

MARIA AUGUSTA BENTO

**UTILIZAÇÃO DA INTERNET PELOS JOVENS
EM CONTEXTO PESSOAL E ESCOLAR
UM ESTUDO DE CASO
VOLUME I**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM
COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA**

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA LÚCIA AMANTE

Universidade Aberta

Lisboa, 2008

AGRADECIMENTOS

Gostaria de prestar os meus agradecimentos a todos os que contribuíram para a realização deste estudo, nomeadamente:

- à Professora Doutora Lúcia Amante pela sua incondicional disponibilidade, simpatia, paciência, valiosas sugestões e orientação que, de forma decisiva, contribuíram para que esta dissertação chegasse a bom termo;
- ao Professor Doutor Quintas pela simpatia e sugestões que contribuíram para a concretização deste trabalho;
- a todos os professores da Pós-graduação em Comunicação Educacional Multimédia do ano de 2005-2006, pelo apoio e ensinamentos prestados e pelo abrir de perspectivas que me proporcionaram;
- ao Conselho Executivo da escola onde trabalho pela autorização da implementação deste estudo;
- aos meus colegas, directores de turma e professores de Educação Física, que concederam uma das suas aulas para que a aplicação do questionário foi concretizada;
- a todos os alunos da minha escola que tão amavelmente acederam ao preenchimento dos questionários;
- a todos os amigos que me apoiaram em todos os momentos, nomeadamente, à Antonieta e à Nela;
- um agradecimento muito especial à Lara e à Eva.

RESUMO

Esta investigação decorreu numa Escola Secundária com 3º ciclo de Lisboa. Os sujeitos foram 132 alunos de seis turmas, três turmas do nono ano e três do décimo segundo ano de escolaridade e tem como objectivos: verificar o tipo de utilização que é dado ao computador e à Internet pelos alunos; analisar como os jovens avaliam as formas comunicacionais proporcionadas pela Internet, analisar o tipo de utilização que é dado ao Mensageiro Instantâneo pelos alunos; compreender se o Mensageiro Instantâneo tem uma função socializadora; conhecer a opinião dos jovens quanto ao tipo de linguagem que é usado no Mensageiro Instantâneo; perceber o que torna o Mensageiro Instantâneo atractivo para os jovens e verificar em que contexto os alunos utilizam as Mensagens Instantâneas. Este trabalho foi desenvolvido tendo por base um questionário construído por nós. Os resultados obtidos apontam para uma apropriação inegável do computador e da Internet pelos jovens; para a utilização do Mensageiro Instantâneo essencialmente para comunicar por escrito com jovens normalmente da mesma faixa etária, nomeadamente, amigos, colegas de turma e outros colegas de escola; para um carácter socializador do *Messenger*, na medida em que ele vem satisfazer duas grandes necessidades sentidas pelos adolescentes, a necessidade de criar e manter os amigos e a necessidade de pertença a um grupo; para a utilização pelos alunos de um código próprio nas comunicações através do *Messenger*, código esse que não ameaça a Língua Portuguesa, a linguagem abreviada usada no *Messenger* constitui somente mais uma forma de utilização da língua; para o *Messenger* ser uma modalidade de comunicação atractiva por preencher a necessidade de socialização sentida pelos jovens destas faixas etárias; para o facto de os alunos reconhecerem as potencialidades do *Messenger* em contexto educativo e para uma utilização deste nesse contexto, embora a sua utilização seja mais em contexto social. São indicadas linhas para futuras investigações.

Palavras-chave:

Comunicação, Chat, E-mail, Emoticons, IM, Internet, Messenger, MI, Mensageiro Instantâneo, MSN, Sociedade da Informação, TIC.

ABSTRACT

This inquiry took place in a secondary school with 3rd cycle of Lisbon. The enquired were 132 pupils of six classes, three classes of the ninth year and three of the twelfth year of schooling and has as aims: to verify the appropriation of the computer and the Internet for the pupils; to analyze the type of use that is given to the Instantaneous *Messenger* by the pupils; to understand if the Instantaneous *Messenger* has a socializing function; to know the opinion of the young people concerning the type of language that is used in the IM; to understand if the IM is attractive for the young and why; to verify if the pupils use the Instantaneous Messages in a school context. The given results point out to an undeniable appropriation of the computer and the Internet by the young; to the use of the Instantaneous *Messenger* essentially to communicate in writing with young normally of the same age namely: the classmates, friends and other schoolmates; to socializing character of the *Messenger* as it is going to satisfy two great necessities felt by the adolescents, the necessity to create and to keep their friends and the necessity of belonging to a group; to the use by the pupils of a proper code in the communications through the *Messenger*, although this code is not a threat to the Portuguese Language, the shortened language used in the *Messenger* only constitutes another form of use of the language; to the *Messenger* being a way of attractive communication by allowing to communicate with friends and to congregate with a group of friends at the same time and to the fact of the pupils to recognize the potentialities of the *Messenger* in educative context and for an use of the *Messenger* in this context, although its use is more in social context. Lines for future inquiries are indicated.

Key-words:

Communication, Chat, E-mail, Emoticons, IM, Internet, Messenger, Instant Messenger, MSN, Information Society, ICT.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo 1. Da Sociedade da informação ao ensino	
Introdução	6
1. A Sociedade da Informação	6
2. As TIC na Escola actual	13
3. O papel do professor com a integração das TIC no ensino	19
Síntese	23
Capítulo 2. A Internet	
Introdução	25
1. Conceito de Internet	25
2. Alguns aspectos sobre a história da Internet	26
3. Os efeitos da Internet na sociabilidade	29
4. A Internet e as suas ferramentas comunicacionais mais importantes	35
4.1 Conceito de comunicação	36
4.2 Comunicação mediada	38
5. A Internet como facilitadora de uma aprendizagem colaborativa	43
Síntese	47
Capítulo 3. O Mensageiro Instantâneo	
Introdução	49
1. O Mensageiro Instantâneo – um pouco de história	50
2. O Mensageiro Instantâneo “ <i>Windows Live Messenger</i> ”	51
3. O tipo de linguagem usado no Mensageiro Instantâneo	54
4. O Mensageiro Instantâneo como forma de comunicação	65
4.1 Quem são os utilizadores do Mensageiro Instantâneo	65
4.2 Como as MI satisfazem duas necessidades sentidas pelos adolescentes	67
4.3 Lista de contactos e nomes de ecrã	68
4.4 Factores que influenciam o uso das MI	70
4.5 Tempo, tipos e frequência de uso das MI pelos jovens	71
4.6 Apropriação da Internet pelos jovens em Portugal	73
5. Utilizações do <i>Messenger</i> em contexto educativo	75
Síntese	79
PARTE 2. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	
Capítulo 1. Metodologia	
Introdução	83
1. O método de investigação	84
2. A escolha da escola	85
3. Caracterização da escola	85
4. A amostra	90
5. Instrumento de recolha de dados	91

5.1 Quadro conceptual do questionário	91
5.2. Construção do questionário	93
5.3. Validação do questionário	94
5.4. Estrutura da versão final do questionário	97
5.5. Aplicação do questionário	98
6. Forma de tratamento dos dados	101
Síntese	102
Capítulo 2. Análise dos dados	
Introdução	103
1. Análise dos resultados do questionário	103
Grupo I – Dados de Identificação	103
Grupo II – Computador em casa	105
Grupo III – Computador na escola	126
Grupo IV – Ferramentas para comunicar na Internet	138
Grupo V – <i>Messenger</i>	158
Grupo VI – O <i>Messenger</i> em contexto escolar	183
Grupo VII – Comunicar com o <i>Messenger</i>	198
Síntese	202
INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	218
CONCLUSÕES	228
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	232
VOLUME 2 - ANEXOS (em cd-rom)	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico G1.1 – Distribuição dos alunos por nível de ensino	103
Gráfico G1.2 – Distribuição dos alunos por sexo para cada nível de ensino	104
Gráfico G1.4 – Distribuição dos alunos por área de estudos – E. Secundário	105
Gráfico G2.1.1 – Computador em casa no global	105
Gráfico G2.1.2 – Computador em casa por nível de ensino	106
Gráfico G2.2.1 – Acesso à Internet no global	106
Gráfico G2.2.2 – Acesso à Internet por nível de ensino	107
Gráfico G2.3.1 – Computador individual no global	108
Gráfico G2.3.2 – Computador individual por nível de ensino	108
Gráfico G2.4.1 – Compartimento onde os alunos usam o computador em casa no global	109
Gráfico G2.4.2 – Compartimento onde usa o computador em casa por nível de ensino	110
Gráfico G2.5.1 – Tempo sem. de utilização do computador em casa no global	111
Gráfico G2.5.2 – Tempo sem. de utilização do computador em casa por nível de ensino	111
Gráfico G2.6.1 – Tempo semanal de utilização da Internet em casa no global	113
Gráfico G2.6.2 – Tempo semanal de utilização da Internet em casa por nível de ensino	113
Gráfico G2.7.1 – Objectivo de utilização dado ao computador em casa no global	115
Gráfico G2.7.2 – Objectivo de utilização dado ao computador em casa por nível de ensino	115
Gráfico G2.8.1 – Actividades desenvolvidas em casa no computador no global	117
Gráfico G2.8.2 – Actividades desenvolvidas em casa no computador (Ens. Básico)	118
Gráfico G2.8.3 – Actividades desenvolvidas em casa no computador (Ens. Secundário)	118
Gráfico G2.8.4 – Principais actividades desenvolvidas em casa no computador por sexo	119
Gráfico G2.9.1.1 – Restrições quanto ao uso do <i>Messenger</i> no global	120
Gráfico G2.9.1.2 – Restrições quanto ao uso do <i>Messenger</i> por nível de ensino	121
Gráfico G2.9.2.1 – Restrições quanto ao uso do Chat no global	121
Gráfico G2.9.2.2 – Restrições quanto ao uso do Chat por nível de ensino	122
Gráfico G2.9.3.1 – Restrições quanto à realização de jogos on-line no global	123
Gráfico G2.9.3.2 – Restrições quanto ao uso dos jogos on-line por nível de ensino	123
Gráfico G2.10.1 – Opinião dos pais quanto ao tempo gasto na Internet no global	125
Gráfico G2.10.2 – Opinião dos pais quanto ao tempo gasto na Internet por nível de ensino	125
Gráfico G3.1.1 – Utilização do computador na escola no global	126
Gráfico G3.1.2 – Uso do computador na escola por nível de ensino	127

Gráfico G3.2.1 – Tempo semanal usado no computador da escola no global	128
Gráfico G3.2.2 – Tempo semanal usado no computador da escola por nível de ensino	129
Gráfico G3.3.1 – Tempo semanal de uso da Internet na escola no global	130
Gráfico G3.3.2 – Tempo semanal de uso da Internet na escola por nível de ensino	130
Gráfico G3.4.1 – Motivos da não utilização do computador da escola no global	132
Gráfico G3.4.2 – Motivos da não utilização do computador da escola por nível de ensino	133
Gráfico G3.5.1 – Actividades desenvolvidas no computador na escola no global	134
Gráfico G3.5.2 – Actividades desenvolvidas no computador na escola – Ens. Básico	135
Gráfico G3.5.3 – Actividades desenvolvidas no computador na escola – Ens. Secundário	136
Gráfico G4.1.1.1 – Frequência de uso do e-mail no global	138
Gráfico G4.1.1.2 – Frequência de uso do e-mail por nível de ensino	139
Gráfico G4.1.2.1 – Frequência de uso do <i>Messenger</i> no global	140
Gráfico G4.1.2.2 – Frequência de uso do <i>Messenger</i> por nível de ensino	140
Gráfico G4.1.3.1 – Frequência de uso do Chat no global	141
Gráfico G4.1.3.2 – Frequência de uso do Chat por nível de ensino	142
Gráfico G4.2.1.1 – Tempo médio semanal de uso do e-mail no global	143
Gráfico G4.2.1.2 – Tempo médio semanal de uso do e-mail por nível de ensino	144
Gráfico G4.2.2.1 – Tempo médio semanal de uso do <i>Messenger</i> no global	144
Gráfico G4.2.2.2 – Tempo médio semanal de uso do <i>Messenger</i> por nível de ensino	145
Gráfico G4.2.3.1 – Tempo médio de uso semanal em Chats no global	146
Gráfico G4.2.3.2 – Tempo médio semanal de uso dos Chats por nível de ensino	146
Gráfico G5.2.1 – Actividades indicadas como 1ª pref. no <i>Messenger</i> no global	159
Gráfico G5.2.2 – Actividades indicadas como 1ª pref. no <i>Messenger</i> por nível de ensino	160
Gráfico G5.2.3 – Actividades indicadas como 2ª pref. no <i>Messenger</i> no global	161
Gráfico G5.2.4 – Actividades indicadas como 2ª pref. no <i>Messenger</i> por nível de ensino	162
Gráfico G5.3.1 – Tipo de contactos através do <i>Messenger</i> – 1ª pref. no global	163
Gráfico G5.3.2 – Tipo de contactos através do <i>Messenger</i> por nível de ensino	164
Gráfico G5.4.1 – Idade dos interlocutores do <i>Messenger</i> no global	165
Gráfico G5.4.2 – Idade dos interlocutores do <i>Messenger</i> por nível de ensino	166
Gráfico G5.5.1 – Género das pessoas com quem os inquiridos comunicam através do <i>Messenger</i> no global	167
Gráfico G5.5.2 – Género das pessoas nas comunicações através do <i>Messenger</i> por nível de ensino	167

Gráfico G5.7.1 – N° de interlocutores em simultâneo no global	169
Gráfico G5.7.2 – N° de interlocutores em simultâneo por nível de ensino	169
Gráfico G5.8.1 – Outras actividades desenvolvidas em simultâneo com o <i>Messenger</i> no global	170
Gráfico G5.8.2 – Outras actividades desenvolvidas em simultâneo com o <i>Messenger</i> por nível de ensino	171
Gráfico G5.9.1 – Sair com os amigos e conversar no <i>Messenger</i> no global	172
Gráfico G5.9.2 – Sair com os amigos ou conversar no <i>Messenger</i> por nível de ensino	173
Gráfico G5.10.1 – Preferência quanto à forma de comunicação no global	174
Gráfico G5.10.2 – Preferência quanto à forma de comunicação por nível de ensino	174
Gráfico G5.11.1 – Uso excessivo do <i>Messenger</i> e sua implicação na conversação face a face no global	175
Gráfico G5.11.2 – Uso excessivo do <i>Messenger</i> e sua implicação na conversação face a face por nível de ensino	176
Gráfico G5.12.1 – Utilização de abreviaturas e outros sinais nas comunicações no <i>Messenger</i> no global	177
Gráfico G5.12.2 – Utilização de abreviaturas e outros sinais nas comunicações no <i>Messenger</i> por nível de ensino	177
Gráfico G5.13.1 – Reconhecimento de abreviaturas pelos inquiridos no global	178
Gráfico G5.13.2 – Reconhecimento de abreviaturas por nível de ensino	178
Gráfico G5.14.1 – Uso de linguagem abreviada em contexto escolar no global	179
Gráfico G5.14.2 – Uso de linguagem abreviada em contexto escolar por nível de ensino	180
Gráfico G5.15.1 – Opinião dos alunos quanto ao uso deste tipo de linguagem na utilização correcta da língua no global	180
Gráfico G5.15.2 – Opinião dos alunos quanto ao uso deste tipo de linguagem na utilização correcta da língua por nível de ensino	181
Gráfico G6.1.1 – O <i>Messenger</i> como ferramenta de apoio ao estudo no global	184
Gráfico G6.1.2 – O <i>Messenger</i> como ferramenta de apoio ao estudo por nível de ensino	184
Gráfico G6.3.1 – Opção entre estudar e comunicar no <i>Messenger</i> no global	186
Gráfico G6.3.2 – Opção entre estudar e comunicar no <i>Messenger</i> por nível de ensino	187
Gráfico G6.4.1 – Utilização do <i>Messenger</i> no planeamento de tarefas escolares por nível de ensino	188
Gráfico G6.4.2 – Utilização do <i>Messenger</i> na realização de trabalhos escolares em grupo	

por nível de ensino	188
Gráfico G6.4.3 – Utilização do <i>Messenger</i> para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas por nível de ensino	189
Gráfico G6.4.4 – Utilização do <i>Messenger</i> para trocar ficheiros com informação escolar por nível de ensino	190
Gráfico G6.4.5 – Modalidade de comunicação útil entre os colegas por nível de ensino	190
Gráfico G6.4.6 – Desenvolvimento de projectos interescolas por nível de ensino	191
Gráfico G6.4.7 – Pedir aos professores o endereço do <i>Messenger</i> por nível de ensino	192
Gráfico G6.4.8 – Ter o endereço de e-mail do <i>Messenger</i> dos professores por nível de ensino	192
Gráfico G6.4.9 – Professores adicionado aos contactos do <i>Messenger</i> por nível de ensino	193
Gráfico G6.4.10 – Comunicação dos alunos com os professores pelo <i>Messenger</i> por nível de ensino	194
Gráfico G6.4.11 – Modalidade de comunicação útil entre alunos e professores por nível de ensino	195
Gráfico G7.1.1 – Classificação do <i>Messenger</i> enquanto modalidade de comunicação no global	198
Gráfico G7.1.2 – Classificação do <i>Messenger</i> enquanto modalidade de comunicação por nível de ensino	199
Gráfico G7.2.1 – Motivos que tornam o <i>Messenger</i> apelativo no global	200
Gráfico G7.2.2 – Motivos que tornam o <i>Messenger</i> apelativo por nível de ensino	201

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Organização curricular da escola	88
Tabela 2 – Vantagens e desvantagens das perguntas abertas e fechadas	92
Tabela 3 – Objectivos empíricos da investigação e respectivas questões	94
Tabela 4 – Calendário de aplicação do questionário	98
Tabela 5 – Avaliação do <i>e-mail</i> no global e por nível de ensino	148
Tabela 6 – Resultado do teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade (<i>e-mail</i>)	149
Tabela 7 – Resultados do teste de Qui-Quadrado para testar a independência (<i>e-mail</i>)	150
Tabela 8 – Avaliação do <i>Messenger</i> no global e por nível de ensino	151
Tabela 9 – Resultado do teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade (<i>Messenger</i>)	152
Tabela 10 – Resultados do teste de Qui-Quadrado para testar a independência (<i>Messenger</i>)	153
Tabela 11 – Avaliação do <i>Chat</i> no global e por nível de ensino	154
Tabela 12 – Resultados do teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade (<i>Chat</i>)	155
Tabela 13 – Resultados do teste de Qui-Quadrado para testar a independência (<i>Chats</i>)	156
Tabela 14 – Resultados do teste de Qui-Quadrado para testar a homogeneidade – perguntas G5.9 a G5.15	182
Tabela 15 – Resultados do teste de Qui-Quadrado para testar a independência – perguntas G5.9 a G5.15	183
Tabela 16 – Resultados do teste de <i>Mann-Whitney</i> para testar a homogeneidade – perguntas G6.4.1 a G6.4.11	196
Tabela 17 – Resultados do teste de <i>Mann-Whitney</i> para testar a independência entre as variáveis – perguntas G6.4.1 a G6.4.11	197

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

ACND – Área Curricular não Disciplina

AOL – America On Line

ARPANET – Advanced Research Projects Agency Network

ATT – American Telephone & Telegraph Company

CEM – Comunicação Educacional Multimédia

CGTP – Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses

CICCOM – Centro de Investigação em Ciências da Comunicação

CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE

CRIE – Equipa Computadores, Redes e Internet na Escola

DGIDC – Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

FAO – Food and Agriculture Organization

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

IBM – International Business Machines

ICANN - Internet Corporation for Assigned Names and Numbers

ICQ – I seek you

IM – Instant Messaging

IRC – Internet Relay *Chat*

MI – Mensagens Instantâneas

MSN – Microsoft Network

RCTS – Rede Ciência Tecnologia e Sociedade

SMS – Short Message Service

TCP/IP – Transmission Control Protocol/ Internet Protocol

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UGT – União Geral de Trabalhadores

UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

As tecnologias de informação e comunicação constituem um bem de primeira necessidade para os jovens nos dias de hoje. Estas, proporcionando-lhes uma ligação ao mundo exterior, criam mudanças nas formas de socialização e novas formas de relacionamento e de comunicação entre os jovens.

Quem conhece os jovens sabe que eles usam estas tecnologias de uma forma completamente diferente das gerações mais velhas. De facto, os jovens aderiram facilmente a elas e são os maiores utilizadores da Internet, sentindo-se extremamente confortáveis a lidar com a Internet e com as novas formas de comunicação que ela proporciona. Estas permitem-lhes alargar os seus horizontes, manter os amigos e criar novos, expandindo as suas interacções sociais.

Relativamente ao Mensageiro Instantâneo, enquanto nova forma de comunicação proporcionada pela Internet, não nos restam dúvidas quanto à sua popularidade, já que muitos jovens passam várias horas por dia e vários dias na semana usando esta ferramenta da Internet, a comunicar. Este é um serviço da Internet que atrai de facto a nossa juventude.

Face ao exposto, desenvolvemos esta investigação tentando responder à seguinte pergunta de partida:

Que tipo de utilização fazem os jovens do computador e da Internet em geral e do mensageiro instantâneo em particular?

Tendo como finalidade responder a esta pergunta formulámos como objectivos para este estudo os seguintes:

- verificar o tipo de utilização que é dado ao computador e à Internet pelos jovens;
- averiguar o tipo de utilização que é dado ao Mensageiros Instantâneo pelos jovens;
- compreender se o Mensageiro Instantâneo tem uma função socializadora;
- conhecer a opinião dos jovens quanto ao tipo de linguagem que é usado no Mensageiro Instantâneo;
- averiguar o que torna o Mensageiro Instantâneo atractivo para os jovens;
- verificar em que contexto os alunos usam o MI.

Esta investigação recaiu sobre os alunos de três turmas do 9º ano de escolaridade, que, portanto, se encontram no último ano do Ensino Básico, e com idades que se situam normalmente entre os 13 e os 15 anos, e sobre três turmas do 12º ano, que frequentam, por conseguinte, o último ano do Ensino Secundário, cujas idades se encontram sensivelmente entre os 16 e os 18 anos, de uma Escola Secundária com 3º Ciclo da zona ocidental de Lisboa, e tem como objecto de estudo determinar as utilizações que os jovens fazem do computador e da Internet no geral e do mensageiro instantâneo em particular.

A pertinência deste estudo prende-se com o facto de a investigadora, na qualidade de professora, constatar, durante a sua prática lectiva, que os alunos, contrariamente ao que se possa pensar, não possuem grandes conhecimentos sobre a utilização do software que faz parte dos conteúdos constantes do programa curricular de TIC, sendo porém inquestionável que eles têm uma grande apetência para o manuseamento das TIC, uma grande predisposição para as tecnologias da informação e comunicação, mais propriamente para as novas formas de comunicação que elas oferecem, e, em particular, para o *Messenger*, aplicação que parece, à partida, ser para eles muito apelativa.

Segundo Carmo & Ferreira (1998) “*a pertinência aponta alguns critérios úteis para a definição do objecto de estudo para além, da sua pertinência científica*” (p. 45). Assim, um dos critérios a levar em linha de conta, segundo estes autores, é o da familiaridade do objecto de estudo. De facto, este estudo que desenvolvemos é inspirado na experiência profissional da investigadora enquanto professora e na sua experiência pessoal enquanto aluna da pós-graduação em CEM.

Um segundo critério a ter em linha de conta, segundo os mesmos autores, na definição do objecto de estudo, é o da afectividade; este “*recomenda que a selecção do campo e do tema específico da investigação deva resultar de uma forte motivação pessoal*” (p. 46). É, sem dúvida necessário, em trabalhos desta natureza, gostar do tema que se estuda e este critério foi tido em consideração.

Os mesmos autores fazem ainda referência a um terceiro critério, o dos recursos, que se resume à “*antevisão de facilidade na captura de meios necessários à investigação*”

imaginada.” (p. 46) Nesta escola, como a investigadora exerce as funções de professora, há um acesso fácil aos sujeitos necessários para levar a cabo esta investigação.

Por outro lado, nas várias pesquisas que foram efectuadas tanto na Internet como em Bibliotecas, verificámos que o número de estudos sobre o tema que nos propomos investigar é reduzido. Constatámos que os investigadores não têm dedicado grande atenção às novas formas de comunicação proporcionadas pela Internet, talvez por esta forma de comunicação ser bastante recente e não ter ainda havido tempo para o desenvolvimento de investigações relativas a esta temática.

Fernando Cristóvão (citado por Benedito, 2002, p.5) refere “*O lugar cada vez maior e mais imperativo ocupado pela comunicação através da Internet merece cuidada atenção por parte de todos os que se ocupam das ciências em geral, e das ciências humanas em particular*”. Esta asserção tem a sua justificação no facto de o ciberespaço ser o lugar mais vasto e mais frequentado do mundo actual. “*Merece*”, como é referido pelo autor, mas, na prática, tal não tem acontecido, poucos estudos sobre a comunicação através da Internet têm sido efectuados, pelo menos em Portugal.

Esta dissertação encontra-se dividida em duas partes. Na primeira, fizemos o enquadramento teórico da problemática em estudo, pelo que seleccionámos a informação bibliográfica considerada relevante para a compreensão do tema, para a condução da investigação empírica e para a análise dos resultados da mesma.

A primeira parte compreende três capítulos. No primeiro, tentamos enquadrar o caso em estudo numa problemática mais abrangente, a Sociedade da Informação, estágio em que a nossa sociedade se encontra na actualidade. Esta expressão, embora usada frequentemente, é polémica; tal resulta da existência de diferentes critérios que os teóricos usam para comentar as mudanças que ocorrem na sociedade actual. Há também autores que não concordam com a expressão “Sociedade da Informação”, preferindo usar outras denominações, como ocorre com Castells que prefere usar o termo de “Sociedades em rede”.

Nesta Sociedade da Informação, as tecnologias da informação e comunicação, vulgarmente designadas por TIC, têm um papel preponderante, pois vieram aumentar, sem dúvida, a

capacidade do homem para mais facilmente se informar e para comunicar. Assim, compete à escola na actualidade enfrentar este desafio para preparar os seus alunos com as competências que a sociedade global exige. Sendo a Internet uma tecnologia que gera sociabilidade, em nossa opinião, esta, como meio de comunicação, pode ser aproveitada como uma nova estratégia a ser usada em contexto de sala de aula em projectos colaborativos. No entanto, isto exige também do professor o desenvolvimento de competências TIC e a integração destas tecnologias em contexto educativo de uma forma inovadora.

O Capítulo dois é dedicado à Internet, que, como forma de comunicação, gera relações de sociabilidade. Começamos por fazer referência a alguns aspectos da história da Internet. Seguidamente estudámos os efeitos da Internet na sociabilidade, estes para alguns críticos, são negativos, mas, para outros autores, os seus efeitos são considerados positivos. Foram também indicadas as principais ferramentas comunicacionais da Internet e como os professores podem levar o aluno a apropriar-se destas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, levando-o à construção do seu próprio conhecimento.

No capítulo três, começámos por fazer uma breve resenha histórica do precursor do MSN *Messenger*, o ICQ. De seguida, explicitámos o que é o *Windows Live Messenger* e as suas potencialidades. Reflectimos um pouco sobre a linguagem abreviada que é usada nos mensageiros instantâneos e nos motivos que impõem este tipo de linguagem. Seguidamente, comentámos o receio, sentido por alguns autores, de que este tipo de linguagem concorra para corromper a língua portuguesa, facto este que tem sido polémico, pois há aqueles que defendem uma opinião contrária.

A segunda parte do estudo é composta por dois capítulos. O primeiro capítulo apresenta e fundamenta as opções metodológicas gerais que constituíram esta investigação, isto é, foram referidos os critérios de selecção do estudo de caso, da escolha da escola onde incidiu o estudo, o método e o instrumento de recolha de dados. O capítulo dois compreende os aspectos específicos de análise dos dados do estudo empírico.

Finalmente efectuámos a interpretação dos resultados obtidos e apresentámos as conclusões do estudo realizado.

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1. Da Sociedade da informação ao Ensino

Introdução

Neste capítulo, não pretendemos explorar exaustivamente o tema “Sociedade da Informação”, mas apenas reflectir sobre a importância das TIC na Escola actual, sobre o papel do professor e sobre os desafios que este tem de enfrentar face à “Sociedade da Informação”, sociedade em que vivemos.

Parece-nos pertinente, na tentativa de compreender a amplitude deste fenómeno, não somente contextualizar a expressão “Sociedade da Informação”, mas também abordar, ainda que sumariamente, as várias visões dos teóricos acerca desta temática, já que tanto o conceito, como até a própria designação, não são consensuais.

Seguidamente, reflectiremos sobre o papel das TIC na Escola actual, na necessidade que esta tem de enfrentar o desafio que lhe é imposto nesta fase de mudança, nomeadamente na formação de cidadãos aptos para enfrentar a Sociedade da Informação, pelo que compete ao professor adquirir as competências necessárias para usar estas tecnologias em contexto de sala de aula, em situações de aprendizagem diferentes das tradicionais, ou seja, em situações inovadoras que contribuam para uma aprendizagem significativa dos jovens, que se deseja consentânea com as necessidades impostas por uma sociedade global.

1. A Sociedade da Informação

As tecnologias da informação e comunicação têm sido associadas a algumas das mais expressivas mudanças ocorridas na sociedade do século XX e princípios do século XXI e têm sido referenciadas como capazes de influenciar aspectos significativos da sociedade em

que vivemos.

O conceito de Sociedade de Informação alargou-se na Europa comunitária a partir dos anos noventa do século passado. Inicialmente, foi a resposta da Europa a iniciativas de outros blocos económicos e políticos, nomeadamente o do Canadá com o conceito de “Super-Auto-Estradas da Informação”, do Japão com o nome de “Infra-Estruturas Avançadas de Informações” e, particularmente, dos EUA como “Auto-Estradas da Informação”. (Almeida, 2004)

Mas a genealogia do termo está em geral ligada ao conceito de “sociedade pós-industrial”, já que este termo, como referido por McQuail (2003), *“foi proposto primeiro pelo sociólogo Daniel Bell.”* (p.123)

Melody (1990:26-7) descreve as sociedades de informação simplesmente como as que se tornaram “dependentes de redes complexas de informação electrónica e que atribuem grande parte das suas reservas às actividades de informação e comunicação.” (op. cit, 2003, p. 123)

Refere ainda McQuails (op. cit.) que alguns investigadores como, por exemplo, Van Dijk e Castells preferem a expressão “Sociedades em rede” à de Sociedade da Informação. De facto, esta sociedade, que se encontra em formação e apoiada nas tecnologias da informação e comunicação, tem recebido diversos nomes, que são o reflexo de distintas visões daquilo que se entende por “Sociedade da informação”.

Van Dijk (1999), segundo McQuails (2003), considera que a sociedade moderna se está a transformar numa sociedade em rede, numa *“forma de sociedade que cada vez mais organiza as suas relações em redes mediáticas, substituindo ou completando de forma gradual as redes sociais de comunicação face a face”*. (p. 124)

Castells considera, relativamente à sociedade em rede, que é a sociedade actual, é a sociedade em que estamos a entrar desde há algum tempo, após termos vivido na sociedade industrial durante largas dezenas de anos. Mas, da mesma maneira que a sociedade industrial coexistiu durante várias dezenas de anos com a sociedade agrária que a antecedeu, a sociedade em rede mistura-se, quer nas suas formas, quer nas suas instituições e nas suas vivências, com os tipos de sociedade de onde nasceu. (Castells, 2005)

De acordo com o pensamento do autor citado, podemos considerar que, embora a sociedade

em rede se organize globalmente, cada país tem níveis de desenvolvimento diferentes, coexistindo em cada um deles traços da sociedade que a antecedeu. Refere Castells (2005) ainda a este respeito que, “*a sociedade em rede é a estrutura social dominante do planeta, a que vai absorvendo a pouco e pouco as outras formas de ser e de existir.*” (p. 19)

Embora seja usual dizermos que vivemos numa Sociedade da Informação, ficamos confusos quando se trata de definir com precisão este conceito. Como o entendimento desta expressão não é consensual, recorreremos ao Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (1997) para apresentarmos uma definição que expressa a nossa concordância.

A expressão “Sociedade da Informação” refere-se a um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais. (op. cit., p. 5)

A Sociedade da Informação corresponde a uma sociedade cujo funcionamento recorre de forma crescente a redes digitais de informação. A alteração do domínio da actividade económica e dos factores fundamentais do bem-estar social resultam do desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação e têm importantes impactos no trabalho, na educação, na ciência, na saúde, no lazer, nos transportes e no ambiente.

As transformações em direcção à Sociedade da Informação, em estágios avançados dos países industrializados e até mesmo nas economias menos industrializadas, constituem uma tendência dominante e definem um novo paradigma, o paradigma da tecnologia da informação. Esta expressão, “Sociedade da informação”, passou a ser usada, nas últimas décadas, como forma de transmitir o conteúdo específico do “novo paradigma técnico-económico”.

Esse novo paradigma tem, de acordo com Castells (2007), as cinco características que a seguir se indicam:

- A informação é a sua matéria-prima assim como o produto final: as tecnologias desenvolvem-se para permitir ao homem agir sobre a informação, ao contrário do que

acontecia no passado, quando o objectivo dominante era utilizar a informação para actuar sobre as tecnologias, criando produtos ou adaptando-os a outros usos;

- Os efeitos das novas tecnologias têm alta penetrabilidade. Como a informação é parte integrante de toda a actividade humana, individual ou colectiva, toda esta actividade tende a ser condicionada (embora não determinada) directamente pela nova tecnologia;
- As tecnologias de informação promovem uma lógica de redes. Esta configuração topológica, a rede, por estar bem adaptada a todo o tipo de ligação complexa, pode ser, graças às novas tecnologias, materialmente implementada em todos os tipos de processos e de organizações;
- Flexibilidade: a tecnologia favorece os processos reversíveis, pelo que permite que as organizações e instituições sejam modificadas pela reorganização dos seus componentes;
- Crescente convergência de diferentes campos tecnológicos para um sistema altamente integrado. Os novos sistemas de informação tendem para uma convergência das telecomunicações, informática e da televisão.

A evolução do paradigma da tecnologia de informação não tende para se limitar a um sistema fechado, mas antes para se alargar como uma rede de acessos múltiplos. Como tal, este paradigma é forte e impositivo na sua materialidade, enquanto que, no seu desenvolvimento histórico, surge como adaptável e aberto. (Castells, 2007)

Segundo o referido autor, os principais atributos do paradigma tecnológico são: a abrangência, a complexidade e a disposição em forma de rede.

Assim, a dimensão social da revolução tecnológica de informação parece destinada a cumprir a lei sobre a relação entre a tecnologia e a sociedade proposta há algum tempo por Melvin Kranzberg: “A primeira lei de Kranzberg diz: a tecnologia não é boa nem má e também não é neutra.” (Castells, 2007, p. 94)

Cardoso (1998) entende o conceito de tecnologia como sendo “(...) *uma força a ter em atenção, numa perspectiva de inquérito e não de fatalidade, na análise da complicada matriz de interacção entre as forças tecnológicas desenvolvidas pela nossa espécie e nós próprios.*” (p. 5). Para Castells (2007), a tecnologia “*é uma força que provavelmente está, mais do que nunca, sob o actual paradigma tecnológico que penetra no âmago da vida e*

da mente.” (p. 94)

Lévy, relativamente à relação entre a tecnologia e a sociedade, também se interroga sobre este tema, questionando se as técnicas determinam a sociedade ou a cultura. Para Lévy (1997), *“uma técnica produz-se dentro de uma cultura, e uma sociedade fica condicionada pelas suas técnicas.”* (p. 26) Lévy considera que a sociedade não é determinada pela técnica, mas que é por ela condicionada. O autor clarifica o que quer dizer com “a técnica condiciona”, referindo que *“a técnica abre certas possibilidades, que certas opções culturais ou sociais não poderiam ser seriamente encaradas sem a sua presença.”* (p. 26)

À semelhança de Kranzberg, Castells e Cardoso, Lévy (1997) comunga ainda da seguinte opinião: *“Uma técnica não é boa nem má (isso depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), nem neutra (visto que ela é condicionante ou constrangedora, dado que tanto abre o leque das possibilidades aqui como o fecha mais adiante).”* (p. 27)

Para descrever as reacções face aos efeitos da cultura de massas e indústrias culturais, Umberto Eco propôs duas categorias de autores, nomeadamente os apocalípticos e os integrados. Os apocalípticos consideravam que a massificação da produção e do consumo cultural constituíam a perda da essência da criação artística. Os integrados acreditavam estar perante grandes avanços civilizacionais, de uma efectiva e criadora democratização da cultura. (Cardoso, 1998)

Ainda de acordo com Cardoso e reportando-nos agora às teorias da Sociedade de Informação, podemos considerar os mesmos dois tipos de abordagem. Os apocalípticos defendem que estamos a viver uma situação de mudança radical de paradigma nos mais variados sectores de actividade e que, portanto, é possível falar do surgimento de uma Sociedade da Informação, como um novo estágio da evolução social. Relativamente aos integrados, também estes reconhecem, como os apocalípticos, a importância na sociedade actual das tecnologias da informação e comunicação. No entanto, os integrados têm grandes reservas quanto ao surgimento de uma Sociedade da Informação. Consideram que as transformações que ocorrem na sociedade actual, não representam rupturas com os modos de organização social existentes, mas que são evoluções dentro de um quadro previamente determinado.

Webster também comunga desta classificação, integra alguns dos teóricos da Sociedade da Informação em apocalípticos e integrados. Nos apocalípticos considera Daniel Bell, Mark Poster, Micael Piore, Charles Sabel e Manuel Castells e nos integrados: Herbert Schiller, Alain Lipietz, David Harvey, Anthony Giddens, David Lyon, Jürgen Habermas e Nicolas Garnham. (Cardoso, 1998)

A expressão “Sociedade da Informação” é usada com naturalidade nos discursos actuais; no entanto, existem diferentes concepções que, embora não sendo incompatíveis, encerram algumas divergências inerentes à definição da expressão e que vulgarmente apontam a sociedade da informação como um momento de mudança.

Assim, há diversos critérios em que os teóricos da Sociedade da Informação se baseiam para dar conta das mudanças em curso e que justificam a existência dos diferentes conceitos e interpretações desta expressão. Estes critérios dizem respeito a diversas visões do que se entende por Sociedade da Informação, nomeadamente a visão tecnológica, a económica, a ocupacional, a espacial e a cultural. Webster explicita estas cinco definições de Sociedade da Informação, com base nos vários discursos produzidos em torno do conceito de informação. (Cardoso, 1998)

A visão tecnológica, perfilhada por Tofler e que está mais presente nos discursos dos *media* é a mais usual, tem o seu foco nas inovações a nível da tecnologia e na penetração desta tecnologia na sociedade. Esta linha de pensamento limita-se a descrever as inovações tecnológicas e a prever as suas possíveis implicações na sociedade. De acordo com esta abordagem, os avanços nas áreas do processamento de informação, armazenamento, transmissão e a convergência entre as telecomunicações e a informática levarão à directa aplicação da tecnologia em todos os campos da actividade social e a consequentes transformações. (Cardoso, 1998)

A visão económica defende que o aparecimento do sector da informação acarreta uma transformação profunda da economia e da sociedade. O conhecimento passa a ser o fundamento da economia moderna e a economia baseada no conhecimento está a substituir a economia de bens. A abordagem económica abrange o conceito de “economia de

informação”, isto é, compreende a disciplina que estuda a informação e a sua consequente importância na criação de riqueza e desenvolvimento das sociedades. (Cardoso, 1988)

Para o autor referido, a abordagem económica mais conhecida sobre a Sociedade da Informação é a de Porat que reformulou as categorias tradicionais dos sectores de produção, nomeadamente a agricultura, produção e serviços, em função do que, de acordo com a sua visão, considerava ser o maior contributo dos sectores da sociedade directa e indirectamente ligados à produção da informação para a criação de riqueza.

Porat propôs a criação de uma catalogação das actividades em função da existência de três sectores: um sector primário de informação, um sector secundário de informação e um sector não produtor de informação. (Cardoso, 1998, p. 3)

Segundo Cardoso, na abordagem ocupacional, o núcleo das teorias mais relevantes da sociedade da informação tem o seu fundamento na mudança que se verifica na distribuição das ocupações. Pensar numa sociedade de informação, sob o ponto de vista ocupacional, tem implícita a ideia de que, neste tipo de sociedade, o número de pessoas que trabalha com a informação é superior ao número de pessoas que trabalha em actividades não relacionadas com a mesma.

Robert Reich, ex-secretário de estado do trabalho na Administração Clinton, apresenta na sua obra uma análise das transformações ocorridas na sociedade norte americana nas últimas décadas de onde ressalta uma visão do papel crescente da percentagem de trabalhadores, aos quais Reich denomina de "analistas simbólicos". Isto é, todos aqueles em cuja actividade está presente uma componente maioritária de análise e tratamento de informação da qual depende o sucesso da função desempenhada, como seja o trabalho desenvolvido por arquitectos, gestores, advogados, consultores, engenheiros, sociólogos, médicos, etc. (op. cit., 1998, p.3)

A visão espacial de sociedade da informação focaliza-se nas redes de informação que conectam locais e que, consequentemente, têm impactos na organização do tempo e do espaço. Dois autores que abordam, de forma complementar, a visão espacial são Anthony Giddens e Manuel Castells.

“O primeiro chama-nos a atenção para a questão da compressão do tempo e espaço e das suas implicações para a vida em sociedade, Castells apresenta-nos a dualidade existente entre o espaço dos fluxos e o espaço dos lugares e as

disparidades em termos de poder político e económico que essa situação implica.” (op.cit., 1998, p.3)

O conceito de Sociedade da Informação sob o ponto de vista cultural fundamenta-se na análise da quantidade de informação que hoje em dia circula, através dos mais variados *media* e cujas implicações se fazem sentir na sociedade actual das mais diversas formas. Nesta óptica, o aumento extraordinário da informação que circula socialmente e a saturação dos meios de comunicação que divulgam essa informação permitem que alguns autores considerem que vivemos rodeados de símbolos e consequentemente considerem a existência de um aumento de significação. Outros autores, pelo contrário, vêem, nesta excessiva quantidade de informação que circula, a morte dos símbolos, isto é, consideram que há mais informação, mas menos significação. (Cardoso, 1998)

Esta é a área de eleição para o estudo da comunicação e das implicações dos media na nossa sociedade e da nossa relação com eles. Estamos no campo da análise da implicação da qualidade, quantidade, difusão e interactividade da informação, este é o campo de estudo onde se desenvolvem inúmeras análises, desde a perspectiva da reflexividade da informação de Giddens, às questões do controle e vigilância de Foucault e Lyon até Habermas e à esfera pública. (Cardoso, 1998, p. 3)

2. As TIC na Escola actual

Nas últimas décadas, assistiu-se a um rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, tanto a nível de *hardware* como de *software*, e ainda das redes de comunicação globais através da Internet. Elas passaram a desempenhar um papel importante na Sociedade da Informação e do Conhecimento em que vivemos. Alteraram, sem dúvida, a nossa forma de viver, de trabalhar e de nos relacionarmos, além de que têm vindo a assumir um papel preponderante em sectores vitais da nossa sociedade, nomeadamente na indústria, nos serviços, nos meios de comunicação social, na medicina e também na educação. Assim, nesta Sociedade da Informação, deparamos com mudanças sociais, económicas, culturais e educacionais profundas resultantes do desenvolvimento das TIC, que acarretam múltiplos desafios e novas necessidades de resposta.

As tecnologias de informação e comunicação vieram aumentar grandemente a capacidade do homem para comunicar, informar e ser informado, para conhecer e saber. Elas

originaram uma sociedade sem espaço e sem lugar determinados, pois, como referido por Malcolm Waters, hoje, “*o mundo é um lugar único.*” (Oliveira et al. 2004, p.75)

A Sociedade da Informação, na maioria dos discursos e das análises, é vista como um desafio em que é desejável que todos os cidadãos participem, com o objectivo de alcançar a denominada Sociedade do Conhecimento. Por este motivo, os teóricos da Sociedade da Informação consideram as escolas e os sistemas educativos parte fundamental do processo de mudança desejado.

Também os governos, como não têm grandes capacidades para controlar e planear a economia devido a pressões para estarem em conformidade com as práticas do mercado global, canalizam consequentemente os seus esforços para a educação. O que os governos podem fazer para enfrentar o desafio da “era da informação” é incentivar a educação ao seu mais alto nível, de modo que a grande maioria dos jovens possa adquirir as competências exigidas pela economia global. (Webster, 2004)

Como referido por este autor, a ideia atrás descrita foi perfilhada por Robert Reich, enquanto Secretário de Estado do Trabalho, durante o governo de Clinton, no período de 1992-1996. Este conceito foi também seguido por Tony Blair, que pretendia tornar Londres a “capital europeia do conhecimento”, daí, ter dado prioridade à educação e o governo britânico trabalhista ter sido considerado “reichiano” na sua concepção. Esta política tinha como objectivo a produção de capital humano necessário a este mundo global, pois considera que os países que não consigam criar as infra-estruturas educacionais requeridas pela sociedade global estão sentenciados a fornecer trabalhadores subordinados aos analistas simbólicos.

Como refere Webster (2004):

(...) é provável que haja uma importante estratificação interna inclusive nos países ricos, uma vez que quem não tirar partido da melhor educação disponível, em nações tais como os EUA e a Inglaterra, corre o risco de sofrer bastante nesta era de capitalismo informacional.” (p. 62)

Convém referir o que Reich considera como analistas simbólicos, *“aqueles cujo trabalho envolve a negociação, comunicação, gestão e actividades afins – na economia mundial.”* (Webster, 2004, p. 6)

Assim, parece ser de concluir que os empregos disponíveis serão ocupados por aqueles que adquirirem as habilitações e as competências exigidas neste mundo global.

Também em Portugal a Escola de hoje não se pode alhear das transformações que a sociedade tem vindo a sofrer. O papel da Escola é fundamental, sem dúvida alguma, nesta fase de mudança, em que as transformações ocorrem a um ritmo vertiginoso e são o resultado, em parte, das tecnologias da informação e comunicação. A utilização destas tecnologias em contexto educativo passou a estar na ordem do dia.

Nesta dependência crescente do digital, nesta sociedade das redes, o progresso consegue-se através da comunicação, da interacção e da abertura a novas experiências, pelo que a missão da Escola mudou, compete à Escola, dar mais importância ao processo de aprendizagem do que à instrução e à transmissão de conteúdos, não esquecendo que hoje é mais relevante como se sabe do que o que e quanto se sabe. (Moraes, 2000)

É, assim, da competência da Escola actual desenvolver nos jovens a capacidade de saber lidar com a informação e de, com base na disponibilidade do acesso às tecnologias da informação e comunicação, ensiná-los a construir um conhecimento cada vez mais consistente.

O papel da Escola actual consiste fundamentalmente na formação de cidadãos aptos para a Sociedade da Informação. Já não é, portanto, o de preparar os alunos para os estudos superiores ou para uma inserção rápida no mercado de trabalho. Pelo contrário, passou a ser o de preparar os jovens para se inserirem, de modo criativo, crítico e interveniente, numa sociedade cada vez mais complexa, em que a capacidade de descobrir oportunidades, a flexibilidade de raciocínio, a adaptação a novas situações, a persistência e a capacidade de interagir e cooperar são qualidades fundamentais.

Assim e em geral, cabe à Escola actual ajudar o aluno a construir o seu conhecimento, a certificação de saberes, o desenvolvimento de competências integrando os jovens na sociedade global e a preparação dos jovens para uma cidadania adaptada às exigências do

nosso tempo. A Escola deve então incluir, nas suas orientações pedagógicas, novos saberes e diversas fontes de acesso à informação, para que os alunos aprendam a explorar as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação.

O recurso mais importante das TIC tem sido, sem dúvida, o computador. A sua utilização nas salas de aula, nos centros de recursos e salas de estudo permite ao aluno ter uma aprendizagem mais diversificada. Outros recursos importantes do computador são: a sua potencialidade multimédia, que permite adoptar novas estratégias no ensino, tornando-o mais apelativo e cativando os alunos para uma aprendizagem mais dinâmica e inovadora; a possibilidade de acesso à Internet por parte dos alunos no espaço escola para a pesquisa de informação na concretização de trabalhos escolares, e a apropriação da Internet pelos alunos como forma de comunicação.

O processo de ensino aprendizagem passou a ser um desafio para o professor e para o aluno. Com a evolução tecnológica, podemos aprender de diversas formas e em lugares diferentes como até agora nunca tinha acontecido.

Educar hoje é mais complexo porque a sociedade é mais complexa, as competências necessárias também o são, as tecnologias estão mais ao alcance do estudante e do professor. Há informação a mais, fontes múltiplas, visões diferentes do mundo. Precisamos de repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar actividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados.” (Moran, 2005 p. 69)

No entanto, vários estudos nacionais e internacionais, embora atestem a inevitabilidade das TIC em contexto educativo, testemunham também reacções, por parte dos professores e da comunidade educativa, que ficam aquém dos resultados desejáveis. Basicamente, no que diz respeito à utilização do computador em interacção com os alunos, a nível nacional a situação ainda não é a desejável – cerca de metade dos professores portugueses não usa ainda o computador em contexto de sala de aula. Está apenas universalizada a utilização do computador pelos professores para seu uso pessoal. (Paiva, 2007)

Constata-se que, na educação e ainda nos tempos actuais, alguns professores vão arranjando justificações para a inércia, consideram que a mudança é difícil ou então tentam mudar

qualquer coisa, mas só os equipamentos e não os procedimentos. Porém, a educação das pessoas é fundamental e não pode ser mantida na monotonia e na inércia em que se encontra.

Embora actualmente as tecnologias digitais já existam nas escolas portuguesas, isto é, os computadores e a Internet já não sejam objectos estranhos na Escola actual e na educação, elas são usadas para fazer o mesmo de sempre. Embora elas já tenham sido integradas nas práticas lectivas, são usadas basicamente como ferramentas de apoio, sendo que a prática lectiva vai seguindo o seu curso ainda dentro de uma visão e dinâmica bastante tradicionais.

Assim, o grande problema consiste em usar as tecnologias digitais em contexto educativo para fazer aquilo que já se vinha fazendo, tendo em conta que os processos e as práticas que estas tecnologias induzem são contrários à natureza das actividades tradicionais da educação. Convém, e é necessário, que elas sejam usadas de forma diferente, isto é, que criem novos desafios didácticos.

Embora, nas últimas décadas, para dar respostas às rápidas transformações, a Escola se tenha sentido obrigada a renovar e a inovar, adoptando métodos pedagógicos que não dessem a primazia à mera transmissão de conhecimentos, devido a restrições e constrangimentos de várias ordens na utilização das tecnologias de informação e comunicação o processo de ensino-aprendizagem manteve as mesmas características, sendo ainda um processo centrado no professor e não no aluno. A introdução destas tecnologias em contexto educativo, até à presente data, em quase nada ou em muito pouco modificou este processo.

Porém, conforme Perrenoud, *“As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didácticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas”*. (Moran, 2005, p. 69)

No entanto, a consolidação da Internet, ao estabelecer a comunicação em tempo real e ao promover a interactividade, criou uma série de problemas novos para a dinâmica educativa tradicional, ao mesmo tempo que possibilitou e, em certo sentido, exigiu novos tipos de práticas cognitivas.

Aproveitar o potencial da Internet, como meio de comunicação que gera sociabilidade, para

fins educativos, é um passo que a Escola precisa de dar. Utilizar a Internet em contexto de sala de aula não é mais do que derrubar as paredes da mesma e deixar o mundo exterior invadir saudavelmente aquele espaço que até agora tem estado inteiramente limitado a quatro paredes. Como referido por Ponte (1997), “*com a Internet a escola tem agora uma magnífica oportunidade para se abrir ao mundo real de forma interactiva e trazer o mundo à participação activa na vida da própria escola*” (p. 35)

Neste sentido, segundo o site da Umic - Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, “*Em Janeiro de 2006 todas as escolas públicas do 1º ao 12º ano ficaram ligadas em banda larga à Internet.*” Com esta afirmação a Umic defende que, desta forma, a nível nacional foi possível recuperar o atraso educativo em que Portugal se encontrava, depois de ter sido um dos primeiros países a conectar todas as escolas à Internet por RDIS em 2001 e de ter assegurado a ligação de todas as escolas do 5º ao 12º ano de escolaridade no ano de 1997.

Em 1997, Portugal integrou as escolas na rede computacional de investigação e do ensino superior e constituiu a RCTS – Rede Ciência Tecnologia e Sociedade – com a finalidade de assegurar uma rede integrada de investigação e educação.

Em 2005/06, conforme referido no site da Umic, a CRIE¹ promoveu a formação de formadores de professores em TIC, abrangendo 573 participantes, 228 entidades formadoras, 34 acções de formação, 18 Centros de Competência em TIC com plataforma colaborativa Moodle, promoveu a formação de 15 109 professores em 175 projectos e estendeu a utilização da plataforma Moodle a 2094 professores. Foram ainda apetrechadas 1309 salas TIC com 19 635 computadores em 1159 escolas e promoveu um concurso de produção de conteúdos educativos em formato digital que levou à concretização de 256 projectos.

¹ A CRIE é uma equipa multidisciplinar do Ministério da Educação à qual compete conceber, desenvolver, concretizar e avaliar iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores, redes e Internet nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem, incluindo, designadamente, as seguintes áreas de intervenção:

- a) Desenvolvimento do currículo de tecnologias de informação e comunicação nos ensinos básico e secundário e respectiva formação de professores;
- b) Promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da Internet nas escolas;
- c) Apetrechamento e manutenção de equipamentos de TIC nas escolas.

É ainda referenciado no site da Umic que, em 2006, a iniciativa “Escolas, Professores e Computadores Portáteis” do Ministério da Educação apetrechou 1100 escolas com 26 000 computadores portáteis para uso de 11 600 professores e para a realização de actividades práticas que abrangeram aproximadamente 200 mil alunos.

Pode ainda ler-se no referido site que, no ano lectivo de 2005/06 e 2006/07, a participação no programa de geminação electrónica de escolas “eTwinning”², da União Europeia, quase quadruplicou, o número de escolas registadas passou de 120 para 469 e o número de parcerias aprovadas que era em número de 29 passou para 140.

Em 2006, a UMIC, a CRIE e a empresa *Critical Software* desenvolveram conjuntamente um projecto-piloto, respeitante à disponibilização e gestão de redes e serviços nas escolas, que compreendeu 12 escolas e 4 Centros de Competência.

Face ao exposto, podemos depreender que, de facto, actualmente, as tecnologias digitais existem nas escolas, seja a nível de equipamentos, seja como forma de acesso à Internet. Porém, estas tecnologias têm de ser integradas, cada vez mais, nas práticas lectivas, os professores têm de deixar de ser renitentes à mudança e contribuir para alterações significativas a nível do processo de ensino-aprendizagem, pelo que é necessário que, na Escola, sejam adoptadas as acções e projectos já existentes e perfilhadas novas estratégias pedagógicas que estimulem a participação de todos, a criação de contextos de interacção aluno-aluno e aluno-professor e ainda a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos.

3. O papel do professor com a integração das TIC no ensino

O professor continua, na Escola actual, a dividir o conhecimento em matérias, o todo em partes, a história em factos isolados, sem se preocupar com a integração, a interacção, a

² A acção eTwinning foi criada para dar às escolas a oportunidade de aprender umas com as outras, de partilhar pontos de vista e de fazer amigos, isto é, para promover a consciência do modelo europeu de sociedade multilingue e multicultural. A eTwinning é uma associação a longo prazo de, pelo menos, duas escolas de, pelo menos, dois países europeus, que utilizam as TIC para desenvolverem conjuntamente actividades pedagógicas relevantes. Esta associação pode acontecer a vários níveis: como intercâmbio entre dois professores, entre duas equipas de professores ou departamentos, dois bibliotecários ou dois coordenadores. O objectivo desta acção é que os funcionários de duas escolas geminadas interajam por um período de tempo consideravelmente longo. Poder-se-á chegar a trabalhar uma gama ampla de disciplinas, temas do currículo ou até outros relacionados com o desenvolvimento profissional de todos os funcionários.

continuidade e a síntese. Esta Escola, centrada no professor e na transmissão de conteúdos programáticos, dá valor às relações hierárquicas, à transmissão do conhecimento do professor para o aluno e vê o aluno como um ser destituído de capacidade criativa e de outras formas de expressão.

É uma educação “domesticadora”, “bancária”, segundo Paulo Freire, que “deposita” no aluno informações, dados e factos, pensando ingenuamente que será capaz de construir o conhecimento que necessita para ser capaz de afrontar o seu destino histórico. Por sua vez, o professor é quem detém o saber, a autoridade que dirige o processo e o modelo a ser seguido.” (Moraes, 2005, p. 24)

A Escola actual continua ainda influenciada pelo velho paradigma, subordinada a um sistema hierárquico e dogmático, não querendo perceber as mudanças geradas ao seu redor e tentando resistir-lhes.

Actualmente, um dos grandes desafios que se coloca ao professor é descobrir como introduzir em contexto de sala de aula as novas formas de aprendizagem a partir das tecnologias já disponíveis, onde se privilegie não só o ensino formal, mas, sobretudo, toda a forma possível de estratégias que permitam a aprendizagem por parte dos alunos, seja em casa, na escola, no trabalho, nos tempos de lazer, recorrendo às tecnologias da informação e da comunicação.

Porém, saber utilizar e interagir com as TIC, em contexto de sala de aula, exige, por parte de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, particularmente do professor, que se empenhe na sua formação, desenvolvendo novas competências.

A integração das TIC na educação constitui uma das preocupações primordiais da Escola na actualidade. O Ministério da Educação viu-se, no presente ano lectivo, 2007/2008, obrigado a repensar a disciplina TIC, pelo que a transferiu do 10º ano de escolaridade para o 8º ano. De acordo com o Despacho do Secretário de Estado da Educação, de 27 de Junho de 2007, foi enviado aos agrupamentos de escolas e escolas com 3º ciclo do ensino básico o ofício n.º 13297, de 25 de Junho de 2007, contendo orientações curriculares para a introdução das TIC, numa ACND³ do 8º ano de escolaridade.

³ ACND – Área curricular não disciplinar

Conforme este despacho, as TIC foram introduzidas preferencialmente na Área de Projecto. Nesta disciplina, os alunos desenvolvem os projectos definidos no projecto curricular de turma. Para a concretização destes projectos, os alunos devem utilizar as ferramentas informáticas em situações concretas de trabalho colaborativo.

Pretende, assim, a tutela fazer da integração das TIC na Escola um recurso para a realização e consolidação das aprendizagens assentes na transversalidade.

No ofício circular publicado na Internet e dirigido aos professores pelo Director-Geral da DGDIC é referido:

“É consensual que a presença das TIC no currículo se constitui como importante elemento de combate à info-exclusão dos jovens portugueses, ao mesmo tempo que se compreende que o domínio das principais aplicações e ferramentas e a implementação da sua utilização terá de ser, por um lado, tão precoce quanto possível e, por outro lado, de carácter transversal – isto é, uma área de articulação com as demais disciplinas do currículo.” (Capucha, 2007, p. 1)

Não obstante, consideramos, pelos motivos que se apresentam a seguir, que a batalha da infoexclusão não será ganha com esta medida, pelos motivos que a seguir indicamos:

- A utilização mais precoce das TIC não é assim tão significativa (do 9º e 10º anos a disciplina transitou para os 8º e 9º anos de escolaridade, isto é, passou do primeiro ano do Ensino Secundário e último do Básico para os dois últimos anos do Ensino Básico);
- As TIC no 8º ano encontram-se integradas numa outra disciplina, na Área de Projecto, que dada a sua especificidade, não permite ao aluno o aprofundamento de conhecimentos a nível das tecnologias de informação e comunicação;
- A redução da carga horária da disciplina: de um bloco de 90 minutos no 9º ano e dois blocos de 90 minutos no 10º ano, passou-se para um bloco de 90 minutos no 8º ano e outro bloco de 90 minutos no 9º ano. Partindo, pois, de uma carga horária inicial de 270 minutos nos dois níveis de ensino, as TIC possuem agora uma carga horária de apenas 180 minutos.

Não obstante, reconhecemos que o importante é não só fazer com que o aluno se aproprie das TIC, como ainda fazer com que se produza conhecimento através das TIC. As escolas e professores, enquanto responsáveis pela educação e pelo desenvolvimento das competências exigidas por uma sociedade global, têm uma responsabilidade acrescida na

formação dos jovens para a Sociedade da Informação, pois têm de assegurar a igualdade de oportunidades no acesso às tecnologias e às redes que estas permitem construir.

Face ao exposto, se os professores, na sua globalidade, se consciencializarem e adquirirem uma formação a nível das TIC, isto é, adquirirem as atitudes e as competências básicas recomendadas no Currículo Básico em TIC para Professores, proposto pelo Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, e trabalharem numa perspectiva integradora e transversal das TIC em contexto escolar, então será possível ultrapassar este desafio que se coloca ao professor, na actualidade.

No que concerne às competências básicas em TIC, todos os docentes do ensino actual, independentemente da disciplina que leccionam, devem estar familiarizados com as ferramentas computacionais que sirvam para comunicar, colaborar, pesquisar, explorar, recolher, processar e armazenar dados, expandir conhecimentos e integrar as ferramentas na sua prática lectiva de forma inovadora. (Lacerda, 2004)

Assim, o novo papel do professor na Escola actual, tendo em vista uma eficaz integração das TIC no sistema de ensino, exige uma adequada formação e uma mudança de atitude. Esta mudança exigirá por parte dos docentes o reconhecimento de que já não são os únicos detentores da transmissão de saberes e a aceitação de que as novas gerações têm outras formas de aprendizagem, completamente diferentes da estrutura sequencial em que assentam os saberes livrescos tradicionais.

O papel do professor consistirá em ser um facilitador de aprendizagens, um mediador de saberes, praticando uma pedagogia activa, centrada no aluno, e não em si próprio, e que terá um papel decisivo na construção do cidadão crítico e activo. (Rosa, 2000)

Assim, nesta fase de mudança, criam-se muitas expectativas sobre o professor, espera-se que seja receptivo à diversidade, aberto à inovação tecnológica, responsável pela aprendizagem, que seja um colaborador e um facilitador da aprendizagem, possuidor de uma sólida formação científica e cultural, com domínio da língua, com conhecimentos tecnológicos, articulador de conteúdos educacionais e interdisciplinares, com profundos conhecimentos na sua área de actuação, que estabeleça relações de integração da sua área

com outras áreas do conhecimento, implementador de projectos, alguém que se deve colocar como investigador permanente que procura informar-se e descobrir novos conhecimentos, alguém que valorize quem aprende, visando uma melhoria da aprendizagem, do conhecimento, das habilidades e competências dos educandos.

Concordando com Moreira (2000), é também nosso entender que se o professor se tornar investigador, isto é, se *“se tornar agente e construtor que informa e se forma, poderá ser mais facilmente, gerador de novos conhecimentos e experiências, o que implica que se reconheça como sujeito num processo de constante formação e formador”* (p. 103).

Desta forma, o professor será um construtor do conhecimento, que questiona a sua prática, que se informa e que está em formação permanente ao longo da sua vida.

Síntese

Neste capítulo optámos por fazer uma abordagem à introdução das TIC na Escola actual e aos desafios que se colocam à Escola e ao professor perante a sociedade em que vivemos.

Atendendo ao facto de a construção da Sociedade da Informação e do Conhecimento ser cada vez mais crucial para a criação de uma sociedade mais participada e mais coesa, e sabendo que este tipo de sociedade exige um desenvolvimento harmonioso das competências dos cidadãos e que abre oportunidades para apostar na inovação e na propagação de práticas com valor, enquanto elementos impulsionadores da produtividade e da qualidade que propiciam maior competitividade aos indivíduos e às organizações que procuram a criação de riqueza e bem-estar social, compete à Escola proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências que este tipo de sociedade exige.

Vivendo na Sociedade da Informação e como os governos sofrem pressões para que as suas práticas estejam em conformidade com as práticas do mercado global, não podendo por este motivo intervir na economia, tentam intervir na educação, fornecendo aos jovens os meios que lhes permitam adquirir os conhecimentos e competências exigidos por uma economia global.

Para o professor torna-se premente a consciencialização da importância do seu papel e a aquisição de uma formação a nível das tecnologias da informação e comunicação para, assim,

trabalhar com os seus alunos numa perspectiva integradora e transversal das TIC em contexto escolar.

Porém, há vários aspectos que condicionam a utilização das TIC em contexto de sala de aula, por parte dos professores, que urge ultrapassar, como: a falta de motivação dos docentes para aderirem às inovações tecnológicas, a falta de auto-confiança necessária para trabalharem com projectos colaborativos, a necessidade de formação e de constante actualização para poderem utilizar adequadamente as TIC em contexto de sala de aula.

Capítulo 2. A Internet

Introdução

Neste capítulo, começaremos por explicitar o conceito de Internet e, seguidamente, faremos uma breve resenha histórica de alguns aspectos da Internet segundo Castells. (2004b)

Reflectiremos ainda nos efeitos da Internet na sociabilidade dos jovens, isto é, tentaremos analisar se a sua utilização favorece ou desfavorece as relações de sociabilidade entre os seus utilizadores.

Passaremos depois à análise das três principais ferramentas comunicacionais da Internet, nomeadamente: as mensagens instantâneas, os *chats* e os *e-mails*. Analisaremos ainda as possíveis potencialidades destas ferramentas comunicacionais em contexto educativo.

Sendo a Internet um importante veículo de comunicação, nomeadamente, na promoção da interacção virtual, quer de forma assíncrona, em diferido (por exemplo, através do correio electrónico e de fóruns de discussão), quer de forma síncrona, em directo (por exemplo, através do mensageiro instantâneo e dos *Chats*), tentaremos entender se a comunicação mediada é facilitadora de uma aprendizagem construtiva.

1. Conceito de Internet

A Internet, como salienta Castells (2004b), “*Não é o futuro. É o presente. A Internet é um meio totalmente abrangente, que interage com o conjunto da sociedade e, por isso, apesar de tão recente na sua forma societal como se sabe, a Internet foi-se esboçando, nos últimos 31 anos, a partir de 1969*”. (p. 221)

A Internet é uma tecnologia de carácter inovador e, sendo a Internet uma rede de redes de computadores capazes de comunicar entre si, esta tecnologia é muito mais do que uma tecnologia, é um meio de comunicação, de interacção e de organização social. (Castells, 2004b)

Com efeito, a Internet tem um duplo papel: ela é não só uma tecnologia de acesso e fornecimento de informação, como também uma tecnologia social, onde milhões de utilizadores interagem, criando novas formas de organização social e novas formas de sociabilidade.

2. Alguns aspectos sobre a história da Internet

Castells conta a história da Internet, não fazendo propriamente uma resenha histórica, mas fazendo referência a alguns ensinamentos importantes, que, de forma aprazível, dá a conhecer através de episódios que designa por lições.

Na primeira lição sobre a Internet, é referido pelo autor que ela resulta de uma curiosa combinação entre a ciência, a investigação universitária, os programas de investigação militar nos Estados Unidos e a contracultura radical libertária. No seguimento, Castells (2004b) refere que *“o programa da Internet nasce como programa de investigação, sem, na realidade, ter tido qualquer aplicação militar.”* (p. 223) Segundo o autor, não houve aplicação militar da Internet, mas houve financiamento militar, que foi utilizado pelos cientistas nos seus estudos informáticos e na criação de redes tecnológicas. A esta combinação associou-se a cultura dos movimentos libertários, contestatários, que procuravam na Internet um instrumento de liberdade e de autonomia perante o Estado e as grandes empresas. (Castells, 2004b)

Na sua segunda lição, o autor diz que a origem da Internet não reside no mundo empresarial, pois ela não foi criada como um projecto de investimento empresarial. O autor refere que, em 1972, a primeira vez que o Pentágono tentou privatizar a ARPANET, a antecessora da Internet, ofereceu o projecto gratuitamente à ATT⁴ para que o desenvolvesse. A ATT, após estudar o projecto, concluiu que este nunca poderia ser rentável

⁴ ATT – é a maior operadora telefónica norte-americana

e não viu qualquer interesse em comercializá-lo. Isto aconteceu mais ou menos na altura em que o presidente da Digital (uma grande empresa de informática) afirmava que não havia razões para alguém querer um computador em casa. Pouco tempo depois, Watson, presidente da IBM, também proferiu que em 2000 apenas existiriam cinco computadores no mundo e que seriam todos IBM *Mainframe*. (Castells, 2004b)

Na sua terceira lição, o autor refere que a Internet evoluiu, desde a sua fase inicial, através de uma arquitectura informática aberta e de livre acesso, os protocolos centrais da Internet TCP/IP⁵, constituídos em 1973-78, eram gratuitos e de livre acesso.

Na quarta lição, o autor diz que quem produziu a tecnologia da Internet foram principalmente os seus utilizadores. Embora tenham sido os inovadores a produzir a tecnologia numa fase inicial, os utilizadores foram modificando constantemente as aplicações, originando novos desenvolvimentos tecnológicos, que se desenrolaram através de um processo de retroactividade constante. Castells dá como exemplo da situação atrás referida o que se passou com os inventores da ARPANET. Segundo o autor, a ARPANET foi criada para os seus utilizadores estabelecerem a comunicação entre os seus centros de informação, os supercomputadores de que dispunham, mas fizeram-no com a ideia de que, ao partilhar tempo, poderiam aumentar a capacidade de utilização dos computadores. Mas, ao perceberem que tinham uma capacidade de processamento informático maior do que necessitavam, procuraram encontrar outras aplicações. Com esta intenção, trocaram várias mensagens entre si, apercebendo-se então que tinham criado o que procuravam, isto é, o correio electrónico. O correio electrónico é uma aplicação que foi descoberta quase por acaso e que se converteu a partir de 1970 na principal utilização da Internet. (Castells, 2004b)

No que concerne à quinta lição, o autor refere que a Internet se desenvolveu a partir de uma rede internacional de cientistas e técnicos que trabalhavam em estreita colaboração no desenvolvimento das tecnologias e que, contrariamente ao que muitos pensam, a Internet

⁵ TCP/IP – Conjunto de protocolos Internet que definem como se processam as comunicações entre os vários computadores. Estes protocolos pode ser implementados em virtualmente qualquer tipo de computador, porque não é uma tecnologia proprietária (i.e., em termos de concepção, é independente do *hardware* e dos sistemas operativos).

não é uma criação norte-americana. Refere o autor que a tecnologia-chave da Internet, o *packet switching*, foi criada por Paul Baran da Rand Corporation, na Califórnia, e por Donald Davis da National Physics Laboratory, na Grã-Bretanha, em simultâneo, sem que houvesse qualquer comunicação entre os dois. Esta tecnologia-chave teve o seu desenvolvimento portanto, em paralelo, na Europa e nos Estados Unidos. O desenvolvimento dos protocolos TCP/IP foi efectuado por Vinton Cerf, nos Estados Unidos, em estreita colaboração com Gérard Lelan do grupo francês Cyclades. Também o desenvolvimento da Internet, assente em redes livres comunitárias, que criaram todo um conjunto de novas aplicações (conferência, boletins ou listas de correio electrónico), tem a sua origem em grupos libertários organizados através e em torno das redes da Internet e não no Departamento de Defesa. (Castells, 2004b)

Na sexta lição, o autor menciona que a Internet, desde o início, é auto-regulada por indivíduos ligados informalmente em rede, que se encarregam do seu desenvolvimento sem que haja grande interferência por parte do Governo, pelo que o governo da Internet está, actualmente, nas mãos de uma sociedade de carácter privado, que é apoiada pelo governo norte-americano e por governos internacionais, chamada ICANN⁶, e que tem a particularidade de eleger o seu conselho de administração executivo por votação global, contando para tal com a participação de qualquer pessoa que queira juntar-se à ICANN através de correio electrónico. A ideia de que a Internet é livre reside na sua tecnologia, ela foi concebida com essa intenção, ela é um instrumento de comunicação livre criado por pessoas que queriam que assim fosse. (Castells, 2004b)

⁶ A ICANN - é o organismo mundial responsável por estabelecer regras para o uso da Internet; é uma entidade sem fins lucrativos e de âmbito internacional, responsável pela distribuição dos números de “Protocolo de Internet”, pela designação de identificações de protocolo, pelo controle do sistema de nomes de domínios de primeiro nível com códigos genéricos e de países e com funções de administração central da rede de servidores. Esses serviços eram inicialmente prestados mediante contrato com o governo dos EUA, pela Internet Assigned Numbers Authority (IANA) e outras entidades. A ICANN actualmente cumpre as funções da IANA.

3. Os efeitos da Internet na sociabilidade

Segundo Castells (2004b), a sociabilidade “*é a problemática com mais carga ideológica da análise da Internet.*” (p.233)

A Internet é um meio de comunicação que gera sociabilidade. É uma maneira muito fácil de fazer amigos. No entanto, o facto de os indivíduos utilizarem a Internet, enquanto meio de comunicação, tem provocado alguma preocupação.

O estudo dos seus efeitos na sociabilidade são numerosos, embora não se verifique unanimidade nos resultados.

Com o surgimento da Internet ocorreram muitas mudanças sociais que alguns autores apoiam e das quais outros discordam, isto é, alguns salientam os aspectos positivos destas mudanças e, contrariamente, outros realçam os seus aspectos negativos.

Tem-se discutido e perguntado se a Internet pode provocar na sociedade actual situações de isolamento social, diminuir a comunicação face a face ou até levar o indivíduo a situações extremas de depressão e suicídio. Estas questões têm sido muito comentadas nos média, são recorrentes, acontecem sempre que uma nova tecnologia de informação e comunicação surge (Cardoso, 2003). Para o autor “*Trata-se de perplexidades renovadas ao longo da história do Homem e da comunicação em sociedade.*” (p.89)

Quanto à influência da Internet na sociabilidade, como a velocidade com que ocorrem as transformações sociais e tecnológicas não têm permitido que a produção de estudos empíricos pela sociedade académica se mantenha actualizada, como acontece em períodos de rápidas mudanças sociais, e existindo um vazio de investigações fiáveis, a ideologia e os rumores fazem sentir-se na compreensão deste fenómeno nas nossas vidas. Por vezes, ocorrem profecias, enfatizando as consequências sociais das maravilhas tecnológicas produzidas pela ciência e pela engenharia. Noutros casos, ocorrem críticas, que difundem os possíveis efeitos alienantes e negativos da Internet. Os meios de comunicação, na sua ânsia de informar um público ávido e desprovido de capacidade intelectual autónoma para avaliar as tendências sociais resultantes da Internet com rigor, flutua entre dar-nos uma

imagem de um futuro excepcional, ou seguir o princípio fundamental que rege o jornalismo – só as más notícias são notícia. (Castells, 2004a)

Para Castells (2004b), a problemática da sociabilidade “*está dominada pelas fantasias dos futurólogos e de jornalistas mal informados, embora haja jornalistas muito bem informados.*” (p. 233). O autor profere estas palavras face à questão extremamente comentada de a Internet provocar isolamento, depressões e até de conduzir as pessoas ao suicídio para alguns; e, para outros, ela ser considerada “*um mundo extraordinário, de liberdade, desenvolvimento, no qual todos querem estar, no qual todos formam uma comunidade.*” (p. 234)

É nossa opinião que, embora, no início do aparecimento da Internet, estes receios até pudessem fazer algum sentido, constata-se agora que, de acordo com algumas investigações que Castells (2004a) dá a conhecer, esses receios iniciais não têm qualquer fundamento, a Internet não provoca o isolamento das pessoas, antes pelo contrário, vem completar o relacionamento.

Castells et al., Welman e Haythorth Waite, conforme referenciados por Cardoso (2005), consideram que as pesquisas desenvolvidas sobre a Internet em vários países têm demonstrado que ela possui o efeito de multiplicar os contactos estabelecidos entre os seus utilizadores e a família e os amigos, independentemente do local onde se encontrem, e que é entre os seus utilizadores que se verifica a ocorrência de menos episódios de depressão e sentimentos de isolamento.

Para alguns autores, a Internet tem o efeito de reforçar as relações sociais de dois espaços diferentes – o espaço real e o espaço virtual. Tal situação é um dos resultados do aparecimento e utilização da Internet e, consequentemente, uma característica própria da sociedade em rede. A coexistência destas formas de relacionamento – a presencial e a virtual – é uma das grandes mudanças que se fica a dever à Internet, no sentido de acumulação e não de substituição de uma pela outra. (Cardoso et al. 2005)

Segundo uma investigação levada a cabo em Portugal em 2003, pelo CIES⁷, sobre o uso da

⁷ CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE

Internet e a estabilidade emocional dos portugueses, em que são analisados os indicadores “desespero” “isolamento” e “depressão”, questiona-se se a Internet em Portugal constitui um elemento de perigo, conduzindo ao isolamento social, depressão individual ou a sensações de desespero.

De acordo com os resultados obtidos nesta investigação, pode concluir-se que a Internet não tem um efeito negativo sobre a sociabilidade no dia-a-dia dos portugueses. Nos indicadores analisados, não surgiram efeitos de isolamento social, nem a disponibilidade dos cibernautas portugueses para com a sua família, amigos ou outras actividades, decresceu como resultado do uso da Internet. Pelo contrário, os relacionamentos sociais tendem a fortalecer-se entre os utilizadores da Internet. (Cardoso et al., 2005). Os autores deste estudo são da opinião de que os resultados vão ao encontro dos obtidos em pesquisas internacionais sobre a utilização da Internet e seus efeitos na sociabilidade.

Contudo, os analistas mais cépticos da Internet e algumas reportagens dos meios de comunicação, fundamentando-se em estudos realizados por investigadores académicos, advogam a ideia de que a penetração em larga escala da Internet está a conduzir ao isolamento social e familiar, porquanto os indivíduos se refugiam no anonimato e praticam uma sociabilidade casual, pondo de lado a interacção face a face em espaços reais.

Na opinião de Castells, este tipo de discurso sofre de três grandes limitações: primeira – os estudos sobre os efeitos da Internet na sociabilidade foram realizados antes da difusão generalizada da Internet, pelo que os seus resultados foram construídos com base nas experiências dos primeiros utilizadores, aumentando assim a distância social entre os utilizadores da Internet e a sociedade no seu conjunto; segunda – a ausência de um substancial corpo de investigação empírica sobre os verdadeiros usos da Internet; terceira – estes estudos eram constituídos por perguntas simplistas e enganosas, nomeadamente, sobre a ideologia contraditória entre a harmoniosa comunidade local inerente a um passado idealizado e a alienada existência do solitário utilizador da Internet. (Castells, 2004a)

O autor citado faz referência a outros estudos realizados por vários investigadores sobre os efeitos do uso da Internet na sociabilidade. De alguns destes estudos, pode concluir-se que o uso da Internet potencia a sociabilidade, como referido por Castells (2004a) “*A Internet*

parece ter um efeito positivo na interacção social e tende a aumentar o grau de exposição a outras fontes de informação.” (p. 151)

Porém, Castells faz alusão a dois relatórios que dão a conhecer opiniões divergentes sobre os efeitos do uso da Internet na sociabilidade, que são referência nos EUA e que demonstram os efeitos negativos da Internet na sociabilidade, nomeadamente no isolamento dos indivíduos.

Um destes casos tem a sua justificação e explicação na existência de outros motivos que contribuíram para a sobrecarga, *stress* e desencanto das famílias estudadas. Refere Castells (2004a), *“No caso do estudo de Nie e Erdring (2000), a perda de sociabilidade detectada dizia respeito somente aos utilizadores mais frequentes da Internet, a partir do qual a interacção on-line afecta negativamente a sociabilidade off-line.”* (p. 154) Os estudos, desenvolvidos por Di Maggio, Hargittai, Newman e Robinson (2001) e referidos pelo mesmo autor, demonstram que os utilizadores da Internet não sofrem nenhuma perda da sociabilidade, mas, a partir de um certo limiar de utilização, o uso da Internet pode começar a substituir outras actividades. (Castells, 2004a)

Segundo o autor citado, *“o conjunto de dados disponíveis não sustenta a tese de que a utilização da Internet conduz a uma menor interacção e a um maior isolamento social. Mas existem alguns indícios de que, em determinadas circunstâncias, o seu uso pode agir como substituto de outras actividades sociais.”* (p.154)

Cardoso et al. (2005), de acordo com os numerosos estudos já efectuados, é da opinião que *“hoje em dia a hipótese mais testada e validada em todas as pesquisas é a de que a web favorece as relações de sociabilidade, ao contrário do que se pensava até há bem pouco tempo.”* (p. 179)

De acordo com estas linhas de pensamento, é nossa opinião que os utilizadores da Internet, só pelo facto de serem utilizadores, não demonstram uma perda de sociabilidade na generalidade. No entanto, há indícios de que tal pode acontecer a partir de um elevado limite de tempo de utilização *on-line*. Neste caso, pode existir uma descida do nível de sociabilidade e o uso da Internet começa a substituir outras actividades, tais como tarefas

domésticas e escolares, a família, o sono, a atenção, as saídas com amigos, etc., em vez de as complementar.

Assim, a Internet, como forma de estabelecer relações e comunicações, sem deixar de representar numerosas vantagens e comodidades, deve estar subordinada ao que se entende por “relações normais”, isto é, relações físicas, face a face, na rua, na praça, e, de forma alguma, deverá actuar como substituta das mesmas, pelo menos de forma permanente, mas sim, como forma de reforçar ou complementar as relações ditas normais.

Porém, há situações em que os jovens vivem isolados por variadíssimos motivos (enfermidades, fobias sociais, porque os pais não os deixam sair ou por serem novos numa cidade e não conhecerem ninguém); para estes, a Internet pode ser uma grande ajuda, desde que os jovens não percam a perspectiva do real. Como refere Gordo López (2006), nesta situação “*se señala el uso praticamente “terapéutico” de Internet*”. (p. 151)

Se tivermos em linha de conta o crescente aumento do número de indivíduos que utilizam a Internet e o tempo médio de uso diário (6 a 7 horas por dia nalguns casos), podemos afirmar que, actualmente, um número expressivo de utilizadores da Internet é constituído por indivíduos que procuram escapar à solidão em que vivem no mundo real, sintoma de um dos fenómenos mais comuns na sociedade actual. Nas situações referidas, o uso da Internet tem um efeito terapêutico, na medida em que pode ajudar esses indivíduos e concorrer para os aliviar do isolamento social em que vivem. Consideramos que, para quem se encontra, sob o ponto de vista social, isolado por motivos de ordem vária, a utilização da Internet pode ser uma forma de combater esse isolamento.

Nora (1997) concluiu que um número significativo de deficientes físicos encontrou na Internet um espaço no qual resgataram uma sociabilidade perdida ou, como ainda afirmou esta jornalista do Nouvel Observateur, “certaines catégories de personnes a retrouvé une forme de sociabilité qui leur était interdite” (p. 424); nas relações que estabelecem on-line, as suas deficiências físicas não são visíveis. (Marcelo, 2001, p. 96)

O autor atrás referido considera que a Internet, sendo uma forma de socialização, se transformou num instrumento de grande utilidade para combater a solidão de muitas pessoas, daquelas que “(...) encontraram, no novo espaço – o ciberespaço – um local onde

podem afirmar a sua dignidade como seres humanos e que se manifesta nas relações que estabelecem na rede”. (p. 97)

No entanto, há indivíduos que se auto-excluem da sua vivência *off-line* para viverem ligados à Internet e que apenas estabelecem amizades cibernéticas. Comungamos da opinião de Gordo López (2006) ao dizer que *“las personas que centran sus estrategias socializadoras en el uso de Internet y sus posibilidades, serán vista bajo un prisma con dos tendencias: los freaks o asociales, o las personas con auténticos problemas para relacionar-se “cara a cara”.”* (p.155)

Nesta situação, em que as pessoas se relacionam apenas através da Internet, podemos dizer que estamos perante usos perniciosos da Internet, que, em termos médicos ou psiquiátricos, tendem a considerar-se como patológicos.

Guilhermo Rendueles, como mencionado por Gordo López (2006), refere que:

“la clave para establecer que una persona mantiene una relación patológica con su ordenador es que su tiempo de vida se reparta de forma desigual entre el espacio virtual y el real. Cuando se invierte más tiempo, atención y afecto en las identidades virtuales y las relaciones electrónicas que en el yo social, resulta más que probable una deriva hacia un trastorno neonarcisista de la personalidad.” (p. 155)

Nesta situação, face ao exposto, podemos considerar que uma pessoa terá uma relação patológica com o seu computador se passar mais tempo no espaço virtual do que no real.

Nesta sociedade, na actualidade, é tácito que é na rua, nos bares, com os amigos, de noite e aos fins-de-semana, que os jovens têm de desenvolver as suas principais estratégias de relacionamento. O espaço Internet, como espaço de ócio e de desenvolvimento de relações, é perfeitamente compatível. No entanto, ocupar todo o tempo de ócio, junto ao computador, deixando de desenvolver qualquer outra actividade, parece ser próprio de quem tem problemas de sociabilidade face a face. Neste caso estamos perante um mau uso da tecnologia. Tudo o que diz respeito a estes maus usos é aceite como uma forma não adequada de passar os momentos de ócio à noite durante a semana, ou durante as manhãs e tardes dos fins-de-semana.

Tentemos agora perceber melhor o que são os bons e os maus usos da tecnologia, mais propriamente da Internet, segundo Gordo López (2006). Este refere que o problema não reside no tempo sentado frente ao computador, mas no que podemos chamar, em termos económicos, o custo de oportunidade desse tempo. *Es decir, qué dejo de hacer por estar empleando el tiempo en el ordenador, tiempo que se considera (de novo siguiendo el símil económico), como de inversión en redes de oportunidades (más contactos, más información, más posibilidades de ocio y trabajo... “por si acaso”)*. (Op. cit., 2006, p.103)

Face ao exposto, os bons ou maus usos não têm muito a ver com os conteúdos ou utilizações que se dão à Internet, exceptuando naturalmente aqueles usos que são considerados de ética duvidosa por exemplo, mas sim com o deixar de fazer determinadas coisas que correspondem ao que seriam ou deveriam ser as relações e os comportamentos socialmente aceites como normais. (Gordo López, 2006)

Segundo o autor referido (2006) são maus usos da tecnologia e da Internet “*aquellos que, en lugar de reforzar o complementar las redes sociales y de oportunidades, pasan a sustituirlas*”. (p. 155).

Consideramos então que são maus usos da Internet deixar de sair com os amigos, deixar de estar fisicamente com os amigos, deixar de fazer algo importante, deixar de estudar, para ficar diante do computador a conversar através de *Chats* ou a jogar, nos momentos em que a norma, o imaginário social do adolescente, interpreta que o natural seria estar na rua, estar com gente, estar a fazer algo de outra natureza.

4. A Internet e as suas ferramentas comunicacionais mais importantes

As ferramentas comunicacionais da Internet são: as mensagens instantâneas, o IRC (*chats*), o correio electrónico (*e-mail*), os fóruns de discussão (*newsgroups*), os *blogs* e as *mailing lists*. Convém, antes de uma descrição das ferramentas comunicacionais da Internet, começar por referir o que se entende por comunicação.

4.1 Conceito de Comunicação

De uma certa forma o conceito de comunicação é difícil de delimitar e, consequentemente, de definir.

Como se pode ler no Dicionário de Sociologia (2002), o termo comunicação deriva do latim *communicare*, que tem como significado “tornar comum”, “partilhar”, “conferenciar”. *“A comunicação pressupõe, deste modo, que algo passe do individual ao colectivo, embora não se esgote nesta noção, uma vez que é possível a um ser humano comunicar consigo mesmo.”* (p. 69)

Para McQuail (2003), a palavra “comunicação” tem muitos significados e muitas definições diferentes, mas a ideia fulcral consiste num *“processo de crescentes pontos comuns ou de partilha entre os participantes, com base nas mensagens enviadas ou recebidas.”* (p. 449)

Fiske (2004) refere o seguinte: *“Assumo que a comunicação é central para a vida da nossa cultura: sem ela toda e qualquer cultura morrerá. Consequentemente, o estudo da comunicação implica o estudo da cultura na qual se integra.”* (p.14)

Em concordância com este autor, podemos apresentar uma definição geral de comunicação como sendo a *“interacção social através de mensagens”* (p.14)

No entanto, há duas grandes abordagens no que se refere ao estudo da comunicação: a que entende a comunicação como processo e a que entende a comunicação como uma actividade social. Assim, no estudo da comunicação há duas escolas importantes: a escola processual e a semiótica.

Na comunicação como processo, os comunicadores trocam mensagens codificadas (gestos, palavras, imagens...), através de um canal, num determinado contexto, o que gera determinados efeitos.

Para Fiske (2004), a escola processual entende por comunicação a transmissão de mensagens. Esta escola vê a comunicação como:

um processo pelo qual uma pessoa afecta o comportamento ou o estado de espírito de outra. Quando o efeito é diferente ou menor do que aquele que se pretendia, esta escola tende a falar em termos de fracasso de comunicação e a analisar os

estádios do processo para descobrir onde é que a falha ocorreu. (p. 14)

Já a comunicação enquanto actividade social entende que as pessoas, imersas numa determinada cultura, criam e trocam significados, respondendo, desta forma, às realidades que diariamente vivenciam.

Deste modo, a segunda escola, a semiótica, vê a comunicação como uma produção e troca de significados:

Estuda como as mensagens, ou textos, interagem com as pessoas de modo a produzir significados, ou seja, estuda o papel dos textos na nossa cultura. Usa termos como significação, e não considera que os mal-entendidos sejam necessariamente evidência de fracasso de comunicação – eles podem resultar de diferenças culturais entre o emissor e o receptor. (Fiske, 2004, p. 14)

Estas duas escolas concordam com a definição de comunicação que apresentámos, mas, na realidade, cada uma delas dá-lhe a sua interpretação.

A primeira entende por interacção social, como referido por Fiske (2004) “*o processo pelo qual uma pessoa se relaciona com outra ou afecta o comportamento, estado de espírito ou reacção emocional de outra e, é claro, vice-versa*” (p. 15). Quanto à semiótica, ela entende por interacção social “*aquilo que constitui o indivíduo como membro de uma cultura ou sociedade determinadas*” (p. 15).

Há também divergências entre estas escolas no que respeita ao que cada uma entende por mensagem.

Assim, segundo Fiske (2004), mensagem, para a escola processual, é “*o que é transmitido pelo processo de comunicação*” (p.15). Já para a semiótica, a mensagem é “*uma construção de signos que, pela interacção com os receptores, produzem significados.*” (p.16)

Nesta segunda abordagem, o emissor, que é o transmissor da mensagem, perde importância. A ênfase está colocada no texto e na forma como ele é lido. E ler passa a ser o processo de atribuir significação quando o leitor interage com o texto. Esta interacção acontece quando o leitor traz aspectos da sua experiência cultural e os relaciona com os códigos e signos que constituem o texto e abarca ainda um entendimento comum quanto ao que o texto trata. (Fiske, 2004)

Assim, perante um mesmo texto, podem surgir entendimentos desiguais, diferentes significações, se os leitores tiverem culturas ou experiências sociais diferentes e tal não significa necessariamente que haja fracasso na comunicação.

Estas duas abordagens não são, porém, estanques, mas sim complementares. Uma escola pode complementar hiatos ou pontos fracos da outra (Fiske, 2004).

4.2 Comunicação mediada

Comunicação mediada é aquela em que se recorre a dispositivos técnicos de comunicação, por exemplo, aos *media*, como acontece quando se escreve um livro para outros lerem, quando se faz e emite um telejornal ou quando se utiliza a Internet.

Entendemos por comunicação mediada por computador as várias formas de comunicar entre os utilizadores da Internet. Esta comunicação pode ocorrer de forma síncrona – em tempo real – ou de forma assíncrona – em diferido – , com recurso a programas ou protocolos de comunicação difundidos entre a Internet e os utilizadores.

Comunicar na Internet é, acima de tudo, trocar ideias num espaço mais vasto do que aquele que tínhamos antes do seu aparecimento; é integrar diversas redes de relações pessoais, de amizade, e profissionais para se fazer aquilo que aprendemos em sociedade. É fazê-lo a maior parte das vezes através da escrita, mas, por vezes, numa língua diferente da nossa. É utilizar por vezes abreviaturas e outros símbolos gráficos que se interligam com as palavras para lhes atribuir um significado mais completo. (Cardoso, 2003)

As formas de comunicação mais comuns na Internet através da escrita são, como já referido, as Mensagens Instantâneas e o IRC de utilização síncrona e o *E-mail*, os *Blogs* e os *Newsgroups* de utilização assíncrona.

Estas diferentes formas de comunicar na Internet atraem públicos com diferentes objectivos. O *Messenger* e o IRC atraem públicos que pretendem conhecer pessoas e aprofundar relações e são orientados para temas correntes. Os *Newsgroups*, as *Mailing list* e os *Blogs* atraem públicos que procuram temas mais específicos.

As conversações síncronas parecem ser mais motivadoras para os jovens do que as

assíncronas.

Desta forma de comunicação, as ferramentas comunicacionais mais importantes e que serão agora estudadas são o Correio Electrónico, os *Chats* e o Mensageiro Instantâneo.

Correio electrónico

A expressão inglesa *e-mail* (*electronic mail*) significa correio electrónico. Essa palavra entrou no nosso vocabulário e generalizou-se rapidamente. O correio electrónico alterou a forma das pessoas comunicarem por escrito entre si, substituindo, em boa parte, o correio tradicional.

O *e-mail* é uma das principais ferramentas utilizadas na Internet e tornou-se indispensável no nosso quotidiano, em virtude da sua rapidez e eficácia. Na verdade, não só é rápido e económico, como permite anexar vários ficheiros às mensagens enviadas (textos, imagens, sons, vídeos). Isto pode ser feito para qualquer parte do mundo, a qualquer hora e em apenas alguns segundos.

O funcionamento do correio electrónico é muito simples: através de um programa de *e-mail*, o emissor escreve uma mensagem e, assim que a endereçar e enviar, esta é convertida pelo modem em sinal analógico e transportada por via telefónica. Chegando ao fornecedor de serviços do remetente, ela é, por sua vez, enviada (no caso de reconhecer o endereço do *e-mail*) ao fornecedor de serviços do destinatário, sendo guardada na sua caixa de correio até que o destinatário se ligue à Internet e possa, por fim, lê-la (antes disso, o modem do computador do destinatário descodifica previamente os dados, para que a mensagem possa ser transcrita sob a forma de texto). (Marcelo, 2001)

Um *e-mail* pode ser enviado para um ou vários destinatários ao mesmo tempo.

No processo de ensino-aprendizagem, ao permitir a comunicação de grupos de alunos, o *e-mail* torna-se um componente básico de qualquer projecto colaborativo via Internet, podendo os grupos partilhar tarefas, informações e actividades. O *e-mail* pode ser usado, em conjunto com a maioria dos outros recursos da Internet, na estruturação de projectos educativos. (Souza, 2005)

Assim, o *e-mail* pode ser usado na Escola para criar situações e momentos de comunicação altamente vantajosos para os alunos, onde estes assumam um papel mais activo na construção da sua aprendizagem.

Mas, de acordo com Lenhart et al., embora o *e-mail* tenha sido a aplicação de comunicação da Internet mais popular e mais usada por indivíduos de todas as idades, actualmente o *e-mail* está a perder a popularidade junto dos utilizadores mais novos da Internet, que o substituíram pelo Mensageiro Instantâneo.

Lenhart et al. (2005) referem que “*Almost half (46%) of online teens say they most often choose IM over email and text messaging for written conversations with friends. Only a third (33%) say they most often use email to write messages to friends, and about 15% prefer text messaging for written communication.*” (p. 14)

Chats

O nome deste ambiente de conversação on-line deriva do verbo de língua inglesa *to chat*, que significa “*conversar de forma informal ou familiar*”. (Souza, 2005, p. 132)

Esta ferramenta designa-se por IRC (*Internet Relay Chat*) e, para se conversar com pessoas num *chat*, todos os interlocutores têm de estar *on-line*.

No artigo “Os *Chats* (IRC) na educação” publicado no site da Pránet, pode ler-se que “*A utilização do IRC requer a instalação prévia de um software cliente, sendo que o mais popular é o mIRC. Através deste software, o utilizador pode ligar-se a um servidor de IRC e, posteriormente, ter acesso a diversas salas ou canais aí existentes ou criar novas salas de conversação.*”

As salas de conversação, vulgarmente designadas por *chats*, são uma das mais populares ferramentas da Internet. Elas são usadas, tanto por adultos como por crianças para conversar, discutir, colocar questões e ler respostas.

Conforme é referido no artigo atrás indicado, podemos perceber, através da citação que se apresenta, os motivos de uma tão grande aceitação deste meio de comunicação pelo público mais jovem. “*Para os mais jovens e para os adolescentes, os Chats são divertidos,*

constituem recreios virtuais interactivos onde é possível fazer novas amizades, conversar com outra pessoa ou com todo um grupo.” (Pranet, 2007)

Podemos acrescentar ainda outro motivo para o *chat* ser tão apazível junto dos jovens – permitir conversar em tempo real com pessoas de qualquer ponto do globo.

No entanto, nos tempos actuais, os *chats* perderam alguma popularidade. Como referido no estudo realizado pelo CICCUM (2006) “*as percentagens de utilização de chats são bastante baixas a nível geral sendo os jovens gregos quem mais utiliza esta ferramenta de comunicação (41%), seguindo-se Portugal com 38%.*” (p.11)

Os *chats* podem ser baseados em texto com uma interface de linha de caracteres ou com interfaces gráficas que possibilitam as mais diversas formas de exprimir ideias e sentimentos. Eles permitem que a interacção em tempo real aconteça através da troca de frases, expressões ou até de gestos, dependendo dos recursos disponíveis em cada aplicação. Os *chats* são óptimos para a discussão de assuntos nos quais a interacção síncrona é importante, e, por possuir este carácter de interacção em tempo real, o planeamento prévio entre os participantes no momento de utilização é absolutamente necessário. (Souza, 2005)

Em contexto educativo, não raras vezes o encontro de alunos que estejam separados fisicamente e que planeiam realizar trabalhos em conjunto, o recurso ao *chat* é favorável para determinar as formas de cooperação. É também já vulgar a existência de *chats* agendados por um moderador, com pessoas influentes e especialistas nos assuntos que irão ser objecto de estudo. Estas sessões de entrevistas colectivas através de *chats* são normalmente transcritas em ficheiros de texto, para posterior consulta.

Mensageiro Instantâneo

As mensagens instantâneas são conversações em tempo real com utilizadores que estejam *on-line*.

A popularidade das Mensagens Instantâneas nos tempos actuais é comparada à dos *Chats* na década de 90.

Os programas de Mensagens Instantâneas combinam a lógica dos *Chats* (que permitem a comunicação instantânea entre os grupos de pessoas, de maneira aberta e sem controlo prévio) com as do Correio Electrónico (mensagens privadas).

Nesta aplicação, ao contrário dos *Chats*, cada utilizador possui uma lista de contactos e tem o poder de aceitar ou recusar a adição de pessoas a essa lista.

O mensageiro instantâneo tem acompanhado a evolução tecnológica, pelo que, para além de permitir escrever mensagens curtas para um amigo, permite partilhar software, fazer chamadas telefónicas pela Internet, trocar ficheiros, enviar mensagens para telemóveis, etc.

Podemos instalar num computador diversos serviços de mensagens instantâneas se os nossos contactos utilizarem diversos serviços de mensagens instantâneas para garantirmos o contacto com todos eles. Cada aplicação de software de mensagens pode coexistir com as restantes. Também podemos optar por instalar apenas uma ferramenta de mensagens que funcione com os vários serviços de mensagens da ICQ, AOL, *Instant Messenger*, MSN *Messenger*, *Windows Messenger*, Yahoo! *Messenger*, etc. (Ivens, 2003)

Em contexto educativo, o *Messenger* é uma ferramenta de trabalho que ajuda a ultrapassar as barreiras físicas, podendo ser usado para permuta de materiais com outras escolas, para troca de experiências e ideias em tempo real e pode também funcionar como ambiente de aprendizagem colaborativa.

Face ao exposto, e relativamente ao que se descreve sobre estas ferramentas da Internet, é de referir que a Internet é, sem dúvida, um excelente meio de comunicação; ela permite a troca de informações entre os utilizadores, independentemente do local onde se encontrem, e é também um excelente meio para expressar opiniões. Neste sentido, ela veio acrescentar novas formas de comunicação às existentes, quer se trate de governos, de instituições ou demais utilizadores, isto é, criou novas formas dos seus utilizadores se relacionarem entre si, “o que levou alguns autores a considerarem que a Internet é o meio mais democrático ao dispor do Homem.” (Marcelo, 2001, p. 31)

5. A Internet como facilitadora de uma aprendizagem colaborativa

Os computadores e o acesso à Internet têm cada vez mais importância na Escola, uma vez que colocam à disposição dos alunos uma fonte inesgotável de recursos, que podem ser disponibilizados nas mais diversas línguas e formas (textos, imagens, sons e vídeo). Eles, conjuntamente, permitem a criação de espaços próprios para a publicação de produções pessoais que ficam disponíveis a um público alargado e ainda de espaços próprios onde a aprendizagem acontece.

Têm vindo ainda a ser um importante veículo de comunicação, nomeadamente, na promoção da interacção virtual, quer de forma assíncrona, em diferido (correio electrónico e fóruns de discussão), quer de forma síncrona, em directo (Mensajeiro Instantâneo e *chats*).

Como a Internet coloca à disposição dos utilizadores uma grande quantidade e variedade de informação, é possível encontrar muitos *sites* dirigidos para públicos específicos (professores, alunos, formadores e outros educadores) e relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

O acesso a esse volume crescente de informação disponibilizado pela Internet tem como consequência social a educação e a aprendizagem ao longo da vida, elementos que constituem factores essenciais para o êxito no trabalho e para o desenvolvimento social.

Segundo Castells (2004a), *“Embora a aprendizagem seja um conceito que transcende a educação propriamente dita, as escolas têm ainda muito a dizer no processo de aprendizagem”* (p.299) Daí que, nas sociedades avançadas, as escolas estejam a ligar-se cada vez mais à Internet. Por outras palavras, nos tempos actuais, a Internet está a ser adoptada rapidamente pelas escolas como ferramenta de apoio à aprendizagem. *“E podemos afirmar, sem medo de nos equivocarmos, que nas sociedades avançadas a sua presença estará brevemente tão generalizada como a dos computadores nas salas de aula.”* (op. cit, p. 299)

No entanto, Bolt e Crawford (2000) referem que os usos da Internet e a tecnologia educativa possuem uma eficiência que dependem da eficiência dos professores que com elas trabalham. Constatase, no entanto, nos EUA e no mundo em geral, que existe um

desfasamento considerável entre o investimento que se faz em *hardware* tecnológico e ligação *on-line* e o investimento na formação de professores e na contratação de especialistas em tecnologia. (Castells, 2004a)

Do exposto podemos concluir que não basta que a Internet seja usada na Escola como ferramenta de apoio no processo de ensino-aprendizagem; é ainda necessário, para uma eficácia do mesmo, que os professores que trabalham com estas ferramentas sejam eficientes.

Sendo a concepção construtivista a que melhor se adapta e que mais proveito tira das tecnologias de informação e comunicação, parece-nos que, quanto à formação de professores, ainda há muito a fazer neste domínio, não só no que respeita à utilização da tecnologia, mas à sua utilização inovadora e adaptada a uma aprendizagem de natureza construtivista. Embora se verifique um esforço da tutela no sentido de formar professores, grande parte deles ainda não têm as competências mínimas exigidas para a utilização das tecnologias na leccionação das suas disciplinas, assim como desconhecem os novos modelos pedagógicos de aprendizagem.

No modelo tradicional, a aprendizagem baseia-se na memorização, o aluno é um sujeito passivo na recepção de informações e o ensino reduz-se à transmissão de conhecimentos. Já o modelo construtivista interpreta de modo diferente o processo de ensino-aprendizagem. Moreira (2000) refere que “*As correntes construtivistas dão prioridade a uma pedagogia centrada no aluno, capacitando-o não só a obter, a resumir e a representar a informação, mas também a criá-la, a interligá-la e a partilhá-la.*” (p. 49). O aprendente, como o ensino se focaliza no aluno, é o construtor das suas próprias estruturas mentais. Como referido por Moreira (2000), para o construtivismo, “*o controlo do processo de aprendizagem está nas mãos do aprendiz e não nas do professor.* (p. 53)

A apropriação da informação e a construção do conhecimento pelos alunos são facilitadas através da Internet, mas impõe-se aos educadores uma reflexão e reavaliação das actuais práticas pedagógicas.

Ao professor compete um papel não menos determinante, um papel que não tende a

reduzir-se mas sim a diversificar-se; compete-lhe assim, atendendo a que o professor deixa de ser o principal veículo de transmissão da informação, orientar o aluno, estimular a interacção em grupo, promover a discussão entre os alunos como forma de os ajudar a clarificar e a aprofundar o seu próprio conhecimento, propor as mudanças necessárias, pesquisar e fornecer fontes de informação, explorar e elaborar outros conteúdos que favoreçam a aprendizagem, mas sem pôr em causa a motivação e os interesses dos alunos.

Como salienta Castells (2004a) *“a aprendizagem baseada na Internet não depende unicamente da perícia tecnológica: altera-se o tipo de educação necessária, tanto para trabalhar na Internet como para desenvolver a capacidade de aprendizagem numa economia e numa sociedade baseadas na Rede.”* (p. 300)

Numa aprendizagem levada a cabo na Internet, conforme refere Dutton (1999), o importante é trocar o conceito de aprender pelo de aprender a aprender. Como a maior parte da informação se encontra disponível *on-line*, do que realmente se necessita é de habilidade para decidir o que queremos procurar, saber pesquisar, saber processar e saber como utilizar a informação na concretização da tarefa que despoletou essa pesquisa. (Castells, 2004a) Segundo Dutton, *“(...) a nova aprendizagem está orientada para o desenvolvimento da capacidade educativa que permite transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em acção.”*(Castells, 2004a, p. 300).

Contudo, o sistema escolar que predomina está ainda inadequado à aplicação desta metodologia.

Porém, a aprendizagem colaborativa, em que os alunos são os principais responsáveis pela sua aprendizagem, pode ser posta em prática facilmente na sala de aula recorrendo à Internet e às suas potencialidades. Com o acesso à Internet, as escolas têm a possibilidade de partilhar ideias, recursos e informações de uma forma mais activa. A Internet poderá facilitar assim às escolas a capacidade de desenvolver recursos para a comunidade, disponibilizar aos alunos e encarregados de educação os trabalhos de casa, várias outras actividades e diversa informação relevante.

Outra das possibilidades que a Internet proporciona é o desenvolvimento de projectos educativos com alunos de diferentes culturas, raças, religiões, nacionalidades, contribuindo

para uma cultura em que se respeite a diversidade e permitindo uma aprendizagem participativa, activa, dinâmica, onde o aluno vai construindo o seu conhecimento. Nesta perspectiva, a Internet permite que toda a comunidade escolar se conecte numa perspectiva de cooperação, fazendo da Escola um local privilegiado de construção de novos saberes.

Uma Escola com acesso à Internet possibilita, então, que os seus alunos possam ter contacto com alunos de outras escolas e com especialistas e investigadores, em qualquer parte do mundo. Pelo facto de os alunos de diversos países poderem trabalhar em conjunto, serem expostos a ambientes e culturas de outro modo inacessíveis, através de projectos educativos com objectivos comuns, permite a construção do seu conhecimento de forma natural e directa.

A utilização de ambientes de aprendizagem baseados na Internet para fins educacionais tem possibilidades diversas, apenas limitadas pela criatividade. É da competência do professor, ao planear as actividades educacionais, combinar a teoria construtivista com as tecnologias que permitem criar ambientes de aprendizagem colaborativa, contemplando actividades que permitam o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, previamente seleccionadas em função das tecnologias que as propiciam.

Nos últimos tempos, temos assistido a um surgimento de dezenas de novas tecnologias baseadas na Internet e na Web, visando a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem. (Souza, 2005)

A Escola pode tirar proveito destas novas tecnologias da Internet, nomeadamente das páginas WEB, do correio electrónico (*e-mail*), dos fóruns de discussão (*newsgroups*), dos ambientes de conversação *on-line*, tais como o IRC (*Internet Relay Chat*) e o Mensageiro Instantâneo, e ainda de ambientes de imersão virtual, pois permitem implementar estratégias com objectivos pedagógicos muito diversificados, desenvolvendo deste modo comunidades de aprendizagem, nas quais os conceitos complexos podem ser explorados, discutidos e analisados por todos os participantes e em que podem também trocar actividades, ideias, informações e ficheiros.

Conforme citado no artigo “Os *Chats* (IRC) na educação”, publicado no site Pránet, as razões mais frequentemente referidas pelos educadores que adoptam as ferramentas de conversação síncronas são as que se descrevem: “*o desenvolvimento de competências sociais e de comunicação, a partilha de experiências e de ideias, a fluência no domínio da língua, o desenvolvimento da capacidade de argumentação, a familiarização com as TIC e a motivação para a aprendizagem*”. (p. 6)

Síntese

Neste capítulo, analisámos o que se entende por Internet e debruçámo-nos essencialmente sobre os efeitos da Internet na sociabilidade, já que a Internet é um meio de comunicação que gera sociabilidade. Com o seu aparecimento, muitas mudanças sociais têm ocorrido.

Para alguns autores os impactos da Internet na sociabilidade são positivos: a Internet é mais uma forma de as pessoas se relacionarem, complementando a comunicação face a face, favorece o contacto com a família e amigos independentemente do local onde eles se encontrem, diminuindo assim a distância entre as pessoas e consolidando as amizades. Para outros autores os efeitos da Internet na sociabilidade são negativos: consideram que o aparecimento da Internet veio isolar mais as pessoas, a nível social e familiar, e diminuir a comunicação face a face; há até autores que têm posições extremadas: consideram que provoca desespero, depressões e que pode levar as pessoas ao suicídio.

Quanto a nós, comungamos da opinião de Cardoso e Castells e somos levadas a concluir que o uso da Internet potencia a sociabilidade. Consideramos que a Internet tem, no geral, um efeito positivo na interacção social dos jovens.

No entanto, acreditamos que um uso excessivo da Internet não é benéfico para o jovem. A partir de um dado limite de horas de uso da Internet, o jovem passa a estar dependente da mesma e deixa de fazer aquilo que é mais consentâneo para a sua idade, estar com os amigos a conversar pessoalmente e a passear. Não é aceitável que os jovens se auto-excluam da sua vivência *off-line* para estarem a conversar através de *Chats* ou do *Messenger*.

Seguidamente, apresentámos como definição de comunicação a interacção social feita através de mensagens. Demos também a conhecer que há duas abordagens no que concerne

ao estudo da comunicação: a processual e a semiótica segundo Fiske. Explicitámos seguidamente o que entendemos por comunicação mediada – comunicação em que se recorre a dispositivos técnicos, sendo a comunicação mediada por computador aquela que é feita através do computador. Dentro deste tipo de comunicação, debruçámo-nos e explicitámos o que se entende por *e-mail*, *Messenger* e *Chats* e descrevemos as suas possíveis utilizações inclusive em contexto educativo.

Sendo as tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente a Internet, um instrumento facilitador da aprendizagem colaborativa, podemos concluir que a sua inclusão na sala de aula é imprescindível na actualidade; para tal, constatamos a necessidade e urgência de formação adequada dos professores a dois níveis: a nível das TIC e a nível das novas teorias de aprendizagem. Pelo que aos professores se impõe este desafio que passa por uma reflexão e reavaliação das actuais práticas pedagógicas.

Capítulo 3. O Mensageiro Instantâneo

Introdução

Neste capítulo, apresentaremos a história do Mensageiro Instantâneo. De seguida, faremos referência a um mensageiro instantâneo específico – O *Windows Live Messenger* – e tentaremos fazer uma amostragem das suas potencialidades.

Seguidamente, reflectiremos sobre a linguagem cibernética que é usada em qualquer mensageiro instantâneo, uma linguagem que se caracteriza pelo uso de abreviaturas, siglas, acrónimos, símbolos, falta de acentuação e pontuação excessiva. Tentaremos analisar os motivos que levam os jovens a adoptar este tipo de linguagem.

Serão ainda apresentadas as normas para digitar rapidamente, segundo Benedito.

Daremos conta, neste capítulo, da preocupação sentida por alguns especialistas da Língua, que receiam que esta linguagem cibernética venha adulterar a Língua Portuguesa, e da constatação de que este tipo de linguagem está a entrar nas escolas na actualidade.

E, para concluir, reflectiremos sobre alguns aspectos inerentes ao Mensageiro Instantâneo como forma de comunicação, nomeadamente sobre os seus utilizadores, os motivos das MI terem uma tão grande aceitação por parte dos jovens, a dimensão da lista de contactos dos jovens, a intensidade, tipos e frequência de uso das MI pelos jovens.

Na parte final deste capítulo, descreveremos as principais utilizações do *Messenger* em contexto educativo.

1. O Mensageiro Instantâneo – um pouco de história

Entende-se por Mensageiro Instantâneo, MI ou IM (do inglês *Instant Messaging*), os programas que permitem o envio e a recepção de mensagens de texto em tempo real. Através destes programas, os utilizadores são informados quando algum dos seus contactos está *on-line* e, a partir deste momento, podem manter conversações que são recebidas instantaneamente.

De acordo com a Wikipédia, o precursor desta aplicação foi o ICQ⁸. Este foi o programa de mensagens instantâneas da Internet de maior popularidade durante anos. A sigla é um acrónimo baseado na forma de pronunciar a expressão inglesa “*I Seek You*”, que em português significa “Eu procuro-te”.

O ICQ foi criado em 1996 por quatro rapazes israelitas: Yair Goldfinger, Arik Vardi, Sefi Vigiser e Amnon Amir, que criaram a empresa Mirabilis Ltd. Estes rapazes, tendo percebido que as pessoas estavam conectadas à Internet, mas não estavam interconectadas, criaram o ICQ. Quando do lançamento do programa, em 1997, a Mirabilis tornou-se conhecida mundialmente e o seu software teve uma rápida popularidade em todo o mundo. Iniciou-se com este programa a “Era dos Mensageiros Instantâneos” ou *Instant Messengers*.

A popularidade do ICQ cresceu rapidamente e alcançou grande sucesso. No final de 1998, tinha 22 milhões de utilizadores registados e em Maio de 2002 já estavam registados cerca de 200 milhões. O sucesso deste software deu origem ao desenvolvimento de outros protocolos e aplicações por parte de diversas empresas.

No auge do seu sucesso, em 1999, a empresa Mirabilis foi vendida à empresa America On Line, AOL, que até hoje mantém o ICQ, embora sem o mesmo sucesso da antecessora Mirabilis. A empresa nunca se definiu sobre o seu mensageiro instantâneo padrão e desenvolveu um próprio: o *AOL Instant Messenger*.

Esse foi um dos motivos da queda do número de utilizadores do ICQ e do crescimento e hegemonia do MSN *Messenger* nos últimos anos.

⁸ ICQ - programa de mensagens instantâneas da Internet muito popular

A principal diferença do ICQ face às ferramentas de *Chats* é que o utilizador não conversa numa sala cheia de pessoas desconhecidas.

Nesta aplicação, à semelhança do *Messenger*, existe uma lista de contactos onde o utilizador regista os amigos e conhecidos. O utilizador pode conversar com qualquer pessoa da sua lista que esteja conectada à Internet naquele instante. A conversação no ICQ é predominantemente entre duas pessoas (*peer-to-peer*) embora também seja possível a conversação em simultâneo com vários utilizadores. De entre outros recursos, o ICQ também possibilita a transferência de ficheiros e o envio de mensagens em correio electrónico.

O ICQ continua activo e vai apresentando novas versões regularmente e com opções inovadoras, como, por exemplo, permite a troca de mensagens SMS com telefones móveis.

Todavia, nos últimos anos, o MSN *Messenger* tem conquistado cada vez mais adeptos em Portugal. No Brasil, de acordo com a Wikipédia, é um dos programas dos quais mais *downloads* são efectuados nos *sites* de *downloads* locais.

O sucesso do MSN *Messenger* face aos outros mensageiros pode ser explicado pelo facto de estar integrado no serviço do *Hotmail*, por fazer parte do *Windows XP* e por ter uma intensa aceitação junto ao público jovem.

2. O Mensageiro Instantâneo “*Windows Live Messenger*”

O MSN *Messenger Service* é um serviço grátis de mensagens instantâneas da Internet que é usado para comunicar com alguém que esteja *on-line* e que seja utilizador do MSN *Messenger*, do *Windows Messenger* do *Windows XP* ou do *Windows Live Messenger*.

A Microsoft fornece três serviços de mensagens instantâneas: O MSN *Messenger*, que podemos transferir e utilizar no computador com o sistema operativo *Windows 98SE/Me/2000*; o *Windows Messenger* destinado ao *Windows XP* que é fornecido com o sistema operativo e o *Windows Live Messenger* para o *Windows XP* e *Windows Vista*. Os três programas funcionam de forma semelhante e os utilizadores de um podem comunicar com os utilizadores dos outros. O *Windows Live Messenger* permite que um utilizador da Internet, que tenha qualquer um dos programas, comunique em tempo real. Este programa

apresenta uma lista de contactos virtuais e permite ao utilizador perceber quando os mesmos entram e saem da rede.

Apresentaremos agora algumas das suas potencialidades.

Criar uma conta

Após a instalação do programa, cria-se uma conta no *Windows Live Messenger*. Para o efeito é necessário criar um endereço de *e-mail*, uma palavra-passe e seguir as instruções que vão surgindo.

Entrar na janela da lista de contactos do *Messenger*

Após o utilizador entrar na janela principal do *Messenger* vê os seus contactos. Estes são trazidos do *Hotmail* para o *Messenger* ou são adicionados no próprio *Messenger* pelo utilizador.

Em relação ao estado do utilizador, apresenta a mesma lista disponível das versões anteriores: *On-line*; Ocupado; Volto logo; Ausente; Em ligação; Em horário de almoço e Aparecer *offline*. Este último estado é uma novidade desta versão, mesmo aparecendo o utilizador *Offline*, pode enviar mensagens para os contactos. Este estado é semelhante ao modo "Invisível", disponível noutros Mensageiros Instantâneos.

O *Windows Live Messenger* permite realizar, entre outras, as seguintes actividades:

Enviar mensagens instantâneas

- Enviar mensagens instantâneas para qualquer contacto *on-line*, desde que os contactos que constam da lista (amigos, família, colegas de trabalho ou outros grupos que se criem) estejam no momento *on-line* e disponíveis para conversar;
- Conversar simultaneamente com um grupo de amigos;
- Enviar mensagens instantâneas *offline*, que serão vistas pelo destinatário quando abrir o *Messenger*, neste caso, as mensagens são assíncronas, mas, pode optar-se por enviar *e-mails*;
- Enviar, através de várias janelas abertas, mensagens, quase em simultâneo, para vários

utilizadores;

- Enviar mensagens de texto para telemóveis. Quando se envia uma mensagem para um telemóvel, o *Messenger* envia primeiro um convite ao contacto móvel, só depois do convite ser aceite, é que o destinatário receberá a mensagem.

Fazer chamadas de voz de computador para computador ou para telefone

Enviar mensagens de voz para qualquer pessoa, isto significa que podemos falar em vez de digitar a mensagem instantânea.

Também podemos ligar para um número de telefone através do *Windows Live Call*. Este tipo de ligação é pago através de cartão de crédito.

Conversar por vídeo

Este mensageiro permite ver quem está do outro lado através de uma *webcam*. O novo *Messenger* possibilita o visionamento de vídeos em directo em ecrã inteiro.

Usando-se uma *webcam* para conversar, pode convidar-se apenas uma pessoa, no entanto, podem ter-se várias conversas em separado, em simultâneo, com vários utilizadores.

Partilhar pastas

Pressionando com o dedo no lado direito do rato, em cima do nome de um contacto, podem criar-se pastas partilhadas contendo ficheiros aos quais os contactos podem aceder em qualquer altura, mesmo que um esteja *offline*.

Actualizar automaticamente a lista de contactos

Este mensageiro permite a criação de um cartão-de-visita com a identificação do utilizador. Na elaboração do perfil, determina-se quem pode ver as informações de identificação, se todos, se só os utilizadores do *Messenger*, se os utilizadores do *Messenger* e amigos, ou os utilizadores do *Messenger*, os amigos e os amigos dos amigos. Com o *Windows Live Contacts*, a lista de contactos é actualizada instantaneamente sempre que os contactos alterem as respectivas informações. A lista de contactos do *Windows Live Hotmail* é também actualizada automaticamente.

Conversar com os utilizadores do Yahoo! Messenger

O *Messenger* permite ver se os contactos do Yahoo! *Messenger* estão on-line e comunicar com eles directamente por voz.

O Windows Live Messenger permite ainda:

- Guardar as conversas no *Messenger*;
- Fazer novos amigos, isto é, partilhar com novos amigos ideias, fotografias e interesses e ficar a conhecer o perfil desses amigos;
- Aceder a informações úteis que se encontram nos separadores do lado esquerdo da janela do *Messenger* - é possível reorganizar a sua ordem ou retirar-lhe a visualização;
- Partilhar actividades com a família e amigos, nomeadamente: participar em jogos, exibir fotos, escutar música, transferir arquivos, desenhar imagens, etc.;
- Escolher um esquema de cores para a janela;
- Receber *e-mails*
- Enviar *e-mails*

3. O tipo de linguagem usado no Mensageiro Instantâneo

Cada época tem tido a sua forma própria de comunicação: as primeiras formas de comunicação foram os gestos e os sons, a pintura rupestre, que remonta à pré-história, a linguagem dos tambores, os sinais de fumo, os sinais com panos ou bandeiras, mais recentemente apareceram o rádio, o telefone, o telégrafo, a televisão e, nos últimos tempos, as formas de comunicação através da Internet e dos telemóveis.

Na Idade Média, eram as imagens esculpidas nas catedrais que nos transmitiam o saber, mas Gutemberg alterou o estado das coisas com a invenção da imprensa. Posteriormente, o cinema e a televisão deram a primazia à imagem no nosso quotidiano, mas actualmente, a Internet fez a escrita voltar a ser o elemento principal da comunicação. (Cardoso, 2003)

Segundo este mesmo autor, “*A Internet representa uma espécie de vingança da escrita face às imagens.*” (p. 80) O autor explicita esta ideia dizendo que, na segunda metade do século XX, a imagem através da televisão dominou a comunicação. Para além de Marshall

McLuhan, autor do conceito de aldeia global, outros, que comungam da mesma linha de pensamento, enalteceram o sucesso da imagem e a forma como, através dela, face à proximidade dos acontecimentos, se construiu um planeta semelhante a uma aldeia. (Cardoso, 2003)

Umberto Eco, no seu texto “Da Internet a Gutemberg”, diz que a Internet representa “*o regresso da escrita ao topo da pirâmide comunicativa*”. (Cardoso, 2003, p. 80)

Também Cardoso, que não exclui o predomínio da imagem nem a sua relevância no futuro com o aumento da capacidade da banda de transmissão, acredita que a escrita será o elemento de comunicação por excelência da Internet.

Embora na sociedade actual, no nosso dia-a-dia, ainda se leia mais do que se escreve, se comunique essencialmente através da oralidade, quer seja face a face, através do telefone ou do telemóvel, a escrita, com o aparecimento da Internet, passou a desempenhar, de facto, um papel fundamental. Na comunicação mediada através da Internet, escrevemos se queremos comunicar com os outros. No entanto, convém referir que esta escrita é diferente, é uma escrita oralizada em que se escreve como se fala.

Escrever como se fala exige rapidez e agilidade, o que nos obriga a que recorramos à inclusão de abreviaturas e, sendo o Inglês a língua mais usada na Internet, utilizamos letras, palavras e acrónimos ingleses.

Actualmente, assiste-se à adopção e à utilização normal de palavras como *print screen*, *caps lock*, *enter*, *delete*, *copy*, *past*, *download* e à criação de verbos como *delitar* e *printar*. Estas expressões, por vezes, são entendidas por pessoas que até usam muito pouco o computador e, por vezes, são empregadas por utilizadores que sabem que correspondem a uma certa funcionalidade informática, mas sem que saibam claramente o seu significado, isto é, nem todos aqueles que utilizam as referidas expressões dominam a língua inglesa. (Almeida, 2004)

O facto de o Inglês se ter imposto como língua universal na Internet, tem levado alguns autores a reflectirem sobre este assunto; alguns defendem acerrimamente a sua língua, todavia, outros não são tão radicais. De facto, uma língua é uma estrutura viva em evolução,

que vai fazendo incorporações e se vai renovando. No entanto, como referido por Almeida (2004), *“Há que cuidar da sua continuidade como língua própria”*. (p. 52)

Refere ainda este autor que *“O futuro da ortografia no decorrer do século XXI, a linguagem escrita e a sua dinâmica, por decorrência das novas tecnologias, promoverá o nascimento de uma “neografia” derivada dos novos dispositivos de comunicação.”* (p. 53)

Assim, acreditamos que, a nível global, novos códigos linguísticos serão institucionalizados e uma nova ortografia será aceite. A Internet imporá uma nova forma de comunicar que irá influenciar e, por sua vez, sofrerá também a influência de outras formas de comunicação actuais, como acontece, por exemplo, com as mensagens escritas dos telemóveis ou SMS. Estes novos códigos serão absorvidos e passarão a fazer parte do nosso quotidiano. A assimilação de novos vocábulos é já evidente e indiscutível nesta nova época, como resultado das tecnologias de informação e comunicação.

Surge também como incontornável, que uma vez aplicadas as regras da integração, passamos a usar como nossas as palavras mais variadas oriundas de outras partes do mundo. Habitamo-nos à sua funcionalidade e tomamo-las como se fossem heterogêneas ao nosso vocabulário. O mesmo se passa relativamente à forma como escrevemos determinado vocábulo, seja ele oriundo da língua materna ou importado. Grafamos a palavra de certa maneira e assim recebemos o seu significado imediato conceptualizado, obedecendo correctamente às regras gramaticais impostas. (Almeida, 2004, p. 57)

Uma das críticas que é apresentada à interacção mediada pela Internet, nomeadamente à que é feita através dos *Chats* e do *Messenger*, por inexistência de indicadores verbais comparativamente com a interacção face a face, é que é reduzida ou praticamente inexistente a expressividade deste meio de comunicação.

No entanto, esta dificuldade referida por alguns críticos já foi ultrapassada, já não faz qualquer sentido com a introdução dos *emoticons*, que são uma forma de comunicação paralinguística, usada normalmente nos mensageiros instantâneos. O nome "*emoticon*" resulta da junção da contracção do inglês *emotion* + *icon*.

De acordo com a Wikipédia, um *emoticon*, por vezes chamado *smiley* é: *“uma sequência de caracteres tipográficos, tais como: :) , ou ^-^ e :-); ou, também, uma imagem (...), que*

traduzem ou querem transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial.”

Baym define *emoticons* como sendo: “*graphic icons built out of punctuation marks, are the most famous kind of new expressive cue.*” (Marcelo, 2001, p. 99) De acordo com este autor estes *icons* “*são uma nova forma de expressar informação não verbal, porquanto se definem como a representação da expressão facial de uma pessoa que transmite informação sobre o seu estado de ânimo.*” (p. 99)

A origem dos *smileys* e *emoticons*, como ainda dos acrónimos e abreviaturas, é anterior ao surgimento da Internet; eles foram desenvolvidos pelo serviço secreto de um país do sudoeste europeu em 1979, para que apenas pessoas altamente treinadas na arte de decifrar pudessem compreendê-los. (Benedito, 2002)

A técnica básica deste sistema criptográfico baseava-se na rotação a 270 graus dos caracteres digitados, tornando-os praticamente impossíveis de serem lidos por aqueles que não conheciam esta arte. Com o fim da Guerra Fria, o uso militar dos emoticons tornou-se obsoleto e hoje só é preciso muita criatividade e um pouco de paciência para entendê-los. (Benedito, 2002, p.125)

A autora atrás mencionada explica que é devido ao pouco espaço disponível para guardar as mensagens e assim otimizar os recursos, não interferindo com a compreensão da mensagem, que nos telemóveis se usam abreviaturas (os estranhos usos do k, do h, do x). Os utilizadores dos *Chats* (inclusive do *Messenger*) usam essas abreviaturas essencialmente por razões de rapidez, mas também pela lei do menor esforço, de sedução, de ser moda, etc.

Para além dos *smileys*, há também ícones designados por *winks* (piscadelas) no *Windows Live Messenger* que podem ser enviados individualmente ou enviados com uma mensagem de texto.

Para introduzir um *smiley* numa mensagem e enviá-lo para outro utilizador, o *smiley* deverá ser escolhido da lista disponibilizada pela aplicação ou então deve ser escrito directamente na mensagem. Para escolher um *smiley* da lista global, o utilizador de um mensageiro deverá primeiro pressionar o botão de “seleccionar *emoticons*”, situado na barra de ferramentas e, após surgir a lista, escolher o que mais lhe convier. Se pretender escrevê-lo directamente no texto da mensagem, o utilizador pode colocar o ponteiro do rato em cima do ícone e ver a sua representação gráfica para reproduzir o *smiley* pretendido.

Apresentamos de seguida uma lista de *smileys* muito usada no *Messenger*.

	<i>Smile</i>	:-) or :)		<i>Open-mouthed</i>	:-D or :d
	<i>Surprised</i>	:-O or :o		<i>Tongue out</i>	:-P or :p
	<i>Wink</i>	;-) or ;)		<i>Sad</i>	:-(or :(
	<i>Confused</i>	:-S or :s		<i>Disappointed</i>	:- or :
	<i>Crying</i>	:'(		<i>Embarrassed</i>	:-\$ or :\$
	<i>Hot</i>	(H) or (h)		<i>Angry</i>	:-@ or :@
	<i>Angel</i>	(A) or (a)		<i>Devil</i>	(6)
	<i>Don't tell anyone</i>	:-#		<i>Baring teeth</i>	8o
	<i>Nerd</i>	8-		<i>Sarcastic</i>	^o)
	<i>Secret telling</i>	:-*		<i>Sick</i>	+o(
	<i>I don't know</i>	:^)		<i>Thinking</i>	*-)
	<i>Party</i>	<:o)		<i>Eye-rolling</i>	8-)
	<i>Sleepy</i>	-)		<i>Coffee cup</i>	(C) or (c)
	<i>Thumbs up</i>	(Y) or (y)		<i>Thumbs down</i>	(N) or (n)
	<i>Beer mug</i>	(B) or (b)		<i>Martini glass</i>	(D) or (d)
	<i>Girl</i>	(X) or (x)		<i>Boy</i>	(Z) or (z)
	<i>Left hug</i>	({		<i>Right hug</i>	(})
	<i>Vampire bat</i>	:-[or :[		<i>Birthday cake</i>	(^)
	<i>Red heart</i>	(L) or (l)		<i>Broken heart</i>	(U) or (u)
	<i>Red lips</i>	(K) or (k)		<i>Gift with a bow</i>	(G) or (g)
	<i>Red rose</i>	(F) or (f)		<i>Wilted rose</i>	(W) or
	<i>Camera</i>	(P) or (p)		<i>Filmstrip</i>	(~)
	<i>Cat face</i>	((@)		<i>Dog face</i>	(&)
	<i>Telephone receiver</i>	(T) or (t)		<i>Light bulb</i>	(I) or (i)
	<i>Note</i>	(8)		<i>Sleeping half-moon</i>	(S)
	<i>Star</i>	(*)		<i>E-mail</i>	(E) or (e)
	<i>Clock</i>	(O) or (o)		<i>MSN Messenger icon</i>	(M) or
	<i>Snail</i>	(sn)		<i>Black Sheep</i>	(bah)
	<i>Plate</i>	(pl)		<i>Bowl</i>	()
	<i>Pizza</i>	(pi)		<i>Soccer ball</i>	(so)
	<i>Auto</i>	(au)		<i>Airplane</i>	(ap)
	<i>Umbrella</i>	(um)		<i>Island with a palm</i>	(ip)
	<i>Computer</i>	(co)		<i>Mobile Phone</i>	(mp)
	<i>Stormy cloud</i>	(st)		<i>Lightning</i>	(li)
	<i>Money</i>	(mo)			

É nossa opinião que, recorrendo a estes códigos emocionais que pretendem transmitir os nossos sentimentos, a linguagem utilizada na Internet não é tão fria como alguns supõem, para além de que, embora não se veja, normalmente até se sabe quem está do outro lado do *Messenger*.

A este respeito, Almeida (2004) refere:

Associado à emergência desta nova linguagem está aquilo que conhecemos por emoticons ou formas de exprimir sensações e sentimentos; são sinais que formam por si só uma nova linguagem. Estes símbolos compostos permitem-nos comunicar aos demais aquilo que sentimos ou pensamos de forma mais emotiva, mais quente, mais afável, em suma, mais pictórica. (p. 62)

Assim, os *emoticons* são um complemento da linguagem ortográfica, uma espécie de auxílio que, conjuntamente com a escrita, dão significado a uma expressão instantânea do utilizador.

Para além dos *emoticons*, também na Internet são usadas abreviaturas, que são imensas, inventadas continuamente e que mudam consoante a língua. A título de exemplo, vejamos algumas abreviaturas que são usadas na Língua Portuguesa e outras inglesas, mas que são entendidas por quase todos os cibernautas.

ddtcls	De onde teclas?
Bfds	Bom fim-de-semana
Bjs	Beijos
Lx	Lisboa
c/o	Como
c/	Com
Ily	Amo-te (do Inglês <i>I love you</i>)
Msm	Mesmo
Msg	Mensagem
K	Quê
Obg	Obrigado
Pq	Porque
Qq	Qualquer
rotfl	Rebola-se no chão de riso (do inglês <i>rolling on the floor laughing</i>)
Tb	Também
Tks	Obrigado (do inglês <i>Thanks</i>)
Lol	A rir alto (do inglês <i>laughing out loud</i>)
Ok	Tudo bem (do inglês <i>Okay</i>)

Esta linguagem usada na Internet impõe-se por razões de ordem prática. Os seus utilizadores desenvolveram, ao longo do tempo, esta linguagem específica, para retirarem o máximo proveito dos serviços da Internet como *chats*, *emails*, fóruns de discussão e *Messenger*, que exigem velocidade de escrita. Qualquer um que aceda à Internet depara com esta linguagem cibernética, que está em contínua evolução e contando sempre com o surgimento de novas palavras.

Assim, com estas novas formas de comunicação, qualquer língua, independentemente da nacionalidade, é afectada. A rapidez exigida por estas formas de comunicar, obriga-nos a procurar, a inventar e a aplicar novas formas de nos expressarmos. Porém, os códigos que vão surgindo são unanimemente claros e explícitos. Quando somos confrontados com algumas dessas expressões, de imediato apreendemos o seu conteúdo e compreendemos o seu significado. (Almeida, 2004)

No entanto, o uso da língua tal como a conhecemos não desaparece, coexistindo com estes novos códigos; e quem desconhece estas novas formas de linguagem pode sentir-se excluído na Internet.

Relativamente ao seu livro “Dicionário da Internet e do Telemóvel”, Joviana Benedito, no site da Editora Centro Atlântico, refere num artigo:

“Apesar de existirem na Internet muitas listas de smileys, acrónimos e abreviaturas em muitas línguas, o "dicionário" que agora se apresenta é a publicação mais actualizada e adaptada ao mundo lusófono, porque, para além de uma lista de caracteres e símbolos mais correntes em português, inglês, francês e espanhol, sintetiza as normas consensuais e outras, para que qualquer novo utilizador possa aprender e ser original a enviar mensagens no TLM ou na Internet.”

Neste seu dicionário, Benedito (2003, p.193) dá então a conhecer as normas para digitar de forma mais rápida, que a seguir se apresentam:

- Economizar caracteres;
- Cortar as vogais quase todas;
- Aproveitar o som dos vocábulos;
- Empregar muitos sons onomatopaicos como ronc, miau, quá
- Servir-se de todos os signos do teclado;
- Usar maiúsculas só em abreviaturas e acrónimos, pois noutras situações significa que se está a gritar;
- Usar o h para acentuação, abreviaturas e acrónimos;
- Não usar acentos;
- Não usar o ponto final (a frase acaba ali mesmo!!!);

- Usar x em vez de ch;
- Usar k em vez de qu;
- Para os meses, usar as antigas abreviaturas: Jan, Fev, Mar, ...
- Para os nomes das disciplinas também: Port, Fr, Ing, Mat, ...

Para além destas normas, a autora refere ainda que o jovem poder criar outras e que tudo é admitido nas mensagens escritas, desde que todos compreendam o seu significado.

Também para escrever de forma rápida em Português, a mesma autora apresenta, entre muitas, as abreviaturas, siglas e acrónimos que a seguir se demonstram, mas começa por definir abreviaturas e acrónimos da forma que se descreve a seguir:

“Abreviaturas são representações de uma palavra ou expressão com menos letras do que a sua grafia normal. Acrónimos são as siglas formadas pelas letras iniciais de vários vocábulos, pronunciados de forma contínua, como uma palavra normal e não soletrada. Exemplo: Fao, Unesco por oposição a CGTP OU UGT, siglas que se soletram.” (Benedito, 2003, p. 195/205)

De acordo com a autora citada, apresentamos as seguintes abreviaturas:

-	menos
\$	dinheiro, riqueza, “massa” e afins
@ t	escrevo-te um mail
+	mais
+/-	mais ou menos
+ trd	mais tarde
= mente	igualmente
=	igual
1 mnt	um minuto
1mmt	um momento
2	tu
6	(< ci/si) Exemplo: 6nema
7D	semana
BI	bilhete de identidade
Bjs	beijos
bm d	bom dia
b trd	boa tarde
b nte	boa noite
dnd	donde
dp	depois
FDS	fim-de-semana
hj	hoje

Conforme Benedito (2003), relativamente a simbologia, apresentamos, entre outros, alguns *smileys* e *emoticons* de sorrisos e risos de várias culturas:

:? ~)	chorar de alegria
^ F ^	feliz
) : -) : -) : -)	gargalhada ruidosa e grosseira
:-)	ha ha
-)	he he
:-))))	mt feliz
:))))))	mt mt feliz
(hmmm)Ooo .. :-)	pensamentos felizes
^* *^	retribuir sorriso
(^ ^)/~~	rindo e dizendo adeus com um lenço
:-D	rindo mt
(^O^)	rindo mt
:-))))	rir às gargalhadas
(^ ^;)	rir contendo o nervosismo
\V/	saudação vulcânica
“)	sorriso
:]]	sorriso
[‘.’]	sorriso
[‘_’]	sorriso
:-()=()	sorriso aberto
(^ - ^)	sorriso asiático
<^ - ^>	sorriso chinês
<-.->	sorriso com sono
:-7	sorriso torto

Carmo (2004) começa com a frase que a seguir se transcreve, o seu artigo “A Língua portuguesa na Internet”, publicado no site *Janus Online*, Espaço *Online* de Relações Exteriores:

“Ola :) o q keres fazer? Qd mto ver aquele filme LOL q estreou a smn passd.
Diz ASAP bjs.” (p. 1)

E pergunta a autora: “Será isto que a Internet está a fazer à língua portuguesa?” (p.1) A este respeito refere ainda:

Isto e muito mais. Se em 1999 a língua portuguesa apresentava um atraso de mais de 400 mil conceitos em relação às línguas dominantes, segundo o Eurodicautom (sistema de tratamento electrónico de terminologia multilingue da Comissão Europeia), a massificação da comunicação digital veio alterar vertiginosamente esta situação. Para o bem e para o mal. O português do Brasil revela há muito uma dinâmica muito superior ao de Portugal na adopção de neologismos que reflectem diferentes realidades, incorporando sobretudo

expressões do inglês. Porém, a banalização do correio electrónico ou do serviço de mensagens escritas (sms) veio acelerar em grande escala este movimento no pequeno quadrado onde supostamente se fala o “português de lei”. (Carmo, 2004, p. 2)

O exemplo apresentado por Carmo traduz apenas uma ínfima parte dos códigos que constituem a enorme lista de expressões que são usadas na Internet actualmente.

De facto, o número de mensagens provenientes da comunicação *on-line* tem aumentado desmesuradamente e a linguagem usada é composta por abreviatura em Português e em Inglês, siglas, acrónimos e símbolos gráficos e cada vez mais se verifica uma apropriação crescente desses códigos pelos utilizadores da Internet, normalmente pelos mais jovens, para comunicar.

Como a troca de mensagens deve ser agilizada, criou-se a Netiqueta, que são normas de etiqueta (comportamento) que devem ser respeitadas no ciberespaço. Essas regras reflectem normas gerais de bom senso para a convivência dos milhões de utilizadores da rede.

O receio de que este tipo de linguagem venha adulterar a Língua Portuguesa causa reacções entre os especialistas: há, por um lado, aqueles que defendem que a adopção deste tipo de linguagem leva a uma descaracterização preocupante da língua, conduzindo inevitavelmente à perda significativa da identidade linguística. Estes especialistas fazem sentir as suas preocupações quanto a esta forma de comunicação digital, vendo-a como uma forma de corrupção linguística. Por outro lado, há outros que acreditam que a linguagem usada na Internet não corrompe a língua, e, pelo contrário, faz com que novos vocábulos passem a incorporá-la, o que constitui somente mais uma forma de a utilizar. (Carmo, 2004)

A este respeito Benedito (2002) exprime que se trata de:

uma forma geral de interactividade que tem detractores e defensores. Para os primeiros o Chat é negativo porque não se tem em atenção a utilização da língua padrão nem se aprofunda tema nenhum. Para os segundos, o Chat é um meio facilitador das relações sociais que propicia a criatividade colectiva. (p. 12)

É opinião de Benedito que o *Chat* é um fenómeno que se encontra em expansão que nem a força daqueles que o censuram conseguirá parar.

Num estudo recente, de Moreira (2006), denominado “Você Fala “Chatês”?” – *Chats* e SMS: Possibilidades de Utilização de Novos Media na Aprendizagem da Língua Materna – em que a autora questiona como algumas das novas tecnologias da comunicação, nomeadamente os telemóveis, os *Chats* e os programas de Mensagens Instantâneas podem ter influência no uso da língua materna e na correcta aprendizagem das suas normas por parte dos jovens utilizadores. A autora tentou perceber esta nova forma de comunicação, tendo acabado por classificá-la como sendo um código híbrido, já que resulta da junção de particularidades da língua materna com características muito específicas: os *smileys*, os *emoticons*, as abreviaturas, os acrónimos e as siglas. A autora é da opinião que este tipo de linguagem não põe em risco o conhecimento e o domínio da língua materna, mas que é um factor que contribui para a permanente adaptabilidade e transformação da mesma. Relativamente aos *chats*, considera que estes desempenham na sociedade um papel social, sendo um elemento de integração dos jovens no seu grupo de pertença.

Segundo a autora, os utilizadores destas formas de comunicação revelam uma grande criatividade, grande capacidade de síntese e facilidade de introdução de vários níveis da língua no próprio “Chatês”. (Moreira, 2006)

Não podemos deixar de corroborar a opinião das autoras atrás referidas (Benedito e Moreira), que reiteramos, mas não sendo linguistas, deixamos estas questões para os especialistas da língua, já que não é objectivo deste estudo abordar este tema de forma exhaustiva.

Não podemos, no entanto, deixar de referir que esta nova forma de comunicação fez com que os jovens, nos tempos que correm, voltassem a escrever, voltassem a dar a primazia à escrita, embora estejamos perante um novo tipo de escrita, uma escrita diferente, uma escrita oralizada.

Convém ainda referir que este tipo de linguagem usado no *Messenger* está a entrar cada vez mais na Escola actual e até na sala de aula, sobretudo nos trabalhos escritos, nos apontamentos e até nos testes.

Como referido por Branco num artigo publicado no site Sol, de 07/08/2006, os casos de

escrita em estilo cibernético na sala de aula acontecem muito. Explica a autora que se trata de um fenómeno recente que surgiu há quatro ou cinco anos. Segundo Branco, este fenómeno que se estende um pouco por todo o mundo, tem como causa o facto de, nos tempos actuais, não se praticar muito a escrita, actualmente não se escreve muito e a comunicação é mais imediata. (Macedo e Julião, 2006)

Em contexto educativo, é então de salientar que alguns alunos não conseguem libertar-se desta forma de linguagem cibernética, “Internautês”, expressão usada por alguns autores para denominarem este novo tipo de linguagem, sendo, em nossa opinião, a sua utilização em contexto educativo aceitável para tirar apontamentos, mas nunca em testes escritos. O importante, em nosso entender, será não adoptar uma atitude negativa perante este tipo de linguagem e consciencializar os alunos para o facto de que ela constitui uma variante da língua que tem contextos de aplicação próprios, devendo o emissor saber distinguir os contextos em que se pode usar essa variedade da língua ou a língua padrão.

4. O Mensageiro Instantâneo como forma de comunicação

4.1 Quem são os utilizadores do Mensageiro Instantâneo

“*Instant-message generation*” é o nome dado a esta geração adepta das mensagens instantâneas por Lenhart do Pew Internet & American Life Project no seu estudo publicado em 2001.

Cerca de 13 milhões de jovens americanos usam as mensagens instantâneas e este tipo de comunicação tem um lugar importante nas vidas destes jovens. Falar com os seus amigos *on-line* é uma forma de combaterem a monotonia das suas vidas. As MI não vieram tirar a primazia às comunicações através do telefone, uma vez que este constitui a principal ferramenta usada pelos jovens nas comunicações com os seus amigos. Mas cerca de metade destes jovens dizem que as MI são o meio principal usado para contactar por escrito com os amigos. (Lenhart, 2001)

Segundo o estudo referido, ficou demonstrado que 74% dos jovens dos E. U. com acesso à Internet usavam as MI; destes, 35% usavam-nas todos os dias. As Mensagens Instantâneas eram o primeiro meio de comunicação para 19% dos adolescentes e só 8% dos jovens

americanos consideravam o *e-mail* o primeiro meio de comunicação. Contrariamente o *e-mail* era o meio de comunicação de eleição dos adultos: 93% dos adultos com acesso à Internet eram utilizadores do *e-mail* e somente 47% usavam as MI. (Boneva et al., 2006)

De acordo com um estudo mais actual, realizado também pelo Pew Internet & American Life Project, desenvolvido também por Lenhart et al. (2005), designado por “*Teens and Technology*”, que incidiu sobre uma amostra de 1100 jovens norte-americanos inquiridos por telefone, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, é referido que:

- 75% dos jovens com acesso à Internet são utilizadores das mensagens instantâneas comparativamente com 42% dos adultos que têm acesso à Internet;
- 48% dos jovens dizem que usam as MI pelo menos uma vez ao dia.

Segundo o artigo “Consegue ter 15 conversas ao mesmo tempo”, publicado no Portugal Diário de 11/12/2006, os jovens americanos estão completamente rendidos às mensagens instantâneas; neste artigo é citado que “*48 por cento dos jovens dos 13 aos 18 anos usam as mensagens instantâneas, o que representa mais do dobro dos adultos que as utilizam. Os mais velhos, mesmo os que comunicam por IM, ainda utilizam mais o e-mail.*” Estes resultados foram obtidos através de uma sondagem que envolveu 1013 adultos e 500 adolescentes, realizada *on-line* pela Knowledge Networks entre 30 de Novembro e 4 de Dezembro de 2006.

Face aos estudos desenvolvidos, podemos concluir que os utilizadores das mensagens instantâneas são preferencialmente jovens e que, se para os jovens as mensagens instantâneas são imprescindíveis, para os mais velhos elas não têm uma tão grande utilidade, pois ainda preferem a utilização do *e-mail*, nas suas interacções escritas com os outros.

Quanto aos jovens portugueses, conforme referenciado no site do Observatório do Algarve, um estudo realizado pelo Centro de Investigação em Ciências da Comunicação da Universidade do Algarve revela que os jovens têm uma grande fixação no *Messenger*. Quase 77 por cento dos jovens portugueses, com idades compreendidas entre os 12 e os 18, são utilizadores das mensagens instantâneas e 60% fazem-no frequente ou muito frequentemente, passando várias horas a conversar através deste meio de comunicação.

Podemos então concluir que também em Portugal são os jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos que estão na vanguarda das mensagens instantâneas. Por muitos anos o *e-mail* foi a aplicação da Internet mais apelativa, mas perdeu a sua atracção para os utilizadores mais jovens da Internet, recaindo actualmente a sua preferência nas Mensagens Instantâneas.

4.2 Como as MI satisfazem duas necessidades sentidas pelos adolescentes

Conforme Boneva et al. (2006), a pré-adolescência caracteriza-se por inconsistência de amizades e por uma identidade baseada na relação parental e, ao tornarem-se adolescentes, passam a ter duas necessidades essenciais: a de falar e partilhar com os amigos mais chegados e a de pertencer a um grupo.

Contudo, os adolescentes têm pouco tempo para interagir com os amigos ou para se apresentarem em grupo na escola e, depois da escola, podem não ser suficientemente independentes para se encontrarem com os amigos, especialmente os mais novos.

Assim, na fase de desenvolvimento em que as necessidades de comunicação são grandes, são as comunicações face a face que se tornam o sustentáculo da manutenção das relações individuais e das interacções de grupo. Mas, quando as comunicações face a face são escassas, os jovens recorrem a outros meios de comunicação para se ligarem aos seus amigos. Embora o telefone seja o primeiro meio a que os jovens recorrem para comunicarem, aqueles que possuem computador e acesso à Internet usam normalmente o Mensageiro Instantâneo para comunicarem com os outros. Os jovens apropriaram-se desta modalidade de comunicação, proporcionada pela Internet, para satisfazerem as duas grandes necessidades por eles sentidas: a de criar e manter amizades individuais e a de pertencer a um grupo. (Boneva et al., 2006)

Segundo o autor referido (2006), há duas formas distintas dos adolescentes comunicarem: a comunicação um para um e a comunicação um para muitos. Estas formas de comunicação estão associadas aos dois diferentes tipos de relações que os adolescentes mantêm - à criação e manutenção de numerosas relações de amizade individuais e à necessidade de pertença a um grupo.

A distinção entre estes dois tipos de comunicação é importante, já que eles desempenham diferentes funções no desenvolvimento dos jovens. A comunicação um para um é crucial para a formação da própria identidade do jovem, pois fornece-lhe informações relevantes, permite-lhe comparar-se com os outros ao nível de sentimentos, pensamentos e acções. A comunicação um para muitos, a partir da qual os adolescentes se conectam a um grupo para criarem o sentimento de pertença a esse grupo, é importante para a formação da identidade social do jovem. (Boneva et al., 2006)

Assim, através da criação e manutenção de amizades individuais, o jovem aprende a conhecer-se, a descobrir-se e, através da pertença a um grupo, vai-se estruturando dentro de grupos sociais alargados.

Em nosso entender, a necessidade de socialização sentida pelos jovens é então o foco da popularidade das Mensagens Instantâneas, é essa necessidade que faz com que os jovens se apropriem delas e que sejam para eles tão apelativas e não tanto para os adultos.

4.3 Lista de contactos e nomes de ecrã

Segundo Boneva et al. (2006) “*Schianno and colleagues (2002) reported that teen IM uses had up to 90 contacts in their Buddy List (BL).*” (p. 623)

Também, quanto à lista de contactos do *Messenger*, Lenhart et al. (2005) referem que: a lista de contactos dos jovens, nas idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, é demasiado grande e que a sua dimensão varia com a frequência de uso e tempo de uso deste modo de comunicação.

Segundo estes últimos autores, “*Teens who use instant messaging more frequently, and/or for longer periods of time, report having larger buddy lists than young people who use the tool less often and in shorter sessions.*” (p. 18).

Como referido no estudo indicado:

- 36% dos inquiridos referem ter menos do que 25 contactos;
- 18 % dizem que têm entre 25 e 50;
- 17% expressam ter entre 50 e 100 contactos;
- 21% referem possuir entre 100 e 200 contactos na sua lista de contactos.

- 7% dos utilizadores dizem possuir acima dos 200 contactos na sua lista.

Os jovens inquiridos reconhecem que a grande dimensão das listas resulta, muitas vezes, das mesmas estarem desactualizadas, por vezes há nomes que já foram substituídos por outros mas que não foram apagados e há também contactos que mantêm diversos nomes.

Apesar da grande dimensão das listas de contactos, a maioria dos jovens tem, no entanto, um pequeno ou médio grupo de amigos e familiares com quem mantém conversas regulares. (Lenhart et al., 2005)

É mencionado ainda no estudo atrás indicado que:

- 15 % dos jovens referem que usam este meio de comunicação regularmente só com uma ou duas pessoas;
- 39% dos jovens usam as mensagens instantâneas com 3 a 5 pessoas regularmente;
- 24% usam regularmente o MI com 6 a 10 pessoas;
- 20% indicam usar regularmente o MI com mais do que 10 pessoas.

Também é referido no estudo supra-citado que muitos jovens usam mais do que um nome de ecrã no mensageiro instantâneo:

- a maioria dos jovens, 52% diz que usa só um nome de ecrã no MI;
- 22% referem usar 2;
- 7% dizem que possuem 3;
- 6% dizem que utilizam entre 4 a 6 nomes de ecrã;
- 11% referem que usam mais do que 7 nomes no mensageiro instantâneo.

Muitos jovens referem ter múltiplos nomes de ecrã no *Messenger* para que possam ter mais do que uma lista de contactos, já que alguns dos mensageiros têm um limite máximo. Usando diversos nomes de ecrã, os utilizadores podem esconder-se de alguns elementos da sua lista de contactos e aparecer só para outros, podendo, desta forma, usufruir de várias identidades. (Lenhart et al., 2005)

4.4 Factores que influenciam o uso das MI

O Mensageiro Instantâneo é usado normalmente para as comunicações síncronas de um para um, no entanto, também suporta comunicações síncronas de um para muitos; basta, para o efeito, a utilização de janelas múltiplas de conversação ou a utilização das listas de contactos em conversações de grupo. Segundo o estudo de Lenhart, Madden e Hitlin (2005), este meio de comunicação é usado para falar com os amigos simultaneamente e em separado, “*Notably, close to half of instant messaging teens (45%), say that when they use IM they engage in several separate IM conversations at the same time on a daily or almost daily basis*” (p. 22).

Constatamos, de acordo com o estudo referido, que quase metade dos utilizadores de Mensagens Instantâneas tem conversas em separado com vários utilizadores ao mesmo tempo, usando múltiplas janelas de conversação. Somente 4% dos jovens utilizadores das MI referem nesse estudo que nunca tiveram conversações simultâneas.

Este é um dos motivos que contribui para o *Messenger* ser atractivo para os jovens, pois permite-lhes interagir não só numa conversa individual, como com vários amigos em simultâneo criando o sentido de pertença a um grupo.

Tanto no *Pew Internet Project Report* (2001) como no estudo de Schiano and Colleagues (2002) ficou demonstrado que a idade e o género dos parceiros têm influência no uso das MI. (Boneva et al., 2006)

Relativamente à idade, ficou demonstrado que o uso das mensagens instantâneas decresce com a idade, porque os jovens de mais idade, por um lado, têm menos tempo livre; por outro lado, é também importante perceber o que se passa com o desenvolvimento psicossociológico à medida que as crianças crescem, isto é, da infância e da adolescência até à fase adulta, as identidades vão-se tornando mais estáveis e a necessidade de comparações com os pares diminui; consequentemente a comunicação com os pares decresce, registando-se assim uma diminuição das mensagens instantâneas; Quanto ao género do parceiro é consensual, nos estudos citados, que as MI favorecem as comunicações dos jovens de sexo oposto. Segundo os autores, ficou demonstrado, através

de estudos realizados, que a grande maioria das comunicações *on-line* são mistas, enquanto que nas interações face a face, na adolescência, as comunicações são normalmente com o mesmo género. (Boneva et al., 2006)

Como já descrito, os jovens preferem as comunicações telefónicas às MI. Para cerca de 70% dos jovens americanos é ainda o telefone o meio mais usado nos contactos com os amigos. No entanto, os jovens que têm acesso à Internet usam muito as mensagens instantâneas. Esta modalidade é a mais escolhida porque, relativamente ao telefone, permite conectar os jovens a vários amigos ao mesmo tempo, o que o telefone não pode fazer. (Boneva et al., 2006)

Este parece ser, quanto a nós, mais um motivo que contribui para a atracção que o *Messenger* exerce nos jovens enquanto forma de comunicação.

4.5 Tempo, frequência e tipos de uso das MI pelos jovens

Como referido no relatório do Pew Internet & American Life Project (2005), e comparando os resultados deste estudo com os do estudo publicado em 2001, os jovens actualmente estão a usar as mensagens instantâneas por períodos mais longos de tempo, isto é, o tempo de uso do Mensageiro Instantâneo aumentou:

- 27 % indicam um uso diário inferior a meia hora;
- 37% dos jovens referiram que o utilizam de meia a uma hora;
- 24% usam-no de 1 a 2 horas por dia;
- 11%, um grupo mais pequeno da amostra, refere uma utilização diária superior a 2 horas.

Comparativamente com o estudo de 2001, no estudo de 2005, verifica-se a existência de mais jovens a utilizarem o *Messenger* durante mais tempo. No primeiro estudo, 21 % usavam o mensageiro, num dia normal, pelo menos uma hora; no estudo de 2005, esse mesmo tempo de uso é referido por 35% dos entrevistados (24% mais os 11%).

Lenhart, Madden e Hitlin (2005), comparando os resultados deste estudo com os do estudo publicado em 2001, referem: “*While the overall proportion of teens who use instant messaging has not changed significantly in the past four years, the intensity of teen’s use of the tool has increased.*” (p. 16)

De 2001 a 2005, conforme os estudos referidos, se o número dos jovens utilizadores das MI não se alterou substancialmente, ronda os 75% de jovens com acesso à Internet segundo Lenhart et al (2005), já a frequência de uso das MI pelos jovens sofreu alterações significativas.

Assim, estes investigadores indicam que:

- 48% dos utilizadores das mensagens instantâneas usam-nas todos os dias; destes, 30% recorrem às MI várias vezes ao dia e 18% usam as MI uma vez ao dia;
- 18% dos jovens utilizadores usam este serviço 3 a 5 vezes por semana;
- 11% referem usá-lo 1 ou 2 dias por semana;
- 22% dos jovens utilizadores utilizam as MI menos do que uma ou duas vezes por semana.

É ainda referido no estudo supra, que a frequência de uso das Mensagens instantâneas varia mais em função do género do que da idade.

Quanto ao género, as raparigas têm uma frequência de uso das MI superior à dos rapazes, *“While 52% of all IM-using girls report instant messaging once or more per day, 45% of all IM-using boys report similar behavior.”* (p. 16)

Relativamente à idade, os mesmos investigadores referem que a frequência de uso é semelhante, *“In comparison, younger and older instant-messaging teens communicate at about the same pace; 48% of those aged 12-14 say that they use IM once or more per day, while 49% of teens aged 15-17 say the same.”* (p. 16)

Lenhart, Madden e Hitlin (2005), relativamente aos usos que os jovens dão ao Mensageiro Instantâneo, referem que os jovens o usam como espaço para:

- fazer planos sociais com amigos - 80% dos inquiridos relatam que os jovens usam o MI para esse efeito;
- para discutir trabalhos escolares. 78% dos entrevistados referem que usam o *Messenger* para falar sobre deveres escolares, testes ou sobre o excesso de trabalho escolar;
- para começar, manter e terminar relacionamentos românticos. Os jovens usam o MI para conduzir conversações acerca de assuntos românticos;
- para aprofundar certos temas em que não têm a coragem de abordá-los face a face. Os jovens consideram que estas conversações se tornam mais fáceis, porque a natureza

mediada da comunicação protege aquele que toma a iniciativa de ver a linguagem corporal ou de escutar o tom de voz da outra pessoa.

4.6 Apropriação da Internet pelos jovens em Portugal

O projecto internacional *Mediappro* desenvolvido em 2006, constituído por 9 países da Europa, entre os quais se encontrava Portugal, a Itália, Bélgica, Polónia, Dinamarca, Reino Unido, Estónia e França e que contou com a colaboração do Quêbec, estudou as formas como os jovens entre os 12 e os 18 anos se apropriam dos novos media electrónicos: telemóvel, Internet e videojogos, incluindo a sua utilização múltipla e em rede.

A equipa internacional deste projecto foi constituída por especialistas em comunicação e educação para os media, que se encontravam a desenvolver trabalho em universidades, ministérios de tutela, associações ou fundações. Em Portugal, esta investigação, que decorreu entre Janeiro de 2005 e Junho de 2006, intitulada por “Apropriação dos Novos Media – Jovens europeus dos 12 aos 18”, foi desenvolvida pelo *CICCOM*⁹ com o apoio da Comissão Europeia/Safer Internet Action Plan, sendo a equipa portuguesa que a desenvolveu constituída por Vítor Reia-Baptista, Neusa Baltazar e Samantha Mendes.

Este projecto pretendeu concorrer para um aprofundamento de conhecimentos sobre as formas como os jovens nos dias que correm utilizam a Internet e os novos media electrónicos, e fornecer orientações pedagógicas úteis a todos aqueles que são responsáveis pela educação auxiliando-os a desenvolver práticas educativas que os tornem mais responsáveis, autónomos e conscientes no que respeita às formas de utilização destes novos media.

Neste estudo, é referido que, no que diz respeito à ausência de computador em casa em Portugal, de acordo com os alunos entrevistados, a percentagem diminui à medida que a faixa etária aumenta. 14% dos jovens entre os 11 e os 13 anos indicaram que não têm computador em casa, comparativamente com 7% dos jovens de idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos e apenas 4% dos jovens com 17 e 18 anos. Segundo Baptista, Baltazar e

⁹ CICCOM - Centro de Investigação em Ciências da Comunicação, da Escola Superior de Educação, da Universidade do Algarve.

Mendes (2006) *“O computador torna-se uma ferramenta mais útil à medida que o nível escolar aumenta, tornando-se mesmo indispensável.”* (p. 7)

Quanto à utilização da Internet em casa, 62% dos jovens referem utilizá-la em casa diariamente e várias vezes por semana, enquanto na escola apenas 22% a utilizam para essa mesma frequência de uso.

Quanto aos motivos apresentados para a baixa utilização da Internet na Escola é referido *“a existência de um número reduzido de computadores na escola é o principal motivo para a não utilização, aliado ao facto de em casa existir um maior conforto, melhor acesso e maior «liberdade»”*. (op. cit., 2006, p. 9) É ainda referido que em casa a maioria dos jovens inquiridos não encontra grandes restrições à utilização da Internet, as restrições impostas pelos pais prendem-se com *“o tempo que passam on-line e com os custos monetários que esse tempo implica (...) Os pais não os proíbem porque têm confiança neles e consideram que os filhos sabem bem o que fazem na Internet.”* (op. cit., 2006, p.10)

Foi dado a conhecer, neste estudo, que Portugal é um dos países cujos jovens utilizam com maior frequência o Mensageiro Instantâneo. Segundo Baptista, Baltazar e Mendes (2006) *“Quanto à utilização de serviços de mensagens instantâneas, como por exemplo o «Messenger», Portugal encontra-se em 4º lugar com 77% de utilização, sendo a Estónia o país onde os jovens mais comunicam através destes serviços.”* (p. 11)

Segundo este estudo, verifica-se que as MI são uma das actividades que os jovens portugueses mais realizam *on-line* e que a sua utilização varia consoante o sexo e a faixa etária:

- no caso dos rapazes, a maior percentagem de utilização muito frequente desta ferramenta de comunicação está entre os 17 e 18 anos com 59%;
- no caso das raparigas, a percentagem mais elevada de utilização muito frequente está entre os 14 e os 16 anos, com 45%.

Segundo os jovens inquiridos e de acordo com este estudo, para eles é muito importante estar sempre em contacto com os amigos e, por vezes, até acontece que, quando não estão em casa, deixam o *Messenger* ligado para poderem ler, quando chegam, o que os amigos lhes escreveram.

Assim, concluímos, pela leitura do estudo referido que, em termos gerais, grande parte dos jovens portugueses utiliza a Internet para comunicar com os amigos através do mensageiro instantâneo. Este serviço permite satisfazer os jovens que sentem uma grande necessidade de comunicar, principalmente, os das grandes cidades, onde presentemente é cada vez mais raro juntarem-se para estar com os amigos após as aulas.

Ainda relacionado com esta investigação, mas publicado no jornal Diário de Notícias, de 31 de Julho de 2006, o artigo “77% são adeptos do *Messenger*” de Paula Brito refere que esta pesquisa realizada a 650 inquiridos vem confirmar:

- que a maioria dos alunos (60,6%) utiliza o *Messenger* para falar com amigos;
- mas, 11,4% confessam conversar com pessoas desconhecidas, depois de obterem os seus *e-mails* através da Internet, a partir de jogos em rede.

Quanto às restrições impostas pelos pais à utilização das MI, mais de 90% dos alunos afirmam que os pais nunca ou raramente impõem restrições ao uso daquela aplicação, limitando-se, segundo Neusa Baltazar, a controlar mais os custos de utilização da Internet do que os conteúdos. Refere ainda a autora que: “*Ainda assim, os miúdos estão bastante conscientes dos riscos de falar com desconhecidos, até porque os casos mediáticos relacionados com conversas com estranhos ajudaram a alertá-los para o perigo.*” (op. cit., 2006)

5. Utilizações do *Messenger* em contexto educativo

O *Messenger*, para além de possibilitar conversas informais entre os jovens, permite também a criação de situações significativas de utilização em contexto educativo, nomeadamente debater, discutir e analisar temas, ideias e tópicos, enunciar questões, expressar ideias e opiniões, planificar e realizar trabalhos de índole colaborativa, assistir a palestras ou dissertações, praticar a aprendizagem de línguas estrangeiras, etc.

De acordo com Jonassen, referido por Soares (2005) “*Ao proporcionar um contexto para a aprendizagem, estes ambientes virtuais [de comunicação síncrona] formam comunidades de aprendentes e facilitam uma aprendizagem mais significativa (Jonassen, 2000, p. 237).*” (p. 33)

Embora para alguns professores, o *Messenger* possa apresentar pouco valor educativo, não obstante as suas possíveis limitações, pode ser usado com sucesso em termos educativos, trazer benefícios ao processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a efectivação de estratégias pedagógicas variadas. Para o efeito torna-se necessário que sejam encontrados os contextos adequados a uma utilização conveniente desta ferramenta, em termos de aproveitamento das suas características e potencialidades. (Soares, 2005)

Sendo o *Messenger* uma forma que incentiva a comunicação e a colaboração síncrona, pode ser uma ferramenta muito útil na constituição de projectos e parcerias entre escolas quer nacionais quer transnacionais, possibilitando aos alunos:

- a cooperação com parceiros que se encontram afastados fisicamente, motivando-os a interagir com colegas de outras escolas, sobre temas de trabalho de interesse comum;
- a troca de ideias e a partilha de conhecimentos, encorajando-os a trabalharem de forma autónoma;
- a tomada de consciência relativamente à sua língua e cultura;
- a oportunidade para desenvolverem competências no uso de línguas estrangeiras em contextos comunicacionais reais, no caso de projectos transnacionais;
- o intercâmbio de documentos e informações;
- o conhecimento de outras realidades.

Um exemplo interessante de um projecto educativo transnacional em que é possível a utilização do *Messenger*, entre outras ferramentas comunicacionais, em contexto educativo, é o *eTwinning*. O *eTwinning* é uma acção do programa *Life Long Learning* da União Europeia que tem como objectivo principal a criação de redes de trabalho colaborativo entre as escolas europeias, através do desenvolvimento de projectos comuns, com recurso à Internet e às Tecnologias de Informação e Comunicação. De acordo com a *Newsletter* de Junho de 2007 da CRIE “*Todos os jovens Europeus, durante o ensino Básico e Secundário, deverão ter a oportunidade de participar, juntamente com os seus professores, num projecto educativo com os seus colegas europeus.*”

Este projecto aumenta a oferta de oportunidades pedagógicas a professores e alunos de Portugal, motiva a aprendizagem, alarga a sala de aula à Europa e destina-se a escolas do

ensino Básico e Secundário, cujos alunos têm idades compreendidas entre os 3 e os 19 anos.

Como referido no Blogue PROcessu.pt os projectos podem ter diversos formatos:

- um pequeno projecto, com a duração de uma semana, que se focalize numa parte específica do currículo;
- um projecto trimestral para ensino da criação de uma página Web cujo conteúdo se apresente em língua estrangeira;
- um projecto anual de toda a escola sobre História europeia, Matemática ou Arte, cujos conteúdos estejam integrados no currículo e que eventualmente façam parte da avaliação final;
- um projecto de cooperação com um ou mais parceiros.

Participar no *eTwinning* é entrar numa larga comunidade europeia de professores, profissionais interessados em proporcionar aos seus alunos a experiência de estar em contacto directo com outros jovens europeus, de aprender, de trocar ideias e opiniões sobre temas que são do interesse da generalidade dos jovens.

Os professores desenvolvem as suas próprias experiências e competências pedagógicas, o que, neste âmbito, transforma o *eTwinning* numa comunidade dinâmica em constante crescimento e interacção.

O *eTwinning* destina-se a professores, alunos, órgãos de gestão, pais, pessoal dos serviços de apoio, *webmasters*, formadores de professores e pedagogos dos vinte e sete Estados Membros da União Europeia e ainda da Noruega e da Islândia, todos unidos com o objectivo de aproximar professores e alunos em trabalho colaborativo, para a construção de uma identidade comum e para o aprofundamento do que se entende por ser europeu.

Como referido no Portal da Educação, esta iniciativa conta com cerca de 27 000 escolas da Europa. Actualmente, encontram-se registadas no espaço *eTwinning* mais de 700 escolas portuguesas e cerca de 370 parcerias de projectos, entre escolas portuguesas e de outras nacionalidades europeias.

Depois desta análise sumária sobre o que é o projecto *eTwinning*, que como vimos, tem como finalidade desenvolver a educação à dimensão europeia, com recurso às tecnologias de informação e comunicação, vejamos algumas razões que justificam o facto de

considerarmos o *Messenger* uma ferramenta útil em termos pedagógicos:

- Os professores podem tirar partido desta ferramenta que os alunos utilizam no seu dia-a-dia para conversar informalmente com amigos, colegas e até com desconhecidos e, desta forma, aproveitar a empatia que os alunos, na sua maioria, nutrem pela mesma;
- O *Messenger* permite uma dinâmica de comunicação diferente e interessante para os jovens alunos na realização de trabalhos colaborativos;
- O *Messenger* possibilita a criação de cenários de comunicação e colaboração síncronos, em que os intervenientes enviam e recebem mensagens, trocam ideias, opiniões, experiências e saberes, em tempo real, independentemente do local onde se encontrem;
- Como, de uma certa forma, o *Messenger* contribui para que haja uma certa desinibição e um maior à vontade para exprimir opiniões, ideias e sentimentos, os jovens tímidos soltam-se mais e têm uma participação mais activa;
- No caso de projectos transnacionais, se esta ferramenta for usada sob o ponto de vista linguístico de forma adequada, pode o *Messenger* contribuir para melhorar as competências linguísticas numa ou mais línguas estrangeiras, pois há uma interacção entre os aprendentes e os naturais da língua. Deverá dar-se a conhecer ao aluno que há contextos diferentes de utilização para os diferentes tipos de linguagem: a formal e a informal. Mas, mesmo sendo a linguagem usada muito informal, podem sempre gravar-se os textos de cada sessão e serem posteriormente trabalhados, em termos linguísticos, pelos alunos;
- Através da gravação das sessões, pode o professor avaliar os contributos de cada aluno e ficar com a ideia da evolução do aluno na construção do seu conhecimento.

Podemos assim dizer que o *Messenger* em contexto educativo permite interacções entre alunos, que se encontram em espaços diferentes e disponíveis para comunicar *on-line*.

Brdicka citado por Soares (2005) refere:

Em termos educativos estas interacções são extremamente importantes para o estabelecimento de uma filosofia promotora de interculturalidade, do estabelecimento de relações com os outros e de aproximação a realidades diferentes, possibilitando, ainda, a criação de ambientes de aprendizagem colaborativa, onde tem lugar a partilha de informação e de emoções” (p. 34)

Assim, o *Messenger* permite não só a construção conjunta do conhecimento como ainda contribuir, de forma muito clara, para a criação de ambientes de aprendizagem colaborativa.

Em termos educativos, o *Messenger* pode ter uma utilização muito útil em projectos colaborativos mediados por computador; no entanto, as sessões devem ser previamente planeadas e as interacções devem estar subordinadas a um tema central. Sendo fácil os alunos distraírem-se e dispersarem-se, se não tiverem um conhecimento claro e exacto do que é necessário realizar e obter durante a sessão, é necessária a existência desse planeamento para focalizar as energias e sinergias dos participantes. (Soares, 2005)

Síntese

Neste capítulo demos a conhecer, após referirmos o que é o Mensageiro Instantâneo, a evolução histórica do Mensageiro Instantâneo, que teve como precursor o ICQ criado em 1996 por uma empresa israelita denominada Mirabilis.

Seguidamente, debruçámo-nos sobre um mensageiro instantâneo específico, o *Windows Live Messenger*, e fizemos a descrição das suas potencialidades. Face aos seus antecessores, este programa tem a particularidade de permitir o envio de mensagens assíncronas, que serão vistas pelo destinatário quando liga o computador.

Seguidamente, reflectimos sobre o tipo de linguagem que é usado nos mensageiros instantâneos. Esta linguagem é constituída por mensagens de texto, abreviaturas, siglas, por acrónimos e símbolos. Fizemos referência ao facto de o Inglês ter sido instituído como língua universal da Internet, pelo que este tipo de linguagem incorpora muitos estrangeirismos e abreviaturas normalmente provenientes da Língua Inglesa. Referimos ainda que estamos a passar por um estágio em que uma neografia está a ser imposta, como resultado da generalização e difusão do acesso à Internet e da sua apropriação como nova forma de comunicação.

Sendo que os jovens aderiram prontamente a este tipo de linguagem, tentámos perceber quais as causas que justificam este tipo de linguagem abreviada. Esta, deve-se ao facto deste tipo de comunicação exigir que se escreva de forma ágil e expressiva e resulta também da criatividade dos seus utilizadores, que faz com que esta linguagem se encontre

em constante evolução. Como resultado da rapidez exigida, a escrita nos mensageiros instantâneos e nos *chats* aproximou-se da informalidade, própria da expressão oral.

Reflectimos também sobre a preocupação sentida por alguns especialistas da Língua Portuguesa quanto à utilização deste tipo de linguagem, havendo consequentemente duas abordagens: uma a favor e outra conta. Assim, há aqueles que receiam que esta linguagem virtual venha adulterar a Língua Portuguesa e há outros especialistas que consideram que este tipo de linguagem não irá corromper a nossa língua, havendo uma assimilação de novos vocábulos e que este tipo de linguagem não é mais do que uma outra forma de comunicação.

Descrevemos e analisámos alguns aspectos inerentes ao Mensageiro Instantâneo como forma de comunicação. Nesta parte do estudo e de acordo com as leituras efectuada, concluímos que os utilizadores das mensagens instantâneas são principalmente os jovens de idade compreendida entre os 12 e os 18 anos.

Os adolescentes caracterizam-se pela necessidade de possuírem um elevado número de amigos e de intensas comunicações face a face com eles. Para os jovens um amigo é aquele com quem passam tempo juntos, com quem fazem coisas juntos e quem lhes dá apoio emocional, isto é, é aquele com quem discutem os seus problemas, de quem recebem e a quem dão conselhos e com quem partilham interesses. Esta necessidade de muitos amigos está associada à formação da própria identidade do jovem; e a necessidade de pertença a um grupo e de ser aceite pelo mesmo está associada à formação da identidade social do jovem.

Assim, os motivos de o Mensageiro Instantâneo ter tão grande aceitação por parte dos jovens, das leituras efectuadas, podemos inferir que são:

- em primeira análise, a grande necessidade de socialização sentida pelos jovens da faixa etária já referida. O *Messenger* permite satisfazer essa necessidade, na medida em que possibilita a interacção do jovem com um amigo e a interacção com vários amigos em simultâneo através de janelas múltiplas ou através de grupos criados no *Messenger*, permitindo consequentemente ao jovem satisfazer a sua necessidade de pertença a um grupo;

- um outro motivo, embora menos importante que o atrás referido, prende-se com o facto do jovem poder adoptar no *Messenger* diversas identidades, daí a dimensão da lista de contactos e de adoptar diversos nomes de ecrã.

De acordo com Lenhart et al. 2005, referimos ainda a intensidade, a frequência e tipo de uso das MI pelos jovens americanos. Quanto ao tempo de uso do MI, 64% dos jovens americanos dão-lhe uma utilização inferior a 1 hora e 36 % usam o MI diariamente mais do que 1 hora. Relativamente à frequência de utilização das MI pelos jovens comparando os resultados dos dois estudos realizados pelo *Pew Internet & American Life Project* podemos referir que esta aumentou de 2001 para 2005.

Demos conta que Portugal é um dos países europeus em que os jovens mais usam as MI, que estas são, das actividades *on-line*, aquela que tem mais adeptos.

Neste capítulo, indicámos também as principais utilizações do *Messenger* em contexto educativo. Este, em nossa opinião, pode ter um papel muito útil na construção do conhecimento dos jovens e na criação de ambientes de aprendizagem colaborativa.

PARTE 2. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo Um - Metodologia

Introdução

O presente estudo partiu da pergunta de partida já atrás referida e que recordamos:

Que tipo de utilização fazem os jovens do computador e da Internet em geral e do mensageiro instantâneo em particular?

Colocada a questão, poderíamos optar por várias abordagens, mas a opção metodológica, o estudo de caso, foi tomada em função do objecto de estudo e das nossas possibilidades reais de o investigar.

Recorremos a uma investigação de natureza quantitativa, pois consideramos que a quantificação dos dados obtidos através de questionário construído para o efeito, constitui um bom indicador para a interpretação do fenómeno em estudo.

Os objectivos empíricos que nos propomos alcançar com esta investigação são:

- 1 - analisar os usos que os jovens fazem do computador em casa;
- 2 - analisar os usos que os jovens fazem do computador na escola;
- 3 - analisar os usos que os jovens fazem da Internet enquanto forma de comunicação;
- 4 - analisar os tipos de utilização que os jovens fazem do Mensageiro Instantâneo;
- 5 - analisar a utilização das formas comunicacionais da Internet, em particular do Mensageiro Instantâneo, enquanto instrumento de socialização entre os jovens;
- 6 - verificar a utilização de linguagem abreviada pelos jovens enquanto utilizadores do *Messenger*;
- 7 - analisar a importância dada pelo jovem à utilização deste meio de comunicação em contexto escolar;

- 8 - analisar se o *Messenger* é atractivo ou não atractivo para os jovens e ficar a conhecer as suas razões;
- 9 - comparar, sempre que possível, os resultados obtidos entre os dois grupos etários de jovens considerados (9º e 12º anos);
- 10 - comparar as opiniões dos rapazes com as das raparigas dentro de cada nível de ensino sempre que possível.

1. Método de Investigação

Dependendo da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretendeu recolher recorreremos à abordagem de investigação quantitativa e por um estudo de caso de natureza descritiva, considerando que pretendíamos, de acordo com Carmo e Ferreira (1998) “*estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação.*” (p. 313) Face ao tipo de estudo, utilizámos para a recolha de dados o questionário.

A opção por um estudo de caso justifica-se porque, de acordo com Bogdan & Biklen, (1994), a investigadora tem na escola onde lecciona “*acesso aos sujeitos que estão envolvidos no estudo*”. (p. 87) Como referem os mesmos autores “*Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para o seu primeiro projecto, um estudo de caso.*” (Bogdan & Biklen, 1994, p.89). Como referem os autores citados foi a necessidade de espírito prático na escolha deste estudo que nos levou a optar por este método de investigação, bem como o facto de constituir um método útil para análise de problemas práticos, acontecimentos ou situações do dia-a-dia.

O Estudo de Caso é um método muito usado em Ciências Sociais e nomeadamente em Ciências da Educação. Este método implica uma análise profunda, exhaustiva e detalhada do fenómeno em causa. Sendo o estudo de caso um método muito flexível quanto à forma como são recolhidos os dados, pode ser utilizado em investigações do tipo quantitativo e em investigações do tipo qualitativo. É necessário que o investigador tenha em conta o tipo de dados que pretende recolher, já que este método permite a utilização de quase todos os instrumentos de recolha de dados.

Yin apresenta, como referido por Carmo e Ferreira (1998), a seguinte definição de estudo

de caso: “*uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real*”. (p. 216)

Conforme Carmo e Ferreira, o mesmo autor refere que “*o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”: o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto.*” (p. 216) É o que se passa neste estudo em que estamos perante um fenómeno actual e pretendemos, de facto, saber quais as utilizações que os jovens dão à Internet e por que é o *Messenger* tão atractivo para os jovens de uma dada escola secundária com 3º ciclo, de Lisboa. É esta situação que vamos investigar no seu contexto real.

2. Escolha da escola

A escolha da escola para levar a efeito esta investigação deve-se à investigadora ser professora nessa escola há mais de 20 anos, tornando-se assim mais exequível a concretização da investigação. Um outro critério que tivemos em consideração foi o facto de a escola ter as condições logísticas necessárias e os meios técnicos adequados a um uso sistemático das TIC em contexto educativo, caso os professores assim o queiram.

Quando optámos pela realização do estudo neste estabelecimento de ensino, encetámos contactos com vista a obter a necessária autorização, pelo que escrevemos uma carta à Presidente do Conselho Executivo da escola, (Anexo A), que não colocou qualquer reserva à nossa proposta de investigação. A Presidente posteriormente solicitou autorização, que foi concedida, ao Conselho Pedagógico da escola para o desenvolvimento deste estudo.

3. Caracterização da escola

Passemos agora à caracterização da escola onde decorreu a investigação. É uma Escola Secundária com 3º ciclo, bem conceituada e bem posicionada no ranking nacional, situada na zona ocidental de Lisboa. Os seus alunos pertencem a um estrato social médio alto e alto.

Do Projecto Educativo (2005) da Escola, foram extraídos os seguintes princípios gerais que a regem:

- A educação e a cultura são direitos das pessoas - têm valor por si mesmos e constituem o objectivo a alcançar tanto pelos jovens como por todos os outros elementos da comunidade educativa;
- A liberdade de aprender e ensinar deve caracterizar a acção de todos os intervenientes da Escola, no respeito pelo espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões;
- O pluralismo cultural deve ser entendido como fonte de enriquecimento, pelo que os membros desta comunidade educativa devem combater os preconceitos raciais e culturais promovendo o esclarecimento sobre o valor das diferentes culturas e formas de pensar;
- A Escola é entendida como local privilegiado de intervenção pedagógica e cultural;
- O ensino deve promover o pleno desenvolvimento e valorização dos alunos, pelo que deve ser personalizado;
- A Escola quer reconhecer os interesses legítimos e as expectativas daqueles que serve;
- A Escola reconhece a família como primeira educadora dos jovens e adolescentes que a procurem, tornando-a como principal e habitual interlocutora no que diz respeito à educação e à aprendizagem.

Os objectivos gerais desta escola são os que se apresentam a seguir: valorizar o saber; respeitar e valorizar as diferenças e o pluralismo cultural; inculcar o respeito pelos direitos dos outros; valorizar o estudo e a aquisição de conhecimentos; promover o sucesso escolar; promover a igualdade de oportunidades do sucesso escolar; incentivar a leitura e a escrita; desenvolver o gosto pela ciência e pelas actividades experimentais; estimular o gosto pela partilha de conhecimentos e saberes; estimular a criatividade e a sensibilidade estética dos alunos; desenvolver o espírito crítico e de iniciativa dos alunos; promover o respeito pelo ambiente; promover o respeito pelo património histórico-cultural; contribuir para o estabelecimento de hábitos de vida saudável; orientar na escolha de percursos escolares adaptados aos alunos; manter na escola a disciplina necessária para a existência de um clima de trabalho e de convivência que permita o cumprimento destes objectivos. (op. cit., 2005)

Quanto aos espaços, recursos e serviços, esta escola dispõe de vinte e uma salas destinadas à leccionação de aulas, várias com utilização polivalente. Para além destas salas, a escola

oferece os seguintes espaços para a prática lectiva: Atelier de Artes (três); Laboratório de Biologia; Laboratório de Física; Laboratório de Matemática equipado com 8 computadores; Laboratório de Química; Oficina de Educação Tecnológica equipada com 2 computadores; Sala de Audiovisuais com 1 computador pessoal; Sala de Desenho (duas); Sala de Geografia equipada com 2 computadores; Sala de Informática (com 16 computadores); Sala Multimédia (equipada com 16 computadores); Ginásio; Campo exterior relvado; Campos de jogos exteriores; Sala de Musculação e sala 16 equipada com 1 computador.

A escola dispõe ainda de: Biblioteca/Centro de Recursos equipada com 6 computadores; Sala CEM – Centro de Estudos Multiusos equipado com 1 computador; Papelaria/Reprografia; Refeitório; Bar; SASE – Serviços de Acção Social Escolar e o SPO – Serviços de Orientação Profissional; duas Salas de Professores, uma sala de Directores de turma e Serviços Administrativos.

Quanto a equipamentos informáticos a escola possui ao serviço dos alunos 53 computadores pessoais e 14 computadores portáteis ao serviço dos alunos, o que equivale a um total de 64 computadores com acesso à Internet e a uma média de 12,7 alunos por computador. Este valor é muito semelhante ao rácio nacional que é de 12,8 alunos por computador no ano de 2006/2007 para o ensino Público, conforme publicado no site do GEPE.

Relativamente ao Projecto Curricular de Escola, esta ministra o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, em ensino diurno. A nível do ensino nocturno, possui o 3º Ciclo do Ensino Básico Recorrente, o Curso EFA e ainda o Ensino Secundário Recorrente por Módulos.

A escola tem uma capacidade definida de 800 alunos, correspondentes a 35/37 turmas no ensino diurno e de 300 alunos no ensino nocturno.

No que diz respeito à área curricular, a escola desenvolve um esforço de adequação da sua oferta específica à estruturação de currículos coerentes que respondam às expectativas dos alunos, que se adaptem às capacidades dos espaços físicos e ao quadro de competências dos professores/profissionais que possui. O quadro de organização curricular apresenta as seguintes características:

Ensino diurno	Ensino Básico	- 3º Ciclo do Ensino Básico
	Ensino Secundário	- Curso de Ciências e Tecnologias - Curso de Ciências Socioeconómicas - Curso de Ciências Sociais e Humanas - Curso de Artes Visuais
Ensino nocturno	Ensino Básico	- 3º Ciclo do Ensino Básico Recorrente por Unidades Capitalizáveis - Curso EFA B3
	Ensino recorrente de nível Secundário por Módulos	- Curso de Ciências Sociais e Humanas – 11º e 12º anos

Tabela 1 – Organização curricular da escola

De acordo com a organização curricular, relativamente ao Ensino Básico, no ano lectivo de 2007/2008, a escola foi autorizada a abrir 6 turmas do 7º ano, 6 turmas do 8º ano e mais 6 turmas do 9º ano do Ensino Básico. Assim, no 3º ciclo deste nível de ensino, matricularam-se 441 alunos, distribuídos por 18 turmas.

No Ensino Secundário estão matriculados 412 alunos distribuídos do seguinte modo:

No décimo ano por: três turmas de Ciências e Tecnologias com Biologia e Geologia e Física e Química, como disciplinas bienais de opção; duas turmas de Ciências Socio-económicas, ambas com Economia A, sendo a segunda opção Geografia A ou História B; uma turma de Artes Visuais com Geometria Descritiva e História da Cultura e das Artes e uma turma de Línguas e Humanidades com Geografia e Literatura Portuguesa.

No décimo primeiro ano, por duas turmas de Ciências e Tecnologias; uma turma de Ciências Socio-Económicas e uma turma de Artes Visuais, com a disciplina bienal de História da Cultura e das Artes.

No décimo segundo ano, a escola tem duas turmas de Ciências e Tecnologias, uma com Biologia, a segunda com Física ou Psicologia B como opções anuais; uma turma de Ciências Socio-económicas com Sociologia; uma turma de Artes Visuais com Oficina Multimédia; estas duas turmas estão juntas na Formação Geral e uma turma de Ciências Sociais e Humanas com Sociologia ou Psicologia B.

Se, no ensino diurno, a escola tem cerca de oitocentos e cinquenta alunos, já no ensino nocturno tem pouco mais do que 40 alunos, distribuídos pelos Ensino Básico Recorrente e

11º e 12º anos do Curso de Ciências Sociais e Humanas do Ensino Recorrente de nível secundário por Módulos. Neste curso, não se abriu o décimo ano, por haver em Julho, data em que é decidido pelo Ministério de Educação o número de turmas e cursos que a escola abrirá, um reduzido número de alunos matriculados. Como os adultos podem matricular-se até Dezembro, há um desfasamento entre a data das reuniões da rede escolar e as datas de matrícula dos alunos. Também o Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis foi extinto, o que justifica um número tão reduzido de alunos no nocturno. O presente ano lectivo, 2007/2008, será o último em que existirá o Ensino Básico Recorrente. Entretanto, este foi já substituído pelos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), tendo sido criada uma turma.

O número de professores efectivos da escola é de 103, encontram-se destacados noutras escolas 13 professores, requisitados por instituições oficiais 5 e 1 em comissão de serviço.

Os Departamentos Curriculares e os Grupos Disciplinares, no plano curricular, exercem um papel essencial na coordenação da implementação dos currículos, de forma exigente e coerente e, em cada momento, adaptada às realidades específicas da escola. (Projecto Educativo, 2005)

Esta escola desenvolve várias actividades que visam a apropriação do saber e do saber fazer, recorrendo quando necessário à colaboração de entidades exteriores ou especialistas que, pontualmente ou de forma continuada, se constituem como parceiros na missão educativa, em função das propostas provenientes dos Departamentos Curriculares, dos Grupos Disciplinares, de projectos multidisciplinares e dos Conselhos de Turma.

No que concerne a projectos de complemento curricular, a escola tem privilegiado os projectos que, centrados no envolvimento dos alunos, contribuem para a aquisição de saberes diversos. Para além do desenvolvimento de programas a que a escola adere pontualmente, como resultado de um intercâmbio com outras entidades promotoras de ensino, formação e cultura, as actividades de complemento curricular encontram-se focalizadas em projectos plurianuais que, em concordância com os objectivos anuais definidos, desenvolvem a realização de actividades em diversas áreas. (Projecto Educativo, 2005) A escola está envolvida nos seguintes projectos: Ambiente e Reciclagem; Arquivo de

Memórias; CEM – Grupo Cem Ideias; CETA – Cessação de Tabagismo na Adolescência; Desporto Escolar; Educação para a Saúde – Alimentação; Festa de Encerramento do Ano Lectivo – “Smashing Awards”; Jornal da Escola; Oficina da Ciência; Oficina da Matemática; Oficina Multimédia; Oficina da Escrita e Página da Escola na Internet.

4. A amostra

Conforme Carmo e Ferreira (1998), entende-se por amostra *“uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo”* que se pretende estudar. (p.191)

Coexistem dois tipos de amostragem: a probabilística e a não probabilística. Na primeira, a amostra é obrigatoriamente aleatória; já na segunda a amostra é seleccionada em função de critérios considerados pertinentes pelo investigador, tendo em conta os objectivos do estudo.

Os elementos que compuseram a nossa amostra foram os alunos de três turmas do nono ano de escolaridade e de três turmas do décimo segundo ano, que se encontram, respectivamente, no último ano do Ensino Básico e no último ano de Ensino Secundário, cujas idades se situam entre os 13 e os 15 anos e entre os 16 e 18 anos de uma Escola Secundária com 3º Ciclo de Lisboa, num total de 132 alunos. Desta forma, podemos referir que utilizámos uma amostra não probabilística, mais concretamente uma amostragem por conveniência ou intencional, já que utilizámos um grupo de alunos que estava disponível e em que a escolha das turmas foi da competência da Presidente do Conselho Executivo da Escola.

Como referido por Hill & Hill (2005) *“Neste método os casos escolhidos são os casos facilmente disponíveis (muitas vezes, os amigos e os amigos dos amigos).”* (p. 49)

Embora o método de amostragem por conveniência seja fácil, barato e rápido, tem, no entanto, uma desvantagem; os resultados e as conclusões não podem ser extrapolados com confiança para o universo, aplicam-se unicamente à amostra, o que tem a sua justificação no facto de não existir a garantia de que a amostra seja representativa do universo em estudo. (Hill & Hill, 2005) Referem estes autores que *“No caso de uma amostra por conveniência muitas vezes não é óbvio identificar o Universo do estudo.”* (p. 50)

5. Instrumento de recolha de dados

A técnica de recolha de informação utilizada neste estudo de natureza quantitativa foi a investigação por questionário. Embora conscientes das críticas e limitações que são apontadas ao questionário, nomeadamente pelo facto de normalmente fornecerem respostas para escolha que podem induzir os inquiridos a responder de forma que não lhes ocorreria livremente, não nos foi possível utilizar outro instrumento de recolha, por limitações de tempo, como era nossa intenção numa fase inicial. Assim, optámos pelo questionário por nos ter parecido a forma mais rápida de obter os dados de que necessitávamos e por ser uma técnica recomendável quando o número de sujeitos em estudo é numeroso. Nos pontos que se seguem, faremos uma breve descrição das características essenciais do questionário e da forma como o estudo foi realizado.

5.1 Quadro conceptual do questionário

Quivy & Campenhoudt (2003) expõem o que entendem por questionário da seguinte forma:

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 188).

Num questionário, normalmente o número de pessoas entrevistadas é grande e a informação é tratada quantitativamente.

Na elaboração de um questionário, se atendermos à forma como a resposta é dada, podemos considerar dois tipos de perguntas. Perguntas abertas, que exigem uma resposta que é elaborada pelo entrevistado. Nas perguntas fechadas, os entrevistados têm de escolher as suas respostas dentro das que lhe são fornecidas pelo autor. (Hill & Hill, 2005)

Apresentamos de seguida as vantagens e desvantagens apontadas segundo Hill & Hill (2005, p. 94) a estes dois tipos de perguntas:

Tipo de Pergunta	Vantagens	Desvantagens
Perguntas Abertas	- Podem dar mais informação - Muitas vezes dão informação mais rica e detalhada - Por vezes dão informação inesperada	- Muitas vezes as respostas têm de ser “interpretadas” - É preciso muito tempo para codificar as respostas - Normalmente é preciso utilizar pelo menos dois avaliadores na “interpretação” e codificação das respostas - As respostas são mais difíceis de analisar numa maneira estatisticamente sofisticada e a análise requer muito tempo
Perguntas Fechadas	- É fácil aplicar análises estatísticas para analisar as respostas - Muitas vezes é possível analisar os dados de maneira sofisticada	- Por vezes a informação das respostas é pouco rica - Por vezes as respostas conduzem a conclusões simples demais

Tabela 2 – Vantagens e desvantagens das perguntas abertas e fechadas

De acordo com os autores atrás citados, com estes dois tipos de perguntas é possível construir três tipos de questionário: (1) questionário só com perguntas abertas; (2) questionário só com perguntas fechadas e (3) questionário com perguntas abertas e fechadas.

O questionário só com perguntas abertas é particularmente útil em três situações:

- *Quando o ideal seria efectuar entrevistas mas o investigador não tem tempo nem facilidade para o fazer.*
- *Quando não há muita literatura sobre o tema de investigação ou quando a literatura não dá indicação das variáveis mais relevantes, ou importantes, e o investigador pretende fazer um estudo preliminar (“pilot study”) para encontrar tais variáveis.*
- *Quando o questionário pretende obter informação qualitativa (em vez de informação quantitativa).* (Hill & Hill, 2005, p. 94)

O questionário só com perguntas fechadas tem a sua utilidade nas duas situações que se descrevem:

- *Quando o investigador conhece muito bem a natureza das variáveis mais relevantes, e mais importantes, na área da investigação e quer obter informação quantitativa sobre elas.*
- *Quando o investigador quer utilizar um conjunto de perguntas para criar uma nova variável (variável latente).” (op. cit., 2005, p. 95)*

Já o terceiro tipo de questionário, o questionário com perguntas abertas e fechadas, *“é útil quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis.”* (Hill & Hill, 2005, p. 95)

5.2 Construção do questionário

Hill & Hill (2005) defendem que *“para tomar boas decisões, o investigador precisa de um plano, porque, na elaboração de um bom questionário, a palavra-chave é “PLANEAMENTO.”* (p. 84)

Segundo os mesmos autores, na elaboração de um questionário há que ter em conta procedimentos básicos: (1) quanto à forma de elaborar a pergunta; (2) quanto ao tipo de resposta que se deseja obter; (3) quanto à escala de medida a usar e que está associada à resposta e (4) quanto ao método mais correcto para analisar os dados.

O questionário que desenvolvemos é composto essencialmente por perguntas fechadas, mas contém perguntas abertas em número muito reduzido e passíveis de tratamento estatístico pelo SPSS. Recorremos a este tipo de questionário, porque pretendíamos obter informação quantitativa das variáveis e complementar com alguma, embora muito pouca, informação qualitativa.

Na concepção do questionário tivemos em consideração os objectivos empíricos do nosso estudo, o tipo de perguntas que deveríamos formular, a amostra a inquirir e o quadro conceptual do nosso estudo.

Na construção do questionário, começámos, após a identificação dos objectivos empíricos, por elaborar questões que permitissem cobrir os objectivos empíricos expressos, como apresentado no quadro que se segue:

Objectivos específicos	Questões
1) Analisar os usos que os jovens fazem do computador em casa	Grupo II - 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
2) Analisar os usos que os jovens fazem do computador na escola	Grupo III - 1, 2, 3, 4, 5
3) Analisar os usos que os jovens fazem da Internet enquanto forma de comunicação	Grupo IV - 1, 2, 3, 4
4) Analisar os tipos de utilização que os jovens fazem do Mensageiro Instantâneo	Grupo V - 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8
5) Analisar a utilização das formas comunicacionais da Internet, em particular do Mensageiro Instantâneo, enquanto instrumento de socialização entre os jovens	Grupo V - 9,10,11
6) Verificar a utilização de linguagem abreviada pelos jovens enquanto utilizadores do <i>Messenger</i>	Grupo V - 12, 13,14,15
7) Analisar a importância dada pelo jovem à utilização deste tipo de comunicação em contexto escolar	Grupo VI - 1, 2, 3, 4
8) Analisar se o <i>Messenger</i> é atractivo ou não para os jovens e ficar a conhecer as suas razões.	Grupo VII - 1, 2

Tabela 3 - Objectivos empíricos da investigação e respectivas questões

5.3 Validação do questionário

Como referido por Bell (2004) “*Todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los; por outro lado, isto permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes.*” (p. 128) Ainda de acordo com a autora referida, a validação do questionário deve ser feita com um grupo semelhante ao que constitui a população do estudo, se for possível; caso não o seja, deverá recorrer-se a quem estiver disponível.

Pretendíamos com a aplicação do pré-teste aferir o tempo de preenchimento do questionário, a sua eficácia e possíveis falhas, para que, aquando do preenchimento real do questionário, os sujeitos não encontrassem dificuldades em responder e, por outro lado, pretendíamos também fazer uma análise prévia dos dados obtidos com o objectivo de perceber se o estilo e o formato das perguntas levantariam problemas quando da análise dos dados reais.

Embora, como recomendado, devêssemos aplicar o pré-teste a um grupo semelhante ao da população em estudo, portanto, a alunos do 9º e do 12º anos de escolaridade, atendendo ao facto de estarmos, aquando da realização do pré-teste, no final do ano lectivo de 2006/2007, e para não prejudicar o normal funcionamento das aulas, optámos por fazer a validação do questionário com uma turma do 10º ano, composta por 30 alunos, num bloco lectivo da investigadora.

Depois de uma primeira redacção do questionário, fez-se a sua aplicação no dia 11 de Maio pelas 17h e 30m. Após a explicação dos objectivos do questionário e de ser pedido aos alunos a sua colaboração no sentido de ajudarem a melhorar o mesmo, os alunos começaram o seu preenchimento pelas 17h e 40m e terminaram às 18h e 10m; daí ter-se concluído que o seu preenchimento levaria cerca de 30 minutos.

O questionário inicialmente dividia-se em sete partes:

A primeira parte era composta por questões que visavam obter os dados de identificação de cada entrevistado.

Na segunda parte do questionário, pretendia-se saber se o entrevistado tinha computador e Internet em casa e obter informações sobre os hábitos de utilização.

A terceira parte do questionário destinava-se a saber se o entrevistado tinha acesso a computador e a Internet na escola e a recolher informações sobre os hábitos de sua utilização.

Já a quarta parte do questionário destinava-se a inquirir sobre o uso das principais ferramentas comunicacionais proporcionadas pela Internet e atitudes do entrevistado face às mesmas.

A parte cinco destinava-se a recolher dados sobre o *Messenger*: tipo de Mensageiro usado, utilizações, idade, sexo e número de pessoas com quem os jovens inquiridos comunicam através desta modalidade e actividades desenvolvidas enquanto conversam no *Messenger*, questões sobre a sociabilidade e sobre o tipo de linguagem usado no *Messenger*.

A parte seis do questionário destinava-se a inquirir sobre as utilizações do *Messenger* em contexto escolar.

E, na parte sete, pretendia-se ficar a conhecer o poder de atracção que o *Messenger* tem

perante os jovens e recolher informações sobre os motivos que tornam o *Messenger* atractivo ou não atractivo para os seus utilizadores.

Após a aplicação do questionário, foi feita uma entrevista colectiva aos alunos, no sentido de explorarmos a sua opinião sobre o questionário, falhas que tivessem sido detectadas por eles e de recolhermos sugestões para melhoramento do instrumento. Os alunos colaboraram com pertinência, foram muito prestáveis, perspicazes, alertaram-nos para alguns erros e fizeram várias sugestões.

Na parte um do questionário, foi opinião dos alunos que a variável e-mail deveria ser retirada do questionário, pois consideraram que o endereço de e-mail é um dado muito pessoal.

Na parte dois, os alunos não concordaram com a pergunta 3, cujo teor era o seguinte “Em que compartimento da tua casa se encontra o computador? Acrescentaram que o portátil não tem um lugar fixo. Consideraram ainda que a questão 7 deveria anteceder a questão 6. Segundo esta ordem, o item “Pesquisar na Internet” da pergunta 6 seria de retirar e que seria de juntar a pergunta 6 com a 8. Ainda na parte dois, os alunos alertaram-nos para a falta de quadrículas para a recolha dos dados na pergunta 3.

Quanto às partes três e quatro os inquiridos não apresentaram sugestões.

No que respeita à parte cinco, os alunos não concordaram com os intervalos da escala apresentada na pergunta 4, consideraram que estavam pouco distanciados.

Acerca das partes seis e sete os inquiridos nada referiram, consideraram que as questões estavam bem elaboradas.

Para uma melhor compreensão do que acabou de ser referido, aconselha-se a leitura dos Anexo B e C. O Anexo B representa o questionário à data da validação e o Anexo C representa a versão final do questionário.

Uma das inferências que retirámos do pré-teste prende-se com a dimensão do questionário, construído por nós, número excessivo de perguntas. Mas, como as perguntas eram fechadas, a aplicação do questionário fez-se em 30 minutos. A segunda inferência decorreu da ambiguidade suscitada por algumas questões. Aceitando a colaboração e sugestões dos alunos, julgamos ter torneado esta dificuldade.

5.4 Estrutura da versão final do questionário

A versão final do questionário, após muitas alterações e sugestões dos alunos, da orientadora deste estudo e de uma especialista em estatística que consultámos, ficou estruturada da seguinte forma:

A primeira parte é constituída por questões que visam recolher os dados de caracterização dos sujeitos: nome; idade; sexo; nível de escolaridade frequentado e área de estudos frequentada para os alunos do Ensino Secundário.

A segunda parte do questionário recolhe dados relativos à utilização do computador em casa: se os sujeitos têm computador em casa e acesso à Internet, se têm computador próprio, em que compartimentos da sua habitação o usam, tempo e frequência de uso do computador e da Internet, utilizações dadas ao computador, actividades desenvolvidas no computador, restrições à utilização da Internet colocadas pelos pais e a opinião dos pais sobre o tempo gasto na Internet.

A terceira parte do questionário recolhe dados quanto à utilização do computador na escola: se os sujeitos da investigação têm acesso ao computador na escola, qual o tempo de uso do computador e da Internet e quais as actividades mais desenvolvidas, e, para aqueles que não utilizam o computador na escola, pretende-se ficar a conhecer os motivos.

A quarta parte do questionário destina-se a recolher dados sobre as três principais ferramentas comunicacionais da Internet. Nesta parte, apresentamos questões sobre a frequência e tempo de uso do Correio electrónico, do *Messenger* e dos *Chats* e sobre a opinião dos sujeitos relativamente à utilização destas ferramentas. Se o inquirido não for utilizador do *Messenger*, é-lhe colocada ainda uma questão no sentido de recolher dados que nos levem a compreender os motivos de não o utilizarem. Os sujeitos que se encontrarem nesta situação, após responderem a esta questão, terminam o questionário.

A quinta parte destina-se a recolher dados sobre o *Messenger* e só é respondida pelos sujeitos que dizem ser utilizadores do *Messenger*. As questões visam conhecer o tipo de Mensageiro usado, as principais utilizações dadas, recolher informações sobre os interlocutores e sobre outras actividades que executam enquanto conversam no *Messenger*. Nesta parte, são ainda

elaboradas questões com o objectivo de perceber a opinião dos alunos quanto à sociabilidade e ao tipo de linguagem usado no *Messenger*.

A parte seis do questionário fundamenta-se na necessidade de recolher dados sobre a utilização do *Messenger* em contexto escolar, nomeadamente se o entrevistado considera o *Messenger* uma ferramenta de apoio ao estudo, que utilizações lhe dá em contexto escolar e se o utiliza excessivamente, em detrimento da realização dos trabalhos escolares.

A parte sete visa a recolha de dados para perceber se o aluno considera o *Messenger* uma ferramenta apelativa e quais os respectivos motivos.

5.5 Aplicação do questionário

Embora a escolha da data de aplicação do questionário estivesse planeada para Junho de 2007, como na escola onde decorreu a investigação as aulas terminaram antes do previsto, o 3º Período deu-se por concluído nesta escola a 8 de Junho devido à realização dos Exames Nacionais, a aplicação do questionário concretizou-se no início do ano lectivo de 2007/2008.

No início do ano escolar, apresentou-se o pedido de autorização para o desenvolvimento do estudo em questão ao Conselho Executivo da escola. Este apresentou o nosso pedido no Conselho Pedagógico de 10 de Outubro de 2007, tendo o mesmo sido aprovado. A aplicação do questionário decorreu de 15 a 24 de Outubro. A nível do 9º ano a Presidente do Conselho Executivo decidiu que a aplicação do questionário seria feita pelos Directores de Turmas na aula de Formação Cívica; quanto ao 12º ano ficou decidido que o questionário seria aplicado nas aulas de Educação Física.

No quadro que se segue, apresentamos o calendário de aplicação do questionário:

Turma	Dia	Hora	Aula
9ª A	22 de Out	10 h	Formação Cívica
9º B	22 de Out	10 h	Formação Cívica
9º C	23 de Out	11,45 h	Formação Cívica
12º A	15 de Out	11,45 h	Educação Física
12º B	17 de Out	8,15 h	Educação Física
12º C/D	24 de Out	8,15 h	Educação Física

Tabela 4 – Calendário de aplicação do questionário

Os questionários foram aplicados, em contexto de sala de aula, pelos professores das referidas disciplinas, que reservaram da sua aula 45 minutos para o efeito. A investigadora não esteve presente na aplicação do questionário para não perturbar o normal funcionamento das aulas.

No entanto, demos a conhecer, por escrito, aos professores que aplicaram o questionário as normas de ética que pretendíamos que fossem lidas aos alunos de acordo com as normas de Tuckman, pelo que foi feito um texto que foi lido antes da aplicação do questionário (vide Anexo D).

Tuckman (2000) faz referência a algumas normas éticas que devem ser levadas em linha de conta pelos investigadores na área da educação durante o processo de investigação, pois, como *“o processo de investigação tem como objecto de estudo a aprendizagem e o comportamento dos seres humanos, muitas vezes ainda crianças, pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afectar, de qualquer modo, negativamente, a vida dos que nele participam”* (p. 18) Pelo que, tanto em questionários como em testes usados em investigação, o autor recomenda a aplicação das normas de ética de forma a não ir contra os direitos de cada um.

Assim, segundo o autor referido, há a considerar, relativamente às normas de ética, o direito à privacidade ou de não participação; o direito a permanecer no anonimato, o direito à confidencialidade e o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador.

Quanto ao direito à privacidade ou de não participação - Tuckman é da opinião que a pessoa tem o direito de guardar para si própria informações que considere de carácter particular, assim como tem o direito de não participar na investigação. O direito de não participar foi garantido aos inquiridos, já que ninguém foi obrigado a participar no estudo e também o direito à privacidade, pois seguimos o recomendado por Tuckman (2000), que refere:

Para salvaguardar a privacidade dos sujeitos, o investigador deve:

1 - Evitar apresentar questões desnecessárias.

2 - Evitar referir respostas individuais dos itens considerados.

3 - Obter o consentimento directo dos participantes adultos – que é o mais importante – dos pais e dos professores, quando se trata de estudar

crianças. (p. 20)

Relativamente à alínea 3, como o nosso pedido para o desenvolvimento deste estudo e aplicação do questionário foi apresentado e deferido em Conselho Pedagógico e considerando que um dos seus elementos é o representante dos encarregados de educação, que também concordou com o desenvolvimento do estudo, não consideraram os órgãos Pedagógico e Executivo desta escola ser necessário o envio de cartas aos encarregados de educação a pedir permissão para o preenchimento pelos seus educandos do questionário em questão, por estarem, por conseguinte, representados no Conselho Pedagógico.

Quanto ao direito a permanecer no anonimato - o autor considera que os intervenientes na investigação têm o direito a permanecer anónimos, isto é, que os seus dados identificativos não sejam revelados na investigação.

Optámos por descrever estas normas de ética para dar a conhecer que, embora elas sejam do nosso conhecimento, no que diz respeito ao direito de o participante permanecer anónimo, tal não aconteceu no nosso caso. Tal deveu-se à necessidade de identificar os alunos para seleccionarmos de entre os inquiridos, posteriormente, os sujeitos que seriam objecto de entrevista, que, neste estudo, seriam os maiores utilizadores do *Messenger*. Quando da aplicação do questionário, era nossa intenção usar outro instrumento de recolha de dados para além deste, a entrevista, o que não acabou por não ser possível por motivos de limitação de tempo.

No que diz respeito ao direito à confidencialidade, o participante tem o direito de exigir que os dados relativos a si mesmo sejam considerados e tratados como confidenciais. (Tuckman, 2000) Neste estudo, foi garantida a confidencialidade dos dados aos inquiridos.

Por conseguinte, no tratamento dos dados, os nomes dos sujeitos foram cobertos e identificados os entrevistados por um número.

Um outro direito que os inquiridos têm é o de contar com o sentido de responsabilidade do investigador, pelo que o investigador deve assegurar aos participantes que não serão prejudicados pelo facto de terem participado na investigação, assim é conveniente, segundo Tuckam (2000), que o investigador esclareça os inquiridos sobre o resultado do estudo logo

que este esteja concluído.

Após o preenchimento dos questionários, os mesmos foram recolhidos pelos professores que os aplicaram e foram seguidamente entregues à investigadora. Desta forma conseguimos assegurar uma resposta de quase 100% da amostra.

6. Forma de tratamento dos dados

Considerando os objectivos de pesquisa, como já referido, escolhemos o questionário como método de recolha de informação.

Para tratar estatisticamente os dados obtidos através do questionário recorreremos ao programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 15.0.

Após atribuição de um número de ordem a cada questionário, procedeu-se à codificação das variáveis em estudo e dos itens relativos a cada variável. Após a introdução dos dados, procedeu-se a uma análise descritiva e exploratória e, sempre que possível, a uma análise de inferência estatística.

Relativamente à análise descritiva e exploratória dos dados construíram-se tabelas de frequência simples, dupla ou de tripla entrada, onde constam as frequências observadas e respectivas frequências relativas.

Quanto à análise de inferência estatística, aplicaram-se os seguintes testes de hipóteses;

- Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade, para verificar se as opiniões (quando a variável em estudo é nominal) dos alunos diferem entre os dois níveis de ensino;
- Teste de Qui-quadrado para testar a independência (associação) dentro de cada nível de ensino entre o sexo dos alunos e as opiniões;
- Teste de Mann-Whitney, para verificar se existem ou não diferenças estatísticas significativas nas opiniões dos alunos (opiniões medidas em escala ordinal) entre os dois níveis de ensino e, dentro de cada nível de ensino, entre os dois sexos.

Não podemos, no entanto, deixar de referir que os resultados dos testes de hipóteses são meramente indicativos, pelo facto de a amostra ter sido recolhida por um processo de amostragem não aleatório (amostragem por conveniência).

Sempre que nos seja possível compararemos os resultados obtidos nesta investigação com os resultados dos estudos obtidos pelo Pew Internet & American Life Project, desenvolvidos por Amanda Lenhart et al. (2001) e (2005), com o estudo de Boneva et. al. (2006) e com os resultados obtidos no estudo de Baptista, Baltazar e Mendes (2006) do CICCUM, dado que há alguma semelhança nas questões levantadas no nosso estudo relativamente aos estudos referidos. O fundamento desta comparação é o de perceber se existem pontos comuns entre os resultados que obtivemos nesta amostra e os obtidos numa população mais numerosa, como era o caso dos estudos citados.

Síntese

Começámos este capítulo com uma introdução em que fizemos alusão à pergunta de partida que norteou esta investigação e aos objectivos empíricos que foram formulados nesta investigação.

Seguidamente tentámos justificar porque enveredámos por um estudo de caso, descrevemos os motivos que nos levaram a optar pela escola onde se desenvolveu o estudo, fizemos, de seguida, uma caracterização da escola, descrevemos o tipo e a composição da amostra deste estudo, referenciámos o instrumento de recolha de dados, o questionário.

Para finalizar este capítulo, indicámos a forma de tratamento dos dados, que foram objecto de uma análise descritiva e exploratória, em que foram calculadas as frequências absolutas e relativas e, quando possível, de uma análise de inferência estatística em que se aplicaram testes de hipóteses.

Capítulo 2 – Análise dos dados

Introdução

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos resultados obtidos através da aplicação do questionário. A ordem de apresentação e de análise dos resultados estará em concordância com a ordem das questões do questionário, pelo que a análise dos resultados será feita tendo em conta os grupos considerados no questionário, questão a questão.

Face aos objectivos empíricos definidos, no final do capítulo apresentaremos uma síntese dos principais resultados obtidos neste estudo.

1. Análise dos resultados do questionário

Grupo I - Dados de Identificação

O Grupo I tem como objectivo caracterizar os sujeitos desta investigação que decorreu numa escola situada na zona ocidental de Lisboa no mês de Outubro de 2007.

Distribuição dos alunos por nível de ensino:

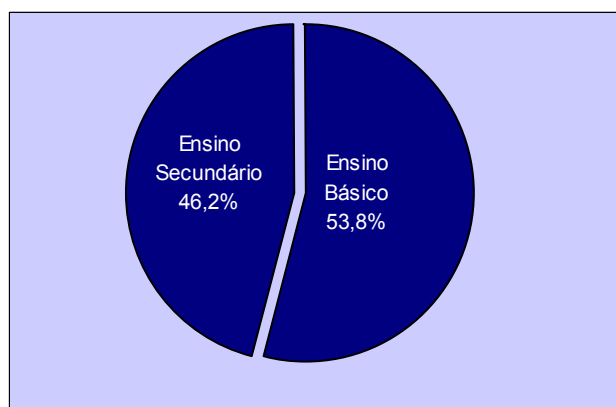


Gráfico G1.1 – Distribuição dos alunos por nível de ensino

Conforme tabela 1 do Anexo E, responderam a este questionário 71 alunos (53,78%) do Ensino Básico e 61 (46,21%) alunos do ensino Secundário num total de 132 alunos. O gráfico G1.1 ilustra a distribuição dos alunos por nível de ensino.

Distribuição por sexo:

Conforme tabela 2 do Anexo E, quanto à distribuição por sexo em cada nível de ensino em estudo, os resultados são os apresentados no gráfico G1.2:

- Do Ensino Básico, num total de 71 inquiridos - 21,21% (28 alunos) são raparigas e 32,58% (43 alunos) são rapazes;
- Do Ensino Secundário, num total de 61 inquiridos - 23,48%, o correspondente a 31 alunos, são raparigas e 22,73%, o correspondente a 30 alunos, são rapazes.

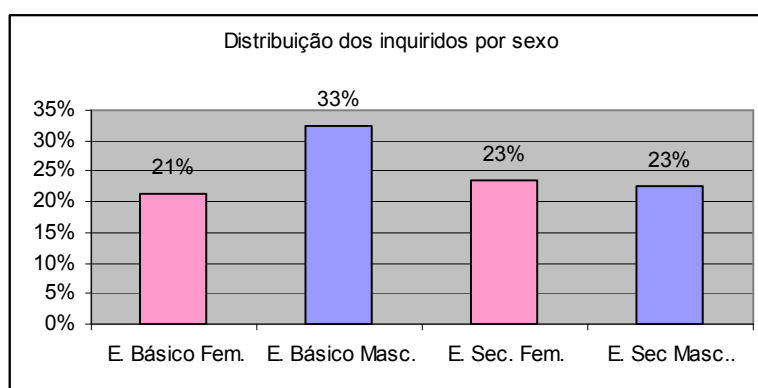


Gráfico G1.2 – Distribuição dos alunos por sexo para cada nível de ensino

Distribuição por área de estudos:

De acordo com a tabela 3 do Anexo E, relativamente ao Ensino Secundário, dos 61 alunos que responderam ao questionário, a distribuição por área de estudos é a que se apresenta no gráfico G1.4:

- 5% dos alunos não responderam;
- 8% dos alunos pertencem ao Curso de Artes Visuais;
- 49% ao Curso de Ciências e Tecnologias
- 38% ao Cursos de Ciências Socio-económicas.

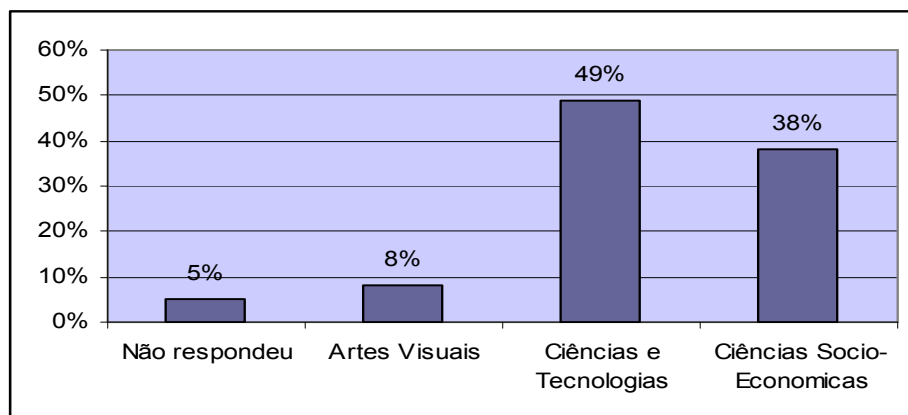


Gráfico G1.4 – Distribuição dos alunos por área de estudos - Ensino Secundário

Distribuição por idades:

Conforme a tabela 4 do Anexo E, podemos verificar que a média das idades dos alunos que responderam ao questionário é de:

- 14 ± 1 anos para os 71 alunos do Ensino Básico;
- 17 ± 1 anos para os 61 alunos do ensino secundário.

Grupo II - Computador em Casa

Este grupo visava recolher informações sobre a utilização do computador em casa.

Conforme tabela 5 do Anexo 4, a análise do gráfico G2.1.1, relativo à **pergunta 1**, leva-nos a concluir que quase todos os alunos têm computador em casa, só um aluno referiu, 0,8% dos 131 alunos que responderam a esta questão, que não tinha computador em sua casa.



Gráfico G2.1.1 – Computador em casa no global

A análise desta variável, mas atendendo ao nível de ensino que os inquiridos frequentam (Gráfico G2.1.1), permite-nos constatar que no Ensino Básico 1,40% dos inquiridos, 1 aluno, não tem computador em casa; já no Ensino Secundário todos os inquiridos têm, conforme tabela 6 do Anexo E.

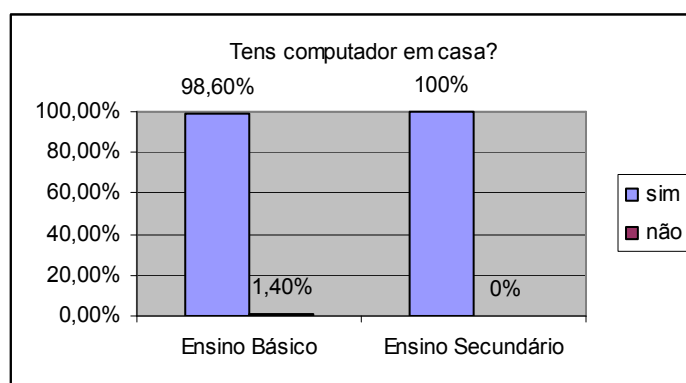


Gráfico G2.1.2 – Computador em casa por nível de ensino

Relativamente à **pergunta 2**, de acordo com a tabela 7, o gráfico G2.2.1 ilustra que da totalidade dos inquiridos (128 alunos que responderam a esta questão) 95% têm acesso à Internet em casa.

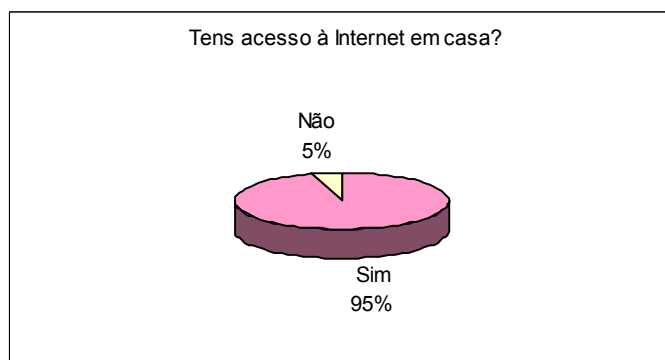


Gráfico G2.2.1 – Acesso à Internet no global

Relativamente a esta questão, mas tendo em atenção o nível de ensino frequentado pelos alunos, de acordo com o gráfico G2.2.2, podemos referir que:

- 95,6% de inquiridos do Ensino Básico e 95% do Ensino Secundário têm acesso à Internet em casa.
- apenas 6 alunos não têm acesso à Internet em casa, sendo 3 do Ensino Básico e 3 do Ensino Secundário.

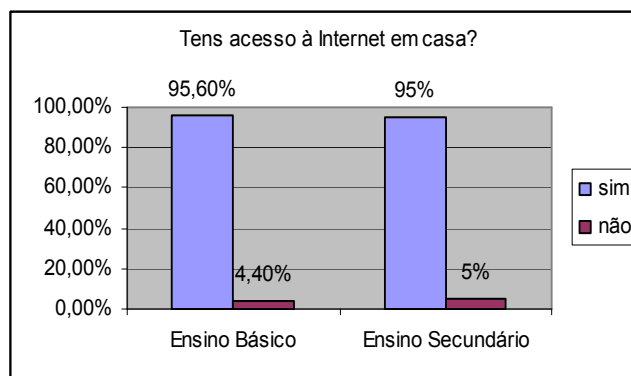


Gráfico G2.2.2 – Acesso à Internet por nível de ensino

Para verificar se o ter acesso (ou não) à Internet em casa era idêntico entre os dois níveis de ensino, tentou aplicar-se o teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas. No entanto, não se pode proceder à sua aplicação, uma vez que os pressupostos de aplicação não se verificaram. Contudo, aplicámos o teste Exacto de Fisher, quadros 1 e 2 do Anexo F, a partir **do qual se concluiu que as respostas dadas são homogêneas entre os dois níveis de ensino** ($p=0.599>\alpha=0.05$).

A tabela 8 do Anexo E apresenta os dados por sexo, dentro de cada nível de ensino, da variável “Ter acesso à Internet em casa”. Pela observação da tabela constatamos que as respostas dos dois sexos dentro de cada nível de ensino não são diferentes. Regista-se que no Básico uma rapariga e dois rapazes não têm acesso à Internet; enquanto no Ensino Secundário, são duas raparigas e um rapaz que não têm acesso à Internet.

Dentro de cada nível de ensino, não se pôde proceder à aplicação do teste de Qui-quadrado, para testar a independência entre o sexo e o ter (ou não) acesso à Internet em casa. No entanto, utilizámos o teste Exacto de Fisher. Da sua aplicação, concluímos **que o ter (ou não) acesso à Internet em casa é independente do sexo**, ou seja, não existe associação entre estas duas variáveis ($p=0.633>\alpha=0.05$, **para o Ensino Básico**, quadros 3 e 4 do Anexo F, e $p=0.5>\alpha=0.05$, **para o Ensino Secundário**, quadros 5 e 6 do Anexo F).

Conforme tabela 9 do Anexo E, quanto à **pergunta 3**, “Tens um computador só para ti”, de acordo com o gráfico G2.3.1 que respeita a 130 inquiridos, podemos constatar que:

- 58,5% dos inquiridos têm um computador só para si;

- 41,5% partilham o computador com outros elementos do agregado familiar.

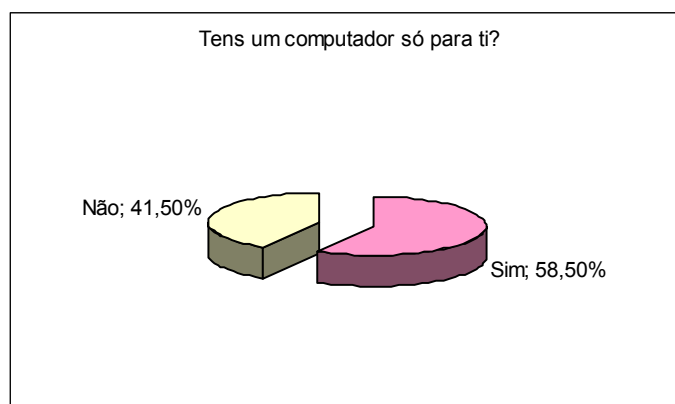


Gráfico G2.3.1 – Computador individual no global

Atendendo ao nível de ensino, face a esta questão, de acordo com o gráfico G2.3.2, podemos referir que 53,6% dos alunos do Ensino Básico e 58,5% do Ensino Secundário têm computador só para seu uso individual.

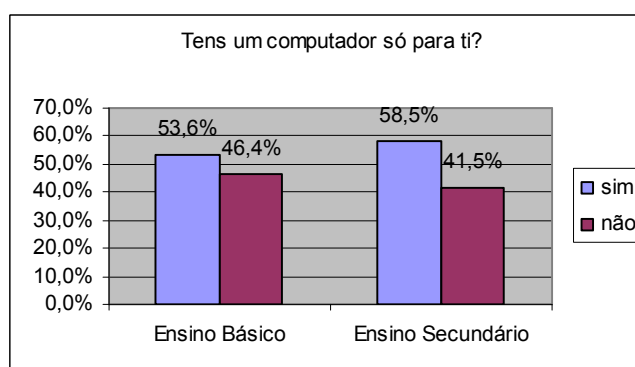


Gráfico G2.3.2 – Computador individual por nível de ensino

Embora se verifique que há uma percentagem maior de alunos do Secundário que tem computador só para si comparativamente com os alunos do Ensino Básico. No entanto, pela aplicação do teste de Qui-quadrado, quadros 7 e 8 do Anexo F, para testar a homogeneidade das respostas, **concluimos que as respostas dos alunos dos dois níveis de ensino são homogêneas** ($p=0.234 > \alpha=0.05$).

A tabela 10 do Anexo E apresenta a comparação das respostas dadas pelos alunos e alunas de cada nível de ensino no que concerne à questão colocada.

Embora se observe que 46,4% das raparigas comparativamente com 58,5% dos rapazes,

que frequentam o Básico, têm um computador só para si e que, quanto ao Secundário, 67,7% das alunas e 60% dos alunos têm também um computador só para seu uso individual, pela aplicação do teste de Qui-quadrado, para testar a independência entre as duas variáveis, concluímos que o ter (ou não) um computador só para seu uso individual é independente do sexo, isto é, **não existe associação entre estas duas variáveis** ($p=0.322>\alpha=0.05$, **para o ensino básico**, quadros 9 e 10 do Anexo F e $p=0.529>\alpha=0.05$, **para o ensino secundário**, quadros 11 e 12 do Anexo F).

A **pergunta 4** pretendia determinar em que compartimento da casa os alunos utilizam o seu computador pessoal.

De acordo com a tabela 11 do Anexo E, relativamente à totalidade dos alunos, como se pode ver no gráfico G2.4.1, constatou-se que a maioria dos inquiridos, 65%, tem o computador no seu quarto e os restantes 35% têm o computador em espaços comuns da casa.

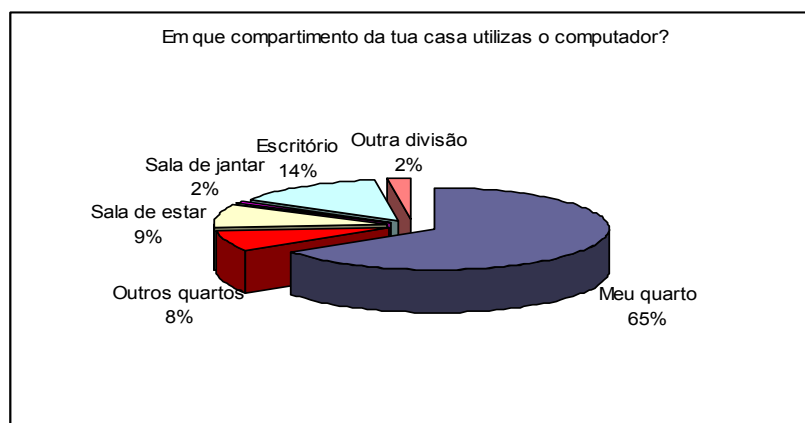


Gráfico G2.4.1 – Compartimento onde os alunos usam o computador em casa no global

De acordo com o gráfico G2.4.2, que compara os resultados por nível de ensino frequentado pelos inquiridos, verificamos que:

- a grande maioria dos alunos do Ensino Básico, 71,4%, tem o computador no seu quarto e os restantes 28,6% têm o computador em espaços comuns da casa;
- a maioria dos alunos do Ensino Secundário, 59%, tem o computador no seu quarto e 41 % têm o computador em compartimentos comuns.
- 4,9% inquiridos, em número de três alunos, indicaram outra divisão, conforme tabela 12

do Anexo E.

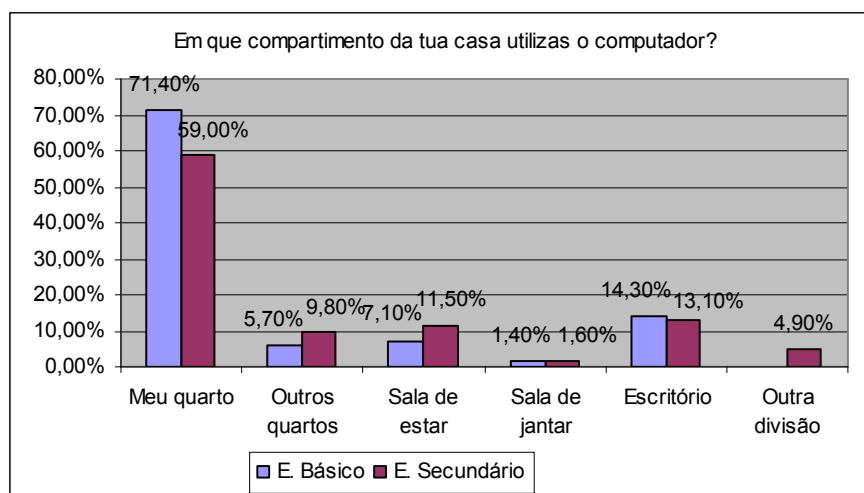


Gráfico G2.4.2 – Compartimento onde usa o computador em casa por nível de ensino

A tabela 12 do Anexo E apresenta as respostas dadas a esta questão, mas compara as respostas por sexo dentro de cada nível de ensino.

Constatamos, de acordo com a tabela 13, que a nível do Básico não há diferenças relevantes quanto a esta questão relativamente às respostas dadas pelos alunos e alunas. Com efeito, 71,4% das raparigas e 71,4% dos rapazes têm o computador no seu quarto, e 28,6%, tanto dos rapazes como das raparigas, têm o computador em divisões comuns. Quanto aos alunos do Ensino Secundário, a maioria das alunas (61,3%) e dos alunos (56,7%) têm o computador no seu quarto. 38,7% das raparigas e 43,3% dos rapazes têm o computador em divisões comuns da casa.

A **pergunta 5** visa conhecer o tempo gasto na utilização do computador em casa semanalmente pelos inquiridos. Conforme tabela 14 do Anexo E e a partir da leitura do gráfico G2.5.1, podemos verificar que as respostas se distribuem de forma equilibrada pelos vários intervalos:

- 28,1% usam o computador em casa até 3 horas semanais;
- 39,9% usam o computador entre 3 a 7 horas semanais em casa;
- 32 % usam-no mais do que 7 horas por semana.

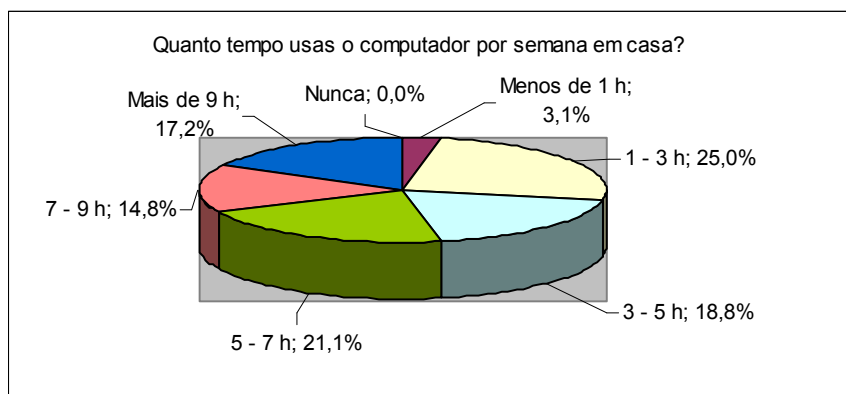


Gráfico G2.5.1 – Tempo semanal de utilização do computador em casa no global

O gráfico G2.5.2 compara os tempos médios de uso do computador em casa em cada nível de ensino. Dos 128 alunos que responderam a esta questão, verificamos que:

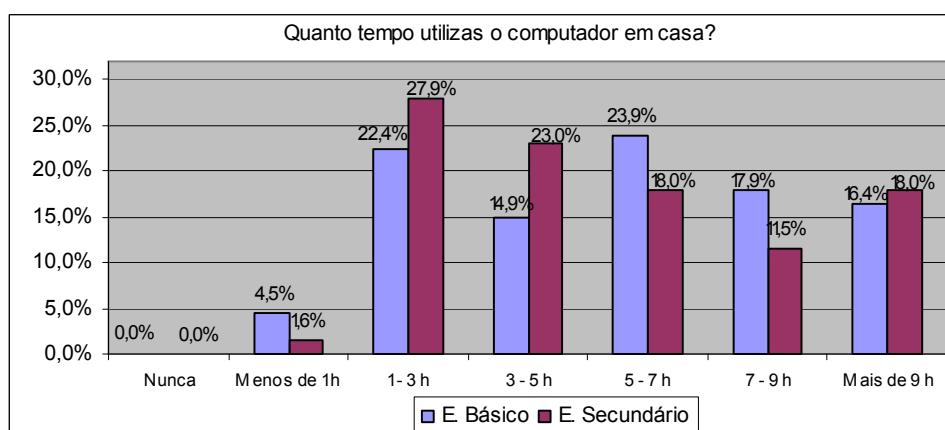


Gráfico G2.5.2 – Tempo semanal de utilização do computador em casa por nível de ensino

- todos os alunos dos dois níveis de ensino utilizam o computador em casa;
- de 1 a 3 horas de utilização foi o intervalo referenciado por 22,4% dos alunos do Básico e 27,9% dos alunos do Ensino Secundário.
- 38,8% dos alunos do Ensino Básico e 41% dos alunos do Secundário utilizam o computador entre 3 a 7 horas semanais;
- 34,3% de alunos do Básico e 29,5% do Ensino Secundário usam o computador em casa mais do que 7 horas semanais.

Para verificar se existiam diferenças significativas entre as respostas dos dois níveis de ensino, aplicou-se o teste de *Mann-Whitney*, quadros 13 e 14 do Anexo F. Da sua aplicação

concluiu-se que **não existem diferenças estatisticamente significativas quanto ao tempo de utilização do computador em casa, por semana, entre os alunos do Ensino Básico e do Secundário** ($p=0.562>\alpha=0.05$).

A tabela 15 do Anexo E visa perceber se as respostas das alunas diferem das dos alunos dentro de cada nível de ensino, no que respeita ao tempo médio de utilização do computador em casa por semana. Constatamos da observação da tabela, que os alunos gastam mais tempo em casa com o computador do que as alunas, no entanto essas diferenças não são estatisticamente significativas, como ficou demonstrado através da aplicação do teste de *Mann-Whitney*, quadro 15 e 16 do Anexo F. Pelo que se conclui que **não se detectaram diferenças estatisticamente significativas quanto ao tempo de utilização do computador em casa, por semana, entre as alunas e os alunos do Ensino Básico** ($p=0.062>\alpha=0.05$).

No entanto, **no Ensino Secundário**, quadros 17 e 18 do Anexo F, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre as alunas e os alunos relativamente ao tempo que utilizam, em média, o computador por semana ($p=0.015<\alpha=0.05$), **verificando-se que os alunos despendem mais tempo em casa com o computador do que as alunas**.

Na **pergunta 6**, pretendíamos saber, do tempo referido na pergunta anterior, quanto é gasto pelos jovens inquiridos na utilização da Internet em casa. Responderam a esta questão 130 alunos e os resultados obtidos constam da tabela 16 do Anexo E. É de referir que, de acordo com gráfico G2.6.1:

- 3,1 % dos inquiridos nunca utilizam a Internet em casa;
- 38,4 % dos inquiridos indicaram uma utilização da Internet até 3 h semanais;
- 33,9 % indicaram uma utilização da Internet compreendida entre as 3 a 7 horas;
- 24,6% referiram que dão à Internet uma utilização semanal superior a 7 horas semanais.

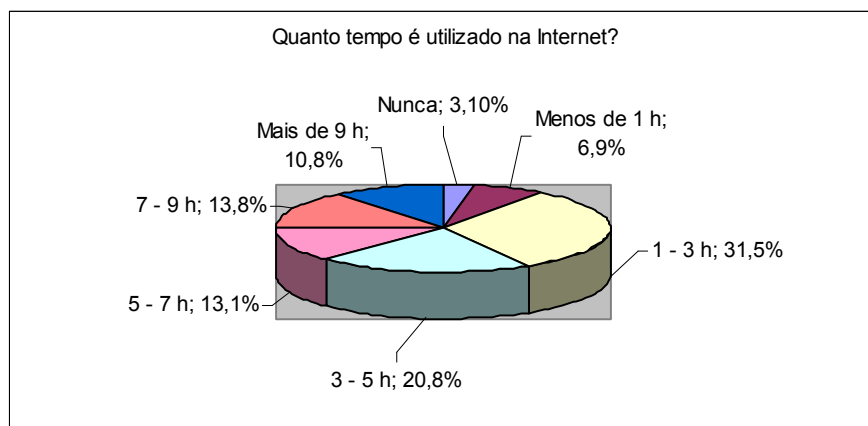


Gráfico G2.6.1 – Tempo semanal de utilização da Internet em casa no global

De acordo com o gráfico G2.6.2, se compararmos as respostas dadas pelos inquiridos dos dois níveis de ensino, há a referir que:

- 2,9 % dos alunos do Ensino Básico e 3,3% do Ensino Secundário nunca acedem à Internet a partir de casa;
- o intervalo de utilização que recebeu um maior número de respostas está compreendido entre 1 e 3 horas, tendo sido referenciado por 27,1% dos alunos do Ensino Básico e por 36,7% dos alunos do Ensino Secundário;
- entre 3 e 7 horas semanais foi o intervalo referenciado por 32,9% dos alunos do Básico e por 35% dos alunos do Ensino Secundário;
- 28,6% do Ensino Básico e 20% do Ensino Secundário indicaram uma utilização superior a 7 horas semanais.

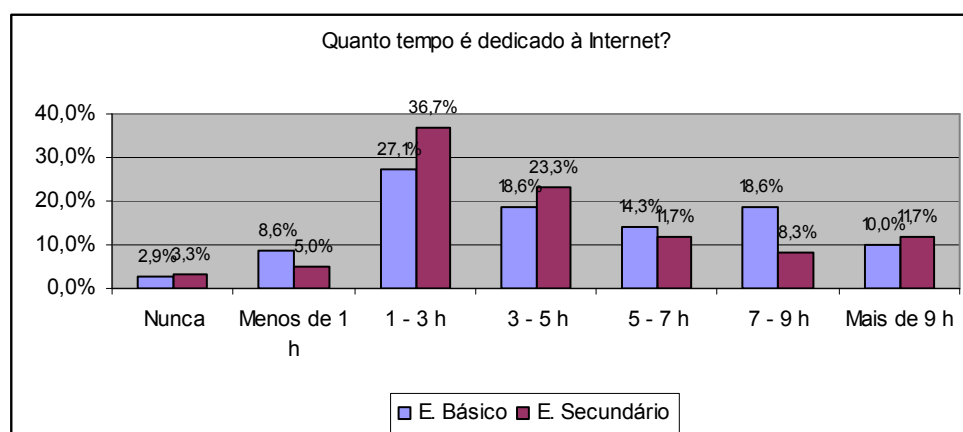


Gráfico G2.6.2 – Tempo semanal de utilização da Internet em casa por nível de ensino

Pela aplicação do teste de *Mann-Whitney*, quadros 19 e 20 do Anexo F, concluiu-se que **não existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do Ensino Básico e Secundário quanto ao tempo médio de utilização da Internet em casa por semana** ($p=0.427>\alpha=0.05$).

A tabela 17 do Anexo E permite-nos perceber se as respostas das alunas diferem das dos alunos, dentro de cada grau de ensino. Da observação da tabela percebemos que a nível do Ensino Básico não há diferenças relevantes quanto ao tempo de utilização da Internet em casa; já quanto ao Ensino Secundário, constata-se que os alunos usam mais tempo a Internet em casa do que as alunas. Com efeito, no Ensino Secundário as alunas fazem em casa uma utilização da Internet, a nível de tempo, mais moderada do que os alunos, entre 1 a 3 horas é o intervalo referenciado por 51% das alunas, enquanto que este mesmo intervalo é referido por apenas 20% dos rapazes.

De acordo com a aplicação do teste de *Mann-Whitney*, quadros 21 e 22 do Anexo F, dentro de cada nível de ensino, **não se detectaram diferenças estatisticamente significativas quanto ao tempo dedicado à utilização da Internet entre as alunas e os alunos do Ensino Básico** ($p=0.204>\alpha=0.05$).

Contudo, conforme quadros 23 e 24 do Anexo F, no **Ensino Secundário encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre as alunas e os alunos relativamente ao tempo médio de utilização da Internet em casa por semana** ($p=0.029<\alpha=0.05$), verificando-se que os alunos despendem mais tempo com a Internet do que as alunas neste nível de ensino.

Quanto à **pergunta 7**, que se refere ao sentido de utilização dado ao computador em casa pela totalidade dos inquiridos, de acordo com a tabela 18, a análise do gráfico G2.7.1 permite-nos, relativamente aos 129 alunos que responderam a esta questão, concluir que:

- 4,7 % dos inquiridos utilizam o computador em casa para estudar e elaborar trabalhos escolares;
- 17,1 % servem-se do computador só para a realização de actividades de fruição;
- 78,3%, a grande maioria, usa o computador tanto para estudar como para o desenvolvimento de actividades de lazer.

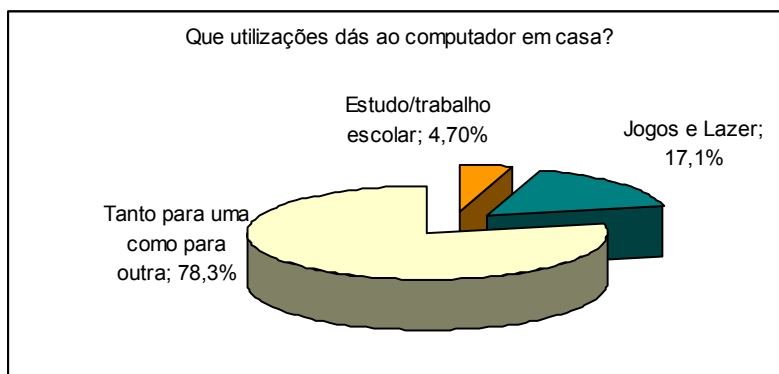


Gráfico G2.7.1 – Objectivo de utilização dado ao computador em casa no global

Pela comparação dos resultados do gráfico G2.7.2, tendo em atenção o nível de escolaridade, podemos referir que:

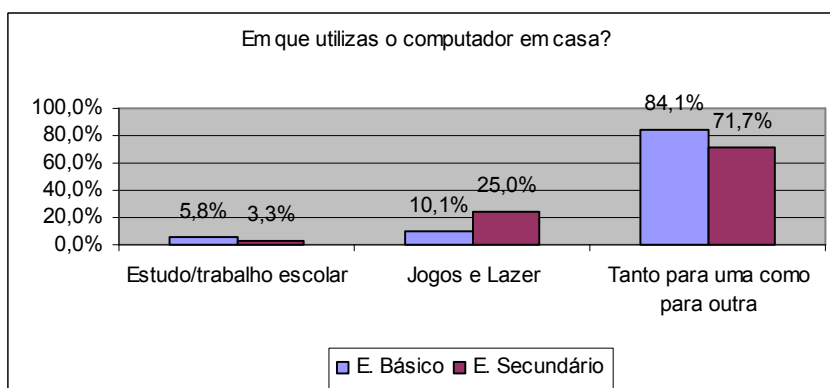


Gráfico G2.7.2 – Objectivo de utilização dado ao computador em casa por nível de ensino

- uma minoria, equivalente a 5,8 % dos alunos do Ensino Básico e a 3,3 % dos alunos do Ensino Secundário, indicou que o usa essencialmente para estudar;
- 10,1% de alunos do Básico e 25% dos alunos do Secundário referiram que o usam apenas como forma de entretenimento;
- a esmagadora maioria, correspondente a 84,1% do Ensino Básico e 71,7% do Ensino Secundário referiram que o usam em casa para fazer as duas coisas, tanto para realizar actividades escolares ou estudar como para realizar actividades de lazer.

Para verificar se o sentido de utilização do computador é homogéneo, entre os dois níveis de ensino, procedeu-se à aplicação do teste de Qui-quadrado, quadros 25 e 26 do Anexo F. Da sua aplicação concluiu-se que **as respostas são homogéneas entre os dois níveis de**

ensino ($p=0.074 > \alpha=0.05$).

A tabela 19 do Anexo E permite-nos perceber se, quanto a esta questão, as opiniões das alunas diferem das dos alunos dentro de cada grau de ensino. Da observação da tabela, verificamos que os alunos do Ensino Básico utilizam o computador para jogar enquanto que as raparigas o utilizam pouco com esse fim.

Procedeu-se à aplicação do teste de Qui-quadrado para testar a independência, no sentido de averiguar se existe associação entre o sexo e o sentido de utilização do computador, dentro de cada nível de ensino. Da aplicação do teste referido, quadros 27 e 28 do Anexo F, conclui-se que, **no Ensino Básico, existe associação entre o sexo e o sentido de utilização do computador** (apesar de em ambos os sexos a maior percentagem de respostas recair sobre a opção 3 – tanto para uma como para outra. **Nos rapazes há uma certa tendência para utilizar o computador em jogos e actividades de lazer** ($p=0.049 < \alpha=0.05$).

Relativamente ao **ensino secundário**, quadros 29 e 30 do Anexo F, **não existe associação entre o sexo e o sentido de utilização do computador** ($p=0.144 > \alpha=0.05$), **não se podendo portanto concluir que um dos sexos tem alguma tendência de resposta.**

Com a **pergunta oito**, pretendíamos ficar a conhecer quais as actividades que os alunos mais desenvolvem em casa no computador. Foi pedido aos inquiridos que indicassem duas actividades por ordem de preferência. (Tabela 20 do Anexo E)

O gráfico G2.8.1, para a totalidade dos inquiridos, ilustra as actividades que os jovens mais desenvolvem no computador em casa. Assim, como 1ª preferência, os jovens indicaram como principais actividades as seguintes:

- as conversações através do *Messenger* com 45% de respostas;
- a audição de música com 41% de respostas;
- os *downloads* e actividades no *e-mail* com 27% de respostas cada;
- os jogos com 26% de respostas.

Como 2ª preferência os inquiridos indicaram de acordo com o gráfico G2.8.1. como principais actividades as seguintes:

- a audição de música indicada com 18% de respostas;
- a elaboração de textos com 16% de respostas;
- em igualdade percentual, com 15% de respostas, a visita de *sites*, os jogos, o *Messenger* e as pesquisas com fins escolares.

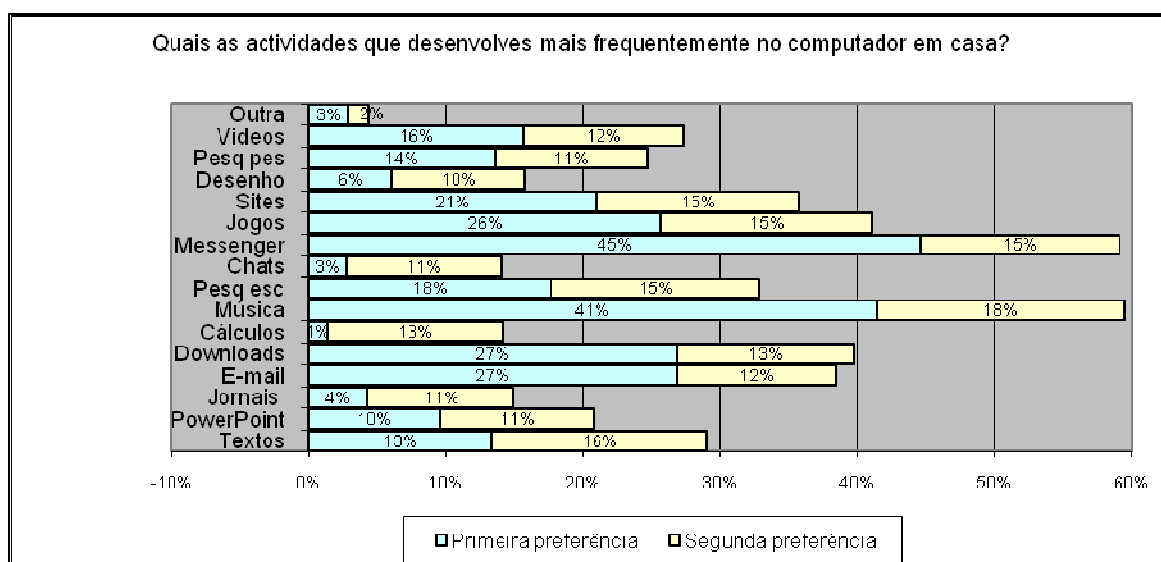


Gráfico G2.8.1 – Actividades desenvolvidas em casa no computador no global

Se considerarmos só os alunos do Ensino Básico e de acordo com o gráfico G2.8.2, podemos constatar que as actividades mais desenvolvidas em casa pelos jovens no computador, e referidas como 1ª preferência, são as que se indicam a seguir:

- as conversações através do *Messenger* como referido por 56% dos alunos;
- a audição de música, actividade escolhida por 45% dos inquiridos;
- os jogos como referido por 37% dos alunos;
- a visita de *sites* com 34% de respostas.

Como 2ª preferência, foram indicadas como principais actividades desenvolvidas por este nível de ensino as que se indicam a seguir:

- a audição de música referida por 20% dos inquiridos;
- a elaboração de textos indicada por 18% dos inquiridos;
- em igualdade percentual, com 13% de respostas, as actividades: jogos, *Messenger* e *downloads*.

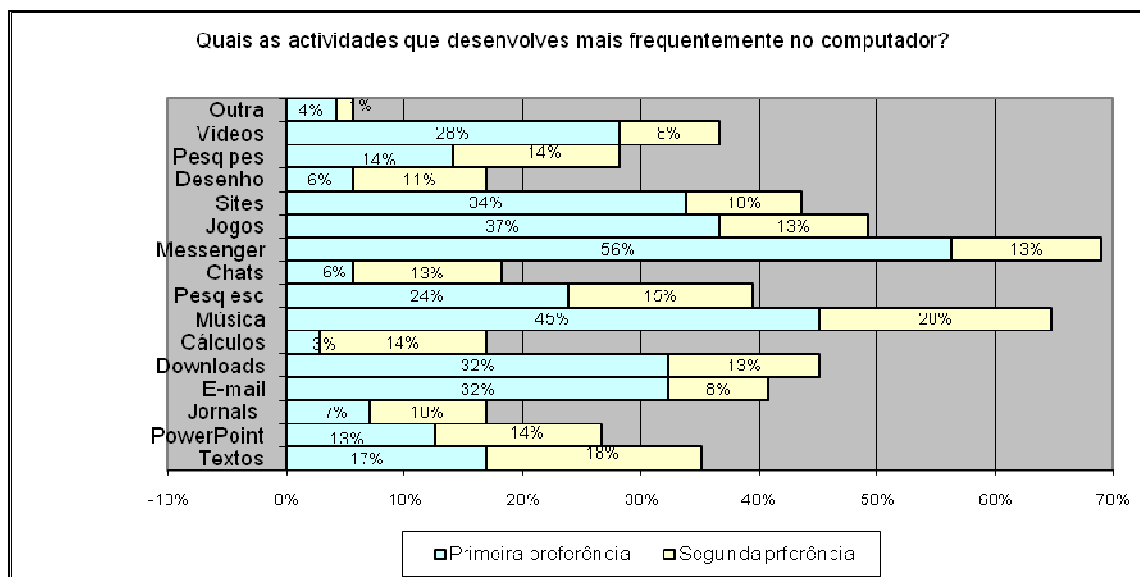


Gráfico G2.8.2 – Actividades desenvolvidas em casa no computador (Ensino Básico)

Para o Ensino Secundário, através da leitura do gráfico G2.8.3., como primeira preferência, podemos verificar que:

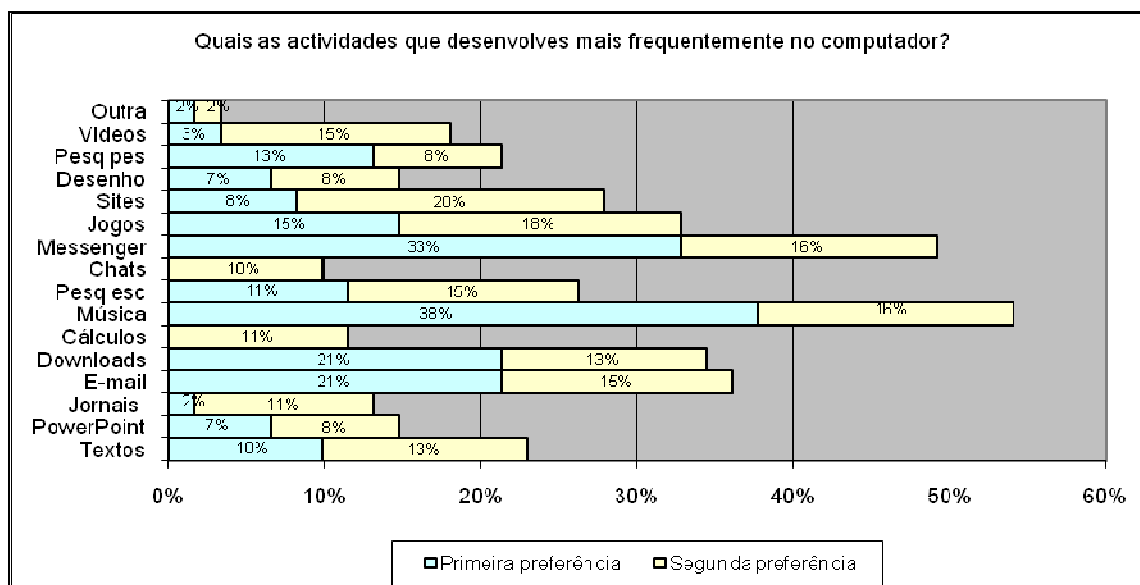


Gráfico G2.8.3 – Actividades desenvolvidas em casa no computador (Ensino Secundário)

- como primeira actividade desenvolvida no computador em casa destacou-se a audição de música com 38% de respostas;
- segue-se o *Messenger* com 33% de respostas;
- os *downloads* e os *e-mails* com 21% cada.

A segunda preferência deste nível de ensino incidiu sobre as principais actividades que a seguir se indicam:

- a visita de *sites* que foi escolhida por 20% dos inquiridos;
- os jogos com 18% de respostas
- o *Messenger* e a audição de música com 16% de respostas cada;

Os alunos que indicaram outro tipo de actividades referiram as seguintes: apresentações em *Keynote* e *Flash CS3*; *downloads* de filmes, *Hi5* e ver fotografias (tabela 21 do Anexo E).

A tabela 22 do Anexo E permite-nos verificar se as actividades desenvolvidas em casa, por ordem de preferência, pelas alunas, diferem das dos alunos dentro de cada nível de ensino.

Relativamente às cinco principais actividades, de acordo com o Gráfico G2.8.4, verificamos que, se atendermos ao nível de ensino e ao sexo:

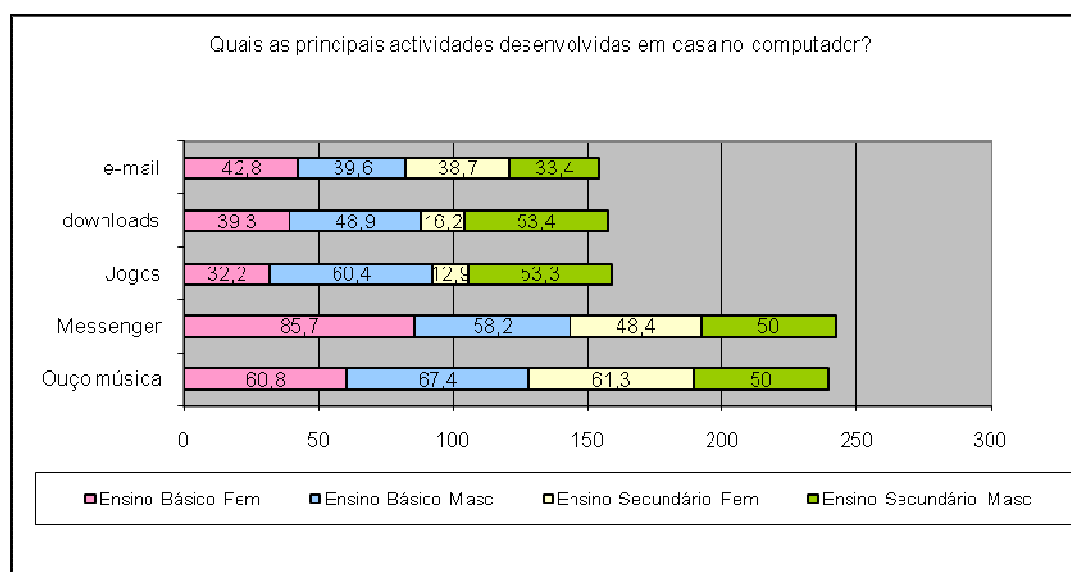


Gráfico G2.8.4 – Principais actividades desenvolvidas em casa no computador por sexo

- as conversas no *Messenger* são a primeira actividade que os inquiridos realizam em casa, as alunas do Ensino Básico são as maiores utilizadoras enquanto que as alunas do secundário são quem as utiliza menos;
- a audição de música é a segunda actividade mais desenvolvida em casa e não há grandes diferenças nas preferências dos inquiridos; podemos apenas referir que as alunas do Secundário são as que realizam menos esta actividade.

- os jogos são a terceira actividade mais desenvolvida, os rapazes do Ensino Básico são os maiores praticantes desta actividade e as raparigas do Ensino Secundário são quem menos desenvolve esta actividade em casa;
- como quarta actividade encontram-se os *downloads*, os rapazes simpatizam mais com esta actividade do que as raparigas em qualquer nível de ensino;
- o *e-mail* é a quinta actividade e destacam-se como maiores utilizadoras as raparigas mais jovens, embora esta actividade seja a menos apreciada das cinco actividades.

Conforme tabela 23 do Anexo E, a questão 9 diz respeito às restrições que os pais colocam aos seus educandos relativamente a alguns usos da Internet.

Relativamente ao *Messenger*, **pergunta 9.1**, pela análise do gráfico G2.9.1.1 podemos referir que na opinião dos inquiridos e para os 124 alunos que responderam a esta questão:

- a maioria dos pais, 64%, nunca coloca restrições quanto ao uso do *Messenger*;
- 30% dos pais apenas pontualmente impõem restrições a este uso;
- uma percentagem muito pequena, 7% dos pais, coloca restrições ao uso do *Messenger* muitas vezes e sempre.

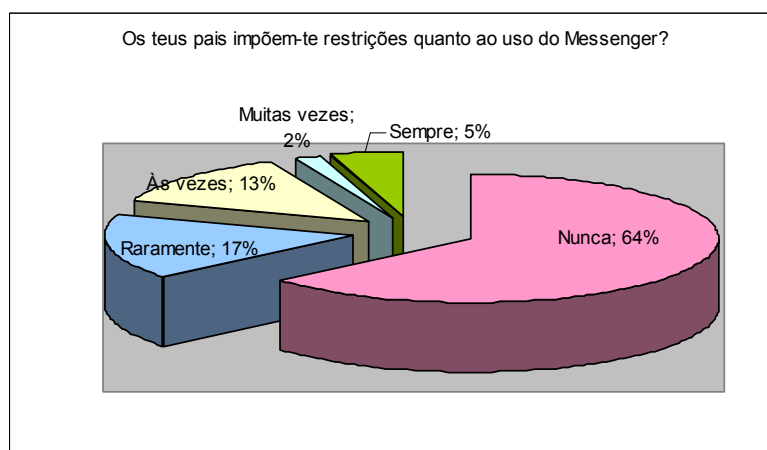


Gráfico G2.9.1.1 – Restrições quanto ao uso do *Messenger* no global

Ainda quanto ao uso do *Messenger*, como ilustrado pelo gráfico G2.9.1.2, se compararmos os alunos dos dois níveis de ensino, e consequentemente as suas idades, podemos observar que:

- a grande maioria dos alunos mais velhos (78%) não sofre restrições, quanto ao uso do *Messenger*, por parte dos pais; o que não acontece com os alunos do Básico, aos quais, a

quase metade dos inquiridos (49%), os pais impõem restrições;

- 39% dos alunos do Ensino Básico e 20% dos alunos do Secundário são objecto de restrições por parte dos pais pontualmente;
- 10% dos alunos do Básico e 2 % dos alunos do Secundário sofrem restrições por parte dos pais quanto ao uso do *Messenger*.

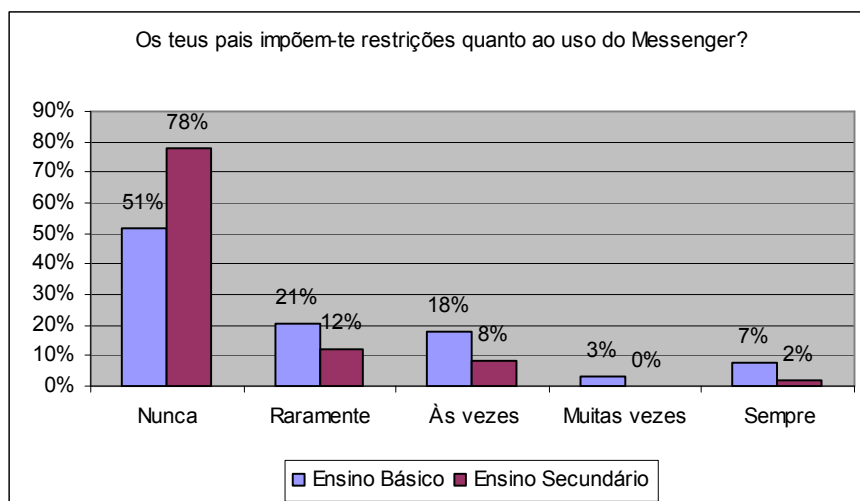


Gráfico G2.9.1.2 – Restrições quanto ao uso do *Messenger* por nível de ensino

A **pergunta 9.2.** refere-se às restrições colocadas pelos pais face ao uso do *Chat*. Pela análise do gráfico G2.9.2.1, podemos referir que na opinião dos 117 inquiridos:

- 67% dos pais não colocam restrições aos seus educandos quanto ao uso do *Chat*;
- 17% dos pais só pontualmente impõem restrições a este uso;
- 16% dos pais colocam restrições ao uso dos *chats* pelos filhos muitas vezes e sempre.

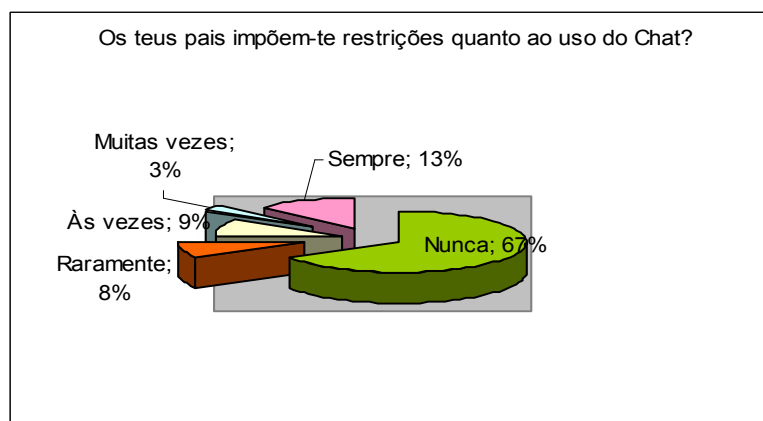


Gráfico G2.9.2.1 – Restrições quanto ao uso do *Chat* no global

Em consonância com o gráfico G2.9.2.2, se compararmos a opinião dos inquiridos dos dois níveis de ensino, podemos observar que:

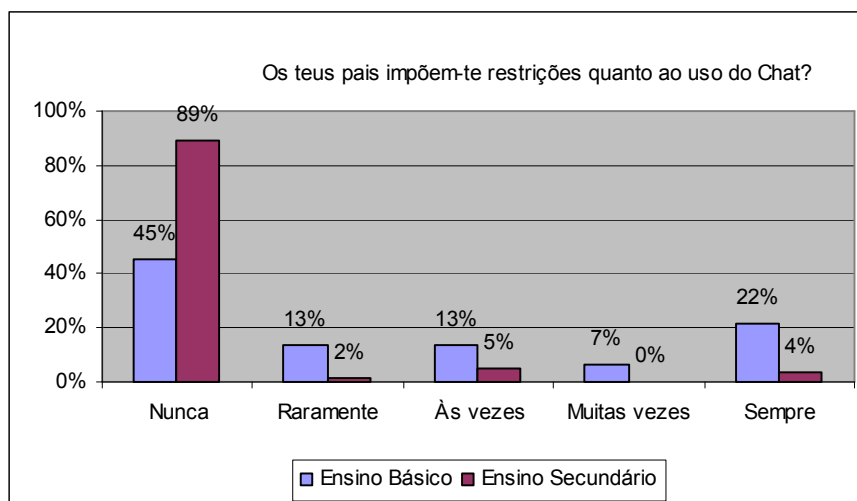


Gráfico G2.9.2.2 – Restrições quanto ao uso do *Chat* por nível de ensino

- a grande maioria dos alunos mais velhos (89%) não sofre restrições, por parte dos pais, quanto ao uso desta ferramenta comunicacional. Contrariamente, a mais de metade (55%) dos alunos mais novos, os pais impõem restrições de uso;
- 26% dos alunos do Básico e 7% dos alunos do Secundário pontualmente sofrem restrições por parte dos pais;
- 29% dos alunos do Ensino Básico são objecto de restrições por parte dos pais, muitas vezes e sempre, em comparação com os 4% dos inquiridos do Ensino Secundário quanto ao uso de *chats*.

A **pergunta 9.3.** é referente às restrições colocadas pelos pais aos jovens quanto à realização de jogos *on-line*.

Para os 124 inquiridos que responderam a esta questão e face à observação do gráfico G2.9.3.1, podemos referir que:

- 67% dos pais não colocam restrições quanto à realização desta actividade;
- 25% dos pais só pontualmente impõem restrições a este uso;
- 8% dos pais, segundo os inquiridos, impõem restrições à realização desta actividade muitas vezes e sempre.

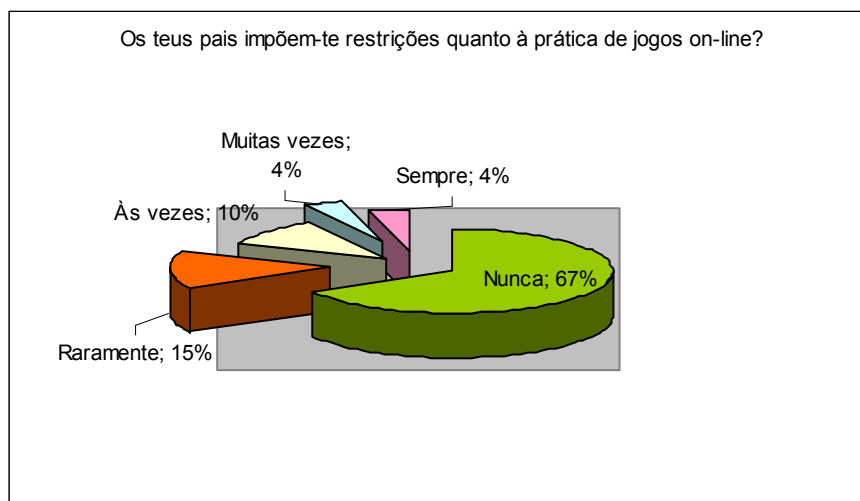


Gráfico G2.9.3.1 – Restrições quanto à realização de jogos *on-line* no global

O Gráfico G2.9.3.2 ilustra as restrições impostas pelos pais aos seus filhos no que respeita à realização de jogos *on-line* por nível de ensino:

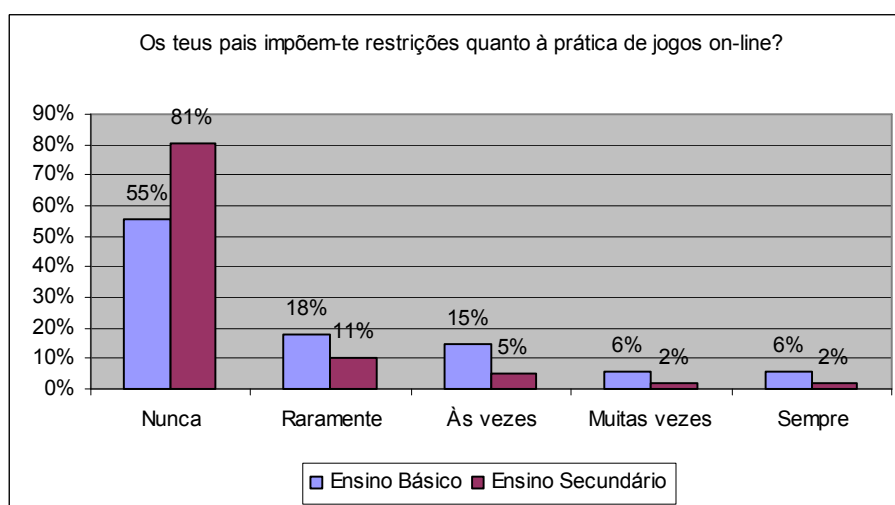


Gráfico G2.9.3.2 – Restrições quanto ao uso dos jogos *on-line* por nível de ensino

- a 55% dos jovens que frequentam o Ensino Básico e a 81% dos que frequentam o Ensino Secundário os pais não impõem quaisquer restrições relativamente a esta prática;
- 33% dos alunos do Básico e 16% do Secundário pontualmente sofrem restrições;
- 12% dos jovens do Ensino Básico e 4% dos jovens do Secundário sofrem restrições por parte dos pais muitas vezes e sempre.

Para verificar se existem (ou não) diferenças estatisticamente significativas relativamente às

restrições impostas pelos pais à utilização das ferramentas da Internet: *Messenger*, *Chat* e jogos *on-line* entre os alunos do Ensino Básico e Secundário, procedeu-se à aplicação do teste de *Mann-Whitney*, quadro 31 e 32 do Anexo F. A partir deste, podemos inferir que, **segundo a opinião dos inquiridos, os pais dos alunos que frequentam o Ensino Básico impõem maiores restrições do que os do Ensino Secundário** ($p=0.001<\alpha=0.05$ – para o *Messenger*; $p=0.000<\alpha=0.05$ – para o *Chat*; $p=0.002<\alpha=0.05$ – para os jogos *on-line*) ao uso destas três actividades da Internet.

A tabela 24 do Anexo E permite-nos verificar se, relativamente às restrições que os pais colocam aos seus filhos no que concerne ao uso do *Messenger*, do *Chat* e dos jogos *on-line*, há diferenças entre os rapazes e raparigas dentro de cada nível de ensino. Pela observação da mesma, constatamos que no Ensino Básico, segundo os inquiridos, as jovens sofrem mais restrições quanto à utilização de *Chat* do que os rapazes. Relativamente ao *Messenger* e aos jogos *on-line* as respostas entre os alunos e as alunas não são muito diferentes.

De acordo com os quadros 33 e 34 para o Ensino Básico e 35 e 36 para o Ensino Secundário do Anexo F, em que comparámos os dois sexos dentro de cada um dos níveis de ensino, pela aplicação do teste de *Mann-Whitney*, apenas se detectaram **diferenças estatisticamente significativas, entre os alunos e as alunas do Ensino Básico no que respeita ao uso dos Chats** ($p=0.01<\alpha=0.05$).

Com a **pergunta 10** do grupo dois pretendíamos ficar a conhecer a opinião dos pais, segundo os inquiridos, quanto ao tempo que estes dedicam à Internet.

Para a totalidade dos inquiridos, num total de 129, de acordo com a tabela 25 do Anexo E e da leitura do gráfico G2.10.1, podemos verificar que:

- 24 % dos pais são da opinião que os filhos não gastam muito tempo;
- 67,4% consideram que os filhos pontualmente gastam demasiado tempo;
- 8,6% dos pais são da opinião que os filhos gastam muito tempo na Internet.

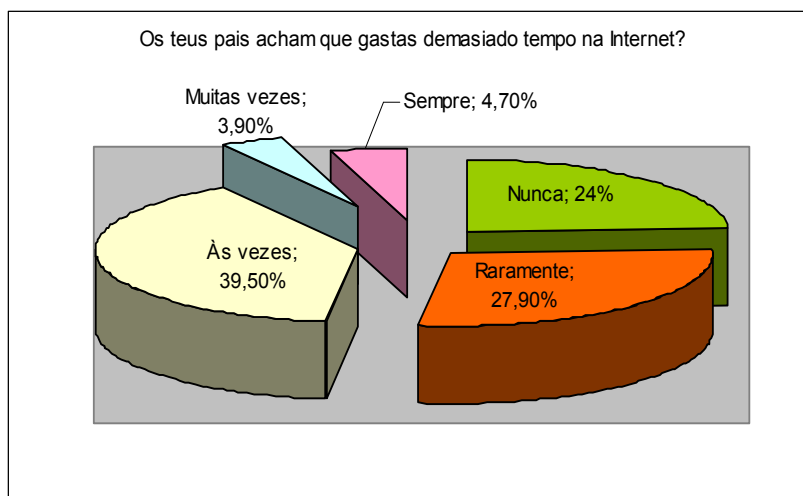


Gráfico G2.10.1 – Opinião dos pais quanto ao tempo gasto na Internet no global

Comparando a opinião dos pais, segundo as respostas dadas pelos alunos inquiridos dos dois graus de ensino, no que respeita ao tempo gasto pelos filhos na Internet, poderemos observar o seguinte (Gráfico G2.10.2):

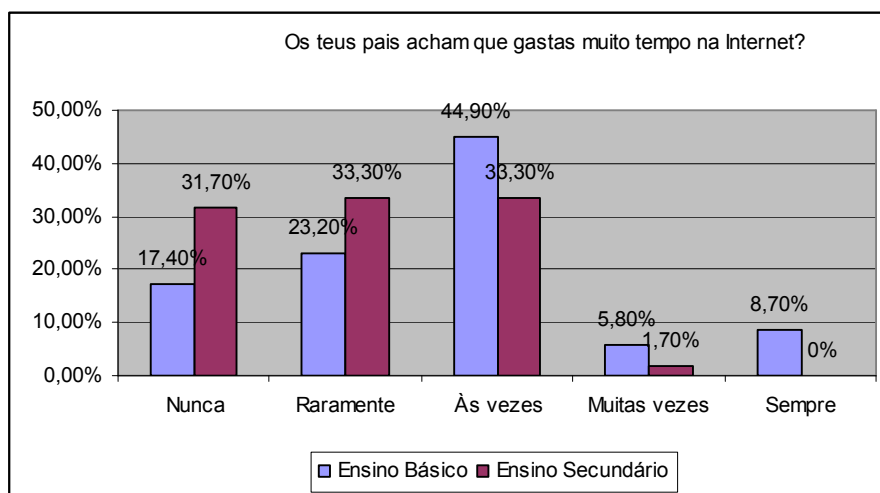


Gráfico G2.10.2 – Opinião dos pais quanto ao tempo gasto na Internet por nível de ensino

- 17,4% e 31,7%, respectivamente, dos pais dos alunos do Básico e dos alunos do 12ºano, segundo os inquiridos, não estão preocupados com o tempo gasto na Internet;
- 68,1% dos pais dos alunos do Básico e 66,6% dos pais dos alunos do Ensino Secundário consideram que os seus filhos pontualmente dedicam muito tempo à Internet;
- 14,5 dos pais dos alunos do Ensino Básico comparativamente com 1,7% dos pais dos alunos do Secundário são da opinião que os seus filhos gastam muito tempo na Internet.

Da aplicação do teste de Mann-Whitney, quadros 37 e 38 do Anexo E, conclui-se que existem diferenças estatisticamente significativas na opinião dos pais quanto ao tempo gasto pelos seus educandos na Internet ($p=0.002<0.05$). **Os pais dos alunos do Básico, comparativamente com os do Secundário, consideram que os filhos gastam demasiado tempo com a Internet.**

A tabela 26 do Anexo E permite-nos verificar se há diferenças nas opiniões dos pais dos alunos e alunas de cada nível de ensino, quanto ao tempo que os educandos gastam na Internet. Verificamos pela observação da referida tabela que as diferenças não são relevantes.

Da aplicação do teste de Mann-Whitney, **conclui-se ainda que não existem diferenças estatisticamente significativas quanto à opinião que os pais dos alunos e das alunas têm relativamente ao tempo despendido pelos filhos na Internet, em cada um dos dois níveis de ensino** ($p>0.05$), tal como se pode ver nos quadros 39 e 40 para o Ensino Básico e 41 e 42 para o Ensino Secundário do Anexo F.

Grupo III - Computador na Escola

Este grupo fundamenta-se na necessidade de percepcionar as utilizações que os alunos dão ao computador na escola.

Com a **pergunta 1**, pretendíamos saber, relativamente à totalidade dos inquiridos, 129 que responderam a esta questão, se utilizavam o computador na escola.

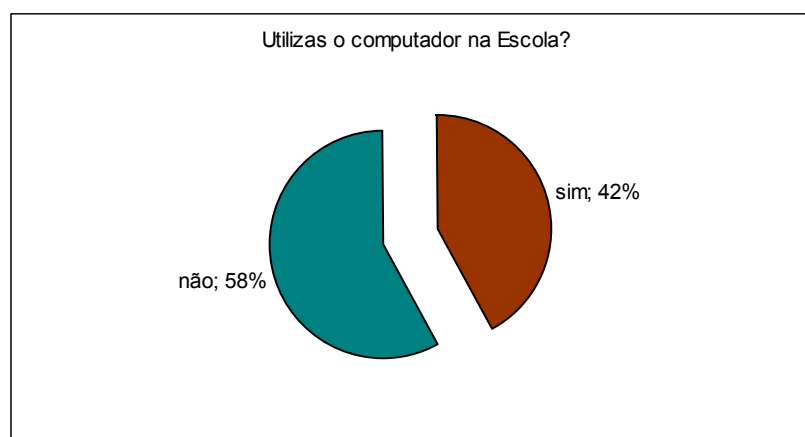


Gráfico G3.1.1 – Utilização do computador na escola no global

Em conformidade com a tabela 27 do Anexo E, pela leitura do gráfico G3.1.1 podemos observar que 58% dos inquiridos não utilizam o computador na escola enquanto os

restantes 42% o utilizam.

O gráfico G3.1.2 compara, relativamente a esta questão, as respostas dos alunos dos dois níveis de ensino:

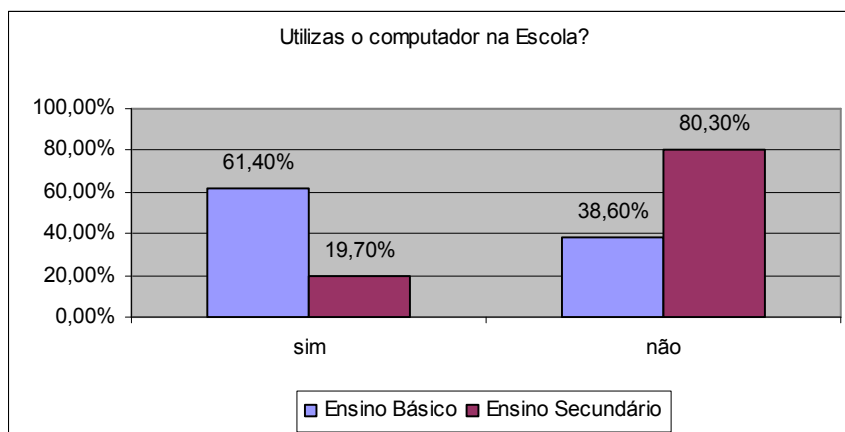


Gráfico G3.1.2 – Uso do computador na escola por nível de ensino

- 61,4% dos alunos do Ensino Básico e 19,7% do Ensino Secundário usam o computador na escola;
- 38,6% dos alunos do Ensino Básico referem que não o utilizam comparativamente com 80,3% do Ensino Secundário.

Relativamente a esta questão, aplicou-se o teste do Qui-quadrado, quadros 43 e 44 do Anexo F, para testar a homogeneidade. Conclui-se que as respostas não são homogêneas entre os dois níveis de ensino ($p=0.000<\alpha=0.05$), **verifica-se que os alunos do Ensino Básico utilizam mais o computador na escola do que os alunos do Ensino Secundário.**

A 28 do Anexo E permite-nos comparar, dentro de cada nível de ensino, a percentagem de alunas e de alunos que utilizam o computador na escola. Pela observação da tabela podemos observar que as diferenças nas respostas por sexo dentro de cada nível de ensino não são relevantes.

Também da aplicação do teste de Qui-quadrado para testar a independência, conclui-se que, dentro de cada nível de ensino, **não existe associação entre o sexo e a utilização do computador na escola** ($p=0.476>\alpha=0.05$ – **para o Ensino Básico**, quadros 45 e 46 do Anexo F e $p=0.176>\alpha=0.05$ – **para o Ensino Secundário**, quadros 47 e 48 do Anexo F),

não se podendo, portanto, dizer que um dos sexos tem maior ou menor tendência para utilizar ou não o computador na escola.

As questões 2 e 3 deste grupo destinavam-se apenas aos alunos que responderam afirmativamente à questão anterior. Apenas responderam a estas perguntas 54 alunos: 42 do Ensino Básico e 12 do Ensino Secundário.

Na **pergunta 2**, solicitámos aos alunos que indicassem o tempo de uso médio semanal do computador na escola. Pela leitura da tabela 29 do Anexo E, conforme o gráfico G3.2.1 constatamos que:

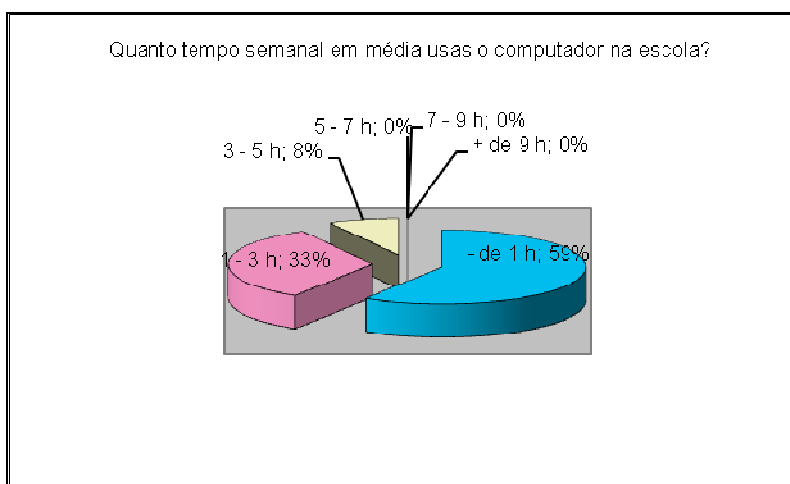


Gráfico G3.2.1 – Tempo semanal usado no computador da escola no global

- a grande maioria, 92% dos alunos, deu como resposta até 3 horas semanais;
- 8% indicaram entre 3 e 5 horas por semana;
- não há inquiridos a utilizarem o computador na escola mais do que 5 horas.

Se compararmos os alunos dos dois níveis de ensino, poderemos dizer, conforme o gráfico G3.2.2, que:

- 93% dos alunos do Ensino Básico e 92% dos alunos do Ensino Secundário utilizam o computador na escola até 3 horas semanais;
- 7% dos inquiridos do Ensino Básico e 8% dos inquiridos do Secundário têm uma utilização semanal do computador na escola compreendida entre as 3 e as 5 horas;
- os alunos dos dois níveis de ensino não utilizam o computador na escola mais do que 5

horas por semana.

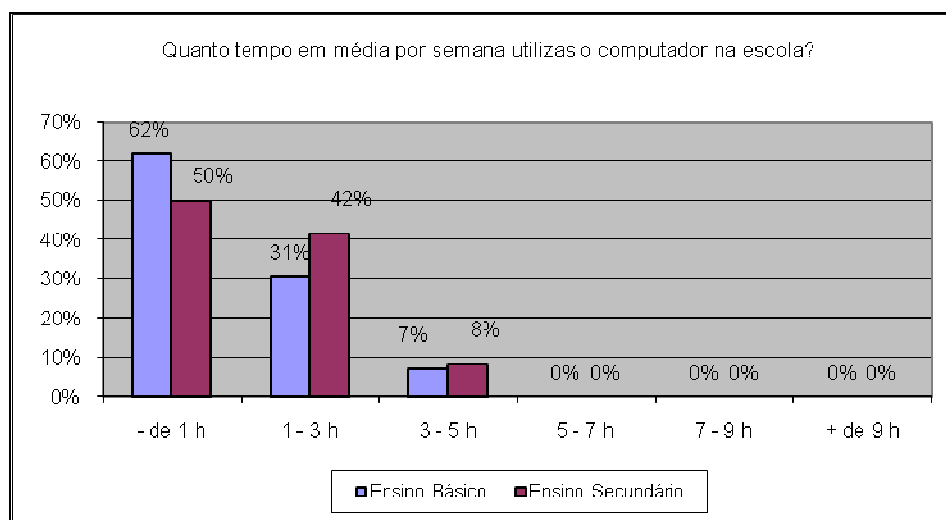


Gráfico G3.2.2 – Tempo semanal usado no computador da escola por nível de ensino

Quanto ao tempo de utilização do computador na escola, podemos referir que **não se detectaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino**, $p=0.487>\alpha=0.05$ e $p=0.208>\alpha=0.05$, respectivamente, pela aplicação do teste de *Mann-Whitney*. (Quadros 49 e 50 do Anexo F)

Através da tabela 30 do Anexo E, ficamos a conhecer o tempo médio semanal de utilização do computador na escola, por sexo, dentro de cada nível de ensino, dos 54 alunos que responderam a esta questão. Podemos referir que as diferenças não sejam relevantes, no Ensino Básico constata-se que 88,8% das alunas utilizam o computador na escola até 3 horas semanais comparativamente com 92% dos rapazes. No secundário 100% das raparigas e 87,5% dos rapazes dão-lhe igual utilização.

Também pela aplicação do teste de *Mann-Whitney*, para cada nível de ensino e relativamente ao tempo de utilização do computador na escola, concluímos que **as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas entre os dois sexos** ($p=0.155>\alpha=0.05$ e $p=0.752>\alpha=0.05$ – **para o Ensino Básico**, quadros 51 e 52 do Anexo F; $p=0.850>\alpha=0.05$ e $p=0.911>\alpha=0.05$ – **para o Ensino Secundário**, quadros 53 e 54 do Anexo F).

Na **pergunta 3**, pedimos aos 54 alunos que responderam a esta questão que indicassem, do

tempo utilizado no computador na escola semanalmente, quanto é dedicado à utilização da Internet. Para estes inquiridos, em conformidade com a tabela 31 do Anexo E e em concordância com o gráfico G3.3.1, podemos observar que:

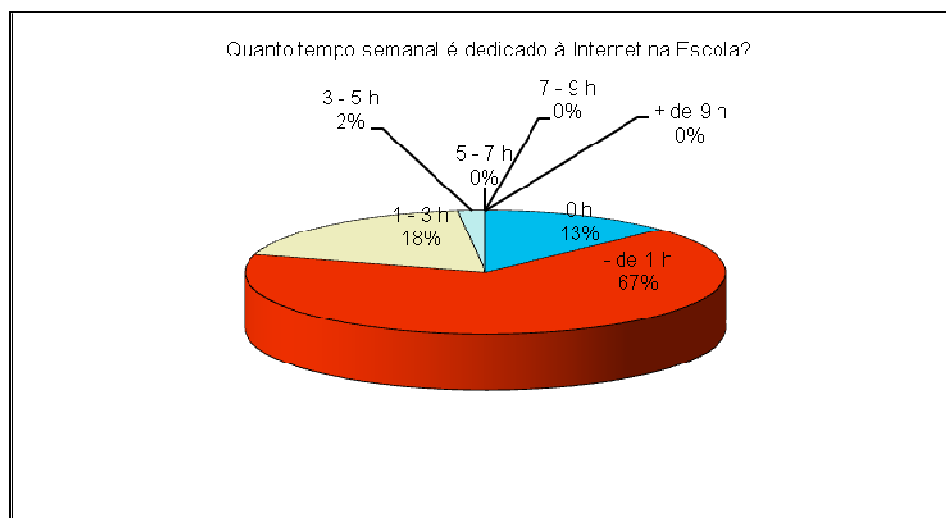


Gráfico G3.3.1 – Tempo semanal de uso da Internet na escola no global

- 13% dos alunos referem que não acedem à Internet a partir da escola;
- 85% dão uma utilização à Internet na escola até 3 horas semanais;
- apenas 2%, indicaram que utilizam a Internet de 3 a 5 horas na escola.

Como podemos observar através do Gráfico G3.3.2, o tempo de uso da Internet por parte dos alunos na escola, tendo em conta o nível de escolaridade é o seguinte:

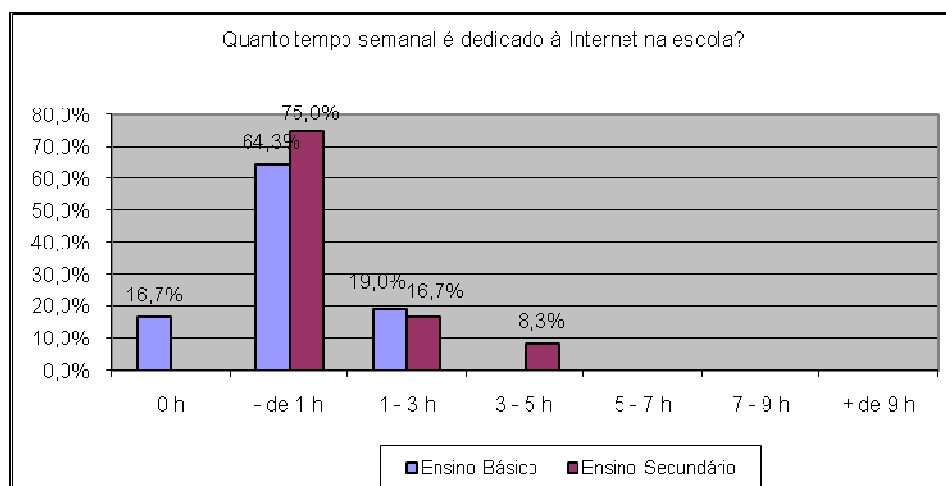


Gráfico G3.3.2 – Tempo semanal de uso da Internet na escola por nível de ensino

- 16,7% dos alunos inquiridos do Ensino Básico que responderam a esta questão não usam a Internet na escola; contrariamente, no Ensino Secundário, todos os alunos que responderam a esta questão a utilizam;
- 83,3% dos inquiridos do Ensino Básico e 91,7% dos inquiridos do Secundário utilizam a Internet na escola até 3 horas por semana;
- os alunos mais jovens, do Básico, não têm uma utilização da Internet superior a 3 horas semanais na escola, mas 8,3% dos alunos do Ensino Secundário utilizam a Internet entre 3 a 5 horas semanais na escola.

Pela aplicação do teste de *Mann-Whitney*, relativamente **ao tempo de utilização da Internet na escola não se detectaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino**, $p=0.487>\alpha=0.05$ e $p=0.208>\alpha=0.05$, **respectivamente, para o Ensino Básico e Secundário** (Quadros 55 e 56 do Anexo F)

A tabela 32 do Anexo E dá-nos informação sobre o tempo médio semanal de utilização da Internet na escola, despendido pelos inquiridos por sexo dentro de cada nível de ensino. Verifica-se pela observação da referida tabela que não há diferenças relevantes nas respostas das raparigas comparativamente com as respostas dos rapazes.

Também, pela aplicação do teste de *Mann-Whitney*, para cada nível de ensino, relativamente ao tempo de utilização da Internet na escola, **não se detectaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos** ($p=0.155>\alpha=0.05$ e $p=0.752>\alpha=0.05$ – **para o Ensino Básico**, quadro 57 e 58 do Anexo F; $p=0.850>\alpha=0.05$ e $p=0.911>\alpha=0.05$ – **para o Ensino Secundário**, quadro 59 e 60 do Anexo F, respectivamente).

A **pergunta 4** pretende apurar os motivos que justificam a não utilização do computador na escola. Dos 132 elementos constituintes da amostra, responderam a esta questão um total de 78 alunos.

Considerando as respostas dadas pelos 78 alunos que não utilizam o computador na escola, através da leitura da tabela 33 do Anexo E e da análise do Gráfico 3.4.1, podemos referir que os motivos que foram apresentados para essa não utilização foram:

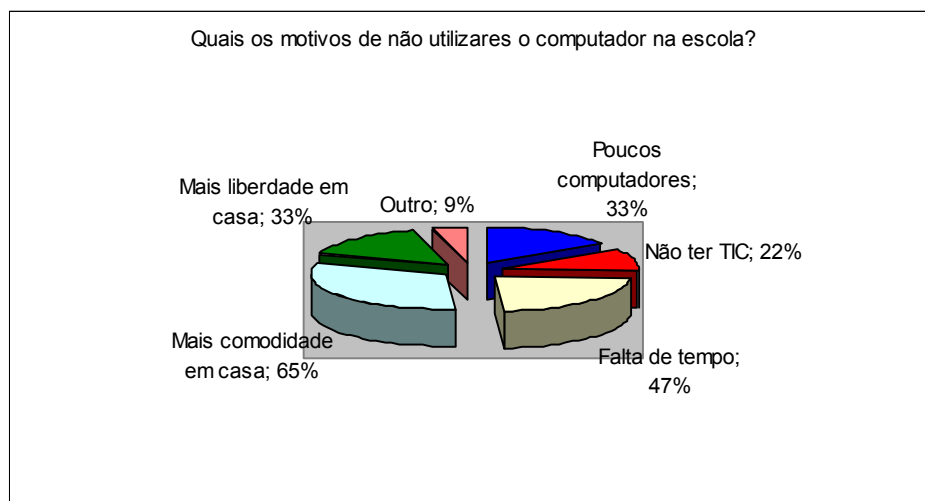


Gráfico G3.4.1 – Motivos da não utilização do computador da escola no global

- como primeiro motivo, ser mais cómodo usar o computador em casa com 65,4% de respostas;
- foi apresentado como segundo motivo, a falta de tempo na escola com 47,4% das respostas;
- como terceiro motivo, 33% das respostas foram no sentido de a escola ter poucos computadores e outros 33% das respostas apontaram para a existência de maior liberdade em casa;
- como 5º motivo - 21,8% das respostas indicaram a inexistência da disciplina de TIC;
- 9% das respostas apontaram outros motivos.

Se compararmos os dados obtidos tendo em atenção o nível de ensino frequentado pelos inquiridos, pela leitura do gráfico G3.4.2, podemos constatar, para os 78 alunos, que:

- o primeiro motivo indicado foi uma maior comodidade em casa para usarem o computador, com 69% de respostas dos alunos do Básico e com 63% de respostas dos alunos do Ensino Secundário,
- o segundo motivo apresentado foi a falta de tempo, apontada por 55% dos alunos do Ensino Básico e por 43% dos alunos do Ensino Secundário;
- o terceiro motivo apresentado, em igualdade percentual, foi a existência de reduzido número de computadores na escola e de uma maior liberdade em casa, com 45% de respostas para o Básico e 27% para o Secundário;

- como quinto motivo foi referido por 3% de alunos do Ensino Básico e por 33% dos do Ensino Secundário o facto de não terem a disciplina de TIC;
- 7% das respostas dos alunos do Ensino Básico e 10% das respostas dos alunos do Secundário recaíram sobre outros motivos.

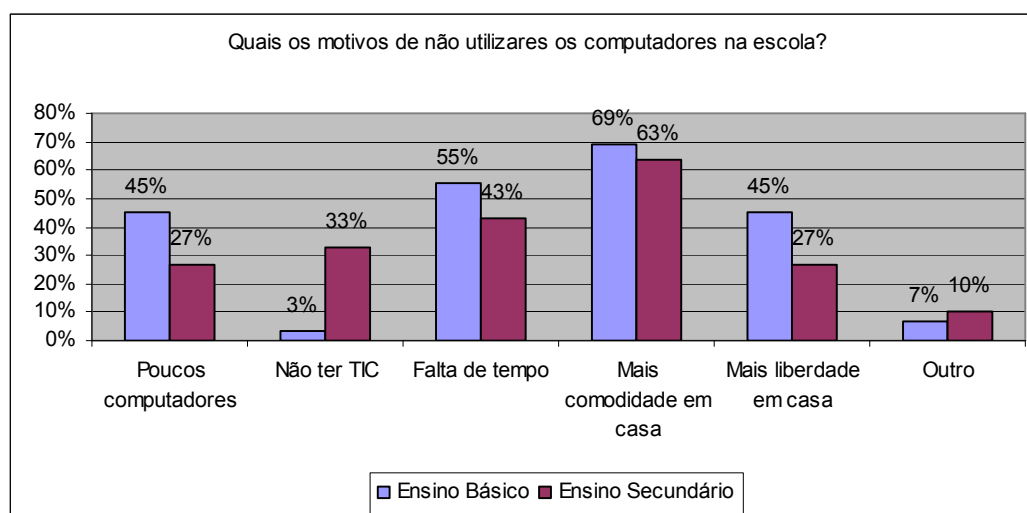


Gráfico G3.4.2 – Motivos da não utilização do computador da escola por nível de ensino

Os outros motivos apresentados pelos 9% de inquiridos para a não utilização dos computadores da escola, conforme tabela 35 do Anexo E, foram os que se apresentam a seguir:

- ocorrência constante de problemas nos computadores da escola;
- ocupação excessiva dos computadores;
- poucas condições na escola;
- desinteresse dos inquiridos;
- não necessitarem de utilizar os computadores da escola;
- terem outras coisas a fazer e falta de vontade para utilizarem os computadores na escola.

Os motivos apresentados para a não utilização do computador na escola, em cada nível de ensino, foram, para as raparigas do Ensino Básico: a maior comodidade sentida em casa para o seu uso, o reduzido número de computadores que a escola possui e a maior liberdade que têm em casa; para os rapazes, a falta de tempo na escola e a maior comodidade sentida em casa. Relativamente ao Ensino Secundário, tanto as raparigas como os rapazes, apresentaram como motivos: a maior comodidade sentida em casa para o seu uso e a falta de tempo.

Na **pergunta 5** do grupo 3, pretendíamos que os alunos utilizadores do computador e da Internet na escola dissessem quais eram as actividades que neste espaço desenvolvem mais frequentemente. Pelo que pedimos que assinalassem, por ordem de preferência, de 1 a 3, essas actividades. Responderam a esta questão 55 alunos, 43 do Ensino Básico e 12 do Ensino Secundário.

De acordo com a tabela 36 do Anexo E e através da leitura do gráfico G3.5.1, podemos referir que, se considerarmos as três preferências conjuntamente, as principais actividades que os alunos preferem desenvolver no espaço escola são:

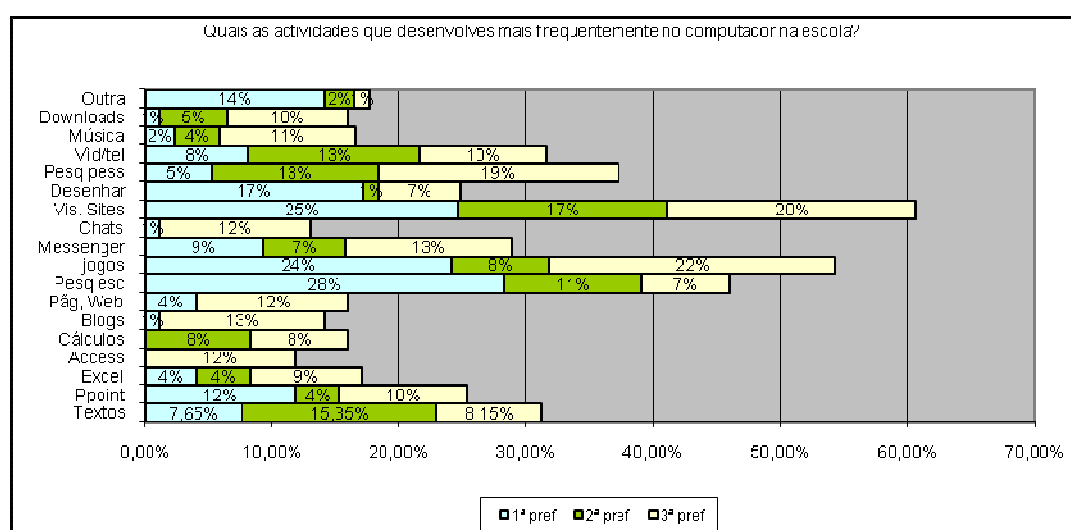


Gráfico G3.5.1 – Actividades desenvolvidas no computador na escola no global

- a visita de *sites* com 62% de respostas;
- os jogos com 54% de respostas;
- as pesquisas com fins escolares que somam 46%;
- as pesquisas com fins pessoais com 37% de respostas;
- o visionamento de vídeos através do computador com 32% de respostas;
- os textos com 31% de respostas;
- a conversação através do *Messenger* encontra-se em 7º lugar com 29% de respostas.

Passemos agora à comparação dos resultados, tendo em linha de conta o nível de ensino. Consideremos, para o efeito, os gráficos G3.5.2 e G3.5.3.

Observando o gráfico G3.5.2, podemos perceber quais são as principais actividades que os

alunos do Ensino Básico mais desenvolvem no computador da escola.

As actividades indicadas como 1ª preferência foram as seguintes:

- visita de *sites* com 33%;
- jogos e pesquisas de informação escolar, ambas com 23% de respostas;
- conversação através do *Messenger*, com 19% de respostas;
- visionamento de vídeos através do computador com 16%.

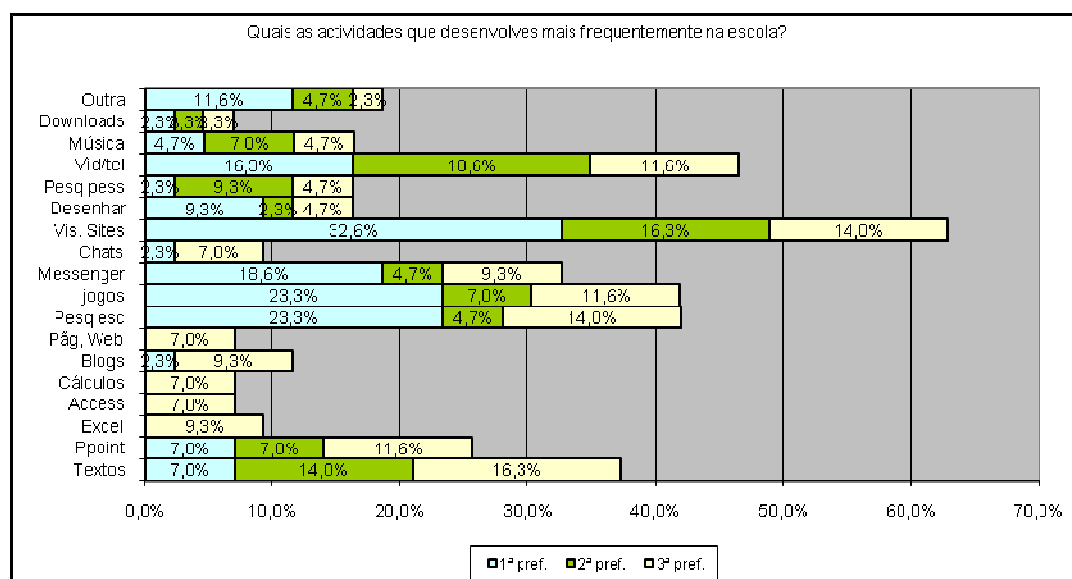


Gráfico G3.5.2 – Actividades desenvolvidas no computador na escola - Ensino Básico

Ainda de acordo com o gráfico G3.5.2, como 2ª preferência foram indicadas como principais actividades as seguintes:

- visionamento de vídeos através do computador com 19% de respostas;
- visita de *sites*, actividade indicada por 16% dos inquiridos;
- elaboração de textos, actividade referenciada por 14% dos inquiridos.

A terceira preferência, de acordo com o gráfico G3.5.2, recaiu sobre as seguintes actividades:

- elaboração de textos com 16% de respostas;
- pesquisas para fins escolares e visitas de *sites*, cada com 14% de respostas;
- visionamento de vídeos através do computador, jogos e apresentações em *PowerPoint*, cada com 12% de respostas.

De acordo com o gráfico G3.5.3, as actividades que os alunos do Ensino Secundário mais

desenvolvem no espaço escola são, como 1ª preferência:

- pesquisas para fins escolares com 33% de respostas;
- desenho gráfico e jogos, ambas com 25% de respostas;
- em igualdade percentual, com 17% de respostas, a visita de *sites* e as apresentações em *PowerPoint*.

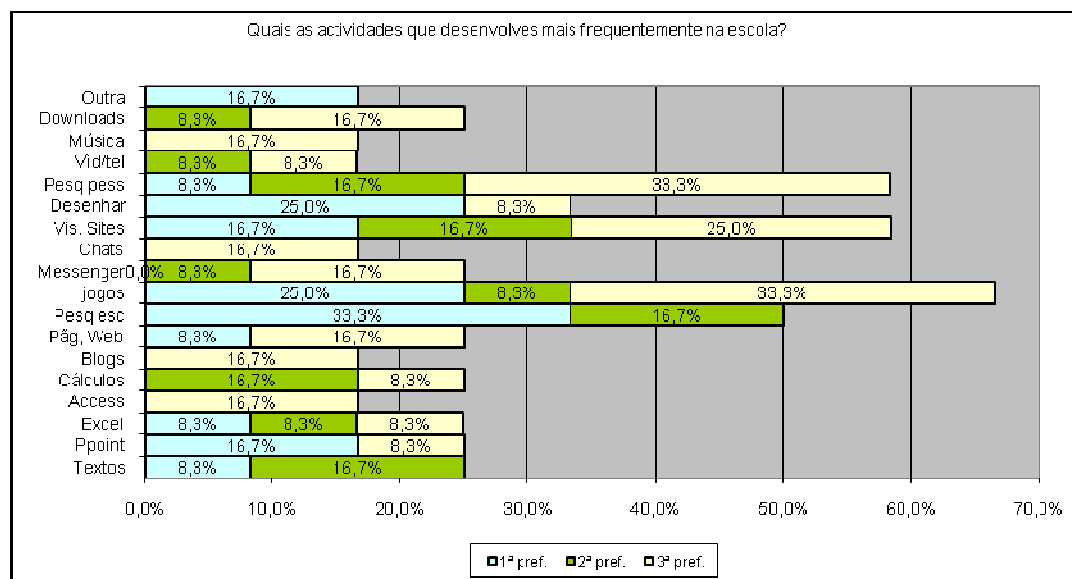


Gráfico G3.5.3 – Actividades desenvolvidas no computador na escola - Ensino Secundário

Como 2ª preferência:

- em igualdade percentual, com 17% de respostas: pesquisas de informação pessoal; visita de *sites*; pesquisa de informação escolar, efectivação de cálculos e elaboração de textos.

Como 3ª preferência:

- em igualdade percentual, com 33% de respostas: pesquisa de informação pessoal e jogos.
- visita de *sites* com 25% de respostas;
- em igualdade percentual, com 17% de respostas: *downloads*, audição de música, *chats*, *Messenger*, páginas Web e bases de dados.

Comparando os gráficos G3.5.2 e G3.5.3, podemos observar que:

- a visita de *sites* é a actividade mais realizada na escola, sendo os jovens mais novos, do Ensino Básico, os que mais desenvolvem esta actividade;
- os jogos são a 2ª actividade mais desenvolvida no espaço escola; no entanto, os jovens de

mais idade são mais partidários desta actividade do que os alunos mais novos;

- a pesquisa de informação para fins escolares é a terceira actividade mais realizada na escola, sendo que os alunos do Ensino Secundário realizam mais esta actividade do que os alunos do Ensino Básico;
- a pesquisa de informação para fins pessoais apresenta-se como quarta actividade, sendo os alunos do Secundário mais partidários desta actividade do que os do Básico;
- a quinta actividade mais desenvolvida consta do visionamento de vídeos através do computador e tem nos alunos do Básico os principais simpatizantes;
- a elaboração de textos apresenta-se como a sexta actividade e são os alunos do Ensino Básico que executam mais esta actividade na escola;
- o *Messenger* é a sétima actividade realizada na escola pelos inquiridos, mais pelos alunos do Básico do que pelos alunos do Secundário.
- as apresentações em PowerPoint são a oitava actividade, desenvolvida quase em igualdade percentual pelos dois níveis de ensino.

A tabela 36 do Anexo E demonstra quais são as actividades por ordem de preferência, de 1 a 3, que os alunos mais desenvolvem no computador da escola por sexo, dentro de cada nível de ensino. Se atendermos às três preferências dos inquiridos podemos constatar que relativamente às actividades que os inquiridos preferem desenvolver na escola há diferenças consoante o sexo dentro de cada nível de ensino.

As actividades mais desenvolvidas no computador da escola são as seguintes:

- para as raparigas do Ensino Básico – a visita de *sites* com 77,8% de respostas; as conversações através do *Messenger* e a pesquisa de informação escolar em igualdade percentual, cada com 61,1% de respostas;
- para os rapazes do Ensino Básico – a visita de *sites* e o visionamento de vídeos com 52% de respostas cada e os jogos com 48% de respostas;
- para as raparigas do Ensino Secundário – os jogos e as pesquisas de informação pessoal, ambas as actividades com 50% de respostas;
- para os rapazes do Ensino Secundário – a pesquisas de informação para fins pessoais com 62,5% de respostas.

Os 10 alunos que referiram realizar outro tipo de actividades no computador da escola, conforme tabela 38 do Anexo E, indicaram as seguintes: aplicação dos conhecimentos nas aulas de TIC e de Arte Digital, Hi5 e animações.

Grupo IV – Ferramentas para Comunicar na Internet

Este grupo destina-se a recolher a opinião dos inquiridos sobre as três principais ferramentas de comunicação da Internet.

Na **pergunta 1** deste grupo, solicitámos aos inquiridos que indicassem a frequência de uso do *e-mail*, *Messenger* e do *chat*. Esta questão foi respondida pela totalidade dos inquiridos, conforme a tabela 39 do Anexo E.

Relativamente à **pergunta 1.1**, que diz respeito à frequência de uso do *e-mail*, o gráfico G4.1.1.1 ilustra a frequência de uso referida pelos inquiridos. Assim:

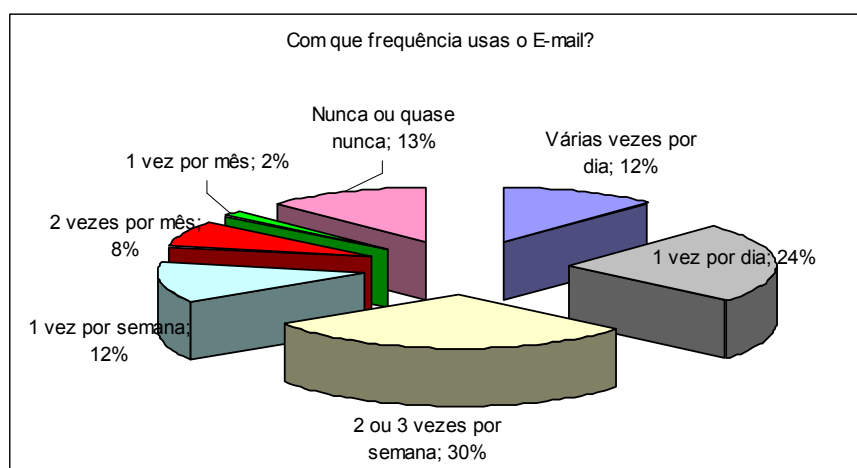


Gráfico G4.1.1.1 – Frequência de uso do *e-mail* no global

- 36% dos inquiridos indicaram uma utilização de 1 a várias vezes por dia;
- 42% responderam que recorrem ao *e-mail* 1 a 3 vezes por semana;
- 10% referiram usá-lo 1 a 2 vezes por mês;
- 13% mencionaram que nunca ou quase nunca o usam.

Ainda quanto à frequência de uso do *e-mail* mas comparando os diferentes níveis de ensino (Gráfico G4.1.1.2) há a referir que:

- 34% dos alunos do Ensino Básico comparativamente com 39% do Ensino Secundário recorrem ao *e-mail* 1 a diversas vezes ao dia;
- 42% dos alunos do Ensino Básico e 41% dos alunos do Ensino Secundário indicaram uma utilização do *e-mail* de 1 a 3 vezes por semana;
- 7% dos inquiridos do Ensino Básico e 11% de alunos do Ensino Secundário referiram uma utilização de 1 a 2 vezes mensalmente
- é ainda de salientar que 17% dos alunos do Ensino Básico e 8% dos alunos do Ensino Secundário referiram que nunca ou quase nunca recorrem ao *e-mail*.

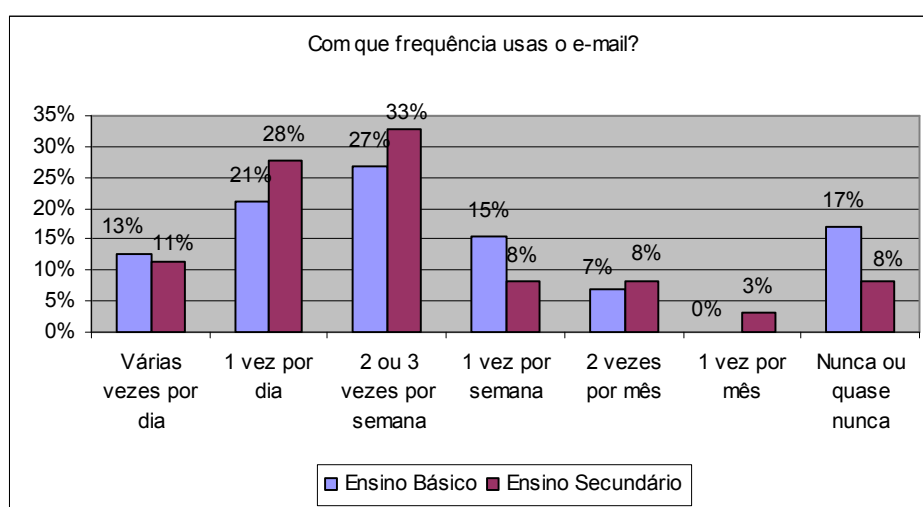


Gráfico G4.1.1.2 – Frequência de uso do *e-mail* por nível de ensino

Quanto à frequência de uso do *Messenger*, **pergunta 1.2**, pela análise do gráfico G4.1.2.1, para a totalidade dos inquiridos, podemos referir que:

- 55% indicaram uma utilização de 1 a várias vezes por dia;
- 29% mencionaram que recorriam ao *Messenger* 1 a 3 vezes por semana;
- 5% referiram usá-lo 1 a 2 vezes por mês;
- apenas 11% dos inquiridos referiram que nunca ou quase nunca utilizam o *Messenger*.

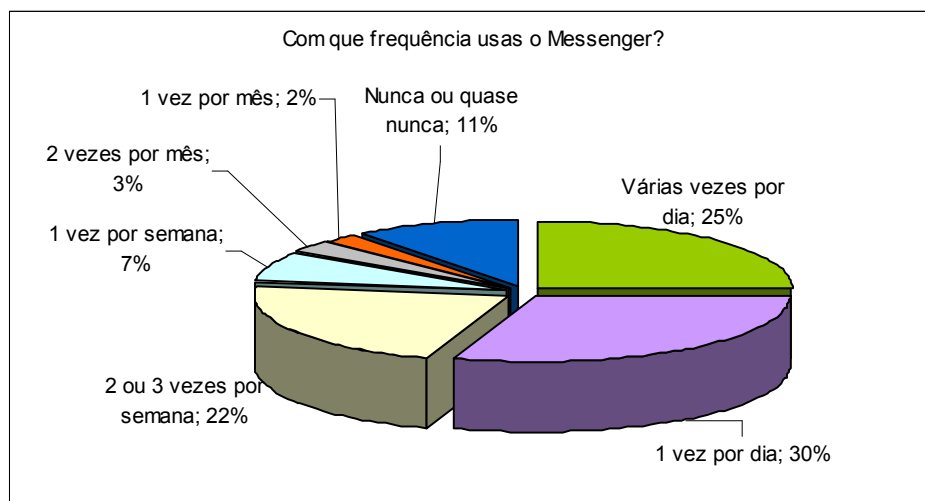


Gráfico G4.1.2.1 – Frequência de uso do *Messenger* no global

Comparemos agora a frequência de uso do Messenger tendo em conta o nível de escolaridade dos alunos (Gráfico G4.1.2.2):

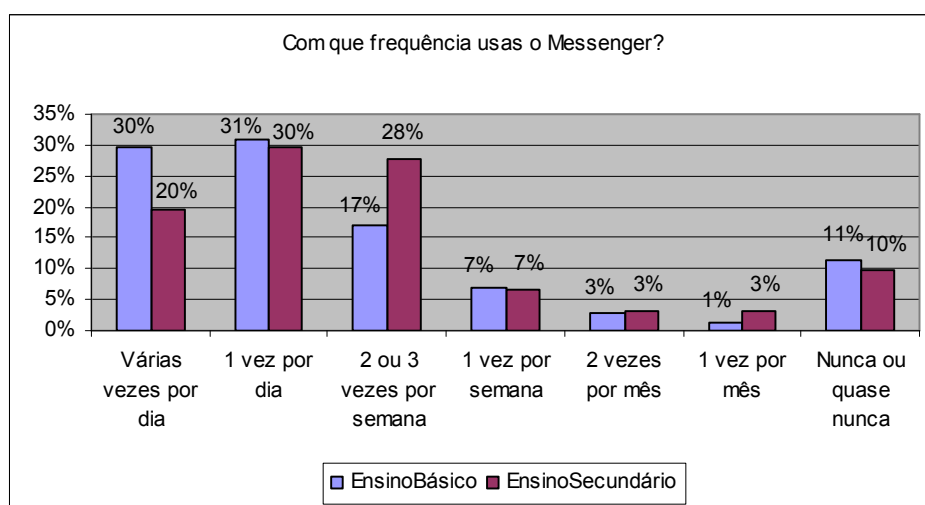


Gráfico G4.1.2.2 – Frequência de uso do *Messenger* por nível de ensino

- 61% dos alunos inquiridos do Ensino Básico comparativamente com 50% do Ensino Secundário recorrem ao *Messenger* 1 a diversas vezes ao dia;
- 24% dos alunos do Ensino Básico e 35% dos alunos do Ensino Secundário indicaram uma utilização do *Messenger* de 1 a 3 vezes por semana;
- 4% dos alunos do Ensino Básico e 6% dos alunos do Ensino Secundário referenciaram uma utilização de 1 a 2 vezes por mês;

- 11% dos alunos do Ensino Básico e 10% dos alunos do Ensino Secundário referiram que nunca ou quase nunca recorrem ao *Messenger* para comunicar.

Quanto à frequência de uso dos *Chats*, **pergunta 1.3**, de acordo com o gráfico G4.1.3.1, para a totalidade dos inquiridos, podemos referir que:

- nenhum dos alunos utiliza o *chat* várias vezes ao dia;
- 2% referiram uma utilização de uma vez por dia;
- 4% recorrem ao *chat* 1 a 3 vezes por semana;
- 7% referiram usá-lo 1 a 2 vezes por mês;
- 87% dos alunos inquiridos referiram que nunca ou quase nunca recorrem a *chats*.

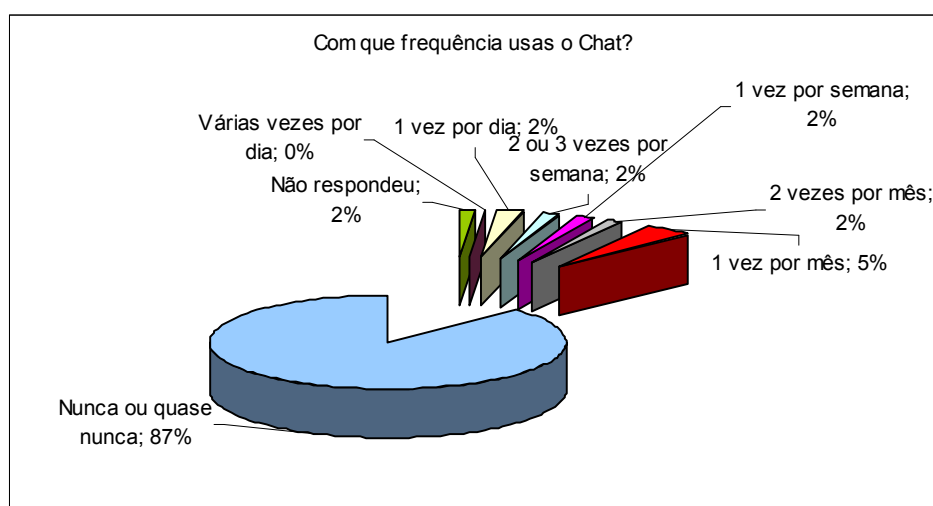


Gráfico G4.1.3.1 – Frequência de uso do *Chat* no global

Quanto à frequência de uso do *chat* pelos alunos dos diferentes graus de escolaridade (Gráfico G4.1.3.2) verificou-se o seguinte:

- não há inquiridos nem no Básico nem no Secundário que utilizem os *chats* diversas vezes ao dia;
- 4% dos alunos do Ensino Básico utilizam-no uma vez por dia;
- 4% dos alunos do Ensino Básico e 2% dos alunos do Ensino Secundário usam o *chat* 1 a 3 vezes por semana;
- 1% dos alunos do Ensino Básico indicaram que o utilizam 1 vez por semana;
- 7% dos alunos do Ensino Básico e 5% dos alunos do Ensino Secundário referiram que o utilizam 1 a 2 vezes por mês.

- 82% dos alunos inquiridos do Ensino Básico e 93% dos alunos do Ensino Secundário referiram que nunca ou quase nunca recorrem a *chats*.

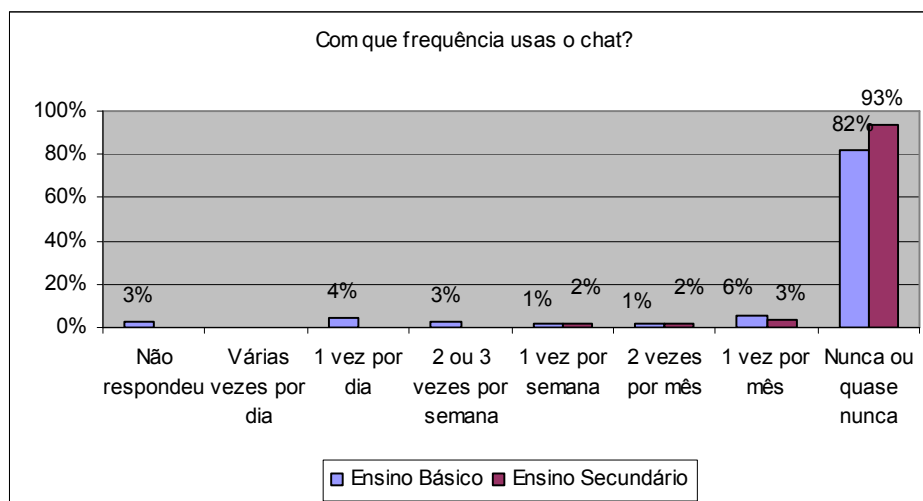


Gráfico G4.1.3.2 – Frequência de uso do *Chat* por nível de ensino

Relativamente à **frequência de uso que os alunos dão ao *e-mail*, *Messenger* e *chats***, aplicámos o teste de *Mann-Whitney* e **não se detectaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino** ($p=0.314 > \alpha=0.05$, $p=0.243 > \alpha=0.05$ e $p=0.084 > \alpha=0.05$ respectivamente), quadros 61 e 62 do Anexo F.

Através da tabela 40 do Anexo E ficámos a conhecer a frequência de uso das ferramentas comunicacionais da Internet por sexo em cada nível de ensino:

- relativamente ao *e-mail* constatamos que a frequência de uso mais usual para as alunas e alunos do Básico é de 1 a 3 vezes por semana. No ensino Secundário, para as alunas a frequência de uso é de 1 a 3 vezes por semana e para os rapazes é de 1 a várias vezes por dia;
- quanto ao *Messenger* a frequência de uso mais comum tanto para os rapazes como para as raparigas em ambos os níveis de ensino é de 1 a várias vezes ao dia;
- no que respeita aos *chats* a frequência de uso mais usual para os rapazes e raparigas dos dois níveis de ensino é nunca ou quase nunca.

Para complementar o estudo e verificar se as respostas relativamente à frequência de uso das três principais ferramentas comunicacionais diferem significativamente entre as alunas

e alunos de cada nível de ensino recorremos a testes estatísticos. Assim, podemos concluir que, para cada nível de ensino e comparando a **frequência de utilização do *e-mail*, do *Messenger* e dos *chats* entre os dois sexos não se detectaram diferenças estatisticamente significativas nem no Ensino Básico**, quadros 63 e 64 do Anexo F, **nem no Secundário**, quadros 65 e 66 do Anexo F ($p > \alpha = 0.05$) pelo teste de *Mann-Whitney*.

Na **pergunta 2**, tabela 41 do Anexo E, pretendíamos determinar, para cada uma destas ferramentas, quem as utiliza e calcular o tempo em minutos ou horas despendido em média por semana na sua utilização.

A análise do gráfico G4.2.1.1, relativamente ao tempo despendido por semana no *e-mail* para a totalidade dos inquiridos, permitiu-nos verificar que:

- 7% dos alunos não utilizam o *e-mail*;
- 76% dos inquiridos dão-lhe uma utilização inferior 30 minutos;
- 14% referiram utilizá-lo mais do que 30 minutos.

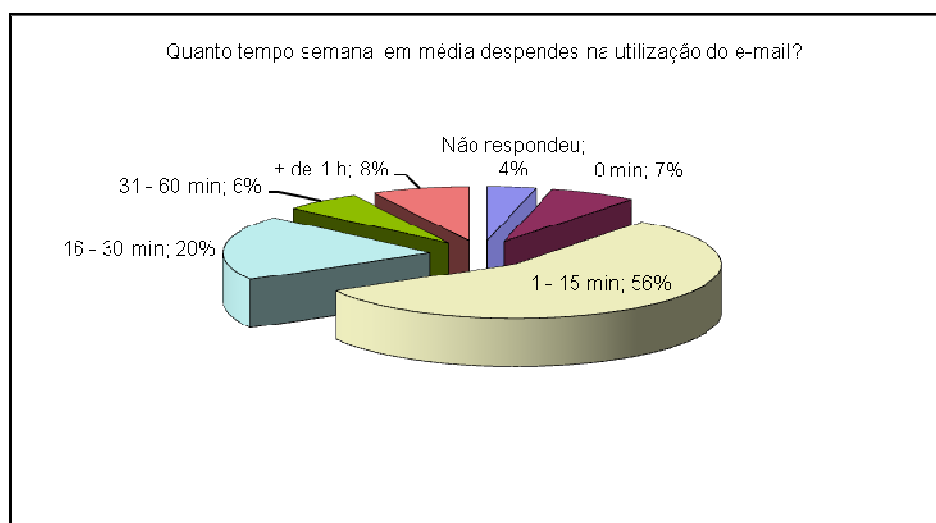


Gráfico G4.2.1.1 – Tempo médio semanal de uso do *e-mail* no global

Comparando os tempos de uso dos alunos dos diversos níveis de ensino, através do gráfico G4.2.1.2 podemos verificar que:

- 8% dos alunos do Ensino Básico e 5% do Secundário não utilizam o *e-mail*;
- 76% dos alunos quer do Ensino Básico quer do Ensino Secundário, a grande maioria, utilizam-no até 30 minutos por semana;

- 12% dos alunos do Básico e 17% do Secundário usam-no mais do que 30 minutos.

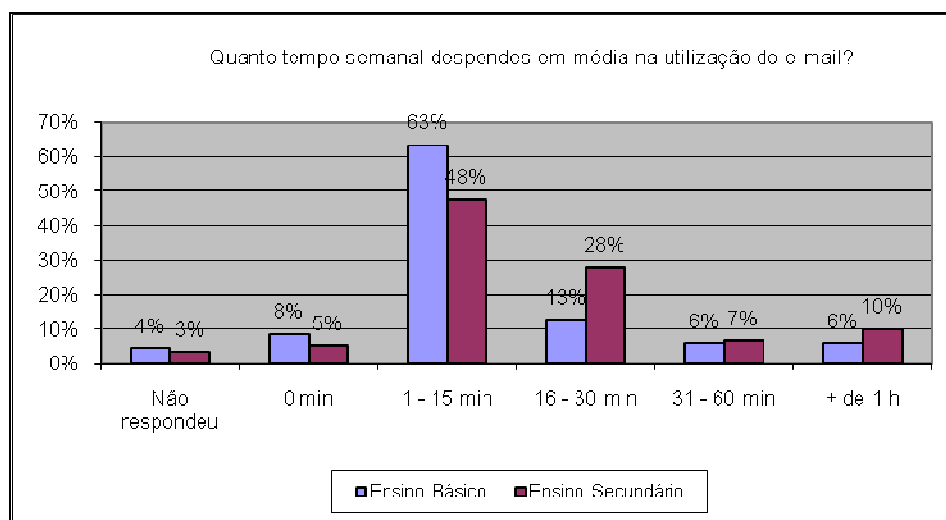


Gráfico G4.2.1.2 – Tempo médio semanal de uso do *e-mail* por nível de ensino

A análise do gráfico G4.2.2.1 permite-nos apurar para a totalidade dos inquiridos o tempo gasto no *Messenger* por semana:

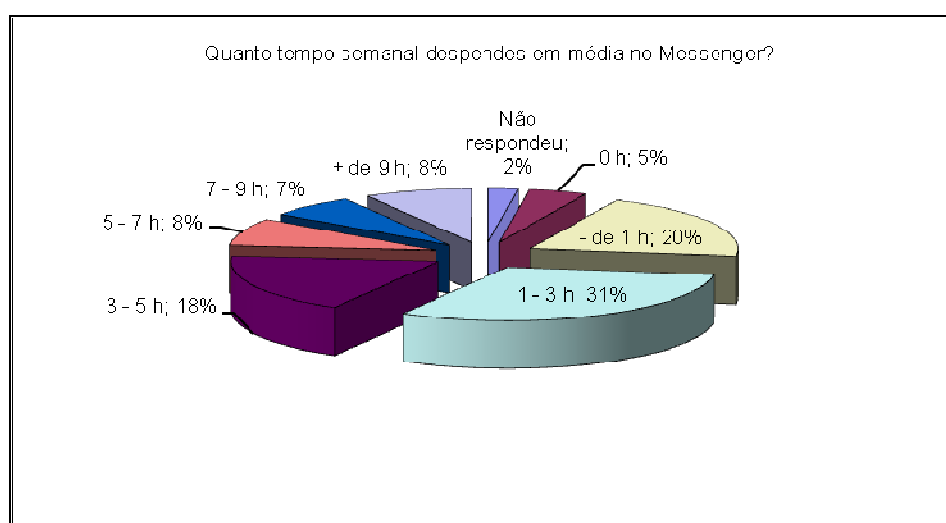


Gráfico G4.2.2.1 – Tempo médio semanal de uso do *Messenger* no global

- 5% dos alunos não utilizam o *Messenger*;
- 51% dos inquiridos indicaram uma utilização do *Messenger* até 3 horas por semana;
- 26% indicaram uma utilização de 3 a 7 horas;
- 15% referiram uma utilização superior a 7 horas.

Comparando os tempos de uso médio do *Messenger* dos alunos nos dois níveis de escolaridade, podemos verificar, conforme gráfico G4.2.2.2, que:

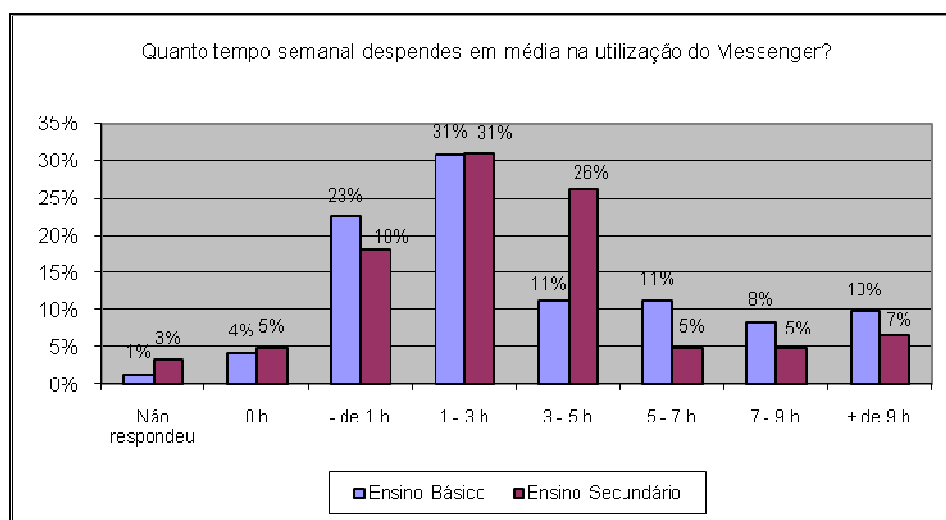


Gráfico G4.2.2.2 – Tempo médio semanal de uso do *Messenger* por nível de ensino

- 4% dos alunos do Ensino Básico e 5% do Secundário não utilizam o *Messenger*;
- 54% dos alunos do Ensino Básico e 49% dos alunos do Ensino Secundário usam o *Messenger* menos do que 3 hora por semana;
- 22% dos alunos do Básico e 31% do Secundário utilizam-no entre 3 a 7 horas;
- 18% dos alunos do Básico e 12% do Secundário dão-lhe uma utilização acima das 7h.

Consideremos agora o tempo médio despendido em *chats* por semana pela totalidade dos inquiridos, conforme o gráfico G4.2.3.1 podemos observar que:

- 70% dos alunos não utilizam os *chats*;
- 22% referiram um uso médio de *chats* inferior a 3 horas;
- não foram referidas utilizações médias superiores a 3 horas semanais.

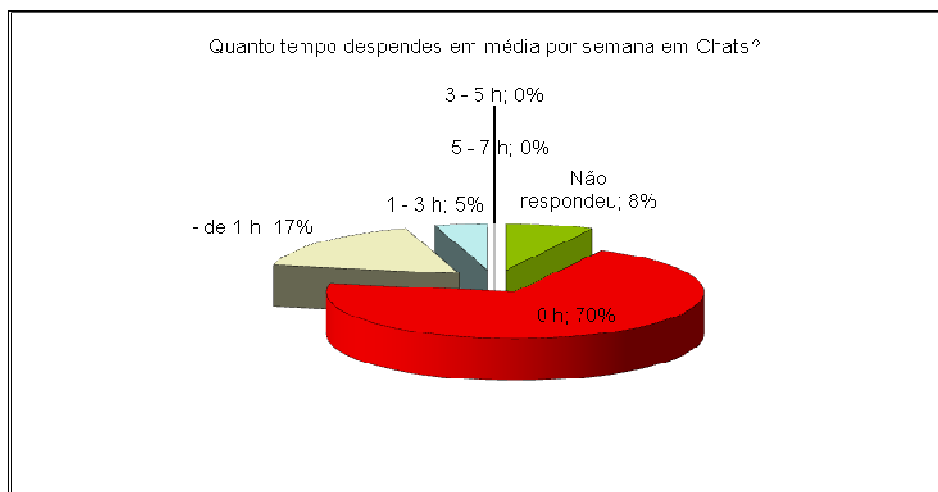


Gráfico G4.2.3.1 – Tempo médio de uso semanal em *Chats* no global

A análise do gráfico G4.2.3.2 permite-nos comparar os tempos de uso de *chats* pelos inquiridos dos dois graus de escolaridade:

- 65% dos alunos do Ensino Básico e 77% do Secundário não utilizam o *chat*;
- 29% dos alunos do Ensino Básico e 14% dos alunos do Ensino Secundário usam o *chat* menos do que 3 hora por semana;
- não há alunos nos dois níveis de ensino que usem o *chat* mais do que 3h por semana.

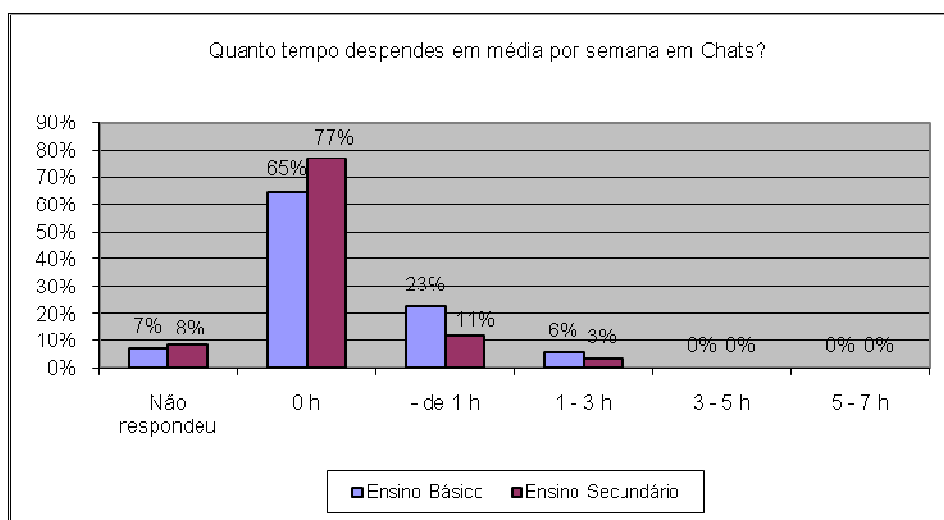


Gráfico G4.2.3.2 – Tempo médio semanal de uso dos *Chats* por nível de ensino

No que diz respeito ao tempo dispendido pelos alunos com as três ferramentas comunicacionais, de acordo com os testes estatísticos efectuados, **apenas se detectaram diferenças estatisticamente significativas, quanto ao tempo dispendido no *e-mail*,**

entre os alunos do Ensino Básico e Secundário ($p=0.024<\alpha=0.05$), quadros 67 e 68 do Anexo E. **Verifica-se que os alunos do Ensino Secundário despendem mais tempo no *e-mail* do que os do Ensino Básico.**

A análise da tabela 42 do Anexo E permite perceber se as opiniões, em cada nível de ensino, divergem entre raparigas e rapazes, relativamente ao tempo que gastam com as três ferramentas comunicacionais mais importantes da Internet: *e-mail*, *Messenger* e *chats*. De acordo com a referida tabela, relativamente ao *e-mail* e ao *Messenger* não encontramos diferenças relevantes entre os rapazes e as raparigas em cada nível de ensino. Já no que respeita aos *chats* podemos referir que os rapazes do Ensino Básico os utilizam mais tempo do que as raparigas.

Ainda no que respeita ao tempo despendido com estas três ferramentas da Internet, mas atendendo ao sexo e em concordância com os testes estatísticos efectuados, podemos concluir que apenas se **detectaram diferenças estatisticamente significativas entre os alunos e as alunas do Ensino Básico relativamente ao tempo despendido com os *chats*** ($p=0.023<\alpha=0.05$ – pelo teste de *Mann-Whitney*). **Verifica-se que no Ensino Básico são os alunos que despendem mais tempo com os *chats* do que as alunas**, quadros 69 e 70 para o Ensino Básico e quadros 70 e 71 para o Ensino Secundário do Anexo F.

A questão 3 deste grupo tem como finalidade perceber as representações que os jovens inquiridos fazem das três ferramentas comunicacionais em estudo. Assim, os alunos procederam à sua avaliação segundo alguns itens dados.

Relativamente à **pergunta 3.1** do grupo 4, avaliação do *e-mail*, podemos, conforme a tabela 5, verificar os resultados obtidas por nível de ensino:

Conforme a tabela 5, constatamos que as respostas aos itens da questão não são muito diferentes entre os dois níveis de ensino, as diferenças só são relevantes quanto aos itens “Permite-me conhecer mais gente”, “Permite-me consolidar as amizades” e “Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar”.

Podemos então observar que uma grande parte dos inquiridos do Ensino Básico, 27,7% reconhecem que o *e-mail* lhes permite conhecer mais gente enquanto que no Ensino Secundário

apenas 19,7% comungam dessa opinião.

Já quanto ao item “Permite-me consolidar as minhas amizades” podemos observar que, no Ensino Básico há uma percentagem relevante (35,4%) de alunos que concorda com esta afirmação e no Ensino Secundário só 16,7% comungam da mesma opinião.

No que respeita ao item “Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar”, enquanto que no Ensino Básico 14,1% têm essa opinião, no Ensino Secundário apenas 1,7% concorda com essa afirmação.

G4.3.1 Como avalia o e-mail?	Ensino Básico						Ensino Secundário						Total					
	Não		Por vezes		Sim		Não		Por vezes		Sim		Não		Por vezes		Sim	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
G4.3.1.1 Melhora a forma de me relacionar com os outros	24	35,8%	26	38,8%	17	25,4%	14	23,3%	32	53,3%	14	23,3%	38	29,9%	58	45,7%	31	24,4%
G4.3.1.2 Permite-me conhecer mais gente	19	29,2%	28	43,1%	18	27,7%	7	11,5%	42	68,9%	12	19,7%	26	20,6%	70	55,6%	30	23,8%
G4.3.1.3 Permite-me consolidar amizades	24	36,9%	18	27,7%	23	35,4%	18	30%	32	53,3%	10	16,7%	42	33,6	50	40%	33	26,4%
G4.3.1.4 Liberta-me de problemas	5	7,7%	46	70,8%	14	21,5%	2	3,3%	51	85%	7	11,7%	7	5,6%	97	77,6%	21	16,8%
G4.3.1.5 Aborrece-me	10	15,4%	26	40%	29	44,6%	5	8,3%	37	61,7%	18	30%	15	12%	63	50,4%	47	37,6%
G4.3.1.6 Sinto-me irritado se não o uso	4	6,3%	51	79,7%	9	14,1%	0	0%	59	98,3%	1	1,7%	4	3,2%	110	88,7%	10	8,1%
G4.3.1.7 Utilizo-o mais do que deveria	4	6,3%	51	79,7%	9	14,1%	1	1,7%	53	88,3%	6	10%	5	4%	104	83,9%	15	12,1%

Tabela 5 – Avaliação do e-mail no global e por nível de ensino

Aos itens desta questão aplicámos ainda o teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas entre os dois níveis de ensino.

Aplicou-se este teste sempre que os pressupostos se verificaram, quando não era possível a sua aplicação utilizámos em alternativa o teste Exacto de Fisher. Os referidos testes encontram-se no Anexo F nos quadros números: 73 e 74, 79 e 80, 85 e 86, 91 e 92, 97 e 98, 103 e 104, 109 e 110.

Os resultados dos testes aqui referidos, no que respeita à avaliação do e-mail pelos inquiridos,

encontram-se resumidos na tabela que se segue:

	Resultado do teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade	
	p	Conclusão
Estudante do: v.s. G4.3.1.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros	0.205	Respostas homogêneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.1.2 Permite-me conhecer mais gente	0.009	Respostas significativamente diferentes entre os dois níveis de ensino ($p < \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.1.3 Permite-me consolidar as minhas amizades	0.008	Respostas significativamente diferentes entre os dois níveis de ensino ($p < \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.1.4 Liberta-me dos meus problemas	0.159	Respostas homogêneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.1.5 Aborrece-me	0.051	Respostas homogêneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.1.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar	0.004	Respostas significativamente diferentes entre os dois níveis de ensino ($p < \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.1.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria	0.315	Respostas homogêneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)

Tabela 6 – Resultado do teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade (*e-mail*)

Pela aplicação dos testes estatísticos pudemos verificar que **entre os dois níveis de ensino as respostas são homogêneas no que concerne a grande parte dos itens**, com excepção de três, em que **as respostas dos alunos do Básico são significativamente diferentes das respostas dos alunos do Secundário**, ($p < 0,05$) nomeadamente os itens: **“Permite-me conhecer mais gente”**, **“Permite-me consolidar as minhas amizades”** e **“Sinto-me irritado se passo alguns dias sem o usar”**.

A tabela 44 do Anexo E permite-nos comparar a opinião dos rapazes e raparigas dentro de cada nível de ensino sobre o *e-mail* enquanto forma de comunicação. Pela observação da referida tabela, é possível verificar que, dentro de cada nível de ensino, as respostas são idênticas entre os dois sexos. No entanto, no Ensino Básico, os rapazes (46,7%), mais do que as raparigas (18,4%), consideram que o *e-mail* permite melhorar a forma de relacionamento com os outros.

Aplicámos também o teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas entre os dois sexos, ou seja para verificar a existência ou não de associação entre as respostas e o sexo dos alunos. Aplicou-se este teste sempre que os pressupostos se verificaram. Nos casos em que não foi possível a aplicação do referido teste, utilizámos em alternativa o teste Exacto de Fisher. Os testes efectuados encontram-se no Anexo F, nos quadros números: 75

e 76, 81 e 82, 87 e 88, 93 e 94, 99 e 100, 105 e 106, 111 e 112 para o ensino Básico e quadros 77 e 78, 83 e 84, 89 e 90, 95 e 96, 101 e 102, 107 e 108, 113 e 114 para o ensino Secundário.

A tabela que se apresenta a seguir apresenta o resumo dos testes atrás referidos:

<i>E-mail</i>	Resultados do teste de Qui-Quadrado para testar a independência			
	Ensino Básico		Ensino Secundário	
	p	Conclusão	p	Conclusão
Sexo * G4.3.1.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros	0.037	Existe associação entre o sexo e as respostas ($p < \alpha = 0.05$)	0.506	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.1.2 Permite-me conhecer mais gente	0.097	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.795	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.1.3 Permite-me consolidar as minhas amizades	0.612	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.422	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.1.4 Liberta-me dos meus problemas	0.933	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.277	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.1.5 Aborreço-me	0.350	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.299	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.1.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar	0.528	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.483	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.1.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria	0.886	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.445	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)

Tabela 7 – Resultados do teste de Qui-Quadrado para testar a independência (*e-mail*)

Face ao resultado dos testes, **relativamente ao *e-mail*** podemos então afirmar que **não há qualquer associação entre o sexo e as respostas dadas pelos inquiridos, com excepção do item “Melhorou a forma de me relacionar com os outros” no que concerne ao Ensino Básico. Os rapazes do Ensino Básico**, mais do que as raparigas, consideram que **o *e-mail* permite melhorar a forma de relacionamento com os outros**.

Relativamente à **pergunta 3.2** podemos, conforme tabela 8, verificar os resultados das respostas no que concerne à representação que os inquiridos fazem do *Messenger* enquanto forma de comunicação.

Podemos verificar pela análise da tabela que as respostas dos alunos a grande parte dos itens da questão não são discordantes entre os dois níveis de ensino. Verifica-se, no entanto que, as respostas aos itens “Melhorou a forma de me relacionar com os outros, “Liberta-me dos meus

problemas”, “Utilizo-o mais tempo do que deveria” são diferentes.

G4.3.2 Como avalia o <i>Messenger</i> ?	Ensino Básico						Ensino Secundário						Total					
	Não		Por vezes		Sim		Não		Por vezes		Sim		Não		Por vezes		Sim	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
G4.3.2.1 Melhora a forma de me relacionar com os outros	45	65,2%	14	20,3%	10	14,5%	25	41,7%	16	26,7%	19	31,7%	70	54,3%	30	23,3%	29	22,5%
G4.3.2.2 Permite-me conhecer mais gente	40	59,7%	13	19,4%	14	20,9%	28	45,9%	22	36,1%	11	18%	68	53,1%	35	27,3%	25	19,5%
G4.3.2.3 Permite-me consolidar amizades	46	68,7%	8	11,9%	13	19,4%	33	55%	12	20%	15	25%	79	62,2%	20	15,7%	28	22%
G4.3.2.4 Liberta-me dos meus problemas	10	14,9%	32	47,8%	25	37,3%	6	10%	42	70%	12	20%	16	12,6%	74	58,3%	37	29,1%
G4.3.2.5 Aborreço-me	5	7,4%	39	57,4%	24	35,3%	4	6,7%	35	58,3%	21	35%	9	7%	74	57,8%	45	35,2%
G4.3.2.6 Fico irritado se não o uso	7	10,6%	48	72,7%	11	16,7%	2	3,3%	53	88,3%	5	8,3%	9	7,1%	101	80,2%	16	12,7%
G4.3.2.7 Utilizo-o mais do que deveria	16	23,9%	36	53,7%	15	22,4%	4	6,8%	39	66,1%	16	27,1%	20	15,9%	75	59,5%	31	24,6%

Tabela 8 – Avaliação do *Messenger* no global e por nível de ensino

Podemos então constatar que, de acordo com a tabela 8 mais do que os alunos do Básico, os alunos do Secundário consideram que o *Messenger* melhora a forma de relacionamento com os outros.

Quanto ao item “Liberta-me dos meus problemas”, podemos observar que no Ensino Básico há uma percentagem maior de alunos do que no Secundário que concordam com essa opinião.

No que respeita ao item, “Utilizo-o mais tempo do que deveria”, os alunos do Ensino Básico, mais do que os do Ensino Secundário, não concordam com esta afirmação.

Aos itens desta questão aplicámos também o teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas entre os dois níveis de ensino.

Aplicou-se sempre este teste quando os pressupostos se verificaram, quando não foi possível a sua aplicação utilizámos em alternativa o teste Exacto de Fisher. Os referidos testes encontram-se no Anexo E nos quadros números: 115 e 116, 121 e 122, 127 e 128, 133 e 134, 139 e 140, 145 e 146, 151 e 152.

Os resultados dos testes estatísticos, no que respeita à avaliação feita pelos inquiridos ao *Messenger* por nível de ensino, encontram-se resumidos na tabela 22, que se apresenta:

	Resultado do teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade	
	p	Conclusão
Estudante do: v.s. G4.3.2.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros	0.018	Respostas significativamente diferentes entre os dois níveis de ensino ($p < \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.2.2 Permite-me conhecer mais gente	0.104	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.2.3 Permite-me consolidar as minhas amizades	0.259	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.2.4 Liberta-me dos meus problemas	0.038	Respostas significativamente diferentes entre os dois níveis de ensino ($p < \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.2.5 Aborrece-me	0.986	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.2.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar	0.082	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.2.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria	0.032	Respostas significativamente diferentes entre os dois níveis de ensino ($p < \alpha = 0.05$)

Tabela 9 – Resultado do teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade (*Messenger*)

Quanto à avaliação do *Messenger* feita pelos inquiridos, pelos resultados dos testes, conforme tabela 9, podemos observar que entre os dois níveis de ensino as respostas são homogéneas no que respeita à maioria dos itens.

Quanto aos itens “Melhorou a forma de me relacionar com os outros”, “Liberta-me dos meus problemas” e “Utilizo-o mais tempo do que deveria” são significativamente diferentes ($p < 0,05$).

A tabela 46 do Anexo E apresenta a avaliação feita pelos alunos e alunas dentro de cada nível de ensino quanto ao *Messenger*.

Pela observação da mesma, verificamos que as respostas entre os sexos dentro de cada nível de ensino não são muito divergentes.

Também aplicámos o teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas entre os dois sexos, ou seja para verificar a existência ou não de associação entre as respostas e o sexo dos alunos.

Aplicámos este teste sempre que os pressupostos se verificaram. Nos casos em que não foi possível a aplicação do teste referido, utilizámos em alternativa o teste Exacto de Fisher. Os

testes efectuados encontram-se no Anexo F nos quadros números: 117 e 118, 123 e 124, 129 e 130, 135 e 136 para o ensino Básico e 119 e 120, 125 e 126, 131 e 132, 137 e 138 para o Ensino Secundário.

A tabela que se apresenta a seguir representa o resumo dos testes atrás referidos.

<i>Messenger</i>	Resultados do teste de Qui-Quadrado para testar a independência			
	Ensino Básico		Ensino Secundário	
	p	Conclusão	p	Conclusão
Sexo * G4.3.2.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros	0.287	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.447	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.2.2 Permite-me conhecer mais gente	0.220	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.963	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.2.3 Permite-me consolidar as minhas amizades	0.701	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.738	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.2.4 Liberta-me dos meus problemas	0.281	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.986	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.2.5 Aborrece-me	0.081	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.822	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.2.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar	0.640	Não se aplicou o teste pois os pressupostos de aplicação dos mesmos não se verificaram		
Sexo * G4.3.2.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria	0.078	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.064	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)

Tabela 10 – Resultados do teste de Qui-Quadrado para testar a independência (*Messenger*)

Quanto ao *Messenger*, face ao resultado dos testes, podemos então afirmar que **não há qualquer associação entre o sexo e as respostas dadas pelos inquiridos**.

Quanto à **pergunta 3.3** podemos, conforme tabela 11, observar que as respostas a todos os itens desta questão, que se referem à avaliação dos *Chats* são semelhantes entre os dois níveis de ensino.

G4.3.3 Como avalia o Chat?	Ensino Básico						Ensino Secundário						Total					
	Não		Por vezes		Sim		Não		Por vezes		Sim		Não		Por vezes		Sim	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
G4.3.3.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros	6	9,7%	53	85,5%	3	4,8%	1	1,8%	53	93%	3	5,3%	7	5,9%	106	89,1%	6	5%
G4.3.3.2 Permite-me conhecer mais gente	16	26,2%	43	70,5%	2	3,3%	9	15,8%	47	82,5%	1	1,8%	25	21,2%	90	76,3%	3	2,5%
G4.3.3.3 Permite-me consolidar amizades	3	4,9%	57	93,4%	1	1,6%	1	1,8%	53	93%	3	5,3%	4	3,4%	110	93,2%	4	3,4%
G4.3.3.4 Liberta-me dos meus problemas	1	1,6%	58	95,1%	2	3,3%	0	0%	54	94,7%	3	5,3%	1	0,8%	112	94,9%	5	4,2%
G4.3.3.5 Aborrece-me	24	38,7%	30	48,4%	8	12,9%	24	40,7%	30	50,8%	5	8,5%	48	39,7%	60	49,6%	13	10,7%
G4.3.3.6 Fico irritado se não o uso	2	3,3%	58	95,1%	1	1,6%	1	1,8%	56	98,2%	0	0%	3	2,5%	114	96,6%	1	0,8%
G4.3.3.7 Utilizo-o mais do que deveria	0	0%	59	96,7%	2	3,3%	0	0%	56	98,2%	1	1,8%	0	0%	115	97,5%	3	2,5%

Tabela 11 – Avaliação do *Chat* no global e por nível de ensino

A estas questões aplicámos também o teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas entre os dois níveis de ensino. Este teste foi aplicado quando os pressupostos se verificaram, quando não foi possível a sua aplicação recorremos ao teste Exacto de Fisher.

Os testes estatísticos atrás referidos encontram-se no Anexo E nos quadros números: 157 e 158, 163 e 164, 169 e 170, 175 e 176, 181 e 182, 187 e 188, 193 e 194. Os resultados dos testes atrás referidos encontram-se resumidos na tabela 12.

Conforme se depreende da mesma podemos observar que as respostas dadas pelos inquiridos são homogéneas, não há portanto respostas significativamente diferentes entre os dois níveis de ensino.

	Resultados do teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade	
	p	Conclusão
Estudante do: v.s. G4.3.3.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros	0.186	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.3.2 Permite-me conhecer mais gente	0.311	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.3.3 Permite-me consolidar as minhas amizades	0.366	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.3.4 Liberta-me dos meus problemas	0.546	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.3.5 Aborrece-me	0.734	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.3.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar	0.539	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: v.s. G4.3.3.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria	0.526	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)

Tabela 12 – Resultados do teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade (*Chat*)

A tabela 48 do Anexo E apresenta a opinião dos rapazes e raparigas dentro de cada nível de ensino quanto à avaliação dos *Chats* enquanto modalidade de comunicação. A observação da mesma permite-nos concluir que as respostas entre os dois níveis de ensino são semelhantes.

Para o *Chat* e para cada nível de ensino verificámos se as respostas eram idênticas entre os dois sexos. Assim, aplicámos o teste do Qui-quadrado para testar a independência das respostas entre os dois sexos, ou seja para verificar a existência (ou não) de associação entre as respostas e o sexo dos alunos.

Aplicou-se o teste sempre que os pressupostos se verificaram. Nos casos em que não foi possível a aplicação do teste referido, utilizou-se em alternativa o teste Exacto de Fisher. Os testes efectuados encontram-se no Anexo E, nos quadros números: 159 e 160, 165 e 166, 171 e 172, 177 e 178, 183 e 184, 189 e 190, 195 e 196 para o Ensino Básico e quadros 161 e 162, 167 e 168, 173 e 174, 179 e 180, 185 e 186, 191 e 192, 197 e 198 para o Ensino Secundário.

Os resultados destes testes estatísticos encontram-se resumidos na tabela 13 que se apresenta a seguir. Conforme tabela 13, podemos observar que **relativamente aos *chats* não há qualquer associação entre o sexo e as respostas dadas pelos inquiridos de qualquer um dos níveis de Ensino** em cada uma das questões colocadas.

Chats	Resultados do teste de Qui-Quadrado para testar a independência			
	Ensino Básico		Ensino Secundário	
	p	Conclusão	p	Conclusão
Sexo * G4.3.3.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros	0.487	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.513	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.3.2 Permite-me conhecer mais gente	0.723	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.573	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.3.3 Permite-me consolidar as minhas amizades	0.173	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.513	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.3.4 Liberta-me dos meus problemas	0.689	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	1.000	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.3.5 Aborrece-me	0.161	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	0.785	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.3.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar	0.359	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	1.000	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G4.3.3.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria	0.151	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)	1.000	Não existe associação entre o sexo e as respostas ($p > \alpha = 0.05$)

Tabela 13 – Resultados do teste de Qui-Quadrado para testar a independência (*Chats*)

Com a formulação da **pergunta 4** do grupo 4, pretendíamos ficar a conhecer os 3 principais motivos que os jovens evocam para não utilizarem o *Messenger*. Só 13 alunos responderam a esta questão, 8 do Ensino Básico e 5 do Secundário.

De acordo com a tabela 49 do Anexo E, podemos observar que os motivos mais determinantes apresentados pelos 13 inquiridos foram, como primeira prioridade, para 23% dos alunos, “é só um meio de diversão” e “acho-o aborrecido” em igualdade percentual; 15% referiram “há sítios mais atractivos na Internet que me permitem desenvolver outras actividades para além do simples conversar”; 15% referiram “é uma perda de tempo”; 8% mencionaram o “receio de projectar um “eu” diferente do que sou realmente”; 8% o facto de “posso ser abordado por desconhecidos” e 8% “receio ser mal compreendido na forma de me expressar e ferir susceptibilidades”.

Como 2ª prioridade, 23% dos alunos referiram “há sítios mais atractivos na Internet que me permitem desenvolver outras actividades para além do simples conversar”; para 23% “é uma perda de tempo”; 15% referiram “acho-o aborrecido”; 8% dos alunos apontaram como motivos “é um meio de comunicação frio e impessoal”; “sou lento a escrever”; “não consigo fazer amigos verdadeiros através do *Messenger*”; “receio ser mal compreendido na forma de

me expressar e ferir susceptibilidades” e “os meus pais não me deixam”.

Como 3ª prioridade, 15% dos alunos referiram “Posso ser abordado por desconhecidos”; “é só um meio de diversão” e “acho-o aborrecido”. 8% dos alunos mencionaram “há sítios mais atractivos na Internet que me permitem desenvolver outras actividades para além do simples conversar”; “é um meio de comunicação frio e impessoal”; “é uma perda de tempo”; “sinto-me intimidade e inibido a conversar através do *Messenger*”; “receio de projectar um “eu” diferente do que sou realmente”; “Não consigo fazer amigos verdadeiros através do *Messenger*” e “outro”.

De salientar que as opções “é uma aplicação infantil”; “não gosto de escrever” e “posso ser abordado ao mesmo tempo por vários amigos e, nesta situação, sinto-me confuso e incapaz de comunicar” registaram 0% de respostas.

Analisando comparativamente os dois níveis de Ensino e como primeira prioridade é de salientar que a opção “acho-o aborrecido” foi referida por 25% dos inquiridos do Ensino Básico e 20% do Secundário. A opção “é só um meio de diversão” foi a escolha de 13% dos alunos do Ensino Básico e de 40% dos alunos do Ensino Secundário. As opções “há sítios mais atractivos na Internet que me permitem desenvolver outras actividades para além do simples conversar” e “é uma perda de tempo” foram assinaladas por 13% dos alunos do Ensino Básico e 20% do Ensino Secundário. Finalmente, as opções “receio de projectar um “eu” diferente do que sou realmente”; “posso ser abordado por desconhecidos” e “receio ser mal compreendido na forma de me expressar e ferir susceptibilidades” foram escolhidas por 13% dos alunos do Ensino Básico e 0% dos alunos do Secundário.

Como 2ª prioridade, a opção “é uma perda de tempo” foi a escolha para 13% dos alunos do Básico e 40% do Secundário. A opção “acho-o aborrecido” foi referida por 13% do Básico” e 20% do Secundário. As opções “é um meio de comunicação frio e impessoal” e “sou lento a escrever” foram mencionadas por 20% de alunos do Secundário e 0% de alunos do Básico. A opção “há sítios mais atractivos na Internet que me permitem desenvolver outras actividades para além do simples conversar” consistiu na escolha de 38% de alunos do Básico e 0% do Secundário. Por último, por 13% dos alunos do Ensino Básico e 0% dos alunos do Secundário foram referidas as opções “não consigo fazer amigos verdadeiros através do

Messenger”; “receio ser mal compreendido na forma de me expressar e ferir susceptibilidades” e “os meus pais não me deixam”.

Finalmente e como terceira prioridade, 13% dos alunos do Ensino Básico e 20% do Secundário escolheram a hipótese “posso ser abordado por desconhecidos”. A opção “é só um meio de diversão” consistiu a escolha para 25% do Ensino Básico e 0% do Secundário. Para 13% dos alunos do Ensino Básico e 0% do Secundário foram escolhidas as opções “há sítios mais atractivos na Internet que me permitem desenvolver outras actividades para além do simples conversar”; “é uma perda de tempo”; “sinto-me intimidado e inibido a conversar através do *Messenger*”; “receio projectar um “eu” diferente do que sou realmente” e “não consigo fazer amigos verdadeiros através do *Messenger*”. Por seu turno, a opção “acho-o aborrecido” foi escolhida por 40% de alunos do Ensino Secundário e 0% do Básico, enquanto que as opções “é um meio de comunicação frio e impessoal” e “outro”, concretamente “tenho coisas mais interessantes para fazer do que estar no *Messenger*” foram apontadas por 20% de alunos do Ensino Secundário e 0% do Básico.

O primeiro motivo de não utilizarem o *Messenger*, apresentado por sexo como 1ª preferência para o Ensino Básico, foi para as alunas “é só um meio de diversão” e para os rapazes “acho-o aborrecido”; para os alunos do Secundário “é uma perda de tempo” e para as alunas “é só um meio de diversão”.

Grupo V – *Messenger*

O grupo 5 destina-se a conhecer as utilizações e comportamentos dos jovens face ao *Messenger*. A análise que a seguir se apresenta diz respeito aos 123 alunos (67 do Ensino Básico e 56 do Ensino Secundário) que responderam a esta questão.

A **pergunta 1** deste grupo foi formulada com a finalidade de perceber qual é o Mensageiro instantâneo mais popular junto da camada jovem na actualidade. Através da análise da tabela 51 do Anexo E é possível perceber que o Mensageiro Instantâneo mais usado é da família da Microsoft, é o *Windows Messenger* que foi referenciado por 62,8% dos 123 alunos que responderam a esta questão. Nos dois níveis de ensino, foi também o *Windows Messenger* o mais referenciado e comparando as respostas dos inquiridos por sexo verifica-

se que as diferenças não são relevantes, é também o *Windows Messenger* que têm a preferência dos inquiridos conforme se pode constatar através da tabela 51 do Anexo E. Não obstante ocorram nas respostas dos alunos algumas imprecisões, nenhum aluno faz referência a mensageiros, tais como o ICQ, SAPO *Messenger*, Yahoo *Messenger*, Google Talk, etc. Isto vem ao encontro do que antecipávamos, que o *Messenger* da Microsoft é o mais popular dos mensageiros instantâneos na actualidade.

Na pergunta 2, pretendíamos ficar a conhecer as duas principais utilizações que os jovens dão ao *Messenger*. Foi pedido aos inquiridos que indicassem duas escolhas. De acordo com a tabela 53 do Anexo E e através do gráfico G5.2.1, podemos observar que as actividades indicadas como primeira preferência foram as seguintes:

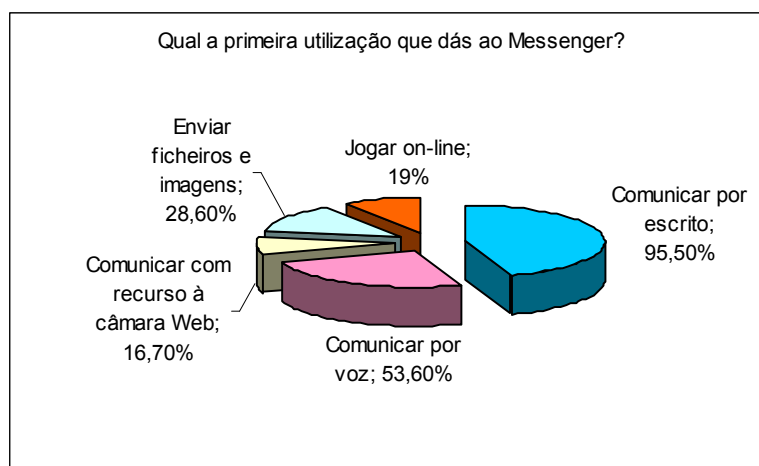


Gráfico G5.2.1 – Actividades indicadas como 1ª preferência no *Messenger* no global

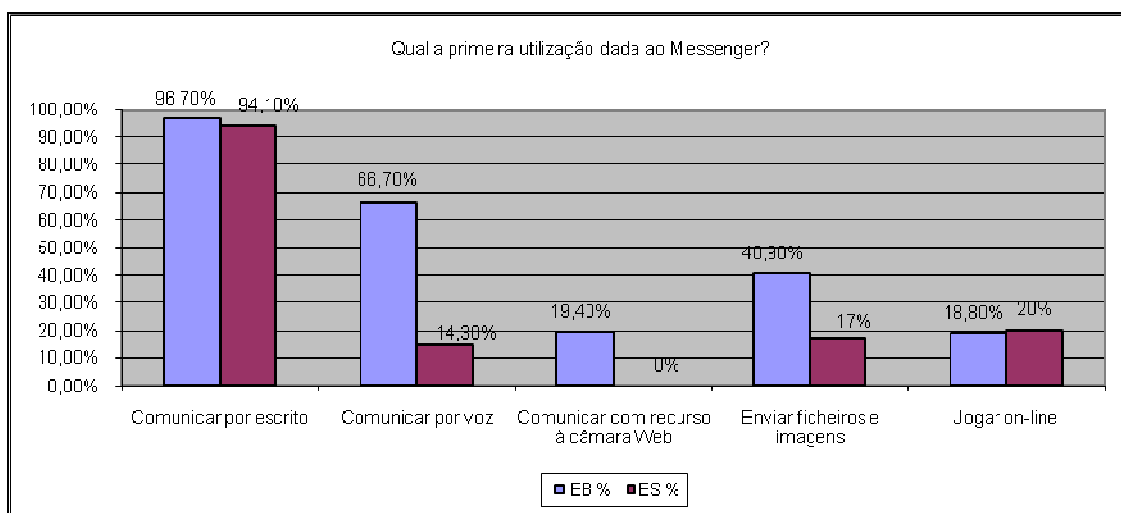
- como 1ª actividade – comunicar por escrito, com 95,5% das respostas;
- como 2ª actividade – comunicar por voz com 53,6% das respostas;
- como 3ª actividade – enviar ficheiros e imagens com 28,6% das respostas;
- como 4ª actividade – jogar on-line com 19% de respostas;
- como 5ª actividade – comunicar com recurso à câmara Web com 16,7%.

Se compararmos a primeira preferência dos inquiridos por nível de escolaridade, podemos observar, através do gráfico G5.2.3, que:

- a comunicação por escrito foi a primeira actividade sobre a qual incidiu a primeira preferência dos inquiridos com 96,7% e 94,1% de respostas para os Ensinos Básico e

Secundário, respectivamente;

- a segunda actividade apontada foi a comunicação por voz com 66,7% e 14,3% de respostas respectivamente para o Ensino Básico e Secundário;
- a terceira actividade escolhida foi o envio de ficheiros e imagens com 40,9 % e 17% de respostas respectivamente para o Ensino Básico e Secundário;
- a quarta actividade indicada foi os jogos *on-line* com 18,8% e 20% de respostas respectivamente para o Ensino Básico e Secundário;
- a quinta actividade referenciada pelos inquiridos foi a comunicação com recurso à câmara Web com 19,4% e 0% de respostas, respectivamente, para o Ensino Básico e Ensino Secundário.



Podemos, de acordo com a tabela 53 do Anexo E, que compara as duas principais utilizações dadas ao *Messenger* por sexo dentro de cada nível de ensino, referir que as utilizações que obtiveram uma maior preferência dos alunos e alunas do Ensino Básico foram:

- em primeiro lugar, a comunicação por escrito referenciada por 96,4% das raparigas comparativamente com os 97,4% dos rapazes;
- em segundo lugar, a comunicação por voz que foi referenciada por 62,5% das raparigas comparativamente com os 83,3% dos rapazes.

Quanto ao Ensino Secundário, se compararmos as utilizações mencionadas pelos alunos e

alunas como primeira preferência, conforme a tabela atrás referida, podemos referir que:

- a primeira actividade sobre a qual incidiu a primeira preferência dos inquiridos foi a comunicação por escrito indicada por 90% das alunas comparativamente com os 100% dos alunos;
- a segunda actividade sobre a qual incidiu a primeira preferência dos inquiridos foi o envio de ficheiro referenciada por 14,2% das raparigas comparativamente com 20% dos rapazes.

O gráfico G5.2.3 demonstra que a segunda preferência incidiu sobre as seguintes actividades:

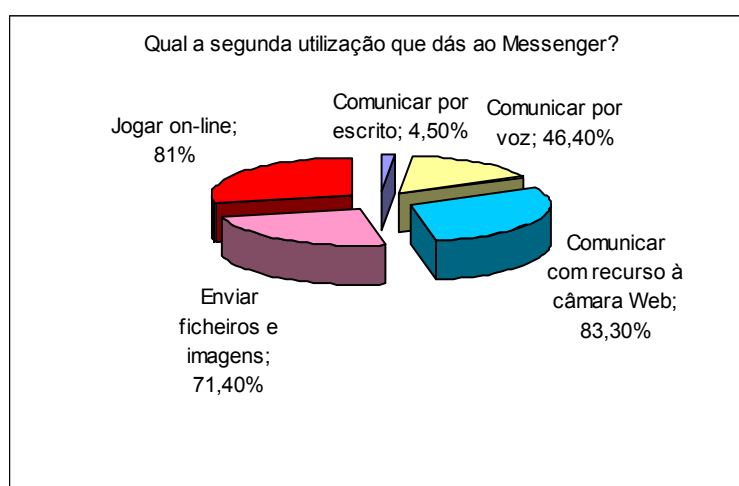


Gráfico G5.2.3 – Actividades indicadas como 2ª preferência no *Messenger* no global

- comunicar com recurso à câmara Web com 83,3% das respostas;
- jogar *on-line* com 81% das respostas;
- enviar ficheiros e imagens com 71,4% das respostas;
- comunicar por voz com 46,4% das respostas.

Comparando a segunda preferência dos inquiridos por nível de escolaridade, podemos observar, através do gráfico G5.2.4, que:

- a comunicação com recurso à câmara Web foi a primeira actividade sobre a qual incidiu a segunda preferência dos inquiridos com 80,8% e 100% de respostas para os Ensinos Básico e Secundário, respectivamente;
- jogar *on-line* através do *Messenger* foi a segunda actividade indicada com 81,3% de respostas de alunos do Ensino Básico e 80% de alunos do Ensino Secundário;

- enviar ficheiros e imagens foi a terceira actividade referida por 59,1% de alunos do Básico e por 83% de alunos do Secundário;
- comunicar por voz foi indicada como quarta actividade por 33% de alunos do Ensino Básico e por 85,7% de alunos do Secundário;
- comunicar por escrito foi a quinta actividade indicada como segunda preferência por 3,3% de alunos do Básico e 5,9% de alunos do Ensino Secundário.

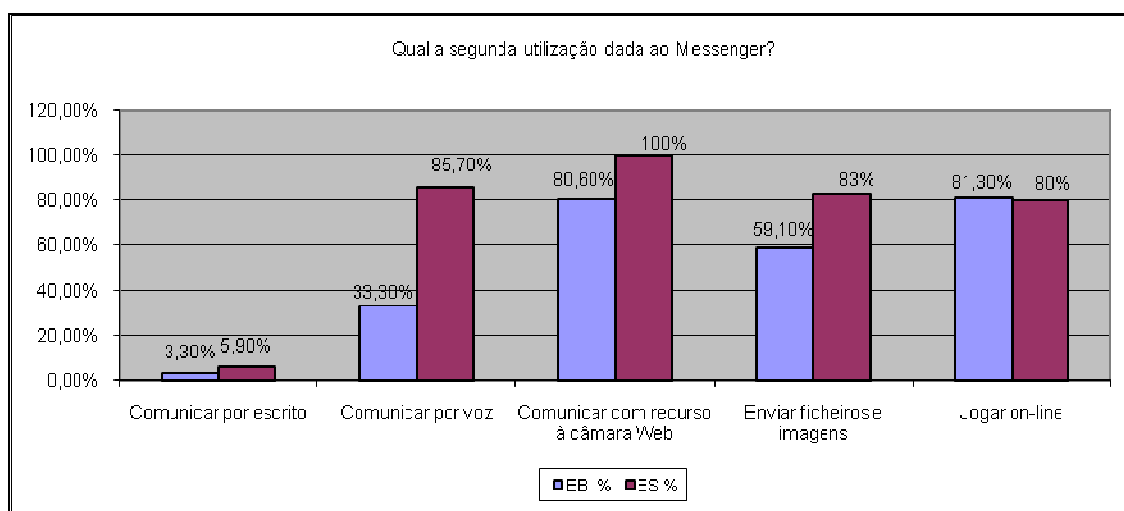


Gráfico G5.2.4 – Actividades indicadas como 2ª preferência no *Messenger* por nível de ensino

Podemos, de acordo com a tabela 52 do Anexo E, que compara as duas principais utilizações dadas ao *Messenger* por sexo dentro de cada nível de ensino, referir que as utilizações que obtiveram a segunda preferência dos alunos e alunas do Ensino Básico foram:

- em primeiro lugar, os jogos *on-line* referenciados por 100% das raparigas comparativamente com os 75% dos rapazes;
- em segundo lugar, a comunicação com recurso à câmara Web que foi referenciada por 85,7% das raparigas comparativamente com os 70% dos rapazes.

Quanto ao Ensino Secundário, se compararmos as utilizações mencionadas pelos alunos e alunas como segunda preferência, conforme a tabela atrás referida, podemos referir que:

- a primeira actividade referida foi o envio de ficheiros e imagens indicada por 85,8% das alunas comparativamente com os 80% dos alunos;
- a segunda actividade foi a comunicação com recurso à câmara Web referenciada por

100% das raparigas comparativamente com 50% dos rapazes.

Com a **pergunta 3** do grupo 5 pretendíamos perceber com quem os inquiridos comunicam através do *Messenger*. De acordo com a tabela 55 do Anexo E e com o gráfico G5.3.1 os inquiridos que responderam a esta questão indicaram:

- os amigos que residem longe ou perto e que conhecem pessoalmente com 86,9% de respostas;
- os colegas de turma com 65,9% de respostas;
- os colegas de escola com 33,3% de respostas;
- a família com 26% de respostas;
- amigos da Internet que não conhecem pessoalmente com 15,6% de respostas;
- outros com 13,3 % de respostas;
- desconhecidos com 6,3% de respostas;
- de referir que os professores não foram mencionados.

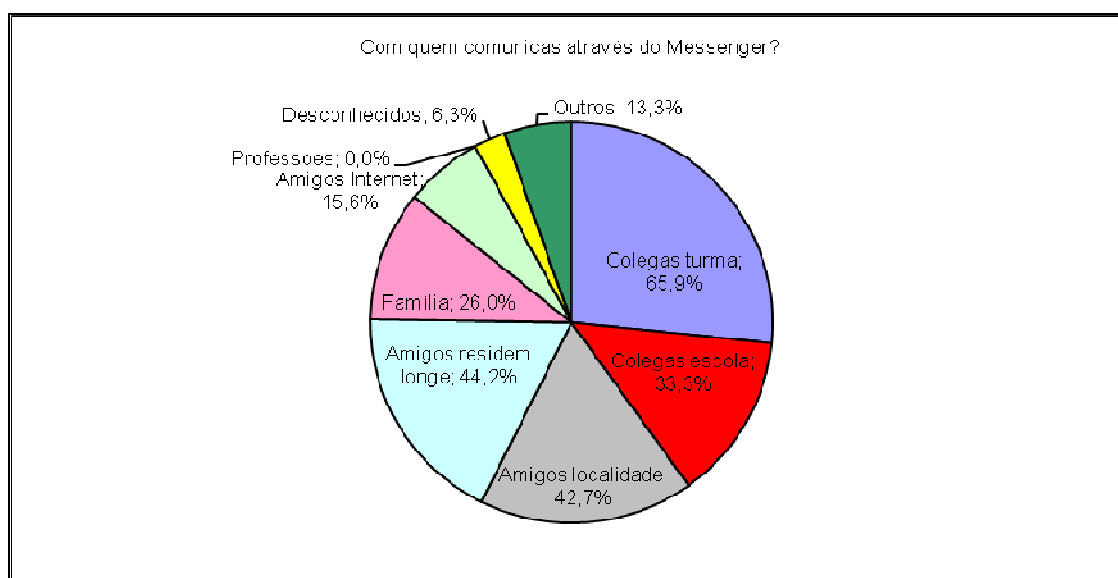


Gráfico G5.3.1 – Tipo de contactos através do *Messenger*

Através da análise do gráfico G5.3.2 podemos comparar as respostas dos inquiridos dentro de cada nível de ensino:

- 86,9% dos inquiridos do Ensino Básico e 8,8% do Secundário mencionaram os amigos que residem longe e perto que conhecem pessoalmente como 1ª prioridade;

- 73,1% da totalidade dos inquiridos do Ensino Básico e 53,3% dos inquiridos do Ensino Secundário, a maioria, indicou que prefere comunicar com os colegas de turma;
- 40% dos inquiridos do Ensino Básico e 23,7% dos inquiridos do Ensino Secundário referiram que preferem comunicar com os colegas de escola;
- 32,4% dos inquiridos do Ensino Básico e 12,5% do Secundário indicaram a família;
- 18,2% dos alunos do Básico preferem falar com outras pessoas que não as mencionadas no questionário;
- 7,7% dos alunos do Básico disseram que preferem falar com desconhecidos;
- nenhum dos alunos quer do Básico quer do Secundário indicou os professores.

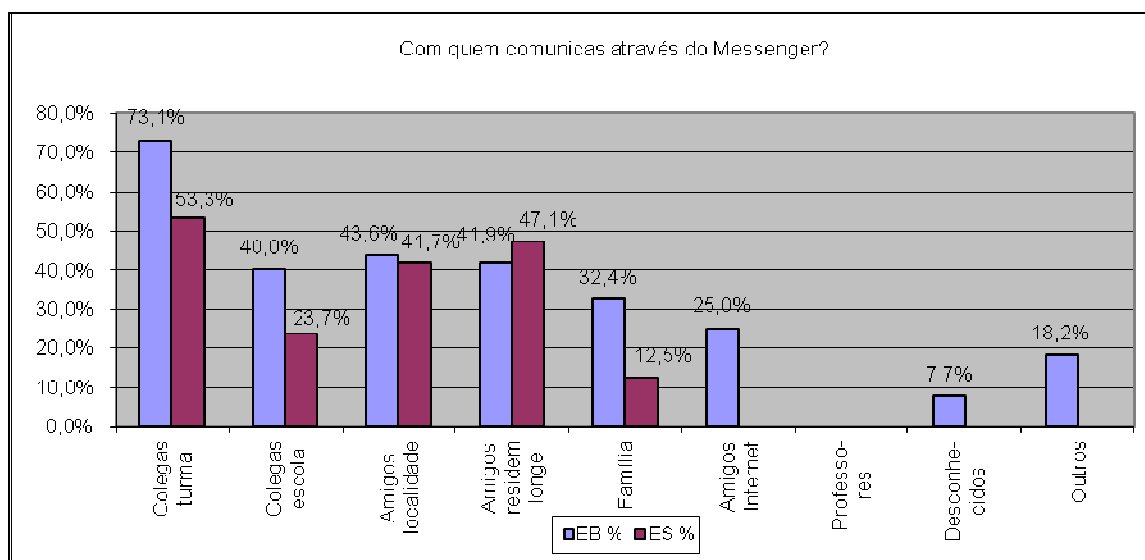


Gráfico G5.3.2 – Tipo de contactos através do *Messenger* por nível de ensino

A tabela 56 do Anexo E apresenta para cada nível de ensino, o tipo de pessoas com quem os inquiridos contactam tendo em linha de conta o sexo dos sujeitos:

No Ensino Básico as raparigas conversam através do *Messenger*:

- em 1º lugar com os amigos que residem perto ou longe e que conhecem pessoalmente;
- em 2º lugar com os colegas de turma.

Os rapazes que frequentam o Ensino Básico conversam:

- em 1º lugar com os colegas de turma;
- em 2º lugar com os amigos que moram perto ou longe e que conhecem pessoalmente.

No Ensino Secundário as raparigas conversam através do *Messenger*:

- em 1º lugar com amigos que residem longe ou perto e que conhecem pessoalmente;
- em 2º lugar, em *ex-aequo*, com os colegas de turma e colegas de escola.

Os rapazes, do Ensino Secundário, conversam:

- em 1º lugar com os amigos que moram longe ou perto e que conhecem pessoalmente;
- em 2º lugar com os colegas de turma.

A **pergunta 4** deste grupo foi enunciada com a finalidade de se conhecer a idade das pessoas com quem os jovens mais conversam no *Messenger*. Em concordância com a tabela 57 do Anexo E, o gráfico G5.4.1 ilustra as respostas dos 114 inquiridos que responderam a esta questão.

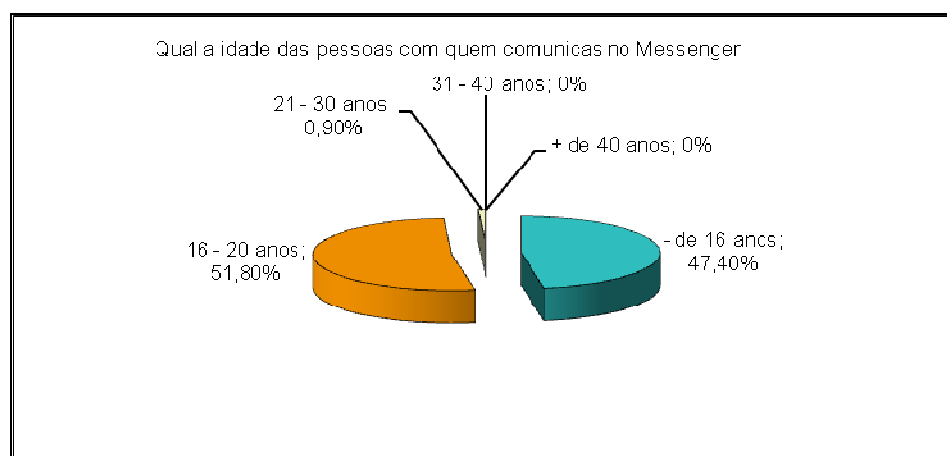


Gráfico G5.4.1 – Idade dos interlocutores do *Messenger* no global

Podemos dizer que os jovens deste estudo conversam no *Messenger* com:

- jovens com menos de 16 anos, como referido por 47,4% dos inquiridos;
- jovens com idades compreendidas entre os 16 anos e os 20, conforme respostas de 51,8% dos inquiridos;
- adultos com idades compreendidas entre os 21 e os 30, como referido por um dos jovens do Ensino Básico.

De acordo com o gráfico G5.4.2 podemos então constatar que a idade dos interlocutores com quem os inquiridos estabelecem contacto via *Messenger*, levando em linha de conta o nível de ensino frequentado, recai nos seguintes intervalos:

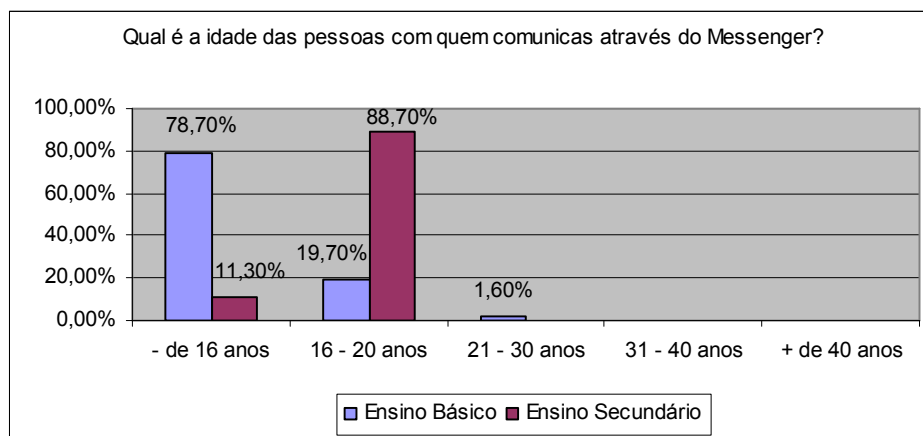


Gráfico G5.4.2 – Idade dos interlocutores do *Messenger* por nível de ensino

- menos do que 16 anos – como referido por 78,7% dos jovens do Ensino Básico e 11,3% dos jovens do Ensino Secundário;
- entre os 16 e os 20 anos – como indicado por 19,7% dos inquiridos do Ensino Básico e 88,7% dos jovens do Ensino Secundário.

Para apurar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino relativamente à idade das pessoas com quem os inquiridos convivem via *Messenger*, procedeu-se à aplicação do teste de *Mann-Whitney*.

Da sua aplicação, conclui-se que os **alunos do ensino secundário, como expectável, convivem com pessoas mais velhas** ($p=0.000 < \alpha=0.05$), conforme quadros 199 e 200 do Anexo F.

A tabela 58 do Anexo E permite-nos comparar se, entre os alunos e as alunas de cada nível de ensino, existem diferenças quanto à idade das pessoas com quem os jovens conversam através do *Messenger*. Através da observação da tabela constatamos que os resultados das respostas são muito aproximados.

Para verificar se nas respostas dos alunos e das alunas, em cada nível de ensino, existiam diferenças estatisticamente significativas quanto à idade das pessoas com quem convivem via *Messenger*, aplicámos o teste de *Mann-Whitney*.

Da sua aplicação concluímos **que não existem diferenças entre os dois sexos nos dois níveis de ensino** ($p=0.621 > \alpha=0.05$ – para o Ensino Básico, quadros 201 e 202 e

$p=0.340 > \alpha=0.05$) para o Ensino Secundário, quadros 203 e 204 do Anexo F.

A **pergunta 5** visa perceber se os inquiridos falam normalmente com rapazes ou com raparigas. De acordo com a tabela 59 do Anexo E e pela leitura do gráfico G5.5.1, para os 119 inquiridos que responderam a esta questão podemos referir que:

- 5% comunicam maioritariamente com rapazes;
- 14,3% maioritariamente com raparigas;
- a grande maioria, 80,7%, comunica tanto com rapazes como com raparigas.

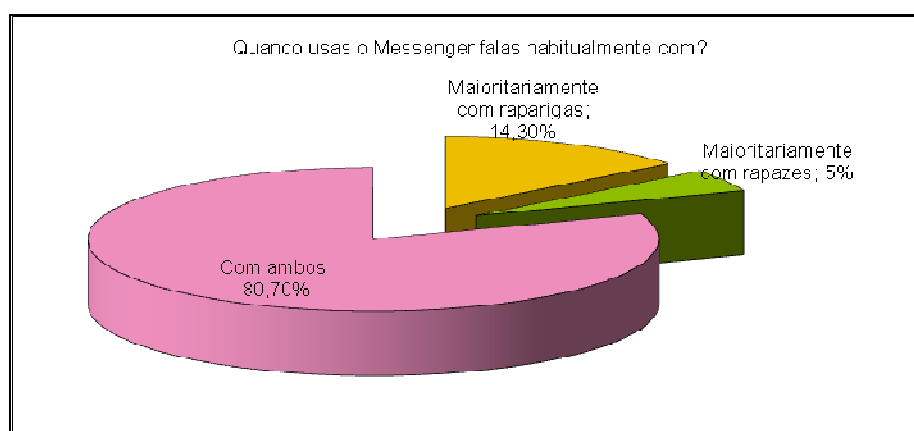


Gráfico G5.5.1 – Género das pessoas com quem os inquiridos comunicam através do *Messenger* no global

O gráfico G5.5.2 analisa esta mesma questão, mas compara as respostas dadas segundo o nível de ensino frequentado pelos inquiridos. Assim:

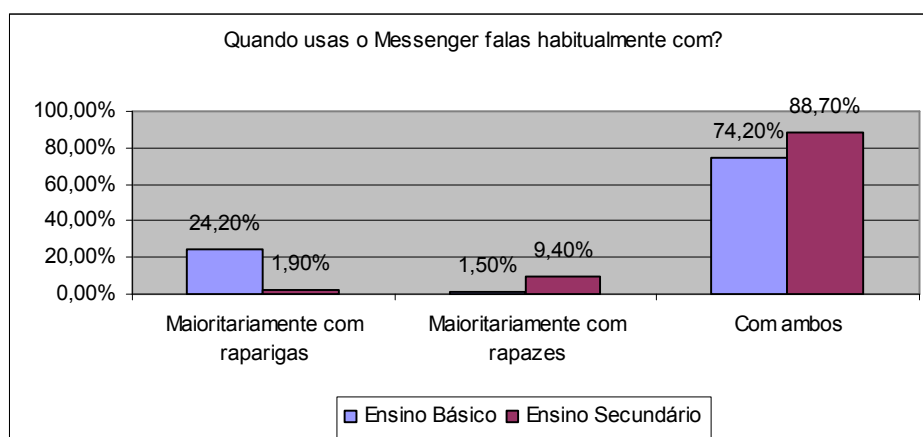


Gráfico G5.5.2 – Género das pessoas nas comunicações através do *Messenger* por nível de ensino

- 24,2% dos inquiridos do Ensino Básico e 1,9% dos inquiridos do Ensino Secundário comunicam maioritariamente com raparigas;

- 1,5% dos inquiridos do E. Básico e 9,4% dos inquiridos do E. Secundário comunicam maioritariamente com rapazes;
- 74,2% e 88,7%, respectivamente do Ensino Básico e Ensino Secundário, comunicam através do *Messenger* com ambos os sexos.

A tabela 60 do Anexo E permite-nos verificar se, dentro de cada nível de ensino, existem diferenças expressivas entre os rapazes e raparigas no que respeita ao género das pessoas com quem conversam através do *Messenger*.

Embora na esmagadora maioria os inquiridos conviva no *Messenger* com ambos os sexos, constatamos que **no Ensino Básico, um número expressivo de rapazes comunica mais com rapazes, 32,5% dos rapazes falam maioritariamente com rapazes comparativamente com 11,1% das raparigas que comunicam essencialmente com raparigas.**

No Ensino Secundário tanto os rapazes como as raparigas comunicam com ambos os sexos. As diferenças que se verificam não são relevantes.

A **pergunta 6** visa determinar a dimensão da lista dos contactos adicionados ao *Messenger* pelos inquiridos.

Da observação da tabela 61 do Anexo E, verificamos que a média dos contactos para o Ensino Básico é de 151 contactos, para o Ensino Secundário é de 159 e para a totalidade dos inquiridos é de 154. O nº de contactos para os alunos do Básico oscila entre os 20 e os 534 contactos e para o Ensino Secundário entre os 10 e os 600.

A tabela 62 do Anexo E compara as diferenças existentes por sexo entre alunas e alunos dentro de cada nível de ensino. **Podemos constatar que em qualquer nível de ensino a lista de contactos das raparigas tem uma maior dimensão do que a dos rapazes.**

A **pergunta 7** pretende perceber se os alunos utilizam janelas múltiplas para conversações simultâneas com outros indivíduos. Através da tabela 63 do Anexo E e da leitura do gráfico G5.7.1 podemos constatar para a totalidade dos inquiridos que:

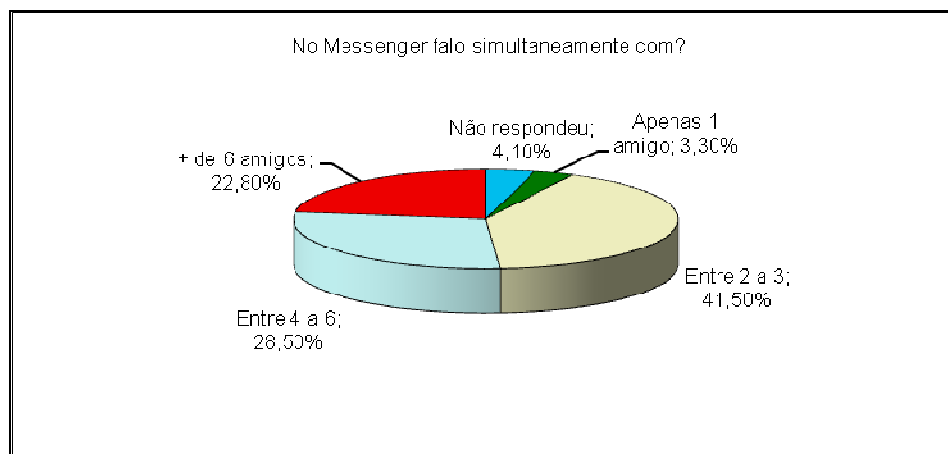


Gráfico G5.7.1 – N° de interlocutores em simultâneo no global

- uma minoria, 3,3%, referiu que comunica apenas com um amigo;
- 41,5% mencionaram que conversam, em simultâneo, com 2 a 3 amigos;
- a maioria, 51,3%, referiu que conversa em simultâneo com mais do que 4 amigos.

O gráfico G5.7.2. ilustra o número de interlocutores com quem os inquiridos falam em simultâneo em cada nível de ensino:

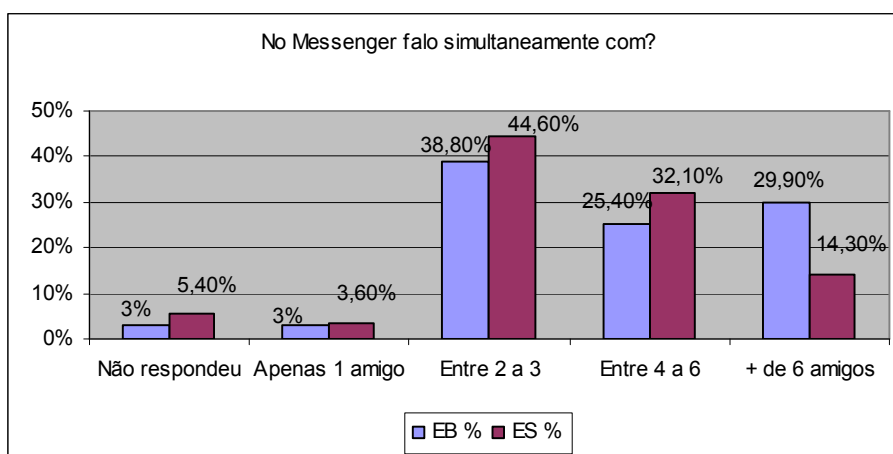


Gráfico G5.7.2 – N° de interlocutores em simultâneo por nível de ensino

- 3% e 3,6%, respectivamente do Ensino Básico e do Ensino Secundário, indicaram que conversam apenas com 1 amigo;
- 38,8% e 44,6%, respectivamente do Ensino Básico e do Secundário, referiram que conversam em simultâneo com 2 a 3 amigos;
- 55,3% e 46,4%, do Ensino Básico e Secundário respectivamente, indicaram que

conversam com 4 ou mais pessoas em simultâneo.

Pela aplicação dos testes estatísticos, **quanto ao número de pessoas com quem os inquiridos conversam em simultâneo no Messenger não se detectaram diferenças** estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino ($p=0.104>0.05$). Os resultados obtidos da aplicação do teste de Mann-Whitney encontram-se nos quadros 205 e 206 do Anexo F.

A análise da tabela 64 do Anexo E permite-nos perceber se há diferenças entre os alunos e alunas dentro de cada nível de ensino quanto a esta questão.

De acordo com a tabela referida e com os testes estatísticos, nomeadamente com o teste de Mann-Whitney, quadros 207 a 210 do Anexo F, podemos concluir que dentro de cada nível de ensino, apenas se **detectaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos no Ensino Básico** ($p=0.007<0.05$), podendo verificar-se que **as raparigas conversam com mais pessoas em simultâneo do que os rapazes**.

Com a **pergunta 8**, pretendíamos perceber quais as actividades que os inquiridos desenvolvem em simultâneo quando estão a comunicar através do *Messenger*.

De acordo com a tabela 65 do Anexo E e através do gráfico G5.8.1, podemos assinalar que poucos inquiridos, apenas 2,5% (3 alunos) indicaram que não executam outra actividade enquanto comunicam através do *Messenger*.

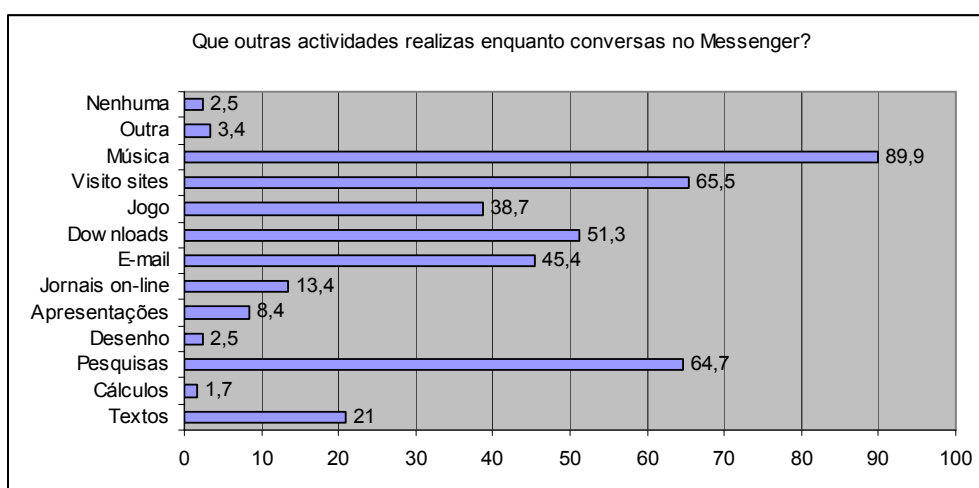


Gráfico G5.8.1 – Outras actividades desenvolvidas em simultâneo com o *Messenger* no global

Para os restantes inquiridos, as cinco actividades que mais desenvolvem em simultâneo enquanto conversam no *Messenger* são: em primeiro lugar, ouvir música; segue-se a visita de *sites*, a pesquisa de informação na Internet, os *downloads* e os *e-mails*.

O gráfico G5.8.2 ilustra as actividades mais desenvolvidas pelos inquiridos, segundo o nível de ensino frequentado:

- ouvir música, actividade referida por 89,4% dos alunos do Básico e por 90,6% dos alunos do Ensino Secundário;
- segue-se a visita de *sites*. Esta actividade é referenciada por 71,2% dos alunos do Básico e por 58,5% dos alunos do Secundário;
- como terceira actividade é de referir as pesquisas de informação, referenciadas por 62,1% e 67,9 %, respectivamente, dos inquiridos do Ensino Básico e Secundário;
- seguidamente, como quarta actividade, surgem os *downloads* que são referidos por 48,5% e 54,7% dos inquiridos do Ensino Básico e Secundário;
- a utilização do *e-mail*, referenciada por 39,4 e por 52,8 % dos inquiridos do Ensino Básico e Secundário respectivamente, é a quinta actividade.

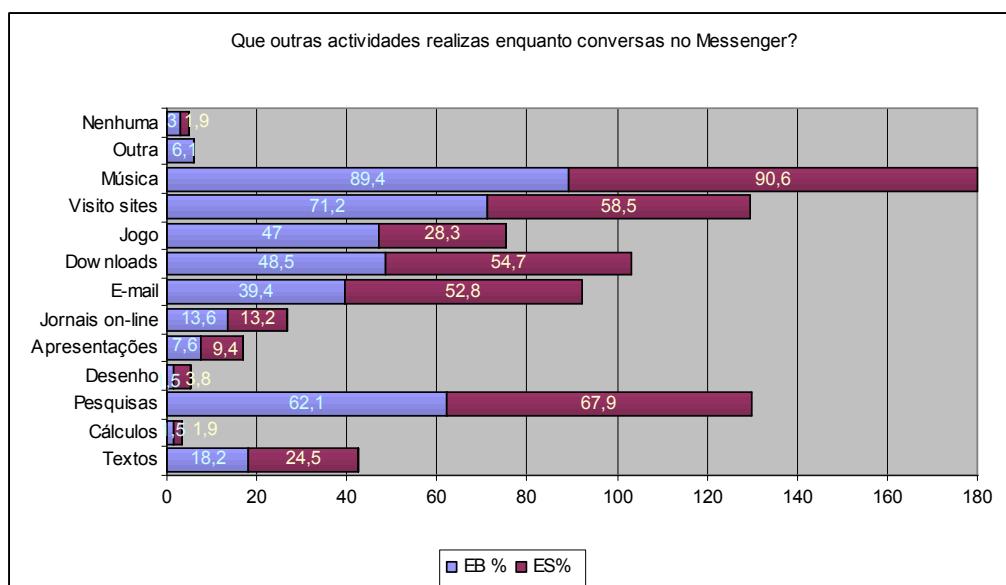


Gráfico G5.8.2 – Outras actividades desenvolvidas em simultâneo com o *Messenger* por nível de ensino

De acordo com a tabela 66 do Anexo E, constatamos que não há diferenças relevantes entre as respostas por sexo dentro de cada nível de ensino, verificando-se que a actividade mais

desenvolvida pelos alunos e alunas de ambos os níveis de ensino em simultâneo enquanto conversam no *Messenger* consiste na audição de música.

Conforme tabela 67 do Anexo E, os 4 alunos do Ensino Básico que responderam que realizavam outro tipo de actividades enquanto conversam no *Messenger* referiram o seguinte: o *Hi5* e ver vídeos no You Tube.

Na **pergunta 9**, de acordo com a tabela 68 do Anexo E, os inquiridos questionados sobre deixarem de sair com os seus amigos para ficarem em casa a comunicar através do *Messenger*, conforme gráfico G5.9.1, referiram:

- a esmagadora maioria, 91,9%, que não deixava de sair por causa do *Messenger*;
- 4,1%, referiram que “às vezes” deixam de sair;
- apenas 1 aluno, 0,8%, referiu que deixa de sair com os amigos para ficar no *Messenger* a conversar.

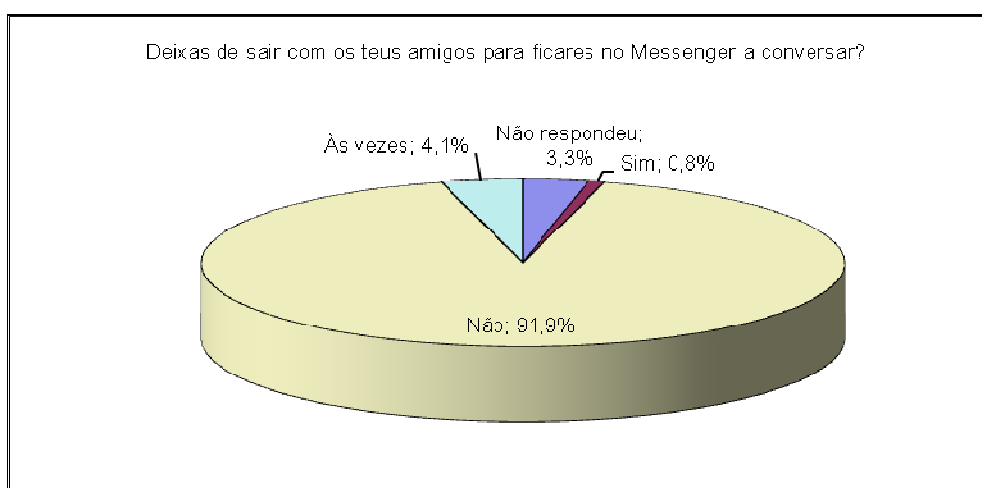


Gráfico G5.9.1 – Sair com os amigos e conversar no *Messenger* no global

Observemos agora o gráfico G5.9.2 para analisar esta mesma questão, mas comparando as respostas dadas segundo o nível de escolaridade frequentado pelos inquiridos.

- apenas 1,5% dos inquiridos do Ensino Básico, 1 aluno, referiu que deixa de sair para ficar em casa no *Messenger* a conversar com os amigos;
- 91% e 92,9% dos inquiridos, respectivamente do Básico e Secundário, referiram que não deixam de sair por esse motivo;
- 6% dos inquiridos do Ensino Básico e 1,8% dos inquiridos do Ensino Secundário

confessaram que às vezes deixam de sair por causa do *Messenger*.

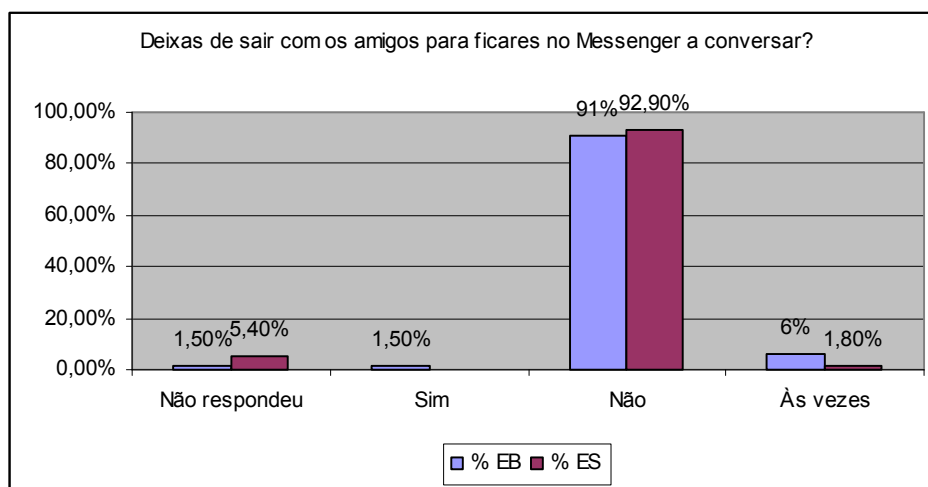


Gráfico G5.9.2 – Sair com os amigos ou conversar no *Messenger* por nível de ensino

A tabela 69 do Anexo E apresenta as respostas dadas pelos rapazes e raparigas em cada nível de ensino quanto à opção sair com os amigos *versus* ficar em casa a conversar no *Messenger*. Em concordância com a tabela referida, assinala-se que, na comparação das raparigas com os rapazes dentro de cada nível de ensino, não há grandes diferenças nos resultados, só há uma resposta positiva no Ensino Básico de um rapaz e 3 respostas que referem que “às vezes” deixam de sair para ficarem a conversar no *Messenger*, duas (7,4%) do sexo feminino e uma do sexo masculino (2,6%).

A **pergunta 10** tem como objectivo perceber se os inquiridos preferem comunicar através do *Messenger* ou face a face.

De acordo com a tabela 70 do Anexo E e conforme o gráfico G5.10.1 podemos então verificar que, para a totalidade dos inquiridos:

- apenas 8,9% afirmaram que preferem conversar no *Messenger* em vez de face a face;
- a comunicação face a face foi privilegiada por 87,8% dos inquiridos.

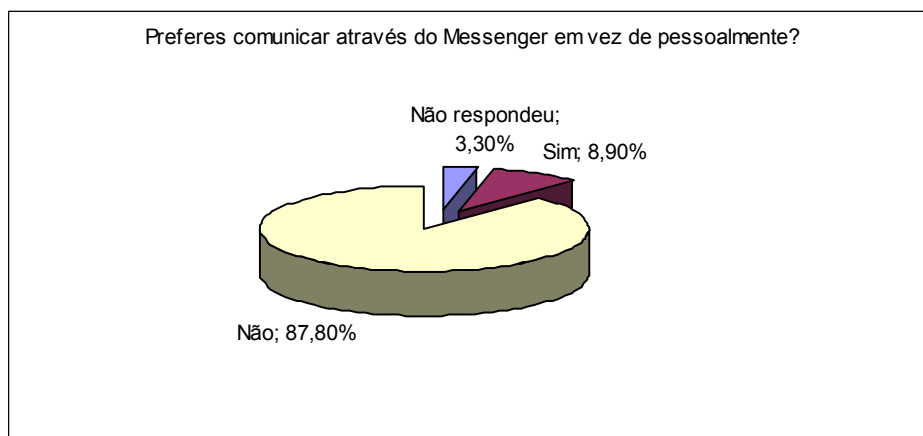


Gráfico G5.10.1 – Preferência quanto à forma de comunicação no global

Comparando as respostas a esta questão, tendo em atenção o nível de escolaridade dos inquiridos, conforme gráfico G5.9.2, é de mencionar que:

- 9% dos inquiridos do Básico e 8,90% do Secundário referiram que preferem comunicar através do *Messenger*;
- 89,6 % do Básico e 85,70% do Secundário preferem comunicar pessoalmente.

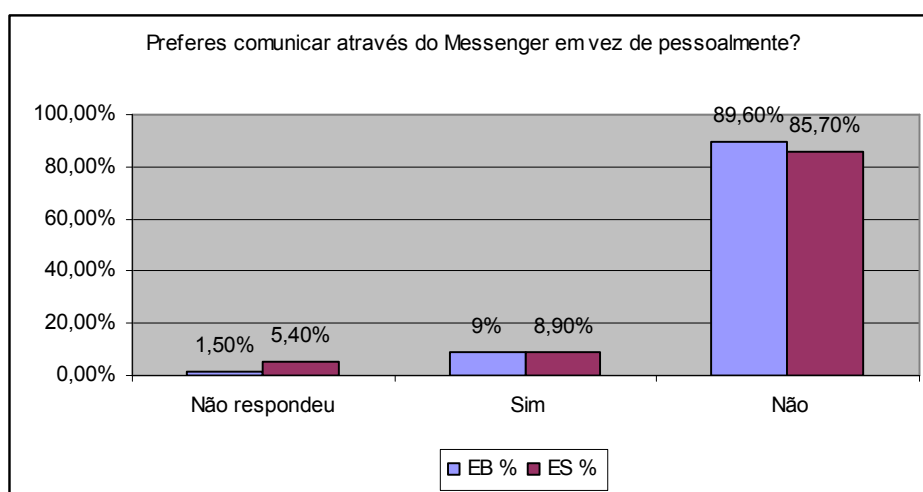


Gráfico G5.10.2 – Preferência quanto à forma de comunicação por nível de ensino

A tabela 71 do Anexo E permite-nos comparar, dentro de cada nível de ensino, as respostas dadas pelas raparigas e pelos rapazes relativamente a esta questão. Embora a maioria prefira comunicar pessoalmente: no Ensino Básico, 13,9% dos rapazes privilegia a comunicação através do *Messenger* comparativamente com 3,3% das raparigas; no Ensino Secundário, também é privilegiada a comunicação face a face, no entanto, 10,5% dos rapazes dá

preferência à comunicação através do *Messenger* comparativamente com 7,2% das raparigas.

Com a **pergunta 11**, tabela 72 do Anexo E, pretendíamos perceber a opinião dos alunos quanto à utilização excessiva do *Messenger*, nomeadamente saber se os inquiridos consideram que uma utilização excessiva do *Messenger* implica, de uma forma geral, um decréscimo da sociabilidade face a face. O Gráfico G5.11.1 explicita a opinião da totalidade dos inquiridos.

Pela observação do mesmo podemos verificar que:

- a percentagem de inquiridos que concordou com a questão é de 44,7%;
- a maioria, 52%, considerou que o uso em excesso do *Messenger* não tem qualquer impacto na sociabilidade face a face.

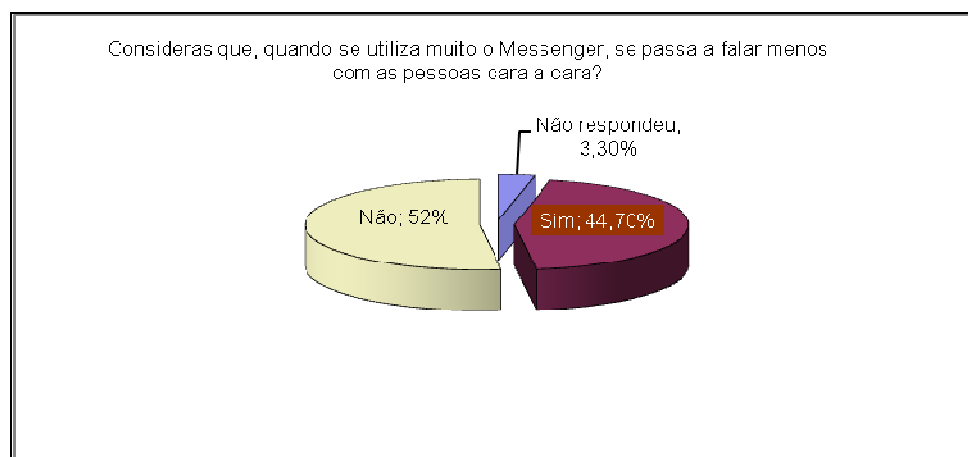


Gráfico G5.11.1 – Uso excessivo do *Messenger* e sua implicação na conversação face a face no global

Passemos à análise desta questão, mas por nível de escolaridade dos inquiridos. A análise do gráfico G5.11.2 leva-nos a concluir que:

- 50,7% e 37,5%, respectivamente do Ensino Básico e Secundário, responderam que o uso excessivo do *Messenger* implica um decréscimo de sociabilidade face a face;
- 47,8% de inquiridos do Ensino Básico e 57,1% de inquiridos do Ensino Secundário discordam da opinião anterior, consideram que um uso excessivo do *Messenger* não implica perda de sociabilidade.

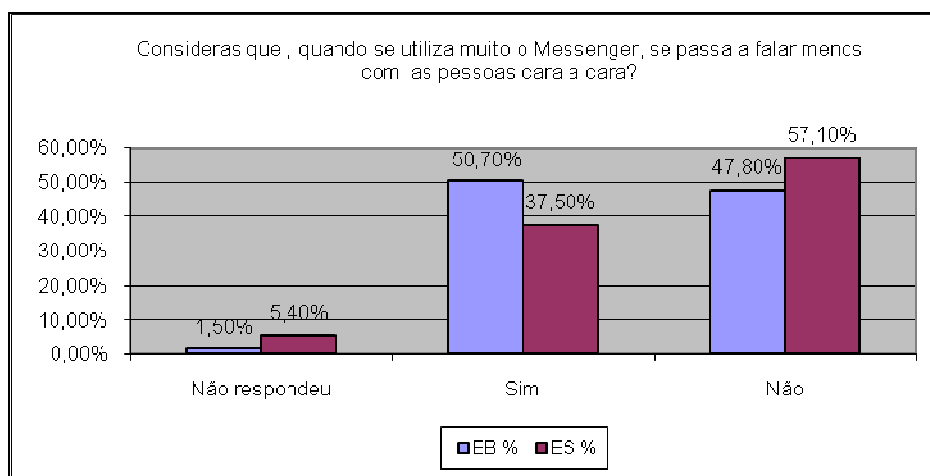


Gráfico G5.11.2 – Uso excessivo do *Messenger* e sua implicação na conversação face a face por nível de ensino

A tabela 73 do Anexo E permite-nos comparar, dentro de cada nível de ensino, as respostas dadas pelas raparigas e pelos rapazes relativamente a esta questão. Uma maior percentagem de rapazes do Básico comparativamente com uma percentagem menor de raparigas considerou que uma utilização excessiva do *Messenger* implica que se fale menos face a face. No Ensino Secundário, uma percentagem maior de raparigas comparativamente com uma percentagem menor de rapazes defendeu a mesma opinião.

Com a **pergunta 12**, propusemo-nos determinar se os inquiridos nas suas comunicações através do *Messenger* usam abreviaturas, acrónimos e símbolos gráficos. Em concordância com a tabela 74 do Anexo E e através da leitura do gráfico G5.12.1, podemos concluir relativamente à totalidade dos inquiridos que:

- 25,2% responderam que não usam este tipo de linguagem no *Messenger*;
- a grande maioria, 70,7%, afirmou o contrário.

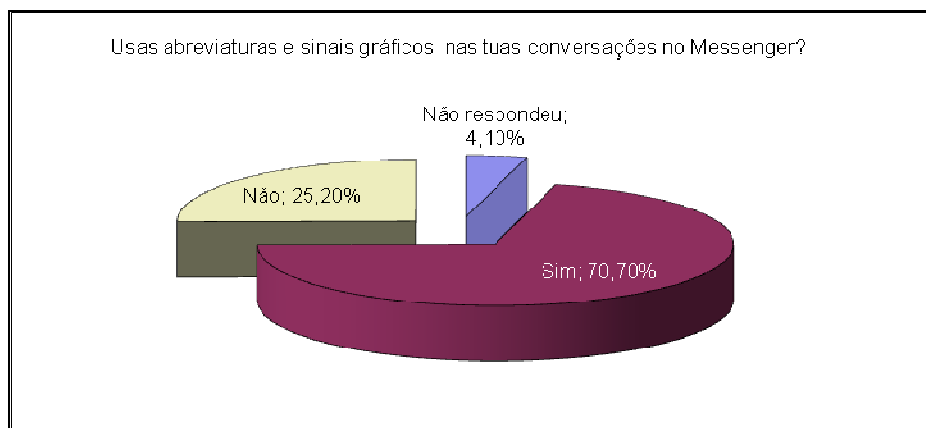


Gráfico G5.12.1 – Utilização de abreviaturas e outros sinais nas comunicações no *Messenger* no global

O gráfico G5.1.2.2 permite-nos comparar os resultados obtidos entre os dois níveis de escolaridade, pelo que:

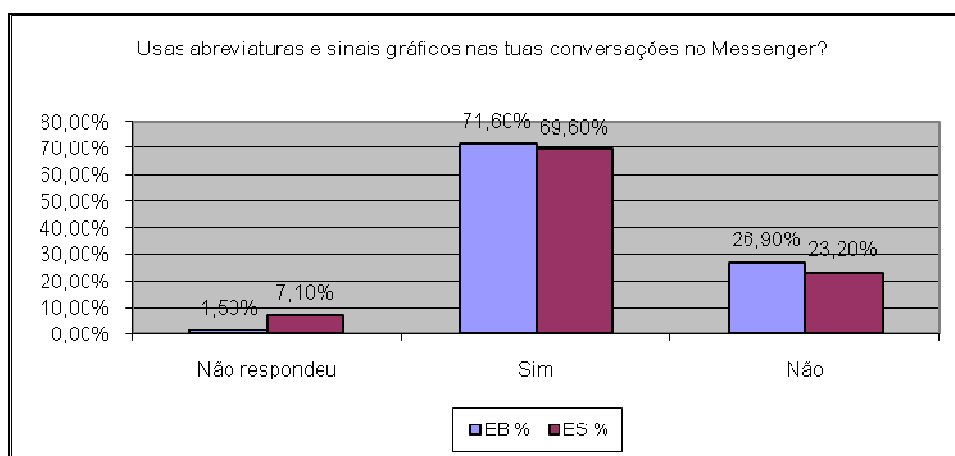


Gráfico G5.12.2 – Utilização de abreviaturas e outros sinais nas comunicações no *Messenger* por nível de ensino

- no Ensino Básico 71,6% dos inquiridos e no Ensino Secundário 69,6% confirmaram que usam este tipo de linguagem;
- 26,9 % de alunos do Básico e 23,2% de alunos do Secundário afirmaram não usar este tipo de linguagem.

A tabela 75 do Anexo E permite-nos comparar, dentro de cada nível de ensino, as respostas dadas pelas raparigas e pelos rapazes inquiridos relativamente a esta questão. Podemos assim concluir que nos dois níveis de ensino em estudo há uma maior percentagem de raparigas comparativamente com os rapazes que recorrem à linguagem abreviada no *Messenger*.

A **pergunta 13** visa perceber se as abreviaturas e outros símbolos usados normalmente na comunicação através do *Messenger* são de fácil compreensão.

Os resultados, para a totalidade dos inquiridos, em concordância com a tabela 76 do Anexo E e conforme gráfico G5.13.1, são os que se apresentam a seguir:

- 7,3% dos inquiridos confessaram que não reconhecem as abreviaturas quando surgem nas conversações no *Messenger*;
- mas a grande maioria, 87%, referiu que entende facilmente o significado das mesmas.

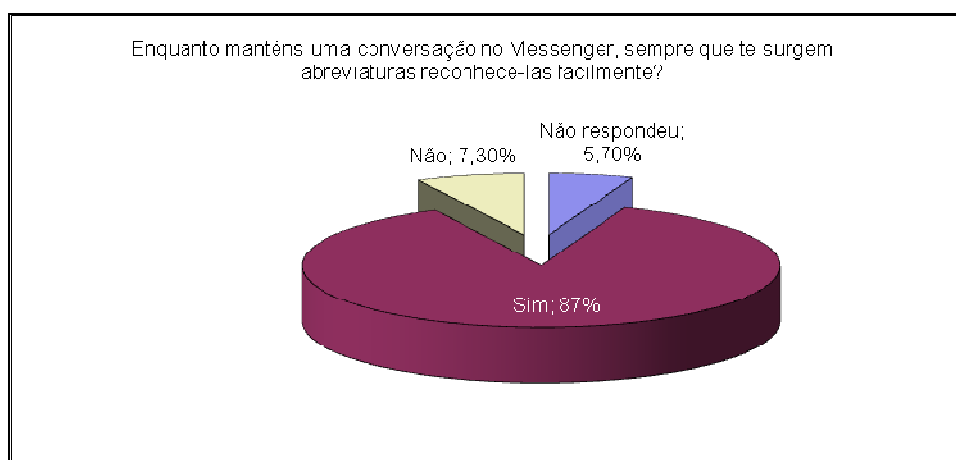


Gráfico G5.13.1 – Reconhecimento de abreviaturas pelos inquiridos no global

Comparando os resultados obtidos por nível de escolaridade, pela análise do gráfico G5.13.2, podemos referir que:

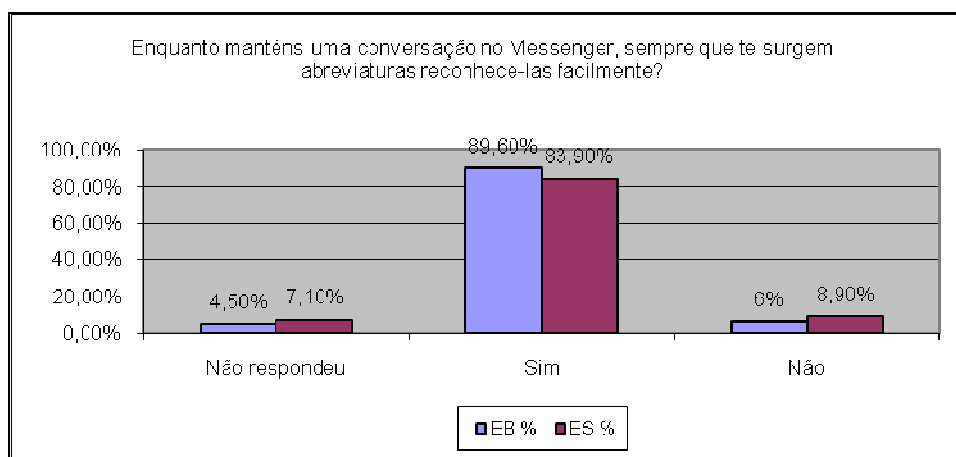


Gráfico G5.13.2 – Reconhecimento de abreviaturas por nível de ensino

- 89,6% dos alunos do Ensino Básico e 83,9% dos alunos do Ensino Secundário dizem

que entendem este tipo de linguagem;

- 6% dos alunos do Básico comparativamente com 8,9% do Ensino Secundário, uma minoria, não entendem a linguagem abreviada usada no *Messenger*.

A tabela 77 do Anexo E permite-nos comparar, dentro de cada nível de ensino, as respostas dadas pelas raparigas e pelos rapazes relativamente a esta questão. Podemos assim verificar que uma percentagem maior de raparigas, embora não relevante, comparativamente com os rapazes afirmou que reconhecem facilmente as abreviaturas quando surgem no *Messenger*.

Na **pergunta 14** pretendemos esclarecer se a linguagem abreviada usada no *Messenger* está a entrar na sala de aula, i.e. se está a ser usada em contexto educativo.

A tabela 78 do Anexo E e o gráfico G5.14.1, para a totalidade dos inquiridos, permite-nos verificar que:

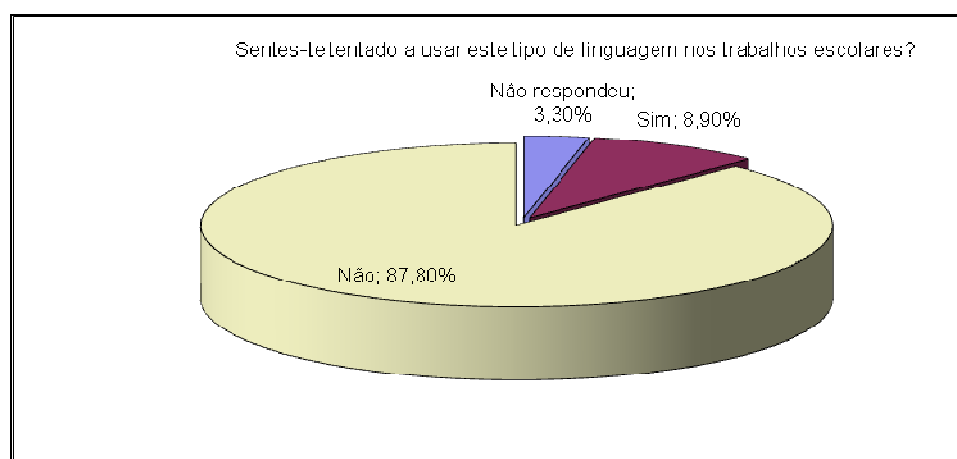


Gráfico G5.14.1 – Uso de linguagem abreviada em contexto escolar no global

- 8,9% dos alunos usam esta linguagem abreviada em contexto educativo;
- mas, 87,8% não usam este tipo de linguagem.

Através da leitura do gráfico G5.14.2, que tem em atenção o nível de escolaridade dos inquiridos, constatamos que:

- 10,4% dos alunos do Ensino Básico e 7,1% dos alunos do Ensino Secundário referiram que usam este tipo de linguagem em contexto escolar;
- 88,1% dos alunos do Básico comparativamente com 87,5% do Ensino Secundário não se sentem tentados a usar este tipo de linguagem em contexto escolar.

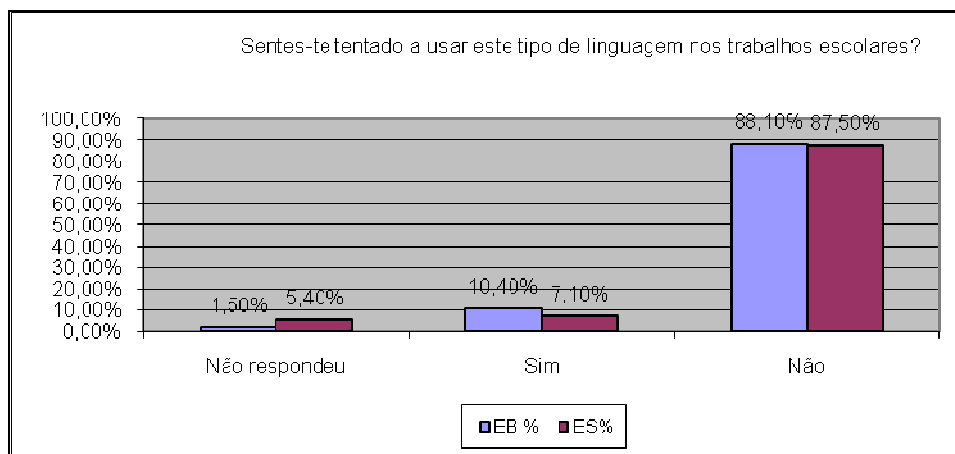


Gráfico G5.14.2 – Uso de linguagem abreviada em contexto escolar por nível de ensino

A tabela 79 do Anexo E permite-nos comparar, dentro de cada nível de ensino, as respostas dadas pelas raparigas e pelos rapazes relativamente a esta questão. Embora, os inquiridos na sua maioria não se sintam tentados a usar este tipo de linguagem abreviada em contexto de sala de aula, no Ensino Básico há mais rapazes e no Ensino Secundário há mais raparigas que recorrem a este tipo de linguagem nos trabalhos escolares.

A **pergunta 15** fundamenta-se na necessidade de percepcionar a opinião dos alunos inquiridos sobre o impacto deste tipo de escrita na utilização correcta da Língua Portuguesa. De acordo com a tabela 80 do Anexo E e em consonância com o gráfico, os resultados foram os seguintes:

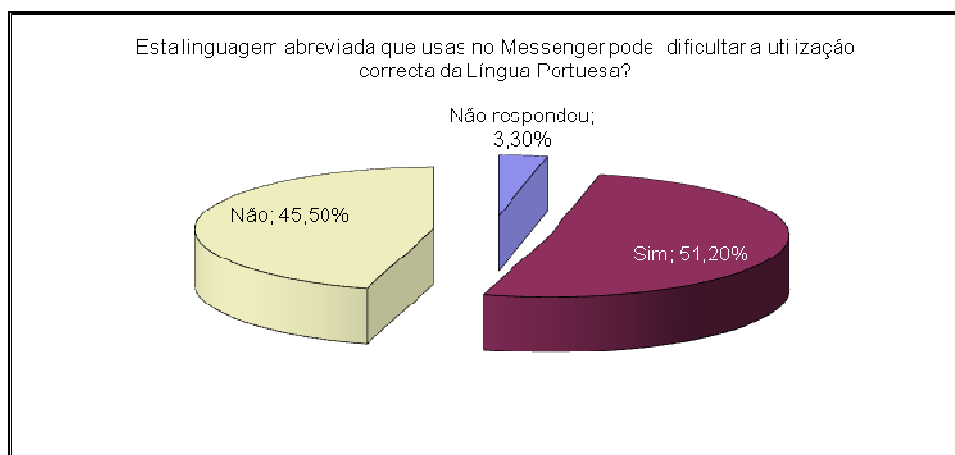


Gráfico G5.15.1 – Opinião dos alunos quanto ao uso deste tipo de linguagem na utilização correcta da língua no global

- 51,2% do total dos inquiridos consideraram que este tipo de linguagem tem implicações

na utilização correcta da Língua Portuguesa;

- 45,5% apresentaram opinião contrária.

O gráfico G5.15.2 dá-nos a conhecer a opinião dos alunos face a esta questão, mas atendendo ao nível de escolaridade frequentado pelos inquiridos:

- 53,7% dos alunos do Ensino Básico e 48,2% dos alunos do Ensino Secundário entendem que este tipo de linguagem tem implicações na utilização correcta da Língua Portuguesa;
- 44,8% dos alunos do Ensino Básico e 46,4% dos alunos do Ensino Secundário consideram que não tem implicações.

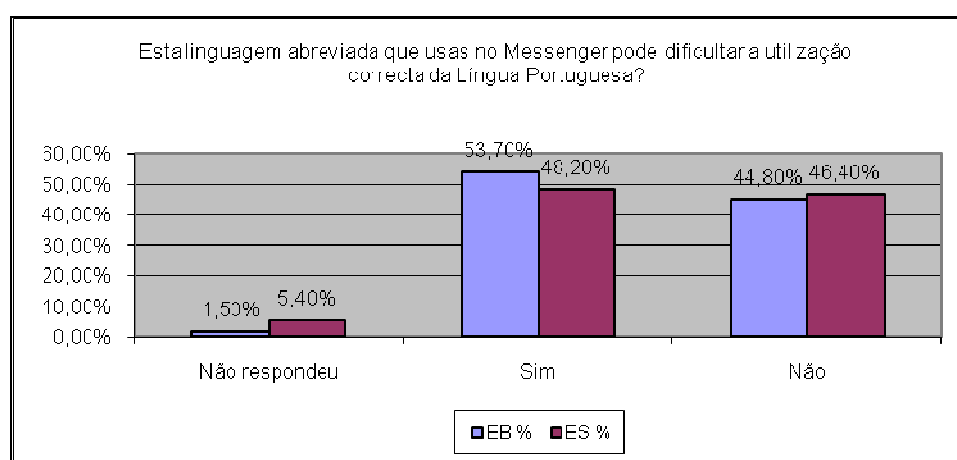


Gráfico G5.15.2 – Opinião dos alunos quanto ao uso deste tipo de linguagem na utilização correcta da língua por nível de ensino

A tabela 81 do Anexo E permite-nos comparar, dentro de cada nível de ensino, as respostas dadas pelas raparigas e pelos rapazes relativamente a esta questão. Enquanto no Ensino Básico são mais os rapazes do que as raparigas que consideram que este tipo de linguagem tem implicações na utilização correcta da Língua, no Ensino Básico são mais as raparigas que os rapazes que concordam com esta opinião.

Relativamente às questões 9 a 15 deste grupo verificámos se as respostas eram idênticas entre os dois níveis de ensino. Para tal recorremos a testes estatísticos, nomeadamente ao teste do Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas entre os dois níveis de ensino. Aplicou-se este teste sempre que os pressupostos se verificaram. Nos casos em que em que não foi possível a aplicação do teste do Qui-quadrado, utilizámos em alternativa o teste Exacto de Fisher.

Os quadros 211 e 212, 217 e 218, 223 e 224, 229 e 230, 235 e 236, 241 e 242, 247 e 248 do Anexo F apresentam os testes efectuados para analisar a homogeneidade das respostas.

O resultado destes testes encontra-se resumido na tabela que se segue:

	Resultados do teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade	
	p	Conclusão
Estudante do: * G5. 9. Deixas de sair com os teus amigos para ficares no <i>Messenger</i> a conversar?	0.344	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: * G5. 10. No teu caso, preferes comunicar através do <i>Messenger</i> em vez de pessoalmente?	0.954	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: * G5. 11. De uma forma geral, consideras que, quando se utiliza muito o <i>Messenger</i> , se passa a falar menos com as pessoas cara a cara?	0.193	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: * G5. 12. Usas abreviaturas e sinais gráficos nas tuas conversações no <i>Messenger</i> ?	0.771	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: * G5. 13. Enquanto manténs uma conversa no <i>Messenger</i> , sempre que te aparecem abreviaturas reconhece-las facilmente?	0.729	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: * G5. 14. Sentes-te tentado a usar este tipo de linguagem nos trabalhos escolares?	0.407	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
Estudante do: * G5. 15. Consideras que esta linguagem abreviada que usas no <i>Messenger</i> pode dificultar a utilização correcta da Língua Portuguesa?	0.683	Respostas homogéneas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)

Tabela 14 - Resultados do teste de Qui-Quadrado para testar a homogeneidade

É possível verificar, a partir desta tabela resumo, que **entre os dois níveis de ensino há homogeneidade de respostas no que concerne às questões G5.9 a G5.15.**

Para cada nível de ensino verificámos também se existia associação entre as respostas às questões 9 a 15 do grupo 5 e o sexo. Para tal aplicou-se o teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas entre os dois sexos, ou seja para verificar se existia associação entre as respostas e o sexo dos alunos. Aplicou-se este teste sempre que os pressupostos se verificaram, nos casos em que não foi possível aplicar o teste do Qui-quadrado utilizou-se em alternativa o teste Exacto de Fisher. Os quadros 213 e 214, 219 e 220, 225 e 226, 231 e 232, 237 e 238, 243 e 244, 249 e 250 do Anexo F, para o Ensino Básico, e os quadros 215 e 216, 221 e 222, 227 e 228, 233 e 234, 239 e 240, 245 e 246, 251 e 252 do Anexo F, para o Ensino Secundário, representam os testes efectuados para analisar a independência das respostas entre os dois sexos.

O resultado de todas estas análises encontra-se resumido na tabela 15 e é a partir dela

possível concluir que **entre as variáveis em estudo e o sexo não há qualquer associação**, isto é, as variáveis em estudo (questões G5.9 a G5.15) e o sexo são independentes.

	Resultados do teste de Qui-quadrado para testar a independência			
	Ensino Básico		Ensino Secundário	
	p	Conclusão	p	Conclusão
Sexo * G5. 9 Deixas de sair com os teus amigos para ficares no <i>Messenger</i> a conversar?	0.660	Não existe associação entre as respostas e o sexo ($p > \alpha = 0.05$)	0.481	Não existe associação entre as respostas e o sexo ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G5. 10 No teu caso, preferes comunicar através do <i>Messenger</i> em vez de pessoalmente?	0.389	Não existe associação entre as respostas e o sexo ($p > \alpha = 0.05$)	0.663	Não existe associação entre as respostas e o sexo ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G5. 11 De uma forma geral, consideras que, quando se utiliza muito o <i>Messenger</i> , se passa a falar menos com as pessoas cara a cara?	0.065	Não existe associação entre as respostas e o sexo ($p > \alpha = 0.05$)	0.082	Não existe associação entre as respostas e o sexo ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G5. 12 Usas abreviaturas e sinais gráficos nas tuas conversações no <i>Messenger</i> ?	0.205	Não existe associação entre as respostas e o sexo ($p > \alpha = 0.05$)	0.232	Não existe associação entre as respostas e o sexo ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G5. 13 Enquanto manténs uma conversa no <i>Messenger</i> , sempre que te aparecem abreviaturas reconhece-las facilmente?	0.636	Não existe associação entre as respostas e o sexo ($p > \alpha = 0.05$)	0.192	Não existe associação entre as respostas e o sexo ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G5. 14 Sentes-te tentado a usar este tipo de linguagem nos trabalhos escolares?	0.130	Não existe associação entre as respostas e o sexo ($p > \alpha = 0.05$)	0.112	Não existe associação entre as respostas e o sexo ($p > \alpha = 0.05$)
Sexo * G5. 15 Consideras que esta linguagem abreviada que usas no <i>Messenger</i> pode dificultar a utilização correcta da Língua Portuguesa?	0.451	Não existe associação entre as respostas e o sexo ($p > \alpha = 0.05$)	1.000	Não existe associação entre as respostas e o sexo ($p > \alpha = 0.05$)

Tabela 15 - Resultados do teste de Qui-Quadrado para testar a independência

Grupo VI – O *Messenger* em Contexto Escolar

Este grupo destina-se a recolher informações inerentes à aplicação do *Messenger* em contexto educativo.

Na **pergunta 1** questionámos os inquiridos sobre a possibilidade de o *Messenger* ser uma ferramenta de apoio ao estudo. As respostas da totalidade dos inquiridos foram, conforme tabela 82 do Anexo E e gráfico G6.1.1, as que se apresentam a seguir:

- 26,8 % dos inquiridos não reconheceram o *Messenger* como uma ferramenta que os pode ajudar no estudo;

- 43,9% dos inquiridos consideraram que o *Messenger* pode ser um meio auxiliar de apoio ao estudo às vezes;
- 26% dos inquiridos consideraram que o *Messenger* os pode apoiar no estudo.

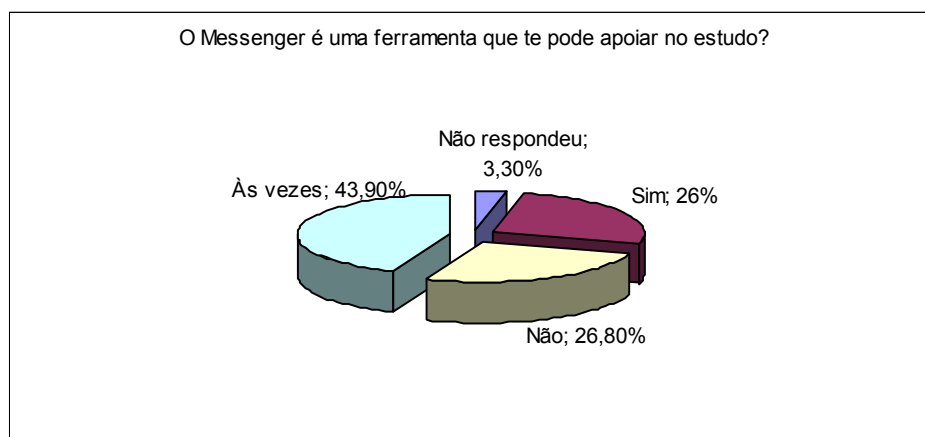


Gráfico G6.1.1 – O *Messenger* como ferramenta de apoio ao estudo no global

O gráfico G6.1.2 permite-nos a seguinte leitura, atendendo ao nível de ensino:

- 26,9% dos alunos do Ensino Básico e 25% dos alunos do Ensino Secundário consideraram que o *Messenger* é uma ferramenta de apoio ao estudo;
- 29,9% e 23,20% dos inquiridos, respectivamente do Ensino Básico e do Ensino Secundário, consideraram que o *Messenger* não é uma ferramenta de apoio ao estudo.
- 41,8% e 46,24% dos inquiridos, respectivamente do Ensino Básico e do Secundário, consideraram que o *Messenger* é uma ferramenta de apoio ao estudo às vezes.

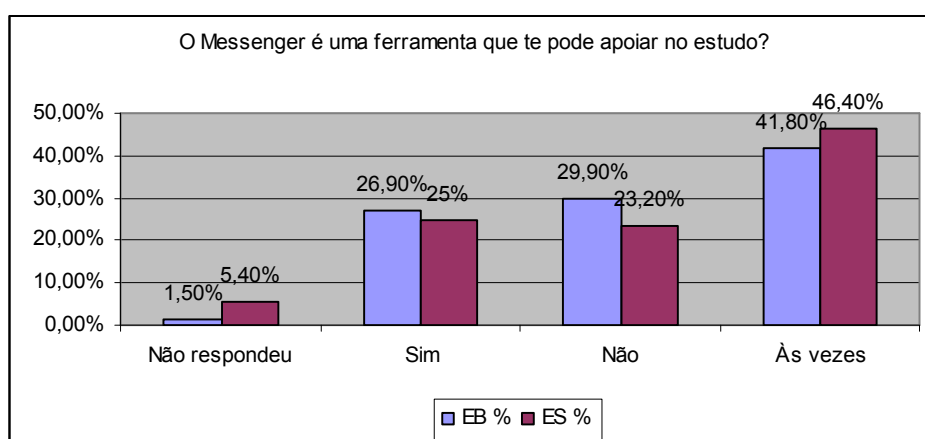


Gráfico G6.1.2 – O *Messenger* como ferramenta de apoio ao estudo por nível de ensino

Para testar a homogeneidade das opiniões entre os dois níveis de ensino, de acordo com a

natureza das variáveis, aplicou-se o teste de Qui-quadrado. Os resultados do teste encontram-se nos quadros 253 e 254 do Anexo F. A partir do resultado do teste podemos concluir que **a opinião dos alunos entre os dois níveis de ensino é homogénea** ($p=0.801>0.05$).

A tabela 83 do Anexo E apresenta a comparação dos resultados entre rapazes e raparigas dentro de cada nível de ensino no que concerne à questão colocada.

A observação desta tabela permite-nos concluir que 35% das raparigas comparativamente com 23,3% dos rapazes do Ensino Básico consideram que o *Messenger* não é uma ferramenta que os pode apoiar no estudo, os inquiridos percebem o *Messenger* unicamente como forma de entretenimento. No que concerne ao Ensino Secundário, 24,4% de raparigas e 21,5% de rapazes também consideram que o *Messenger* não é um instrumento de apoio ao estudo. No entanto, as diferenças encontradas nos resultados não são relevantes. Pela aplicação do teste do Qui-quadrado, podemos concluir que a opinião dos alunos é independente do sexo dentro de cada nível de ensino, ou seja, **não existe associação entre a opinião e o sexo dos alunos quer no Ensino Básico** ($p=0.327>0.05$) **quer no Ensino Secundário** ($p=0.057>0.05$). Os resultados da aplicação do teste Qui-quadrado para testar a independência encontram-se nos quadros 255 a 258 do Anexo E.

A **pergunta 2** destinava-se apenas aos alunos que responderam “Sim” ou “Às vezes” à pergunta anterior e com ela era nossa intenção apurar os motivos que justificam a opinião dos inquiridos quanto às utilizações do *Messenger* enquanto ferramenta de apoio ao estudo. A tabela 84 do Anexo E apresenta os motivos justificativos apresentados pelos inquiridos para considerarem o *Messenger* uma ferramenta de apoio ao estudo:

- grande parte dos inquiridos, cerca de 41%, consideraram que o *Messenger* é uma ferramenta excelente para esclarecer dúvidas;
- cerca de 28% apresentaram como motivo a troca de ficheiros com material escolar;
- 18,7% referenciaram o facto de ele permitir a troca de ideias com os colegas sobre trabalhos escolares;
- 18,6% afirmaram que o *Messenger* lhes permite a realização de trabalhos em grupo.

A tabela 85 do Anexo E apresenta os motivos evocados pelos alunos e alunas para justificarem o *Messenger* ser uma ferramenta de apoio ao estudo. Relativamente ao Ensino Básico, 67% das alunas referiram que o *Messenger* permite fazer os trabalhos de casa com a ajuda dos seus amigos; os rapazes referiram o facto de o *Messenger* permitir-lhes esclarecer dúvidas. Relativamente aos alunos do Ensino Secundário, as raparigas referiram como motivos a troca de trabalhos e a discussão de ideias e ainda a partilha de ficheiros e a troca de ideias; os rapazes indicaram o esclarecimento de dúvidas.

Na **pergunta 3**, pretendia-se saber se os alunos davam preferência à comunicação através do *Messenger* em detrimento da realização dos trabalhos escolares. A análise da tabela 86 do Anexo E e do gráfico G6.3.1, para a totalidade dos inquiridos, leva-nos a concluir que:

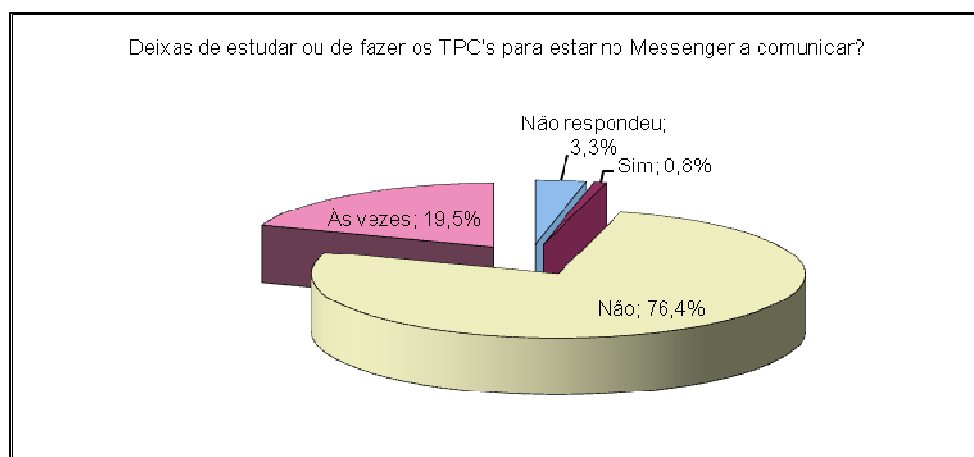


Gráfico G6.3.1 – Opção entre estudar e comunicar no *Messenger* no global

- 76,4%, a maioria, indicaram que dão primazia ao estudo e ao trabalho escolar face às comunicações via *Messenger*;
- 19,5% referiram que às vezes deixam de estudar, dando primazia à comunicação através do *Messenger*;
- 0,8%, um aluno, referiu que deixa de estudar e de realizar os trabalhos escolares para ficar a comunicar através do *Messenger* com os amigos.

Ainda quanto a esta questão, mas fazendo a comparação entre os dois níveis de ensino e em consonância com o gráfico G6.3.2 é de referir que:

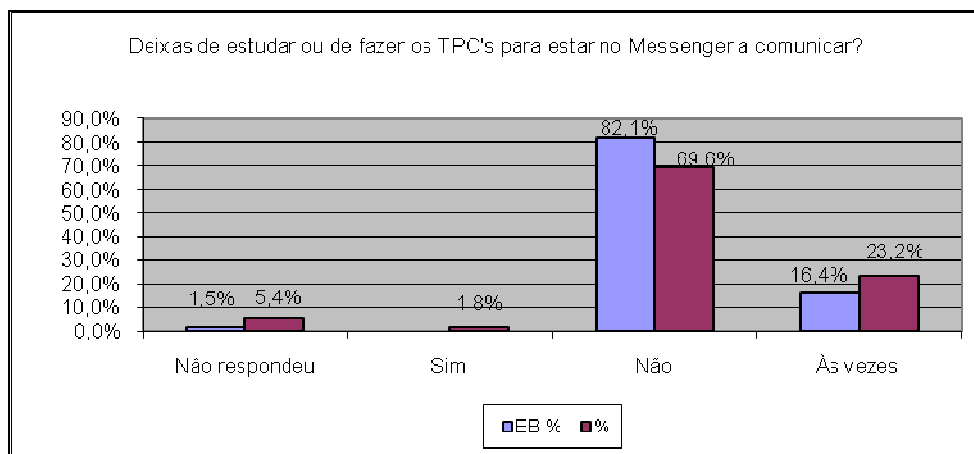


Gráfico G6.3.2 – Opção entre estudar e comunicar no *Messenger* por nível de ensino

- nenhum aluno do Ensino Básico deu preferência ao *Messenger*, enquanto que no Secundário 1,8% dos inquiridos, um aluno, lhe deu a primazia.
- 82,1% e 69,6%, respectivamente do Ensino Básico e do Secundário, deram primazia aos estudos e aos trabalhos escolares;
- 16,4% e 23,2%, respectivamente do Ensino Básico e do Secundário, referiram que às vezes deixam de estudar para ficar a conversar com os amigos no *Messenger*.

A tabela 87 do Anexo E permite-nos verificar a opinião dos alunos e alunas de ambos os níveis de ensino e permite-nos a comparação dos resultados. Da observação da mesma, podemos concluir que as diferenças apresentadas nas respostas por sexo, dentro de cada nível de ensino, não são relevantes.

A **pergunta 4** do grupo 6 visa explorar a utilização do *Messenger* em contexto escolar. Nas tabelas 88 e 89 do Anexo E apresentamos as respostas dos alunos utilizadores do *Messenger*, no que concerne às suas utilizações em contexto escolar, por nível de ensino.

Considerando a questão “Utilizo-o para planear tarefas escolares com os meus colegas de escola”, **pergunta 4. a)**, o gráfico G6.4.1, compara as respostas dadas pelos inquiridos do Ensino Básico com as do Ensino Secundário:

- 35,8% dos inquiridos do Básico e 30,9% dos inquiridos do Secundário referiram que “nunca” e “raramente” utilizam o *Messenger* para planear tarefas escolares com os amigos;
- 46,4% dos inquiridos do Básico e 50,4% dos inquiridos do Secundário mencionaram que

“por vezes” utilizam o *Messenger* para planejar tarefas escolares com os amigos;

- 20,5% dos inquiridos do Básico e 13% dos inquiridos do Secundário citaram que “quase sempre” e “sempre” utilizam o *Messenger* para planejar tarefas escolares com os amigos.

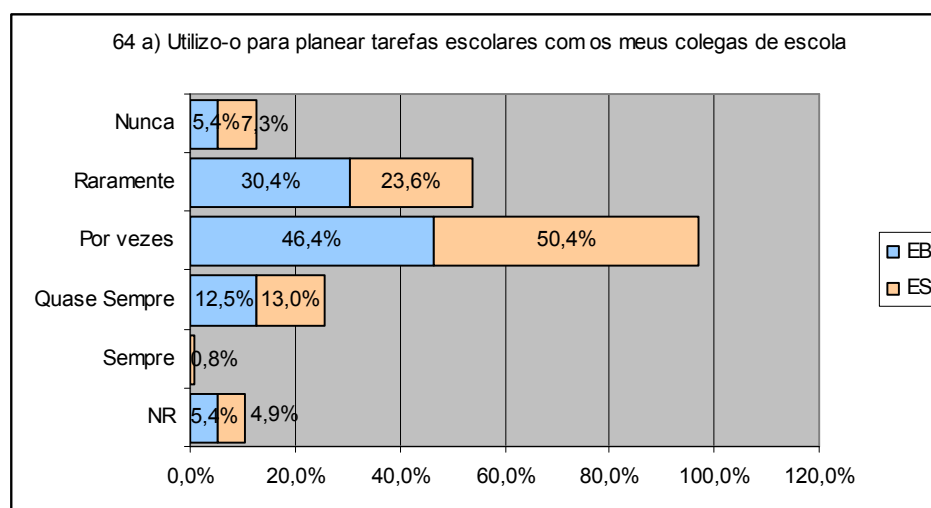


Gráfico G6.4.1 – Utilização do *Messenger* no planeamento de tarefas escolares por nível de ensino

No que se refere à **pergunta 4. b)**, “Utilizo-o para realizar trabalhos em grupo”, o gráfico G6.4.2 compara as respostas dadas pelos inquiridos do Ensino Básico com as do Ensino Secundário. De referir que:

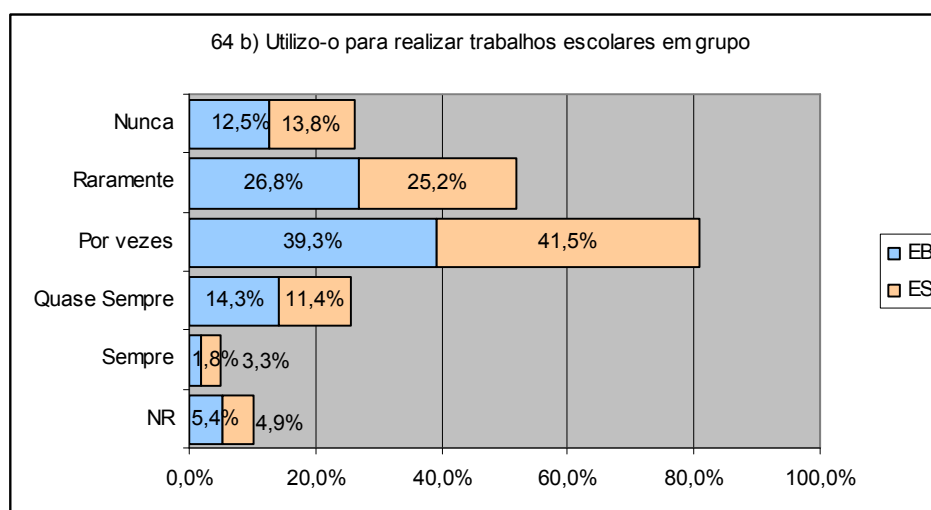


Gráfico G6.4.2 – Utilização do *Messenger* na realização de trabalhos escolares em grupo por nível de ensino

- 39,3% dos inquiridos do Básico e 39% dos inquiridos do Secundário referiram que “nunca” e “raramente” utilizam o *Messenger* para realizar trabalhos escolares em grupo;

- 39,3% dos inquiridos do Básico e 41,5% dos inquiridos do Secundário mencionaram que “por vezes” utilizam o *Messenger* para realizar trabalhos escolares em grupo;
- 16,1% dos inquiridos do Básico e 14,7% dos inquiridos do Secundário citaram que “quase sempre” e “sempre” utilizam o *Messenger* para realizar trabalhos escolares em grupo.

No que respeita à **pergunta 4. c)**, “Utilizo-o para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas”, o gráfico G6.4.3 faz a comparação das respostas dadas pelos inquiridos dos dois níveis de ensino:

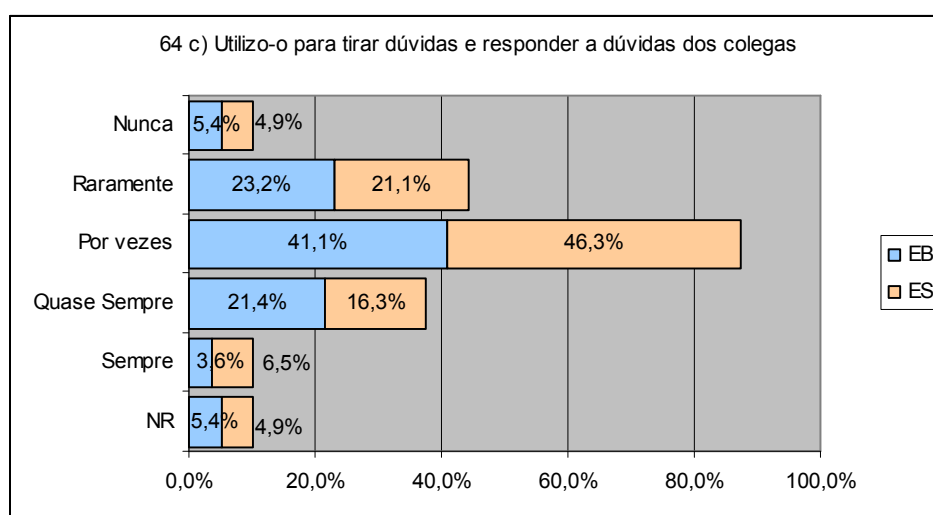


Gráfico G6.4.3 – Utilização do *Messenger* para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas por nível de ensino

- 28,6% dos inquiridos do Básico e 26% dos inquiridos do Secundário referiram que “nunca” e “raramente” utilizam o *Messenger* para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas;
- 41,1% dos inquiridos do Básico e 46,3% dos inquiridos do Secundário mencionaram que “por vezes” utilizam o *Messenger* para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas;
- 25% dos inquiridos do Básico e 22,8% dos inquiridos do Secundário indicaram que “quase sempre” e “sempre” utilizam o *Messenger* para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas.

No que concerne à **pergunta 4. d)**, “Utilizo-o para trocar ficheiros com informação escolar”, o gráfico G6.4.4 ilustra a comparação das respostas dos inquiridos do Ensino Básico com as do Ensino Secundário.

- 19,7 % dos inquiridos do Básico e 26% dos inquiridos do Secundário referiram que

- “nunca” e “raramente” utilizam o *Messenger* para trocar ficheiros com informação escolar;
- 55,4% dos inquiridos do Básico e 52,8% dos inquiridos do Secundário mencionaram que “por vezes” utilizam o *Messenger* para trocar ficheiros com informação escolar;
 - 19,6% dos inquiridos do Básico e 16,2% dos inquiridos do Secundário indicaram que “quase sempre” e “sempre” utilizam o *Messenger* para trocar ficheiros com informação escolar.

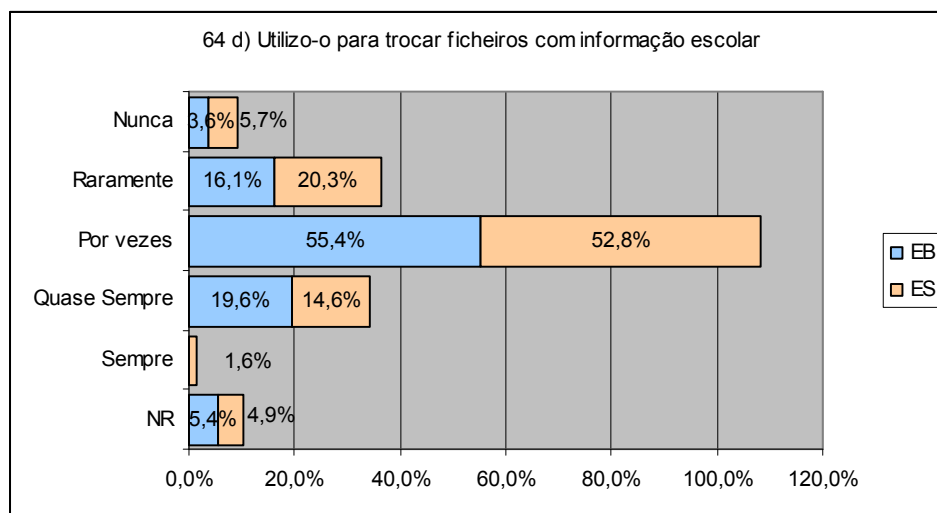


Gráfico G6.4.4 – Utilização do *Messenger* para trocar ficheiros com informação escolar por nível de ensino

Relativamente à **pergunta 4. e)**, “É uma modalidade de comunicação útil entre os colegas”, o gráfico G6.4.5 compara as respostas dos inquiridos do Básico e do Secundário:

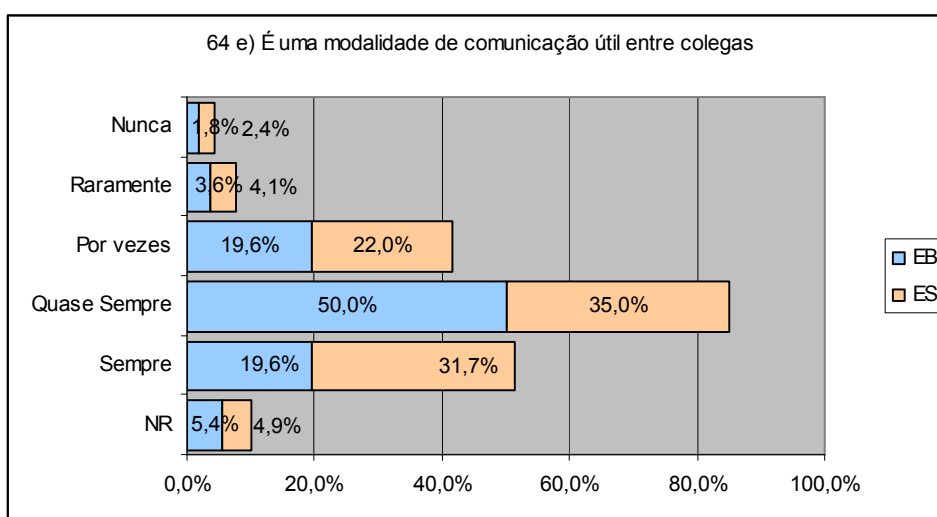


Gráfico G6.4.5 – Modalidade de comunicação útil entre os colegas por nível de ensino

- 5,4 % dos inquiridos do Básico e 6,5% dos inquiridos do Secundário referiram que o

Messenger “nunca” e “raramente” é um modo de comunicação útil entre colegas;

- 19,6% dos inquiridos do Básico e 22% dos inquiridos do Secundário mencionaram que o *Messenger* “por vezes” é um modo de comunicação útil entre colegas;
- 69,6% dos inquiridos do Básico e 66,7% dos inquiridos do Secundário indicaram que o *Messenger* é um modo de comunicação útil entre colegas “quase sempre” e “sempre”.

Considerando a **pergunta 4. f)** “Utilizo-o no desenvolvimento de projectos inter-escolas”, a análise do gráfico G6.4.6, que compara as respostas dadas pelos inquiridos dos dois níveis de ensino em estudo, permite-nos observar que:

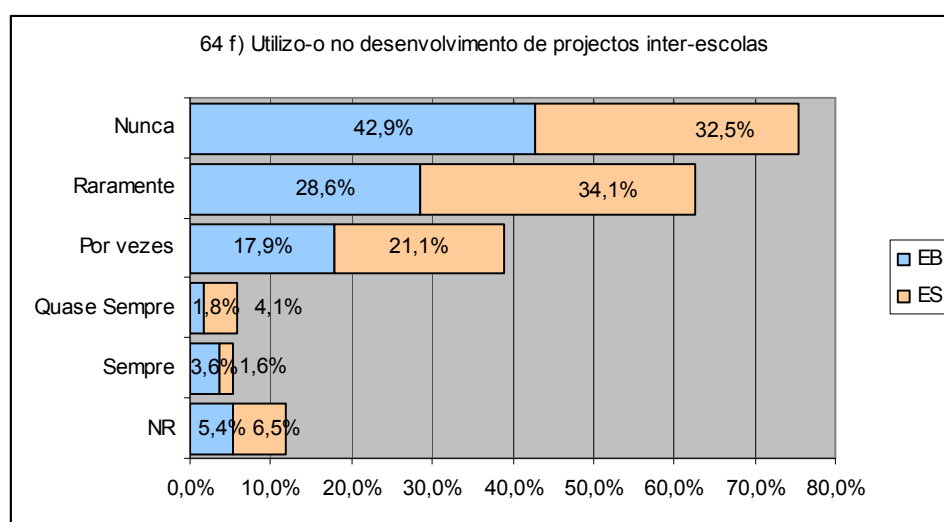


Gráfico G6.4.6 – Desenvolvimento de projectos inter-escolas por nível de ensino

- 71,5% dos inquiridos do Básico e 66,6% dos inquiridos do Secundário referiram que “nunca” e “raramente” o utilizam no desenvolvimento de projectos inter-escolas;
- 17,9% dos inquiridos do Básico e 21,1% dos inquiridos do Secundário mencionaram que “por vezes” o utilizam no desenvolvimento de projectos inter-escolas;
- 5,4% dos inquiridos do Básico e 5,7% dos inquiridos do Secundário indicaram que “quase sempre” e “sempre” o utilizam no desenvolvimento de projectos inter-escolas.

Relativamente à **pergunta 4. g)**, “Costumo pedir aos meus professores o seu endereço de *e-mail* do *Messenger*”, o gráfico G6.4.7 permite comparar as respostas dadas pelos inquiridos do Básico com as do Secundário.

- 85,7% dos inquiridos do Básico e 87,9% dos inquiridos do Secundário referiram que

“nunca” e “raramente” costumam pedir aos professores o endereço de *e-mail* do *Messenger*;

- 3,6% dos inquiridos do Básico e 2,4% dos inquiridos do Secundário mencionaram que “por vezes” costumam pedir aos professores o endereço de *e-mail* do *Messenger*;
- 1,8% dos inquiridos do Básico e 1,6% dos inquiridos do Secundário indicaram que “quase sempre” costumam pedir aos professores o endereço de *e-mail* do *Messenger*.

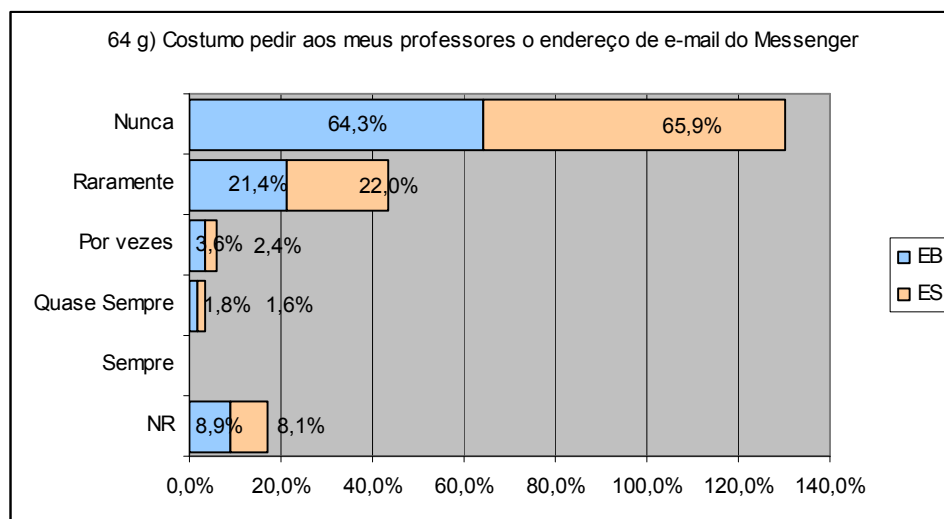


Gráfico G6.4.7 – Pedir aos professores o endereço do *Messenger* por nível de ensino

Quanto à **pergunta 4. h)**, “Os meus professores dão-me espontaneamente o endereço de *e-mail* do *Messenger*”, o gráfico G6.4.8 faz a comparação das respostas dadas pelos inquiridos do Ensino Básico com as do Ensino Secundário:

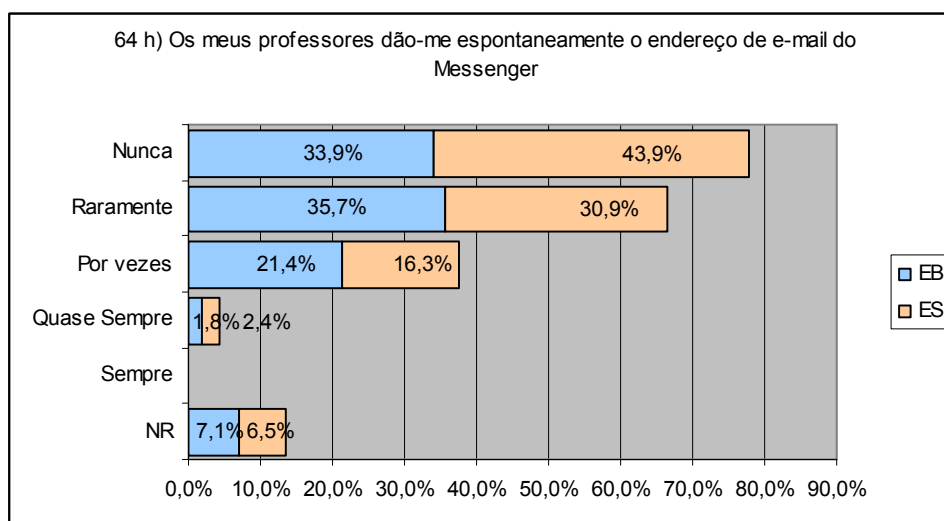


Gráfico G6.4.8 – Ter o endereço de *e-mail* do *Messenger* dos professores por nível de ensino

- 69,6% dos inquiridos do Básico e 74,8% dos inquiridos do Secundário referiram que os professores “nunca” e “raramente” lhes dão o endereço do *Messenger*;
- 21,4% dos inquiridos do Básico e 16,3% dos inquiridos do Secundário mencionaram que os professores “por vezes” lhes dão o endereço do *Messenger*;
- 1,8% dos inquiridos do Básico e 2,4% dos inquiridos do Secundário indicaram que os professores “quase sempre” lhes dão o endereço do *Messenger*.

Relativamente à **pergunta 4. i)**, “Quando possuo o endereço de e-mail, adiciono os meus professores ao *Messenger*”, observemos o gráfico G6.4.9 que permite comparar as respostas dadas pelos inquiridos dos dois níveis de ensino em estudo:

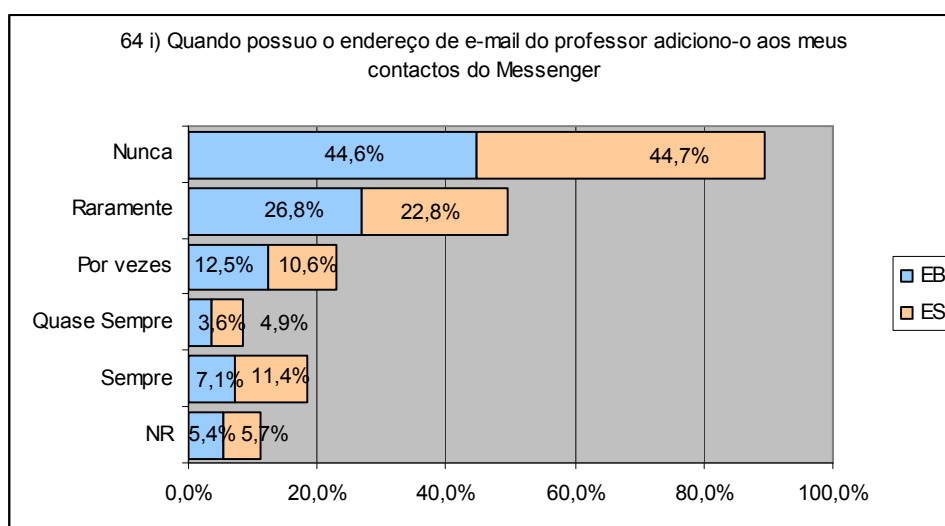


Gráfico G6.4.9 – Professores adicionado aos contactos do *Messenger* por nível de ensino

- 71,4% dos inquiridos do Básico e 67,5% dos inquiridos do Secundário referiram que quando possuem o endereço de *e-mail* “nunca” e “raramente” adicionam os seus professores ao *Messenger*;
- 12,5% dos inquiridos do Básico e 10,6% dos inquiridos do Secundário mencionaram que quando possuem o endereço de *e-mail* “por vezes” adicionam os seus professores ao *Messenger*;
- 10,7% dos inquiridos do Básico e 16,3% dos inquiridos do Secundário indicaram que quando possuem o endereço de *e-mail* “quase sempre” e “sempre” adicionam os seus professores ao *Messenger*.

No que concerne à **pergunta 4. j)**, “Quando adiciono à minha lista os contactos dos professores, comunico com eles pelo *Messenger*”, o gráfico G6.4.10 compara as respostas dadas pelos inquiridos do Ensino Básico com as do Ensino Secundário.

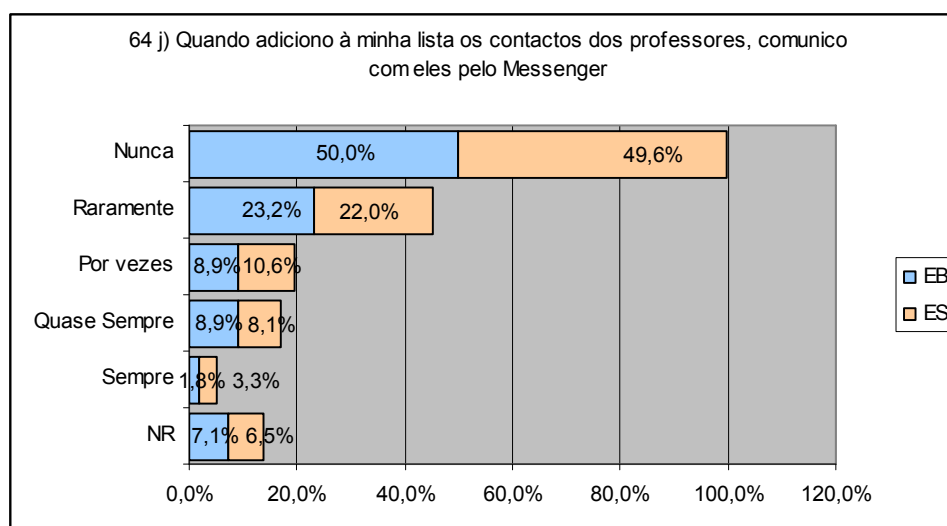


Gráfico G6.4.10 – Comunicação dos alunos com os professores pelo *Messenger* por nível de ensino

- 73,2% dos inquiridos do Básico e 71,6% dos inquiridos do Secundário referiram que quando adicionam à sua lista os contactos dos professores, “nunca” e “raramente” comunicam com eles através do *Messenger*;
- 8,9% dos inquiridos do Básico e 10,6% dos inquiridos do Secundário mencionaram que quando adicionam à sua lista os contactos dos professores, “por vezes” comunicam com eles através do *Messenger*;
- 10,7% dos inquiridos do Básico e 11,4% dos inquiridos do Secundário mencionaram que quando adicionam à sua lista os contactos dos professores, “quase sempre” e “sempre” comunicam com eles através do *Messenger*.

A comparação das respostas dadas pelos inquiridos do Ensino Básico e do Ensino Secundário à **pergunta 4. k)**, “Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores”, pode ser observada através do gráfico G6.4.11. Assim:

- 37,5% dos inquiridos do Básico e 41,4% dos inquiridos do Secundário referiram que esta forma de comunicação entre alunos e professores “nunca” e “raramente” é útil;
- 26,8% dos inquiridos do Básico e 25,2 % dos inquiridos do Secundário mencionaram

que esta forma de comunicação entre alunos e professores “por vezes” é útil;

- 26,8% dos inquiridos do Básico e 25,2% dos inquiridos do Secundário mencionaram que esta forma de comunicação entre alunos e professores é “quase sempre” e “sempre” útil.

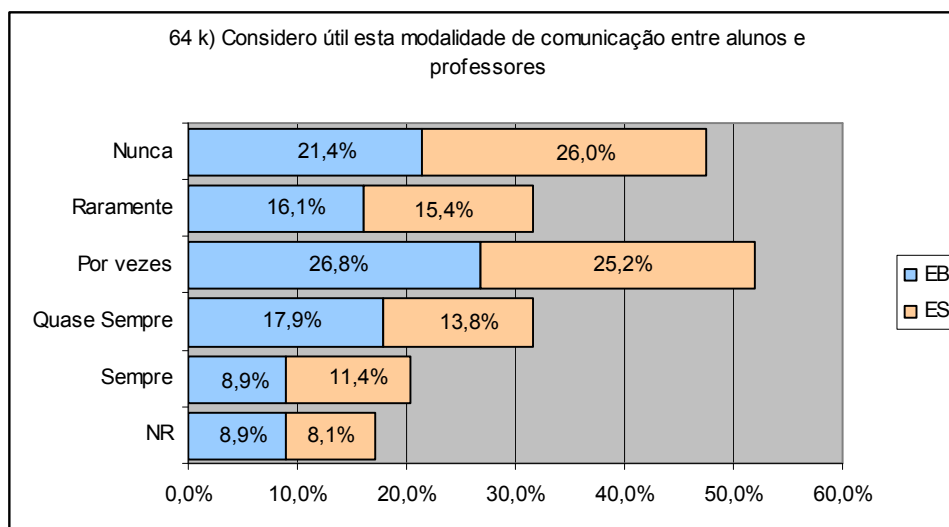


Gráfico G6.4.11 – Modalidade de comunicação útil entre alunos e professores por nível de ensino

Os resultados da **pergunta 4. I)**, “Se já contactaste com o professor via *Messenger*, refere o motivo que te levou a contactá-lo”, estão apresentados na tabela 87 do Anexo E. O motivo que apresenta uma maior frequência e que justifica a conversa via *Messenger* do aluno com o professor é o esclarecimento de dúvidas.

Aplicámos também o teste de *Mann-Whitney* para saber se as diferenças encontradas nas respostas dos itens da questão 4 deste grupo são estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino, quadros 265 e 266 do Anexo F.

Os resultados e conclusões do teste encontram-se na tabela que se apresenta a seguir. Como indicado nesta tabela é possível verificar que não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino em nenhuma das questões deste grupo. No entanto, a questão “Os meus professores dão-me espontaneamente o seu endereço de *e-mail* do *Messenger* é uma exceção. Assim, somos levados a concluir que os professores dos inquiridos do Ensino Básico dão mais facilmente o endereço do *Messenger* aos seus alunos do que os professores do Ensino Secundário.

	Resultado do teste de <i>Mann-Whitney</i>	
	p	Conclusão
G6.4.1 Utilizo-o para planear tarefas escolares com os meus colegas de escola	,508	Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.2 Utilizo-o para realizar trabalhos escolares em grupo	,872	Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.3 Utilizo-o para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas	,964	Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.4 Utilizo-o para trocar ficheiros com informação escolar	,139	Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.5 É uma modalidade de comunicação útil entre colegas	,335	Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.6 Utilizo-o no desenvolvimento de projectos inter-escolas	,060	Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.7 Costumo pedir aos meus professores o seu endereço	,732	Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.8 Os meus professores dão-me espontaneamente o seu endereço de <i>E-mail</i> do <i>Messenger</i>	,031	Existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino ($p < \alpha = 0.05$)
G6.4.9 Quando possuo o endereço de <i>E-mail</i> , adiciono os meus professores ao <i>Messenger</i>	,568	Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.10 Quando adiciono à minha lista os contactos dos professores, comunico com eles pelo <i>Messenger</i>	,631	Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.11 Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores	,602	Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino ($p > \alpha = 0.05$)

a Grouping Variable: Estudante do:

Tabela 16 - Resultados do teste de *Mann-Whitney* para testar a homogeneidade

As tabelas 91 e 92 do Anexo E apresentam a opinião dos alunos e das alunas quanto às utilizações do *Messenger* em contexto escolar por sexo dentro de cada nível de ensino. Da observação das tabelas podemos concluir que não há diferenças relevantes nas respostas dadas pelos alunos e alunas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com excepção das respostas dadas pelos alunos do Ensino Básico à questão “Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores”. Enquanto que 36,7% das raparigas deste nível de ensino consideram “Sempre” e “Quase Sempre” útil esta modalidade de comunicação, só 15,5% dos rapazes têm a mesma opinião.

	Resultados do teste de <i>Mann-Whitney</i>			
	Ensino Básico		Ensino Secundário	
	p	Conclusão	p	Conclusão
G6 4.1. Utilizo-o para planear tarefas escolares com os meus colegas de escola	,511	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)	,235	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.2 Utilizo-o para realizar trabalhos escolares em grupo	,350	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)	,695	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.3 Utilizo-o para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas	,149	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)	,459	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.4 Utilizo-o para trocar ficheiros com informação escolar	,073	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)	,473	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.5 É uma modalidade de comunicação útil entre colegas	,072	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)	,644	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.6 Utilizo-o no desenvolvimento de projectos inter-escolas	,285	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)	,253	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.7 Costumo pedir aos meus professores o seu endereço	,943	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)	,720	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.8 Os meus professores dão-me espontaneamente o seu endereço de <i>E-mail</i> do <i>Messenger</i>	,601	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)	,805	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.9 Quando possuo o endereço de <i>E-mail</i> , adiciono os meus professores ao <i>Messenger</i>	,222	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)	,845	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.10 Quando adiciono à minha lista os contactos dos professores, comunico com eles pelo <i>Messenger</i>	,078	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)	,609	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)
G6.4.11 Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores	,030	Existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos ($p < \alpha = 0.05$)	,985	Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > \alpha = 0.05$)

Tabela 17 - Resultados do teste de *Mann-Whitney* para testar a independência entre as variáveis

Para cada nível de ensino, para se determinar se existiam diferenças estatisticamente significativas nas respostas às questões 4 do grupo 6, entre os dois sexos, aplicámos ainda o teste de *Mann-Whitney* (Quadros números 267 e 268 do Anexo F para o Ensino Básico e quadros 269 e 270 para o Ensino Secundário). Os resultados e conclusões da sua aplicação encontram-se na tabela acima.

A análise da referida tabela permite-nos constatar que, para cada nível de ensino, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos com excepção das respostas dadas pelos rapazes e raparigas do Ensino Básico à pergunta G6.4.11.

Podemos então concluir que **as raparigas que frequentam o Básico, mais do que os rapazes, consideram que este tipo de comunicação entre alunos e professores é útil.**

Grupo VII – Comunicar com o *Messenger*

Neste grupo pretendíamos, com as questões que foram levantadas, perceber não só se os jovens consideravam o *Messenger* uma modalidade de comunicação apelativa como também ficar a conhecer os motivos que estão subjacentes à opinião por eles formulada.

Relativamente à **pergunta 1** deste grupo, solicitámos aos inquiridos que dessem a sua opinião sobre a atracção que sentem pelo *Messenger* enquanto forma de comunicação.

Conforme o gráfico G7.1, tabela 93 do Anexo E, podemos verificar para a totalidade dos inquiridos que:

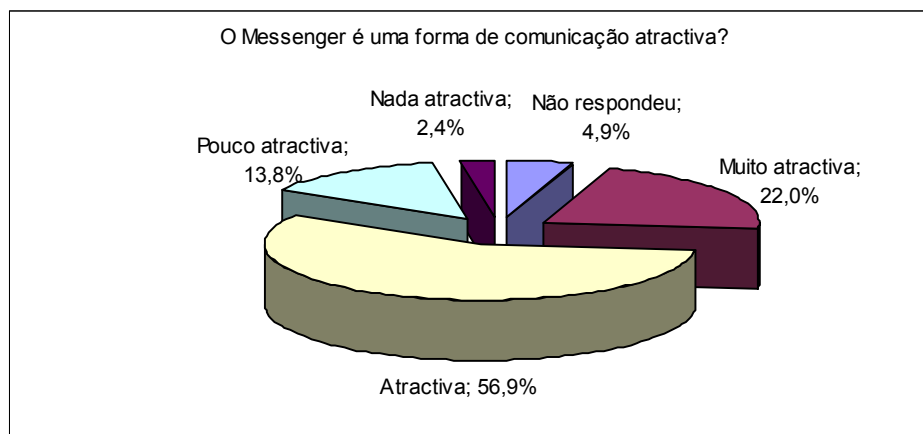


Gráfico G7.1.1 – Classificação do *Messenger* enquanto modalidade de comunicação no global

- 78,9% dos inquiridos consideraram esta modalidade de comunicação “muito atractiva” e “atractiva”;
- 16,2% referiram que o *Messenger* é “pouco atractivo” ou “nada atractivo”.

O gráfico G7.1.2, dá-nos, relativamente a esta questão, os resultados mas por nível de ensino frequentado pelos inquiridos.

Podemos observar que:

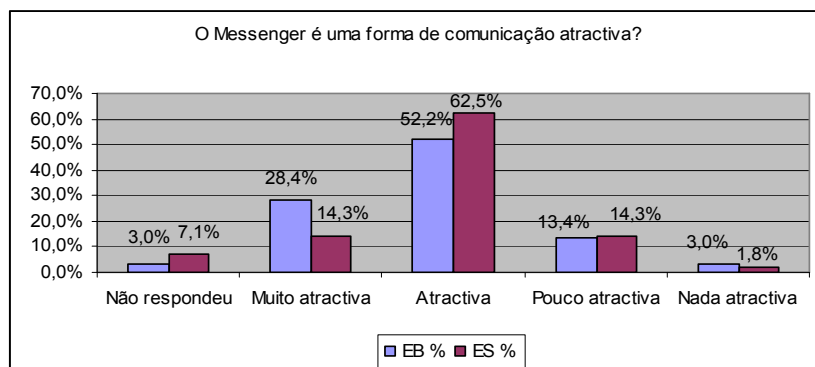


Gráfico G7.1.2 – Classificação do *Messenger* enquanto modalidade de comunicação por nível de ensino

- 80,6% dos alunos do Básico e 76,8% dos alunos do Ensino Secundário referiram que o *Messenger* como forma de comunicação é “muito atractivo” e “atractivo”;
- 16,4% e 16,1%, respectivamente, do Ensino Básico e do Ensino Secundário, referiram que o *Messenger* é “pouco atractivo” ou “nada atractivo”.

Da aplicação do teste de Mann-Whitney, concluímos **que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino quanto ao grau de atracção que o *Messenger* exerce nos alunos ($p>0.05$)**, tal como se pode ver nos quadros 355 e 356 do Anexo E.

A tabela 94 do Anexo E permite-nos perceber se há grandes diferenças na opinião dos jovens e das jovens dentro de cada nível de ensino no que respeita ao grau de atracção que o *Messenger* possa ter.

Apesar de, pela observação da referida tabela, se perceber que no Ensino Secundário há uma percentagem maior de raparigas, que consideram o *Messenger* muito atractivo ou atractivo, 96,4%, comparativamente com 68% de rapazes, pela aplicação do teste de Mann-Whitney **dentro de cada nível de ensino**, quadros 273 e 274 para o Ensino Básico e quadros 275 e 276 do Anexo F para o Ensino Secundário, **as diferenças encontradas na opinião dos alunos e das alunas não são estaticamente significativas ($p>0.05$)**.

Relativamente à questão 2 Grupo VII, pretendemos perceber os motivos de o *Messenger* ser considerado apelativo pelos jovens em estudo.

Conforme se pode observar na tabela 95 do Anexo E e no gráfico G7.2.1, os cinco principais motivos que foram apontados pela totalidade de alunos para justificarem o facto de *Messenger* ser considerado apelativo são os que se apresentam a seguir:

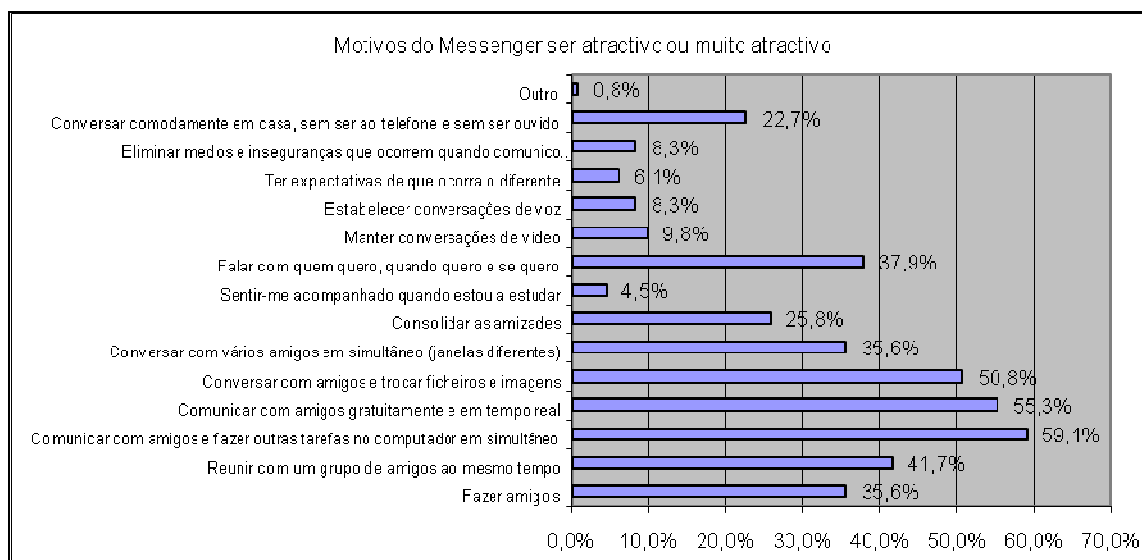


Gráfico G7.2.1 – Motivos que tornam o *Messenger* apelativo no global

- como 1º motivo – permitir comunicar com amigos e fazer outras tarefas no computador em simultâneo, com 59,1% de respostas;
- como 2º motivo – permitir estabelecer conversações com amigos gratuitamente e em tempo real, com 55,3% de respostas;
- como 3º motivo – permitir conversar com amigos e trocar ao mesmo tempo ficheiros e imagens, com 50,8% de respostas;
- como 4º motivo – permitir reunir com um grupo de amigos ao mesmo tempo, com 41,7% de respostas;
- como 5º motivo – permitir ao inquirido falar com quem quer, quando quer e se quer, com 37,9% de respostas.
- os motivos “fazer amigos” e “consolidar as amizades” perfazem conjuntamente 61,4% de respostas.

O gráfico G7.2.2 apresenta os principais motivos que os jovens de ambos os níveis de ensino apresentam para considerarem o *Messenger* atractivo ou muito atractivo.

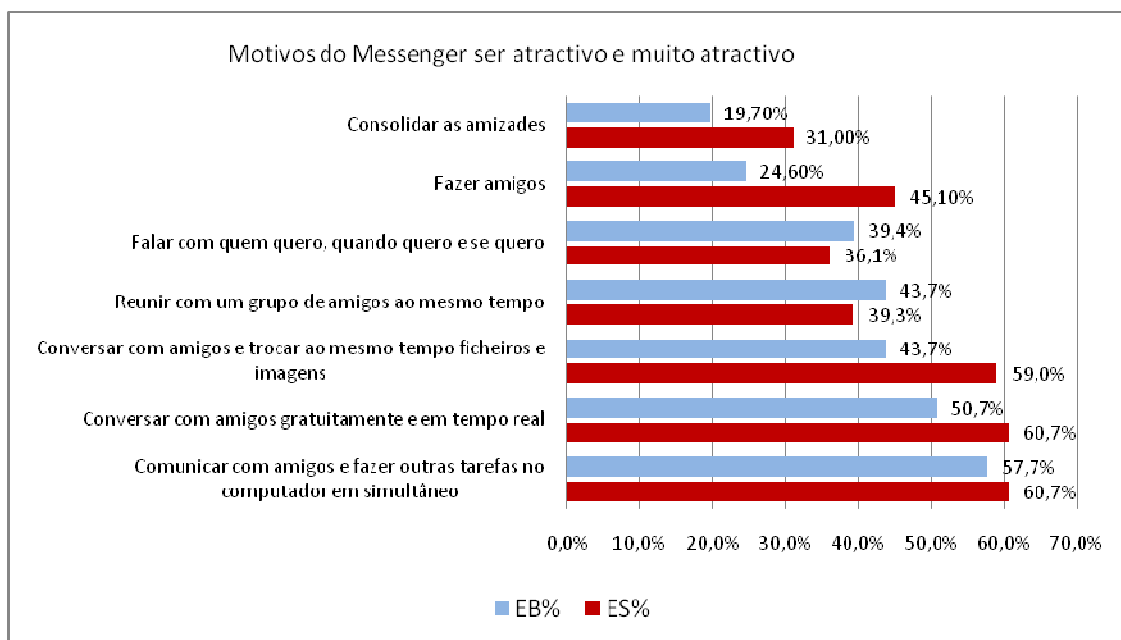


Gráfico G7.2.2 – Motivos que tornam o *Messenger* apelativo por nível de ensino

A comparação dos dois níveis de ensino permite-nos concluir que as diferenças encontradas nas respostas dos inquiridos não são relevantes.

Se analisarmos a tabela 96 do Anexo E, ficamos a conhecer, dentro de cada nível de ensino, se há diferenças significativas quanto aos motivos apresentados pelos alunos e alunas para justificarem a opinião de *Messenger* ser considerado por eles apelativo.

Relativamente aos alunos do Ensino Básico, embora não se verifiquem grandes diferenças nas respostas entre os rapazes e as raparigas, é de referir que os motivos apresentados pelas raparigas para justificarem o grau de atracção do *Messenger* foram: permitir “reunir com um grupo de amigos ao mesmo tempo” e ainda permitir “conversar com amigos e enviar ao mesmo tempo ficheiros e imagens”; para os rapazes, os motivos que apontaram foram: permitir “comunicar com amigos e fazer outras tarefas no computador em simultâneo” e “fazer amigos”.

Quanto aos alunos do Ensino Secundário, embora também não se verifiquem grandes diferenças nas respostas entre os rapazes e as raparigas, as alunas apresentaram como motivos para a atracção que o *Messenger* revela: “conversar com amigos e trocar ao mesmo tempo ficheiros e imagens”, “comunicar com amigos e fazer outras tarefas no computador

em simultâneo” e ainda “estabelecer conversações com amigos gratuitamente e em tempo real”; para os rapazes os motivos apontados foram: “comunicar com amigos e fazer outras tarefas no computador em simultâneo”, “estabelecer conversações com amigos gratuitamente e em tempo real” e ainda “conversar com amigos e trocar ao mesmo tempo ficheiros e imagens”.

Se considerarmos conjuntamente os motivos “fazer amigos” e “consolidar amizades”, estes passam a ser o principal motivo que justifica o *Messenger* ser apelativo mais para os jovens do Ensino Básico com 76,1% de respostas do que para os jovens mais velhos com 44,3% de respostas. Também o motivo “reunir com um grupo de amigos ao mesmo tempo”, com 43,7% para os alunos do Ensino Básico e 39,3% para os alunos do Secundário, respectivamente”, tem um peso apreciável.

Síntese

Face aos objectivos que nos propusemos alcançar referiremos as conclusões que desta investigação podemos retirar.

O primeiro objectivo visava analisar a utilização que os jovens fazem do computador em casa. Tentámos cobrir este objectivo com as questões do grupo 2.

Assim, pudemos concluir que os inquiridos têm, quase na sua totalidade, computador assim como acesso à Internet a partir de casa.

Verificámos que a maioria dos alunos tem um computador para seu uso individual. As respostas por nível de ensino são homogéneas e, na comparação das respostas por sexo em cada nível de ensino, não se verificam também diferenças significativas.

Quanto à questão “ Em que compartimento da tua casa utilizas o computador?”, verificámos que a maioria utiliza o computador no quarto. No entanto, 35% dos alunos utilizam o computador em espaços comuns da casa, servindo este, consequentemente, o agregado familiar. Nas respostas por nível de ensino, verificámos que uma percentagem maior de alunos do Básico possui o computador no seu quarto comparativamente com os alunos do Secundário. Comparando as respostas dos alunos por sexo em cada nível de ensino as diferenças encontradas não são relevantes.

No que concerne ao tempo de utilização do computador em casa e da Internet, podemos referir que grande parte dos inquiridos faz uma utilização semanal entre as 3 e as 7 horas para o computador e de 1 a 5 horas para a Internet. No entanto, constatamos que 32%, para o computador, e 26,4%, para a Internet, fazem uma utilização semanal em casa acima das 7 horas, o que corresponde a mais do que uma hora por dia. Entre os dois níveis de ensino não existem diferenças estatisticamente significativas quanto ao tempo médio de utilização do computador e da Internet em casa por semana. Entre as alunas e os alunos do Ensino Básico não se verificam diferenças estatisticamente significativas quanto ao tempo de utilização do computador e da Internet em casa. Entre os alunos do Secundário podemos concluir que os rapazes utilizam o computador e a Internet em casa mais tempo do que as raparigas.

Quanto ao sentido de utilização dado ao computador em casa, podemos concluir que a maioria dos alunos refere que utiliza o computador tanto para estudar como para fazer trabalhos escolares. Entre os dois níveis de ensino não se verificam diferenças significativas nas respostas. Entre os alunos do Ensino Básico verifica-se que os rapazes têm uma maior tendência para utilizarem o computador em jogos e actividades de lazer do que as raparigas. Entre os alunos e as alunas do Ensino Secundário não há diferenças significativas nas respostas.

Foi ainda possível verificar que as actividades que os alunos mais desenvolvem no computador em casa são: conversar com os amigos através do *Messenger*, ouvir música, efectuar *downloads* e jogar. No Ensino Básico, as comunicações através do *Messenger* são a actividade desenvolvida em casa que ocupa o primeiro lugar seguida da audição de música. De notar que este tipo de comunicação diminui com a idade, pois no Ensino Secundário decai para segundo lugar e a música passa a ocupar o primeiro lugar. Se compararmos as actividades desenvolvidas em casa por sexo em cada nível de ensino, podemos considerar que as alunas do Ensino Básico desenvolvem mais as conversações através do *Messenger* enquanto os rapazes desse nível de ensino ouvem música. As alunas do Secundário referem que ouvem música enquanto os rapazes efectuam *downloads*.

Segundo a opinião dos jovens, foi possível verificar que a maioria dos pais não impõe

restrições aos seus educandos no que respeita ao uso do *Messenger*, dos *Chats* e dos jogos. Comparando as respostas por nível de ensino, foi possível verificar que os pais dos alunos do Ensino Básico impõem mais restrições ao uso destas três aplicações da Internet do que os pais dos alunos do Ensino Secundário. Entre os dois sexos em cada um dos níveis de ensino, não se detectaram diferenças estatisticamente significativas no que respeita às restrições impostas pelos pais ao uso do *Messenger* e dos jogos. No entanto, no que respeita ao uso dos *chats* detectaram-se diferenças significativas, mas apenas no Ensino Básico, as raparigas são mais objecto de restrições por parte dos pais do que os rapazes.

Segundo respostas dos inquiridos, os pais consideram que os filhos gastam demasiado tempo na Internet. Apenas 24% dos pais consideram que os filhos nunca despendem demasiado tempo na Internet. Se compararmos a opinião dos pais dos alunos por ensino frequentado, os pais dos alunos do Básico consideram que os filhos gastam mais tempo com a Internet do que os do Secundário. Comparando os sexos em cada nível de ensino concluímos que não existem diferenças significativas quanto à opinião dos pais sobre o tempo despendido pelos filhos na Internet.

Neste estudo pretendemos ainda analisar as utilizações que os jovens fazem do computador na escola. Tendo em vista abranger este objectivo, elaborámos as questões do Grupo III.

Constatou-se que, de acordo com os resultados, a maioria dos alunos, nos dias actuais, ainda não utiliza o computador nesta escola, dos 132 alunos que constituem esta amostra, apenas 54 o utilizam. Comparando as respostas por nível de ensino, verificámos que os alunos do Ensino Básico utilizam mais o computador na escola do que os alunos do Ensino Secundário. Entre as respostas por sexo, nos dois níveis de ensino, verifica-se que as diferenças não são estatisticamente significativas.

Para a maioria dos alunos que afirmaram utilizar o computador na escola, o tempo de utilização é inferior a 3 horas e não excede as 5 horas semanais. Entre os dois níveis de ensino e entre os dois sexos dentro de cada nível de ensino, não há diferenças significativas quanto ao tempo de utilização do computador na escola.

O tempo de utilização da Internet, para a maioria de alunos que a utiliza na escola, em número de 47, é inferior a 1 hora por semana. Podemos referir que não há diferenças significativas entre as respostas dadas pelos alunos do Ensino Básico comparativamente com as do Secundário. Em cada nível de ensino, não se verificam diferenças estatisticamente significativas nas respostas dadas pelos rapazes e raparigas.

Os motivos apontados para a não utilização do computador na escola, segundo os 78 alunos que responderam a esta questão, são, essencialmente, uma maior comodidade que têm em casa, a falta de tempo na escola, o reduzido número de computadores que a escola possui aliado a uma maior liberdade sentida em casa para o seu uso. Nos dois níveis de ensino, os motivos apresentados para a não utilização do computador na escola são os mesmos, no entanto no Ensino Secundário, foi referido de forma expressiva, com 33% de respostas, que a não utilização do computador no espaço escola se deve ao facto de não terem a disciplina de TIC no seu currículo.

Entre os sexos, para o Ensino Básico, os motivos apresentados para a não utilização do computador na escola pelas raparigas foram: a maior comodidade sentida em casa para o seu uso, o reduzido número de computadores que a escola possui e a maior liberdade sentida em casa; e, pelos rapazes foram: a falta de tempo na escola e a maior comodidade sentida em casa. Quanto ao Ensino Secundário, tanto as raparigas como os rapazes, apresentaram como motivos: a maior comodidade sentida em casa para o seu uso e a falta de tempo na escola.

As actividades mais desenvolvidas na escola, como referido pelos 54 alunos que utilizam o computador na escola, são de carácter lúdico mas também de carácter educativo: a visita de *sites*, os jogos, a pesquisa de informação para fins escolares e pessoais, o visionamento de vídeos e a elaboração de textos, as conversações através do *Messenger* e as apresentações em *PowerPoint*. É de referir que, no Ensino Básico, portanto, para os alunos mais novos, a actividade mais desenvolvida na escola e indicada como primeira preferência consiste na visita de *sites* e, para os jovens de mais idade, para os jovens que frequentam o último ano do Secundário a actividade mais desenvolvida no computador da escola, indicada como primeira preferência, são as pesquisas para fins escolares. Comparando as respostas dos dois níveis de ensino, podemos concluir que os alunos do Ensino Secundário, embora desenvolvam na

escola actividades lúdicas, desenvolvem mais actividades de carácter educativo do que os alunos do Ensino Básico. Na comparação das respostas por sexo, em cada nível de ensino, podemos verificar que tanto para as raparigas como para os rapazes do Básico a actividade que mais desenvolvem no espaço escola consiste na visita de *sites*; no Ensino Secundário, para as raparigas, a actividade mais desenvolvida são os jogos e para os rapazes as pesquisas de informação pessoal.

Sendo a Internet uma forma de comunicação actual, foi nossa intenção perceber os usos que os jovens fazem das três ferramentas comunicacionais mais importantes, nomeadamente do *E-mail*, *Messenger* e *Chats*, para o efeito elaborámos as questões 1, 2, 3, e 4 do Grupo IV

Podemos referir que grande parte dos alunos (41% da totalidade dos inquiridos) usa o *e-mail* uma a três vezes por semana. Verificámos que esta frequência de uso é a mais referida nos dois níveis de ensino, não há portanto diferenças significativas. Entre os dois sexos, por nível de ensino, não encontrámos também diferenças significativas nas respostas.

No que concerne ao *Messenger*, podemos concluir que a frequência de uso sobre a qual incide o maior número de respostas é de uma a várias vezes ao dia, valor indicado por 55% dos inquiridos. Entre os dois sexos, por nível de ensino, não encontrámos diferenças significativas.

No que respeita aos *chats*, podemos concluir que esta modalidade é aquela que tem uma frequência de uso menor, de referir que nenhum dos alunos utiliza o *chat* várias vezes ao dia e só 2% referiram uma utilização de uma vez ao dia. O *chat* tem uma frequência de uso muito baixa quer no Ensino Básico quer no Secundário. Entre os dois sexos, por nível de ensino, não encontrámos diferenças significativas.

Quanto ao tempo despendido semanalmente pelos alunos com as três ferramentas comunicacionais, podemos concluir para o *e-mail* que o tempo de utilização para a maioria dos alunos é inferior a 15 minutos. É de referir que 7% dos alunos envolvidos neste estudo não são utilizadores de *e-mail*. Entre os dois níveis de ensino detectaram-se diferenças estatisticamente significativas no que respeita ao tempo de uso do *e-mail*; os alunos do

Ensino Secundário despendem mais tempo com o *e-mail* do que os do Ensino Básico. Na comparação das respostas por sexo, dentro de cada nível de ensino, não há diferenças estatisticamente significativas.

No que respeita ao tempo de utilização do *Messenger* pelos alunos, podemos concluir que este varia bastante (51% indicou uma utilização compreendida entre 1 a 3 horas por semana; 26% uma utilização compreendida entre as 3 e as 7 horas e 15% uma utilização superior a 7 horas semanais (o que significa mais do que 1 hora por dia). De referir que 5% dos alunos inquiridos não são utilizadores do *Messenger*. Entre os dois níveis de ensino, não se detectaram diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dadas pelos inquiridos. No entanto, embora as diferenças encontradas não sejam estatisticamente significativas, verificámos que os alunos do Básico, os alunos mais novos, possuem maiores tempos de utilização do *Messenger* do que os alunos do Ensino Secundário. Entre os rapazes e as raparigas de cada nível de ensino não há diferenças significativas no que respeita ao tempo de utilização do *Messenger*.

Quanto ao tempo de uso dos *chats*, podemos concluir que a grande maioria dos inquiridos, quer na globalidade quer por nível de ensino, não é utilizadora de *chats*. As diferenças encontradas nas respostas dos dois níveis de ensino, Básico e Secundário, não são estatisticamente significativas. No ensino Básico, detectaram-se diferenças estatisticamente significativas quanto ao tempo de uso dos chats por sexo, os alunos despendem mais tempo com os *chats* do que as alunas. No Ensino Secundário, as diferenças nas respostas por sexo não são estatisticamente significativas.

Na avaliação que os jovens inquiridos fizeram das três ferramentas comunicacionais mais importantes da Internet, podemos extrair as conclusões que se seguem.

No que respeita ao *e-mail*, 37,6% dos inquiridos consideraram que o *e-mail* os aborrece; 26,4% que lhes permite consolidar amizades; 24,4% que lhes permite melhorar o relacionamento com os outros e 23,8% que lhes permite conhecer mais gente. Entre os dois níveis de ensino, verificámos que, para a maioria dos itens, as diferenças não são significativas, com excepção dos itens: “permite-me conhecer mais gente”, “permite-me consolidar as minhas amizades” e “sinto-me inibido se passo alguns dias sem o usar”. Os

jovens do Ensino Básico, mais do que os do Ensino Secundário, reconhecem que o *e-mail* lhes permite conhecer mais gente, consolidar as amizades e que se sentem inibidos se passam alguns dias sem o usar. Comparando os dois sexos por nível de ensino, verificámos, para o Ensino Básico, que as diferenças nas respostas não são significativas, com excepção do item “melhorou a forma de me relacionar com os outros”. Os rapazes, mais do que as raparigas, consideraram que o *e-mail* lhes permite melhorar a forma de relacionamento com os outros. Relativamente ao Ensino Secundário, as diferenças nas respostas para os dois sexos não são estatisticamente significativas.

Quanto ao *Messenger* é de referir que 35,2% dos jovens consideraram que o *Messenger* os aborrece; 29,1% que lhes permite libertarem-se de problemas; 24,6% que o utilizam mais do que deveriam e 22,5% que lhes permite melhorar a forma de relacionamento com os outros. Comparando os dois níveis de ensino, pudemos verificar que, no que respeita à maioria dos itens, as diferenças encontradas nas respostas não são significativas, com excepção dos itens: “melhorou a forma de me relacionar com os outros”, “liberta-me de problemas” e “utilizo-o mais tempo do que deveria”. Os alunos do Secundário, mais do que os do Básico, consideraram que usam o *Messenger* mais tempo do que deveriam e que melhora a forma de relacionamento. Os alunos do Ensino Básico, mais do que os alunos do Secundário, consideraram que o *Messenger* os liberta de problemas. Entre os sexos, em cada nível de ensino, verificámos que não existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas.

Relativamente à avaliação do *chat*, é de referir que 10,7% dos jovens consideraram que este os aborrece; 5% que melhora a forma de relacionamento com os outros e 4,2% que lhes permite libertarem-se de problemas. Entre os dois níveis de ensino, não se verificaram diferenças significativas nas respostas dos inquiridos e, nas respostas por sexo nos dois níveis de ensino, pudemos verificar que não há, em cada um dos itens colocados, diferenças significativas nas respostas.

É de referir que os dados obtidos, relativamente à avaliação que os jovens fazem das três ferramentas comunicacionais, revelam que a questão não terá sido colocada da forma mais adequada, levando à obtenção de respostas dificilmente interpretáveis.

Quanto aos motivos para a não utilização do *Messenger*, 13 jovens, 11% do Ensino Básico e 8% do Ensino Secundário, de acordo com a primeira preferência assinalada referiram: “é só um meio de diversão” e “acho-o aborrecido” com 23% de respostas cada. Como 2ª preferência, também com 23% de respostas, os alunos referiram: “Há sítios mais atractivos na Internet que me permitem desenvolver outras actividades para além da simples conversa” e “é uma perda de tempo”. A 3ª preferência incidiu sobre os seguintes motivos: “posso ser abordado por desconhecidos”, “é só um meio de diversão” e “acho-o aborrecido”.

Se compararmos a primeira prioridade dos dois níveis de Ensino, os motivos apresentados para a não utilização do *Messenger* pelos inquiridos do Ensino Básico foram: “receio projectar um “eu” diferente do que sou realmente”, “posso ser abordado por desconhecidos”, “receio ser mal compreendido na forma de me expressar e ferir susceptibilidades”; “é só um meio de diversão” e “acho-o aborrecido”. Os motivos apresentados pelos alunos do Secundário são: “há sítios mais atractivos na Internet que me permitem desenvolver outras actividades para além do simples conversar”; “é uma perda de tempo”, “é só um meio de diversão” e “acho-o aborrecido”. As alunas do Ensino Básico apontaram como principal motivo para a não utilização do *Messenger* “é só um meio de diversão” e os rapazes “acho-o aborrecido”; no Ensino Secundário o principal motivo para a não utilização do *Messenger* para as alunas foi “é só um meio de diversão” e para os alunos “é uma perda de tempo”.

Se reflectirmos nos motivos apontados pelos jovens para a não utilização do *Messenger*, podemos concluir que, relativamente aos mais novos, se verifica uma certa insegurança de não conseguirem projectar a sua verdadeira identidade perante outrem e de serem mal compreendidos e ainda uma consciencialização dos riscos que o *Messenger* pode ter, facto que é mais desvalorizado pelos mais velhos. Consequentemente, para os mais novos, é o medo, a insegurança, que está na origem de não gostarem do *Messenger*. Para os jovens mais velhos, os motivos prendem-se mais com o seu desenvolvimento psicossociológico, já não necessitam de fazer comparações com os pares, pois as suas identidades já estão mais estáveis.

Para analisar os tipos de utilização que os jovens fazem do Mensageiro Instantâneo efectuámos as perguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 do grupo 5.

Concluímos assim que o Mensageiro Instantâneo mais popular e que é mais utilizado pelos jovens é o *Messenger* da Microsoft.

Como principais actividades desenvolvidas no *Messenger* os alunos indicaram a comunicação por escrito como primeira preferência, e a comunicação com recurso à câmara Web como segunda preferência. Entre os dois níveis de ensino não há diferenças relevantes quanto às actividades desenvolvidas pelos alunos no *Messenger* e referenciadas como primeira e segunda preferência. Entre os dois sexos, no Ensino Básico, não há diferenças relevantes nas respostas dos inquiridos; tanto os rapazes como as raparigas indicaram como primeira preferência a comunicação por escrito, e, como segunda preferência, os jogos *on-line*. No Ensino Secundário, as raparigas e os rapazes indicaram como primeira preferência a comunicação por escrito e, como segunda preferência, as raparigas indicaram a comunicação com recurso à câmara Web e os rapazes a comunicação por voz.

Os jovens comunicam no *Messenger* essencialmente com os amigos que residem longe ou na área de residência que conhecem pessoalmente, conforme 86,9% de respostas; com os colegas de turma com 65,9% de respostas e com os colegas de escola conforme 33,3% de respostas. É de salientar que apenas um inquirido do Ensino Básico refere que comunica com desconhecidos. Entre os dois níveis de ensino, pudemos perceber que os alunos do Ensino Básico comunicam mais com os colegas de turma e da escola do que os alunos do Ensino Secundário. No Ensino Básico, os rapazes comunicam mais com colegas de turma e as raparigas com os amigos que residem perto ou longe da sua residência. No Ensino Secundário, ambos os sexos comunicam mais com os amigos que residem perto ou longe da sua área de residência.

Quanto à idade das pessoas com quem os jovens comunicam através do *Messenger*, concluímos, como era esperado, que os jovens mais novos convivem com jovens de idade abaixo dos 16 anos, e, que a maioria dos jovens do Ensino Secundário, jovens com mais idade, conversa com jovens de idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos, portanto, com jovens de mais idade. Não há diferenças estatísticas significativas nas respostas dadas pelos inquiridos por sexo, dentro de cada nível de ensino, relativamente a esta questão.

É ainda de salientar que os jovens na sua maioria comunicam no *Messenger* tanto com

rapazes como com raparigas. Entre os níveis de ensino e entre os sexos dentro de cada nível de ensino não se registaram diferenças relevantes nas respostas dos inquiridos.

Constata-se ainda neste estudo que as listas de contactos dos jovens são muito grandes, independentemente do nível de ensino frequentado. Na comparação das respostas, por sexo, em ambos os níveis de ensino, verificou-se que as listas de contactos das raparigas são maiores do que as dos rapazes.

Ficou comprovado que também os nossos jovens utilizam janelas múltiplas na comunicação em simultâneo através do *Messenger*; 70% dos inquiridos referiram que conversam em simultâneo com 2 a 6 amigos. Embora entre os dois níveis de ensino não se tenham detectado diferenças significativas quanto ao número de pessoas com quem os jovens estudantes comunicam, foram detectadas diferenças significativas entre os dois sexos no Ensino Básico, podendo verificar-se que as raparigas conversam com mais pessoas em simultâneo através de janelas múltiplas do que os rapazes.

Pudemos concluir que são poucos os alunos que não executam outras actividades enquanto comunicam através do *Messenger*. As cinco actividades mais desenvolvidas pelos inquiridos em simultâneo com as conversações através do *Messenger* são, por ordem de importância: ouvir música; visitar *sites*; fazer pesquisas de informação na Internet; fazer *downloads* e utilizar o *e-mail*. Não se verificaram diferenças relevantes entre os dois níveis de ensino, bem como também não se verificaram diferenças relevantes nas respostas por sexo, dentro de cada nível de ensino, verificando-se que a actividade que os alunos e alunas mais desenvolvem enquanto comunicam no *Messenger* consiste na audição de música.

Um outro objectivo deste estudo foi perceber se o uso da Internet e do Mensageiro tem implicações na sociabilidade dos jovens.

Face a este objectivo foram elaboradas as questões 9, 10 e 11 do Grupo 5. Verificámos então que os jovens deste estudo, na sua esmagadora maioria, não deixam de sair para ficar em casa a conversar através do *Messenger*, só uma escassa minoria dos inquiridos o faz. Entre os dois níveis de ensino e entre os sexos dentro de cada nível de ensino não há diferenças significativas nas respostas dadas pelos inquiridos.

Pudemos ainda constatar, de acordo com os resultados deste estudo, que os jovens, quanto à forma de comunicar, ainda dão prioridade à comunicação face a face comparativamente com a comunicação via *Messenger*. Quer por nível de ensino, quer por sexo dentro de cada nível de ensino, não se detectaram diferenças significativas na opinião dos inquiridos quanto a esta questão.

Pudemos ainda verificar que, a maioria dos alunos considera que uma utilização excessiva do *Messenger* não implica que se fale menos face a face. No entanto, uma percentagem significativa (44,7%) considera que o uso excessivo do *Messenger* pode implicar um decréscimo na conversação face a face. Entre os dois níveis de ensino e entre os sexos, por nível de ensino, não se detectaram diferenças significativas na opinião dos inquiridos.

As questões 12, 13, 14 e 15 do grupo 5, permitiram-nos detectar se os jovens utilizam linguagem abreviada quando comunicam através do *Messenger*.

É de referir que 25,2% dos alunos não usam linguagem abreviada enquanto comunicam no *Messenger*, mas a grande maioria, 70,7%, recorre a este tipo de linguagem. Entre os dois níveis de ensino não se verificam diferenças estatísticas nas respostas dos inquiridos, no entanto é possível constatar que os alunos mais novos utilizam mais este tipo de linguagem do que os mais velhos. Acreditamos que a diferença encontrada nas respostas não é estatisticamente significativa porque as faixas etárias em estudo estão muito próximas. Nos dois níveis de ensino, verificámos que as raparigas recorrem mais do que os rapazes a este tipo de linguagem.

Pudemos ainda concluir que as abreviaturas e outros símbolos próprios deste tipo de linguagem são normalmente reconhecidos pelos inquiridos quando surgem nas conversações através do *Messenger*, no entanto, constata-se a existência de uma minoria que desconhece o código usado neste tipo de comunicação. Entre os dois níveis de ensino e entre os sexos dentro de cada nível de ensino não há diferenças estatisticamente significativas a registar nas respostas.

Também pudemos concluir que os jovens sabem distinguir os contextos onde podem utilizar este tipo de linguagem de outros contextos em que devem utilizar a língua padrão. De facto,

só 8,9% dos alunos referiram que se sentem tentados a usar esta linguagem abreviada em contexto escolar; 87,8% dos inquiridos têm opinião contrária. Não há diferenças estatisticamente significativas nas respostas entre os dois níveis de ensino, nem entre os dois sexos em cada nível de ensino.

É ainda de salientar que a opinião dos alunos se encontra dividida no que concerne ao impacto deste tipo de linguagem na utilização correcta da língua. 51,2% dos inquiridos consideraram que este tipo de linguagem tem e 45,5% consideraram que não tem implicações na utilização correcta da língua. Não há nas respostas diferenças estatisticamente significativas entre os dois níveis de ensino, nem entre os dois sexos, em cada nível de ensino.

Quanto à importância dada pelo jovem à utilização deste tipo de comunicação em contexto educativo elaborámos as perguntas 1, 2, 3 e 4 do Grupo VI.

26,8% dos inquiridos não consideram o *Messenger* uma ferramenta de apoio ao estudo, apenas vêem nele a sua vertente lúdica, no entanto, uma percentagem significativa, 26%, conseguem perceber no *Messenger* outras potencialidades para além de ser uma ferramenta de fruição, nomeadamente a sua utilização enquanto ferramenta de apoio ao estudo. 43,9% dos inquiridos consideram que o *Messenger* é uma ferramenta de apoio ao estudo às vezes. Comparando os dois níveis de ensino, não há grandes diferenças significativas nas respostas dos inquiridos, também comparando as respostas por sexo dentro de cada nível de ensino podemos referir que não há diferenças significativas na opinião dos alunos relativamente a esta questão.

Na opinião dos alunos, o *Messenger* é uma ferramenta de apoio ao estudo porque permite: o esclarecimento de dúvidas; a elaboração de trabalhos escolares em casa com a ajuda de amigos on-line; a partilha de trabalhos/ficheiros com os colegas; a partilha de ideias, a comunicação on-line com colegas no decorrer de trabalhos de grupo ou individuais, etc.

Por sexo, dentro de cada nível de ensino, os motivos evocados que justificam o *Messenger* ser uma ferramenta de apoio ao estudo são para as alunas do Ensino Básico: permitir fazer os trabalhos de casa com a ajuda dos seus amigos; para os rapazes deste nível de ensino o

permitir-lhes esclarecer dúvidas. Relativamente aos alunos do Ensino Secundário, as raparigas indicaram como motivos o *Messenger* permitir trocar trabalhos e discutir ideias e ainda o permitir partilhar ficheiros e trocar ideias; os rapazes indicaram como motivo o *Messenger* permitir o esclarecimento de dúvidas.

Podemos assim concluir que os alunos percebem as potencialidades do *Messenger* para o desenvolvimento e apoio de trabalhos escolares, consequentemente, ele pode ser uma estratégia a adoptar pelos professores como incentivo na execução de trabalhos colaborativos.

É ainda de referir que a maioria dos inquiridos indica que privilegia o estudo e a realização de trabalhos escolares em detrimento da comunicação através do *Messenger*. Na comparação dos resultados quer por nível de ensino quer por sexo em cada nível de ensino não há diferenças significativas a registar nas respostas dos inquiridos. Esta questão merecia ser mais explorada com o objectivo de perceber se os alunos responderam com sinceridade, o que é possível, já que estamos perante alunos de um estrato social alto e médio alto que privilegiam as classificações escolares.

As questões da pergunta 4 têm como objectivo perceber qual é a utilização que os inquiridos fazem do *Messenger* em contexto escolar.

A maioria dos inquiridos indica que utiliza o *Messenger*: para planear tarefas escolares com os colegas (apenas 33,4% não o usam para este efeito); para realizar trabalhos escolares em grupo (39,2% referem que não o utilizam para esse efeito); para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas (27,3% não o utilizam para esse efeito); para trocar ficheiros com informação escolar (22,9% não o fazem).

É ainda de referir que uma maioria significativa reconhece que o *Messenger* é uma modalidade de comunicação útil entre colegas (apenas 6% não o consideram). Uma significativa maioria dos alunos refere que não utiliza o *Messenger* no desenvolvimento de projectos inter-escolas.

Tentámos também perceber com estas questões que tipo de interacções se verificam entre alunos e professores quanto à utilização do *Messenger* em contexto educativo. A

esmagadora maioria de alunos respondeu que não costuma pedir aos professores o endereço de *e-mail* do *Messenger* (no entanto, verifica-se que alguns alunos, embora poucos, o fazem). A maioria dos alunos refere que os professores não lhes dão espontaneamente o endereço de *e-mail* do *Messenger* (19% dos inquiridos referem que “por vezes” os professores o fazem). No entanto, verificámos que os professores dos inquiridos do Ensino Básico dão mais facilmente o endereço do *Messenger* aos seus alunos do que os professores do Ensino Secundário. A maioria dos alunos, mesmo quando possuem o endereço de *e-mail*, não adicionam os seus professores ao *Messenger* (cerca 12% dos inquiridos indicam que o fazem “por vezes” e cerca de 25% “raramente”); e, quando adicionam à sua lista os contactos dos professores, não comunicam com eles pelo *Messenger* (no entanto, cerca de 10% dos alunos conversam com os professores que integram a sua lista de contactos). Quanto a esta modalidade de comunicação ser útil entre alunos e professores, concluímos que a opinião dos alunos está dividida: cerca de 26% consideram útil esta modalidade de comunicação, 26% consideram que “por vezes” é útil e 30% consideram que não é útil. Entre os dois níveis de ensino, na comparação das respostas, não se observaram diferenças estatisticamente significativas, com excepção do item “Os meus professores dão-me espontaneamente o seu endereço de *e-mail* do *Messenger*”. Pudemos, assim, concluir que os professores do Ensino Básico dão mais facilmente o endereço do *Messenger* aos seus alunos do que os professores do Ensino Secundário. Por sexo, em cada nível de ensino, não existem diferenças estatisticamente significativas com excepção do item “Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores” para o Ensino Básico, pudemos concluir que as raparigas do Ensino Básico, mais do que os rapazes, consideram que este tipo de comunicação entre alunos e professores é útil.

Atendendo ao tipo de actividades que desenvolvem no *Messenger*, tais como: planear tarefas escolares com os colegas, realizar trabalhos escolares em grupo, tirar e esclarecer dúvidas de colegas e trocar ficheiros com informação escolar, somos levados a concluir que os alunos desta escola desenvolvem actividades de índole educativa no *Messenger*, mas em casa ou na escola fora do contexto de sala de aula, pois, como por eles referido, não utilizam o *Messenger* no desenvolvimento de projectos inter-escolas.

Concluímos ainda que, embora ainda se verifique alguma resisténcia na troca de endereços do *Messenger* entre as duas partes, professores e alunos; esta prática começa agora a ganhar aderentes e a ser divulgada em contexto educativo face ao recurso a plataformas que começam agora a ser usadas no processo de ensino-aprendizagem.

Para determinar se o *Messenger* é uma modalidade atractiva para os adolescentes e ficar a conhecer os seus motivos elaborámos as questões 1 e 2 do grupo VII.

É de referir que a esmagadora maioria, cerca de 80% considera esta modalidade de comunicação atractiva e muito atractiva. Podemos ainda referir que não há tendência para que um dos níveis de ensino e para que um dos sexos dentro de cada nível de ensino considere esta modalidade de comunicação mais atractiva do que o outro.

Os cinco principais motivos que foram apontados pelos alunos para justificarem o facto de o *Messenger* ser considerado apelativo são os que se apresentam a seguir: permitir comunicar com amigos e fazer outras tarefas no computador em simultâneo; permitir estabelecer conversações com amigos gratuitamente e em tempo real; permitir conversar com amigos e trocar ao mesmo tempo ficheiros e imagens; permitir reunir com um grupo de amigos ao mesmo tempo e permitir ao inquirido falar com quem quer, quando quer e se quer.

Os principais motivos que justificam o *Messenger* ser apelativo são para os dois níveis de ensino os mesmos: comunicar com os amigos e fazer outras tarefas no computador em simultâneo, conversar com amigos gratuitamente e em tempo real e conversar com amigos e trocar ao mesmo tempo ficheiros e imagens. Se considerarmos conjuntamente os motivos “fazer amigos” e “consolidar as amizades”, a temática amizade passa a ser a que tem mais peso e constata-se que os alunos do Básico dão mais importância a esta temática do que os alunos do Ensino Secundário.

Para os alunos do Básico, embora a diferença de idades não seja grande neste estudo, já é notório que o motivo de o *Messenger* ser para eles tão atractivo tem a ver com o facto de sentirem uma grande necessidade de fazer e consolidar amigos e de manter comunicações com amigos em grupo, mais do que os jovens do Ensino Secundário, necessidade esta que o *Messenger* tem a particularidade de a satisfazer.

Para os alunos do Ensino Secundário, os motivos apresentados pelas raparigas para justificarem o grau de atracção do *Messenger* foram: “conversar com amigos e ao mesmo tempo trocar ficheiros e imagens” e “comunicar com amigos e fazer outras tarefas no computador em simultâneo”. Para os rapazes os motivos apresentados foram: “comunicar com amigos e fazer outras tarefas no computador em simultâneo”, “estabelecer conversações com amigos gratuitamente e em tempo real” e ainda “conversar com amigos e trocar ao mesmo tempo ficheiros e imagens”.

Concluimos referindo que o *Messenger* é mais atractivo para os jovens pela função socializadora que possui e não tanto pela sua função educativa.

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados recolhidos através do questionário foram apresentados tendo em vista responder aos objectivos definidos no estudo. Importa agora produzir uma interpretação global dos resultados, procurando compreender o sentido dos dados obtidos.

Quanto ao tipo de utilização do computador e da Internet pelos jovens, percebemos que os mesmos entraram na vida dos nossos jovens. No que respeita à existência de computador em casa, verificamos que os resultados deste estudo comparativamente com os resultados do estudo desenvolvido pelo *CICCOM* (2006) são mais favoráveis. De acordo com esse estudo, em que é referido que o computador se tornou uma ferramenta muito útil, tornando-se mesmo indispensável à medida que o nível escolar aumenta, no estudo que desenvolvemos constatamos que, enquanto no Ensino Básico há um aluno que não tem computador, no Ensino Secundário todos os alunos têm computador. Verificamos também que poucos são os alunos que não têm acesso à Internet, a percentagem de acesso à Internet é bastante alta, rondando os 95% em ambos os níveis de ensino. Os valores obtidos, em nosso entender, devem-se ao estrato social alto e médio alto a que pertencem os alunos em estudo.

Quanto ao tempo de utilização do computador e da Internet em casa, podemos referir que é moderado, o intervalo de tempo mais referenciado é de 1 a 3 horas semanais. No entanto, verifica-se que cerca de $\frac{1}{4}$ dos jovens em estudo utilizam o computador e a Internet mais do que 7 horas semanais. No Ensino Secundário verifica-se que os alunos despendem mais tempo com o computador e utilização da Internet do que as alunas.

Os jovens, quer do Ensino Básico quer do Secundário, embora, na sua maioria, tenham respondido que se apropriam do computador e da Internet tanto para estudar e fazer trabalhos escolares como para desenvolver actividades lúdicas, na sua prática verificamos que tal não acontece.

Na verdade, as actividades que os alunos mais desenvolvem no computador em casa são de carácter lúdico: conversar com os amigos através do *Messenger*, ouvir música, jogar, *downloads* e *e-mail*. Por nível de ensino, as actividades mais desenvolvidas pelos alunos do Ensino Básico são, por ordem de importância: as conversações através do *Messenger*, a

audição de música, os jogos e os *downloads* e para o Secundário: a audição de música, a conversação através do *Messenger*, o *e-mail* e os *downloads*.

Esta situação merece ser realçada, parece-nos que, embora os jovens estejam conscientes de que o computador e a Internet são instrumentos de estudo que deveriam usar frequentemente, no entanto, na sua prática diária, não os utilizam maioritariamente com esse fim. As actividades escolares nomeadamente as pesquisas para fins escolares, os textos e as apresentações em PowerPoint são indicadas apenas em 7º, 10º e 11º lugares.

É de referir que a conversação através do *Messenger*, que era a primeira actividade realizada em casa pelos alunos do Básico, decai no 12º ano. É a audição de música que tem a preferência dos jovens mais velhos. De facto, como foi referido em estudos anteriores, a idade é um factor que influencia o uso das MI. Segundo Boneva et al. (2006), tanto no *Pew Internet Project Report* (2001) como no estudo de Schiano and Colleagues (2002) ficou também demonstrado que a idade influencia o uso das MI.

Na escola, à semelhança do estudo realizado pelo *CICCOM*, a maioria dos alunos inquiridos não utiliza o computador e a Internet. No que diz respeito aos que utilizam o computador, verifica-se que, para a maioria, o tempo de utilização é inferior a 3 horas semanais e que são essencialmente alunos do Ensino Básico que o utilizam, o que poderá ser explicado pelo facto de a disciplina TIC fazer parte do plano curricular deste nível de ensino. O tempo de utilização da Internet é, para a maioria, inferior a 1 hora semanal.

As actividades mais desenvolvidas, por ordem de importância, no computador da escola são a visita de *sites*, os jogos, a pesquisa de informação para fins escolares, o visionamento de vídeos, a elaboração de textos e as conversações através do *Messenger*, a elaboração de apresentações em *PowerPoint*, a pesquisa de informação pessoal e a elaboração de desenho gráfico.

Atendendo ao nível de ensino frequentado pelos inquiridos, os alunos do Básico desenvolvem mais as seguintes actividades na escola, por ordem de importância: a visita de *sites*, o visionamento de vídeos, os jogos, as pesquisas escolares, a elaboração de textos, as pesquisas pessoais e as conversações através do *Messenger*.

Os alunos do Secundário desenvolvem no espaço escola, por ordem de importância, as actividades: jogos, a pesquisa de informação para fins pessoais, pesquisa de informação para fins escolares, a elaboração de desenho gráfico, textos, conversas através do *Messenger*, apresentações em PowerPoint, Excel, cálculos, *downloads* e páginas Web.

Comparando as actividades desenvolvidas na escola, pelos alunos dos dois níveis de ensino, podemos concluir que, embora desenvolvam actividades lúdicas, os alunos do Ensino Secundário, na escola, desenvolvem mais actividades de carácter educativo do que os alunos do Ensino Básico. Estes resultados, em nosso entender, são consequentes, por um lado, de os alunos do Básico ainda não terem a maturidade suficiente para desenvolverem actividades de índole educativa. Por outro lado, embora tenham a disciplina de TIC continuam a desenvolver na escola as actividades de carácter lúdico que desenvolvem em casa. O que poderá ser explicado pelo momento da aplicação do questionário, em que estes alunos, por exigências do programa de TIC, ainda estarem a apreender os conceitos básicos relacionados com o computador e a informática, não estando ainda motivados para a disciplina, por falta de interacção directa com a máquina. Os alunos do 12º ano desenvolvem mais actividades educativas como resultado de uma maior consciencialização e responsabilização inerentes a um fim de ciclo de estudos que irá culminar na realização de exames nacionais com vista ao acesso ao ensino superior.

De referir ainda que os motivos apresentados para a não utilização do computador e da Internet na escola foram: a comodidade e a liberdade que têm em casa e o reduzido número de computadores que a escola possui, à semelhança dos resultados obtidos no estudo desenvolvido pelo *CICCOM* (ver ponto 4.6, do capítulo 3, parte 1). No entanto, cerca de metade dos inquiridos apontou como motivo a falta de tempo que têm na escola, de facto, a carga horária dos alunos é excessiva e cerca de 1/3 dos inquiridos do Secundário fizeram referência a não terem a disciplina de TIC no seu currículo, o que indicia que não é feita nesta escola a integração curricular das TIC numa perspectiva transversal. Quanto à liberdade que os alunos dizem ter em casa é de referir que os pais, em especial os do Secundário não impõem grandes restrições ao uso da Internet em casa, tal situação é também constatada e referida no estudo supracitado. Também no estudo “Jóvenes y cultura

Messenger” é referido que o controlo parental fica pelas boas intenções, conselhos e advertências genéricas, na medida em que os computadores estão nos quartos dos filhos (Gordo López, 2006), daí que se conclua que o controlo que os pais fazem quanto ao uso da Internet tem mais a ver com o tempo do que com o tipo de uso que os jovens fazem.

Sendo a Internet um excelente meio de comunicação, tentámos perceber a frequência de uso e o tempo gasto pelos inquiridos na utilização das principais ferramentas comunicacionais (*e-mail*, *Messenger* e *chats*). A frequência de uso mais frequente do *e-mail* é de 1 a três vezes por semana; quanto ao *Messenger* é de 1 a várias vezes ao dia e dos *chats* é de nunca ou quase nunca.

No que respeita ao *Messenger*, os resultados obtidos neste estudo, quanto à frequência de uso vão ao encontro dos resultados obtidos no estudo desenvolvido pelo *Pew Internet & American Life Project*, em que de acordo com Lenhart et al. (2005) é referido que quase metade dos inquiridos (48%), num total de dezasseis milhões de jovens, recorre às MI todos os dias. Destes 48%, cerca de 30% usam as MI várias vezes ao dia e os 18% usam as MI uma vez por dia (ver ponto 4.4, do capítulo 3 da Parte 1).

No nosso estudo, embora a diferença nas respostas não sejam estatisticamente significativas, verifica-se uma percentagem maior de alunos do Ensino Básico comparativamente com alunos do Secundário com uma frequência de uso de 1 a várias vezes ao dia. Os resultados que obtivemos, comparando as respostas dos inquiridos por nível de ensino e por sexo dentro de cada nível de escolaridade, contrariam os resultados descritos no relatório do *Pew Internet & American Life Project* (2005), em que é referido que a frequência de uso do *Messenger* varia mais com o género do que com a idade “*While 52% of all IM-using girls report instant messaging once or more per day, 45% of all IM-using boys report similar behavior. In comparison younger and older instant-messaging teens communicate at about the same pace; 48% of those aged 12-14 say that they use IM once or more per day, while 49% of teens aged 15-17 say the same.*” (p. 16).

Contrariamente, no nosso estudo, constatamos que a frequência de uso das MI varia mais com a idade do que com o género dos inquiridos.

Para a mesma frequência de uso, (uma a várias vezes ao dia como no estudo acima citado), se compararmos os resultados que obtivemos, há mais alunos no Básico, alunos mais novos, (cerca de 60,5%) do que no Secundário, alunos mais velhos, (cerca de 49%) com essa mesma frequência de uso.

Entre os rapazes e raparigas dentro de cada nível de ensino, para uma frequência de uso do *Messenger* compreendida entre 1 a várias vezes ao dia, no Básico há 60,7% de raparigas e 60,4% de rapazes e no Ensino Secundário há 48,4% de raparigas e 50% de rapazes, não há portanto diferenças significativas.

Quanto ao tempo de utilização semanal das três ferramentas comunicacionais, relativamente ao *e-mail* para a maioria dos alunos é de cerca de 15 minutos, o que nos se afigura reduzido.

Quanto ao *Messenger*, a maioria dos alunos despende no seu uso até 3 horas semanais, no entanto regista-se uma minoria que o utiliza mais do que 7 horas. Esta minoria pode ser significativa, pode querer revelar que estes inquiridos manifestam uma certa dependência do *Messenger*. É ainda de referir que os tempos de uso do *Messenger* indicado pelos alunos neste estudo são, comparativamente com os referidos no estudo de Lenhart et al. (2005) (ver ponto 4.5, do capítulo 3 da Parte 1), menores. No nosso estudo apenas 15% dos alunos utilizam o *Messenger* mais do que 7 horas, enquanto que no estudo de Lenhart et al. (2005) este mesmo tempo é referido por 35% dos inquiridos.

No que respeita ao tempo de uso dos *chats*, podemos concluir que o mesmo não é relevante, a maioria dos alunos não são utilizadores de *chats* e poucos alunos lhe dão uma utilização até 3 horas semanais. Este resultado vem ao encontro do que foi constatado pelo estudo realizado pelo *CICCOM* em que é referido que as percentagens de utilização de *chats* são bastante baixas a nível geral.

Propusemo-nos também analisar como avaliam os jovens as ferramentas comunicacionais (*e-mail*, *chat* e *Messenger*). Mas, relativamente a esta questão como os dados obtidos foram contraditórios levando-nos à obtenção de respostas dificilmente interpretáveis, entendemos não proceder à sua interpretação.

Foi também nosso intuito averiguar o tipo de utilização que é dado ao Mensageiro Instantâneo pelos alunos. O estudo permitiu-nos verificar que, no caso concreto dos alunos desta escola, o Mensageiro Instantâneo é usado essencialmente para comunicar por escrito com os colegas de turma, com amigos que residem longe ou perto da residência dos inquiridos e com outros colegas de escola. Também no estudo realizado pelo *Pew Internet & American Life Project* (2005) as Mensagens Instantâneas aparecem como o meio de comunicação escrito preferido pelos jovens para falarem com amigos. (ver ponto 4.1, do capítulo 3, parte 1)

Podemos concluir que o *Messenger* é usado pelos inquiridos para a comunicação com os amigos, normalmente da mesma faixa etária e de ambos os sexos. Os alunos do Ensino Básico conversam com alunos com menos de 16 anos e os alunos do Ensino Secundário com jovens de idade compreendida entre os 16 e os 20 anos. O *Messenger* é ainda usado para comunicar por voz e enviar ficheiros e imagens.

À semelhança do que é referido por Boneva et al., 2006, p. 623, “*Schianno and colleagues (2002) reported that teen IM users had up to 90 contacts in their Buddy List (BL)*”, este estudo vem também confirmar que as listas de contactos dos jovens são sempre muito grandes.

Um outro aspecto que analisámos nesta investigação foi o carácter socializador do Mensageiro Instantâneo. Em nosso entender, a necessidade de socialização sentida pelos jovens é o foco da popularidade das Mensagens Instantâneas, é a grande necessidade de ter amigos que os jovens sentem na fase de transição da infância para a adolescência que os levam a apropriarem-se das Mensagens Instantâneas e que as tornam tão populares junto da camada jovem.

No entanto, no nosso estudo, tal como no estudo desenvolvido pelo *Pew Internet & American Life Project* (2005), a comunicação face a face é ainda a preferida comparativamente com a comunicação através do *Messenger*. Confrontados com a questão “preferes comunicar através do *Messenger* em vez de pessoalmente” é de salientar que comunicação face a face foi privilegiada pela maioria dos inquiridos, apenas uma minoria deu primazia à comunicação através do *Messenger*.

Os resultados obtidos neste estudo vão ao encontro dos resultados obtidos por Lenhart et al. (2005), em que referem que, apesar da grande apetência pela tecnologia, os jovens gastam mais tempo em média fisicamente com os seus amigos fora da escola do que em contactos através das novas tecnologias. Nesse estudo é referido que “*An average youth between ages 12-17 reports spending 10.3 hours a week with friends doing social activities outside of school and about 7.8 hours talking with friends via technology like the telephone, email, IM or text messaging.*” (p. iv)

Face ao exposto, concluímos que a comunicação através do *Messenger* para os alunos que foram objecto deste estudo funciona, para a esmagadora maioria, como complemento de comunicação e não como factor de substituição. Em concordância com a linha de pensamento de Castells, não existem indícios, para a maioria dos inquiridos, de que a utilização do *Messenger* aja como substituta de outras actividades sociais.

É de referir que, quando confrontados com a questão “Deixas de estudar ou de fazer os trabalhos escolares para estar no *Messenger* a comunicar?”, a maioria dos jovens indicou que dá primazia ao estudo e ao trabalho escolar face às comunicações via *Messenger* com os amigos. Constatamos, face ao exposto, que nesta questão houve a preocupação por parte dos alunos para responderem consoante o que lhes parece ser uma situação ideal. Também quando se colocou a questão “Deixas de sair para ficares no *Messenger* a conversar?”, a esmagadora maioria referiu que não deixa de sair por causa do *Messenger*.

Podemos ainda concluir, quanto aos efeitos de uma utilização desmedida do *Messenger* na comunicação face a face, que a opinião dos alunos se encontra dividida, para a maioria não implica um decréscimo da comunicação face a face, no entanto, uma percentagem significativa tem opinião contrária.

Esta opinião dividida dos alunos vem corroborar as concepções controversas perfilhadas por vários autores. Para Castells (2004a), a comunicação através da Internet não acarreta necessariamente perda de sociabilidade, mas o autor considera que há um limiar de utilização a partir do qual pode existir perda de sociabilidade. Esta existe quando o uso da Internet começa a substituir outras actividades, tais como tarefas domésticas, tarefas escolares, a família, o sono, a atenção, saídas com amigos, etc., em vez de as

complementar.

Face ao referido, é nossa opinião que a sociabilidade dos jovens que foram objecto deste estudo não se encontra comprometida como consequência da utilização do *Messenger*, há, no entanto, uma minoria muito escassa que revela eventuais indícios de perda de sociabilidade. Esta questão só poderia ser esclarecida através de uma entrevista aos sujeitos que nos suscitam essas dúvidas.

Uma outra questão que se coloca neste estudo está relacionada com o tipo de linguagem que é usado no Mensageiro Instantâneo. Verificámos que a maioria dos nossos jovens utiliza abreviaturas, siglas, acrónimos e outros símbolos nas comunicações escritas e entende o significado das mesmas quando elas surgem nas conversações através do *Messenger*. De referir ainda que, pouco mais de metade dos inquiridos considera que este tipo de linguagem pode dificultar a utilização correcta da Língua Portuguesa e que os restantes inquiridos discordam dessa opinião. A opinião dos nossos alunos encontra-se dividida, o que não é de estranhar já que estamos perante uma questão que é polémica, que gera controvérsias. De facto, as opiniões quanto ao impacto do uso deste tipo de linguagem usado no *Messenger* na Língua, na sociedade em geral, encontram-se divididas. E dizemos na sociedade em geral, porque, conforme refere Moreira (2006), “*Outras sociedades debatem o mesmo tema: será que este novo código afecta as línguas maternas, a sua aprendizagem e uso correctos?*” (p. 167).

Embora a maioria dos alunos considere que o recurso a este tipo de linguagem pode ter implicações na utilização correcta da língua, verificamos também que a esmagadora maioria dos alunos não se sente tentada a usar este tipo de linguagem em contexto escolar. De acordo com as respostas dadas pelos inquiridos, os nossos jovens sabem destringir os contextos ou situações comunicacionais onde podem utilizar este tipo de linguagem abreviada de outros contextos em que é a língua padrão que deve vigorar. Em nosso entender, podemos então concluir, em concordância com Carmo (2004) e Moreira (2006), que a Língua Portuguesa não se encontra ameaçada, a língua está em constante transformação, em evolução, novos vocábulos surgem e passam a incorporar a língua e que a linguagem abreviada usada no *Messenger* constitui somente mais uma forma de utilização

da língua.

Quanto ao grau de atracção que o *Messenger* inspira nos jovens, é de referir que neste estudo a esmagadora maioria, independentemente da idade e do sexo, considerou esta modalidade de comunicação atractiva e muito atractiva.

Os três principais motivos apresentados pelos jovens deste estudo que justificam a atracção do *Messenger* são: permitir comunicar com amigos e fazer outras tarefas no computador em simultâneo; permitir manter conversações com amigos gratuitamente e em tempo real e permitir reunir com um grupo de amigos ao mesmo tempo. De salientar que todos estes motivos são de carácter social. Também os motivos “fazer amigos” e “consolidar amizades” considerados conjuntamente, são o principal motivo de os jovens considerarem o *Messenger* apelativo. Podemos assim concluir que são as necessidades de socialização sentidas pelos jovens nas duas faixas etárias em estudo que justificam a atracção que estes jovens sentem pelo *Messenger*.

Os resultados obtidos, quando comparámos os dois níveis de ensino, permitem-nos concluir que os jovens mais novos, do ensino Básico portanto, sentem uma maior necessidade de fazer e de consolidar as amizades do que os jovens mais velhos, bem como em manter comunicações com um grupo de amigos.

Confirma-se então, como referido por Boneva et al., (2006), que os jovens se apropriaram do Mensageiro Instantâneo para satisfazerem duas grandes necessidades que eles sentem: a necessidade de criar e manter amizades individuais e a necessidade de pertencer a um grupo. É ainda opinião do autor que à medida que os jovens crescem as mensagens instantâneas deixam de ser tão importantes, elas decrescem com a idade porque os jovens de mais idade têm menos tempo livre e, a nível psicossociológico, como as identidades se vão tornando mais estáveis, a necessidade de comparações com os pares diminui. Esta opinião de Boneva foi confirmada no nosso estudo.

Embora nos testes estatísticos efectuados quanto ao tempo de utilização do *Messenger* não sejam encontradas diferenças estatisticamente significativas, quando comparamos as respostas dos alunos do Ensino Básico com as do Ensino Secundário verificamos que os

alunos do Básico utilizam o *Messenger* durante períodos de tempo mais longos do que os alunos do Secundário.

Tentámos também verificar em que contexto usam os alunos as mensagens instantâneas. Embora as Mensagens Instantâneas tenham muitas aplicações escolares e os alunos até reconheçam as potencialidades do *Messenger* em contexto educativo (é uma ferramenta excelente para tirar dúvidas; permite a troca de ficheiros com material escolar; permite trocar ideias com colegas sobre trabalhos escolares, permite a realização de trabalhos em grupo), depreendemos, com este estudo, que os alunos não utilizam as Mensagens Instantâneas no espaço sala de aula, as actividades que eles ainda vão desenvolvendo no *Messenger* de índole educativa são desenvolvidas na escola, fora da sala de aula, ou em casa. Esta nossa convicção resulta de: (1) serem poucos os alunos que utilizam o computador na escola, como foi constatado neste estudo, (2) do tipo de actividades que os alunos desenvolvem no *Messenger*, de acordo com o que eles referiram, e (3) da escola não estar envolvida em parcerias inter-escolas no domínio do uso dos computadores, redes e Internet.

Constatamos assim que os alunos desta escola embora desenvolvam no *Messenger* actividades de natureza educativa, não recorrem às Mensagens Instantâneas como ferramenta de apoio à execução de trabalhos de índole colaborativa (projectos) e que os professores não aproveitam uma ferramenta que se apresenta tão aliciante para os jovens e que poderia ser um factor motivador na construção do conhecimento e na valorização pessoal do aluno.

CONCLUSÕES

Recordamos que neste estudo foram considerados os seguintes objectivos:

- verificar o tipo de utilização do computador e da Internet pelos jovens;
- averiguar o tipo de utilização que é dado ao Mensageiros Instantâneo pelos jovens;
- compreender se o Mensageiro Instantâneo tem uma função socializadora;
- conhecer a opinião dos jovens quanto ao tipo de linguagem que é usado no Mensageiro Instantâneo;
- averiguar o que torna o Mensageiro Instantâneo atractivo para os jovens;
- verificar em que contexto usam os alunos o MI.

Numa primeira parte tentaremos responder a estes objectivos e na segunda apresentaremos as limitações da presente investigação e serão apresentadas sugestões para futuras investigações.

Não foi nossa intenção generalizar os resultados obtidos nesta investigação, mas antes comparar alguns dos resultados obtidos com os resultados obtidos em estudos com uma população mais numerosa.

Face ao estudo realizado, somos levados a concluir que o computador e a Internet nesta escola têm uma taxa de penetração alta comparativamente com outros estudos efectuados, tal é devido ao facto destes jovens pertencerem a um extracto social alto e médio alto.

Constatámos que os alunos utilizam o computador e a Internet para desenvolver actividades mais de carácter lúdico, embora os jovens reconheçam que deveriam usar mais estas ferramentas com fins educativos.

Observámos ainda que a maioria dos alunos não utiliza o computador na escola e os que o utilizam são predominantemente do Ensino Básico, sendo a sua utilização inferior a 1 hora semanal. Os alunos não utilizam o computador da escola por diversos motivos, nomeadamente a maior comodidade sentida em casa e a falta de tempo sentida na escola. No entanto, cerca de 1/3 dos inquiridos do Secundário apontaram como motivo o facto de não terem a disciplina de TIC, isto indicia que não é feita nesta escola a utilização transversal das TIC a nível curricular.

Foi possível constatar neste estudo que os nossos jovens também são grandes adeptos do *Messenger*. A taxa de penetração do *Messenger*, que ronda os 95%, é mais alta do que a referida nos estudos em que nos apoiámos.

Quanto às três ferramentas educacionais em estudo, pudemos concluir que os alunos utilizam pouco o *e-mail*, são grandes adeptos do *Messenger* e não são utilizadores de *chats*.

Relativamente ao *Messenger*, embora esta ferramenta possua uma alta taxa de penetração, os alunos em questão não são dele dependentes, utilizam-no mais como complemento da comunicação face a face e não como substituição da mesma.

Verificámos ainda, quanto ao tipo de linguagem usado no *Messenger*, que estes jovens sabem distinguir os contextos onde o podem usar de outros contextos em que a língua padrão deve vigorar.

No que concerne à atracção que os jovens sentem por este meio de comunicação, constatámos que a mesma é resultante de o *Messenger* permitir satisfazer duas grandes necessidades sentidas por esses mesmos jovens – a necessidade de ter numerosos amigos e a necessidade de pertença a um grupo. Embora os jovens do Ensino Secundário ainda se encontrem na faixa etária em que as necessidades de socialização são grandes, já é notório, no entanto, que os jovens mais velhos se encontram no limiar em que as necessidades de socialização passam a ser menores.

No que diz respeito ao tipo de actividades desenvolvidas no *Messenger*, aferimos que elas são maioritariamente de carácter social embora estes jovens também reconheçam e até as usem em contexto educativo. Porém, a utilização neste último contexto fica aquém do esperado. O motivo que contribui para esta situação prende-se com a não sensibilização dos professores para o uso das TIC em contexto de sala de aula. Percepcionamos esta realidade neste estudo pois há um número significativo de alunos do 12º ano de escolaridade que diz que não usa o computador na escola por não ter a disciplina TIC.

Para além de, em termos de alfabetização informática do professor, o problema ainda não se encontrar superado, embora a oferta de formação seja muita, falta também vontade aos professores para inovar e verifica-se ainda uma lacuna no que respeita à exploração

pedagógica das TIC. Não há muitos formadores de professores com experiência na área da exploração pedagógica dos recursos informáticos, pelo que se nos afigura que seria importante apostar na formação prévia de formadores de professores que dominem não só a iniciação e manipulação de meios informáticos como também o seu uso pedagógico.

E, para concluir, gostaríamos de referir que é normal que este trabalho enferme de algumas limitações, pois para quem se iniciou na investigação falta a segurança e os conhecimentos necessários para resolver os problemas à medida que estes vão surgindo. No entanto, estamos conscientes que algumas destas limitações se prendem com contingências temporais aliadas a exigências profissionais que não pudemos, nem quisemos, descurar.

A nível metodológico, embora consideremos que o instrumento de recolha de dados usado tivesse sido adequado face aos objectivos que nos propusemos atingir e às questões para as quais desejávamos obter resposta, ao longo do estudo fomos nos apercebendo da existência de alguns alunos que revelavam uma certa dependência da Internet e em particular do *Messenger* que se nos afiguraram como indícios de perda de sociabilidade, pelo que seria importante apurar se os indícios apresentados têm razão de ser. Assim, para além do questionário, para complemento do estudo, deveríamos ter procedido também à aplicação de entrevistas aos alunos que denotaram eventual perda de sociabilidade; não o ter feito parece-nos ser uma limitação deste estudo. Para além do referido, ao longo do estudo foram ocorrendo factores que justificariam uma entrevista a fim de os poder entender melhor e explicar.

No seguimento do referido, como linha de orientação para futuras investigações, consideramos que este estudo poderá servir de base a outros sobre o Mensageiro Instantâneo em variadíssimas vertentes, nomeadamente linguística e sociológica, pois é um campo onde ainda há muito para explorar.

Assim, seria interessante o desenvolvimento de um estudo semelhante que integrasse também entrevistas, mas que se focalizasse nos efeitos da utilização do *Messenger* na sociabilidade dos jovens.

Também nos parece que seria interessante empreender estudos no sentido de auscultar a

opinião dos professores quanto à utilização do *Messenger* em contexto escolar, saber se o utilizam ou não utilizam, conhecer o porquê e os usos lhe dão em contexto educativo.

Um aspecto que poderá ser objecto de futuras investigações prende-se com as diversas identidades que o jovem pode adoptar no *Messenger*, enquanto motivo de atracção do mesmo.

Como atrás referido, o paradoxo por nós encontrado quanto à avaliação das três ferramentas comunicacionais da Internet estudadas revestem-se de uma importância o que justificam uma futura investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, R. R. (2004). *Sociedade Bit. Da Sociedade da Informação à Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Quid Júris, Sociedade Editora.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Benedito, J. (2002). *Que língu@ português@ no ch@t da Internet?:* (Antologia). Lisboa: Edições Colibri
- Benedito, J. (2003). *Dicionário da Internet e do Telemóvel*. Lisboa: Centro Atlântico, Lda.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, Lda
- Boneva, B.S.; Quinn, A. ; Kraut, R. E.; Kiesler, S.; e Shklovski, I. (2006). *Teenage Communication in the instant messaging era*. In R. Kraut, M. Brynin & S. Kiesler (Eds.), *Computers, phones, and the Internet: Domesticating information technology*. New York: Oxford University Press
- Brito, Paula (2006). *77% são adeptos do Messenger*. Diário de Notícias. http://dn.sapo.pt/2006/07/31/media/77adeptos_Messenger.html (Consultado a 05/02/2007)
- Caja Madrid. Obra Social. (2006). *Informe. “Jóvenes y cultura Messenger”*. Madrid. <http://www.obrasocialcajamadrid.es/ObraSocial/oscruce/0,0,70037132291500,00.html> (Consultado a 10/02/2007)
- Capucha, L. (2007). *Ofício Circular 013297*. Ministério da Educação. DGIDC. Lisboa. http://www.dgide.min-edu.pt/fichdown/of13297_250707.pdf (Consultado a 06/08/07)
- Cardoso, G. (1998). *As causas das questões ou o Estado à beira da sociedade de informação*. ISCTEC. Lisboa. <http://bocc.ubi.pt/pag/cardoso-gustavo-causas-questoes.html> (Consultado a 05/02/2007)

- Carmo, (2004) *A língua portuguesa na Internet*. JANUS 2004.
http://www.janusonline.pt/2004/2004_2_17.html (Consultado a 15/04/2007)
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta
- Castells, M. (2004a). *A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Castells, M. (2004b). *A Internet e a Sociedade em Rede*. Em Oliveira, J. M. P.; Cardoso, G. L.; Barreiros, J. J. (orgs.). *Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação*. Lisboa: Quimera Editores, Lda.
- Cardoso, G.; Costa, A.; Conceição, C. e Gomes, M. (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Lisboa: Campo das Letras – Editores, S. A.
- Cardoso, G. (2003). *Internet*. Lisboa: Quimera Editores, Lda.
- Crawley, C.; Dumitru, P; Gilleran, Anne (2007). *Aprender com o eTwinning. Um guia para professores*. Central Support Service for eTwinning. Brussels. Bélgica.
http://www.eu.nl/dgs/education_culture/publ/pdf/e-twinning/broch_pt.pdf
(Consultado a 27/02/2008)
- Dicionário de Sociologia. (2002). Porto: Porto Editora, Lda.
- Eisman, L.B.; Bravo, P. C. e Pina, F.H. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill
- Escola Superior de Educação de Leiria. (s/d). *Os "Chats" (IRC) na educação*. Pránet.
Leiria. <http://www.pranet.esel.ipleiria.pt/portal/index.php?id=1414> (Consultado a 11/08/07)
- Fiske, J. (2004). *Introdução ao Estudo da Comunicação*. Porto: ASA Editores, SA.
- Ghiglione, R; Matalon, B. (2005). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora
- Gonçalves, R. (2003). *A educação na sociedade da informação*. http://www.eb23-viana-castelo.rcts.pt/home_files/roque.htm (Consultado a 028/11/2007)

- Gonzaga, F. R. (2004) IRC e ICQ: *Uma análise Sócio-comunicativa das Plataformas de Comunicação On-line*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de em Comunicação, Imagem. Niterói. http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/28/TDE-2007-04-26T105945Z-757/Publico/Dissert-FlavianaGonzaga.pdf (Consultado a 28/07/2007)
- Gordo López, A. J. (2006) *Jóvenes y cultura Messenger*: Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad. Madrid. FAD – Fundación de Ayuda contra la Drogadicción http://www.fad.es/sala_lectura/Messenger.pdf (Consultado a 05/02/2007)
- Hill, M. M. e Hill, A (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- ICANN. (2007). O que é a ICANN? Internet Corporation for Assigned Names and Numbers. Bélgica. <http://www.icann.org/tr/portuguese.html> (Consultado a 01/12/2007)
- ICQ. (s/d). *The ICQ Story*. <http://www.icq.com/info/story.html> (Consultado a 28/07/2007)
- Ivens, K (2003). *Aprender mais Internet*. Lisboa: Editora McGraw-Hill, de Portugal, Lda.
- Lacerda, F. (2004). Agora. Prof2000. Edição 7. <http://www.prof2000.pt/prof2000/agora7/agora5.html> (Consultado a 06/08/07)
- Lemos, V. (2007) *Despacho de 27 de Junho de 2007*, Lisboa: Ministério da Educação <http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/DespachoTIC8ano.pdf> (Consultado em 06/08/2007)
- Lenhart, A (2001). *Teenage life online. The rise of the instant-message generation and de Internet's impact on friendships and family relationships*. Washington: Pew Internet & American Life Project http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Report.pdf (Consultado em 15/04/2007)

- Lenhart, A.; Madden, M.; Hitlin, P. (2005) *Teens and Techonogy*, Washington: Pew Internet & American Life Project http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Tech_July2005web.pdf (Consultado em 15/07/2007)
- Lévy, P. (1997) *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Macedo, E.; Julião, A (2007). *Uso do “Internautês” entra nas salas de aula*. Sol. Lisboa. http://sol.sapo.pt/PaginaInicial/Tecnologia/Interior.aspx?content_id=44345 (Consultado a 05/08/2007)
- Manger, T.; Wicklund, R. A. e Eikland. O. (2003). *Speed communication and solving social problems*.
- Marcelo, A. S. (2001). *Internet e Novas Formas de Sociabilidade*. Dissertação apresentada para obter o Grau de Mestre em Ciências da Comunicação. Universidade da Beira Interior. Covilhã. <http://bocc.ubi.pt/pag/marcelo-ana-sofia-internet-sociabilidade.pdf> (Consultado a 05/03/2007)
- Matos, J. L. (s/d) *Estudo de campo e análise de resultados*. http://cosmos.oninetspeed.pt/j.arturmatos/Proj_AltoDouro_edu_files/capitulos/CAPITULO-5.pdf (Consultado a 25/08/07)
- McQuail, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ministério da Ciência e Tecnologia. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Missão para a Sociedade da Informação. Lisboa. <http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf> (consultado a 7/07/2007)
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2007). *Sobre a UMIC. Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP*. http://www.unic.pt/index.php?option=com_content&task=section&id=32&Itemid=360 (consultado a 27/09/2007)

- Ministério da Educação. (2007). *Escolas portuguesas estreitam relações com congéneres europeias através da Internet*. Portal da Educação. Gabinete de comunicação. <http://www.min-edu.pt/np3/1038.html> (Consultado a 27/02/2008)
- Ministério da Educação. (s/d). *eTwinning*. CRIE - Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola. <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=34> (Consultado a 27/02/2008)
- Ministério da Educação. (s/d). Números na Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação.. <http://www.gepe.min-edu.pt/np3/93.html> (Consultado a 05/04/2008)
- Moraes, M. C. (2005). *Paradigma Educacional Emergente*. Em Silva, R. V., Silva A. V. (orgs.). Educação, Aprendizagem e Tecnologia. Um paradigma para professores do Século XXI. Lisboa: Edições Sílabo.
- Moreira, S. C. C. (2006). “*Você Fala “Chatês”?*” – *Chats e SMS: Possibilidades de Utilização de Novos Media na Aprendizagem da Língua Materna*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Comunicação Educacional. Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve
- Moreira, V. (2000) *Escola do Futuro. Sedução ou Inquietação. As Novas Tecnologias e o Reencantamento da escola*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Netsonda/Inforfi. (2005). *Internet - Hábitos, Serviços e Informação*. http://www.netsonda.pt/downloads/netsonda_inforfiinternet.pdf (Consultado a 12/10/07)
- Observatório do Algarve. (2006). Jovens portugueses não vivem sem o *Messenger*. http://www.observatoriodoalgarve.com/cna/noticias_ver.asp?noticia=7480 (Consultado a 01/10/2007)
- Oliveira, J. M. P.; Cardoso, G. L. e Barreiros, J. J. (2004). *A Internet na construção de uma cidadania participada*. Em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação. Lisboa: Quimera Editores, Lda.

- Pontes, H. (s/d). *Windows Live Messenger - O futuro do MSN Messenger*. Brasil: MicrosoftTechNet.<http://www.microsoft.com/brasil/technet/Colunas/HerlesonPontes/Windows-LiveMessenger.msp> (Consultado em 22/08/2006)
- PUC. (s/d). *Ferramentas de Bate-Papo*. Rio http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0115649_03_cap_03.pdf (Consultado a 28/07/2007)
- Quivy, R.(2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Ramos, D. (2006) *Internet: mensagens atraem 80%. Messenger é vício dos adolescentes*. Correio da manhã. <http://www.correiodamanha.pt/noticia.asp?id=209940&idselect=10&idCanal=10&p=200> (Consultado a 21/03/2007)
- Reia-Baptista, V.; Baltazar, N. e Mendes, S. (2006). *Apropriação dos Novos Media – Jovens europeus dos 12 aos 18*. Faro. CICCUM. Universidade do Algarve. <http://www.ualg.pt/ese/ciccom/MediaproPortugal.pdf> (Consultado a 07/02/2007)
- Rezende, J.L.(2003). *Aplicando Técnicas de Conversação para a Facilitação de Debates no Ambiente AulaNet*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pósgraduação em Informática do Departamento de Informática da PUC-Rio. <http://groupware.les.inf.puc-rio.br/publicacoes/dissertacaorezende.pdf> (Consultado a 28/07/2007)
- Rosa, L. M. (2000). *A integração das TIC na escola: desafios, condições e outras reflexões*, Agora. http://www.prof2000.pt/prof2000/agora3/agora3_4.html (Consultado a 06/06/2007)
- Soares, M. F. R. (2005). *As Ferramentas Tecnológicas de Comunicação e Colaboração no Desenvolvimento de Projectos Educacionais*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Souza, R. R.. (2005). *Uma Proposta Construtivista para a Utilização de Tecnologias na Educação*. Em Silva, R. V., Silva A. V. (orgs.). *Educação, Aprendizagem e*

Tecnologia. Um paradigma para professores do Século XXI. Lisboa: Edições Sílabo.

Tecnologia da Informação, Comunicação, Software Livre e Educação (s/d). *eTwinning*.

PROcesso. Pt http://www.processu.pt/?page_id=27 (Consultado a 27/02/2008)

Tuckman, B. W. (2000) *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Universidade do Minho. (s/d). *Messenger. Usar smilies*.

<http://umonline.uminho.pt/chat/CuteSoftClient/CuteChat/Messenger-user-guide-pt-PT/Using-Smilies.aspx> (Consultado a 28/07/2007)

Vieira, M. A. (2005). Educação e sociedade da informação: Uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar. Dissertação apresentada para obter o Grau de Mestre em Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Braga.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3276/1/Tese_Educacao_Sociedade_Informacao_AV.pdf (Consultado a 06/04/2007)

Webster, F. (2004) *Desafios globais e respostas nacionais na Era da Informação*. Em Oliveira, J. M. P.; Cardoso, G. L. e Barreiros, J. J. (orgs.). Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação. Lisboa: Quimera Editores, Lda.

Windows Live Messenger. (2008). *Serviços do Windows Live*™. <http://get.live.com/Messenger/features> (Consultado a 11/05/07)

Wikipédia A enciclopédia livre. (2007). *MSN Messenger*. http://pt.wikipedia.org/wiki/MSN_Messenger (Consultado a 28/07/2007)

Wikipédia A enciclopédia livre. (2007). *ICQ*. <http://pt.wikipedia.org/wiki/ICQ> (Consultado a 28/07/2007)

MARIA AUGUSTA BENTO

**UTILIZAÇÃO DA INTERNET PELOS JOVENS
EM CONTEXTO PESSOAL E ESCOLAR
UM ESTUDO DE CASO**

VOLUME II - CD-ROM

ANEXOS

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM
COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA**

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA LÚCIA AMANTE

Universidade Aberta

Lisboa, 2008

VOLUME II

ANEXO A – Pedido de autorização para o desenvolvimento do estudo

ANEXO B – Questionário (versão inicial)

ANEXO C – Questionário (versão final)

ANEXO D – Regras de Tuckman

ANEXO E – Tabelas de frequências

ANEXO F – Testes estatísticos

ANEXO A

**PEDIDO AO CONSELHO EXECUTIVO DA
ESCOLA PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO**

Exma. Senhora
Presidente do Conselho Executivo da
Escola Secundária X
LISBOA

Lisboa, 9 de Outubro de 2007

Como professora do Quadro de Nomeação Definitiva desta Escola e encontrando-me a fazer o Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia, pela Universidade Aberta, cujo tema de dissertação é “O Messenger em contexto educativo” venho solicitar autorização para aplicar um questionário a seis turmas deste Estabelecimento de Ensino, três, do 9º ano e as outras três do 12º ano, a escolher posteriormente, e, ainda, para aplicar uma entrevista a 6 alunos, a um aluno de cada uma das turmas que será seleccionado de entre os maiores utilizadores deste meio de comunicação, no âmbito do estudo de investigação que desenvolvo.

Fico-lhe muito grata pelo interesse dispensado a este assunto e aguardo um eventual parecer favorável.

Com os meus melhores cumprimentos

(MARIA AUGUSTA BENTO)

ANEXO B

QUESTIONÁRIO **(VERSÃO INICIAL)**

QUESTIONÁRIO

Muito obrigada por participares neste estudo.

Este questionário pretende ficar a conhecer melhor a utilização e a opinião dos alunos desta Escola sobre os programas “Messenger” da Internet.

Embora te seja solicitada a tua identificação, toda e qualquer referência à tua participação, na tese deste estudo, será absolutamente confidencial.

Para cada uma das questões, assinala com um X, a hipótese com que mais te identificas.

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA INVESTIGAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ anos Sexo: F [] M []

E-mail: _____

És estudante do: - Ensino Básico [] - Ensino Secundário []

Área de Estudos: _____

II. COMPUTADOR EM CASA

1. Tens computador em casa? Sim [] Não []

Se repondeste Não à pergunta 1, passa para o grupo III

2. Tens um computador só para ti? Sim [] Não []

3. Em que compartimento da tua casa se encontra?

No meu quarto [] Outros quartos [] Sala de estar [] Sala de jantar [] Escritório []

4. Em média quanto tempo utilizas o computador por semana em casa?

0-1h [] 1-3h [] 3-5h [] 5-7h [] 7-9h [] mais de 9h []

5. Em casa utilizas o computador essencialmente para:

- estudo e trabalho escolar - jogos e lazer - tanto para uma como para outra

6. Qual a tua actividade mais comum no computador?

- Escrever textos []

- Efectuar cálculos []

- Pesquisar na Internet []

- Efectuar desenho gráfico []

- Fazer apresentações em PowerPoint []

- Outra [] Qual? _____

7. Tens acesso à Internet em casa? Sim [] Não []

8. Em caso afirmativo, indica os 3 usos mais comuns: **(assinala, por ordem de preferência, de 1a 3, sendo o 1 o que mais preferes)**

Ler jornais [] Conversar em Chats [] Ver vídeos []

Utilizar o e-mail [] Conversar no Messenger [] Pesquisar na Internet []

Fazer o download de vídeos	☐	Visitar sites	☐	Jogar	☐
Fazer o download de música	☐	Ouvir música	☐	Outro	_____

9. Os teus pais, impõem-te restrições às seguintes três utilizações da Internet? (**assinala a resposta para cada uma delas**)

8.1. Messenger

Nunca	☐
Raramente	☐
Às vezes	☐
Sempre	☐

8.2. Chat

Nunca	☐
Raramente	☐
Às vezes	☐
Sempre	☐

8.3. Jogos on-line

Nunca	☐
Raramente	☐
Às vezes	☐
Sempre	☐

10. Os teus pais acham que gastas demasiado tempo na Internet?

Nunca	☐	Raramente	☐	Às vezes	☐	Sempre	☐
-------	--------------------------	-----------	--------------------------	----------	--------------------------	--------	--------------------------

III. COMPUTADOR NA ESCOLA

1. Costumas utilizar o computador na Escola? Sim ☐ Não ☐

2. Se respondeste **Sim** à pergunta 1, indica em média quanto tempo o usas por semana na escola:

0-1h	☐	1-3h	☐	3-5h	☐	5-7h	☐	7-9h	☐	mais de 9h	☐
------	--------------------------	------	--------------------------	------	--------------------------	------	--------------------------	------	--------------------------	------------	--------------------------

3. Do tempo gasto em **II. 4.** e em **III. 2.**, quanto é dedicado à Internet em casa e na escola?

0-1h	☐	1-3h	☐	3-5h	☐	5-7h	☐	7-9h	☐	mais de 9h	☐
------	--------------------------	------	--------------------------	------	--------------------------	------	--------------------------	------	--------------------------	------------	--------------------------

4. Se respondeste **Não** à pergunta **III. 1.**, assinala os motivos de não utilizares o computador na Escola:

4.1. Reduzido número de computadores	☐
4.2. Não ter a disciplina de TIC	☐
4.3. Não ter tempo	☐
4.4. Ter mais conforto em casa	☐
4.5. Ter maior liberdade em casa	☐
4.6. Outro	☐ Qual? _____

5. Sem considerar a Internet, qual a actividade mais frequente que realizas no computador na escola?

- estudo e trabalho escolar	☐	- jogos e lazer	☐	- tanto uma como outra	☐
-----------------------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	------------------------	--------------------------

6. Tens acesso à Internet na escola? Sim ☐ Não ☐

7. Em caso afirmativo, indica os 3 usos mais comuns. (**assinala, por ordem de preferência, de 1a 3, sendo o 1 o que mais preferes.**)

Ler jornais	☐	Conversar em Chats	☐	Ver vídeos	☐
Utilizar o e-mail	☐	Conversar no Messenger	☐	Pesquisar na Internet	☐
Fazer o download de vídeos	☐	Visitar sites	☐	Jogar	☐
Fazer o download de música	☐	Ouvir música	☐	Outro	_____

IV. FERRAMENTAS COMUNICACIONAIS DA INTERNET

1. Indica a frequência de uso que dás às ferramentas comunicacionais mais importantes da Internet: **(assinala com um X apenas uma hipótese para cada ferramenta)**

1.1. Correio Electrónico

- Várias vezes por dia ☐
- Uma vez por dia ☐
- Três vezes por semana ☐
- Duas vezes por semana ☐
- Uma vez por semana ☐
- Duas vezes por mês ☐
- Uma vez por mês ☐
- Nunca ou quase nunca ☐
- Não sei ☐

1.2. Messenger

- Várias vezes por dia ☐
- Uma vez por dia ☐
- Três vezes por semana ☐
- Duas vezes por semana ☐
- Uma vez por semana ☐
- Duas vezes por mês ☐
- Uma vez por mês ☐
- Nunca ou quase nunca ☐
- Não sei ☐

1.3. Chats

- Várias vezes por dia ☐
- Uma vez por dia ☐
- Três vezes por semana ☐
- Duas vezes por semana ☐
- Uma vez por semana ☐
- Duas vezes por mês ☐
- Uma vez por mês ☐
- Nunca ou quase nunca ☐
- Não sei ☐

2. Qual o tempo médio de uso destas ferramentas por semana? **(assinala com um X apenas uma hipótese para cada ferramenta)**

- | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| 2.1. Correio Electrónico | 0-1h ☐ | 1-3h ☐ | 3-5h ☐ | 5-7h ☐ | 7-9h ☐ | mais de 9h ☐ |
| 2.2. Messenger | 0-1h ☐ | 1-3h ☐ | 3-5h ☐ | 5-7h ☐ | 7-9h ☐ | mais de 9h ☐ |
| 2.3. Chats | 0-1h ☐ | 1-3h ☐ | 3-5h ☐ | 5-7h ☐ | 7-9h ☐ | mais de 9h ☐ |

3. Como avalias cada uma das ferramentas comunicacionais da Internet que a seguir se indicam: **(assinala com um X cada uma das afirmações)**

3.1. Correio electrónico

- | | | |
|---|------------------------------|------------------------------|
| - Melhorou a forma de me relacionar com os outros | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Permite-me conhecer mais gente | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Permite-me consolidar as minhas amizades | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Liberta-me dos meus problemas | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Aborrece-me | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Utilizo-o mais tempo do que deveria | Sim ☐ | Não ☐ |

3.2. Messenger

- | | | |
|---|------------------------------|------------------------------|
| - Melhorou a forma de me relacionar com os outros | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Permite-me conhecer mais gente | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Permite-me consolidar as minhas amizades | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Liberta-me dos meus problemas | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Aborrece-me | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Utilizo-o mais tempo do que deveria | Sim ☐ | Não ☐ |

3.3. Chats

- | | | |
|---|------------------------------|------------------------------|
| - Melhorou a forma de me relacionar com os outros | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Permite-me conhecer mais gente | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Permite-me consolidar as minhas amizades | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Liberta-me dos meus problemas | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Aborrece-me | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar | Sim ☐ | Não ☐ |
| - Utilizo-o mais tempo do que deveria | Sim ☐ | Não ☐ |

V. MESSENGER

1. Qual o Messenger que usas habitualmente? _____
2. Escolhe de entre as seguintes alternativas, as duas principais utilizações que dás ao Messenger: **(assinala, por ordem de preferência, de 1 a 2, sendo o 1 a que mais preferes)**
 - 2.1. Comunicar por escrito []
 - 2.2. Comunicar por voz []
 - 2.3. Comunicar com recurso à câmara Web []
 - 2.4. Enviar ficheiros e imagens []
 - 2.5. Jogar on-line []
3. Com quem comunicas através do Messenger? **(assinala, por ordem de preferência, de 1 a 3, sendo o 1 a que mais preferes)**
 - 3.1. Colegas de escola []
 - 3.2. Amigos que moram perto de mim e que conheço pessoalmente []
 - 3.3. Amigos que residem longe e que conheço pessoalmente []
 - 3.4. Família []
 - 3.5. Amigos que fiz através da Internet e que não conheço pessoalmente []
 - 3.6. Professores []
 - 3.7. Desconhecidos []
4. As pessoas com quem normalmente comunico via Messenger têm:

Menos de 12 [] 13 e 14 [] 15 e 16 [] 17 e 18 [] 19 e 20 [] mais de 20 anos []
5. Quando utilizo o Messenger falo habitualmente com:

Raparigas [] Rapazes [] Ambos []
6. Quando converso no Messenger falo em simultâneo com:

Apenas um [] Entre 2 a 3 [] Entre 4 a 6 [] Mais do que 6 amigos []
7. Enquanto conversas no Messenger realizas outras actividades? Quais?
 - 7.1. Escrevo textos []
 - 7.2. Efectuo cálculos []
 - 7.3. Pesquisa informação na Internet []
 - 7.4. Efectuo desenho gráfico []
 - 7.5. Faço apresentações em PowerPoint []
 - 7.6. Leio jornais on-line []
 - 7.7. Utilizo o e-mail []
 - 7.8. Faço downloads de música []
 - 7.9. Faço downloads de vídeo []
 - 7.10. Jogo []
 - 7.11. Visito sites []
 - 7.12. Ouço música []
 - 7.13. Outra [] Qual? _____
8. Deixas de sair com os teus amigos para ficares no Messenger a conversar?

Sim [] Não [] Às vezes []

- | | | |
|---|---------|---------|
| 9. Consideras que quando se utiliza muito o Messenger, se passa a falar menos com as pessoas cara a cara? | Sim [] | Não [] |
| 10. Usas abreviaturas e sinais gráficos nas tuas conversações no Messenger? | Sim [] | Não [] |
| 11. Enquanto manténs uma conversação no Messenger, sempre que te surgem abreviaturas reconhece-las facilmente? | Sim [] | Não [] |
| 12. Consideras que a linguagem abreviada que usas no Messenger pode dificultar a tua aprendizagem do Português? | Sim [] | Não [] |

VI. MENSAGEIRO INSTANTÂNEO EM CONTEXTO ESCOLAR

1. O Messenger é uma ferramenta que te pode apoiar no estudo?

Sim [] Não [] Às vezes []

2. Se respondeste **Sim** ou **Às vezes**, indica de que modo: _____

-
3. Deixas de estudar ou de fazer os deveres escolares para estar no Messenger?

Sim [] Não [] Às vezes []

4. Considerando as utilizações do Messenger em contexto escola, indica:

- | | | |
|---|---------|---------|
| 4.1. Utilizo o Messenger para planear tarefas escolares com os meus colegas de escola. | Sim [] | Não [] |
| 4.2. Utilizo o Messenger para realizar trabalhos escolares em grupo. | Sim [] | Não [] |
| 4.3. Utilizo o Messenger para retirar dúvidas junto dos colegas. | Sim [] | Não [] |
| 4.4. Considero útil esta modalidade de comunicação entre colegas. | Sim [] | Não [] |
| 4.5. Costumo pedir aos meus professores o endereço de e-mail do Messenger. | Sim [] | Não [] |
| 4.6. Os meus professores dão-me espontaneamente o endereço de e-mail do Messenger. | Sim [] | Não [] |
| 4.7. Quando possuo o endereço de e-mail, adiciono os meus professores ao Messenger. | Sim [] | Não [] |
| 4.8. Quando adiciono o contacto dos meus professores, comunico com eles pelo Messenger. | Sim [] | Não [] |
| 4.9. Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores. | Sim [] | Não [] |
| 4.10. Se já contactaste com o professor via Messenger, refere em que situação: _____ | | |

VII. COMUNICAR COM O MESSENGER

1. No meu Messenger tenho adicionados os seguintes contactos:

1 a 5 [] 6 a 10 [] 11 a 20 [] 21 a 30 [] 31 a 40 [] 41 a 50 [] Mais do que 50 []

2. Considero o Messenger uma forma de comunicação:

Muito atractiva [] Atractiva [] Pouco atractiva [] Nada atractiva []

3. Se usas habitualmente o Messenger, indica os **5 principais motivos** porque utilizas esta forma de comunicação:

3.1. Porque permite-me:

- 3.1.1. Conversar com vários amigos em simultâneo a partir de janelas diferentes ☐
 - 3.1.2. Reunir com um grupo de amigos ao mesmo tempo ☐
 - 3.1.3. Comunicar com amigos e fazer outras tarefas no computador em simultâneo ☐
 - 3.1.4. Estabelecer conversações com amigos gratuitamente e em tempo real ☐
 - 3.1.5. Conversar com amigos e trocar ao mesmo tempo ficheiros e imagens ☐
 - 3.1.6. Fazer amigos ☐
 - 3.1.7. Consolidar as amizades ☐
 - 3.1.8. Sentir acompanhado(a) quando estou a estudar ☐
 - 3.1.9. Falar com quem quero, quando quero e se quero ☐
 - 3.1.10. Manter conversações de vídeo ☐
 - 3.1.11. Estabelecer conversações de voz ☐
 - 3.1.12. Ter expectativas de que ocorra o diferente, o inesperado, o excepcional, o divertido ☐
 - 3.1.13. Eliminar certos medos e inseguranças que ocorrem quando comunico pessoalmente ☐
 - 3.1.14. Conversar comodamente em casa, sem ser ao telefone e sem ser ouvido ☐
 - 3.1.15. Outro ☐
- Qual? _____

4. Se não usas habitualmente o Messenger, **assinala com um X os 5 principais motivos**.

- 4.1. Há sítios mais atractivos na Internet que me permitem desenvolver outras actividades para além do simples conversar ☐
 - 4.2. É uma aplicação infantil ☐
 - 4.3. É um meio de comunicação frio e impessoal ☐
 - 4.4. É uma perda de tempo ☐
 - 4.5. Sinto-me intimidado e inibido a conversar através do Messenger ☐
 - 4.6. Não gosto de escrever ☐
 - 4.7. Receio projectar um “eu” diferente do que sou realmente ☐
 - 4.8. Sou lento a escrever ☐
 - 4.9. Posso ser abordado por desconhecidos ☐
 - 4.10. Não consigo fazer amigos verdadeiros através do Messenger ☐
 - 4.11. Receio ser malcompreendido na forma de me expressar e ferir susceptibilidades ☐
 - 4.12. Posso ser abordado ao mesmo tempo por vários amigos e, nesta situação, sinto-me confuso e incapaz de comunicar ☐
 - 4.13. É só um meio de diversão ☐
 - 4.14. Outro ☐
- Qual? _____

Obrigada pela tua participação.

ANEXO C

QUESTIONÁRIO

(VERSÃO FINAL)

QUESTIONÁRIO

Muito obrigada por participares neste estudo.

Este questionário pretende ficar a conhecer melhor a utilização e a opinião dos alunos desta Escola sobre os programas “Messenger” da Internet.

Embora te seja solicitada a tua identificação, os dados obtidos neste questionário são absolutamente confidenciais.

Para cada uma das questões, assinala com um X, a hipótese com que mais te identificas.

GRUPO I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ anos Sexo: F ☐ M ☐

És estudante do: - Ensino Básico ☐

- Ensino Secundário ☐ Área de Estudos: _____

GRUPO II - COMPUTADOR EM CASA

1. Tens computador em casa? Sim ☐ Não ☐

Se respondeste **NÃO** à pergunta 1, passa para o Grupo **III**

2. Tens acesso à Internet em casa? Sim ☐ Não ☐

3. Tens um computador só para ti? Sim ☐ Não ☐

4. Em que compartimento da tua casa utilizas o computador?

Meu	Outros	Sala	Sala	Escri-	Outra ☐
quarto ☐	quartos ☐	de estar ☐	de jantar ☐	tório ☐	Qual? _____

5. Em casa, quanto tempo, em média, utilizas o computador (por semana)?

Nunca ☐ Menos de 1h ☐ 1-3h ☐ 3-5h ☐ 5-7h ☐ 7-9h ☐ + de 9h ☐

6. Do tempo que assinalaste na pergunta anterior, quanto é dedicado à utilização da Internet (por semana)?

Nunca ☐ Menos de 1h ☐ 1-3h ☐ 3-5h ☐ 5-7h ☐ 7-9h ☐ + de 9h ☐

7. Em casa utilizas o computador essencialmente para: (assinala apenas uma opção)

•Estudo e trabalho escolar ☐ •Jogos e lazer ☐ •Tanto para uma como para outra ☐

8. Em casa, quais as actividades que desenvolves mais frequentemente no computador? (assinala, por ordem de preferência, **de 1 a 2**, sendo 1 a actividade que mais preferes)

- | | | |
|--|--|--|
| a) Escrevo textos ☐ | g) Ouço música ☐ | m) Efectuo desenho gráfico ☐ |
| b) Faço apresentações em PowerPoint ☐ | h) Pesquiso informação para trabalhos escolares ☐ | n) Pesquiso informação para fins pessoais ☐ |
| c) Leio jornais on-line ☐ | i) Converso em Chats ☐ | o) Vejo vídeos ☐ |
| d) Utilizo o e-mail ☐ | j) Converso no Messenger ☐ | p) Outra ☐ |
| e) Faço downloads (vídeo, jogos e música) ☐ | k) Jogo ☐ | Qual? _____ |
| f) Efectuo cálculos ☐ | l) Visito sites ☐ | |

9. Os teus pais, impõem-te restrições às seguintes três utilizações da Internet? (assinala uma resposta para cada uma delas)

9.1. Messenger

Nunca ☐ []
 Raramente ☐ []
 Às vezes ☐ []
 Muitas vezes ☐ []
 Sempre ☐ []

9.2. Chat

Nunca ☐ []
 Raramente ☐ []
 Às vezes ☐ []
 Muitas vezes ☐ []
 Sempre ☐ []

9.3. Jogos on-line

Nunca ☐ []
 Raramente ☐ []
 Às vezes ☐ []
 Muitas vezes ☐ []
 Sempre ☐ []

10. Os teus pais acham que gastas demasiado tempo na Internet?

Nunca ☐ [] Raramente ☐ [] Às vezes ☐ [] Muitas vezes ☐ [] Sempre ☐ []

GRUPO III - COMPUTADOR NA ESCOLA

1. Costumas utilizar o computador na escola? Sim ☐ [] Não ☐ []

2. Se respondeste **SIM** à pergunta 1, indica em média quanto tempo o usas por semana na escola:

- de 1h ☐ [] 1-3h ☐ [] 3-5h ☐ [] 5-7h ☐ [] 7-9h ☐ [] + de 9h ☐ []

3. Do tempo que assinalaste na pergunta 2, quanto é dedicado à Internet semanalmente na escola?

0 h ☐ [] - de 1h ☐ [] 1-3h ☐ [] 3-5h ☐ [] 5-7h ☐ [] 7-9h ☐ [] + de 9h ☐ []

4. Se respondeste **NÃO** à pergunta 1, assinala os motivos de não utilizares o computador na escola:

- a) A escola tem um reduzido número de computadores ☐ []
- b) Não tenho a disciplina de TIC ☐ []
- c) Não tenho tempo ☐ []
- d) É mais cómodo utilizá-lo em casa ☐ []
- e) Tenho maior liberdade em casa ☐ []
- f) Outro ☐ [] Qual? _____

5. Se respondeste **SIM** à pergunta 1, diz, quais as actividades que desenvolves mais frequentemente, no computador, na escola? (assinala, por ordem de preferência, de 1 a 3, sendo 1 a actividade que mais preferes)

- | | | |
|--|--|--|
| a) Escrevo textos ☐ [] | g) Faço páginas Web ☐ [] | m) Efectuo desenho gráfico ☐ [] |
| b) Faço apresentações em PowerPoint ☐ [] | h) Pesquiso informação para trabalhos escolares ☐ [] | n) Pesquiso informação para fins pessoais ☐ [] |
| c) Trabalho com o Excel ☐ [] | i) Jogo ☐ [] | o) Vejo vídeos/televisão ☐ [] |
| d) Trabalho com o Access ☐ [] | j) Converso no Messenger ☐ [] | p) Oiço música ☐ [] |
| e) Faço cálculos na Calculadora ☐ [] | k) Converso em salas de Chats ☐ [] | q) Faço downloads (vídeo, jogos e música) ☐ [] |
| f) Faço blogs ☐ [] | l) Visito sites ☐ [] | r) Outra Qual? _____ ☐ [] |

GRUPO IV – FERRAMENTAS PARA COMUNICAR NA INTERNET

1. Indica a frequência de uso que dás às seguintes ferramentas da Internet: (assinala com um X apenas uma hipótese para cada ferramenta)

1.1. E-mail

Várias vezes por dia ☐
 1 vez por dia ☐
 2 ou 3 vezes por semana ☐
 1 vez por semana ☐
 2 vezes por mês ☐
 1 vez por mês ☐
 Nunca ou quase nunca ☐

1.2. Messenger

Várias vezes por dia ☐
 1 vez por dia ☐
 2 ou 3 vezes por semana ☐
 1 vez por semana ☐
 2 vezes por mês ☐
 1 vez por mês ☐
 Nunca ou quase nunca ☐

1.3. Chats

Várias vezes por dia ☐
 1 vez por dia ☐
 2 ou 3 vezes por semana ☐
 1 vez por semana ☐
 2 vezes por mês ☐
 1 vez por mês ☐
 Nunca ou quase nunca ☐

2. Sempre que utilizas uma destas ferramentas, quanto tempo, em minutos ou horas, dependes em média, por semana, na sua utilização? (assinala com um X apenas uma hipótese para cada ferramenta)

E-mail	0 min ☐	1-15min ☐	16-30min ☐	31-60min ☐	+ de 1h ☐
Messenger	0 h ☐	- de 1h ☐	1-3 h ☐	3-5h ☐	5-7h ☐
Chats	0 h ☐	- de 1h ☐	1-3 h ☐	3-5h ☐	5-7h ☐

3. Como avalias cada uma das ferramentas para comunicar através da Internet que a seguir se indicam: (assinala com um X a tua opinião para cada uma das afirmações)

3.1. E-mail

a) Melhorou a forma de me relacionar com os outros	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
b) Permite-me conhecer mais gente	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
c) Permite-me consolidar as minhas amizades	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
d) Liberta-me dos meus problemas	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
e) Aborrece-me	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
f) Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
g) Utilizo-o mais tempo do que deveria	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐

3.2. Messenger

a) Melhorou a forma de me relacionar com os outros	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
b) Permite-me conhecer mais gente	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
c) Permite-me consolidar as minhas amizades	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
d) Liberta-me dos meus problemas	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
e) Aborrece-me	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
f) Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
g) Utilizo-o mais tempo do que deveria	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐

3.3. Chats

a) Melhorou a forma de me relacionar com os outros	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
b) Permite-me conhecer mais gente	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
c) Permite-me consolidar as minhas amizades	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
d) Liberta-me dos meus problemas	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
e) Aborrece-me	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
f) Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐
g) Utilizo-o mais tempo do que deveria	Sim ☐	Não ☐	Por vezes ☐

SE ÉS UTILIZADOR DO MESSENGER, PASSA PARA O GRUPO V

Se NÃO ÉS utilizador do Messenger responde à questão 4 e terminas a resposta a este questionário.

4. Indica os 3 principais motivos que te levam a não usar o Messenger: (assinala, por ordem de preferência, de **1 a 3**, sendo 1 o que menos preferes)

- a) Há sítios mais atractivos na Internet que me permitem desenvolver outras actividades para além do simples conversar []
 - b) É uma aplicação infantil []
 - c) É um meio de comunicação frio e impessoal []
 - d) É uma perda de tempo []
 - e) Sinto-me intimidado e inibido a conversar através do Messenger []
 - f) Não gosto de escrever []
 - g) Receio projectar um “eu” diferente do que sou realmente []
 - h) Sou lento a escrever []
 - i) Posso ser abordado por desconhecidos []
 - j) Não consigo fazer amigos verdadeiros através do Messenger []
 - k) Receio ser mal compreendido na forma de me expressar e ferir susceptibilidades []
 - l) Posso ser abordado ao mesmo tempo por vários amigos e, nesta situação, sinto-me confuso e incapaz de comunicar []
 - m) É só um meio de diversão []
 - n) Os meus pais não me deixam []
 - o) Acho-o aborrecido []
 - p) Outro []
- Qual? _____

Muito obrigada pela tua participação

GRUPO V - MESSENGER

1. Qual o mensageiro instantâneo que usas habitualmente?

2. Escolhe de entre as seguintes alternativas, as duas principais utilizações que dás ao Messenger: (assinala, por ordem de preferência, de **1 a 2**, sendo 1 a que mais preferes)

- a) Comunicar por escrito []
- b) Comunicar por voz []
- c) Comunicar com recurso à câmara Web []
- d) Enviar ficheiros e imagens []
- e) Jogar on-line []

3. Com quem comunicas através do Messenger? (assinala, por ordem de preferência, de **1 a 3**, sendo 1 a opção que mais preferes)

- a) Colegas de turma []
- b) Colegas de escola []
- c) Amigos que moram perto de mim e que conheço pessoalmente []
- d) Amigos que residem longe e que conheço pessoalmente []
- e) Família []
- f) Amigos que fiz através da Internet e que não conheço pessoalmente []
- g) Professores []
- h) Desconhecidos []
- i) Outros []

4. As pessoas com quem normalmente comunico via Messenger têm: (podes assinalar mais do que uma hipótese)

Menos de 15 anos[] 16 a 20 anos[] 21 a 30 anos[] 31 a 40 anos[] + de 40 anos[]

5. Quando utilizo o Messenger falo habitualmente com:

Maioritariamente com raparigas [] Maioritariamente com rapazes [] Com ambos []

6. O número de contactos que tenho adicionados no Messenger é cerca de:

7. Quando converso no Messenger falo em simultâneo, através de janelas múltiplas, com:

Apenas 1 amigo [] Entre 2 a 3 [] Entre 4 a 6 [] + de 6 amigos []

8. Enquanto conversas no Messenger realizas outras actividades? Quais? (assinala com um X as que se adequam ao teu caso)

- a) Escrevo textos []
- b) Efectuo cálculos []
- c) Pesquisa informação na Internet []
- d) Efectuo desenho gráfico []
- e) Faço apresentações em PowerPoint []
- f) Leio jornais on-line []
- g) Utilizo o e-mail []
- h) Faço downloads []
- i) Jogo []
- j) Visito sites []
- k) Ouço música []
- l) Outra []
- m) Não desenvolvo outra actividade []

Qual? _____

9. Deixas de sair com os teus amigos para ficares no Messenger a conversar?

Sim [] Não [] Às vezes []

- 10. No teu caso, preferes comunicar através do Messenger em vez de pessoalmente? Sim [] Não []
- 11. De uma forma geral, consideras que, quando se utiliza muito o Messenger, se passa a falar menos com as pessoas cara a cara? Sim [] Não []
- 12. Usas abreviaturas e sinais gráficos nas tuas conversações no Messenger? Sim [] Não []
- 13. Enquanto manténs uma conversação no Messenger, sempre que te surgem abreviaturas reconhece-las facilmente? Sim [] Não []
- 14. Sentes-te tentado a usar este tipo de linguagem nos trabalhos escolares? Sim [] Não []
- 15. Consideras que esta linguagem abreviada que usas no Messenger pode dificultar a utilização correcta da Língua Portuguesa? Sim [] Não []

GRUPO VI – O MESSENGER EM CONTEXTO ESCOLAR

1. O Messenger é uma ferramenta que te pode apoiar no estudo?

Sim [] Não [] Às vezes []

2. Se respondeste **SIM** ou **ÀS VEZES**, indica de que modo:

3. Deixas de estudar ou de fazer os trabalhos escolares para estar no Messenger a comunicar?

Sim [] Não [] Às vezes []

4. Considerando as utilizações do Messenger em contexto escolar: (assinala com um X, em cada uma das alíneas, a opção que se adequa ao teu caso)

	Sempre	Quase sempre	Por vezes	Raramente	Nunca
a) Utilizo-o para planear tarefas escolares com os meus colegas de escola	☐	☐	☐	☐	☐
b) Utilizo-o para realizar trabalhos escolares em grupo	☐	☐	☐	☐	☐
c) Utilizo-o para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas	☐	☐	☐	☐	☐
d) Utilizo-o para trocar ficheiros com informação escolar	☐	☐	☐	☐	☐
e) É uma modalidade de comunicação útil entre colegas	☐	☐	☐	☐	☐
f) Utilizo-o no desenvolvimento de projectos inter-escolas	☐	☐	☐	☐	☐
g) Costumo pedir aos meus professores o seu endereço	☐	☐	☐	☐	☐
h) Os meus professores dão-me espontaneamente o seu endereço de e-mail do Messenger	☐	☐	☐	☐	☐
i) Quando possuo o endereço de e-mail, adiciono os meus professores ao Messenger	☐	☐	☐	☐	☐
j) Quando adiciono à minha lista os contactos dos professores, comunico com eles pelo Messenger	☐	☐	☐	☐	☐
k) Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores	☐	☐	☐	☐	☐
l) Se já contactaste com o professor via Messenger, refere o motivo que te levou a contactá-lo:					

GRUPO VII - COMUNICAR COM O MESSENGER

1. Considero o Messenger uma forma de comunicação:

Muito atractiva ☐ Atractiva ☐ Pouco atractiva ☐ Nada atractiva ☐

2. Se respondeste em 1. “**Muito Atractiva ou Atractiva**”, indica, assinalando com X, os 5 principais motivos que justificam a tua opinião.

Porque me permite:

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Fazer amigos | ☐ |
| b) Reunir com um grupo de amigos ao mesmo tempo | ☐ |
| c) Comunicar com amigos e fazer outras tarefas no computador em simultâneo | ☐ |
| d) Estabelecer conversações com amigos gratuitamente e em tempo real | ☐ |
| e) Conversar com amigos e trocar ao mesmo tempo ficheiros e imagens | ☐ |
| f) Conversar com vários amigos em simultâneo a partir de janelas diferentes | ☐ |
| g) Consolidar as amizades | ☐ |
| h) Sentir-me acompanhado(a) quando estou a estudar | ☐ |
| i) Falar com quem quero, quando quero e se quero | ☐ |
| j) Manter conversações de vídeo | ☐ |
| k) Estabelecer conversações de voz | ☐ |
| l) Ter expectativas de que ocorra o diferente, o inesperado, o excepcional, o divertido | ☐ |
| m) Eliminar certos medos e inseguranças que ocorrem quando comunico pessoalmente | ☐ |
| n) Conversar comodamente em casa, sem ser ao telefone e sem ser ouvido | ☐ |
| o) Outro | ☐ |
| Qual? | |

Obrigada pela tua participação.

ANEXO D

**TEXTO COM ALGUMAS NORMAS DE ÉTICA
DE TUCKMAN QUE ACOMPANHOU A
APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

Colega,

Peço ainda mais um favor. Antes de distribuir o questionário, leia, por favor, este texto aos alunos da sua turma.

“Este questionário pretende ficar a conhecer melhor a opinião que tens sobre a Internet e sobre qualquer um dos programas de “Mensagens Instantâneas” da Internet, nomeadamente, sobre aquele que utilizas.

No entanto, queremos que fiques a saber que:

- Gostaríamos muito que preenchesse este questionário;
- No entanto, não és obrigado a responder ao mesmo, se for essa a tua vontade;
- O tempo médio previsto para o seu preenchimento é de 30 minutos;
- Repara que o questionário não é anónimo. Pedimos-te a tua identificação porque ela é necessária para seleccionar os alunos que ainda, no âmbito deste estudo, irão colaborar numa entrevista para complemento dos dados que posteriormente necessitarmos;
- No entanto, garantimos-te que, todos os dados obtidos neste questionário serão absolutamente confidenciais;
- Serás informado dos resultados deste estudo, logo que o mesmo esteja concluído.
- Agradecemos-te toda a colaboração prestada.”

Muito Obrigada,

Professora Augusta Bento

ANEXO E

TABELAS DE FREQUÊNCIA

Grupo 1 – Caracterização da amostra

Número de inquiridos por nível de ensino:

Inquiridos por Ensino	Número de alunos	%
Ensino Básico	71	53,78
Ensino Secundário	61	46,21
Total	132	99,99

Tabela 1 - Distribuição por Nível de Ensino

Número de inquiridos por sexo:

		nº resp.	%
Ensino Básico	Fem.	28	21,21
	Masc.	43	32,58
Ensino Secundário	Fem.	31	23,48
	Masc.	30	22,73
Total		132	100

Tabela 2 - Distribuição por sexo

Área de estudos:

	nº resp.	%
Não respondeu	3	5
Artes Visuais	5	8
Ciências e Tecnologias	30	49
Ciências Socio-Economicas	23	38
Total	61	100

Tabela 3 - Distribuição por área de estudos (E. Secundário)

Idade:

	Ensino Básico			Ensino Secundário		
	Média	Desvio padrão	nº resp.	Média	Desvio padrão	nº resp.
Idade	14	1	71	17	1	61

Tabela 4 - Distribuição por área de estudos (E. Secundário)

Grupo 2 – Computador em casa por nível de ensino e no global

Pergunta 2.1

G2.1 Tens computador em casa?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Sim	69	98,6%	61	100%	130	99,2%
Não	1	1,4%	0	0,0%	1	0,8%
Total	70	100%	61	100%	131	100%

Tabela 5 - Computador em casa

G2.1 Tens computador em casa?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Sim	28	100%	41	97,6%	31	100%	30	100%
Não	0	,0%	1	2,4%	0	,0%	0	,0%
Total	28	100%	42	100%	31	100%	30	100%

Tabela 6 - Computador em casa por sexo

Pergunta 2.2

G2.2 Tens acesso à Internet em casa?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Sim	65	95,6%	57	95,0%	122	95,3%
Não	3	4,4%	3	5,0%	6	4,7%
Total	68	100%	60	100%	128	100%

Tabela 7 – Acesso à Internet em casa

G2.2 Tens acesso à Internet em casa?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Sim	27	96,4%	38	95,0%	28	93,3%	29	96,7%
Não	1	3,6%	2	5,0%	2	6,7%	1	3,3%
Total	28	100%	40	100%	30	100%	30	100%

Tabela 8 – Acesso à Internet por sexo

Pergunta 2.3

G2. 3 Tens um computador só para ti?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Sim	37	53,6%	39	63,9%	76	58,5%
Não	32	46,4%	22	36,1%	54	41,5%
Total	69	100%	61	100%	130	100%

Tabela 9 – Computador para uso individual

G2.3 Tens um computador só para ti?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Sim	13	46,4%	24	58,5%	21	67,7%	18	60,0%
Não	15	53,6%	17	41,5%	10	32,3%	12	40,0%
Total	28	100%	41	100%	31	100%	30	100%

Tabela 10 – Computador para uso individual por sexo

Pergunta 2.4

G2.4 Em que compartimento da tua casa utilizas o computador?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Meu quarto	50	71,4%	36	59,0%	86	65,6%
Outros quartos	4	5,7%	6	9,8%	10	7,6%
Sala de estar	5	7,1%	7	11,5%	12	9,2%
Sala de jantar	1	1,4%	1	1,6%	2	1,5%
Escritório	10	14,3%	8	13,1%	18	13,7%
Outra divisão	0	0,0%	3	4,9%	3	2,3%
Total	70	100%	61	100%	131	100%

Tabela 11 – Compartimento da casa onde o computador é usado

Outro compartimento da casa	Nº resp.
Corredor	1
Em toda a casa, pois tenho um portátil	1
Varanda	1

Tabela 12 - Outra divisão da casa onde o computador é usado

G2.4 Em que compartimento da tua casa utilizas o computador?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	Nº resp.	%	Nº resp.	%	nº resp.	%	Nº resp.	%
Meu quarto	20	71,4%	30	71,4%	19	61,3%	17	56,7%
Outros quartos	0	,0%	4	9,5%	3	9,7%	3	10,0%
Sala de estar	4	14,3%	1	2,4%	3	9,7%	4	13,3%
Sala de jantar	0	,0%	1	2,4%	1	3,2%	0	,0%
Escritório	4	14,3%	6	14,3%	4	12,9%	4	13,3%
Outra divisão	0	,0%	0	,0%	1	3,2%	2	6,7%
Total	28	100 %	42	100%	31	100%	30	100%

Tabela 13 - Compartimento da casa onde o computador é usado por sexo

Pergunta 2.5

G2.5 Em casa, quanto tempo, em média, utilizas o computador por semana?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
- de 1 h	3	4,5%	1	1,6%	4	3,1%
1 - 3 h	15	22,4%	17	27,9%	32	25,0%
3 - 5 h	10	14,9%	14	23,0%	24	18,8%
5 - 7 h	16	23,9%	11	18,0%	27	21,1%
7 - 9 h	12	17,9%	7	11,5%	19	14,8%
+ de 9 h	11	16,4%	11	18,0%	22	17,2%
Total	67	100%	61	100%	128	100%

Tabela 14 – Tempo médio semanal de uso do computador em casa

G2.5 Em casa, quanto tempo, em média, utilizas o computador por semana?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Nunca	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Menos de 1 h	1	3,7%	2	5,0%	1	3,2%	0	,0%
1 - 3 h	9	33,3%	6	15,0%	11	35,5%	6	20,0%
3 - 5 h	5	18,5%	5	12,5%	8	25,8%	6	20,0%
5 - 7 h	6	22,2%	10	25,0%	6	19,4%	5	16,7%
7 - 9 h	3	11,1%	9	22,5%	3	9,7%	4	13,3%
+ de 9 h	3	11,1%	8	20,0%	2	6,5%	9	30,0%
Total	27	100%	40	100%	31	100%	30	100%

Tabela 15 – Tempo médio semanal de uso do computador em casa por sexo**Pergunta 2.6**

G2.6 Do tempo que assinalaste na pergunta anterior, quanto é dedicado à utilização da Internet por semana?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Nunca	2	2,9%	2	3,3%	4	3,1%
Menos de 1 h	6	8,6%	3	5,0%	9	6,9%
1 - 3 h	19	27,1%	22	36,7%	41	31,5%
3 - 5 h	13	18,6%	14	23,3%	27	20,8%
5 - 7 h	10	14,3%	7	11,7%	17	13,1%
7 - 9 h	13	18,6%	5	8,3%	18	13,8%
+ de 9 h	7	10,0%	7	11,7%	14	10,8%
Total	70	100%	60	100%	130	100%

Tabela 16 – Tempo dedicado à Internet por semana

G2.6 Do tempo que assinalaste na pergunta anterior, quanto é dedicado à utilização da Internet por semana?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	0	0,0%	1	2,3%	0	0,0%	1	3,3%
Nunca	0	0,0%	2	4,7%	1	3,2%	1	3,3%
Menos de 1 h	6	21,4%	0	0,0%	2	6,5%	1	3,3%
1 - 3 h	8	28,6%	11	25,6%	16	51,6%	6	20,0%
3 - 5 h	3	10,7%	10	23,3%	5	16,1%	9	30,0%
5 - 7 h	4	14,3%	6	14,0%	2	6,5%	5	16,7%
7 - 9 h	4	14,3%	9	20,9%	3	9,7%	2	6,7%
+ de 9 h	3	10,7%	4	9,3%	2	6,5%	5	16,7%
Total	28	100%	43	100%	31	100%	30	100%

Tabela 17 – Tempo semanal dedicado à Internet por sexo

Pergunta 2.7

G2.7 Em casa utilizas o computador essencialmente para:	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Estudo e trabalho escolar	4	5,8%	2	3,3%	6	4,7%
Jogos e lazer	7	10,1%	15	25,0%	22	17,1%
Tanto para uma como para outra	58	84,1%	43	71,7%	101	78,3%
Total	69	100%	60	100%	129	100%

Tabela 18 – Utilização dada ao computador em casa

G2.7 Em casa utilizas o computador essencialmente para:	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Estudo e trabalho escolar	1	3,6%	3	7,0%	2	6,5%	0	0,0%
Jogos e lazer	0	0,0%	7	16,3%	5	16,1%	10	33,3%
Tanto para uma como para outra	27	96,4%	31	72,1%	23	74,2%	20	66,7%
Total	28	100%	43	100%	31	100%	30	100%

Tabela 19 – Utilização dada ao computador em casa por sexo

Pergunta 2.8

G2.8 Em casa, quais as actividades que desenvolves mais frequentemente no computador?		Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Escrevo textos	1ª preferência	12	16,9%	6	9,8%	18	13,6%
	2ª preferência	13	18,3%	8	13,1%	21	15,9%
Faço apresentações em PowerPoint	1ª preferência	9	12,7%	4	6,6%	13	9,8%
	2ª preferência	10	14,1%	5	8,2%	15	11,4%
Leio jornais on-line	1ª preferência	5	7,0%	1	1,6%	6	4,5%
	2ª preferência	7	9,9%	7	11,5%	14	10,6%
Utilizo o e-mail	1ª preferência	23	32,4%	13	21,3%	36	27,3%
	2ª preferência	6	8,5%	9	14,8%	15	11,4%
Faço downloads	1ª preferência	23	32,4%	13	21,3%	36	27,3%
	2ª preferência	9	12,7%	8	13,1%	17	12,9%
Efectuo cálculos	1ª preferência	2	2,8%	0	0,0%	2	1,5%
	2ª preferência	10	14,1%	7	11,5%	17	12,9%
Ouçó música	1ª preferência	32	45,1%	23	37,7%	55	41,7%
	2ª preferência	14	19,7%	10	16,4%	24	18,2%
Pesquisa informação escolar	1ª preferência	17	23,9%	7	11,5%	24	18,2%
	2ª preferência	11	15,5%	9	14,8%	20	15,2%
Converso em Chats	1ª preferência	4	5,6%	0	0,0%	4	3,0%
	2ª preferência	9	12,7%	6	9,8%	15	11,4%
Converso no Messenger	1ª preferência	40	56,3%	20	32,8%	60	45,5%
	2ª preferência	9	12,7%	10	16,4%	19	14,4%
Jogo	1ª preferência	26	36,6%	9	14,8%	35	26,5%
	2ª preferência	9	12,7%	11	18,0%	20	15,2%
Visito sites	1ª preferência	24	33,8%	5	8,2%	29	22,0%
	2ª preferência	7	9,9%	12	19,7%	19	14,4%
Efectuo desenho gráfico	1ª preferência	4	5,6%	4	6,6%	8	6,1%
	2ª preferência	8	11,3%	5	8,2%	13	9,8%
Pesquisa informação pessoal	1ª preferência	10	14,1%	8	13,1%	18	13,6%
	2ª preferência	10	14,1%	5	8,2%	15	11,4%
Vejo videos	1ª preferência	20	28,2%	2	3,3%	22	16,7%
	2ª preferência	6	8,5%	9	14,8%	15	11,4%
Outra	1ª preferência	3	4,2%	1	1,6%	4	3,0%
	2ª preferência	1	1,4%	1	1,6%	2	1,5%

Tabela 20 – Actividades mais desenvolvidas no computador em casa

	nº respostas
Faço apresentações em Keynote e Flash CS3	1
Faço downloads de filmes	1
Estou no Hi5	2
Vejo fotografias	1

Tabela 21 – Outras actividades desenvolvidas em casa no computador

G2.8 Em casa, quais as actividades que desenvolves mais frequentemente no computador?		Ensino Básico				Ensino Secundário			
		Sexo				Sexo			
		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Escrevo textos	1ª preferência	5	17,9%	7	16,3%	2	6,5%	4	13,3%
	2ª preferência	8	28,6%	6	14,0%	4	12,9%	4	13,3%
Faço apresentações em PowerPoint	1ª preferência	5	17,9%	4	9,3%	1	3,2%	3	10,0%
	2ª preferência	5	17,9%	5	11,6%	2	6,5%	3	10,0%
Leio jornais on-line	1ª preferência	0	0,0%	5	11,6%	0	0,0%	1	3,3%
	2ª preferência	3	10,7%	4	9,3%	2	6,5%	5	16,7%
Utilizo o e-mail	1ª preferência	9	32,1%	14	32,6%	5	16,1%	8	26,7%
	2ª preferência	3	10,7%	3	7,0%	7	22,6%	2	6,7%
Faço downloads	1ª preferência	8	28,6%	15	34,9%	2	6,5%	11	36,7%
	2ª preferência	3	10,7%	6	14,0%	3	9,7%	5	16,7%
Efectuo cálculos	1ª preferência	0	0,0%	2	4,7%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª preferência	4	14,3%	6	14,0%	2	6,5%	5	16,7%
Ouço música	1ª preferência	12	42,9%	20	46,5%	15	48,4%	8	26,7%
	2ª preferência	5	17,9%	9	20,9%	4	12,9%	7	23,3%
Pesquisa informação escolar	1ª preferência	5	17,9%	12	27,9%	3	9,7%	4	13,3%
	2ª preferência	7	25,0%	4	9,3%	5	16,1%	4	13,3%
Converso em Chats	1ª preferência	1	3,6%	3	7,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª preferência	3	10,7%	6	14,0%	2	6,5%	4	13,3%
Converso no Messenger	1ª preferência	21	75,0%	19	44,2%	10	32,3%	10	33,3%
	2ª preferência	3	10,7%	6	14,0%	5	16,1%	5	16,7%
Jogo	1ª preferência	5	17,9%	21	48,8%	0	0,0%	9	30,0%
	2ª preferência	4	14,3%	5	11,6%	4	12,9%	7	23,3%
Visito sites	1ª preferência	11	39,3%	13	30,2%	1	3,2%	4	13,3%
	2ª preferência	3	10,7%	4	9,3%	5	16,1%	7	23,3%
Efectuo desenhos	1ª preferência	1	3,6%	3	7,0%	0	0,0%	4	13,3%
	2ª preferência	2	7,1%	6	14,0%	3	9,7%	3	10,0%
Pesquisa informação pessoal	1ª preferência	4	14,3%	6	14,0%	3	9,7%	5	16,7%
	2ª preferência	5	17,9%	5	11,6%	3	9,7%	2	6,7%
Vejo videos	1ª preferência	7	25,0%	13	30,2%	1	3,2%	1	3,3%
	2ª preferência	3	10,7%	3	7,0%	2	6,5%	7	23,3%
Outra	1ª preferência	3	10,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,3%
	2ª preferência	0	0,0%	1	2,3%	0	0,0%	1	3,3%

Tabela 22 – Actividades mais desenvolvidas no computador em casa por sexo

Pergunta 2.9

G2.9.1 Os teus pais impõem-te restrições às seguintes três utilizações da Internet?		Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
G2.9.1 <i>Messenger</i>	Nunca	35	51,5%	46	78,0%	81	63,8%
	Raramente	14	20,6%	7	11,9%	21	16,5%
	Às vezes	12	17,6%	5	8,5%	17	13,4%
	Muitas vezes	2	2,9%	0	0,0%	2	1,6%
	Sempre	5	7,4%	1	1,7%	6	4,7%
	Total	68	100%	59	100%	127	100%
G2.9.2 <i>Chat</i>	Nunca	27	45,0%	51	89,5%	78	66,7%
	Raramente	8	13,3%	1	1,8%	9	7,7%
	Às vezes	8	13,3%	3	5,3%	11	9,4%
	Muitas vezes	4	6,7%	0	0,0%	4	3,4%
	Sempre	13	21,7%	2	3,5%	15	12,8%
	Total	60	100%	57	100%	117	100%
G2.9.3 <i>Jogos on-line</i>	Nunca	37	55,2%	46	80,7%	83	66,9%
	Raramente	12	17,9%	6	10,5%	18	14,5%
	Às vezes	10	14,9%	3	5,3%	13	10,5%
	Muitas vezes	4	6,0%	1	1,8%	5	4,0%
	Sempre	4	6,0%	1	1,8%	5	4,0%
	Total	67	100%	57	100%	124	100%

Tabela 23 – Frequência com que os pais impõem restrições aos usos das três aplicações da Internet

G2.9 Restrições impostas pelos pais às três principais utilizações da Internet		Ensino Básico				Ensino Secundário			
		Sexo				Sexo			
		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
G2.9.1 <i>Messenger</i>	Nunca	13	50,0%	22	52,4%	23	79,3%	23	76,7%
	Raramente	7	26,9%	7	16,7%	3	10,3%	4	13,3%
	Às vezes	5	19,2%	7	16,7%	3	10,3%	2	6,7%
	Muitas vezes	0	,0%	2	4,8%	0	,0%	0	,0%
	Sempre	1	3,8%	4	9,5%	0	,0%	1	3,3%
G2.9.2 <i>Chat</i>	Nunca	5	21,7%	22	59,5%	23	82,1%	28	96,6%
	Raramente	4	17,4%	4	10,8%	1	3,6%	0	,0%
	Às vezes	5	21,7%	3	8,1%	2	7,1%	1	3,4%
	Muitas vezes	2	8,7%	2	5,4%	0	,0%	0	,0%
	Sempre	7	30,4%	6	16,2%	2	7,1%	0	,0%
G2.9.3 <i>Jogos on-line</i>	Nunca	15	57,7%	22	53,7%	23	85,2%	23	76,7%
	Raramente	4	15,4%	8	19,5%	2	7,4%	4	13,3%
	Às vezes	4	15,4%	6	14,6%	1	3,7%	2	6,7%
	Muitas vezes	1	3,8%	3	7,3%	1	3,7%	0	,0%
	Sempre	2	7,7%	2	4,9%	0	,0%	1	3,3%

Tabela 24 – Restrições impostas pelos pais às principais utilizações da Internet por sexo

Pergunta 2.10

G2.10 Os teus pais acham que gastas demasiado tempo na Internet?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Nunca	12	17,4%	19	31,7%	31	24,0%
Raramente	16	23,2%	20	33,3%	36	27,9%
Às vezes	31	44,9%	20	33,3%	51	39,5%
Muitas vezes	4	5,8%	1	1,7%	5	3,9%
Sempre	6	8,7%	0	0,0%	6	4,7%
Total	69	100%	60	100%	129	100%

Tabela 25 – Opinião dos pais quanto ao tempo que os educandos gastam na Internet

G2.10 Os teus pais acham que gastas demasiado tempo na Internet?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Nunca	3	11,1%	9	21,4%	10	33,3%	9	30,0%
Raramente	5	18,5%	11	26,2%	10	33,3%	10	33,3%
Às vezes	17	63,0%	14	33,3%	9	30,0%	11	36,7%
Muitas vezes	1	3,7%	3	7,1%	1	3,3%	0	,0%
Sempre	1	3,7%	5	11,9%	0	,0%	0	,0%
Total	27	100%	42	100%	30	100%	30	100%

Tabela 26 – Opinião dos pais quanto ao tempo que os educandos gastam na Internet por sexo

GRUPO III - COMPUTADOR NA ESCOLA

Pergunta 3.1

G3.1 Costumas utilizar o computador na escola?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Sim	43	61,4%	12	19,7%	55	42,0%
Não	27	38,6%	49	80,3%	76	58,0%
Total	70	100%	61	100%	131	100%

Tabela 27 – Utilização do computador na escola

G3.1 Costumas utilizar o computador na escola?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	1	3,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Sim	18	64,3%	25	58,1%	4	12,9%	8	26,7%
Não	9	32,1%	18	41,9%	27	87,1%	22	73,3%
Total	28	100%	43	100%	31	100%	30	100%

Tabela 28 – Utilização do computador na escola por sexo

Pergunta 3.2

G3.2 Se respondeste sim à pergunta 1, indica em média quanto tempo o usas por semana na escola	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
- de 1 h	26	61,9%	6	50,0%	32	59,3%
1 - 3 h	13	31,0%	5	41,7%	18	33,3%
3 - 5 h	3	7,1%	1	8,3%	4	7,4%
5 - 7 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
7 - 9 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
+ de 9 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	42	100%	12	100%	54	100%

Tabela 29 – Tempo semanal de utilização do computador na escola

G3.2 Se respondeste sim à pergunta 1, indica em média quanto tempo o usas por semana na escola	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	1	5,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
- de 1 h	8	44,4%	18	72,0%	2	50,0%	4	50,0%
1 - 3 h	8	44,4%	5	20,0%	2	50,0%	3	37,5%
3 - 5 h	1	5,6%	2	8,0%	0	0,0%	1	12,5%
5 - 7 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
7 - 9 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
+ de 9 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	18	100%	25	100%	4	100%	8	100%

Tabela 30 – Tempo semanal de utilização do computador na escola por sexo

Pergunta 3.3

G3.3 Do tempo que assinalaste em 2, quanto é dedicado à Internet semanalmente na escola?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
0 h	7	16,7%	0	0,0%	7	13,0%
- de 1 h	27	64,3%	9	75,0%	36	66,7%
1 - 3 h	8	19,0%	2	16,7%	10	18,5%
3 - 5 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
5 - 7 h	0	0,0%	1	8,3%	1	1,9%
7 - 9 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
+ de 9 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	42	100%	12	100%	54	100%

Tabela 31 – Tempo semanal de utilização da Internet na escola

G3.3 Do tempo que assinalaste em 2, quanto é dedicado à Internet semanalmente na escola?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	1	5,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
0 h	3	16,7%	4	16,0%	0	0,0%	0	0,0%
- de 1 h	10	55,6%	17	68,0%	3	75,0%	6	75,0%
1 - 3 h	4	22,2%	4	16,0%	1	25,0%	1	12,5%
3 - 5 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
5 - 7 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%
7 - 9 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
+ de 9 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	18	100%	25	100%	4	100%	8	100%

Tabela 32 – Tempo semanal utilização do Internet na escola por sexo**Pergunta 3.4**

G3.4 Se respondeste não à pergunta 1, assinala os motivos de não utilizares o computador na escola:	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
A escola tem um reduzido número de computadores	13	44,8	13	26,5	26	33,3
Não tenho a disciplina de TIC	1	3,4	16	32,7	17	21,8
Não tenho tempo	16	55,2	21	42,9	37	47,4
É mais cómodo utilizá-lo em casa	20	69,0	31	63,3	51	65,4
Tenho maior liberdade em casa	13	44,8	13	26,5	26	33,3
Outro	2	6,9	5	10,2	7	9,0

Tabela 33 – Motivos apresentados para a não utilização do computador na escola

G3.4 Se respondeste não à pergunta 1, assinala os motivos de não utilizares o computador na escola:	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
A escola tem um reduzido número de computadores	6	23%	7	20%	8	15%	5	11%
Não tenho a disciplina de TIC	1	0,03%	0	16,0%	8	15%	8	17%
Não tenho tempo	5	19%	11	31%	11	21%	10	22%
É mais cómodo utilizá-lo em casa	8	30%	8	23%	18	34%	13	28%
Tenho maior liberdade em casa	6	23%	7	20%	7	13%	6	13%
Outro	0	0,0%	2	0,06%	1	0,01%	4	0,09%

Tabela 34 – Motivos apresentados para a não utilização do computador na escola por sexo

G3.4 f) Outros motivos	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Problemas nos computadores	0	0,0%	1	20,0%	1	14,3%
Está sempre ocupado	1	50,0%	0	0,0%	1	14,3%
Falta de condições	0	0,0%	1	20,0%	1	14,3%
Não tenho interesse	0	0,0%	1	20,0%	1	14,3%
Não tenho necessidade	0	0,0%	1	20,0%	1	14,3%
Não ter vontade	1	50,0%	0	0,0%	1	14,3%
Tenho mais que fazer	0	0,0%	1	2,0%	1	14,3%

Tabela 35 – Outros motivos apontados para a não utilização dos computadores na escola

Pergunta 3.5

G3.5 Actividades desenvolvidas mais frequentemente no computador na escola		Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Escrevo textos	1ª pref.	3	7,0%	1	8,3%	4	7,3%
	2ª pref.	6	14,0%	2	16,7%	8	14,5%
	3ª pref.	7	16,3%	0	0,0%	7	12,7%
Faço apresentações em PP	1ª pref.	3	7,0%	2	16,7%	5	9,1%
	2ª pref.	3	7,0%	0	0,0%	3	5,5%
	3ª pref.	5	11,6%	1	8,3%	6	10,9%
Trabalho com o Excel	1ª pref.	0	0,0%	1	8,3%	1	1,8%
	2ª pref.	0	0,0%	1	8,3%	1	1,8%
	3ª pref.	4	9,3%	1	8,3%	5	9,1%
Trabalho com o Access	1ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	3ª pref.	3	7,0%	2	16,7%	5	9,1%
Faço cálculos na calculadora	1ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª pref.	0	0,0%	2	16,7%	2	3,6%
	3ª pref.	3	7,0%	1	8,3%	4	7,3%
Faço blogs	1ª pref.	1	2,3%	0	0,0%	1	1,8%
	2ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	3ª pref.	4	9,3%	2	16,7%	6	10,9%
Faço páginas Web	1ª pref.	0	0,0%	1	8,3%	1	1,8%
	2ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	3ª pref.	3	7,0%	2	16,7%	5	9,1%
Pesquisa informação escolar	1ª pref.	10	23,3%	4	33,3%	14	25,5%
	2ª pref.	2	4,7%	2	16,7%	4	7,3%
	3ª pref.	6	14,0%	0	0,0%	6	10,9%
Jogo	1ª pref.	10	23,3%	3	25,0%	13	23,6%
	2ª pref.	3	7,0%	1	8,3%	4	7,3%
	3ª pref.	5	11,6%	4	33,3%	9	16,4%
Converso no Messenger	1ª pref.	8	18,6%	0	0,0%	8	14,5%
	2ª pref.	2	4,7%	1	8,3%	3	5,5%
	3ª pref.	4	9,3%	2	16,7%	6	10,9%
Converso em salas de Chats	1ª pref.	1	2,3%	0	0,0%	1	1,8%
	2ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	3ª pref.	3	7,0%	2	16,7%	5	9,1%
Visito sites	1ª pref.	14	32,6%	2	16,7%	16	29,1%
	2ª pref.	7	16,3%	2	16,7%	9	16,4%
	3ª pref.	6	14,0%	3	25,0%	9	16,4%
Efectuo desenho gráfico	1ª pref.	4	9,3%	3	25,0%	7	12,7%
	2ª pref.	1	2,3%	0	0,0%	1	1,8%
	3ª pref.	2	4,7%	1	8,3%	3	5,5%
Pesquisa informação pessoal	1ª pref.	1	2,3%	1	8,3%	2	3,6%
	2ª pref.	4	9,3%	2	16,7%	6	10,9%
	3ª pref.	2	4,7%	4	33,3%	6	10,9%
Vejo video/televisão	1ª pref.	7	16,3%	0	0,0%	7	12,7%
	2ª pref.	8	18,6%	1	8,3%	9	16,4%
	3ª pref.	5	11,6%	1	8,3%	6	10,9%
Oio música	1ª pref.	2	4,7%	0	0,0%	2	3,6%
	2ª pref.	3	7,0%	0	0,0%	3	5,5%
	3ª pref.	2	4,7%	2	16,7%	4	7,3%
Faço down-loads (videos, jogos, música)	1ª pref.	1	2,3%	0	0,0%	1	1,8%
	2ª pref.	1	2,3%	1	8,3%	2	3,6%
	3ª pref.	1	2,3%	2	16,7%	3	5,5%
Outra	1ª pref.	5	11,6%	2	16,7%	7	12,7%
	2ª pref.	2	4,7%	0	0,0%	2	3,6%
	3ª pref.	1	2,3%	0	0,0%	1	1,8%

Tabela 36 – Actividades, por ordem de preferência, mais desenvolvidas no computador da escola

G3.5 Actividades desenvolvidas mais frequentemente no computador na escola		Ensino Básico				Ensino Secundário			
		Sexo				Sexo			
		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Escrevo textos	1ª pref.	0	0,0%	3	12,0%	0	0,0%	1	12,5%
	2ª pref.	2	11,1%	4	16,0%	0	0,0%	2	25,0%
	3ª pref.	6	33,3%	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%
Faço apresentações em PowerPoint	1ª pref.	2	11,1%	1	4,0%	1	25,0%	1	12,5%
	2ª pref.	2	11,1%	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%
	3ª pref.	2	11,1%	3	12,0%	0	0,0%	1	12,5%
Trabalho com o Excel	1ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%
	2ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%
	3ª pref.	3	16,7%	1	4,0%	0	0,0%	1	12,5%
Trabalho com o Access	1ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	3ª pref.	2	11,1%	1	4,0%	0	0,0%	2	25,0%
Faço cálculos na calculadora	1ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%
	3ª pref.	2	11,1%	1	4,0%	0	0,0%	1	12,5%
Faço blogs	1ª pref.	0	0,0%	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	3ª pref.	2	11,1%	2	8,0%	0	0,0%	2	25,0%
Faço páginas Web	1ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%
	2ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	3ª pref.	2	11,1%	1	4,0%	0	0,0%	2	25,0%
Pesquisa informação para trabalhos escolares	1ª pref.	6	33,3%	4	16,0%	2	50,0%	2	25,0%
	2ª pref.	1	5,6%	1	4,0%	1	25,0%	1	12,5%
	3ª pref.	4	22,2%	2	8,0%	0	0,0%	0	0,0%
Jogo	1ª pref.	4	22,2%	6	24,0%	0	0,0%	3	37,5%
	2ª pref.	1	5,6%	2	8,0%	0	0,0%	1	12,5%
	3ª pref.	1	5,6%	4	16,0%	2	50,0%	2	25,0%
Converso no Messenger	1ª pref.	6	33,3%	2	8,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª pref.	1	5,6%	1	4,0%	0	0,0%	1	12,5%
	3ª pref.	4	22,2%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%
Converso em salas de Chats	1ª pref.	0	0,0%	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	3ª pref.	3	16,7%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%
Visito sites	1ª pref.	9	50,0%	5	20,0%	0	0,0%	2	25,0%
	2ª pref.	3	16,7%	4	16,0%	0	0,0%	2	25,0%
	3ª pref.	2	11,1%	4	16,0%	1	25,0%	2	25,0%
Efectuo desenho gráfico	1ª pref.	2	11,1%	2	8,0%	1	25,0%	2	25,0%
	2ª pref.	1	5,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	3ª pref.	1	5,6%	1	4,0%	0	0,0%	1	12,5%
Pesquisa informação para fins pessoais	1ª pref.	1	5,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%
	2ª pref.	3	16,7%	1	4,0%	2	50,0%	0	0,0%
	3ª pref.	1	5,6%	1	4,0%	0	0,0%	4	50,0%
Vejo video/televisão	1ª pref.	2	11,1%	5	20,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª pref.	3	16,7%	5	20,0%	0	0,0%	1	12,5%
	3ª pref.	2	11,1%	3	12,0%	0	0,0%	1	12,5%
Oíço música	1ª pref.	0	0,0%	2	8,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª pref.	1	5,6%	2	8,0%	0	0,0%	0	0,0%
	3ª pref.	1	5,6%	1	4,0%	0	0,0%	2	25,0%
Faço downloads (videos, jogos e música)	1ª pref.	0	0,0%	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª pref.	1	5,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%
	3ª pref.	1	5,6%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%
Outra	1ª pref.	3	16,7%	2	8,0%	1	25,0%	1	12,5%
	2ª pref.	0	0,0%	2	8,0%	0	0,0%	0	0,0%
	3ª pref.	1	5,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Tabela 37 – Actividades mais desenvolvidas no computador da escola por sexo

G3.5 Outras actividades	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Animações	0	0,0%	1	50,0%	1	10,0%
Aplico os conheci-mentos dados na aula.	1	12,5%	0	0,0%	1	10,0%
Aulas de TIC e A.D.	1	12,5%	0	0,0%	1	10,0%
Faço actividades propos-tas pelo professor de TIC	3	37,5%	0	0,0%	1	30,0%
Hi5	3	37,5%	0	0,0%	3	30,0%
Uso de programas para desenho gráfico	0	0,0%	1	50,0%	1	10,0%

Tabela 38 – Outras actividades desenvolvidas no computador da escola por nível de ensino

Pergunta 4.1

G4.1 Frequência de uso das ferramentas comunicacionais da Internet		Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
G4.1.1 <i>E-mail</i>	Não respondeu	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Várias vezes por dia	9	12,7%	7	11,5%	16	12,1%
	1 vez por dia	15	21,1%	17	27,9%	32	24,2%
	2 ou 3 vezes por semana	19	26,8%	20	32,8%	39	29,5%
	1 vez por semana	11	15,5%	5	8,2%	16	12,1%
	2 vezes por mês	5	7,0%	5	8,2%	10	7,6%
	1 vez por mês	0	0,0%	2	3,3%	2	1,5%
	Nunca ou quase nunca	12	16,9%	5	8,2%	17	12,9%
	Total	71	100%	61	100%	132	100%
G4.1.2 <i>Messenger</i>	Não respondeu	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Várias vezes por dia	21	29,6%	12	19,7%	33	25,0%
	1 vez por dia	22	31,0%	18	29,5%	40	30,3%
	2 ou 3 vezes por semana	12	16,9%	17	27,9%	29	22,0%
	1 vez por semana	5	7,0%	4	6,6%	9	6,8%
	2 vezes por mês	2	2,8%	2	3,3%	4	3,0%
	1 vez por mês	1	1,4%	2	3,3%	3	2,3%
	Nunca ou quase nunca	8	11,3%	6	9,8%	14	10,6%
	Total	71	100%	61	100%	132	100%
G4.1.3 <i>Chats</i>	Não respondeu	2	2,8%	0	0,0%	2	1,5%
	Várias vezes por dia	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	1 vez por dia	3	4,2%	0	0,0%	3	2,3%
	2 ou 3 vezes por semana	2	2,8%	0	0,0%	2	1,5%
	1 vez por semana	1	1,4%	1	1,6%	2	1,5%
	2 vezes por mês	1	1,4%	1	1,6%	2	1,5%
	1 vez por mês	4	5,6%	2	3,3%	6	4,5%
	Nunca ou quase nunca	58	81,7%	57	93,4%	115	87,1%
	Total	71	100%	61	100%	132	100%

Tabela 39 – Frequência de uso das ferramentas da Internet

G4.1 Frequência de uso das ferramentas comunicacionais por sexo		Ensino Básico				Ensino Secundário			
		Sexo				Sexo			
		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
G4.1.1 <i>E-mail</i>	Não respondeu	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Várias vezes por dia	6	21,4%	3	7,0%	1	3,2%	6	20,0%
	1 vez por dia	3	10,7%	12	27,9%	11	35,5%	6	20,0%
	2 ou 3 vezes por semana	10	35,7%	9	20,9%	12	38,7%	8	26,7%
	1 vez por semana	4	14,3%	7	16,3%	2	6,5%	3	10,0%
	2 vezes por mês	1	3,6%	4	9,3%	3	9,7%	2	6,7%
	1 vez por mês	0	0,0%	0	0,0%	1	3,2%	1	3,3%
	Nunca ou quase nunca	4	14,3%	8	18,6%	1	3,2%	4	13,3%
	Total	28	100%	43	100%	31	100%	30	100%
G4.1.2 <i>Messenger</i>	Não respondeu	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Várias vezes por dia	8	28,6%	13	30,2%	4	12,9%	8	26,7%
	1 vez por dia	9	32,1%	13	30,2%	11	35,5%	7	23,3%
	2 ou 3 vezes por semana	6	21,4%	6	14,0%	8	25,8%	9	30,0%
	1 vez por semana	3	10,7%	2	4,7%	3	9,7%	1	3,3%
	2 vezes por mês	0	0,0%	2	4,7%	0	0,0%	2	6,7%
	1 vez por mês	0	0,0%	1	2,3%	1	3,2%	1	3,3%
	Nunca ou quase nunca	2	7,1%	6	14,0%	4	12,9%	2	6,7%
	Total	28	100%	43	100%	31	100%	30	100%
G4.1.3 <i>Chats</i>	Não respondeu	1	3,6%	1	2,3%	0	0,0%	0	0,0%
	Várias vezes por dia	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	1 vez por dia	0	0,0%	3	7,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2 ou 3 vezes por semana	1	3,6%	1	2,3%	0	0,0%	0	0,0%
	1 vez por semana	0	0,0%	1	2,3%	0	0,0%	1	3,3%
	2 vezes por mês	0	0,0%	1	2,3%	1	3,2%	0	0,0%
	1 vez por mês	1	3,6%	3	7,0%	1	3,2%	1	3,3%
	Nunca ou quase nunca	25	89,3%	33	76,7%	29	93,5%	28	93,3%
	Total	28	100%	43	100%	31	100%	30	100%

Tabela 40 – Frequência de uso das ferramentas comunicacionais da Internet por sexo

Pergunta 4.2

G4.2 Tempo de uso das ferramentas comunicacionais		Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
G4.2.1 <i>E-mail</i>	Não respondeu	3	4,2%	2	3,3%	5	3,8%
	0 min	6	8,5%	3	4,9%	9	6,8%
	1 - 15 min	45	63,4%	29	47,5%	74	56,1%
	16 - 30 min	9	12,7%	17	27,9%	26	19,7%
	31 - 60 min	4	5,6%	4	6,6%	8	6,1%
	+ de 1 h	4	5,6%	6	9,8%	10	7,6%
	Total	71	100%	61	100%	132	100%
G4.2.2 <i>Messenger</i>	Não respondeu	1	1,4%	2	3,3%	3	2,3%
	0 h	3	4,2%	3	4,9%	6	4,5%
	- de 1 h	16	22,5%	11	18,0%	27	20,5%
	1 - 3 h	22	31,0%	19	31,1%	41	31,1%
	3 - 5 h	8	11,3%	16	26,2%	24	18,2%
	5 - 7 h	8	11,3%	3	4,9%	11	8,3%
	7 - 9 h	6	8,5%	3	4,9%	9	6,8%
	+ de 9 h	7	9,9%	4	6,6%	11	8,3%
	Total	71	100%	61	100%	132	100%
G4.2.3 <i>Chats</i>	Não respondeu	5	7,0%	5	8,2%	10	7,6%
	0 h	46	64,8%	47	77,0%	93	70,5%
	- de 1 h	16	22,5%	7	11,5%	23	17,4%
	1 - 3 h	4	5,6%	2	3,3%	6	4,5%
	3 - 5 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	5 - 7 h	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	71	100%	61	100%	132	100%

Tabela 41 – Tempo de uso das ferramentas da Internet

G4.2 Tempo de uso das ferramentas comunicacionais por sexo		Ensino Básico				Ensino Secundário			
		Sexo				Sexo			
		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
G4.2.1 E-mail	NR	2	7,1%	1	2,3%	1	3,2%	1	3,3%
	0 min	1	3,6%	5	11,6%	1	3,2%	2	6,7%
	1 - 15 m	16	57,1%	29	67,4%	13	41,9%	16	53,3%
	16 - 30 m	4	14,3%	5	11,6%	11	35,5%	6	20%
	31 - 60 m	3	10,7%	1	2,5%	3	9,7%	1	3,3%
	+ 1 h	2	7,1%	2	4,7%	2	6,5%	4	13,3%
	Total	28	100%	43	100%	31	100%	30	100%
G4.2.2 Messenger	NR	1	3,6%	0	0%	1	3,2%	1	3,3%
	0 h	0	0%	3	7%	2	6,5%	1	3,3%
	- 1 h	3	10,7%	13	30,2%	4	12,9%	7	23,3%
	1 - 3 h	12	42,9%	10	23,3%	11	35,5%	8	26,7%
	3 - 5 h	5	17,9%	3	7%	9	29%	7	23,3%
	5 - 7 h	4	14,3%	4	9,3%	2	6,5%	1	3,3%
	7 - 9 h	0	0%	6	14%	1	3,2%	2	6,7%
	+ 9 h	3	10,7%	4	9,3%	1	3,2%	3	10%
	Total	28	100%	43	100%	31	100%	30	100%
G4.2.3 Chats	NR	4	14,3%	1	2,3%	3	9,7%	2	6,7%
	0 h	21	75%	25	58,1%	25	80,6%	22	73,3%
	- 1 h	2	7,1%	14	32,6%	2	6,5%	5	16,7%
	1 - 3 h	1	3,6%	3	7%	1	3,2%	1	3,3%
	3 - 5 h	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	5 - 7 h	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	7 - 9 h	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	+ 9 h	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	Total	28	100%	43	100%	31	100%	30	100%

Tabela 42 – Tempo de uso das ferramentas comunicacionais da Internet por sexo

Pergunta 4.3

G4.3.1 Como avalia o e-mail	Ensino Básico						Ensino Secundário						Total					
	Não		Por vezes		Sim		Não		Por vezes		Sim		Não		Por vezes		Sim	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
G4.3.1.1 Melhora a forma de me relacionar com os outros	24	35,8%	26	38,8%	17	25,4%	14	23,3%	32	53,3%	14	23,3%	38	29,9	58	45,7%	31	24,4
G4.3.1.2 Permite-me conhecer mais gente	19	29,2%	28	43,1%	18	27,7%	7	11,5%	42	68,9%	12	19,7%	26	20,6	70	55,6%	30	23,8
G4.3.1.3 Permite-me consolidar amizades	24	36,9%	18	27,7%	23	35,4%	18	30%	32	53,3%	10	16,7%	42	33,6	50	40%	33	26,4
G4.3.1.4 Liberta-me de problemas	5	7,7%	46	70,8%	14	21,5%	2	3,3%	51	85%	7	11,7%	7	5,6	97	77,6%	21	16,8
G4.3.1.5 Aborrece-me	10	15,4%	26	40%	29	44,6%	5	8,3%	37	61,7%	18	30%	15	12	63	50,4%	47	37,6
G4.3.1.6 Fico irritado se não o uso	4	6,3%	51	79,7%	9	14,1%	0	0%	59	98,3%	1	1,7%	4	3,2	110	88,7%	10	8,1
G4.3.1.7 Utilizo-o mais do que deveria	4	6,3%	51	79,7%	9	14,1%	1	1,7%	53	88,3%	6	10%	5	4	104	83,9%	15	12,1

Tabela 43 – Avaliação do e-mail no global e por nível de ensino

G4.3.3. 1 Avaliação do <i>e-mail</i>		Ensino Básico				Ensino Secundário			
		Sexo				Sexo			
		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
G4.3.3.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros	NR	0	0,0%	3	6,8%	0	0,0%	1	3,2%
	Sim	5	18,4%	19	46,7%	6	22,2%	8	27,9%
	Não	12	44,2%	14	32,0%	15	48,7%	15	51,3%
	Por vezes	10	37,5%	7	14,5%	9	29,2%	5	17,8%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4.3.3.2 Permite-me conhecer mais gente	NR	1	3,4%	4	8,7%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	4	15,0%	15	35,0%	3	10,7%	4	14,0%
	Não	12	44,2%	16	37,9%	20	66,1%	20	66,9%
	Por vezes	10	37,5%	8	18,4%	7	23,3%	5	19,3%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4.3.3.3 Permite-me consolidar as minhas amizades	NR	1	3,4%	4	8,7%	0	0,0%	1	3,2%
	Sim	9	33,3%	15	34,9%	11	36,9%	7	24,1%
	Não	6	20,8%	12	27,2%	13	42,8%	17	58,9%
	Por vezes	11	42,5%	12	29,2%	6	20,4%	4	14,0%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4.3.3.4 Liberta-me dos meus problemas	NR	1	3,4%	4	8,7%	0	0,0%	1	3,2%
	Sim	2	6,7%	3	7,8%	0	0,0%	2	7,0%
	Não	19	70,0%	27	62,1%	27	89,4%	22	75,3%
	Por vezes	5	20,0%	9	21,4%	3	10,7%	4	14,7%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4.3.3.5 Aborreço-me	NR	1	3,4%	4	8,7%	0	0,0%	1	3,1%
	Sim	2	6,7%	8	18,4%	1	3,0%	4	13,3%
	Não	12	45,8%	14	33,1%	20	66,1%	16	56,5%
	Por vezes	12	44,2%	17	39,9%	9	31,0%	8	27,2%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4.3.3.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar	NR	1	3,4%	5	10,7%	0	0,0%	1	3,2%
	Sim	1	3,4%	3	7,8%	0	0,0%	0	0,0%
	Não	20	74,2%	31	70,8%	30	100,0%	27	93,8%
	Por vezes	5	19,2%	4	10,7%	0	0,0%	1	3,2%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4.3.3.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria	NR	1	3,4%	5	10,7%	0	0,0%	1	3,2%
	Sim	2	7,5%	2	5,9%	1	3,9%	0	0,0%
	Não	20	75,0%	31	70,8%	25	81,7%	26	90,7%
	Por vezes	4	14,2%	5	12,7%	4	14,5%	2	6,3%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%

Tabela 44 – Avaliação do *E-mail* por sexo

G4. 3.2 Como avalias o Messenger?	Ensino Básico						Ensino Secundário						Total					
	Não		Por vezes		Sim		Não		Por vezes		Sim		Não		Por vezes		Sim	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	Nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
G4.3.2.1 Melhora a forma de me relacionar com os outros	45	65,2%	14	20,3%	10	14,5%	25	41,7%	16	26,7%	19	31,7%	70	54,3%	30	23,3%	29	22,5%
G4.3.2.2 Permite-me conhecer mais gente	40	59,7%	13	19,4%	14	20,9%	28	45,9%	22	36,1%	11	18%	68	53,1%	35	27,3%	25	19,5%
G4.3.2.3 Permite-me consolidar amizades	46	68,7%	8	11,9%	13	19,4%	33	55%	12	20%	15	25%	79	62,2%	20	15,7%	28	22%
G4.3.2.4 Liberta-me dos meus problemas	10	14,9%	32	47,8%	25	37,3%	6	10%	42	70%	12	20%	16	12,6%	74	58,3%	37	29,1%
G4.3.2.5 Aborreço-me	5	7,4%	39	57,4%	24	35,3%	4	6,7%	35	58,3%	21	35%	9	7%	74	57,8%	45	35,2%
G4.3.2.6 Fico irritado se não o uso	7	10,6%	48	72,7%	11	16,7%	2	3,3%	53	88,3%	5	8,3%	9	7,1%	101	80,2%	16	12,7%
G4.3.2.7 Utilizo-o mais do que deveria	16	23,9%	36	53,7%	15	22,4%	4	6,8%	39	66,1%	16	27,1%	20	15,9%	75	59,5%	31	24,6%

Tabela 45 – Avaliação do Messenger no global e por nível de ensino

G4.3.2 Avaliação do <i>Messenger</i>		Ensino Básico				Ensino Secundário			
		Sexo				Sexo			
		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
G4.3.2.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros	NR	0	0,0%	1	1,9%	0	0,0%	1	3,1%
	Sim	16	60,8%	29	69,0%	11	39,6%	13	45,7%
	Não	8	28,3%	6	12,6%	7	21,5%	8	27,2%
	Por vezes	3	10,8%	7	16,5%	12	38,9%	7	24,0%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4.3.2.2 Permite-me conhecer mais gente	NR	0	0,0%	3	5,8%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	14	51,7%	26	61,2%	14	48,4%	13	46,4%
	Não	8	30,0%	5	10,6%	10	30,3%	11	36,5%
	Por vezes	5	18,3%	9	22,4%	6	21,3%	5	17,1%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4.3.2.3 Permite-me consolidar as minhas amizades	NR	0	0,0%	3	5,8%	0	0,0%	1	3,1%
	Sim	20	75,0%	26	63,2%	18	62,0%	14	51,0%
	Não	3	10,0%	5	10,6%	4	12,7%	7	23,3%
	Por vezes	4	15,0%	9	20,4%	8	25,3%	7	22,6%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4.3.2.4 Liberta-me dos meus problemas	NR	0	0,0%	3	5,8%	0	0,0%	1	3,1%
	Sim	5	17,5%	5	12,7%	3	10,6%	2	7,7%
	Não	15	55,0%	17	37,8%	21	68,1%	20	66,8%
	Por vezes	7	27,5%	18	43,8%	6	21,3%	6	22,4%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4.3.2.5 Aborrece-me	NR	0	0,0%	2	3,8%	0	0,0%	1	3,1%
	Sim	0	0,0%	5	9,6%	2	5,9%	2	7,0%
	Não	19	71,7%	20	47,6%	16	53,4%	17	58,9%
	Por vezes	8	28,3%	16	38,9%	12	40,7%	9	31,0%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4.3.2.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar	NR	0	0,0%	4	7,7%	0	0,0%	1	3,1%
	Sim	4	15,8%	3	7,8%	0	0,0%	2	7,7%
	Não	19	70,0%	29	64,9%	25	83,5%	26	89,2%
	Por vezes	4	14,2%	7	19,6%	5	16,5%	0	0,0%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4.3.2.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria	NR	0	0,0%	3	5,8%	0	0,0%	2	7,0%
	Sim	9	35,8%	7	18,6%	4	15,4%	0	0,0%
	Não	10	34,2%	26	55,1%	16	51,6%	21	71,4%
	Por vezes	8	30,0%	7	20,6%	10	33,0%	6	21,6%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%

Tabela 46 – Avaliação do *Messenger* por sexo

G4.3.3 Como avalia o Chat?	Ensino Básico						Ensino Secundário						Total					
	Não		Por vezes		Sim		Não		Por vezes		Sim		Não		Por vezes		Sim	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
G4.3.3.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros	6	9,7%	53	85,5%	3	4,8%	1	1,8%	53	93%	3	5,3%	7	5,9%	106	89,1%	6	5%
G4.3.3.2 Permite-me conhecer mais gente	16	26,2%	43	70,5%	2	3,3%	9	15,8%	47	82,5%	1	1,8%	25	21,2%	90	76,3%	3	2,5%
G4.3.3.3 Permite-me consolidar amizades	3	4,9%	57	93,4%	1	1,6%	1	1,8%	53	93%	3	5,3%	4	3,4%	110	93,2%	4	3,4%
G4.3.3.4 Liberta-me dos meus problemas	1	1,6%	58	95,1%	2	3,3%	0	0%	54	94,7%	3	5,3%	1	0,8%	112	94,9%	5	4,2%
G4.3.3.5 Aborrece-me	24	38,7%	30	48,4%	8	12,9%	24	40,7%	30	50,8%	5	8,5%	48	39,7%	60	49,6%	13	10,7%
G4.3.3.6 Fico irritado se não o uso	2	3,3%	58	95,1%	1	1,6%	1	1,8%	56	98,2%	0	0%	3	2,5%	114	96,6%	1	0,8%
G4.3.3.7 Utilizo-o mais do que deveria	0	0%	59	96,7%	2	3,3%	0	0%	56	98,2%	1	1,8%	0	0%	115	97,5%	3	2,5%

Tabela 47 – Avaliação dos chats no global e por nível de ensino

G4.3. 3. Avaliação dos Chats		Ensino Básico				Ensino Secundário			
		Sexo				Sexo			
		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
G4. 3.3.1. Melhorou a forma de me relacionar com os outros	NR	3	10,0%	5	11,7%	2	5,9%	2	6,3%
	Sim	1	3,3%	5	10,6%	1	3,8%	0	0,0%
	Não	22	83,3%	31	71,8%	26	87,3%	25	86,1%
	Por vezes	1	3,3%	2	5,9%	1	2,9%	2	7,7%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4. 3.3.2. Permite-me conhecer mais gente	NR	3	10,0%	6	13,6%	2	5,9%	2	6,3%
	Sim	5	18,3%	11	26,2%	5	17,4%	4	13,9%
	Não	18	68,3%	25	58,3%	23	76,7%	22	76,0%
	Por vezes	1	3,3%	1	1,9%	0	0,0%	1	3,8%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4. 3.3.3. Permite-me consolidar as minhas amizades	NR	3	10,0%	6	13,6%	2	5,9%	2	6,3%
	Sim	0	0,0%	3	6,8%	1	3,8%	0	0,0%
	Não	23	86,7%	34	79,6%	26	87,3%	25	86,1%
	Por vezes	1	3,3%	0	0,0%	1	2,9%	2	7,7%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4. 3.3.4. Liberta-me dos meus problemas	NR	3	10,0%	6	13,6%	2	5,9%	2	6,3%
	Sim	0	0,0%	1	1,9%	0	0,0%	0	0,0%
	Não	23	86,7%	35	82,6%	26	86,4%	26	89,9%
	Por vezes	1	3,3%	1	1,9%	2	7,7%	1	3,8%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4. 3.3.5. Aborrece-me	NR	3	10,0%	5	11,7%	1	2,9%	1	3,1%
	Sim	12	46,7%	12	26,1%	11	38,7%	12	41,1%
	Não	11	40,0%	19	45,7%	15	46,8%	14	48,1%
	Por vezes	1	3,3%	7	16,5%	3	11,5%	2	7,7%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4. 3.3.6. Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar	NR	3	10,0%	6	13,6%	2	5,9%	2	6,3%
	Sim	0	0,0%	2	3,8%	1	2,9%	0	0,0%
	Não	24	90,0%	34	80,7%	27	91,2%	27	93,8%
	Por vezes	0	0,0%	1	1,9%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%
G4. 3.3.7. Utilizo-o mais tempo do que deveria	NR	3	10,0%	6	13,6%	2	5,9%	2	6,3%
	Sim	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Não	22	83,3%	37	86,4%	27	91,2%	27	93,8%
	Por vezes	2	6,7%	0	0,0%	1	2,9%	0	0,0%
	Total	27	100,0%	43	100,0%	30	100,0%	29	100,0%

Tabela 48 – Avaliação do Chat por sexo

Pergunta 4.4

G4. 4. Indica os 3 principais motivos, por ordem de preferência, que te levam a não usar o <i>Messenger</i> :		Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
		Nº resp	% resp	Nº resp	% resp	Nº resp	% resp
Há sítios mais atractivos na Internet que me permitem desenvolver outras actividades para além do simples conversar	1ª pref.	1	13%	1	20%	2	15%
	2ª pref.	3	38%		0%	3	23%
	3ª pref.	1	13%		0%	1	8%
É uma aplicação infantil	1ª pref.		0%		0%	0	0%
	2ª pref.		0%		0%	0	0%
	3ª pref.		0%		0%	0	0%
É um meio de comunicação frio e impessoal	1ª pref.		0%		0%	0	0%
	2ª pref.		0%	1	20%	1	8%
	3ª pref.		0%	1	20%	1	8%
É uma perda de tempo	1ª pref.	1	13%	1	20%	2	15%
	2ª pref.	1	13%	2	40%	3	23%
	3ª pref.	1	13%		0%	1	8%
Sinto-me intimidado e inibido a conversar através do <i>Messenger</i>	1ª pref.		0%		0%	0	0%
	2ª pref.		0%		0%	0	0%
	3ª pref.	1	13%		0%	1	8%
Não gosto de escrever	1ª pref.		0%		0%	0	0%
	2ª pref.		0%		0%	0	0%
	3ª pref.		0%		0%	0	0%
Receio projectar um "eu" diferente do que sou realmente	1ª pref.	1	13%		0%	1	8%
	2ª pref.		0%		0%	0	0%
	3ª pref.	1	13%		0%	1	8%
Sou lento a escrever	1ª pref.		0%		0%	0	0%
	2ª pref.		0%	1	20%	1	8%
	3ª pref.		0%		0%	0	0%
Posso ser abordado por desconhecidos	1ª pref.	1	13%		0%	1	8%
	2ª pref.		0%		0%	0	0%
	3ª pref.	1	13%	1	20%	2	15%
Não consigo fazer amigos verdadeiros através do <i>Messenger</i>	1ª pref.		0%		0%	0	0%
	2ª pref.	1	13%		0%	1	8%
	3ª pref.	1	13%		0%	1	8%
Receio ser mal compreendido na forma de me expressar e ferir susceptibilidades	1ª pref.	1	13%		0%	1	8%
	2ª pref.	1	13%		0%	1	8%
	3ª pref.		0%		0%	0	0%
Posso ser abordado ao mesmo tempo por vários amigos e, nesta situação, sinto-me confuso e incapaz de comunicar	1ª pref.		0%		0%	0	0%
	2ª pref.		0%		0%	0	0%
	3ª pref.		0%		0%	0	0%
É só um meio de diversão	1ª pref.	1	13%	2	40%	3	23%
	2ª pref.		0%		0%	0	0%
	3ª pref.	2	25%		0%	2	15%
Os meus pais não me deixam	1ª pref.		0%		0%	0	0%
	2ª pref.	1	13%		0%	1	8%
	3ª pref.		0%		0%	0	0%
Acho-o aborrecido	1ª pref.	2	25%	1	20%	3	23%
	2ª pref.	1	13%	1	20%	2	15%
	3ª pref.		0%	2	40%	2	15%
Outro	1ª pref.		0%		0%	0	0%
	2ª pref.		0%		0%	0	0%
	3ª pref.		0%	1	20%	1	8%

Tabela 49 – Motivos justificativos de não serem utilizadores do *Messenger* por nível de ensino

Motivos pelos quais os alunos não usam o <i>Messenger</i>	Ensino Básico		Ensino Secundário	
	nº resp.	%	nº resp.	%
Não tenho Internet em casa pelo que é raro utilizar o <i>Messenger</i> .	0	0,0	1	50,0
Tenho coisas mais interessantes para fazer do que estar no <i>Messenger</i>	0	0,0	1	50,0

Tabela 50 – Outros motivos justificativos da não utilização do *Messenger*

GRUPO V - MESSENGER

Pergunta 5.1

G5.1 Qual o mensageiro instantâneo que usas habitualmente?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	11	16,4%	8	14,3%	19	15,4%
Hotmail	5	7,5%	0	0,0%	5	4,1%
Messenger Plus	1	1,5%	0	0,0%	1	0,8%
MSN, Messenger	38	56,7%	39	69,6%	77	62,6%
Windows Live Messenger Beta	12	17,9%	9	16,1%	21	17,1%
Total	67	100%	56	100%	123	100%

Tabela 51 – Mensageiro Instantâneo usado pelos inquiridos

G5.1 Qual o mensageiro instantâneo que usas habitualmente?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	4	14,8%	7	17,5%	0	0%	8	26,7
Hotmail	3	11,1%	2	5%	0	0%	0	0%
Messenger Plus	1	3,7%	0	0%	0	0%	0	0%
MSN, Messenger	16	59,2%	22	55%	21	80,8%	18	60%
Windows Live Messenger Beta	3	11,1%	9	22,5%	5	19,2%	4	13,3%
Total	27	100%	40	100%	26	100%	30	100%

Tabela 52 – Mensageiro Instantâneo usado pelos inquiridos por sexo

Pergunta 5.2

G5.2 Principais utilizações dadas ao Messenger		Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Comunicar por escrito	Maior preferência	59	96,7	48	94,1	107	95,5
	Segunda preferência	2	3,3	3	5,9	5	4,5
Comunicar por voz	Maior preferência	14	66,7	1	14,3	15	53,6
	Segunda preferência	7	33,3	6	85,7	13	46,4
Comunicar com recurso à câmara Web	Maior preferência	6	19,4	0	0,0	6	16,7
	Segunda preferência	25	80,6	5	100,0	30	83,3
Enviar ficheiros e imagens	Maior preferência	18	40,9	8	17,0	26	28,6
	Segunda preferência	26	59,1	39	83,0	65	71,4
Jogar on-line	Maior preferência	3	18,8	1	20,0	4	19,0
	Segunda preferência	13	81,3	4	80,0	17	81,0

Tabela 53 – Duas principais utilizações por ordem de preferência dadas ao Messenger

G5.2 Duas principais	Ensino Básico	Ensino Secundário
----------------------	---------------	-------------------

utilizações do Messenger		Sexo				Sexo			
		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Comunicar por escrito	Maior pref	25	96,4%	34	97,4%	25	90,0%	23	100%
	Segunda pref	1	3,6%	1	2,6%	3	10,0%	0	0%
Comunicar por voz	Maior pref	6	62,5%	8	83,3%	0	0,0%	1	13%
	Segunda pref	4	37,5%	3	16,7%	1	50,0%	5	88%
Comunicar com recurso à câmara Web	Maior pref	2	14,3%	4	30,0%	0	0,0%	0	0%
	Segunda pref	14	85,7%	11	70,0%	3	100,0%	2	50%
Enviar ficheiros e imagens	Maior pref	10	55,6%	8	29,1%	4	14,2%	4	20%
	Segunda pref	8	44,4%	18	70,9%	23	85,8%	16	80%
Jogar on-line	Maior pref	0	0,0%	3	25,0%	0	0,0%	1	17%
	Segunda pref	6	100,0%	7	75,0%	2	50,0%	2	33%

Tabela 54 – Principais utilizações do Messenger por sexo

Pergunta 5.3

G5.3 Com quem comunicas através do Messenger?		Estudante do:					
		Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Colegas de turma	Maior preferência	38	73,1%	16	53,3%	54	65,9%
	Segunda preferência	9	17,3%	7	23,3%	16	19,5%
	Terceira preferência	5	9,6%	7	23,3%	12	14,6%
Colegas de escola	Maior preferência	22	40,0%	9	23,7%	31	33,3%
	Segunda preferência	25	45,5%	19	50,0%	44	47,3%
	Terceira preferência	8	14,5%	10	26,3%	18	19,4%
Amigos que moram perto de mim e que conheço pessoalmente	Maior preferência	17	43,6%	15	41,7%	32	42,7%
	Segunda preferência	11	28,2%	14	38,9%	25	33,3%
	Terceira preferência	11	28,2%	7	19,4%	18	24,0%
Amigos que residem longe e que conheço pessoalmente	Maior preferência	18	41,9%	16	47,1%	34	44,2%
	Segunda preferência	8	18,6%	11	32,4%	19	24,7%
	Terceira preferência	17	39,5%	7	20,6%	24	31,2%
Família	Maior preferência	11	32,4%	2	12,5%	13	26,0%
	Segunda preferência	11	32,4%	2	12,5%	13	26,0%
	Terceira preferência	12	35,3%	12	75,0%	24	48,0%
Amigos que fiz através da Internet e que não conheço pessoalmente	Maior preferência	5	25,0%	0	0,0%	5	15,6%
	Segunda preferência	3	15,0%	2	16,7%	5	15,6%
	Terceira preferência	12	60,0%	10	83,3%	22	68,8%
Professores	Maior preferência	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Segunda preferência	0	0,0%	1	33,3%	1	7,7%
	Terceira preferência	10	100,0%	2	66,7%	12	92,3%
Desconhecidos	Maior preferência	1	7,7%	0	0,0%	1	6,3%
	Segunda preferência	1	7,7%	0	0,0%	1	6,3%
	Terceira preferência	11	84,6%	3	100,0%	14	87,5%
Outros	Maior preferência	2	18,2%	0	0,0%	2	13,3%
	Segunda preferência	3	27,3%	1	25,0%	4	26,7%
	Terceira preferência	6	54,5%	3	75,0%	9	60,0%

Tabela 55 – Tipo de contactos através do Messenger

G5.3 Tipo de pessoas com quem conversas através do Messenger por sexo		Ensino Básico						Ensino Secundário					
		Sexo						Sexo					
		Feminino		Masculino		Total		Feminino		Masculino		Total	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Colegas de turma	1ª pref.	14	65,8%	24	81,9%	38	75,1%	3	25,0%	13	66,1%	16	53,4%
	2ª pref.	6	24,8%	3	9,7%	9	16,1%	3	28,3%	4	22,6%	7	23,3%
	3ª pref.	2	9,4%	3	8,3%	5	8,8%	5	46,7%	2	11,3%	7	23,3%
Colegas de escola	1ª pref.	12	54,2%	10	30,6%	22	40,0%	5	25,0%	4	22,2%	9	23,7%
	2ª pref.	9	36,9%	16	50,6%	25	45,3%	7	35,0%	12	66,7%	19	50,0%
	3ª pref.	2	8,8%	6	18,8%	8	14,7%	8	40,0%	2	11,1%	10	26,3%
Amigos que moram perto de mim e que conheço pessoalmente	1ª pref.	7	43,7%	10	43,6%	17	43,6%	10	47,9%	5	31,0%	15	40,5%
	2ª pref.	5	32,5%	6	26,1%	11	28,3%	8	41,7%	6	36,5%	14	39,0%
	3ª pref.	4	23,8%	7	30,3%	11	28,2%	2	10,4%	5	32,5%	7	20,5%
Amigos que residem longe e que conheço pessoalmente	1ª pref.	12	50,3%	6	28,0%	18	41,4%	11	56,7%	5	36,9%	16	49,1%
	2ª pref.	3	12,9%	5	23,8%	8	18,3%	8	35,6%	3	23,8%	11	31,1%
	3ª pref.	9	36,7%	8	48,2%	17	40,2%	2	7,7%	5	39,3%	7	19,8%
Família	1ª pref.	6	42,9%	5	19,2%	11	29,6%	0	0,0%	2	25,0%	2	11,1%
	2ª pref.	3	21,4%	8	40,7%	11	33,9%	1	10,0%	1	12,5%	2	11,1%
	3ª pref.	5	35,7%	7	40,1%	12	36,4%	8	90,0%	4	62,5%	12	77,8%
Amigos que fiz através da Internet e que não conheço pessoalmente	1ª pref.	1	10,0%	4	36,1%	5	25,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª pref.	1	10,0%	2	18,1%	3	15,7%	1	10,0%	1	12,5%	2	11,1%
	3ª pref.	5	80,0%	7	45,8%	12	58,6%	5	90,0%	5	87,5%	10	88,9%
Professores	1ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª pref.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	25,0%	1	16,7%
	3ª pref.	4	100,0%	6	100,0%	10	100,0%	1	50,0%	1	25,0%	2	33,3%
Desconhecidos	1ª pref.	0	0,0%	1	7,1%	1	6,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª pref.	0	0,0%	1	7,1%	1	6,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	3ª pref.	4	100,0%	7	85,7%	11	87,5%	1	50,0%	2	50,0%	3	50,0%
Outros	1ª pref.	0	0,0%	2	12,5%	2	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2ª pref.	1	25,0%	2	12,5%	3	36,1%	0	0,0%	1	25,0%	1	16,7%
	3ª pref.	2	75,0%	4	25,0%	6	52,8%	1	50,0%	2	75,0%	3	83,3%

Tabela 56 – Tipo de contactos através do Messenger por sexo

Pergunta 5.4

G5.4 As pessoas com quem comunico via <i>Messenger</i> têm:	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
- de 15 anos	48	78,7	6	11,3	54	47,4
16 - 20 anos	12	19,7	47	88,7	59	51,8
21 - 30 anos	1	1,6	0	0	1	0,90
31 - 40 anos	0	0	0	0	0	0
+ de 40 anos	0	0	0	0	0	0
Total	61	100	53	100	114	100

Tabela 57 – Idade das pessoas com quem os inquiridos convivem via *Messenger* por nível de ensino

G5.4 As pessoas com quem normalmente comunico via <i>Messenger</i> têm:	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	Nº resp.	%	Nº resp.	%	Nº resp.	%	Nº resp.	%
- de 15 anos	19	76,0%	29	80,6%	2	7,1%	4	15,4%
16 - 20 anos	5	20,0%	7	19,4%	26	92,9%	22	84,6%
21 a 30 anos	1	4,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
31 - 40 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
+ de 40 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Total	25	100%	36	100%	28	100%	26	100%

Tabela 58 – Idade das pessoas com quem os inquiridos convivem via *Messenger* por sexo**Pergunta 5.5**

G5.5 Quando utilizo <i>Messenger</i> falo habitualmente com:	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Maioritariamente com raparigas	16	24,2	1	1,9	17	14,3
Maioritariamente com rapazes	1	1,5	5	9,4	6	5,0
Com ambos	49	74,2	47	88,7	96	80,7
Total	66	100,0	53	100,0	119	100,0

Tabela 59 – Género das pessoas com quem os inquiridos através do *Messenger* falam por nível de ensino

G5.5 Quando utilizo o <i>Messenger</i> falo habitualmente com:	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	Nº resp.	%	Nº resp.	%	Nº resp.	%	Nº resp.	%
Maioritariamente com raparigas	3	11,1%	13	32,5%	1	3,6%	0	,0%
Maioritariamente com rapazes	1	3,7%	0	,0%	4	14,3%	1	3,8%
Com ambos	23	85,2%	27	67,5%	23	82,1%	25	96,2%
Total	27	100%	40	100%	28	100%	26	100%

Tabela 60 – Género das pessoas com quem os inquiridos convivem via *Messenger* por sexo

Pergunta 5.6

G5.6 O número de contactos que tenho adicionado no Messenger é cerca de:	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Ensino Básico	151	109	20	534
Ensino Secundário	159	107	10	600
Total	154	108	10	600

Tabela 61 – N° de contactos adicionados ao *Messenger* por nível de ensino

G5.6 O número de contactos que tenho adicionado no Messenger é cerca de:		Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Ensino Básico	S. Fem.	171	111	30	500
	S. Masc.	138	107	20	534
Ensino Secundário	S. Fem.	162	74	50	300
	S. Masc.	156	136	10	600
Total	S. Fem.	166	93	30	500
	S. Masc.	145	118	10	600

Tabela 62 – N° de contactos adicionados ao *Messenger* por sexo**Pergunta 5.7**

G5.7 Quando converso no Messenger falo em simultâneo com:	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	n° resp.	%	n° resp.	%	n° resp.	%
Não respondeu	2	3,0	3	5,4	5	4,1
Apenas 1 amigo	2	3,0	2	3,6	4	3,3
Entre 2 a 3	26	38,8	25	44,6	51	41,5
Entre 4 a 6	17	25,4	18	32,1	35	28,5
+ de 6 amigos	20	29,9	8	14,3	28	22,8
Total	67	100,0	56	100,0	123	100,0

Tabela 63 – N° de interlocutores em simultâneo no *Messenger*

G5.7 Quando converso no Messenger falo em simultâneo com:	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N° resp.	%	N° resp.	%	N° resp.	%	N° resp.	%
Apenas 1 amigo	0	,0%	2	5,1%	0	,0%	2	7,7%
Entre 2 a 3	6	22,2%	20	51,3%	15	53,6%	11	42,3%
Entre 4 a 6	9	33,3%	8	20,5%	7	25,0%	11	42,3%
+ de 6 amigos	12	44,4%	9	23,1%	6	21,4%	2	7,7%
Total	27	100%	39	100%	28	100%	26	100%

Tabela 64 – N° de interlocutores em simultâneo no *Messenger* por sexo

Pergunta 5.8

G5.8 Enquanto conversas no <i>Messenger</i> realizas em simultâneo outras actividades?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Escrevo textos	12	18,2	13	24,5	25	21,0
Efectuo cálculos	1	1,5	1	1,9	2	1,7
Pesquisa informação na Internet	41	62,1	36	67,9	77	64,7
Efectuo desenho gráfico	1	1,5	2	3,8	3	2,5
Faço apresentações em PowerPoint	5	7,6	5	9,4	10	8,4
Leio jornais on-line	9	13,6	7	13,2	16	13,4
Utilizo o <i>e-mail</i>	26	39,4	28	52,8	54	45,4
Faço downloads	32	48,5	29	54,7	61	51,3
Jogo	31	47,0	15	28,3	46	38,7
Visito sites	47	71,2	31	58,5	78	65,5
Ouçó música	59	89,4	48	90,6	107	89,9
Outra	4	6,1	0	0,0	4	3,4
Nenhuma	2	3,0	1	1,9	3	2,5

Tabela 65 – Actividades desenvolvidas em simultâneo no *Messenger* por nível de ensino

G.5. 8. Enquanto conversas no <i>Messenger</i> realizas em simultâneo outras actividades?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Textos	6	26,1%	5	13,9%	8	25,8%	6	20,7%
Cálculos			1	2,8%	1	3,2%	1	3,4%
Pesquisas	18	78,3%	18	50,0%	25	80,6%	14	48,3%
Desenho							4	13,8%
Apresentações	5	21,7%			3	9,7%	2	6,9%
Jornais on-line			9	25,0%	2	6,5%	5	17,2%
E-mail	11	47,8%	11	30,6%	21	67,7%	11	37,9%
Downloads	8	34,8%	20	55,6%	14	45,2%	21	72,4%
Jogo	7	30,4%	21	58,3%	6	19,4%	14	48,3%
Visito sites	16	69,6%	29	80,6%	19	61,3%	16	55,2%
Música	21	91,3%	32	88,9%	29	93,5%	26	89,7%
Outra	1	4,3%	3	8,3%				
Nenhuma			1	2,8%				6,9%

Tabela 66 – Actividades desenvolvidas em simultâneo no *Messenger* por sexo

Outras actividades realizadas enquanto conversam no <i>Messenger</i>	Estudante do:					
	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Hi5	1	25,0	0	0,0	1	25,0
Vejo videos no youtube	1	25,0	0	0,0	1	25,0
Vejo videos.	2	50,0	0	0,0	2	50,0

Tabela 67 – Outras actividades referidas por inquiridos enquanto conversam no *Messenger*

Pergunta 5.9

G5.9 Deixas de sair com os teus amigos para ficares no <i>Messenger</i> a conversar?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	1	1,5	3	5,4	4	3,3
Sim	1	1,5	0	0,0	1	0,8
Não	61	91,0	52	92,9	113	91,9
Às vezes	4	6,0	1	1,8	5	4,1
Total	67	100,0	56	100,0	123	100,0

Tabela 68 – Sair com os amigos ou conversar no *Messenger*

G5.9. Deixas de sair com os teus amigos para ficares no <i>Messenger</i> a conversar?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Sim	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%
Não	25	92,6%	36	94,7%	28	100,0%	24	100,0%
Às vezes	2	7,4%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%
Total	27	100,0%	38	100,0%	28	100,0%	24	100,0%

Tabela 69 – Sair com os amigos ou conversar no *Messenger* por sexo**Pergunta 5.10**

G5.10 No teu caso, preferes comunicar através do <i>Messenger</i> em vez de pessoalmente?	Estudante do:					
	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	1	1,5	3	5,4	4	3,3
Sim	6	9,0	5	8,9	11	8,9
Não	60	89,6	48	85,7	108	87,8
Total	67	100,0	56	100,0	123	100,0

Tabela 70 – Preferência quanto à forma de comunicação

G5.10 No teu caso, preferes comunicar através do <i>Messenger</i> em vez de pessoalmente?	Estudante do:							
	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	0	0,0%	1	2,2%	0	0,0%	3	11,0%
Sim	1	3,3%	5	13,9%	2	7,2%	3	10,5%
Não	26	96,7%	34	83,9%	26	92,8%	22	78,5%
Total	27	100,0%	40	100,0%	28	100,0%	28	100,0%

Tabela 71 – Preferência quanto à forma de comunicação por sexo

Pergunta 5.11

G5.11 De uma forma geral, consideras que, quando se utiliza muito o <i>Messenger</i> , se passa a falar menos com as pessoas cara a cara?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	1	1,5	3	5,4	4	3,3
Sim	34	50,7	21	37,5	55	44,7
Não	32	47,8	32	57,1	64	52,0
Total	67	100,0	56	100,0	123	100,0

Tabela 72 – Implicação da utilização excessiva do *Messenger* na comunicação face a face

G5.11 De uma forma geral, consideras que, quando se utiliza muito o <i>Messenger</i> , se passa a falar menos com as pessoas cara a cara?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	0	0,0%	1	2,2%	0	0,0%	3	11,0%
Sim	10	37,5%	24	59,1%	14	49,2%	7	24,4%
Não	17	62,5%	15	38,7%	14	50,8%	18	64,6%
Total	27	100%	40	100%	28	100%	28	100%

Tabela 73 – Implicação da utilização excessiva do *Messenger* na comunicação face a face por sexo**Pergunta 5.12**

G5.12 Usas abreviaturas e sinais gráficos nas tuas conversações no <i>Messenger</i> ?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	1	1,5	4	7,1	5	4,1
Sim	48	71,6	39	69,6	87	70,7
Não	18	26,9	13	23,2	31	25,2
Total	67	100,0	56	100,0	123	100,0

Tabela 74– Utilização de abreviaturas nas conversações no *Messenger*

G5.12 Usas abreviaturas e sinais gráficos nas tuas conversações no <i>Messenger</i> ?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	0	0,0%	1	2,2%	0	0,0%	4	14,4%
Sim	22	81,7%	26	65,7%	23	81,8%	16	57,4%
Não	5	18,3%	13	32,1%	5	18,2%	8	28,2%
Total	27	100,0%	40	100,0%	28	100,0%	28	100,0%

Tabela 75 – Utilização de abreviaturas nas conversações no *Messenger* por sexo**Pergunta 5.13**

G5.13 Enquanto manténs uma conversa no <i>Messenger</i> , sempre que te aparecem abreviaturas reconhece-las facilmente	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	3	4,5	4	7,1	7	5,7
Sim	60	89,6	47	83,9	107	87,0
Não	4	6,0	5	8,9	9	7,3
Total	67	100,0	56	100,0	123	100,0

Tabela 76 – Reconhecimento das abreviaturas usadas no *Messenger*

G5.13 Enquanto manténs uma conversa no Messenger, sempre que te aparecem abreviaturas reconhece-las facilmente?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	0	0,0%	3	6,5%	1	3,8%	3	11,0%
Sim	26	96,7%	34	87,0%	26	92,3%	21	75,6%
Não	1	3,3%	3	6,5%	1	3,8%	4	13,3%
Total	27	100,0%	40	100,0%	28	100,0%	28	100,0%

Tabela 77 – Reconhecimento das abreviaturas usadas no Messenger por sexo

Pergunta 5.14

G5.14 Sentes-te tentado a usar este tipo de linguagem nos trabalhos escolares?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	1	1,5	3	5,4	4	3,3
Sim	7	10,4	4	7,1	11	8,9
Não	59	88,1	49	87,5	108	87,8
Total	67	100,0	56	100,0	123	100,0

Tabela 78 – Uso de linguagem abreviada em contexto escolar

G5.14 Sentes-te tentado a usar este tipo de linguagem nos trabalhos escolares?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	0	0,0%	1	2,2%	0	0,0%	3	11,0%
Sim	1	4,2%	6	15,3%	4	15,4%	0	0,0%
Não	26	95,8%	33	82,5%	24	84,6%	25	89,0%
Total	27	100%	40	100%	28	100%	28	100%

Tabela 79 – Uso de linguagem abreviada em contexto escolar por sexo

Pergunta 5.15

G5.15 Consideras que esta linguagem abreviada que usas no Mêsenger pode dificultar a utilização correcta da Língua Portuguesa?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	1	1,5%	3	5,4%	4	3,3%
Sim	36	53,7%	27	48,2%	63	51,2%
Não	30	44,8%	26	46,4%	56	45,5%
Total	67	100%	56	100%	123	100%

Tabela 80 – Implicações deste tipo de linguagem na utilização correcta da língua

G5.15 Consideras que esta linguagem abreviada que usas no Messenger pode dificultar a utilização correcta da Língua Portuguesa?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	0	0,0%	1	2,2%	0	0,0%	3	11,0%
Sim	13	47,5%	23	56,1%	14	50,3%	13	45,9%
Não	14	52,5%	16	41,7%	14	49,7%	12	43,1%
Total	27	100%	40	100%	28	100%	28	100%

Tabela 81 – Implicações deste tipo de linguagem na utilização correcta da língua por sexo

GRUPO VI – O MESSENGER EM CONTEXTO ESCOLAR
Pergunta 6.1

G6.1 O <i>Messenger</i> é uma ferramenta que te pode apoiar no estudo?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	1	1,5	3	5,4	4	3,3
Sim	18	26,9	14	25,0	32	26,0
Não	20	29,9	13	23,2	33	26,8
Às vezes	28	41,8	26	46,4	54	43,9
Total	67	100,0	56	100,0	123	100,0

Tabela 82 – O *Messenger* como ferramenta de apoio ao estudo por nível de escolaridade

G6.1 O <i>Messenger</i> é uma ferramenta que te pode apoiar no estudo?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	0	0,0%	1	2,2%	0	0,0%	3	11,0%
Sim	8	31,7%	10	26,3%	4	14,4%	10	34,9%
Não	10	35,0%	10	23,3%	7	24,4%	6	21,5%
Às vezes	9	33,3%	19	48,2%	17	61,3%	9	32,6%
Total	27	100,0%	40	100,0%	28	100,0%	28	100,0%

Tabela 83 – O *Messenger* como ferramenta de apoio ao estudo por sexo

Pergunta 6.2

G6.2 Se respondeste sim ou às vezes, indica de que modo:	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Ajuda para estudar para os testes, esclarecer dúvidas	1	5,6%	0	0,0%	1	3,1%
Através da comunicação com colegas de estudo, no decorrer de trabalhos de grupo ou individuais	0	0,0%	1	7,1%	1	3,1%
Colegas passam-me trabalhos e realizar trabalhos através do MSN	0	0,0%	1	7,1%	1	3,1%
Copiar trabalhos	0	0,0%	1	7,1%	1	3,1%
Enviar e receber ficheiros	0	0,0%	1	7,1%	1	3,1%
Enviar trabalhos; esclarecer dúvidas	2	11,1%	0	0,0%	2	6,3%
Esclarecer dúvidas	8	44,4%	2	28,6%	10	31,3%
Faço os TPC e resumos com a ajuda dos meus amigos	3	16,8%	0	0,0%	3	9,3%
Para trocar trabalhos, discutir ideias, etc.	0	0,0%	2	14,2%	2	6,2%
Partilha de ficheiros e troca de ideias	0	0,0%	2	14,3%	2	6,3%
Partilha de ideias	0	0,0%	1	7,1%	1	3,1%
Permite comunicar com colegas de trabalho e enviar ficheiros para estes	0	0,0%	1	7,1%	1	3,1%
Permite uma rápida e eficaz passagem de informação entre colegas	0	0,0%	1	7,1%	1	3,1%
Posso conferenciar com os meus colegas acerca da escola	1	5,6%	0	0,0%	1	3,1%
Posso tirar dúvidas com colegas, fazer trabalhos em conjunto	1	5,6%	0	0,0%	1	3,1%
Se tivermos duvidas no trabalho de casa perguntamos a alguém da turma	1	5,6%	0	0,0%	1	3,1%
Troca de ideias sobre trabalhos escolares com colegas ou amigos que me possam ajudar	0	0,0%	1	7,1%	1	3,1%
Trocar trabalhos por word	1	5,6%	0	0,0%	1	3,1%

Tabela 84 – Motivos justificativos do *Messenger* ser uma ferramenta de apoio ao estudo

G6. 2. Se respondeste sim ou às vezes, indica de que modo:	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Ajuda para estudar para os testes, esclarecer dúvidas	0	0,0%	1	14,0%	0	0,0%	0	0,0%
Através da comunicação com colegas de estudo, no decorrer de trabalhos de grupo, ou individuais	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	20,0%
Colegas passam-me trabalhos e realizar trabalhos através do MSN	0	0,0%	0	0,0%	1	11,0%	0	0,0%
Copiar trabalhos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	20,0%
Enviar e receber ficheiros	0	0,0%	0	0,0%	1	11,0%	0	0,0%
Enviar trabalhos; esclarecer dúvidas	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Esclarecer dúvidas	0	0,0%	2	29%	0	0,0%	2	40%
Faço os TPC e resumos com a ajuda dos meus amigos	2	67%	1	14,0%	0	0,0%	0	0,0%
Para trocar trabalhos, discutir ideias, etc.	0	0,0%	0	0,0%	2	22%	0	0,0%
Partilha de ficheiros e troca de ideias	0	0,0%	0	0,0%	2	22%	0	0,0%
Partilha de ideias	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	20,0%
Permite comunicar com colegas de trabalho e enviar ficheiros para estes	0	0,0%	0	0,0%	1	11,0%	0	0,0%
Permite uma rápida e eficaz passagem de informação entre colegas	0	0,0%	0	0,0%	1	11,0%	0	0,0%
Posso conferenciar com os meus colegas acerca da escola	0	0,0%	1	14,0%	0	0,0%	0	0,0%
Posso tirar dúvidas com colegas, fazer trabalhos em conjunto	1	33%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Se tivermos dúvidas no trabalho de casa perguntamos a alguém da turma	0	0,0%	1	14,0%	0	0,0%	0	0,0%
Troca de ideias sobre trabalhos escolares com colegas ou amigos que me possam ajudar	0	0,0%	0	0,0%	1	11,0%	0	0,0%
Trocar trabalhos por word	0	0,0%	1	14,0%	0	0,0%	0	0,0%

Tabela 85 – Motivos justificativos do *Messenger* ser uma ferramenta de apoio ao estudo por sexo

Pergunta 6.3

G6.3 Deixas de estudar ou de fazer os trabalhos escolares para estar no Messenger a comunicar?	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	1	1,5	3	5,4	4	3,3
Sim	0	0,0	1	1,8	1	0,8
Não	55	82,1	39	69,6	94	76,4
Às vezes	11	16,4	13	23,2	24	19,5
Total	67	100,0	56	100,0	123	100,0

Tabela 86 – Opção entre estudar e comunicar no Messenger por nível de ensino

G6.3 Deixas de estudar ou de fazer os trabalhos escolares para estar no Messenger a comunicar?	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	Nº resp.	%	Nº resp.	%	Nº resp.	%	Nº resp.	%
Sim	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	3,8%
Não	22	81,5%	35	85,4%	23	82,1%	17	65,4%
Às vezes	5	18,5%	6	14,6%	5	17,9%	8	30,8%
Total	27	100%	41	100%	28	100%	26	100%

Tabela 87 – Opção entre estudar e comunicar no Messenger por sexo

Pergunta 6.4

G.6.4 Utilizações do Messenger em contexto escolar	Ensino Básico														Ensino Secundário													
	NR		Sempre		Qsempre		Pvezes		Raramente		Nunca		Total		NR		Sempre		Qsempre		Pvezes		Raramente		Nunca		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
G6.4.1 Utilizo-o para planear tarefas escolares com os meus colegas de escola	3	5,4%	0	0,0%	7	12,5%	26	46,4%	17	30,4%	3	5,4%	56	100,0%	6	4,9%	1	0,8%	16	13,0%	62	50,4%	29	23,6%	9	7,3%	123	100,0%
G6.4.2 Utilizo-o para realizar trabalhos escolares em grupo	3	5,4%	1	1,8%	8	14,3%	22	39,3%	15	26,8%	7	12,5%	56	100,0%	6	4,9%	4	3,3%	14	11,4%	51	41,5%	31	25,2%	17	13,8%	123	100,0%
G6.4.3 Utilizo-o para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas	3	5,4%	2	3,6%	12	21,4%	23	41,1%	13	23,2%	3	5,4%	56	100,0%	6	4,9%	8	6,5%	20	16,3%	57	46,3%	26	21,1%	6	4,9%	123	100,0%
G6.4.4 Utilizo-o para trocar ficheiros com informação escolar	3	5,4%	0	0,0%	11	19,6%	31	55,4%	9	16,1%	2	3,6%	56	100,0%	6	4,9%	2	1,6%	18	14,6%	65	52,8%	25	20,3%	7	5,7%	123	100,0%
G6.4.5 É uma modalidade de comunicação útil entre colegas	3	5,4%	11	19,6%	28	50,0%	11	19,6%	2	3,6%	1	1,8%	56	100,0%	6	4,9%	39	31,7%	43	35,0%	27	22,0%	5	4,1%	3	2,4%	123	100,0%
G6.4.6 Utilizo-o no desenvolvimento de projectos interescolas	3	5,4%	2	3,6%	1	1,8%	10	17,9%	16	28,6%	24	42,9%	56	100,0%	8	6,5%	2	1,6%	5	4,1%	26	21,1%	42	34,1%	40	32,5%	123	100,0%

Tabela 88 – O Messenger em contexto escolar por nível de ensino e global

G6.4.7 Costumo pedir aos meus professores o seu endereço	5	8,9%	0	0,0%	1	1,8%	2	3,6%	12	21,4%	36	64,3%	56	100,0%	10	8,1%	0	0,0%	2	1,6%	3	2,4%	27	22,0%	81	65,9%	123	100,0%
G6.4.8 Os meus professores dão-me espontaneamente o seu endereço de e-mail do Messenger	4	7,1%	0	0,0%	1	1,8%	12	21,4%	20	35,7%	19	33,9%	56	100,0%	8	6,5%	0	0,0%	3	2,4%	20	16,3%	38	30,9%	54	43,9%	123	100,0%
G6.4.9 Quando possuo o endereço de e-mail, adiciono os meus professores ao Messenger	3	5,4%	4	7,1%	2	3,6%	7	12,5%	15	26,8%	25	44,6%	56	100,0%	7	5,7%	14	11,4%	6	4,9%	13	10,6%	28	22,8%	55	44,7%	123	100,0%
G6.4.10 Quando adiciono à minha lista os contactos dos professores, comunico com eles pelo Messenger	4	7,1%	1	1,8%	5	8,9%	5	8,9%	13	23,2%	28	50,0%	56	100,0%	8	6,5%	4	3,3%	10	8,1%	13	10,6%	27	22,0%	61	49,6%	123	100,0%
G6.4.11 Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores	5	8,9%	5	8,9%	10	17,9%	15	26,8%	9	16,1%	12	21,4%	56	100,0%	10	8,1%	14	11,4%	17	13,8%	31	25,2%	19	15,4%	32	26,0%	123	100,0%

Tabela 89 – O Messenger em contexto escolar por nível de ensino e global (Cont.)

G6.4.12 Se já contactaste com o professor via <i>Messenger</i> , refere o motivo que te levou a contactá-lo	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	46	68,7%	46	82,1%	92	74,8%
Com a professora de química que envia <i>email's</i> sobre química	1	1,5%	0	0,0%	1	0,8%
Conversar	1	1,5%	0	0,0%	1	0,8%
Dúvidas sobre a disciplina	2	3,0%	3	5,4%	5	4,0%
Efectuar trabalhos	0	0,0%	1	1,8%	1	0,8%
Esclarecimento de dúvidas	5	7,5%	3	5,4%	8	6,5%
Falo com o professor normalmente e uma vez ou outra pergunto pelo tpc	1	1,5%	0	0,0%	1	0,8%
Nunca contactei com professores via <i>Messenger</i>	5	7,5%	0	0,0%	7	4,0%
Para combinar horário de estudo	0	0,0%	1	1,8%	1	0,8%
Para saber como estava	1	1,5%	0	0,0%	1	0,8%
Para trocar ficheiros	1	1,5%	0	0,0%	1	0,8%
Perguntar o que saía para o teste, pois estive doente	1	1,5%	0	0,0%	1	0,8%
Porque uma prima afastada foi minha professora	1	1,5%	0	0,0%	1	0,8%
Só conversa de "olá tudo bem."	0	0,0%	1	1,8%	1	0,8%
Trabalhos escolares	1	1,5%	0	0,0%	1	0,8%
Um ex professor que habita longe (convívio)	0	0,0%	1	1,8%	1	0,8%
Uma única vez para tirar uma duvida sobre um trabalho escolar	1	1,5%	0	0,0%	1	0,8%

Tabela 90 – Outros motivos justificativos das conversas via *Messenger* com professores por nível de ensino

G6.4. O Messenger em contexto escolar – parte 1		Ensino Básico				Ensino Secundário			
		Sexo				Sexo			
		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
G6.4.1. Utilizo-o para planejar tarefas escolares com os meus colegas de escola	Não respondeu	0	0,0%	3	7,7%	0	0,0%	2	6,3%
	Sempre	1	3,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Quase sempre	2	6,7%	5	13,2%	2	8,3%	4	12,5%
	Por vezes	14	46,7%	19	49,4%	14	52,5%	17	52,7%
	Raramente	13	43,3%	7	19,9%	11	39,2%	5	16,3%
	Nunca	0	0,0%	4	9,9%	0	0,0%	4	12,2%
G6.4.2. Utilizo-o para realizar trabalhos escolares em grupo	Não respondeu	0	0,0%	3	7,7%	0	0,0%	2	6,3%
	Sempre	2	6,7%	2	5,5%	0	0,0%	1	3,3%
	Quase sempre	2	6,7%	4	12,2%	3	11,7%	5	15,9%
	Por vezes	12	40,0%	12	30,7%	15	56,7%	12	36,9%
	Raramente	8	26,7%	10	26,4%	6	20,8%	10	31,0%
	Nunca	6	20,0%	7	17,5%	3	10,8%	2	6,7%
G6.4.3. Utilizo-o para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas	Não respondeu	0	0,0%	3	7,7%	0	0,0%	2	6,3%
	Sempre	2	6,7%	1	2,2%	2	8,3%	1	2,9%
	Quase sempre	3	10,0%	6	18,8%	1	3,3%	10	31,4%
	Por vezes	16	53,3%	15	38,4%	17	64,2%	12	37,3%
	Raramente	8	26,7%	9	23,0%	6	20,8%	6	18,8%
	Nunca	1	3,3%	4	9,9%	1	3,3%	1	3,3%
G6.4.4. Utilizo-o para trocar ficheiros com informação escolar	Não respondeu	0	0,0%	3	7,7%	0	0,0%	2	6,3%
	Sempre	1	3,3%	0	0,0%	1	4,2%	0	0,0%
	Quase sempre	2	6,7%	5	15,5%	3	11,7%	7	22,2%
	Por vezes	20	66,7%	16	41,7%	18	65,8%	14	43,5%
	Raramente	6	20,0%	10	25,2%	5	18,3%	7	21,8%
	Nunca	1	3,3%	4	9,9%	0	0,0%	2	6,3%
G6.4.5. É uma modalidade de comunicação útil entre colegas	Não respondeu	0	0,0%	3	7,7%	0	0,0%	2	6,3%
	Sempre	11	36,7%	6	14,2%	11	43,3%	8	23,9%
	Quase sempre	10	33,3%	16	42,9%	10	35,0%	9	29,2%
	Por vezes	7	23,3%	10	27,5%	4	14,2%	11	34,3%
	Raramente	2	6,7%	2	5,5%	2	7,5%	1	3,3%
	Nunca	0	0,0%	1	2,2%	0	0,0%	1	2,9%

Tabela 91 – O Messenger em contexto escolar por sexo

G6.4. O Messenger em contexto escolar – parte 2		Ensino Básico				Ensino Secundário			
		Sexo				Sexo			
		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
		nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
G6.4.6. Utilizo-o no desenvolvimento de projectos inter-escolas	Não respondeu	0	0,0%	5	12,0%	0	0,0%	2	6,3%
	Sempre	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Quase sempre	1	3,3%	1	2,2%	1	4,2%	1	2,9%
	Por vezes	6	20,0%	8	22,0%	7	27,5%	7	22,2%
	Raramente	11	36,7%	13	31,7%	11	40,8%	9	27,6%
	Nunca	12	40,0%	11	32,0%	8	27,5%	13	41,0%
G6.4.7. Costumo pedir aos meus professores o seu endereço	Não respondeu	2	6,7%	4	9,9%	1	3,3%	2	6,3%
	Sempre	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Quase sempre	1	3,3%	0	0,0%	1	3,3%	1	2,9%
	Por vezes	0	0,0%	0	0,0%	1	4,2%	0	0,0%
	Raramente	6	20,0%	11	29,7%	6	22,5%	8	25,5%
	Nunca	21	70,0%	23	60,4%	18	66,7%	21	65,3%
G6.4.8. Os meus professores dão-me espontaneamente o seu endereço de e-mail do Messenger	Não respondeu	0	0,0%	4	9,9%	0	0,0%	2	6,3%
	Sempre	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Quase sempre	1	3,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,9%
	Por vezes	9	30,0%	6	17,7%	6	20,8%	5	16,3%
	Raramente	7	23,3%	11	28,6%	9	33,3%	9	28,0%
	Nunca	13	43,3%	17	43,9%	12	45,8%	15	46,5%
G6.4.9. Quando possuo o endereço de e-mail, adiciono os meus professores ao Messenger	Não respondeu	0	0,0%	4	9,9%	0	0,0%	2	6,3%
	Sempre	2	6,7%	1	2,2%	5	20,0%	4	11,8%
	Quase sempre	4	13,3%	1	3,3%	1	3,3%	2	6,3%
	Por vezes	5	16,7%	4	9,9%	4	14,2%	1	3,3%
	Raramente	5	16,7%	9	25,4%	4	15,0%	9	28,4%
	Nunca	14	46,7%	19	49,4%	13	47,5%	14	43,9%
G6.4.10. Quando adiciono à minha lista os contactos dos professores, comunico com eles pelo Messenger	Não respondeu	0	0,0%	4	9,9%	0	0,0%	2	6,3%
	Sempre	0	0,0%	0	0,0%	2	8,3%	1	2,9%
	Quase sempre	2	6,7%	2	5,5%	2	7,5%	3	9,2%
	Por vezes	7	23,3%	1	3,3%	2	7,5%	2	6,3%
	Raramente	8	26,7%	10	26,4%	7	25,0%	7	22,2%
	Nunca	13	43,3%	21	54,9%	14	51,7%	17	53,1%
G6.4.11. Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores	Não respondeu	1	3,3%	4	9,9%	0	0,0%	2	6,3%
	Sempre	5	16,7%	4	12,2%	4	15,8%	4	12,9%
	Quase sempre	6	20,0%	1	3,3%	3	10,8%	3	9,2%
	Por vezes	7	23,3%	10	26,4%	6	21,7%	9	28,0%
	Raramente	4	13,3%	9	21,9%	6	21,7%	3	9,6%
	Nunca	7	23,3%	10	26,4%	8	30,0%	11	33,9%

Tabela 92 – O Messenger em contexto educativo por sexo (Cont.)

GRUPO VII - COMUNICAR COM O MESSENGER

Pergunta 7.1

G7.1 Considero o <i>Messenger</i> uma forma de comunicação	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Não respondeu	2	3,0%	4	7,1%	6	4,9%
Muito atractiva	19	28,4%	8	14,3%	27	22,0%
Atractiva	35	52,2%	35	62,5%	70	56,9%
Pouco atractiva	9	13,4%	8	14,3%	17	13,8%
Nada atractiva	2	3,0%	1	1,8%	3	2,4%
Total	67	100%	56	100%	123	100%

Tabela 93 – Grau de atracção do Messenger

G7.1 Considero o <i>Messenger</i> uma forma de comunicação:	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Muito atractiva	11	40,7%	8	20,0%	3	10,7%	5	20,0%
Atractiva	12	44,4%	23	57,5%	24	85,7%	12	48,0%
Pouco atractiva	4	14,8%	6	15,0%	1	3,6%	7	28,0%
Nada atractiva	0	,0%	3	7,5%	0	,0%	1	4,0%

Tabela 94 – Grau de atracção do Messenger por sexo

Pergunta 7.2

G7.2. Se respondeste em 1. “Muito atractiva ou Atractiva”, indica, assinalando os 5 principais motivos que justificam a tua opinião:	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	Nº resp.	%	Nº resp.	%	Nº resp.	%
Fazer amigos	32	45,1%	15	24,6%	47	35,6%
Reunir com um grupo de amigos ao mesmo tempo	31	43,7%	24	39,3%	55	41,7%
Comunicar com amigos e fazer outras tarefas no computador em simultâneo	41	57,7%	37	60,7%	78	59,1%
Estabelecer conversações com amigos gratuitamente e em tempo real	36	50,7%	37	60,7%	73	55,3%
Conversar com amigos e trocar ao mesmo tempo ficheiros e imagens	31	43,7%	36	59,0%	67	50,8%
Conversar com vários amigos em simultâneo a partir de janelas diferentes	24	33,8%	23	37,7%	47	35,6%
Consolidar as amizades	22	31,0%	12	19,7%	34	25,8%
Sentir-me acompanhado(a) quando estou a estudar	3	4,2%	3	4,9%	6	4,5%
Falar com quem quero, quando quero e se quero	28	39,4%	22	36,1%	50	37,9%
Manter conversações de vídeo	10	14,1%	3	4,9%	13	9,8%
Estabelecer conversações de voz	9	12,7%	2	3,3%	11	8,3%
Ter expectativas de que ocorra o diferente, o inesperado, o excepcional, o divertido	6	8,5%	2	3,3%	8	6,1%
Eliminar certos medos e inseguranças que ocorrem quando comunico pessoalmente	7	9,9%	4	6,6%	11	8,3%
Conversar comodamente em casa, sem ser ao telefone e sem ser ouvido	20	28,2%	10	16,4%	30	22,7%
Outro	1	1,4%	0	0,0%	1	0,8%

Tabela 95 – Motivos do Messenger ser apelativo

Indica os 5 principais motivos que justificam a sua opinião:	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Sexo				Sexo			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%	nº resp.	%
Fazer amigos	9	39,10%	23	74,20%	8	29,60%	7	41,20%
Reunir com um grupo de amigos ao mesmo tempo	17	73,90%	14	45,20%	17	63,00%	7	41,20%
Comunicar com amigos e fazer outras tarefas no computador em simultâneo	16	69,60%	25	80,60%	23	85,20%	14	82,40%
Estabelecer conversações com amigos gratuitamente e em tempo real	16	69,60%	20	64,50%	23	85,20%	14	82,40%
Conversar com amigos e trocar ao mesmo tempo ficheiros e imagens	17	73,90%	14	45,20%	24	88,90%	12	70,60%
Conversar com vários amigos em simultâneo a partir de janelas diferentes	10	43,50%	14	45,20%	13	48,10%	10	58,80%
Consolidar as amizades	10	43,50%	12	38,70%	7	25,90%	5	29,40%
Sentir-me acompanhado(a) quando estou a estudar	0	0,00%	3	9,70%	1	3,70%	2	11,80%
Falar com quem quero, quando quero e se quero	11	47,80%	17	54,80%	16	59,30%	6	35,30%
Manter conversações de vídeo	4	17,40%	6	19,40%	1	3,70%	2	11,80%
Estabelecer conversações de voz	5	21,70%	4	12,90%	1	3,70%	1	5,90%
Ter expectativas de que ocorra o diferente, o inesperado, o excepcional, o divertido	3	13,00%	3	9,70%	1	3,70%	1	5,90%
Eliminar certos medos e inseguranças que ocorrem quando comunico pessoalmente	3	13,00%	4	12,90%	1	3,70%	3	17,60%
Conversar comodamente em casa, sem ser ao telefone e sem ser ouvido	10	43,50%	10	32,30%	6	22,20%	4	23,50%
Outro	0	0,00%	1	3,20%	0	0,00%	0	0,00%

Tabela 96 – Motivos do Messenger ser apelativo por sexo

ANEXO F

TESTES ESTATÍSTICOS

Grupo 2 – Computador em casa por nível de ensino e no global

Pergunta 2.2

Quadro 1 e 2 - Teste de Qui-Quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G2.2 entre os dois níveis de Ensino

	G2.2 Tens acesso à Internet em casa?				Total
		Sim	Não		
Estudante do:	Ensino Básico	Count	65	3	68
		Expected Count	64,8	3,2	68,0
	Ensino Secundário	Count	57	3	60
		Expected Count	57,2	2,8	60,0
Total		Count	122	6	128
		Expected Count	122	6	128,0

Quadro 1 – Acesso à Internet em casa por nível de ensino e no total

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,025(b)	1	,875		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,025	1	,875		
Fisher's Exact Test				1,000	,599
Linear-by-Linear Association	,024	1	,876		
N of Valid Cases	128				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,81

Quadro 2 – Acesso à Internet em casa por nível de ensino

Quadro 3 e 4 - Teste de Qui-Quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G2.2 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G2. 2.Tens acesso à Internet em casa?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	27	1	28
		Expected Count	26,8	1,2	28,0
	Masculino	Count	38	2	40
		Expected Count	38,2	1,8	40,0
Total		Count	65	3	68
		Expected Count	65,0	3,0	68,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 3 – Acesso à Internet em casa por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,080(b)	1	,778		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,082	1	,775		
Fisher's Exact Test				1,000	,633
Linear-by-Linear Association	,079	1	,779		
N of Valid Cases	68				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,24c Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 4 – Acesso à Internet em casa por sexo (E. Básico)

Quadro 5 e 6 - Teste de Qui-Quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G2.2 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G2.2 Tens acesso à Internet em casa?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	28	2	30
		Expected Count	28,5	1,5	30,0
	Masculino	Count	29	1	30
		Expected Count	28,5	1,5	30,0
Total		Count	57	3	60
		Expected Count	57,0	3,0	60,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 5 – Acesso à Internet em casa por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,351(b)	1	,554		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,357	1	,550		
Fisher's Exact Test				1,000	,500
Linear-by-Linear Association	,345	1	,557		
N of Valid Cases	60				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 6 – Acesso à Internet em casa por sexo (E. Secundário)

Pergunta 2.3

Quadro 1 e 2 - Teste de Qui-Quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G2.3 entre os dois níveis de ensino

	G2.3 Tens um computador só para ti?				Total
			Sim	Não	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	37	32	69
		Expected Count	40,3	28,7	69,0
	Ensino Secundário	Count	39	22	61
		Expected Count	35,7	25,3	61,0
Total	Count		76	54	130
	Expected Count		76,0	54,0	130,0

Quadro 7 – Computador para uso individual por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,418(b)	1	,234		
Continuity Correction(a)	1,025	1	,311		
Likelihood Ratio	1,423	1	,233		
Fisher's Exact Test				,285	,156
Linear-by-Linear Association	1,407	1	,236		
N of Valid Cases	130				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,34

Quadro 8 – Computador para uso individual por nível de ensino

Quadro 9 e 10 - Teste de Qui-Quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G2.3 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G2.3 Tens um computador só para ti?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	13	15	28
		Expected Count	15,0	13,0	28,0
	Masculino	Count	24	17	41
		Expected Count	22,0	19,0	41,0
Total		Count	37	32	69
		Expected Count	37,0	32,0	69,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 9 – Computador para uso individual por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,981(b)	1	,322		
Continuity Correction(a)	,554	1	,457		
Likelihood Ratio	,981	1	,322		
Fisher's Exact Test				,339	,228
Linear-by-Linear Association	,967	1	,326		
N of Valid Cases	69				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,99

c Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 10 – Computador para uso individual por sexo (E. Básico)

Quadro 11 e 12 - Teste de Qui-Quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G2.3 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G2.3 Tens um computador só para ti?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	21	10	31
		Expected Count	19,8	11,2	31,0
	Masculino	Count	18	12	30
		Expected Count	19,2	10,8	30,0
Total		Count	39	22	61
		Expected Count	39,0	22,0	61,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 11 – Computador para uso individual por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,396(b)	1	,529		
Continuity Correction (a)	,132	1	,717		
Likelihood Ratio	,397	1	,529		
Fisher's Exact Test				,600	,358
Linear-by-Linear Association	,390	1	,532		
N of Valid Cases	61				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,82

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 12– Computador para uso individual por sexo (E. Secundário)

Pergunta 2.5

Quadro 13 e 14 - Teste de Mann-Whitney para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G2.5 entre os dois níveis de ensino

Ranks

G2.5 Em casa, quanto tempo, em média, utilizas o computador por semana?	Estudante do:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Ensino Básico	67	66,28	4440,50
	Ensino Secundário	61	62,55	3815,50
	Total	128		

Quadro 13 – Tempo médio semanal de uso do computador em casa por nível de ensino

Test Statistics (a)

	G2. 5. Em casa, quanto tempo, em média, utilizas o computador por semana?
Mann-Whitney U	1924,500
Wilcoxon W	3815,500
Z	-,579
Asymp. Sig. (2-tailed)	,562

a Grouping Variable: Estudante do:

Quadro 14 – Tempo médio semanal de uso do computador em casa por nível de ensino

Quadro 15 e 16 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G2.5 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

Ranks

G2.5 Em casa, quanto tempo, em média, utiliza o computador por semana?	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	27	28,70	775,00
	Masculino	40	37,58	1503,00
	Total	67		

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 15 – Tempo médio semanal de uso do computador em casa por sexo (E. Básico)

Test Statistics (a, b)

	G2. 5. Em casa, quanto tempo, em média, utiliza o computador por semana?
Mann-Whitney U	397,000
Wilcoxon W	775,000
Z	-1,864
Asymp. Sig. (2-tailed)	,062

Quadro 16 – Tempo médio semanal de uso do computador em casa por sexo (E. Básico)

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 17 e 18 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G2.5 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

Ranks

G2.5 Em casa, quanto tempo, em média, utiliza o computador (por semana)?	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	31	25,68	796,00
	Masculino	30	36,50	1095,00
	Total	61		

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro17 – Tempo médio semanal de uso do computador em casa (E. Secundário)

Test Statistics (a, b)

	G2.5 Em casa, quanto tempo, em média, utiliza o computador por semana?
Mann-Whitney U	300,000
Wilcoxon W	796,000
Z	-2,438
Asymp. Sig. (2-tailed)	,015

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 18 – Tempo médio semanal de uso do computador em casa por sexo (E. Secundário)

Pergunta 2.6

Quadro 19 e 20 - Teste de Mann-Whitney para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G2.6 entre os dois níveis de ensino

Ranks

G2.6 Do tempo que assinalaste na pergunta anterior, quanto é dedicado à utilização da Internet por semana?	Estudante do:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Ensino Básico	70	67,87	4751,00
	Ensino Secundário	60	62,73	3764,00
	Total	130		

Quadro 19 – Tempo dedicado à Internet por semana por nível de ensino

Test Statistics(a)

	G2. 6. Do tempo que assinalaste na pergunta anterior, quanto é dedicado à utilização da Internet por semana?
Mann-Whitney U	1934,000
Wilcoxon W	3764,000
Z	-,794
Asymp. Sig. (2-tailed)	,427

a Grouping Variable: Estudante do:

Quadro 20 – Tempo dedicado à Internet por semana por nível de ensino

Quadro 21 e 22 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G2.6 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

Ranks

G2.6 Do tempo que assinalaste na pergunta anterior, quanto é dedicado à utilização da Internet por semana?	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	28	31,79	890,00
	Masculino	42	37,98	1595,00
	Total	70		

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 21 – Tempo semanal dedicado à Internet por sexo (E. Básico)

Test Statistics(a,b)

	G2.6 Do tempo que assinalaste na pergunta anterior, quanto é dedicado à utilização da Internet por semana?
Mann-Whitney U	484,000
Wilcoxon W	890,000
Z	-1,271
Asymp. Sig. (2-tailed)	,204

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 22 – Tempo semanal dedicado à Internet por sexo (E. Básico)

Quadro 23 e 24 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G2.6 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

Ranks

	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
G2.6 Do tempo que assinalaste na pergunta anterior, quanto é dedicado à utilização da Internet (por semana)?	Feminino	31	25,90	803,00
	Masculino	29	35,41	1027,00
	Total	60		

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 23 – Tempo semanal dedicado à Internet por sexo (E. Secundário)

Test Statistics (a, b)

	G2.6 Do tempo que assinalaste na pergunta anterior, quanto é dedicado à utilização da Internet por semana?
Mann-Whitney U	307,000
Wilcoxon W	803,000
Z	-2,181
Asymp. Sig. (2-tailed)	,029

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 24 – Tempo semanal dedicado à Internet por sexo (E. Secundário)

Pergunta 2.7

Quadro 25 e 26 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G2.7 entre os dois níveis de ensino

		G2.7 Em casa utilizas o computador essencialmente para:				Total
			Estudo e trabalho escolar	Jogos e lazer	Tanto para uma como para outra	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	4	7	58	69
		Expected Count	3,2	11,8	54,0	69,0
	Ensino Secundário	Count	2	15	43	60
		Expected Count	2,8	10,2	47,0	60,0
Total		Count	6	22	101	129
		Expected Count	6,0	22,0	101,0	129,0

Quadro 25 – Utilização dada ao computador em casa por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,201(a)	2	,074
Likelihood Ratio	5,264	2	,072
Linear-by-Linear Association	1,093	1	,296
N of Valid Cases	129		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,79

Quadro 26 – Utilização dada ao computador em casa por nível de ensino

Quadro 27 e 28 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G2.7 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G2.7 Em casa utilizas o computador essencialmente para:				Total
			Estudo e trabalho escolar	Jogos e lazer	Tanto para uma como para outra	
Sexo	Feminino	Count	1	0	27	28
		Expected Count	1,6	2,8	23,5	28,0
	Masculino	Count	3	7	31	41
		Expected Count	2,4	4,2	34,5	41,0
Total		Count	4	7	58	69
		Expected Count	4,0	7,0	58,0	69,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 27 – Utilização dada ao computador em casa por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,041(a)	2	,049
Likelihood Ratio	8,563	2	,014
Linear-by-Linear Association	3,459	1	,063
N of Valid Cases	69		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,62

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 28 – Utilização dada ao computador em casa por sexo (E. Básico)

Quadro 29 e 30 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G2.7 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G2.7 Em casa utilizas o computador essencialmente para:				Total
			Estudo e trabalho escolar	Jogos e lazer	Tanto para uma como para outra	
Sexo	Feminino	Count	2	5	23	30
		Expected Count	1,0	7,5	21,5	30,0
	Masculino	Count	0	10	20	30
		Expected Count	1,0	7,5	21,5	30,0
Total		Count	2	15	43	60
		Expected Count	2,0	15,0	43,0	60,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 29 – Utilização dada ao computador em casa por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,876(a)	2	,144
Likelihood Ratio	4,681	2	,096
Linear-by-Linear Association	,058	1	,810
N of Valid Cases	60		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 30 – Utilização dada ao computador em casa por sexo (E. Secundário)

Pergunta 2.8

Quadro 30 e 31 - Teste de Mann-Whitney para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G2.9 entre os dois níveis de ensino

	Estudante do:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
G2.9.1 <i>Messenger</i>	Ensino Básico	68	72,33	4918,50
	Ensino Secundário	59	54,40	3209,50
	Total	127		
G2.9.2 <i>Chat</i>	Ensino Básico	60	71,78	4306,50
	Ensino Secundário	57	45,55	2596,50
	Total	117		
G2.9.3 Jogos on-line	Ensino Básico	67	70,15	4700,00
	Ensino Secundário	57	53,51	3050,00
	Total	124		

Quadro 31 – Restrições impostas pelos pais às principais utilizações da Internet por nível de ensino

Test Statistics (a)

	G2.9.1 <i>Messenger</i>	G2.9.2 <i>Chat</i>	G2.9.3 Jogos <i>on-line</i>
Mann-Whitney U	1439,500	943,500	1397,000
Wilcoxon W	3209,500	2596,500	3050,000
Z	-3,197	-4,995	-3,080
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,000	,002

a Grouping Variable: Estudante do:

Quadro32 – Restrições impostas pelos pais às principais utilizações da Internet por nível de ensino

Quadro 33 e 34 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G2.9 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

Ranks

	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
G2.9.1 <i>Messenger</i>	Feminino	26	33,65	875,00
	Masculino	42	35,02	1471,00
	Total	68		
G2.9.2 <i>Chat</i>	Feminino	23	37,50	862,50
	Masculino	37	26,15	967,50
	Total	60		
G2.9.3 <i>Jogos on-line</i>	Feminino	26	33,44	869,50
	Masculino	41	34,35	1408,50
	Total	67		

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 33 – Restrições impostas pelos pais às principais utilizações da Internet por sexo (E. Básico)

Test Statistics (a,b)

	G2.9.1 <i>Messenger</i>	G2.9.2 <i>Chat</i>	G2.9.3 <i>Jogos on-line</i>
Mann-Whitney U	524,000	264,500	518,500
Wilcoxon W	875,000	967,500	869,500
Z	-,301	-2,589	-,206
Asymp. Sig. (2-tailed)	,763	,010	,837

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 34 – Restrições impostas pelos pais às principais utilizações da Internet por sexo (E. Básico)

Quadro 35 e 36 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G2.9 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

Ranks

	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
G2.9.1 <i>Messenger</i>	Feminino	29	29,60	858,50
	Masculino	30	30,38	911,50
	Total	59		
G2.9.2 <i>Chat</i>	Feminino	28	31,11	871,00
	Masculino	29	26,97	782,00
	Total	57		
G2.9.3 <i>Jogos on-line</i>	Feminino	27	27,76	749,50
	Masculino	30	30,12	903,50
	Total	57		

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 35 – Restrições impostas pelos pais às principais utilizações da Internet por sexo (E. Secundário)

Test Statistics (a,b)

	G2.9.1 <i>Messenger</i>	G2.9.2 <i>Chat</i>	G2.9.3 <i>Jogos on-line</i>
Mann-Whitney U	423,500	347,000	371,500
Wilcoxon W	858,500	782,000	749,500
Z	-,241	-1,768	-,778
Asymp. Sig. (2-tailed)	,810	,077	,436

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 36 – Restrições impostas pelos pais às principais utilizações da Internet por sexo (E. Secundário)

Pergunta 2.10

Quadro 37 e 38 - Teste de Mann-Whitney para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G2.10 entre os dois níveis de ensino

Ranks

G2.10 Os teus pais acham que gastas demasiado tempo na Internet?	Estudante do:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Ensino Básico	69	74,06	5110,00
	Ensino Secundário	60	54,58	3275,00
	Total	129		

Quadro 37 – Opinião dos pais quanto ao tempo que os educandos gastam na Internet por nível de ensino

Test Statistics (a)

	G2.10 Os teus pais acham que gastas demasiado tempo na Internet?
Mann-Whitney U	1445,000
Wilcoxon W	3275,000
Z	-3,107
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

a Grouping Variable: Estudante do:

Quadro 38 – Opinião dos pais quanto ao tempo que os educandos gastam na Internet por nível de ensino

Quadro 39 e 40 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G2.10 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

Ranks (a)

G2.10 Os teus pais acham que gastas demasiado tempo na Internet?	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	27	36,96	998,00
	Masculino	42	33,74	1417,00
	Total	69		

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 39 – Opinião dos pais quanto ao tempo que os educandos gastam na Internet por sexo (E. Básico)

Test Statistics (a,b)

	G2.10 Os teus pais acham que gastas demasiado tempo na Internet?
Mann-Whitney U	514,000
Wilcoxon W	1417,000
Z	-,690
Asymp. Sig. (2-tailed)	,490

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 40 – Opinião dos pais quanto ao tempo que os educandos gastam na Internet por sexo (E. Básico)

Quadro 41 e 42 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G2.10 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

Ranks

Ranks (a)

G2.10 Os teus pais acham que gastas demasiado tempo na Internet?	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	30	30,02	900,50
	Masculino	30	30,98	929,50
	Total	60		

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 41 – Opinião dos pais quanto ao tempo que os educandos gastam na Internet por sexo (E. Secundário)

Test Statistics (a,b)

	G2. 10 Os teus pais acham que gastas demasiado tempo na Internet?
Mann-Whitney U	435,500
Wilcoxon W	900,500
Z	-,227
Asymp. Sig. (2-tailed)	,821

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 42 – Opinião dos pais quanto ao tempo que os educandos gastam na Internet por sexo (E. Secundário)

GRUPO III - COMPUTADOR NA ESCOLA

Pergunta 3.1

Quadro 43 e 44 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G3.1 entre os dois níveis de ensino

		G3.1 Costumas utilizar o computador na escola?			Total
			Sim	Não	
Estudante do	Ensino Básico	Count	43	27	70
		Expected Count	29,4	40,6	70,0
	Ensino Secundário	Count	12	49	61
		Expected Count	25,6	35,4	61,0
Total		Count	55	76	131
		Expected Count	55,0	76,0	131,0

Quadro 43 – Utilização do computador na escola por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	23,333(b)	1	,000		
Continuity Correction(a)	21,650	1	,000		
Likelihood Ratio	24,382	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	23,155	1	,000		
N of Valid Cases	131				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,61.

Quadro 44– Utilização do computador na escola por nível de ensino

Quadro 45 e 46 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G3.1 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G3.1 Costumas utilizar o computador na escola?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	18	9	27
		Expected Count	16,6	10,4	27,0
	Masculino	Count	25	18	43
		Expected Count	26,4	16,6	43,0
Total		Count	43	27	70
		Expected Count	43,0	27,0	70,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 45 – Utilização do computador na escola por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,509(b)	1	,476		
Continuity Correction(a)	,213	1	,645		
Likelihood Ratio	,513	1	,474		
Fisher's Exact Test				,615	,324
Linear-by-Linear Association	,502	1	,479		
N of Valid Cases	70				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,41

c Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 46 – Utilização do computador na escola por sexo (E. Básico)

Quadro 47 e 48 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G3.1 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G3.1 Costumas utilizar o computador na escola?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	4	27	31
		Expected Count	6,1	24,9	31,0
	Masculino	Count	8	22	30
		Expected Count	5,9	24,1	30,0
Total		Count	12	49	61
		Expected Count	12.0	49.0	61.0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 47 – Utilização do computador na escola por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,828(b)	1	,176		
Continuity Correction(a)	1,060	1	,303		
Likelihood Ratio	1,854	1	,173		
Fisher's Exact Test				,211	,152
Linear-by-Linear Association	1,798	1	,180		
N of Valid Cases	61				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,90.

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 48 – Utilização do computador na escola por sexo (E. Secundário)

Pergunta 3.2

Quadro 49 e 50 - Teste de Mann-Whitney para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G3.2 entre os dois níveis de ensino

Ranks

G3.2 Se respondeste sim à pergunta 1, indica em média quanto tempo o usas por semana na escola.	Estudante do:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Ensino Básico	42	26,81	1126,00
	Ensino Secundário	12	29,92	359,00
	Total	54		

Quadro 49 – Tempo semanal de utilização do computador na escola por nível de ensino

Test Statistics (a)

	G3.2 Se respondeste sim à pergunta 1, indica em média quanto tempo o usas por semana na escola:
Mann-Whitney U	223,000
Wilcoxon W	1126,000
Z	-,695
Asymp. Sig. (2-tailed)	,487

a Grouping Variable: Estudante do:

Quadro 50 – Tempo semanal de utilização do computador na escola por nível de ensino

Quadro 51 e 52 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G3.2 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

Ranks

G3.2 se respondeste sim à pergunta 1, indica em média quanto tempo o usas por semana na escola.	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	17	24,29	413,00
	Masculino	25	19,60	490,00
	Total	42		

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 51 – Tempo semanal de utilização do computador na escola por sexo (E. Básico)

Test Statistics (a,b)

	G3.2 se respondeste sim à pergunta 1, indica em média quanto tempo o usas por semana na escola.
Mann-Whitney U	165,000
Wilcoxon W	490,000
Z	-1,422
Asymp. Sig. (2-tailed)	,155

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 52 – Tempo semanal de utilização do computador na escola por sexo (E. Básico)

Quadro 53 e 54 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G3.2 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

G3.2 se respondeste sim à pergunta 1, indica em média quanto tempo o usas por semana na escola.	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	4	6,25	25,00
	Masculino	8	6,63	53,00
	Total	12		

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 53 – Tempo semanal de utilização do computador na escola por sexo (E. Secundário)

Test Statistics(b,c)

	G3.2 se respondeste sim à pergunta 1, indica em média quanto tempo o usas por semana na escola:
Mann-Whitney U	15,000
Wilcoxon W	25,000
Z	-,189
Asymp. Sig. (2-tailed)	,850
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,933(a)

a Not corrected for ties.

b Grouping Variable: Sexo

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 54 – Tempo semanal de utilização do computador na escola por sexo (E. Secundário)

Pergunta 3.3

Quadro 55 e 56 - Teste de Mann-Whitney para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G3.3 entre os dois níveis de ensino

Ranks

G3.3 Do tempo que assinalaste em 2, quanto é dedicado à Internet semanalmente na escola?	Estudante do:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Ensino Básico	42	26,30	1104,50
	Ensino Secundário	12	31,71	380,50
	Total	54		

Quadro 55 – Tempo semanal de utilização da Internet na escola por nível de ensino

Test Statistics (a)

	G3.3 Do tempo que assinalaste em 2, quanto é dedicado à Internet semanalmente na escola?
Mann-Whitney U	201,500
Wilcoxon W	1104,500
Z	-1,260
Asymp. Sig. (2-tailed)	,208

Quadro 56 – Tempo semanal de utilização da Internet na escola por nível de ensino

a Grouping Variable: Estudante do:

Quadro 57 e 58 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G3.3 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

Ranks

G3.3 Do tempo que assinalaste em 2, quanto é dedicado à Internet semanalmente na escola?	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	17	22,12	376,00
	Masculino	25	21,08	527,00
	Total	42		

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 57 – Tempo semanal de utilização da Internet na escola por sexo (E. Básico)

Test Statistics (a,b)

	G3.3 Do tempo que assinalaste em 2, quanto é dedicado à Inter-net semanalmente na escola?
Mann-Whitney U	202,000
Wilcoxon W	527,000
Z	-,316
Asymp. Sig. (2-tailed)	,752

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 58 – Tempo semanal de utilização da Internet na escola por sexo (E. Básico)

Quadro 59 e 60 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G3.3 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

Ranks

G3.3 Do tempo que assinalaste em 2, quanto é dedicado à Internet semanalmente na escola?	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	4	6,38	25,50
	Masculino	8	6,56	52,50
	Total	12		

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 59 – Tempo semanal de utilização da Internet na escola por sexo (E. Secundário)

Test Statistics(b,c)

	G3.3 Do tempo que assinalaste em 2, quanto é dedicado à Internet semanalmente na escola?
Mann-Whitney U	15,500
Wilcoxon W	25,500
Z	-,112
Asymp. Sig. (2-tailed)	,911
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,933(a)

a Not corrected for ties.

b Grouping Variable: Sexo

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 60 – Tempo semanal de utilização da Internet na escola por sexo (E. Secundário)

Pergunta 4.1

Quadro 61 e 62 - Teste de Mann-Whitney para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.1 entre os dois níveis de ensino

Ranks

	Estudante do:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
G4.1.1 Frequência de uso do <i>E-mail</i>	Ensino Básico	71	69,54	4937,00
	Ensino Secundário	61	62,97	3841,00
	Total	132		
G4.1.2 Frequência de uso do <i>Messenger</i>	Ensino Básico	71	63,00	4473,00
	Ensino Secundário	61	70,57	4305,00
	Total	132		
G4.1.3 Frequência de uso dos <i>Chats</i>	Ensino Básico	69	62,52	4314,00
	Ensino Secundário	61	68,87	4201,00
	Total	130		

Quadro 61 – Frequência de uso das ferramentas comunicacionais da Internet por nível de ensino

Test Statistics (a)

	G4.1.1 <i>E-mail</i>	G4.1.2 <i>Messenger</i>	G4.1.3 <i>Chats</i>
Mann-Whitney U	1950,000	1917,000	1899,000
Wilcoxon W	3841,000	4473,000	4314,000
Z	-1,007	-1,167	-1,728
Asymp. Sig. (2-tailed)	,314	,243	,084

a Grouping Variable: Estudante do:

Quadro 62 – Frequência de uso das ferramentas comunicacionais da Internet por nível de ensino

Quadro 63 e 64 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G4.1 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

Ranks				
	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
G4.1.1 Frequência de uso do <i>E-mail</i>	Feminino	28	33,43	936,00
	Masculino	43	37,67	1620,00
	Total	71		
G4.1.2 Frequência de uso do <i>Messenger</i>	Feminino	28	35,23	986,50
	Masculino	43	36,50	1569,50
	Total	71		
G4.1.3 Frequência de uso dos <i>Chats</i>	Feminino	27	38,02	1026,50
	Masculino	42	33,06	1388,50
	Total	69		

Quadro 63 – Frequência de uso das ferramentas comunicacionais da Internet por sexo (E. Básico)

Test Statistics (a,b)

	G4.1.1 <i>E-mail</i>	G4.1.2 <i>Messenger</i>	G4.1.3 <i>Chats</i>
Mann-Whitney U	530,000	580,500	485,500
Wilcoxon W	936,000	986,500	1388,500
Z	-,864	-,261	-1,573
Asymp. Sig. (2-tailed)	,387	,794	,116

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 64 – Frequência de uso das ferramentas comunicacionais da Internet por sexo (E. Básico)

Quadro 65 e 66 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G4.1 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

Ranks				
	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
G4.1.1 <i>E-mail</i>	Feminino	31	30,92	958,50
	Masculino	30	31,08	932,50
	Total	61		
G4.1.2 <i>Messenger</i>	Feminino	31	32,63	1011,50
	Masculino	30	29,32	879,50
	Total	61		
G4.1.3 <i>Chats</i>	Feminino	31	31,05	962,50
	Masculino	30	30,95	928,50
	Total	61		

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 65 – Frequência de uso das ferramentas comunicacionais da Internet por sexo (E. Secundário)

Test Statistics (a,b)

	G4.1.1. <i>E-mail</i>	G4.1.2. <i>Messenger</i>	G4.1.3 <i>Chats</i>
Mann-Whitney U	462,500	414,500	463,500
Wilcoxon W	958,500	879,500	928,500
Z	-,037	-,750	-,050
Asymp. Sig. (2-tailed)	,970	,453	,960

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 66 – Frequência de uso das ferramentas comunicacionais da Internet por sexo (E. Secundário)

Pergunta 4.2

Quadro 67 e 68 - Teste de Mann-Whitney para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.2 entre os dois níveis de ensino

Ranks

	Estudante do:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
G4.2.1 Tempo de uso do <i>E-mail</i>	Ensino Básico	68	57,87	3935,00
	Ensino Secundário	59	71,07	4193,00
	Total	127		
G4.2.2 Tempo de uso do <i>Messenger</i>	Ensino Básico	70	65,64	4594,50
	Ensino Secundário	59	64,25	3790,50
	Total	129		
G4.2.3 Tempo de uso dos <i>Chats</i>	Ensino Básico	66	65,45	4320,00
	Ensino Secundário	56	56,84	3183,00
	Total	122		

Quadro 67 – Tempo de uso das ferramentas comunicacionais da Internet por nível de ensino

Test Statistics (a)

	G4.2.1 <i>E-mail</i>	G4.2.2 <i>Messenger</i>	G4.2.3 <i>Chats</i>
Mann-Whitney U	1589,000	2020,500	1587,000
Wilcoxon W	3935,000	3790,500	3183,000
Z	-2,264	-,216	-1,808
Asymp. Sig. (2-tailed)	,024	,829	,071

a Grouping Variable: Estudante do:

Quadro 68 – Tempode de uso das ferramentas comunicacionais da Internetpor nível de ensino

Quadro 69 e 70 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G4.2 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

Ranks

	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
G4.2.1. Tempo de uso do <i>E-mail</i>	Feminino	26	38,92	1012,00
	Masculino	42	31,76	1334,00
	Total	68		
G4.2.2. Tempo de uso do <i>Messenger</i>	Feminino	27	38,63	1043,00
	Masculino	43	33,53	1442,00
	Total	70		
G4.2.3. Tempo de uso do <i>Chats</i>	Feminino	24	27,79	667,00
	Masculino	42	36,76	1544,00
	Total	66		

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 69 – Tempo de uso das ferramentas comunicacionais da Internet (E. Básico)

Test Statistics(a,b)

	G4.2.1 <i>E-mail</i>	G4.2.2 <i>Messenger</i>	G4.2.3 <i>Chats</i>
Mann-Whitney U	431,000	496,000	367,000
Wilcoxon W	1334,000	1442,000	667,000
Z	-1,726	-1,045	-2,270
Asymp. Sig. (2-tailed)	,084	,296	,023

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 70 – Tempo de uso das ferramentas comunicacionais da Internet (E. Básico)

Quadro 71 e 72 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G4.2 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

Ranks

	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
G4.2.1 <i>E-mail</i>	Feminino	30	31,82	954,50
	Masculino	29	28,12	815,50
	Total	59		
G4.2.2 <i>Messenger</i>	Feminino	30	29,70	891,00
	Masculino	29	30,31	879,00
	Total	59		
G4.2.3 <i>Chats</i>	Feminino	28	27,05	757,50
	Masculino	28	29,95	838,50
	Total	56		

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 71 – Tempo de uso das ferramentas comunicacionais da Internet por sexo (E. Secundário)

Test Statistics (a,b)

	G4.2.1 <i>E-mail</i>	G4.2.2 <i>Messenger</i>	G4.2.3 <i>Chats</i>
Mann-Whitney U	380,500	426,000	351,500
Wilcoxon W	815,500	891,000	757,500
Z	-,893	-,141	-1,040
Asymp. Sig. (2-tailed)	,372	,888	,298

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 72 – Tempo de uso das ferramentas comunicacionais da Internet por sexo (E. Secundário)

Pergunta 4.3

Quadro 73 e 74 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.1.1 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.1.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	24	26	17	67
		Expected Count	20,0	30,6	16,4	67,0
	Ensino Secundário	Count	14	32	14	60
		Expected Count	18,0	27,4	14,6	60,0
Total		Count	38	58	31	127
		Expected Count	38,0	58,0	31,0	127,0

Quadro 73 – Avaliação do *e-mail* como forma de melhorar o relacionamento por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,166(a)	2	,205
Likelihood Ratio	3,189	2	,203
Linear-by-Linear Association	,634	1	,426
N of Valid Cases	127		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,65

Quadro 74 – Avaliação do *e-mail* como forma de melhorar o relacionamento por nível de ensino

Quadro 75 e 76 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.1.1 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.1.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	5	12	10	27
		Expected Count	9,7	10,5	6,9	27,0
	Masculino	Count	19	14	7	40
		Expected Count	14,3	15,5	10,1	40,0
Total		Count	24	26	17	67
		Expected Count	24,0	26,0	17,0	67,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 75 – Avaliação do *e-mail* como forma de melhorar o relacionamento por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,575(a)	2	,037
Likelihood Ratio	6,855	2	,032
Linear-by-Linear Association	6,219	1	,013
N of Valid Cases	67		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,85

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 76 – Avaliação do *e-mail* como forma de melhorar o relacionamento por sexo (E. Básico)

Quadro 77 e 78 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.1.1 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.1.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	6	16	9	31
		Expected Count	7,2	16,5	7,2	31,0
	Masculino	Count	8	16	5	29
		Expected Count	6,8	15,5	6,8	29,0
Total		Count	14	32	14	60
		Expected Count	14,0	32,0	14,0	60,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 77 – Avaliação do *e-mail* como forma de melhorar o relacionamento por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,363(a)	2	,506
Likelihood Ratio	1,379	2	,502
Linear-by-Linear Association	1,266	1	,261
N of Valid Cases	60		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,77.

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 78 – Avaliação do *e-mail* como forma de melhorar o relacionamento por sexo (E. Secundário)

Quadro 79 e 80 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.1.2 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.1.2 Permite-me conhecer mais gente				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	19	28	18	65
		Expected Count	13,4	36,1	15,5	65,0
	Ensino Secundário	Count	7	42	12	61
		Expected Count	12,6	33,9	14,5	61,0
Total		Count	26	70	30	126
		Expected Count	26,0	70,0	30,0	126,0

Quadro 79 – Avaliação do *e-mail* como forma de permitir conhecer mais gente por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,421(a)	2	,009
Likelihood Ratio	9,654	2	,008
Linear-by-Linear Association	,667	1	,414
N of Valid Cases	126		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,59

Quadro 80 – Avaliação do *e-mail* como forma de permitir conhecer mais gente por nível de ensino

Quadro 81 e 82 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.1.2 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.1.2 Permite-me conhecer mais gente				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	4	12	10	26
		Expected Count	7,6	11,2	7,2	26,0
	Masculino	Count	15	16	8	39
		Expected Count	11,4	16,8	10,8	39,0
Total		Count	19	28	18	65
		Expected Count	19,0	28,0	18,0	65,0

Quadro 81 – Avaliação do *e-mail* como forma de permitir conhecer mais gente por sexo (E. Básico)
a Estudante do: = Ensino Básico

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,752(a)	2	,093
Likelihood Ratio	4,961	2	,084
Linear-by-Linear Association	4,544	1	,033
N of Valid Cases	65		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,20

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 82 – Avaliação do *e-mail* como forma de permitir conhecer mais gente por sexo (E. Básico)

Quadro 83 e 84 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.1.2 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.1.2 Permite-me conhecer mais gente				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	3	21	7	31
		Expected Count	3,6	21,3	6,1	31,0
	Masculino	Count	4	21	5	30
		Expected Count	3,4	20,7	5,9	30,0
Total		Count	7	42	12	61
		Expected Count	7,0	42,0	12,0	61,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 83 – Avaliação do *e-mail* como forma de permitir conhecer mais gente por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,460(a)	2	,795
Likelihood Ratio	,462	2	,794
Linear-by-Linear Association	,451	1	,502
N of Valid Cases	61		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,44

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 84 – Avaliação do *e-mail* como forma de permitir conhecer mais gente por sexo (E. Secundário)

Quadro 85 e 86 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.1.3 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.1.3 Permite-me consolidar as minhas amizades				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	24	18	23	65
		Expected Count	21,8	26,0	17,2	65,0
	Ensino Secundário	Count	18	32	10	60
		Expected Count	20,2	24,0	15,8	60,0
Total		Count	42	50	33	125
		Expected Count	42,0	50,0	33,0	125,0

Quadro 85 – Avaliação do *e-mail* como forma de permitir consolidar as amizades por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,714(a)	2	,008
Likelihood Ratio	9,896	2	,007
Linear-by-Linear Association	,724	1	,395
N of Valid Cases	125		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,84

Quadro 86 – Avaliação do *e-mail* como forma de permitir consolidar as amizades por nível de ensino

Quadro 87 e 88 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.1.3 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.1.3 Permite-me consolidar as minhas amizades				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	9	6	11	26
		Expected Count	9,6	7,2	9,2	26,0
	Masculino	Count	15	12	12	39
		Expected Count	14,4	10,8	13,8	39,0
Total		Count	24	18	23	65
		Expected Count	24,0	18,0	23,0	65,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 87 – Avaliação do *e-mail* como forma de consolidação das amizades por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,983(a)	2	,612
Likelihood Ratio	,981	2	,612
Linear-by-Linear Association	,503	1	,478
N of Valid Cases	65		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,20

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 88 – Avaliação do *e-mail* como forma de consolidação das as amizades por sexo (E. Básico)

Quadro 89 e 90 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.1.3 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.1.3 Permite-me consolidar as minhas amizades				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	11	14	6	31
		Expected Count	9,3	16,5	5,2	31,0
	Masculino	Count	7	18	4	29
		Expected Count	8,7	15,5	4,8	29,0
Total		Count	18	32	10	60
		Expected Count	18.0	32.0	10.0	60.0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 89 – Avaliação do *e-mail* como forma como forma de consolidação das amizades por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,724(a)	2	,422
Likelihood Ratio	1,734	2	,420
Linear-by-Linear Association	,110	1	,740
N of Valid Cases	60		

a 1 cells (16,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,83

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 90 – Avaliação do *e-mail* como forma de permitir consolidar as amizades por sexo (E. Secundário)

Quadro 91 e 92 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.1.4 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.1.4 Liberta-me dos meus problemas				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	5	46	14	65
		Expected Count	3,6	50,4	10,9	65,0
	Ensino Secundário	Count	2	51	7	60
		Expected Count	3,4	46,6	10,1	60,0
Total		Count	7	97	21	125
		Expected Count	7,0	97,0	21,0	125,0

Quadro 91 – Avaliação do *e-mail* como forma de libertação dos problemas por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,683(a)	2	,159
Likelihood Ratio	3,765	2	,152
Linear-by-Linear Association	,445	1	,505
N of Valid Cases	125		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,36

Quadro 92 – Avaliação do *e-mail* como forma de libertação dos problemas por nível de ensino

Quadro 93 e 94 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.1.4 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.1.4 Liberta-me dos meus problemas				
			Sim	Não	Por vezes	Total
Sexo	Feminino	Count	2	19	5	26
		Expected Count	2,0	18,4	5,6	26,0
	Masculino	Count	3	27	9	39
		Expected Count	3,0	27,6	8,4	39,0
Total		Count	5	46	14	65
		Expected Count	5,0	46,0	14,0	65,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 93 – Avaliação do *e-mail* como forma de libertação dos problemas por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,140(a)	2	,933
Likelihood Ratio	,141	2	,932
Linear-by-Linear Association	,083	1	,773
N of Valid Cases	65		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 94 – Avaliação do *e-mail* como forma de libertação dos problemas por sexo (E. Básico)

Quadro 95 e 96 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.1.4 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.1.4 Liberta-me dos meus problemas			Total	
			Sim	Não	Por vezes	Sim
Sexo	Feminino	Count	0	28	3	31
		Expected Count	1,0	26,4	3,6	31,0
	Masculino	Count	2	23	4	29
		Expected Count	1,0	24,7	3,4	29,0
Total	Count		2	51	7	60
	Expected Count		2,0	51,0	7,0	60,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 95 – Avaliação do *e-mail* como forma de libertação dos problemas por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,569(a)	2	,277
Likelihood Ratio	3,340	2	,188
Linear-by-Linear Association	,080	1	,778
N of Valid Cases	60		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,97

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 96 – Avaliação do *e-mail* como forma de libertação dos problemas por sexo (E. Secundário)

Quadro 79 e 80 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.1.2 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.1.5 Aborrece-me				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	10	26	29	65
		Expected Count	7,8	32,8	24,4	65,0
	Ensino Secundário	Count	5	37	18	60
		Expected Count	7,2	30,2	22,6	60,0
Total		Count	15	63	47	125
		Expected Count	15,0	63,0	47,0	125,0

Quadro 97 – Avaliação do *e-mail* enquanto fonte de aborrecimento por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,971(a)	2	,051
Likelihood Ratio	6,028	2	,049
Linear-by-Linear Association	,411	1	,521
N of Valid Cases	125		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,20

Quadro 98 – Avaliação do *e-mail* enquanto fonte de aborrecimento por nível de ensino

Quadro 99 e 100 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.1.5 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.1.5 Aborrece-me				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	2	12	12	26
		Expected Count	4,0	10,4	11,6	26,0
	Masculino	Count	8	14	17	39
		Expected Count	6,0	15,6	17,4	39,0
Total		Count	10	26	29	65
		Expected Count	10,0	26,0	29,0	65,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 99 – Avaliação do *e-mail* enquanto fonte de aborrecimento por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,100(a)	2	,350
Likelihood Ratio	2,258	2	,323
Linear-by-Linear Association	,707	1	,401
N of Valid Cases	65		

a 1 cells (16,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,00

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 100 – Avaliação do *e-mail* enquanto fonte de aborrecimento por sexo (E. Básico)

Quadro 101 e 102 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.1.5 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.1.5 Aborrece-me				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	1	21	9	31
		Expected Count	2,6	19,1	9,3	31,0
	Masculino	Count	4	16	9	29
		Expected Count	2,4	17,9	8,7	29,0
Total		Count	5	37	18	60
		Expected Count	5,0	37,0	18,0	60,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 101 – Avaliação do *e-mail* enquanto fonte de aborrecimento por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,412(a)	2	,299
Likelihood Ratio	2,539	2	,281
Linear-by-Linear Association	,321	1	,571
N of Valid Cases	60		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,42

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 102 – Avaliação do *e-mail* enquanto fonte de aborrecimento por sexo (E. Secundário)

Quadro 103 e 104 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.1.6 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.1.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	4	51	9	64
		Expected Count	2,1	56,8	5,2	64,0
	Ensino Secundário	Count	0	59	1	60
		Expected Count	1,9	53,2	4,8	60,0
Total		Count	4	110	10	124
		Expected Count	4,0	110,0	10,0	124,0

Quadro 103 – Avaliação do *e-mail* enquanto fonte de irritação por não ser usado por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,864(a)	2	,004
Likelihood Ratio	13,360	2	,001
Linear-by-Linear Association	1,049	1	,306
N of Valid Cases	124		

a 3 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,94

Quadro 104 – Avaliação do *e-mail* enquanto fonte de irritação por não ser usado por nível de ensino

Quadro 105 e 106 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.1.6 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.1.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	1	20	5	26
		Expected Count	1,6	20,7	3,7	26,0
	Masculino	Count	3	31	4	38
		Expected Count	2,4	30,3	5,3	38,0
Total		Count	4	51	9	64
		Expected Count	4,0	51,0	9,0	64,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 105 – Avaliação do *e-mail* enquanto fonte de irritação por não ser usado por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,279(a)	2	,528
Likelihood Ratio	1,286	2	,526
Linear-by-Linear Association	1,254	1	,263
N of Valid Cases	64		

a 3 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,63

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 106 – Avaliação do *e-mail* enquanto fonte de irritação por não ser usado por sexo (E. Básico)

Quadro 107 e 108 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.1.6 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.1.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar			Total
			Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	31	0	31
		Expected Count	30,5	,5	31,0
	Masculino	Count	28	1	29
		Expected Count	28,5	,5	29,0
Total		Count	59	1	60
		Expected Count	59,0	1,0	60,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 107 – Avaliação do *e-mail* enquanto fonte de irritação por não ser usado por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,087(b)	1	,297		
Continuity Correction(a)	,001	1	,973		
Likelihood Ratio	1,472	1	,225		
Fisher's Exact Test				,483	,483
Linear-by-Linear Association	1,069	1	,301		
N of Valid Cases	60				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 108 – Avaliação do *e-mail* enquanto fonte de irritação por não ser usado por sexo (E. Secundário)

Quadro 109 e 110 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.1.7 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.1.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	4	51	9	64
		Expected Count	2,6	53,7	7,7	64,0
	Ensino Secundário	Count	1	53	6	60
		Expected Count	2,4	50,3	7,3	60,0
Total		Count	5	104	15	124
		Expected Count	5,0	104,0	15,0	124,0

Quadro 109 – Avaliação do *e-mail* quanto ao uso excessivo por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,312(a)	2	,315
Likelihood Ratio	2,441	2	,295
Linear-by-Linear Association	,005	1	,942
N of Valid Cases	124		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,42

Quadro 110 – Avaliação do *e-mail* quanto ao uso excessivo por nível de ensino

Quadro 111 e 112 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.1.7 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.1.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	2	20	4	26
		Expected Count	1,6	20,7	3,7	26,0
	Masculino	Count	2	31	5	38
		Expected Count	2,4	30,3	5,3	38,0
Total		Count	4	51	9	64
		Expected Count	4,0	51,0	9,0	64,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 111 – Avaliação do *e-mail* quanto ao uso excessivo por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,242(a)	2	,886
Likelihood Ratio	,239	2	,887
Linear-by-Linear Association	,000	1	,986
N of Valid Cases	64		

a 3 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,63.

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 112 – Avaliação do *e-mail* quanto ao uso excessivo por sexo (E. Básico)

Quadro 113 e 114 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.1.5 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.1.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	1	26	4	31
		Expected Count	,5	27,4	3,1	31,0
	Masculino	Count	0	27	2	29
		Expected Count	,5	25,6	2,9	29,0
Total		Count	1	53	6	60
		Expected Count	1,0	53,0	6,0	60,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 113 – Avaliação do *e-mail* quanto ao uso excessivo por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,621(a)	2	,445
Likelihood Ratio	2,018	2	,365
Linear-by-Linear Association	,104	1	,747
N of Valid Cases	60		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 114 – Avaliação do *e-mail* quanto ao uso excessivo por sexo (E. Secundário)

Quadro 115 e 116 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.2.1 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.2.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	45	14	10	69
		Expected Count	37,4	16,0	15,5	69,0
	Ensino Secundário	Count	25	16	19	60
		Expected Count	32,6	14,0	13,5	60,0
Total		Count	70	30	29	129
		Expected Count	70,0	30,0	29,0	129,0

Quadro 115 – Avaliação do *Messenger* como forma de melhorar o relacionamento por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,052(a)	2	,018
Likelihood Ratio	8,139	2	,017
Linear-by-Linear Association	7,925	1	,005
N of Valid Cases	129		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,49

Quadro 116 – Avaliação do *Messenger* como forma de melhorar o relacionamento por nível de ensino

Quadro 117 e 118 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.2.1 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.2.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	16	8	3	27
		Expected Count	17,6	5,5	3,9	27,0
	Masculino	Count	29	6	7	42
		Expected Count	27,4	8,5	6,1	42,0
Total		Count	45	14	10	69
		Expected Count	45,0	14,0	10,0	69,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 117 – Avaliação do *Messenger* como forma de melhorar o relacionamento por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,498(a)	2	,287
Likelihood Ratio	2,455	2	,293
Linear-by-Linear Association	,054	1	,817
N of Valid Cases	69		

a 1 cells (16,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,91

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 118 – Avaliação do *Messenger* como forma de melhorar o relacionamento por sexo (E. Básico)

Quadro 119 e 120 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.2.1 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.2.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	11	8	12	31
		Expected Count	12,9	8,3	9,8	31,0
	Masculino	Count	14	8	7	29
		Expected Count	12,1	7,7	9,2	29,0
Total		Count	25	16	19	60
		Expected Count	25.0	16.0	19.0	60.0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 119 – Avaliação do *Messenger* como forma de melhorar o relacionamento por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,611(a)	2	,447
Likelihood Ratio	1,626	2	,444
Linear-by-Linear Association	1,525	1	,217
N of Valid Cases	60		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,73.

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 120 – Avaliação do *Messenger* como forma de melhorar o relacionamento por sexo (E. Secundário)

Quadro 121 e 122 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.1.7 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.2.2 Permite-me conhecer mais gente				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	40	13	14	67
		Expected Count	35,6	18,3	13,1	67,0
	Ensino Secundário	Count	28	22	11	61
		Expected Count	32,4	16,7	11,9	61,0
Total		Count	68	35	25	128
		Expected Count	68,0	35,0	25,0	128,0

Quadro 121 – Avaliação do *Messenger* como forma de permitir conhecer mais gente por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,521(a)	2	,104
Likelihood Ratio	4,549	2	,103
Linear-by-Linear Association	,617	1	,432
N of Valid Cases	128		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,91

Quadro 122 – Avaliação do *Messenger* como forma de permitir conhecer mais gente por nível de ensino

Quadro 123 e 124 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.2.2 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.2.2 Permite-me conhecer mais gente				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	14	8	5	27
		Expected Count	16,1	5,2	5,6	27,0
	Masculino	Count	26	5	9	40
		Expected Count	23,9	7,8	8,4	40,0
Total		Count	40	13	14	67
		Expected Count	40,0	13,0	14,0	67,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 123 – Avaliação do *Messenger* como forma de permitir conhecer mais gente por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,027(a)	2	,220
Likelihood Ratio	2,975	2	,226
Linear-by-Linear Association	,204	1	,652
N of Valid Cases	67		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,24.

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 124 – Avaliação do *Messenger* como forma de permitir conhecer mais gente por sexo (E. Básico)

Quadro 125 e 126 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.2.2 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.2.2 Permite-me conhecer mais gente				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	14	11	6	31
		Expected Count	14,2	11,2	5,6	31,0
	Masculino	Count	14	11	5	30
		Expected Count	13,8	10,8	5,4	30,0
Total		Count	28	22	11	61
		Expected Count	28,0	22,0	11,0	61,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 125 – Avaliação do *Messenger* como forma de permitir conhecer mais gente por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,075(a)	2	,963
Likelihood Ratio	,075	2	,963
Linear-by-Linear Association	,047	1	,828
N of Valid Cases	61		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,41.

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 126 – Avaliação do *Messenger* como forma de permitir conhecer mais gente por sexo (E. Secundário)

Quadro 127 e 128 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.2.3 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.2.3 Permite-me consolidar as minhas amizades				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	46	8	13	67
		Expected Count	41,7	10,6	14,8	67,0
	Ensino Secundário	Count	33	12	15	60
		Expected Count	37,3	9,4	13,2	60,0
Total		Count	79	20	28	127
		Expected Count	79,0	20,0	28,0	127,0

Quadro 127 – Avaliação do *Messenger* como forma de consolidação das amizades por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,704(a)	2	,259
Likelihood Ratio	2,711	2	,258
Linear-by-Linear Association	1,709	1	,191
N of Valid Cases	127		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,45

Quadro 128 – Avaliação do *Messenger* como forma de consolidação das amizades por nível de ensino

Quadro 129 e 130 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.2.3 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

			G4.3.2.3 Permite-me consoli-dar as minhas amizades			
			Sim	Não	Por vezes	Total
Sexo	Feminino	Count	20	3	4	27
		Expected Count	18,5	3,2	5,2	27,0
	Masculino	Count	26	5	9	40
		Expected Count	27,5	4,8	7,8	40,0
Total	Count		46	8	13	67
	Expected Count		46,0	8,0	13,0	67,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 129 – Avaliação do Messenger como forma de consolidação das amizades por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,710(a)	2	,701
Likelihood Ratio	,725	2	,696
Linear-by-Linear Association	,699	1	,403
N of Valid Cases	67		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,22

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 130 – Avaliação do Messenger como forma de consolidação das amizades por sexo (E. Básico)

Quadro 131 e 132 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.2.3 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.2.3 Permite-me consolidar as minhas amizades				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	18	5	8	31
		Expected Count	17,1	6,2	7,8	31,0
	Masculino	Count	15	7	7	29
		Expected Count	16,0	5,8	7,3	29,0
Total		Count	33	12	15	60
		Expected Count	33,0	12,0	15,0	60,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 131 – Avaliação do Messenger como forma de consolidação das amizades por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests(b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,607(a)	2	,738
Likelihood Ratio	,608	2	,738
Linear-by-Linear Association	,045	1	,831
N of Valid Cases	60		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,80

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 132 – Avaliação do Messenger como forma de consolidação das amizades por sexo (E. Secundário)

Quadro 133 e 134 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.2.4 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.2.4 Liberta-me dos meus problemas				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	10	32	25	67
		Expected Count	8,4	39,0	19,5	67,0
	Ensino Secundário	Count	6	42	12	60
		Expected Count	7,6	35,0	17,5	60,0
Total		Count	16	74	37	127
		Expected Count	16,0	74,0	37,0	127,0

Quadro 133 – Avaliação do *Messenger* como forma de libertação dos problemas por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,553(a)	2	,038
Likelihood Ratio	6,647	2	,036
Linear-by-Linear Association	1,236	1	,266
N of Valid Cases	127		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,56

Quadro 134 – Avaliação do *Messenger* como forma de libertação dos problemas por nível de ensino

Quadro 135 e 136 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.2.2 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

			G4.3.2.4 Liberta-me dos meus problemas			Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	5	15	7	27
		Expected Count	4,0	12,9	10,1	27,0
	Masculino	Count	5	17	18	40
		Expected Count	6,0	19,1	14,9	40,0
Total		Count	10	32	25	67
		Expected Count	10,0	32,0	25,0	67,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 135 – Avaliação do *Messenger* como forma de libertação dos problemas por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,538(a)	2	,281
Likelihood Ratio	2,596	2	,273
Linear-by-Linear Association	2,117	1	,146
N of Valid Cases	67		

a 1 cells (16,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,03

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 136 – Avaliação do *Messenger* como forma de libertação dos problemas por sexo (E. Básico)

Quadro 137 e 138 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.2.4 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.2.4 Liberta-me dos meus problemas				Total
		Sim	Não	Por vezes		
Sexo	Feminino	Count	3	22	6	31
		Expected Count	3,1	21,7	6,2	31,0
	Masculino	Count	3	20	6	29
		Expected Count	2,9	20,3	5,8	29,0
Total		Count	6	42	12	60
		Expected Count	6.0	42.0	12.0	60.0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 137 – Avaliação do *Messenger* como forma de libertação dos problemas por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests(b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,029(a)	2	,986
Likelihood Ratio	,029	2	,986
Linear-by-Linear Association	,002	1	,962
N of Valid Cases	60		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,90

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 138 – Avaliação do *Messenger* como forma de libertação dos problemas por sexo (E. Secundário)

Quadro 139 e 140 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.2.5 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.2.5 Aborrece-me				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	5	39	24	68
		Expected Count	4,8	39,3	23,9	68,0
	Ensino Secundário	Count	4	35	21	60
		Expected Count	4,2	34,7	21,1	60,0
Total		Count	9	74	45	128
		Expected Count	9,0	74,0	45,0	128,0

Quadro 139 – Avaliação do *Messenger* como fonte de aborrecimento por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,027(a)	2	,986
Likelihood Ratio	,027	2	,986
Linear-by-Linear Association	,001	1	,970
N of Valid Cases	128		

a. 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,22

Quadro 140 – Avaliação do *Messenger* como fonte de aborrecimento por nível de ensino

Quadro 141 e 142 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.2.5 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.2.5 Aborrece-me				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	0	19	8	27
		Expected Count	2,0	15,5	9,5	27,0
	Masculino	Count	5	20	16	41
		Expected Count	3,0	23,5	14,5	41,0
Total		Count	5	39	24	68
		Expected Count	5,0	39,0	24,0	68,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 141 – Avaliação do *Messenger* como fonte de aborrecimento por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,023(a)	2	,081
Likelihood Ratio	6,772	2	,034
Linear-by-Linear Association	,036	1	,849
N of Valid Cases	68		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,99

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 142 – Avaliação do *Messenger* como fonte de aborrecimento por sexo (E. Básico)

Quadro 143 e 144 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.2.5 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

			G4.3.2.5 Aborrece-me			Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	2	17	12	31
		Expected Count	2,1	18,1	10,9	31,0
	Masculino	Count	2	18	9	29
		Expected Count	1,9	16,9	10,2	29,0
Total		Count	4	35	21	60
		Expected Count	4,0	35,0	21,0	60,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 143 – Avaliação do *Messenger* como fonte de aborrecimento por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,391(a)	2	,822
Likelihood Ratio	,392	2	,822
Linear-by-Linear Association	,289	1	,591
N of Valid Cases	60		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,93.

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 144 – Avaliação do *Messenger* como fonte de aborrecimento por sexo (E. Secundário)

Quadro 145 e 146 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.1.7 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.2.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	7	48	11	66
		Expected Count	4,7	52,9	8,4	66,0
	Ensino Secundário	Count	2	53	5	60
		Expected Count	4,3	48,1	7,6	60,0
Total		Count	9	101	16	126
		Expected Count	9,0	101,0	16,0	126,0

Quadro 145 – Avaliação do *Messenger* como fonte de irritação por ausência de uso por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,001(a)	2	,082
Likelihood Ratio	5,210	2	,074
Linear-by-Linear Association	,018	1	,893
N of Valid Cases	126		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,29

Quadro 146 – Avaliação do *Messenger* como fonte de irritação por ausência de uso por nível de ensino

Quadro 147 e 148 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.2.6 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.2.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	4	19	4	27
		Expected Count	2,9	19,6	4,5	27,0
	Masculino	Count	3	29	7	39
		Expected Count	4,1	28,4	6,5	39,0
Total		Count	7	48	11	66
		Expected Count	7,0	48,0	11,0	66,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 147 – Avaliação do *Messenger* como fonte de irritação por ausência de uso por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,892(a)	2	,640
Likelihood Ratio	,877	2	,645
Linear-by-Linear Association	,614	1	,433
N of Valid Cases	66		

a 3 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,86

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 148 – Avaliação do *Messenger* como fonte de irritação por ausência de uso por sexo (E. Básico)

Quadro 149 e 150 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.2.6 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.2.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	0	26	5	31
		Expected Count	1,0	27,4	2,6	31,0
	Masculino	Count	2	27	0	29
		Expected Count	1,0	25,6	2,4	29,0
Total		Count	2	53	5	60
		Expected Count	2,0	53,0	5,0	60,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 149 – Avaliação do *Messenger* como fonte de irritação por ausência de uso por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,960(a)	2	,031
Likelihood Ratio	9,656	2	,008
Linear-by-Linear Association	6,842	1	,009
N of Valid Cases	60		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,97

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 150 – Avaliação do *Messenger* como fonte de irritação por ausência de uso por sexo (E. Secundário)

Quadro 151 e 152 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.2.7 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.2.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	16	36	15	67
		Expected Count	10,6	39,9	16,5	67,0
	Ensino Secundário	Count	4	39	16	59
		Expected Count	9,4	35,1	14,5	59,0
Total		Count	20	75	31	126
		Expected Count	20,0	75,0	31,0	126,0

Quadro 151 – Avaliação do *Messenger* atendendo ao uso excessivo por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,872(a)	2	,032
Likelihood Ratio	7,354	2	,025
Linear-by-Linear Association	3,735	1	,053
N of Valid Cases	126		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,37

Quadro 152 – Avaliação do *Messenger* atendendo ao uso excessivo por nível de ensino

Quadro 153 e 154 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.2.7 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

			G4.3.2.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria			Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	9	10	8	27
		Expected Count	6,4	14,5	6,0	27,0
	Masculino	Count	7	26	7	40
		Expected Count	9,6	21,5	9,0	40,0
Total		Count	16	36	15	67
		Expected Count	16,0	36,0	15,0	67,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 153 – Avaliação do *Messenger* atendendo ao uso excessivo por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,097(a)	2	,078
Likelihood Ratio	5,145	2	,076
Linear-by-Linear Association	,047	1	,828
N of Valid Cases	67		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,04.

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 154 – Avaliação do *Messenger* atendendo ao uso excessivo por sexo (E. Básico)

Quadro 155 e 156 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.2.7 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.2.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	4	17	10	31
		Expected Count	2,1	20,5	8,4	31,0
	Masculino	Count	0	22	6	28
		Expected Count	1,9	18,5	7,6	28,0
Total		Count	4	39	16	59
		Expected Count	4,0	39,0	16,0	59,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 155 – Avaliação do *Messenger* atendendo ao uso excessivo por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,503(a)	2	,064
Likelihood Ratio	7,046	2	,030
Linear-by-Linear Association	,021	1	,885
N of Valid Cases	59		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,90.

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 156 – Avaliação do *Messenger* atendendo ao uso excessivo por sexo (E. Secundário)

Quadro 157 e 158 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.3.1 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.3.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	6	53	3	62
		Expected Count	3,6	55,2	3,1	62,0
	Ensino Secundário	Count	1	53	3	57
		Expected Count	3,4	50,8	2,9	57,0
Total		Count	7	106	6	119
		Expected Count	7,0	106,0	6,0	119,0

Quadro 157 – Avaliação dos *Chats* como forma de melhorar o relacionamento por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,367(a)	2	,186
Likelihood Ratio	3,752	2	,153
Linear-by-Linear Association	1,880	1	,170
N of Valid Cases	119		

a. 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,87

Quadro 158 – Avaliação dos *Chats* como forma de melhorar o relacionamento por nível de ensino

Quadro 159 e 160 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.3.1 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

			G4.3.3.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros			Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	1	22	1	24
		Expected Count	2,3	20,5	1,2	24,0
	Masculino	Count	5	31	2	38
		Expected Count	3,7	32,5	1,8	38,0
Total		Count	6	53	3	62
		Expected Count	6,0	53,0	3,0	62,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 159 – Avaliação dos *Chats* como forma de melhorar o relacionamento por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,440(a)	2	,487
Likelihood Ratio	1,598	2	,450
Linear-by-Linear Association	,632	1	,427
N of Valid Cases	62		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,16

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 160 – Avaliação dos *Chats* como forma de melhorar o relacionamento por sexo (E. Básico)

Quadro 161 e 162 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.3.1 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.3.1 Melhorou a forma de me relacionar com os outros				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	1	27	1	29
		Expected Count	,5	27,0	1,5	29,0
	Masculino	Count	0	26	2	28
		Expected Count	,5	26,0	1,5	28,0
Total		Count	1	53	3	57
		Expected Count	1,0	53,0	3,0	57,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 161 – Avaliação dos *Chats* como forma de melhorar o relacionamento por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,335(a)	2	,513
Likelihood Ratio	1,727	2	,422
Linear-by-Linear Association	1,036	1	,309
N of Valid Cases	57		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 162 – Avaliação dos *Chats* como forma de melhorar o relacionamento por sexo (E. Secundário)

Quadro 163 e 164 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.3.2 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.3.2 Permite-me conhecer mais gente				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	16	43	2	61
		Expected Count	12,9	46,5	1,6	61,0
	Ensino Secundário	Count	9	47	1	57
		Expected Count	12,1	43,5	1,4	57,0
Total		Count	25	90	3	118
		Expected Count	25,0	90,0	3,0	118,0

Quadro 163 – Avaliação dos *Chats* como forma de permitir conhecer mais gente por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,338(a)	2	,311
Likelihood Ratio	2,368	2	,306
Linear-by-Linear Association	1,147	1	,284
N of Valid Cases	118		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,45

Quadro 164 – Avaliação dos *Chats* como forma de permitir conhecer mais gente por nível de ensino

Quadro 165 e 166 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.3.2 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.3.2 Permite-me conhecer mais gente				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	5	18	1	24
		Expected Count	6,3	16,9	,8	24,0
	Masculino	Count	11	25	1	37
		Expected Count	9,7	26,1	1,2	37,0
Total		Count	16	43	2	61
		Expected Count	16,0	43,0	2,0	61,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 165 – Avaliação dos *Chats* como forma de permitir conhecer mais gente por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,648(a)	2	,723
Likelihood Ratio	,659	2	,719
Linear-by-Linear Association	,634	1	,426
N of Valid Cases	61		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,79

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 166 – Avaliação dos *Chats* como forma de permitir conhecer mais gente por sexo (E. Básico)

Quadro 167 e 168 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.3.2 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

			G4.3.3.2 Permite-me conhecer mais gente			Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	5	24	0	29
		Expected Count	4,6	23,9	,5	29,0
	Masculino	Count	4	23	1	28
		Expected Count	4,4	23,1	,5	28,0
Total		Count	9	47	1	57
		Expected Count	9,0	47,0	1,0	57,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 167 – Avaliação dos *Chats* como forma de permitir conhecer mais gente por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,115(a)	2	,573
Likelihood Ratio	1,501	2	,472
Linear-by-Linear Association	,383	1	,536
N of Valid Cases	57		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 168 – Avaliação dos *Chats* como forma de permitir conhecer mais gente por sexo (E. Secundário)

Quadro 169 e 170 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.3.3 entre os dois níveis de ensino

			G4.3.3.3 Permite-me consolidar as minhas amizades			Total
			Sim	Não	Por vezes	Sim
Estudante do:	Ensino Básico	Count	3	57	1	61
		Expected Count	2,1	56,9	2,1	61,0
	Ensino Secundário	Count	1	53	3	57
		Expected Count	1,9	53,1	1,9	57,0
Total		Count	4	110	4	118
		Expected Count	4,0	110,0	4,0	118,0

Quadro 169 – Avaliação dos *Chats* como forma de consolidar amizades por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,012(a)	2	,366
Likelihood Ratio	2,103	2	,349
Linear-by-Linear Association	1,985	1	,159
N of Valid Cases	118		

a. 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,93

Quadro 170 – Avaliação dos *Chats* como forma de consolidar amizades por nível de ensino

Quadro 171 e 172 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.3.3 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.3.3 Permite-me consolidar as minhas amizades				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	0	23	1	24
		Expected Count	1,2	22,4	,4	24,0
	Masculino	Count	3	34	0	37
		Expected Count	1,8	34,6	,6	37,0
Total		Count	3	57	1	61
		Expected Count	3,0	57,0	1,0	61,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 171 – Avaliação dos *Chats* como forma de consolidar amizades por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,512(a)	2	,173
Likelihood Ratio	4,890	2	,087
Linear-by-Linear Association	3,345	1	,067
N of Valid Cases	61		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,39

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 172 – Avaliação dos *Chats* como forma de consolidar amizades por sexo (E. Básico)

Quadro 173 e 174 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.3.3 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.3.3 Permite-me consolidar as minhas amizades				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	1	27	1	29
		Expected Count	,5	27,0	1,5	29,0
	Masculino	Count	0	26	2	28
		Expected Count	,5	26,0	1,5	28,0
Total		Count	1	53	3	57
		Expected Count	1,0	53,0	3,0	57,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 173 – Avaliação dos *Chats* como forma de consolidar amizades por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,335(a)	2	,513
Likelihood Ratio	1,727	2	,422
Linear-by-Linear Association	1,036	1	,309
N of Valid Cases	57		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 174 – Avaliação dos *Chats* como forma de consolidar amizades por sexo (E. Secundário)

Quadro 175 e 176 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.3.4 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.3.4 Liberta-me dos meus problemas				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	1	58	2	61
		Expected Count	,5	57,9	2,6	61,0
	Ensino Secundário	Count	0	54	3	57
		Expected Count	,5	54,1	2,4	57,0
Total		Count	1	112	5	118
		Expected Count	1,0	112,0	5,0	118,0

Quadro 175 – Avaliação dos *Chats* enquanto fonte de libertação de problemas por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,209(a)	2	,546
Likelihood Ratio	1,595	2	,450
Linear-by-Linear Association	,772	1	,380
N of Valid Cases	118		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48

Quadro 176 – Avaliação dos *Chats* enquanto fonte de libertação de problemas por nível de ensino

Quadro 177 e 178 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.3.4 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.3.4 Liberta-me dos meus problemas				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	0	23	1	24
		Expected Count	,4	22,8	,8	24,0
	Masculino	Count	1	35	1	37
		Expected Count	,6	35,2	1,2	37,0
Total		Count	1	58	2	61
		Expected Count	1,0	58,0	2,0	61,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 177 – Avaliação dos *Chats* enquanto fonte de libertação de problemas por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,746(a)	2	,689
Likelihood Ratio	1,095	2	,578
Linear-by-Linear Association	,508	1	,476
N of Valid Cases	61		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,39

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 178 – Avaliação dos *Chats* enquanto fonte de libertação de problemas por sexo (E. Básico)

Quadro 179 e 180 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.3.4 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.3.4 Liberta-me dos meus problemas			Total
			Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	27	2	29
		Expected Count	27,5	1,5	29,0
	Masculino	Count	27	1	28
		Expected Count	26,5	1,5	28,0
Total		Count	54	3	57
		Expected Count	54,0	3,0	57,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 179 – Avaliação dos *Chats* enquanto fonte de libertação de problemas por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,316(b)	1	,574		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,322	1	,570		
Fisher's Exact Test				1,000	,513
Linear-by-Linear Association	,310	1	,577		
N of Valid Cases	57				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,47.

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 180 – Avaliação dos *Chats* enquanto fonte de libertação de problemas por sexo (E. Secundário)

Quadro 181 e 182 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.3.5 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.3.5 Aborrece-me				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	24	30	8	62
		Expected Count	24,6	30,7	6,7	62,0
	Ensino Secundário	Count	24	30	5	59
		Expected Count	23,4	29,3	6,3	59,0
Total		Count	48	60	13	121
		Expected Count	48,0	60,0	13,0	121,0

Quadro 181 – Avaliação dos *Chats* como fonte de aborrecimento por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,618(a)	2	,734
Likelihood Ratio	,624	2	,732
Linear-by-Linear Association	,292	1	,589
N of Valid Cases	121		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,34

Quadro 182 – Avaliação dos *Chats* como fonte de aborrecimento por nível de ensino

Quadro 183 e 184 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.3.5 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.3.5 Aborrece-me				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	12	11	1	24
		Expected Count	9,3	11,6	3,1	24,0
	Masculino	Count	12	19	7	38
		Expected Count	14,7	18,4	4,9	38,0
Total		Count	24	30	8	62
		Expected Count	24,0	30,0	8,0	62,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 183 – Avaliação dos *Chats* como fonte de aborrecimento por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,659(a)	2	,161
Likelihood Ratio	4,033	2	,133
Linear-by-Linear Association	3,437	1	,064
N of Valid Cases	62		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,10

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 184 – Avaliação dos *Chats* como fonte de aborrecimento por sexo (E. Básico)

Quadro 185 e 186 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.3.5 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.3.5 Aborrece-me				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	11	16	3	30
		Expected Count	12,2	15,3	2,5	30,0
	Masculino	Count	13	14	2	29
		Expected Count	11,8	14,7	2,5	29,0
Total		Count	24	30	5	59
		Expected Count	24,0	30,0	5,0	59,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 185 – Avaliação dos *Chats* como fonte de aborrecimento por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,483(a)	2	,785
Likelihood Ratio	,485	2	,785
Linear-by-Linear Association	,474	1	,491
N of Valid Cases	59		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,46

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 186 – Avaliação dos *Chats* como fonte de aborrecimento por sexo (E. Secundário)

Quadro 187 e 188 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.3.6 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.3.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	2	58	1	61
		Expected Count	1,6	58,9	,5	61,0
	Ensino Secundário	Count	1	56	0	57
		Expected Count	1,4	55,1	,5	57,0
Total		Count	3	114	1	118
		Expected Count	3,0	114,0	1,0	118,0

Quadro 187 – Avaliação dos *Chats* como fonte de irritação por ausência de uso por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,234(a)	2	,539
Likelihood Ratio	1,626	2	,444
Linear-by-Linear Association	,001	1	,973
N of Valid Cases	118		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48

Quadro 188 – Avaliação dos *Chats* como fonte de irritação por ausência de uso por nível de ensino

Quadro 189 e 190 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.3.6 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.3.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar				Total
			Sim	Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	0	24	0	24
		Expected Count	,8	22,8	,4	24,0
	Masculino	Count	2	34	1	37
		Expected Count	1,2	35,2	,6	37,0
Total		Count	2	58	1	61
		Expected Count	2,0	58,0	1,0	61,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 189 – Avaliação dos *Chats* como fonte de irritação por ausência de uso por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,047(a)	2	,359
Likelihood Ratio	3,100	2	,212
Linear-by-Linear Association	,214	1	,644
N of Valid Cases	61		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,39

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 190 – Avaliação dos *Chats* como fonte de irritação por ausência de uso por sexo (E. Básico)

Quadro 191 e 192 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.3.6 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.3.6 Sinto-me irritado se passo uns dias sem o usar			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	1	28	29
		Expected Count	,5	28,5	29,0
	Masculino	Count	0	28	28
		Expected Count	,5	27,5	28,0
Total		Count	1	56	57
		Expected Count	1,0	56,0	57,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 191 – Avaliação dos *Chats* como fonte de irritação por ausência de uso por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,983(b)	1	,322		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	1,369	1	,242		
Fisher's Exact Test				1,000	,509
Linear-by-Linear Association	,966	1	,326		
N of Valid Cases	57				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 192 – Avaliação dos *Chats* como fonte de irritação por ausência de uso por sexo (E. Secundário)

Quadro 193 e 194 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G4.3.3.7 entre os dois níveis de ensino

		G4.3.3.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria			Total
			Não	Por vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	59	2	61
		Expected Count	59,4	1,6	61,0
	Ensino Secundário	Count	56	1	57
		Expected Count	55,6	1,4	57,0
Total		Count	115	3	118
		Expected Count	115,0	3,0	118,0

Quadro 193 – Avaliação dos *Chats* por excessivo uso por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,276(b)	1	,599		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,282	1	,595		
Fisher's Exact Test				1,000	,526
Linear-by-Linear Association	,274	1	,601		
N of Valid Cases	118				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,45

Quadro 194 – Avaliação dos *Chats* por excessivo uso por nível de ensino

Quadro 195 e 196 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.3.7 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G4.3.3.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria			Total
			Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	22	2	24
		Expected Count	23,2	,8	24,0
	Masculino	Count	37	0	37
		Expected Count	35,8	1,2	37,0
Total		Count	59	2	61
		Expected Count	59,0	2,0	61,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 195 – Avaliação dos *Chats* por excessivo uso por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,188(b)	1	,074		
Continuity Correction(a)	1,102	1	,294		
Likelihood Ratio	3,836	1	,050		
Fisher's Exact Test				,151	,151
Linear-by-Linear Association	3,136	1	,077		
N of Valid Cases	61				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,79

c **Estudante do: = Ensino Básico**

Quadro 196 – Avaliação dos *Chats* por excessivo uso por por sexo (E. Básico)

Quadro 197 e 198 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G4.3.3.7 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G4.3.3.7 Utilizo-o mais tempo do que deveria			Total
			Não	Por vezes	
Sexo	Feminino	Count	28	1	29
		Expected Count	28,5	,5	29,0
	Masculino	Count	28	0	28
		Expected Count	27,5	,5	28,0
Total		Count	56	1	57
		Expected Count	56,0	1,0	57,0

a **Estudante do: = Ensino Secundário**

Quadro 197 - Avaliação dos *Chats* por excessivo uso por por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,983(b)	1	,322		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	1,369	1	,242		
Fisher's Exact Test				1,000	,509
Linear-by-Linear Association	,966	1	,326		
N of Valid Cases	57				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

c **Estudante do: = Ensino Secundário**

Quadro 198 – Avaliação dos *Chats* por excessivo uso por sexo (E. Secundário)

GRUPO V - MESSENGER

Pergunta 5.4

Quadro 199 e 200 - Teste de Mann-Whitney para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G5.4 entre os dois níveis de ensino

Ranks

G5.4 As pessoas com quem comunico via <i>Messenger</i> têm:	Estudante do:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Ensino Básico	61	40,15	2449,00
	Ensino Secundário	54	78,17	4221,00
	Total	115		

Quadro 199 – Idade das pessoas com quem os inquiridos convivem via *Messenger* por nível de ensino

Test Statistics (a)

	G5.4 As pessoas com quem normalmente comunico via <i>Messenger</i> têm:
Mann-Whitney U	558,000
Wilcoxon W	2449,000
Z	-7,026
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Quadro 200 – Idade das pessoas com quem os inquiridos convivem via *Messenger* por nível de ensino
a Grouping Variable: Estudante do:

Quadro 201 e 202 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G5.4 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

Ranks

G5.4 As pessoas com quem normalmente comunico via <i>Messenger</i> têm:	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	25	31,96	799,00
	Masculino	36	30,33	1092,00
	Total	61		

Quadro 201 – Idade das pessoas com quem os inquiridos convivem via *Messenger* por sexo (E. Básico)

Test Statistics (a, b)

	G5.4 As pessoas com quem normalmente comunico via <i>Messenger</i> têm:
Mann-Whitney U	426,000
Wilcoxon W	1092,000
Z	-,495
Asymp. Sig. (2-tailed)	,621

Quadro 202 – Idade das pessoas com quem os inquiridos convivem via *Messenger* por sexo (E. Básico)

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 203 e 204 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G5.4 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

Ranks

G5.4 As pessoas com quem normalmente comunico via <i>Messenger</i> têm:	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	28	28,57	800,00
	Masculino	26	26,35	685,00
	Total	54		

Quadro 203 – Idade das pessoas com quem os inquiridos convivem via *Messenger* por sexo (E. Secundário)

Test Statistics (a, b)

	G5.4 As pessoas com quem normalmente comunico via <i>Messenger</i> têm:
Mann-Whitney U	334,000
Wilcoxon W	685,000
Z	-,954
Asymp. Sig. (2-tailed)	,340

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 204 – Idade das pessoas com quem os inquiridos convivem via *Messenger* por sexo (E. Secundário)

Pergunta 5.7

Quadro 205 e 206 - Teste de Mann-Whitney para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G5.7 entre os dois níveis de ensino

Ranks

G5.7 Quando converso no Messenger falo em simultâneo com:	Estudante do:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Ensino Básico	66	64,88	4282,00
	Ensino Secundário	54	55,15	2978,00
	Total	120		

Quadro 205 – Nº de interlocutores em simultâneo no *Messenger* por nível de ensino

Test Statistics (a)

	G5.7 Quando converso no Messenger falo em simultâneo com:
Mann-Whitney U	1493,000
Wilcoxon W	2978,000
Z	-1,625
Asymp. Sig. (2-tailed)	,104

a Grouping Variable: Estudante do:

Quadro 206 – Nº de interlocutores em simultâneo no *Messenger* por nível de ensino

Quadro 207 e 208 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G5.7 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

Ranks (a)

G5.7 Quando converso no Messenger falo em simultâneo com:	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	27	40,67	1098,00
	Masculino	39	28,54	1113,00
	Total	66		

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 207 – Nº de interlocutores em simultâneo no *Messenger* por sexo (E. Básico)

Test Statistics (a,b)

	G5.7 Quando converso no Messenger falo em simultâneo com:
Mann-Whitney U	333,000
Wilcoxon W	1113,000
Z	-2,675
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = **Ensino Básico**

Quadro 208 – Nº de interlocutores em simultâneo no *Messenger* por sexo (E. Básico)

Quadro 209 e 210 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G5.7 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

Ranks (a)

G5.7 Quando converso no Messenger falo em simultâneo com:	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	28	28,50	798,00
	Masculino	26	26,42	687,00
	Total	54		

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 209 – Nº de interlocutores em simultâneo no *Messenger* por sexo (E. Secundário)

Test Statistics(a,b)

	G5.7 Quando converso no Messenger falo em simultâneo com:
Mann-Whitney U	336,000
Wilcoxon W	687,000
Z	-,526
Asymp. Sig. (2-tailed)	,599

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 210 – Nº de interlocutores em simultâneo no *Messenger* por sexo (E. Secundário)

Pergunta 5.9

Quadro 211 e 212 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G5.9 entre os dois níveis de ensino

		G5.9 Deixas de sair com os teus amigos para ficares no <i>Messenger</i> a conversar?				Total
			Sim	Não	Às vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	1	62	4	67
		Expected Count	,6	63,7	2,8	67,0
	Ensino Secundário	Count	0	53	1	54
		Expected Count	,4	51,3	2,2	54,0
Total		Count	1	115	5	121
		Expected Count	1,0	115,0	5,0	121,0

Quadro 211 – Sair com os amigos ou conversar no *Messenger* por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,132(a)	2	,344
Likelihood Ratio	2,619	2	,270
Linear-by-Linear Association	,422	1	,516
N of Valid Cases	121		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,45

Quadro 212 – Sair com os amigos ou conversar no *Messenger* por nível de ensino

Quadro 213 e 214 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G5.9 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G5.9 Deixas de sair com os teus amigos para ficares no <i>Messenger</i> a conversar?				Total
			Sim	Não	Às vezes	
Sexo	Feminino	Count	0	25	2	27
		Expected Count	,4	25,0	1,6	27,0
	Masculino	Count	1	37	2	40
		Expected Count	,6	37,0	2,4	40,0
Total		Count	1	62	4	67
		Expected Count	1,0	62,0	4,0	67,0

Quadro 213 – Sair com os amigos ou conversar no *Messenger* por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,831(a)	2	,660
Likelihood Ratio	1,185	2	,553
Linear-by-Linear Association	,527	1	,468
N of Valid Cases	67		

a 4 cells (66,7) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 214 – Sair com os amigos ou conversar no *Messenger* por sexo (E. Básico)

Quadro 215 e 216 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G5.9 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G5.9 Deixas de sair com os teus amigos para ficares no <i>Messenger</i> a conversar?			Total
			Não	Às vezes	
Sexo	Feminino	Count	28	0	28
		Expected Count	27,5	,5	28,0
	Masculino	Count	25	1	26
		Expected Count	25,5	,5	26,0
Total		Count	53	1	54
		Expected Count	53,0	1,0	54,0

Quadro 215 – Sair com os amigos ou conversar no *Messenger* por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,097(b)	1	,295		
Continuity Correction(a)	,001	1	,970		
Likelihood Ratio	1,482	1	,223		
Fisher's Exact Test				,481	,481
Linear-by-Linear Association	1,077	1	,299		
N of Valid Cases	54				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 216 – Sair com os amigos ou conversar no *Messenger* por sexo (E. Secundário)

Pergunta 5.10

Quadro 217 e 218 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G5.4 entre os dois níveis de ensino

Estudante do:	G5.10 No teu caso, preferes comunicar através do Messenger em vez de pessoalmente?			Total
		Sim	Não	
Ensino Básico	Count	6	61	67
	Expected Count	6,1	60,9	67,0
Ensino Secundário	Count	5	49	54
	Expected Count	4,9	49,1	54,0
Total	Count	11	110	121
	Expected Count	11,0	110,0	121,0

Quadro 217 – Preferência quanto à forma de comunicação por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,003(b)	1	,954		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,003	1	,954		
Fisher's Exact Test				1,000	,598
Linear-by-Linear Association	,003	1	,954		
N of Valid Cases	121				

a Computed only for a 2x2 table

b 1 cells (25,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,91

Quadro 218 – Preferência quanto à forma de comunicação por nível de ensino

Quadro 219 e 220 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G5.10 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G5.10 No teu caso, preferes comunicar através do <i>Messenger</i> em vez de pessoalmente?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	1	26	27
		Expected Count	2,4	24,6	27,0
	Masculino	Count	5	35	40
		Expected Count	3,6	36,4	40,0
Total		Count	6	61	67
		Expected Count	6,0	61,0	67,0

Quadro 219 – Preferência quanto à forma de comunicação por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,530(b)	1	,216		
Continuity Correction(a)	,641	1	,423		
Likelihood Ratio	1,705	1	,192		
Fisher's Exact Test				,389	,216
Linear-by-Linear Association	1,507	1	,220		
N of Valid Cases	67				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,42

c Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 220 – Preferência quanto à forma de comunicação por sexo (E. Básico)

Quadro 221 e 222 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G5.10 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G5.10 No teu caso, preferes comunicar através do <i>Messenger</i> em vez de pessoalmente?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	2	26	28
		Expected Count	2,6	25,4	28,0
	Masculino	Count	3	23	26
		Expected Count	2,4	23,6	26,0
Total		Count	5	49	54
		Expected Count	5.0	49.0	54.0

Quadro 221 – Preferência quanto à forma de comunicação por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,310(b)	1	,578		
Continuity Correction(a)	,008	1	,931		
Likelihood Ratio	,311	1	,577		
Fisher's Exact Test				,663	,464
Linear-by-Linear Association	,304	1	,581		
N of Valid Cases	54				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,41.

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 222 – Preferência quanto à forma de comunicação por sexo (E. Secundário)

Pergunta 5.11

Quadro 223 e 224 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G5.11 entre os dois níveis de ensino

		G5.11 De uma forma geral, consideras que, quando se utiliza muito o <i>Messenger</i> , se passa a falar menos com as pessoas cara a cara?			Total
			Sim	Não	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	34	33	67
		Expected Count	30,5	36,5	67,0
	Ensino Secundário	Count	21	33	54
		Expected Count	24,5	29,5	54,0
Total		Count	55	66	121
		Expected Count	55,0	66,0	121,0

Quadro 223 – Implicação da utilização excessiva do *Messenger* na comunicação face a face por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,696(b)	1	,193		
Continuity Correction(a)	1,251	1	,263		
Likelihood Ratio	1,703	1	,192		
Fisher's Exact Test				,205	,132
Linear-by-Linear Association	1,682	1	,195		
N of Valid Cases	121				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,55.

Quadro 224 – Implicação da utilização excessiva do *Messenger* na comunicação face a face por nível de ensino

Quadro 225 e 226 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G5.11 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G5.11 De uma forma geral, consideras que, quando se utiliza muito o <i>Messenger</i> , se passa a falar menos com as pessoas cara a cara?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	10	17	27
		Expected Count	13,7	13,3	27,0
	Masculino	Count	24	16	40
		Expected Count	20,3	19,7	40,0
Total		Count	34	33	67
		Expected Count	34,0	33,0	67,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 225 – Implicação da utilização excessiva do *Messenger* na comunicação face a face por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,401(b)	1	,065		
Continuity Correction(a)	2,544	1	,111		
Likelihood Ratio	3,432	1	,064		
Fisher's Exact Test				,084	,055
Linear-by-Linear Association	3,350	1	,067		
N of Valid Cases	67				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,30.

c Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 226 – Implicação da utilização excessiva do *Messenger* na comunicação face a face por sexo (E. Básico)

Quadro 227 e 228 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G5.11 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G5.11 De uma forma geral, consideras que, quando se utiliza muito o <i>Messenger</i> , se passa a falar menos com as pessoas cara a cara?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	14	14	28
		Expected Count	10,9	17,1	28,0
	Masculino	Count	7	19	26
		Expected Count	10,1	15,9	26,0
Total		Count	21	33	54
		Expected Count	21,0	33,0	54,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 227 – Implicação da utilização excessiva do *Messenger* na comunicação face a face por sexo (E. Sec.)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,021(b)	1	,082		
Continuity Correction(a)	2,128	1	,145		
Likelihood Ratio	3,065	1	,080		
Fisher's Exact Test				,101	,072
Linear-by-Linear Association	2,965	1	,085		
N of Valid Cases	54				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,11

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 228 – Implicação da utilização excessiva do *Messenger* na comunicação face a face por sexo (E. Sec.)

Pergunta 5.12

Quadro 229 e 230 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G5.12 entre os dois níveis de ensino

		G5.12 Usas abreviaturas e sinais gráficos nas tuas conversações no <i>Messenger</i> ?			Total
			Sim	Não	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	49	18	67
		Expected Count	49,7	17,3	67,0
	Ensino Secundário	Count	40	13	53
		Expected Count	39,3	13,7	53,0
Total		Count	89	31	120
		Expected Count	89,0	31,0	120,0

Quadro 229 – Utilização de abreviaturas nas conversações no *Messenger* por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,084(b)	1	,771		
Continuity Correction(a)	,006	1	,936		
Likelihood Ratio	,085	1	,771		
Fisher's Exact Test				,836	,470
Linear-by-Linear Association	,084	1	,772		
N of Valid Cases	120				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,69

Quadro 230 – Utilização de abreviaturas nas conversações no *Messenger* por nível de ensino

Quadro 231 e 232 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G5.12 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G5.12 Usas abreviaturas e sinais gráficos nas tuas conversações no <i>Messenger</i> ?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	22	5	27
		Expected Count	19,7	7,3	27,0
	Masculino	Count	27	13	40
		Expected Count	29,3	10,7	40,0
Total		Count	49	18	67
		Expected Count	49,0	18,0	67,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 231 – Utilização de abreviaturas nas conversações no *Messenger* por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,604(b)	1	,205		
Continuity Correction(a)	,971	1	,324		
Likelihood Ratio	1,656	1	,198		
Fisher's Exact Test				,266	,162
Linear-by-Linear Association	1,580	1	,209		
N of Valid Cases	67				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,25.

c Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 232 – Utilização de abreviaturas nas conversações no *Messenger* por sexo (E. Básico)

Quadro 233 e 234 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G5.12 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G5.12 Usas abreviaturas e sinais gráficos nas tuas conversações no <i>Messenger</i> ?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	23	5	28
		Expected Count	21,1	6,9	28,0
	Masculino	Count	17	8	25
		Expected Count	18,9	6,1	25,0
Total		Count	40	13	53
		Expected Count	40.0	13.0	53.0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 233 – Utilização de abreviaturas nas conversações no *Messenger* por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,427(b)	1	,232		
Continuity Correction(a)	,765	1	,382		
Likelihood Ratio	1,432	1	,231		
Fisher's Exact Test				,339	,191
Linear-by-Linear Association	1,400	1	,237		
N of Valid Cases	53				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,13.

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 234 – Utilização de abreviaturas nas conversações no *Messenger* por sexo (E. Secundário)

Pergunta 5.13

Quadro 235 e 236 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G5.13 entre os dois níveis de ensino

		G5.13 Enquanto manténs uma conversa no <i>Messenger</i> , sempre que te aparecem abreviaturas reconhece-las facilmente?			Total
			Sim	Não	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	61	4	65
		Expected Count	60,0	5,0	65,0
	Ensino Secundário	Count	48	5	53
		Expected Count	49,0	4,0	53,0
Total		Count	109	9	118
		Expected Count	109,0	9,0	118,0

Quadro 235 – Reconhecimento das abreviaturas usadas no *Messenger*

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,446(b)	1	,504		
Continuity Correction(a)	,102	1	,750		
Likelihood Ratio	,443	1	,506		
Fisher's Exact Test				,729	,372
Linear-by-Linear Association	,442	1	,506		
N of Valid Cases	118				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,04.

Quadro 236 – Reconhecimento das abreviaturas usadas no *Messenger* por nível de escolaridade

Quadro 237 e 238 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G5.13 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G5.13 Enquanto manténs uma conversa no <i>Messenger</i> , sempre que te aparecem abreviaturas reconhece-las facilmente?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	26	1	27
		Expected Count	25,3	1,7	27,0
	Masculino	Count	35	3	38
		Expected Count	35,7	2,3	38,0
Total		Count	61	4	65
		Expected Count	61,0	4,0	65,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 237 - Reconhecimento das abreviaturas usadas no *Messenger* por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,480(b)	1	,488		
Continuity Correction(a)	,029	1	,866		
Likelihood Ratio	,509	1	,476		
Fisher's Exact Test				,636	,445
Linear-by-Linear Association	,473	1	,492		
N of Valid Cases	65				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,66

c Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 238 - Reconhecimento das abreviaturas usadas no *Messenger* por sexo (E. Básico)

Quadro 239 e 240 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G5.13 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G5.13 Enquanto manténs uma conversa no <i>Messenger</i> , sempre que te aparecem abreviaturas reconhece-las facilmente?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	26	1	27
		Expected Count	24,5	2,5	27,0
	Masculino	Count	22	4	26
		Expected Count	23,5	2,5	26,0
Total		Count	48	5	53
		Expected Count	48.0	5.0	53.0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 239 - Reconhecimento das abreviaturas usadas no *Messenger* por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,115 (b)	1	,146		
Continuity Correction (a)	,969	1	,325		
Likelihood Ratio	2,242	1	,134		
Fisher's Exact Test				,192	,164
Linear-by-Linear Association	2,075	1	,150		
N of Valid Cases	53				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,45

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 240 - Reconhecimento das abreviaturas usadas no *Messenger* por sexo (E. Secundário)

Pergunta 5.14

Quadro 241 e 242 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G5.14 entre os dois níveis de ensino

		G5.14 Sentes-te tentado a usar este tipo de linguagem nos trabalhos escolares?			Total
			Sim	Não	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	8	59	67
		Expected Count	6,6	60,4	67,0
	Ensino Secundário	Count	4	50	54
		Expected Count	5,4	48,6	54,0
Total		Count	12	109	121
		Expected Count	12,0	109,0	121,0

Quadro 241 – Uso de linguagem abreviada em contexto escolar por nível de escolaridade

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,688(b)	1	,407		
Continuity Correction (a)	,274	1	,601		
Likelihood Ratio	,704	1	,402		
Fisher's Exact Test				,545	,304
Linear-by-Linear Association	,682	1	,409		
N of Valid Cases	121				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,36

Quadro 242 – Uso de linguagem abreviada em contexto escolar por nível de escolaridade

Quadro 243 e 244 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G5.14 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G5.14 Sentes-te tentado a usar este tipo de linguagem nos trabalhos escolares?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	1	26	27
		Expected Count	3,2	23,8	27,0
	Masculino	Count	7	33	40
		Expected Count	4,8	35,2	40,0
Total		Count	8	59	67
		Expected Count	8,0	59,0	67,0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 243 – Uso de linguagem abreviada nos trabalhos escolares por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,918(b)	1	,088		
Continuity Correction(a)	1,753	1	,185		
Likelihood Ratio	3,356	1	,067		
Fisher's Exact Test				,130	,089
Linear-by-Linear Association	2,874	1	,090		
N of Valid Cases	67				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,22

c Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 244 – Uso de linguagem abreviada nos trabalhos escolares por sexo (E. Básico)

Quadro 245 e 246 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G5.14 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G5.14 Sentes-te tentado a usar este tipo de linguagem nos trabalhos escolares?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	4	24	28
		Expected Count	2,1	25,9	28,0
	Masculino	Count	0	26	26
		Expected Count	1,9	24,1	26,0
Total		Count	4	50	54
		Expected Count	4,0	50,0	54,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 245 – Uso de linguagem abreviada nos trabalhos escolares por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,011(b)	1	,045		
Continuity Correction(a)	2,199	1	,138		
Likelihood Ratio	5,551	1	,018		
Fisher's Exact Test				,112	,065
Linear-by-Linear Association	3,937	1	,047		
N of Valid Cases	54				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,93.

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 246 – Uso de linguagem abreviada nos trabalhos escolares por sexo (E. Secundário)

Quadro 247 e 248 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G5.15 entre os dois níveis de ensino

		G5.15 Consideras que esta linguagem abrevia-da que usas no <i>Messenger</i> pode dificultar a utilização correcta da Língua Portuguesa?			Total
			Sim	Não	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	36	31	67
		Expected Count	34,9	32,1	67,0
	Ensino Secundário	Count	27	27	54
		Expected Count	28,1	25,9	54,0
Total		Count	63	58	121
		Expected Count	63,0	58,0	121,0

Quadro 247 - Implicações deste tipo de linguagem na utilização correcta da língua por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,167(b)	1	,683		
Continuity Correction(a)	,051	1	,822		
Likelihood Ratio	,167	1	,683		
Fisher's Exact Test				,717	,411
Linear-by-Linear Association	,165	1	,684		
N of Valid Cases	121				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,88

Quadro 248 – Implicações deste tipo de linguagem na utilização correcta da língua por nível de ensino

Quadro 249 e 250 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G5.15 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G5.15 Consideras que esta linguagem abreviada que usas no <i>Messenger</i> pode dificultar a utilização correcta da Língua Portuguesa?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	13	14	27
		Expected Count	14,5	12,5	27,0
	Masculino	Count	23	17	40
		Expected Count	21,5	18,5	40,0
Total		Count	36	31	67
		Expected Count	36.0	31.0	67.0

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 249 - Implicações deste tipo de linguagem na utilização correcta da língua (E. Básico)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,567(b)	1	,451		
Continuity Correction (a)	,253	1	,615		
Likelihood Ratio	,567	1	,451		
Fisher's Exact Test				,467	,307
Linear-by-Linear Association	,559	1	,455		
N of Valid Cases	67				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,49.

c Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 250 - Implicações deste tipo de linguagem na utilização correcta da língua (E. Básico)

Quadro 251 e 252 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G5.15 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G5.15 Consideras que esta linguagem abreviada que usas no <i>Messenger</i> pode dificultar a utilização correcta da Língua Portuguesa?			Total
			Sim	Não	
Sexo	Feminino	Count	14	14	28
		Expected Count	14,0	14,0	28,0
	Masculino	Count	13	13	26
		Expected Count	13,0	13,0	26,0
Total		Count	27	27	54
		Expected Count	27,0	27,0	54,0

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 251 – Implicações deste tipo de linguagem na utilização correcta da língua (E. Secundário)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,000(b)	1	1,000		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,000	1	1,000		
Fisher's Exact Test				1,000	,607
Linear-by-Linear Association	,000	1	1,000		
N of Valid Cases	54				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,00.

c Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 252 – Implicações deste tipo de linguagem na utilização correcta da língua (E. Secundário)

GRUPO VI – O MESSENGER EM CONTEXTO ESCOLAR

Pergunta 6.1

Quadro 253 e 254 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G5.15 entre os dois níveis de ensino

		G6.1 O <i>Messenger</i> é uma ferramenta que te pode apoiar no estudo?				Total
			Sim	Não	Às vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	18	20	30	68
		Expected Count	18,4	18,4	31,2	68,0
	Ensino Secundário	Count	15	13	26	54
		Expected Count	14,6	14,6	24,8	54,0
Total		Count	33	33	56	122
		Expected Count	33,0	33,0	56,0	122,0

Quadro 253 – O *Messenger* como ferramenta de apoio ao estudo por nível de escolaridade

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,443(a)	2	,801
Likelihood Ratio	,445	2	,800
Linear-by-Linear Association	,032	1	,858
N of Valid Cases	122		

Quadro 254 – O *Messenger* como ferramenta de apoio ao estudo por nível de escolaridade
a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,61

Quadro 255 e 256 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G6.1 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G6.1 O <i>Messenger</i> é uma ferramenta que te pode apoiar no estudo?				Total
			Sim	Não	Às vezes	
Sexo	Feminino	Count	8	10	9	27
		Expected Count	7,1	7,9	11,9	27,0
	Masculino	Count	10	10	21	41
		Expected Count	10,9	12,1	18,1	41,0
Total		Count	18	20	30	68
		Expected Count	18,0	20,0	30,0	68,0

Quadro 255 – O *Messenger* como ferramenta de apoio ao estudo por sexo (E. Básico)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,235(a)	2	,327
Likelihood Ratio	2,257	2	,324
Linear-by-Linear Association	1,271	1	,260
N of Valid Cases	68		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,15.

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 256 – O *Messenger* como ferramenta de apoio ao estudo por sexo (E. Básico)

Quadro 257 e 258 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G6.1 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G6.1 O <i>Messenger</i> é uma ferramenta que te pode apoiar no estudo?				Total
			Sim	Não	Às vezes	
Sexo	Feminino	Count	4	7	17	28
		Expected Count	7,8	6,7	13,5	28,0
	Masculino	Count	11	6	9	26
		Expected Count	7,2	6,3	12,5	26,0
Total		Count	15	13	26	54
		Expected Count	15,0	13,0	26,0	54,0

Quadro 257 – O *Messenger* como ferramenta de apoio ao estudo por sexo (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,739(a)	2	,057
Likelihood Ratio	5,902	2	,052
Linear-by-Linear Association	5,400	1	,020
N of Valid Cases	54		

a 0 cells (,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,26.

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 258 – O *Messenger* como ferramenta de apoio ao estudo por sexo (E. Secundário)

Pergunta 6.3

Quadro 259 e 260 - Teste de Qui-quadrado para testar a homogeneidade das respostas à pergunta G6.3 entre os dois níveis de ensino

		G6.3 Deixas de estudar ou de fazer os trabalhos escolares para estar no <i>Messenger</i> a comunicar?				Total
			Sim	Não	Às vezes	
Estudante do:	Ensino Básico	Count	0	57	11	68
		Expected Count	,6	54,1	13,4	68,0
	Ensino Secundário	Count	1	40	13	54
		Expected Count	,4	42,9	10,6	54,0
Total		Count	1	97	24	122
		Expected Count	1.0	97.0	24.0	122.0

Quadro 259 – Opção entre estudar e comunicar no Messenger por nível de ensino

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,573(a)	2	,276
Likelihood Ratio	2,938	2	,230
Linear-by-Linear Association	,644	1	,422
N of Valid Cases	122		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44

Quadro 260 – Opção entre estudar e comunicar no Messenger por nível de ensino

Quadro 261 e 262 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G6.3 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

		G6.3 Deixas de estudar ou de fazer os trabalhos escolares para estar no <i>Messenger</i> a comunicar?			Total
			Não	Às vezes	
Sexo	Feminino	Count	22	5	27
		Expected Count	22,6	4,4	27,0
	Masculino	Count	35	6	41
		Expected Count	34,4	6,6	41,0
Total		Count	57	11	68
		Expected Count	57,0	11,0	68,0

Quadro 261 – Opção entre estudar e comunicar no Messenger (E. Básico)

Chi-Square Tests (c)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,181(b)	1	,670		
Continuity Correction(a)	,008	1	,929		
Likelihood Ratio	,179	1	,672		
Fisher's Exact Test				,743	,458
Linear-by-Linear Association	,178	1	,673		
N of Valid Cases	68				

a Computed only for a 2x2 table

b 1 cells (25,0) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,37.

c Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 262 – Opção entre estudar e comunicar no Messenger (E. Básico)

Quadro 263 e 264 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas à pergunta G6.3 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

		G6.3 Deixas de estudar ou de fazer os trabalhos escolares para estar no <i>Messenger</i> a comunicar?				Total
			Sim	Não	Às vezes	
Sexo	Feminino	Count	0	23	5	28
		Expected Count	,5	20,7	6,7	28,0
	Masculino	Count	1	17	8	26
		Expected Count	,5	19,3	6,3	26,0
Total		Count	1	40	13	54
		Expected Count	1,0	40,0	13,0	54,0

Quadro 263 – Opção entre estudar e comunicar no Messenger (E. Secundário)

Chi-Square Tests (b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,522(a)	2	,283
Likelihood Ratio	2,914	2	,233
Linear-by-Linear Association	,518	1	,472
N of Valid Cases	54		

a 2 cells (33,3) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 264 – Opção entre estudar e comunicar no Messenger (E. Secundário)

Quadro 265 e 266 - Teste de Mann-Whitney para testar a homogeneidade das respostas às perguntas G6.4 entre os dois níveis de ensino

	Estudante do:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
G6.4.1. Utilizo-o para planejar tarefas escolares com os meus colegas de escola	Ensino Básico	66	58,77	3878,50
	Ensino Secundário	54	62,62	3381,50
	Total	120		
G6.4.2. Utilizo-o para realizar trabalhos escolares em grupo	Ensino Básico	66	60,94	4022,00
	Ensino Secundário	54	59,96	3238,00
	Total	120		
G6.4.3. Utilizo-o para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas	Ensino Básico	66	60,62	4001,00
	Ensino Secundário	54	60,35	3259,00
	Total	120		
G6.4.4. Utilizo-o para trocar ficheiros com informação escolar	Ensino Básico	66	64,35	4247,00
	Ensino Secundário	54	55,80	3013,00
	Total	120		
G6.4.5. É uma modalidade de comunicação útil entre colegas	Ensino Básico	66	57,87	3819,50
	Ensino Secundário	54	63,71	3440,50
	Total	120		
G6. 4.6. Utilizo-o no desenvolvimento de projectos inter-escolas	Ensino Básico	64	54,34	3477,50
	Ensino Secundário	54	65,62	3543,50
	Total	118		
G6. 4.7. Costumo pedir aos meus professores o seu endereço	Ensino Básico	64	59,25	3792,00
	Ensino Secundário	52	57,58	2994,00
	Total	116		
G6.4.8. Os meus professores dão-me espontaneamente o seu endereço de <i>e-mail</i> do <i>Messenger</i>	Ensino Básico	65	65,15	4234,50
	Ensino Secundário	53	52,58	2786,50
	Total	118		
G6.4.9. Quando possuo o endereço de <i>e-mail</i> , adiciono os meus professores ao <i>Messenger</i>	Ensino Básico	65	58,46	3800,00
	Ensino Secundário	54	61,85	3340,00
	Total	119		
G6. 4.10. Quando adiciono à minha lista os contactos dos professores, comunico com eles pelo <i>Messenger</i>	Ensino Básico	65	58,25	3786,50
	Ensino Secundário	53	61,03	3234,50
	Total	118		
G6.4.11. Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores	Ensino Básico	64	59,93	3835,50
	Ensino Secundário	52	56,74	2950,50
	Total	116		

Quadro 265 – O *Messenger* em contexto escolar por nível de ensino e global

Test Statistics (a)

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
G6.4.1. Utilizo-o para planear tarefas escolares com os meus colegas de escola	1667,500	3878,500	-,662	,508
G6.4.2. Utilizo-o para realizar trabalhos escolares em grupo	1753,000	3238,000	-,162	,872
G6.4.3. Utilizo-o para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas	1774,000	3259,000	-,045	,964
G6.4.4. Utilizo-o para trocar ficheiros com informação escolar	1528,000	3013,000	-1,480	,139
G6.4.5. É uma modalidade de comunicação útil entre colegas	1608,500	3819,500	-,963	,335
G6.4.6. Utilizo-o no desenvolvimento de projectos inter-escolas	1397,500	3477,500	-1,884	,060
G6.4.7. Costumo pedir aos meus professores o seu endereço	1616,000	2994,000	-,342	,732
G6.4.8. Os meus professores dão-me espontaneamente o seu endereço de <i>e-mail</i> do <i>Messenger</i>	1355,500	2786,500	-2,151	,031
G6.4.9. Quando possuo o endereço de de <i>e-mail</i> , adiciono os meus professores ao <i>Messenger</i>	1655,000	3800,000	-,571	,568
G6.4.10. Quando adiciono à minha lista os contactos dos professores, comunico com eles pelo <i>Messenger</i>	1641,500	3786,500	-,480	,631
G6.4.11. Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores	1572,500	2950,500	-,522	,602
G7.1. Considero o <i>Messenger</i> uma forma de comunicação:	1623,500	3901,500	-,911	,362

a Grouping Variable: Estudante do:

Quadro 266 – O *Messenger* em contexto escolar por nível de ensino

Quadro 267 e 268 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas às perguntas G6.4 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
G6.4.1. Utilizo-o para planear tarefas escolares com os meus colegas de escola	Feminino	27	31,81	859,00
	Masculino	39	34,67	1352,00
	Total	66		
G6.4.2. Utilizo-o para realizar trabalhos escolares em grupo	Feminino	27	31,00	837,00
	Masculino	39	35,23	1374,00
	Total	66		
G6.4.3. Utilizo-o para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas	Feminino	27	29,74	803,00
	Masculino	39	36,10	1408,00
	Total	66		
G6.4.4. Utilizo-o para trocar ficheiros com informação escolar	Feminino	27	28,85	779,00
	Masculino	39	36,72	1432,00
	Total	66		
G6. 4.5. É uma modalidade de comunicação útil entre colegas	Feminino	27	28,69	774,50
	Masculino	39	36,83	1436,50
	Total	66		
G6.4.6. Utilizo-o no desenvolvimento de projectos inter-escolas	Feminino	27	29,74	803,00
	Masculino	37	34,51	1277,00
	Total	64		
G6.4.7. Costumo pedir aos meus professores o seu endereço	Feminino	26	32,35	841,00
	Masculino	38	32,61	1239,00
	Total	64		
G6. 4.8. Os meus professores dão-me espontaneamente o seu endereço de e-mail do Messenger	Feminino	27	31,70	856,00
	Masculino	38	33,92	1289,00
	Total	65		
G6.4.9. Quando possuo o endereço de de e-mail, adiciono os meus professores ao Messenger	Feminino	27	29,81	805,00
	Masculino	38	35,26	1340,00
	Total	65		
G6. 4.10. Quando adiciono à minha lista os contactos dos professores, comunico com eles pelo Messenger	Feminino	27	28,50	769,50
	Masculino	38	36,20	1375,50
	Total	65		
G6.4.11. Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores	Feminino	26	26,58	691,00
	Masculino	38	36,55	1389,00
	Total	64		
G7.1. Considero o Messenger uma forma de comunicação:	Feminino	27	29,33	792,00
	Masculino	40	37,15	1486,00
	Total	67		

Quadro 267 – O Messenger em contexto escolar por sexo (E. Básico)

Test Statistics (a, b)

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
G6.4.1. Utilizo-o para planear tarefas escolares com os meus colegas de escola	481,000	859,000	-,658	,511
G6.4.2. Utilizo-o para realizar trabalhos escolares em grupo	459,000	837,000	-,935	,350
G6.4.3. Utilizo-o para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas	425,000	803,000	-1,444	,149
G6.4.4. Utilizo-o para trocar ficheiros com informação escolar	401,000	779,000	-1,791	,073
G6.4.5. É uma modalidade de comunicação útil entre colegas	396,500	774,500	-1,798	,072
G6.4.6. Utilizo-o no desenvolvimento de projectos inter-escolas	425,000	803,000	-1,070	,285
G6.4.7. Costumo pedir aos meus professores o seu endereço	490,000	841,000	-,071	,943
G6.4.8. Os meus professores dão-me espontaneamente o seu endereço de <i>e-mail</i> do <i>Messenger</i>	478,000	856,000	-,523	,601
G6.4.9. Quando possuo o endereço de de <i>e-mail</i> , adiciono os meus professores ao <i>Messenger</i>	427,000	805,000	-1,222	,222
G6.4.10. Quando adiciono à minha lista os contactos dos professores, comunico com eles pelo <i>Messenger</i>	391,500	769,500	-1,760	,078
G6.4.11. Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores	340,000	691,000	-2,171	,030
G7.1. Considero o <i>Messenger</i> uma forma de comunicação:	414,000	792,000	-1,766	,077

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 268– Utilização do *Messenger* em contexto escolar por sexo (E. Básico)

Quadro 269 e 270 - Teste de Qui-quadrado para testar a independência das respostas às perguntas G6.4 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

Test Statistics (a,b)

	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
G6.4.1. Utilizo-o para planear tarefas escolares com os meus colegas de escola	Feminino	28	29,75	833,00
	Masculino	26	25,08	652,00
	Total	54		
G6.4.2. Utilizo-o para realizar trabalhos escolares em grupo	Feminino	28	28,27	791,50
	Masculino	26	26,67	693,50
	Total	54		
G6.4.3. Utilizo-o para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas	Feminino	28	28,95	810,50
	Masculino	26	25,94	674,50
	Total	54		
G6.4.4. Utilizo-o para trocar ficheiros com informação escolar	Feminino	28	26,18	733,00
	Masculino	26	28,92	752,00
	Total	54		
G6.4.5. É uma modalidade de comunicação útil entre colegas	Feminino	28	26,63	745,50
	Masculino	26	28,44	739,50
	Total	54		
G6.4.6. Utilizo-o no desenvolvimento de projectos inter-escolas	Feminino	28	29,70	831,50
	Masculino	26	25,13	653,50
	Total	54		
G6.4.7. Costumo pedir aos meus professores o seu endereço	Feminino	27	27,07	731,00
	Masculino	25	25,88	647,00
	Total	52		
G6.4.8. Os meus professores dão-me espontaneamente o seu endereço de e-mail do Messenger	Feminino	27	26,52	716,00
	Masculino	26	27,50	715,00
	Total	53		
G6.4.9. Quando possuo o endereço de e-mail, adiciono os meus professores ao Messenger	Feminino	28	27,88	780,50
	Masculino	26	27,10	704,50
	Total	54		
G6.4.10. Quando adiciono à minha lista os contactos dos professores, comunico com eles pelo Messenger	Feminino	27	27,96	755,00
	Masculino	26	26,00	676,00
	Total	53		
G6.4.11. Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores	Feminino	27	26,54	716,50
	Masculino	25	26,46	661,50
	Total	52		
	Feminino	28	24,93	698,00
	Masculino	25	29,32	733,00
	Total	53		

Quadro 269 – Utilização do Messenger em contexto escolar por sexo (E. Secundário)

Test Statistics (a, b)

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
G6.4.1. Utilizo-o para planejar tarefas escolares com os meus colegas de escola	301,000	652,000	-1,189	,235
G6.4.2. Utilizo-o para realizar trabalhos escolares em grupo	342,500	693,500	-,392	,695
G6.4.3. Utilizo-o para tirar dúvidas e responder a dúvidas dos colegas	323,500	674,500	-,741	,459
G6.4.4. Utilizo-o para trocar ficheiros com informação escolar	327,000	733,000	-,718	,473
G6.4.5. É uma modalidade de comunicação útil entre colegas	339,500	745,500	-,462	,644
G6.4.6. Utilizo-o no desenvolvimento de projectos inter-escolas	302,500	653,500	-1,142	,253
G6.4.7. Costumo pedir aos meus professores o seu endereço	322,000	647,000	-,358	,720
G6.4.8. Os meus professores dão-me espontaneamente o seu endereço de <i>e-mail</i> do <i>Messenger</i>	338,000	716,000	-,247	,805
G6.4.9. Quando possuo o endereço de <i>e-mail</i> , adiciono os meus professores ao <i>Messenger</i>	353,500	704,500	-,195	,845
G6.4.10. Quando adiciono à minha lista os contactos dos professores, comunico com eles pelo <i>Messenger</i>	325,000	676,000	-,511	,609
G6.4.11. Considero útil esta modalidade de comunicação entre alunos e professores	336,500	661,500	-,019	,985

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 270 – Utilização do *Messenger* em contexto escolar por sexo (E. Secundário)

GRUPO VII - COMUNICAR COM O MESSENGER

Pergunta 7.1

Ranks

G7.1 Considero o Messenger uma forma de comunicação:	Estudante do:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Ensino Básico	67	58,23	3901,50
	Ensino Secundário	53	63,37	3358,50
	Total	120		

Quadro 271 – Grau de atracção do Messenger por nível de ensino

Test Statistics (a)

	G7.1 Considero o Messenger uma forma de comunicação:
Mann-Whitney U	1623,500
Wilcoxon W	3901,500
Z	-,911
Asymp. Sig. (2-tailed)	,362

a Grouping Variable: Estudante do:

Quadro 272 – Grau de atracção do Messenger por nível de ensino

Quadro 273 e 274 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G7.1 e o sexo dentro do nível de Ensino Básico

Ranks (a)

G7.1 Considero o Messenger uma forma de comunicação:	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	27	29,33	792,00
	Masculino	40	37,15	1486,00
	Total	67		

a Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 273 – Grau de atracção do Messenger por sexo (E. Básico)

Test Statistics (a,b)

	G7.1 Considero o Messenger uma forma de comunicação:
Mann-Whitney U	414,000
Wilcoxon W	792,000
Z	-1,766
Asymp. Sig. (2-tailed)	,077

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Básico

Quadro 274– Grau de atracção do Messenger por sexo (E. Básico)

Quadro 275 e 276 - Teste de Mann-Whitney para testar a independência das respostas à pergunta G7.1 e o sexo dentro do nível de Ensino Secundário

Ranks (a)

G7.1 Considero o Messenger uma forma de comunicação:	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Feminino	28	24,93	698,00
	Masculino	25	29,32	733,00
	Total	53		

a Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 275 Grau de atracção do Messenger por sexo (E. Secundário)

Test Statistics (a,b)

	G7.1 Considero o Messenger uma forma de comunicação:
Mann-Whitney U	292,000
Wilcoxon W	698,000
Z	-1,253
Asymp. Sig. (2-tailed)	,210

a Grouping Variable: Sexo

b Estudante do: = Ensino Secundário

Quadro 276 – Grau de atracção do Messenger por sexo (E. Secundário)