridade e as competências digitais que possibilitam uma utilização autónoma da internet. Tal como comprovado na hipótese anterior, os indivíduos com maior grau de escolaridade aparentam também ser utilizadores da internet mais autónomos do que aqueles com um menor grau de escolaridade.

Os indivíduos mais velhos não foram expostos aos desafios inerentes à internet aquando dos seus anos de formação/socialização, no entanto, de acordo com Loos (2012: 15) poderão ultrapassar as suas limitações ao utilizarem e explorarem a ferramenta. Fale-se, assim, na terceira hipótese de pesquisa (H3) que defendia uma correlação positiva entre a aprendizagem informal e a literacia digital. Apesar de muitos dos participantes terem referido que fizeram parte de cursos de informática e de outras oportunidades de aprendizagem formal, foi apontada também a falta de eficiência e eficácia dos mesmos. Muito devido à falta de materiais, às turmas demasiado cheias ou à inadequação da informação aprendida nos cursos, os participantes vão de acordo com Eynon e Helsper (2010: 547), uma vez que reforçam a importância de um modelo de aprendizagem mais informal.

Já no que diz respeito à última hipótese proposta (H4), a análise da informação leva a crer que esta deverá ser refutada. Apesar de, tal como referido anteriormente, os dados estatísticos indicarem diferentes valores no que diz respeito à utilização de computador, internet e comércio eletrónico em Portugal nas diferentes localidades portuguesas estudadas (INE, 2015), os resultados das entrevistas presenciais e do teste

experimental de literacia digital não apontam para diferenças explicativas ou significativas. Assim, mais do que a localização dos participantes, parece importar a situação perante o emprego, já que também o mercado de trabalho se alterou na resposta à mudança dos paradigmas sociais e a uma tentativa de adaptação a uma sociedade onde o valor do «indivíduo-força física» perde importância para o valor do «indivíduo-conhecimento» (Rosa e Chitas, 2013: 59). Poderá, então, dizer-se que os trabalhadores da *Grey Generation* que se confrontam constantemente com a necessidade de adaptação dos seus conhecimentos ao adotarem novas ferramentas de trabalho e de comunicação (Rosa, 2012: 43) tornam-se mais confiantes e confortáveis com as TIC.

A maior fragilidade do trabalho de pesquisa presente prende-se com o facto da amostra populacional estudada não ser representativa, o que inevitavelmente enfraquece as conclusões acima apresentadas. A análise deve, no entanto, ser levada em conta no que diz respeito ao incentivo a um estudo mais aprofundado e a uma maior compreensão do papel das desigualdades sociais nas disparidades de literacia digital, já que a utilização da internet em Portugal está ainda longe de ser equilibrada e acaba por espelhar diferenças *offline*, como o grau de escolaridade, a idade ou o capital social também no ambiente *online*. Pode afirmar-se que, mesmo com fácil acesso à internet, alguns indivíduos parecem não conseguir utilizar de forma eficaz e eficiente, enquanto outros aparentam ter falta de confiança ou autoestima nas suas capacidades de aprendizagem (Eynon e Helsper 2010: 535).

Em tom de conclusão pode mencionar-se que os dados recolhidos parecem corroborar a hipótese de Robinson *et al.* (2015: 6) que defende que tradicionalmente os processos de adoção tecnológica podem seguir o padrão: rejeição inicial; aceitação parcial e adoção. É importante reconhecer o papel da democratização do sistema educativo na contribuição para uma diminuição das distâncias sociais sentidas (Seabra, 2009: 85). No entanto, deve reconhecer-se também o papel limitado da escola no estabelecimento das desigualdades sociais, já que a “escola não muda a sociedade, como se inicialmente se supôs, mas isso não significa que não constitua o contexto social com maiores probabilidades de concretizar alguma mobilidade social” (*idem*: 100). Ainda assim, continua a ser importante batalhar no sentido da construção de redes participativas no que diz respeito aos acontecimentos cívicos e políticos especialmente para a população mais envelhecida (van Deursen e Helsper, 2015). Em Portugal ainda existe um longo percurso a decorrer para a diminuição do fosso digital e das desigualdades digitais que ainda se sentem, já

que a utilização da internet, especialmente na *Grey Generation*, é caracterizada pela falta de interesse acerca dos debates em curso, bem como por uma fraca cultura de participação política, explicada por baixos níveis de literacia, assim como pela presença de traços culturais de “autoritarismo e subordinação, fruto da história e da lenta mudança das estruturas mentais mais profundas” (Cruz, 1995, como referido em Cardoso, 2015: 74).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos – Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*, Oeiras, Celta.

Bawden, David (2008), “Origins and Concepts of Digital Literacy”, em Colin Lankshear e Michele Knobel (orgs.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, Nova Iorque, Peter Lang Publishing, pp. 17-32.

Cardoso, Gustavo; António Firmino da Costa, Cristina Palma Conceição e Maria do Carmo Gomes (2005), *A Sociedade em Rede em Portugal*, Porto, Campo das Letras Editores.

Cardoso, Gutavo; António Firmino da Costa; Ana Rita Coelho e André Pereira (2015), *A Sociedade em Rede em Portugal: Uma década em transição*, Coimbra, Edições Almedina.

Castells, Manuel (2000), “A Internet e a Sociedade em Rede”, Comunicação apresentada na abertura do doutoramento em Sociedade da Informação e do Conhecimento na UOC em Barcelona.

Covello, Stephen (2010), “A Review of Digital Literacy Assessment Instruments”, IDE-712: Analysis for Human Performance Technology Decisions.

Dias, Isabel (2012), “O Uso das Tecnologias Digitais entre os Sêniore: Motivações e Interesses”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, pp. 51-77.

Eamon (2004), "Digital Divide in Computer Access and Use Between Poor and Non-Poor Youth", *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 31 (2), pp. 91-112.

ECDL Foundation (2009), «Digital Literacy Report».

Espanha, Rita e Patrícia Ávila (2016), “Health Literacy Survey Portugal: a Contribution for the Knowledge on Health and Communications”

Eynon, Rebecca e Ellen Helsper (2010), “Adults learning online: Digital choice and/or digital exclusion?”, *New Media & Society*, 13(4), pp. 534-551.

Fernandes, Ana Alexandre (1997), *Velhice e sociedade: demografia, família e políticas sociais em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.

Friemel, Thomas N. (2016), “The digital divide has grown old: Determinants of a digital divide among seniors”, *New Media & Society*, 18(2), pp. 313-331.

Gapski, Harald (2007), “Some reflections on Digital Literacy”, *Proceedings of the 3rd International Workshop on Digital Literacy*, Creta, Grécia.

Gomes, Maria do Carmo; Patrícia Ávila, João Sebastião e António Firmino Costa (2000), “Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais”, IV Congresso Português da Sociologia, 17-19 de Abril de 2000. Coimbra.

Gordon, David; Ruth Levitas; Christina Pantazis; Demi Patsios; Sarah Payne; Peter Townsend; Laura Adelman; Karl Ashworth; Sue Middleton; Jonathan Bradshaw e Julie Williams (2000), “Poverty and Social Exclusion in Britain”, Joseph Rowntree Foundation.

Gros, Begoña e David Contreras (2006), “La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas”, *Revista Ibero-Americana de Educación*, 42. Acesso em: <http://rieoei.org/rie42a06.htm> (Acesso em Março 2017).

Guerra, Isabel Carvalho (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentido e formas de uso*, Estoril, Edições Príncipia.

Helsper, Ellen (2011), “Digital Disconnect: Issues of Social Exclusion, Vulnerability and Digital (Dis)engagement”, Comunicação apresentada no European Workshop: Perspectives of Web 2.0 for Citizenship Education in Europe, Brno, República Checa, 7 - 9 Abril de 2011.

Helsper, Ellen (2012), “A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion”, *Communication theory*, 22 (4). pp. 403-426.

Henriques, Susana (2011), “Educação social, literacia digital e cidadania: Contributos Metodológicos”, *Revista Animação e Educação*, Universidade Aberta, pp. 1-13.

INE (2011), «Censos 2011: Resultados Definitivos».

INE (2015), «Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias», Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Jenkins, Henry; Ravi Purushotma; Margaret Weigel; Katie Clinton e Alice L. Robinson (2006), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Chicago, The MacArthur Foundation.

Lenhart, Amanda e John B. Horrigan (2003), "Re-Visualizing the Digital Divide as a Digital Spectrum", *IT & Society*, 1(5), pp. 23-29.

Loos, Eugène (2012), "Senior citizens: Digital immigrants in their own country?", *Observatorio (OBS) Journal*, 6(1), pp. 1-23.

Loos, Eugène, Leslie Haddon e Enid Mante-Meijer (2012), *Generational Use of New Media*, Londres, Ashgate.

Lopes, Paula; Sara Pereira; Pedro Moura e Amália Carvalho (2015), "Avaliação de competências de literacia mediática: O Caso Português", *Revista Observatório*. 1(2), pp.42-61.

Martin, Allan e Jan Grudziecki (2006), "DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development", *Innovations in Teaching & Learning in Information & Computer Sciences*, 5(4), pp. 246-264.

OberCom (2014), «A Internet em Portugal: Sociedade em Rede 2014».

OCDE (1997), *Literacy skills for the knowledge society: further results*, Human Resources Development Canada.

O'Reilly, Tim (2015), "What Is Web 2.0" Em: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> (Acesso em Fevereiro 2017)

Orihuela, Jose Luis (2003), "eCommunication: the 10 paradigms of media in the digital age" em Salaverría, R & Sádaba, C. (edit.) (2003), *Towards new media paradigms – Content, producers, organizations and audiences*, Atas II Cost A20 Internacional Conference Proceedings, Pamplona: Eunate, pp.129-135.

Pereira, Sara; Manuel Pinto e Pedro Moura (2015), *Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano, Braga, CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade*.

PORDATA (2016), «Indivíduos com 16 e mais anos que utilizam computador e Internet em % do total de indivíduos: por grupo etário».

PORDATA (2017), «Índice de envelhecimento na Europa».

Prensky, Marc (2001), “Digital Natives, Digital Immigrants”, *On The Horizon* – MCB University Press, 9(5), pp.1-6.

Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt (2008), *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Publicações Gradiva (Edição original, 1992).

Reisdorf, Bianca C.; Anne-Sofie Axelsson e Hanna Maurin Soderholm (2012), “Living Offline: A qualitative study of Internet non-use in Great Britain and in Sweden”, Association of Internet Researchers, Salford, Reino Unido, 18-21 de Outubro de 2012.

Robinson, Laura; Shelia R. Cotton; Hiroshi Ono; Anabel Quan-Haase; Gustavo Mesch; Wenhong Chen; Jeremy Schulz; Timothy M. Hale e Michael J. Stern (2015): “Digital inequalities and why they matter”, *Information, Communication & Society*, pp. 1-14.

Seabra, Teresa (2009), “Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, pp. 75-106.

Silverstone, Roger (2003), “Inventar o quinto poder”. *Carta Capital*, n. 227, p. 58-59. Acesso em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/65.pdf> (Acesso em Fevereiro 2017).

Singh, Gurtej (2001), “Digital divide, Digital denial and Minorities”, School of Information Management, Victoria University of Wellington, Nova Zelândia.

Valente Rosa, Maria João (2012), *O Envelhecimento da Sociedade Portuguesa*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Valente Rosa, Maria João e Paulo Chitas (2013), *Portugal e a Europa: os Números*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Van Deursen, Alexander e Jan Van Dijk (2010), “Internet skills and the digital divide”, *New Media & Society*, 13(6), pp. 893-911.

Van Deursen, Alexander e Ellen Helsper (2015), “The Third Level Digital-Divide: Who benefits most from being online?”, *Communication and Information Technologies Annual: Digital Distinctions and Inequalities Studies em Media and Communications*, 10, pp. 29-53.

ANEXOS

Anexo A - Quadro de caracterização sociodemográfica dos participantes

Participantes	Género	Idade	Estado Civil	Grau académico	Situação perante a profissão	Localidade	Vive com quem?	Tem filhos
TOMAR 1	Feminino	58	Casado	12º Ano	Desempregado	Tomar	Marido e Filhos	2
TOMAR 2	Feminino	56	Casado	12º Ano	Empregado	Tomar	Marido e Filhos	2
TOMAR 3	Feminino	58	Casado	9º Ano	Empregado	Tomar	Marido	2
TOMAR 4	Feminino	55	Casado	Licenciatura	Empregado	Tomar	Marido	0
TOMAR 5	Masculino	58	Casado	12º Ano	Empregado	Tomar	Mulher e filhos	2
TOMAR 6	Masculino	55	Casado	12º Ano	Empregado	Tomar	Mulher e filha	1
TOMAR 7	Feminino	55	Casado	12º Ano	Reformado	Tomar	Marido e Filhos	1
TOMAR 8	Feminino	59	Casado	12º Ano	Doméstica	Tomar	Marido e Filhos	3
TOMAR 9	Feminino	56	Divorciada	12º Ano	Empregado	Tomar	Marido e Filhos	2
LISBOA 1	Feminino	72	Divorciada	9º Ano	Reformado	Lisboa	Sozinha	2
LISBOA 2	Feminino	73	Separada	11º Ano	Reformado	Lisboa	Sozinha	0
LISBOA 3	Feminino	75	Casado	4º Ano	Reformado	Lisboa	Marido e Filhos	2
LISBOA 4	Masculino	63	Casado	Licenciatura	Empregado	Lisboa	Mulher e filhas	2
LISBOA 5	Masculino	57	Casado	12º Ano	Reformado	Lisboa	Mulher e filhas	2
LISBOA 6	Feminino	65	Divorciada	Mestrado	Reformado	Lisboa	Sozinha	1
LISBOA 7	Masculino	58	Casado	Licenciatura	Reformado	Lisboa	Mulher e filhas	2
LISBOA 8	Masculino	64	Casado	9º Ano	Reformado	Lisboa	Mulher	1
LISBOA 9	Masculino	71	Casado	Licenciatura	Reformado	Lisboa	Mulher	2

Anexo B – Quadro de conceitos e indicadores

Hipótese	Conceito	Indicadores	Perguntas
H1	Grau de escolaridade	-Perfil	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7
	Aprendizagem constante	- Agregado familiar - Disponibilidade e curiosidade para aprender - Discutir temas aprendidos na internet	P8; P9 P13 P26
	Competências digitais	- Anos de utilização -Práticas de uso	P18 P19; P21
H2	Participação ativa	- Elaboração de comentários, artigos, entre outros	P27
	Autonomia	- Assistência na utilização da internet - Utilização da internet enquanto uma ferramenta de resolução de problemas	P25 P20
H3	Aprendizagem informal	- Agregado familiar - Rede de contactos - Situação de aprendizagem - Esclarecimento de dúvidas acerca da internet	P8; P9 P10; P11 P16 P24
	Literacia digital	- Anos de utilização da internet	P18; teste de literacia
H4	Práticas e atitudes	-Atividades lúdicas e de entretenimento - Local e aparelho de acesso -Finalidades de uso -Práticas de uso - Motivações	P12 P14; P15 P19 P19; P21 P22; P23
	Oportunidade	- Local de residência	P6; P7

Anexo C – Guião da entrevista

Bom dia, Senhor(a) X,

Estou neste momento a realizar uma investigação no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação, na vertente de Internet e Comunicação em Rede, e estou hoje a contactá-lo(a) para conversarmos acerca do tema Tecnologia: mais especificamente do computador e da internet, e para perceber quais são as suas opiniões, as suas práticas e motivações em relação à mesma. No entanto, antes de mais gostaria em primeiro lugar de perceber melhor a sua «história de vida», isto é, a sua idade, onde vive ou viveu, o seu grau de escolaridade, etc.

Entrevista

1. Dados sociodemográficos e trajetória de vida

Comecemos a nossa conversa falando um pouco de si:

P1. Que idade tem?

P2. Qual o estado civil?

P3. Qual é a sua profissão?

P3.1 Qual é a situação perante a profissão (ativo: estudante/empregador/empregado; ou inativo: reformado/desempregado/doméstico)?

P4. Qual o grau académico que concluiu?

P5. Qual a escolaridade da sua mãe? E do seu pai?

P6. Onde cresceu?

P7. Onde vive?

P8. Vive com quem?

P9. Tem filhos ou netos?

P10. Costuma ver regularmente a sua família?

P10.1. Que atividades costumam fazer juntos?

P11. Costuma ver regularmente os seus amigos?

P11.1. Que atividades costumam fazer juntos?

P12. Que hábitos de entretenimento tem?

P13. Costuma tirar algum do seu tempo para aprender coisas novas?

2. O ambiente digital – Computador e internet: Práticas, atitudes e motivações

Agora gostaria de saber a sua opinião acerca das tecnologias e quais são as suas práticas em relação às mesmas:

P14. Tem acesso a um computador?

P14.1. Se sim: onde?

P15. Tem acesso à internet?

P15.1. Se sim: com que aparelho acede à internet?

P16. Utiliza a internet? (Se SIM, passar para 2.1.; se NÃO, passar para 2.2.)

2.1. Utilizadores da Internet

P17. Onde/ com quem aprendeu?

P18. Há quanto tempo utiliza a internet? (anos)

P19. Em que situação usa e com que finalidade?

P20. Utiliza a internet para responder a problemas do seu dia a dia?

P21. Com que frequência? (Horas/semana)

P22. O que o levou a querer aprender a utilizar a web?

P23. O que o faz continuar a utilizar a web?

P24. Tira dúvidas acerca da internet com os seus amigos/familiares?

P25. Costuma necessitar de assistência quando utiliza a internet?

P26. Discute os temas/novidades que tem acesso através da internet com os seus amigos/familiares?

P27. Participa ativamente na internet? (comentários, posts, blogs, etc)

Anexo D – Teste experimental de Literacia Digital

1. Tarefa 1 – Acesso (10%)

- 1.1. Aceder ao motor de buscar que mais utiliza: Google, Yahoo, MSN, etc; e pesquisar as previsões meteorológicas para a cidade de Lisboa/Tomar.

Capaz de superar a subtarefa (10 valores)	
Capaz de superar com dificuldade ou ajuda (5 valores)	
Incapaz de superar a subtarefa (0 valores)	

Obs: _____

2. Tarefa 2 – Entender (30%)

- 2.1. Perceber qual será o dia mais frio e o mais quente da semana que se avizinha.

Capaz de superar a subtarefa (10 valores)	
Capaz de superar com dificuldade ou ajuda (5 valores)	
Incapaz de superar a subtarefa (0 valores)	

- 2.2. Identificar qual a percentagem de precipitação no dia mais frio da semana.

Capaz de superar a subtarefa (10 valores)	
Capaz de superar com dificuldade ou ajuda (5 valores)	
Incapaz de superar a subtarefa (0 valores)	

- 2.3. Verificar se a previsão meteorológica é a mesma num outro website com a mesma informação (diferente do primeiro website consultado) e perceber se há disparidades na informação recolhida.

Capaz de superar a subtarefa (10 valores)	
Capaz de superar com dificuldade ou ajuda (5 valores)	
Incapaz de superar a subtarefa (0 valores)	

Obs: _____

3. Tarefa 3 – Avaliação (30%)

3.1. Abrir o link das duas notícias fornecidas e perceber quais são as fontes informativas: Inimigo Público (<http://inimigo.publico.pt/2017/06/27/fuga-de-informacao-no-exame-nacional-de-portugues-do-12-o-ano-partiu-de-marques-mendes/>) e Público (<https://www.publico.pt/2017/06/28/sociedade/noticia/ministro-da-educacao-diz-que-exame-de-portugues-nao-sera-anulado-1777214>) .

Capaz de superar a subtarefa (10 valores)	
Capaz de superar com dificuldade ou ajuda (5 valores)	
Incapaz de superar a subtarefa (0 valores)	

3.2. Perceber se as duas fontes são confiáveis e contém informação verdadeira.

Capaz de superar a subtarefa (10 valores)	
Capaz de superar com dificuldade ou ajuda (5 valores)	
Incapaz de superar a subtarefa (0 valores)	

3.3. Identificar qual é o website de notícias falsas.

Capaz de superar a subtarefa (10 valores)	
---	--

Capaz de superar com dificuldade ou ajuda (5 valores)	
Incapaz de superar a subtarefa (0 valores)	

Obs: _____

4. Tarefa 4 – Utilização (30%)

4.1. Abrir a própria página do Facebook, ler o primeiro conteúdo noticioso que ache interessante no *feed* de notícias e partilhá-lo com um amigo/familiar.

Capaz de superar a subtarefa (10 valores)	
Capaz de superar com dificuldade ou ajuda (5 valores)	
Incapaz de superar a subtarefa (0 valores)	

4.2. Explicar-lhe de que se trata o artigo e o porquê de o ter partilhado com ele/a.

Capaz de superar a subtarefa (10 valores)	
Capaz de superar com dificuldade ou ajuda (5 valores)	
Incapaz de superar a subtarefa (0 valores)	

4.3. Visitar o perfil do jornal Público, ler a última notícia publicada na página e escrever um comentário adequado acerca do conteúdo que acabou de ler.

Capaz de superar a subtarefa (10 valores)	
Capaz de superar com dificuldade ou ajuda (5 valores)	
Incapaz de superar a subtarefa (0 valores)	

Obs: _____

Anexo E – Quadro de resultados do teste experimental de Literacia Digital

Participante	1. Acesso à informação	2. Entender a informação			3. Avaliação da informação			4. Utilização da informação			Total	
	1.1. Aceder	2.1. Perceber	2.2. Interpretar	2.3. Integrar	3.1. Analisar	3.2. Avaliar	3.3. Refletir	4.1. Comunicar	4.2. Sintetizar	4.3. Construir		
T1	10,00	10,00	10,00	5,00	10,00	0,00	5,00	5,00	5,00	0,00	60,00	
T2	10,00	10,00	5,00	5,00	5,00	0,00	5,00	10,00	5,00	10,00	65,00	
T3	10,00	5,00	5,00	10,00	5,00	0,00	5,00	0,00	0,00	0,00	40,00	
T4	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	5,00	10,00	10,00	10,00	10,00	95,00	
T5	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	0,00	5,00	5,00	5,00	0,00	65,00	
T6	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	100,00	
T7	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	0,00	5,00	10,00	10,00	10,00	85,00	
T8	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	0,00	5,00	10,00	10,00	10,00	85,00	
T9	10,00	10,00	5,00	10,00	5,00	10,00	10,00	0,00	0,00	0,00	60,00	
L1	5,00	5,00	0,00	5,00	0,00	0,00	5,00	0,00	0,00	0,00	20,00	
L2	5,00	10,00	5,00	5,00	0,00	0,00	0,00	5,00	10,00	10,00	50,00	
L3	5,00	5,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5,00	0,00	0,00	0,00	15,00	
L4	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	100,00	
L5	10,00	10,00	10,00	5,00	10,00	0,00	5,00	10,00	10,00	10,00	80,00	
L6	10,00	10,00	10,00	5,00	10,00	10,00	10,00	0,00	5,00	10,00	80,00	
L7	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	100,00	
L8	5,00	10,00	5,00	5,00	5,00	0,00	5,00	5,00	5,00	0,00	45,00	
L9	10,00	10,00	10,00	5,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	95,00	
MÉDIA		8,89	9,17	7,50	7,22	7,22	3,61	6,67	6,11	6,39	6,11	68,89

