

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**REVISTAS DIGITAIS: UM RECURSO EDUCATIVO NA
APRENDIZAGEM**

Isabel Maria Manso Ribeiro

Orientador: Professor Doutor João Filipe de Lacerda Matos

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



REVISTAS DIGITAIS: UM RECURSO EDUCATIVO NA APRENDIZAGEM

Isabel Maria Manso Ribeiro

Orientador: Professor Doutor João Filipe de Lacerda Matos

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação

Júri:

Presidente: Doutor Pedro Guilherme Rocha dos Reis, Professor Associado e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutor Luís Francisco Mendes Gabriel Pedro, Professor Auxiliar Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro;
- Doutor José Reis Lagarto, Professor Associado Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa;
- Doutor João Filipe de Lacerda Matos, Professor Catedrático Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientador;
- Doutor Pedro Guilherme Rocha dos reis, Professor Associado Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Neuza Sofia Guerreiro Pedro, Professora Auxiliar Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Agradecimentos

Um reconhecimento muito especial ao Professor Doutor João Filipe Matos pela confiança depositada neste projeto. Enquanto professor e orientador, partilhou o seu conhecimento, esclareceu dúvidas, sugeriu alterações, e dedicou tempo a ler e a rever a tese.

Um sentido agradecimento:

Aos meus professores de doutoramento, por todos os ensinamentos e pelas críticas construtivas no desenvolvimento do projeto;

À Professora Doutora Guilhermina Miranda, à Professora Doutora Ana Amélia Carvalho, ao Professor Doutor Luís Pedro e ao Professor Doutor João Correia de Freitas, pelos comentários realizados ao estudo;

À Professora Doutora Cláudia Faria, pela ajuda na análise estatística;

À minha amiga Gracinda, pelo contributo no design gráfico;

Aos meus colegas de doutoramento, pela amizade, partilha de informação, e incentivo nos momentos difíceis;

Aos meus "convidados" que participaram na testagem dos instrumentos de recolha de dados;

Aos entrevistados e inquiridos, pela divulgação de informação;

A todos os que participaram, direta ou indiretamente, na minha educação/formação;

Aos meus amigos..., por me terem acompanhado nas situações complicadas. O sentimento de amizade ficou fortalecido;

À minha família... por ser a minha família;

Laura, Constança, Clarisse, José... Vamos continuar a investir na educação para mudar o mundo.

*Education is the most powerful weapon which you can use
to change the world.*

*A educação é a arma mais poderosa que podemos usar
para mudar o mundo.*

Nelson Mandela

Resumo

A relação entre a educação e a comunicação/aquisição de conhecimentos ultrapassa o espaço físico estabelecendo e ganhando cada vez mais expressão no espaço virtual. Neste enquadramento teórico desenvolveu-se o presente estudo que se insere num cenário de educação e formação emergente, o dos ecrãs, e onde se pretende compreender como é que um determinado Media, no caso concreto o das revistas digitais pode proporcionar condições de aprendizagem em contexto informal. A investigação centrou-se em torno do seguinte problema: Como é que as revistas digitais se podem tornar um recurso educativo de mediação da comunicação/aquisição de conhecimentos e aprendizagem? Como objetivos pretendeu-se estimar o grau de literacia digital de uma comunidade profissional; averiguar a motivação dessa comunidade na procura de conhecimento *online*; avaliar o interesse de atualização e descoberta de conteúdos técnicos em contexto de aprendizagem informal *online*; obter informação sobre o uso de dispositivos móveis para leitura; indagar o interesse na leitura de revistas digitais na área de formação académica e profissional. Para a problemática da investigação em curso, os procedimentos e técnicas adequados à recolha de dados levou a desenhar o projeto numa abordagem ao conhecimento que considera pontos de vista e análises múltiplas. Delineou-se o processo metodológico utilizando métodos mistos e a estratégia exploratória sequencial que se iniciou com a recolha e análise de dados qualitativos prosseguindo com a recolha e análise de dados quantitativos. Os instrumentos de recolha de dados foram aplicados no contexto bancário português. Na primeira fase do estudo recolheram-se dados através de um inquérito por questionário presencial e de entrevistas semiestruturadas. O tema das entrevistas reportou-se à prática de pesquisa e de leitura digital destacando-se a leitura de revistas digitais. Pretendeu-se recolher informação sobre leitura, motivação, atitude, perceção, formação e aprendizagem, mas num ambiente digital. Com base na análise de conteúdo procedeu-se na segunda fase à realização de um inquérito por questionário com distribuição *online*. As respostas permitiram conhecer as práticas de leitura digital, perceber hábitos e motivação de leitura no ecrã, nomeadamente através de dispositivos móveis, e identificar o contributo que as revistas digitais representam na

aprendizagem. Concluímos perante as evidências estatísticas que a população em estudo apresenta um índice de literacia digital elevado e que as práticas de leitura digital influenciam a sua aprendizagem em contexto informal digital, no entanto, encontram-se discrepâncias que permitem identificar quatro grupos com práticas distintas e que influenciam a aprendizagem no ecrã. Paralelamente à investigação empírica, e porque a área da tecnologia da informação e comunicação está em permanente evolução, foi realizada uma pesquisa documental com incidência nas revistas digitais e suportes de leitura, para que se pudesse estabelecer uma relação entre a evolução tecnológica a mediática e a aprendizagem no ecrã.

Palavras-chave: revistas digitais, literacia digital, aprendizagem no ecrã

Abstract

The relationship between education and knowledge communication/acquisition goes beyond the physical space and establishes itself in the virtual world where it continues to gather more expression. This study was developed within this theoretical frame and inserts itself in an emergent scenery of education and formation, the one of screens, and has the aim of understanding how a certain media, in particular digital magazines, can provide learning conditions in an informal context. The research was centered on the following issue: how can digital magazines become a mediation learning resource of communication/acquisition of knowledge to learn? The goals were getting an estimation of the digital literacy level of a professional community; ascertain the motivation of such community to seek knowledge online; evaluate their interest in both becoming updated and in the discovery of technical contents in an informal online learning context; getting information about the use of mobile devices to reading; inquire their interest in reading of digital magazines fielded on their scholar and professional career. For the issue of this research, the suitable procedures and techniques to collect data led to shape the project in an approach to the knowledge that considers multiple analysis and points of view. The methodologic process was designed with mix methods and the sequential exploratory strategy, which started with data mining and qualitative data analysis followed by data mining and quantitative data analysis. The instruments used to get the data were applied on the Portuguese Banking System context. On the first stage of the study, data was collected by means of an inquiry through a presence questionnaire and semi-structured interviews. The subject of the interviews was searching practices and digital readings with emphasis on digital magazines readings. The goal was to collect information about readings, motivation, attitudes, perception, formation and learning, but in a digital environment. Based on contents analysis, in the second stage it was done an inquiry by questionnaire with online distribution. Answers allowed an insight of practices of digital readings, habits perception and reasons for screen reading namely through mobile devices, and the identification of the value that digital magazines have for learning. Leded by statistics results, we concluded that the target population shows a high level of digital literacy and that the practices of digital readings influence

learning in informal digital context, however these results also show some discrepancies that allow the identification of four different sets each with its own practices that influence learning on screen. Because information and communication technologies are rapidly changing, in parallel with the empirical study, it was also done a research looking for documents focused on digital magazines and reading supports, in order to establish a relation between technological and media evolution and learning on screen.

Keywords: digital magazines, digital literacy, learning on screen

ÍNDICE GERAL

Resumo	VII
Abstract	IX
Índice de Figuras.....	XV
Índice de Quadros.....	XX
Abreviaturas/Siglas.....	XXIII
Capítulo 1 – Introdução	1
Enquadramento.....	2
1.1. Contextualização e Relevância do Estudo	3
1.2. Razões da Escolha	5
1.3. Problema. Questões e Objetivos do Estudo	10
1.4. Organização e Estrutura da Tese	13
Síntese do Capítulo.....	16
Capítulo 2 – Enquadramento Teórico	19
Enquadramento.....	20
2.1. Aprendizagem ao Longo da Vida	21
2.1.1. Aprendizagem Informal.....	27
2.1.2. Potencialidades da Web na Aprendizagem Informal	28
2.2. Aprendizagem no Ecrã	33
2.3. Literacia Digital	43
2.3.1. Conceito e Dimensões	45
2.3.2. Competências e Linguagens Digitais	47
2.4. Leituras Digitais.....	54
2.4.1. Conceito de Leitura Digital	55
2.4.2. Perceções sobre Leitura Digital	55

2.4.3. Práticas de Leitura Digital	63
2.5. Educação e Comunicação	73
2.5.1. Educação Com os Media	80
2.5.2. A Mediação da Comunicação de Conhecimentos.....	82
2.5.2.1. Os Serviços Informativos (e não só...) na Web.....	84
2.6. Revistas Digitais	92
2.6.1. O Conceito de Revista Digital	93
2.6.2. Breve História das Revistas.....	95
2.6.3. Características (e Potencialidades) das Revistas Digitais.....	103
2.6.4. Classificação de Revistas Digitais.....	113
2.6.5. Narrativas Para as Revistas Digitais	121
2.6.6. Revistas Digitais Como Recurso Educativo.....	126
Síntese do Capítulo.....	130
Capítulo 3 - Metodologia do Estudo.....	133
Enquadramento.....	134
3.1. Apresentação e Justificação da Metodologia	134
3.1.1. Métodos Mistos.....	135
3.1.2. <i>Design</i> Exploratório Sequencial.....	140
3.2. Contexto e Caracterização da População.....	142
3.3. Instrumentos de Recolha de Dados.....	148
3.3.1. Processo de Seleção dos Entrevistados.....	149
3.3.1.1. Construção do Questionário Presencial.....	149
3.3.1.2. Leitura dos Dados do Questionário.....	151
3.3.1.3. Contributo do Questionário Para as Entrevistas.....	157
3.3.2. Entrevistas	158

3.3.2.1. Tema e Objetivos das Entrevistas	161
3.3.2.2. Descrição do Guião	161
3.3.2.3. Contexto e Realização das Entrevistas.....	164
3.3.2.4. Condicionantes e Dificuldades	167
3.3.3. Inquérito por Questionário <i>Online</i>	170
3.3.3.1. Contexto de Aplicação	171
3.3.3.2. Construção do Questionário	173
3.3.3.3. Aplicação do Questionário <i>Online</i>	192
3.3.3.4. Condicionantes e Dificuldades	195
3.4. Procedimentos Éticos	196
Síntese do Capítulo.....	200
Capítulo 4 - Apresentação e Discussão dos Resultados	201
Enquadramento.....	202
4.1. Primeira Fase do Estudo	202
4.1.1. Análise das Entrevistas	202
4.1.1.1. Matriz de Análise de Conteúdo.....	204
4.1.1.2. Análise por Categoria	207
4.1.1.3. Análise por Fonte	235
4.1.2. Contributo das Entrevistas para o Questionário <i>Online</i>	250
4.2. Segunda Fase do Estudo	253
4.2.1. Análise dos Questionários Online.....	256
4.2.2. Construção da Tabela de Dados	256
4.2.3. Análise Descritiva dos Dados.....	260
4.2.4. Análise de Correspondências	281
4.2.5. Análise de Cluster	317

Síntese do Capítulo	326
Capítulo 5 – Considerações Finais	329
Enquadramento	330
5.1. As Respostas	330
5.2. Importância e Limitações do Estudo	337
5.3. Sugestões para Investigações Futuras	339
Referências	343
Anexos	369
Anexo 1: Glossário	370
Anexo 2: Carta – Solicitação de autorizações	378
Anexo 3: Questionário – Práticas de leitura digital	379
Anexo 4: Quadro síntese do questionário - <i>Práticas de Leitura Digital</i>	383
Anexo 5: Convite para a entrevista.....	384
Anexo 6: Análise descritiva: Questionário <i>Práticas de Leitura Digital</i>	385
Anexo 7: Guião de Entrevista	396
Anexo 8: Matriz e análise de conteúdo: O caso do António	399
Anexo 9: Questionário <i>online</i>	422
Anexo 10: Divulgação do questionário em circuito aberto	430
Anexo 11: Formulário Google Drive /Excel/SPSS.....	434
Anexo 12: Síntese dos questionários com base no SPSS	436
Anexo 13: <i>Outputs</i> dos questionários.....	446
Anexo 14: Análise Fatorial	448

Índice de Figuras

Figura 1: Magazine Media 360 ⁰ Audience Mix – abril 2016.....	7
Figura 2: Magazine Media 360 ⁰ Brand Audience Report	8
Figura 3: Mapa Concetual.....	12
Figura 4: Frequência de adultos que frequentam redes sociais	31
Figura 5: Utilização de redes sociais pela população adulta	32
Figura 6: Novo paradigma de informação e comunicação.....	36
Figura 7: Orientações da Web	37
Figura 8: História de Acesso Aberto à Educação	38
Figura 9: Competências para a sociedade do conhecimento por categorias	52
Figura 10: Atividade do cérebro durante a pesquisa na internet	59
Figura 11: Comunicação digital - Frequência	71
Figura 12: Leituras na internet por frequência	72
Figura 13: Projetos jornalísticos suportados financeiramente pelo público	84
Figura 14: Proporção por idade e por país de cidadãos que só leem notícias <i>online</i>	87
Figura 15: Proporção por género e por país de cidadãos que só leem notícias <i>online</i> .	88
Figura 16: Grau de importância de assuntos noticiosos por país	89
Figura 17: Leitores de edições em papel ou digitais	91
Figura 18: Capas de revistas digitais.....	102
Figura 19: Capa da revista <i>Wired</i> (setembro 2016).....	104
Figura 20: Uma <i>App</i> da <i>Wired</i>	104
Figura 21: Ilustração de um artigo da <i>Wired</i> (formato Tablet)	105
Figura 22: Guia da <i>App The New Yorker</i>	106
Figura 23: Orientação de leitura da edição digital	106
Figura 24: Capa da revista <i>The new Yorker</i> (agosto de 2016)	107
Figura 25: Índice <i>The New Yorker</i> (agosto de 2016).....	107

Figura 26: Vários formatos da Science	107
Figura 27: Pré-visualização da revista Science (agosto de 2016)	108
Figura 28: Recombinação das <i>interfaces</i> das eMagazines	119
Figura 29: Pirâmide invertida	122
Figura 30: Desenho exploratório sequencial.....	141
Figura 31: Principais Indicadores a março de 2015.....	147
Figura 32: Etapas das entrevistas	160
Figura 33: Convite Pré-teste	179
Figura 34: Divulgação do questionário na revista inforBANCA	193
Figura 35: Cálculo da amostra	194
Figura 36: Fração da matriz de análise de conteúdo	205
Figura 37: Categorias comparadas por número de referência de codificação	206
Figura 38: Codificação – Aprendizagem formal	208
Figura 39: Codificação – Aprendizagem informal	209
Figura 40: Codificação - ALV	210
Figura 41: Codificação - e-Learning	211
Figura 42: Codificação - Percepções sobre aprendizagem	212
Figura 43: Codificação - Hábitos de estudo	212
Figura 44: Codificação – Motivação para aprender	213
Figura 45: Codificação - Oferta <i>online</i>	214
Figura 46: Codificação - Internet vs biblioteca	215
Figura 47: Codificação - Intranet	215
Figura 48: Codificação – Partilha do conhecimento.....	216
Figura 49: Codificação - O que pesquisa	217
Figura 50: Codificação - Como pesquisa.....	217
Figura 51: Codificação - Facilidade na pesquisa	218

Figura 52: Codificação - Avaliação da informação	219
Figura 53: Codificação - Avaliação dos recursos de informação	220
Figura 54: Codificação - Ecrã vs papel	220
Figura 55: Codificação - Blogues.....	222
Figura 56: Codificação - Sites	222
Figura 57: Codificação - Redes sociais	223
Figura 58: Codificação - Hábitos de leitura	224
Figura 59: Codificação - Perceção sobre a leitura digital	225
Figura 60: Codificação – Acesso a revistas digitais.....	226
Figura 61: Codificação – Leitura de revistas digitais	227
Figura 62: Codificação – Revistas digitais vs revistas em papel	228
Figura 63: Codificação – Revistas digitais vs livros digitais.....	228
Figura 64: Codificação – Vantagens das revistas digitais	229
Figura 65: Codificação – Revistas digitais vs blogues	230
Figura 66: Codificação – Ler em dispositivos móveis	230
Figura 67: Codificação – Tamanho do ecrã	231
Figura 68: Codificação – Tablet vs livros.....	232
Figura 69: Codificação – Perceção da leitura em dispositivos móveis.....	232
Figura 70: Categorização/codificação	235
Figura 71: Sofia - Codificação por subcategoria	236
Figura 72: Mariana – Codificação por subcategoria.....	237
Figura 73: Catarina – Codificação por subcategoria.....	238
Figura 74: Laura – Codificação por subcategoria	239
Figura 75: Constança – Codificação por subcategoria	240
Figura 76: Rita – Codificação por subcategoria	241
Figura 77: Francisca – Codificação por subcategoria	242

Figura 78: Vicente – Codificação por subcategoria	243
Figura 79: Gonçalo – Codificação por subcategoria	245
Figura 80: António – Codificação por subcategoria	246
Figura 81: Fontes em Cluster por similaridade de palavras	247
Figura 82: Fração da tabela de dados.....	258
Figura 83: Género	260
Figura 84: Idade	261
Figura 85: Tempo de serviço na Banca	263
Figura 86: Nível de escolaridade	263
Figura 87: Programa de aprendizagem ao longo da vida	264
Figura 88: Dispositivos para leitura digital	265
Figura 89: Leitura de revistas em dispositivos móveis vs computadores	266
Figura 90: Local de leitura digital	267
Figura 91: Número de horas diárias dedicadas à leitura digital.....	268
Figura 92: Frequência no acesso aos Media.....	269
Figura 93: Número de likes/seguidores de revistas nas redes sociais	271
Figura 94: Categorias de revistas digitais	272
Figura 95: Fontes de informação para atualização profissional.....	273
Figura 96: Grau de interesse na leitura de revistas digitais	275
Figura 97: Leitura de revistas em dispositivos móveis	276
Figura 98: Informações sobre literacia digital e aprendizagem	277
Figura 99: Perceção sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	279
Figura 100: Relação entre o género e a frequência de leitura digital	301
Figura 101: Relação entre a idade e fonte de informação digital	309
Figura 102: Fração da classificação dos indivíduos aos 4 Clusters criados	320
Figura 103: Cluster Género.....	323

Figura 104: Cluster Idade.....	323
Figura 105: Cluster habilitações literárias	324
Figura 106: Resumo Teste de Hipóteses - Categorias	325
Figura 107: Scree Plot da Dimensão 3 do questionário	448

Índice de Quadros

Quadro 1: Mapping the Development of Information and Communication	44
Quadro 2: Inquérito à População Portuguesa 2007	65
Quadro 3: Inquérito à População Portuguesa 2007 (cont.)	66
Quadro 4: Grupos de Media em páginas visitadas, em milhares.....	90
Quadro 5: Classificação das características dos dispositivos	116
Quadro 6: Revistas impressas, Revistas Web e eMagazines.....	118
Quadro 7: Subscrição de revistas digitais.....	123
Quadro 8: Paradigmas de Métodos Mistos.....	137
Quadro 9: Lista de instituições financeiras que integram a APB	143
Quadro 10: Recursos humanos das instituições financeiras associadas.....	145
Quadro 11: Recursos humanos das instituições financeiras associadas (cont.).....	145
Quadro 12: Recursos humanos das instituições financeiras associadas (cont.).....	146
Quadro 13: Caracterização das entrevistas.....	166
Quadro 14: Etapas na construção do questionário.....	174
Quadro 15: Categoria/Item da caracterização geral do questionário	177
Quadro 16: Frequência no acesso aos Media	181
Quadro 17: Frequência no acesso aos Media - Estatísticas de item-total	182
Quadro 18: Dimensão 2 - Estatísticas de item-total	183
Quadro 19: Dimensão 3 - Estatísticas de item-total	184
Quadro 20: Caracterização geral do questionário	187
Quadro 21: Etapas de Recolha de dados.....	196
Quadro 22: Resumo do questionário	282
Quadro 23: Aceder à informação digital - Consistência interna	283
Quadro 24: Avaliar a informação - Consistência interna	284
Quadro 25: Comunicar/Criar conteúdos - Consistência interna.....	285

Quadro 26: Literacia digital - Consistência interna	286
Quadro 27: Perceção sobre a aprendizagem - Consistência interna	287
Quadro 28: Perceção sobre leitura digital - Consistência interna.....	288
Quadro 29: Perceção sobre revistas digitais - Consistência interna	289
Quadro 30: Perceção sobre os dispositivos móveis - Consistência Interna.....	290
Quadro 31: Literacia digital - Estatística descritiva	291
Quadro 32: Correlação entre os itens de literacia digital	292
Quadro 33: Índice de aprendizagem em contexto digital.....	295
Quadro 34: Índice de literacia digital	295
Quadro 35: Correlações literacia digital/aprendizagem em contexto digital.....	296
Quadro 36: Valores observados, valores esperados e resíduos	299
Quadro 37: Resultado do teste de independência do Qui-Quadrado	300
Quadro 38: Horas diárias de leitura digital/Dispositivo	302
Quadro 39: Relação entre o tamanho do ecrã e leitura digital.....	303
Quadro 40: Relação entre a autoformação e leitura digital	305
Quadro 41: Teste Qui-quadrado.....	305
Quadro 42: Valores observados, valores esperados e resíduos	307
Quadro 43: Resultado do teste de Independência de Qui-quadrado.....	307
Quadro 44: Relação entre idade e leitura de revistas digitais	308
Quadro 45: Teste qui-quadrado	309
Quadro 46: e-Learning / Revistas digitais.....	310
Quadro 47: e-Learning / Revistas digitais (cont.)	311
Quadro 48: Qui-quadrado - e-Learning / Revistas digitais.....	311
Quadro 49: Dimensão do artigo/Ler no ecrã	312
Quadro 50: e-Learning/Leitura de revistas digitais.....	314
Quadro 51: Qui quadrado - e-Learning/Leitura de revistas digitais.....	314

Quadro 52: Correlações - e-Learning/Leitura de revistas digitais.....	314
Quadro 53: Leitura de revistas digitais.....	315
Quadro 54: Qui quadrado - Leitura de revistas digitais	316
Quadro 55: Estatísticas descritivas.....	316
Quadro 56: Perceção entre as categorias	317
Quadro 57: Casos por Cluster.....	319
Quadro 58: Variação do centro dos Clusters em cada iteração.....	320
Quadro 59: Média de cada variável	320
Quadro 60: Distância entre os centróides dos Clusters	321
Quadro 61: ANOVA one-way para cada variável.....	322
Quadro 62: Média das categorias	324
Quadro 63: Pesos fatoriais de cada item nos quatro fatores retidos	448

Abreviaturas/Siglas

AERA - American Educational Research Association

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

APA – American Psychological Association

APB – Associação Portuguesa de Bancos

APBAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas

APCT – Associação Portuguesa para o Controlo da Tiragem e Circulação

BERA - British Educational Research Association

B-on - Biblioteca do Conhecimento Online

CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training

DGE – Direção-Geral de Educação

DIGCOMP – Quadro de referência europeu para o desenvolvimento e compreensão da competência digital

EBSCO - Portal Integrado de Bases de Dados em Psicologia e Educação

ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social

EU - União Europeia

FIPP - International Federation of the Periodical Press

IE – Instituto da Educação

IFB – Instituto de Formação Bancária

IFTF – Institute For The Future

ISGB – Instituto Superior de Gestão Bancária

INE – Instituto Nacional de Estatística

MPA – Magazine Publishers of America

MOOC - Massive Online Open Courses

OBERCOM – Observatório da Comunicação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PPA - Periodical Publishers Association

RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

RD - Revistas Digitais

REA – Recursos educativos Abertos

RED – Recursos Educativos Digitais

REUTERS – Agência de Notícias

SCOPEO – Observatório de la Formación en RED

SPSS – Statistical Package for the Social Science

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Capítulo 1 – Introdução

Enquadramento

No atual quadro da cultura digital é difícil ficarmos indiferentes às potencialidades que os instrumentos mediáticos nos oferecem na mediação entre a comunicação de conhecimento e o processo educativo. Encarar este desafio implica refletir sobre a redefinição de conceitos que envolvem a aprendizagem realizada no ecrã. A literacia digital; as práticas e as atitudes perante a apropriação de recursos digitais; o acesso aberto ao conhecimento e tantas outras variáveis que se relacionam com as tecnologias da informação e comunicação tornam-se, deste modo, objeto de estudo na investigação educacional. Com base nesta dedução propusemo-nos a analisar como é que determinados cenários comunicacionais que emergem na sociedade digital se podem constituir como facilitadores de conhecimento. Equacionadas as vertentes teórica e empírica do projeto, determinámos que o problema orientador que enforma a presente investigação se enquadra na comunicação educacional e que consiste em compreender: como é que as revistas digitais se podem tornar um recurso educativo de mediação da comunicação/aquisição de conhecimentos e aprendizagem?

Neste capítulo introdutório, composto por quatro tópicos, apresentamos inicialmente a contextualização e relevância do estudo, seguindo-se as razões da escolha, prosseguimos com a problemática em análise com destaque para as questões e os objetivos que motivaram o desenvolvimento do estudo e, por fim, evidenciamos a organização e a estrutura da tese.

1.1. Contextualização e Relevância do Estudo

Na sociedade digital da informação e do conhecimento é fundamental saber pesquisar a informação, analisá-la e utilizá-la de forma adequada. No entanto, teremos nós já adquirido competências para gerir e usar a informação disponível na Web? Saberemos o que fazer com a quantidade de informação disponível? Como avaliar essa informação? Que uso lhe devemos dar? Estaremos motivados para entrar no mundo do acesso aberto à informação e ao conhecimento? De atualizarmos os saberes? De efetuarmos uma aprendizagem informal com determinados objetivos? De avançar para novas formas de leitura interativa? De criar novas narrativas? De aderir a outras formas de comunicação digital? E qual a pertinência destas questões para um estudo a realizar no contexto do uso das tecnologias da informação e comunicação na área da educação?

A pertinência é total quando se vive num ecossistema digital e quando a educação deve refletir a totalidade de influências que se podem exercer nos indivíduos durante toda a sua vida. A educação, a formação e conseqüentemente a aprendizagem, independentemente do contexto - formal, não-formal ou informal -, passam, em grande parte, pela capacidade económica, vontade de aderir e competência que cada cidadão tem em aceder, seleccionar, avaliar, organizar e utilizar a informação e o conhecimento disponível em tecnologias digitais.

A diversidade de fontes para aceder à informação é uma realidade que se altera constantemente. Somos permanentemente convidados a aceder a novos conteúdos digitais. Esta cultura de pesquisa e de obtenção do conhecimento está a alterar as

práticas educacionais mediadas pelas tecnologias digitais. Todo este processo de acesso fácil ao conhecimento constitui um novo padrão na relação entre a educação e as tecnologias da informação e da comunicação. Na medida em que a relação entre a educação e a comunicação de conhecimentos ultrapassa o espaço físico, estabelecendo e recebendo cada vez mais força no espaço virtual, torna-se necessário conceber recursos educativos digitais que estabeleçam a mediação entre estas novas culturas.

Educar também é utilizar os recursos disponíveis de cada época para desenvolver a capacidade e a motivação de aprendizagem. Se os leitores se estão a tornar em leitores digitais, temos de nos interrogar sobre a verdadeira definição da expressão "leitor digital" e quais os "meios necessários para a leitura digital". A este propósito:

The Alexandria Proclamation of 2005 describes information literacy and lifelong learning as the beacons of the Information Society, illuminating the courses to development, prosperity and freedom. Information literacy empowers people in all walks of life to seek, evaluate, use and create information effectively to achieve their personal, social, occupational and educational goals. It is a basic human right in a digital world and promotes social inclusion in all nations.

(UNESCO, 2015)

As revistas digitais, desenhadas com o intuito de organizar e apresentar informação através de uma narrativa multimédia que "absorva" o utilizador e permita interatividade com o leitor, podendo ser lidas em qualquer lugar, podem afigurar-se como mais um recurso para estabelecer o diálogo entre a comunidade de aprendentes e os saberes. Perante o exposto, propomo-nos a observar se na realidade somos

recetivos a este formato de recurso educativo e qual o contributo para a aprendizagem/formação.

As revistas digitais, objeto que orienta este estudo e exequível recurso educativo, situam-se no campo de investigação no domínio das tecnologias da informação e comunicação em educação, no sentido em que perseguem os pressupostos defendidos para a sociedade do conhecimento.

1.2. Razões da Escolha

Foram quatro as razões que determinaram a escolha desta problemática: (i) o gosto pela leitura de revistas digitais; (ii) a convicção de que, pelas características deste Media, estamos perante um produto que pode fidelizar leitores com o fim de adquirirem/atualizarem conhecimento; (iii) a escassez de estudos académicos, na área da educação, onde as revistas digitais são analisadas como recurso educativo; (iv) a pertinência do tema na especialidade de tecnologias da informação e comunicação.

A ideia subjacente a esta temática foi o resultado de uma reflexão sobre a forma como as revistas digitais se poderão tornar um recurso educativo. Sabemos que o consumo de revistas digitais é crescente. O número de revistas impressas com edições *online* é notório e o número de *digitalonly* começa a ter o seu lugar no espaço editorial. Apresentamos, como fundamento desta afirmação, alguns dados recolhidos em Abril¹ de 2016 pela The Magazine Publishers of America (MPA), associação de editores de revista dos Estados Unidos. Os inquéritos à população e os relatórios mensais de

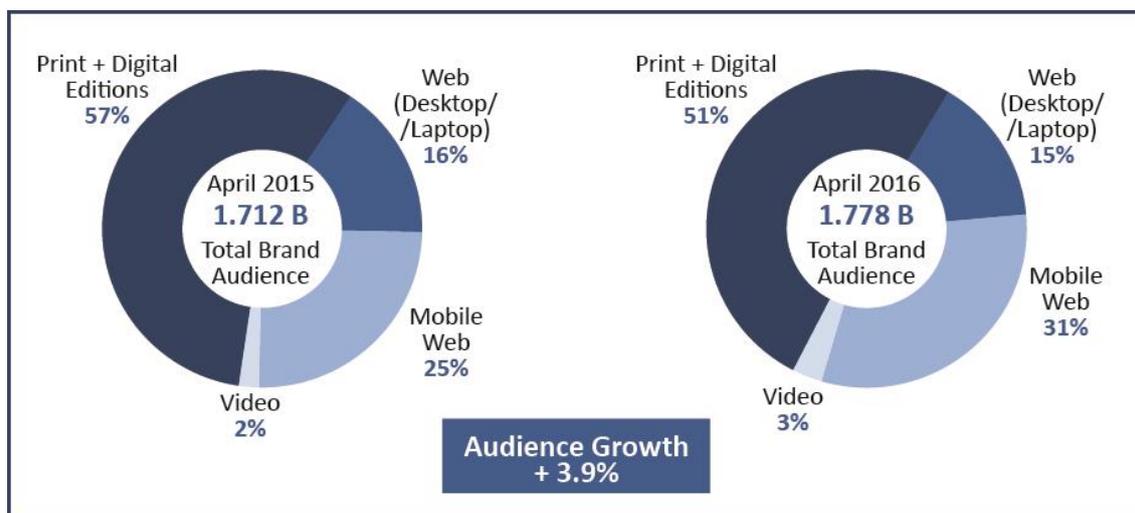
¹ À data da realização deste estudo os dados recolhidos pela MPA tinham uma periodicidade mensal.

audiências apontam para um crescimento das plataformas digitais, quer em complementariedade com o formato impresso, quer unicamente em suporte digital.

Magazine Media 360° is a newly created industry metric that captures demand for magazine media content by measuring audiences across multiple platforms and formats (including print+digital editions, websites and video) to provide a comprehensive and accurate picture of magazine media vitality. Magazine Media 360° uses data from leading third-party providers and currently covers approximately 145 magazine media brands from over 30 companies, representing 95% of the reader universe. The data is released monthly via The MPA Magazine Media 360° Brand Audience Report. (MPA, Magazine Media 360° FAQ, para. 1)

Na figura 1: Magazine Media 360° Audience Mix, comparando o mês de abril de 2015 com o de 2016, verifica-se um crescimento na audiência de revistas de 3,9 %; porém, a soma de revistas impressas e digitais ostenta uma ligeira descida, correspondendo a 6%, a revista em dispositivos móveis apresenta uma subida de 6%, as revistas em vídeo sobem 1% e as revistas *online* descem 1%. Como o relatório de audiências não fornece os dados da revista impressa e da digital em separado – as assinaturas são em simultâneo - não podemos verificar se o resultado se deve à descida de subscrições da revista impressa.

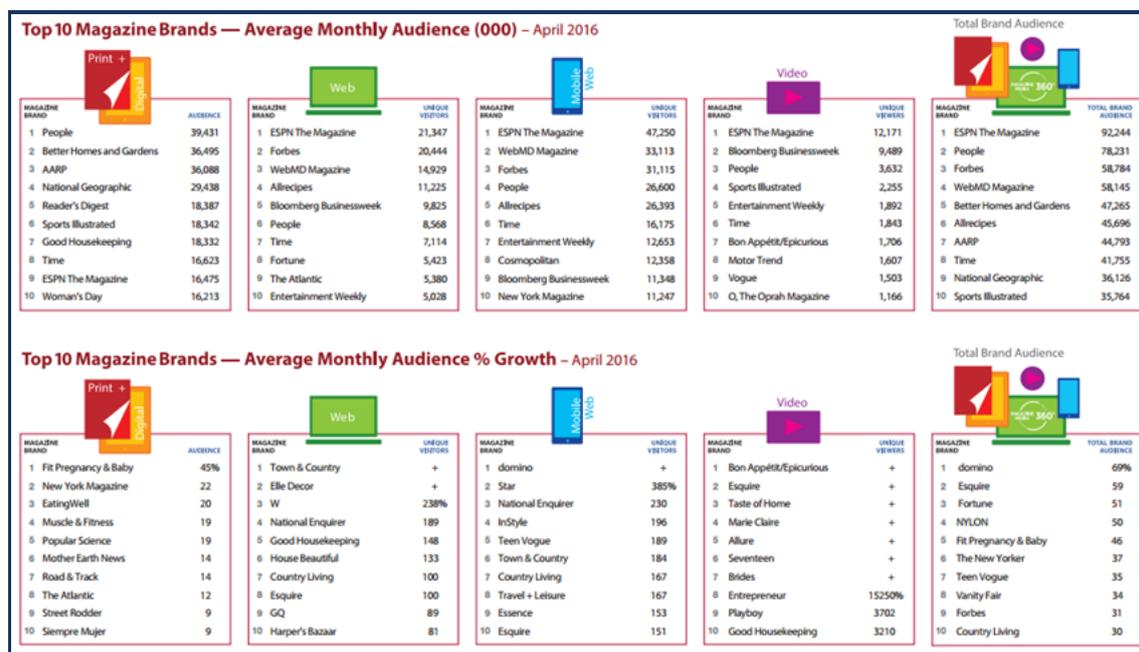
Figura 1: Magazine Media 360⁰ Audience Mix – abril 2016



Fonte: Adaptado de www.magazine.org/magazine-media-360/audience-mix-infographics

Complementamos esta informação com os dados da figura 2, onde certificamos que as audiências da mesma edição da revista: impressa + digital, *online*, digital e em vídeo, não se posicionam necessariamente no mesmo *ranking*. Duas chamadas de atenção: nem todas as revistas estão disponíveis nas plataformas identificadas, pelo que a visualização tem de atender a este facto; os leitores demonstram preferência por diferentes plataformas, de acordo com algumas marcas de revistas. A título exemplificativo relatamos o caso da revista *People* que surge no Top 10 nas quatro plataformas. Na impressa + digital aparece em 1º lugar, na Web em 6º, nos dispositivos móveis em 4º, em vídeo em 3º lugar, no conjunto das quatro plataformas está em 2º lugar. Se analisarmos o crescimento de audiências a situação desta revista é diferente. Se observarmos as quatro plataformas constatamos que a revista *People* não aparece no Top 10 de nenhuma delas.

Figura 2: Magazine Media 360⁰ Brand Audience Report



Fonte: www.magazine.org/sites/default/files/Top-10-April%202016.pdf

A Associação Portuguesa para o Controlo da Tiragem e Circulação também apresenta relatórios sobre as tiragens e publicações de revistas, contudo em Abril de 2016, data em que atualizámos a recolha destes dados, não encontramos disponível, em acesso aberto, os números de audiências das edições impressas, digitais e *online* pelo que nos privamos de apresentar o Top 10 nacional.

Se é certo que estamos no campo dos Media, também é indubitável que a educação/formação deve utilizar recursos da sociedade digital para melhorar e, simultaneamente, motivar as práticas educativas. Conhecer o tipo de leitores em que nos estamos a tornar permite desenhar produtos adaptados a uma determinada população, produtos que possam contribuir para uma aprendizagem que vá de encontro ao desenvolvimento de competências pessoais, académicas e profissionais.

As aptidões ao nível da literacia digital são fundamentais para todos os sujeitos, independentemente de estarem na vida ativa, de serem estudantes ou simplesmente cidadãos interessados na comunicação virtual.

A quantidade de informação disponível é considerável e o tempo de leitura é escasso. Continuamos a ter o mesmo tempo diário mas a quantidade de conteúdos aumenta notavelmente, razão pela qual é tão importante desenhar produtos que correspondam a um determinado objetivo de aprendizagem. Como a investigação académica está em permanente evolução, estas questões não são alheias às ciências da educação (Coutinho 2006; Costa 2007), da informação e da comunicação. Os estudos efetuam-se e produzem-se resultados.

Sendo um tema ancorado em tecnologia digital recente - as primeiras revistas digitais, concebidas para serem lidas em dispositivos móveis, só surgiram em 2010 -, não nos deparámos com muitos estudos que facilitassem a revisão da literatura. Todavia a investigação em educação não é também procurar novos temas, explorá-los e apresentá-los à sociedade?

A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. Tais respostas podem ser abstratas e gerais, como é muitas vezes o caso na investigação fundamental, ou podem ser com frequência altamente concretas e específicas, como acontece na demonstração ou na investigação aplicada (Tuckman, 2012, p. 48).

Confrontados com a escassez de estudos nesta área temática "revistas digitais como recurso educativo", apoiámo-nos em investigações de problemáticas afins, mas com a

persuasão de que estávamos perante um recurso que merecia ser analisado. Na investigação científica, os desafios são uma constante, fortalecendo o seu fascínio e a sua atração.

1.3. Problema. Questões e Objetivos do Estudo

Como salienta Tuckman (2012), "Embora o processo de selecção de um problema de investigação seja, muitas vezes, uma das fases mais difíceis num projecto de investigação, constitui, infelizmente, uma daquelas fases a que apenas se pode dar uma orientação mínima." (p. 88). Esta citação diz-nos muito, pois quem se propõe prosseguir um estudo desta natureza sabe que a formulação do problema de investigação requer ideias consistentes e muita reflexão. Uma boa questão nem sempre é suscetível de ser analisada, são muitas as variáveis a ponderar antes de se desenhar o projeto de pesquisa.

Segundo MacMillan e Schumaker (1997), mencionado por Coutinho (2011, p. 48), os critérios a considerar na sua formulação devem requerer: exequibilidade, relevância, clareza, pistas para o tipo de investigação, fazer referência à população ou à amostra e às variáveis. Com base nestas características, às quais devemos ainda acrescentar a motivação de quem investiga, a originalidade do estudo e o interesse que o mesmo possa ter para a comunidade científica, torna-se notória a dificuldade na elaboração da sua formulação. E poderá existir investigação sem um problema?

Como salienta Coutinho, "Uma investigação envolve sempre um problema, seja ele (ou não) formalmente explicitado pelo investigador." (2011, p. 45). O problema de

investigação é fundamental porque centra a investigação numa área, organiza o projeto, delimita o estudo, guia a revisão da literatura e orienta a recolha de dados.

Perante o que está escrito e ponderadas as variáveis aqui enunciadas propusemo-nos a estudar: **Como é que as revistas digitais se podem tornar um recurso educativo de mediação da comunicação/aquisição de conhecimentos e aprendizagem?**

Visando responder ao problema, efetuámos uma pesquisa quer no campo teórico quer no campo empírico que nos permitiu recolher e analisar dados de forma a esclarecermos as questões de investigação que passamos a enumerar:

- Q 1.** Em que tipo de leitores nos estamos a tornar?
- Q 2.** Quais as nossas práticas de leitura digital?
- Q 3.** Qual a relação entre a literacia digital e a aquisição de conhecimento?
- Q 4.** Que motivação para a aprendizagem em contexto digital informal?
- Q 5.** Uma revista digital concebida numa metodologia de e-Learning é reconhecida como uma prática de formação contínua por uma determinada comunidade profissional?

Tendo por base as questões enunciadas, cujas respostas resultarão da investigação efetuada na revisão da literatura e nos dados recolhidos no âmbito empírico, assumimos como objetivos do estudo:

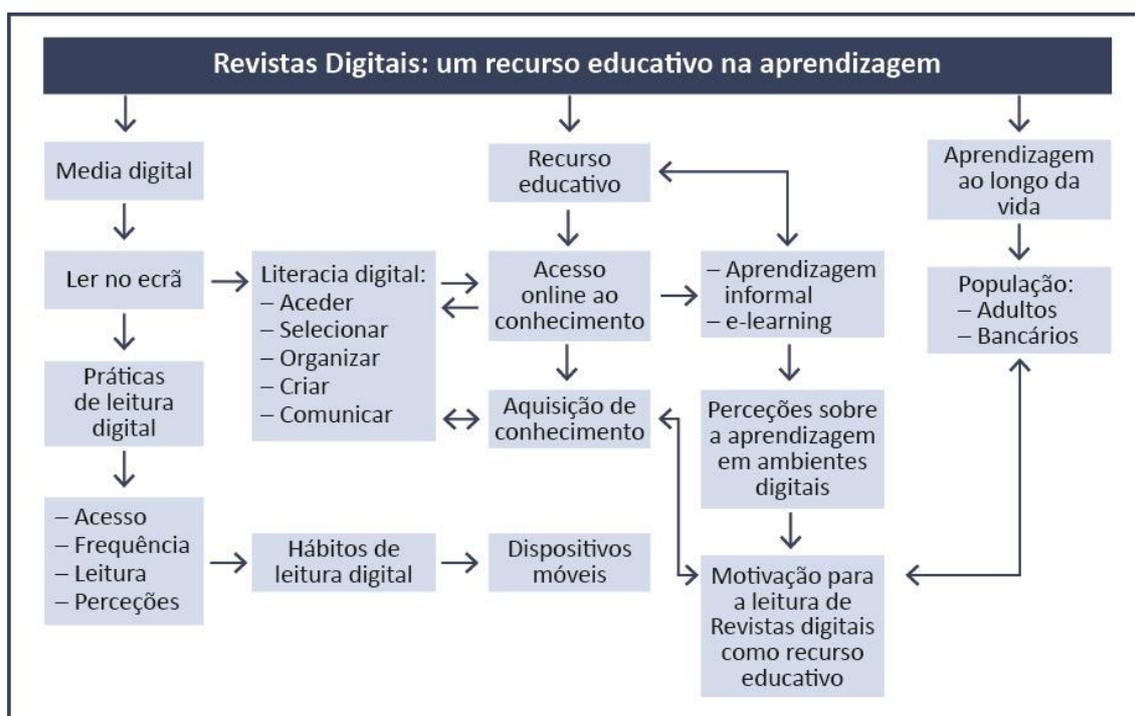
- O 1.** Estimar o grau de literacia digital de uma comunidade profissional;
- O 2.** Averiguar a motivação de uma determinada comunidade na procura de conhecimento *online*;

- 03. Avaliar o interesse de atualização/descoberta de conteúdos técnicos em contexto de aprendizagem informal *online*;
- 04. Recolher informação sobre o uso de dispositivos móveis para leitura;
- 05. Indagar o interesse na leitura de revistas digitais na área de formação académica e profissional.

Por interesse e motivação profissional, decidimos procurar respostas às questões mencionadas através de uma pesquisa a realizar no setor bancário português. A população a inquirir é adulta. Cremos que as revistas digitais podem constituir um bom recurso para a aprendizagem/formação contínua de uma determinada comunidade.

Como instrumento de representação visual do problema em estudo e da relação entre os diversos conceitos compusemos o mapa concetual (Novak & Gowin, 1996) que se encontra na figura 3.

Figura 3: Mapa Concetual



Com as leituras efetuadas numa fase metodológica inicial manteve-se a convicção que o tema tinha suporte teórico e prático para ser investigado. Como refere Creswell (2010) a revisão da literatura permite determinar se é importante estudar o tema. Também Coutinho (2011) salienta que "o objetivo da revisão bibliográfica é o de situar o estudo no contexto e, com isso, estabelecer um vínculo entre o conhecimento existente sobre o tema e o problema que se pretende estudar." (p. 55). Seguiu-se um longo percurso com muitas leituras, recolha de dados e síntese da informação, mas com a certeza de que no final da investigação estaríamos em condições de responder ao problema em análise.

1.4. Organização e Estrutura da Tese

Ao longo destas páginas, que se encontram divididas em cinco capítulos sequenciados, de acordo com os princípios metodológicos recomendados por investigadores desta área (Bruce Tuckman, Abbas Tashakkori, Charles Teddlie, John Creswell e Donna Mertens) procura-se transmitir toda a informação que possa legitimar e guiar o leitor na problemática em análise. O estilo adotado para a referência bibliográfica e identificação das fontes, através da citação no texto às publicações consultadas, é o recomendado pela American Psychological Association. Em relação à formatação do texto, figuras e quadros admite-se uma adaptação às normas APA.

No primeiro capítulo, contextualiza-se a problemática em estudo e designa-se a sua relevância para a educação em geral e para as Tecnologias da informação e Comunicação, em particular. Apresenta-se o problema, questões e objetivos do estudo

e faz-se um enquadramento da estrutura e organização da tese, tendo como autores de referência para este capítulo Bruce Tuckman, Jonh Creswell, Clara Coutinho e Andrew Abbott.

No capítulo dois, insere-se o quadro de referência que sustenta teoricamente a investigação. Organizámos a informação referente ao enquadramento teórico em seis subtópicos, onde encontramos uma abordagem ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, valorizando a vertente de aprendizagem informal em contexto digital, um destaque à aprendizagem no ecrã, dando visibilidade às potencialidades que a Web pode ter na educação; uma explicação à literacia digital acentuando-se a sua importância para a sociedade do conhecimento; uma reflexão sobre as leituras digitais e respetivas práticas de leitura; um debate acerca das teorias e considerações no acesso ao conhecimento mediado pela tecnologia digital. Por fim, e por opção metodológica – passagem sequencial para o campo empírico -, desenvolve-se o tema das revistas digitais e a sua importância para a educação. Os referenciais teóricos para este capítulo foram sustentados em obras de diversos autores. Exemplificando: John Cross, Jose Cordón; Sérgio Villas-Boas, Marília Scalzo, Frederico Tavares, Nicholas Carr, Andrew Dillon, Anthony Quinn, Carlos Scolari, Tatiana Dourado, Tim Holmes, Graciela Natansohn, Marcelo Freire, David Stam, Andrew Scott, Liz Nice, Mary Hogart.

No capítulo três, justifica-se a metodologia utilizada e a escolha do pragmatismo como corrente filosófica adequada a este estudo. Contextualiza-se a população selecionada para o campo empírico. São descritos e analisados os instrumentos usados para a recolha de dados, nomeadamente o guião de entrevistas e o inquérito por questionário *online*. Por fim, dedicam-se algumas palavras aos procedimentos éticos

adotados na pesquisa. Autores de referência para este capítulo são: Abbas Tashakkori, Charles Teddlie, John Creswell, Sharlene Nagy Hesse-Biber, Uwe Flick, Laurence Bardin, Rodolphe Ghiglione, Bem Matalon, Jorge Vala, John Murphy, William Foddy.

No capítulo quatro, apresentam-se e discutem-se os resultados alcançados na primeira fase do estudo através das entrevistas e, na segunda fase através do inquérito por questionário *online*. Alguns dos autores de referência para este capítulo são Abbas Tashakkori, Charles Teddlie, John Creswell, Sharlene Nagy Hesse-Biber, Uwe Flick, Laurence Bardin, João Marôco, Jorge Vala, Raul Laureano, Alexandre Pereira, Teresa Patrício, Bruce Tuckman, Rodolphe Ghiglione, Bem Matalon, Pariah Burke, Mitchell & Page.

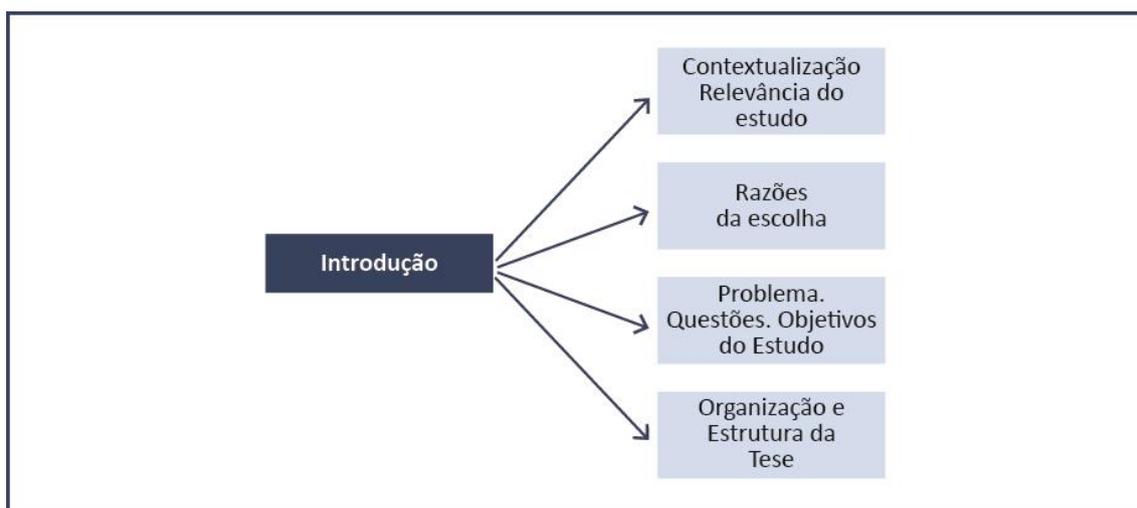
No capítulo cinco, retomamos as questões que deram origem ao estudo e divulgamos as respostas obtidas no decorrer da investigação. De acordo com a opção metodológica de métodos mistos e do paradigma pragmático as conclusões foram sendo disseminadas juntamente com a discussão dos resultados. Oferecemos ainda destaque à importância e às limitações do estudo e apresentamos algumas sugestões para investigações futuras.

Na secção Referências Bibliográficas expomos todos os autores que serviram para fundamentar o estudo.

A lista de Anexos é constituída: por um glossário, para uma melhor compreensão dos conceitos aqui utilizados; uma carta a solicitar autorização para a recolha de dados; o questionário *Práticas de leitura digital*, onde identificámos as pessoas em condições de participarem nas entrevistas; o quadro síntese com as variáveis do questionário a

integrar no SPSS; o convite para a entrevista; a análise descritiva do questionário: *Práticas de leitura digital*; o guião de entrevista; a matriz de análise de conteúdo das entrevistas onde apresentamos, como exemplo, o caso do António; o questionário *online*: *Revistas Digitais: um recurso educativo na aprendizagem ao longo da vida*; um artigo designado: *E assim evoluem as revistas*, e que também serviu como fonte de recolha de respostas ao questionário *online*; Frações do formulário Google Drive /Excel/SPSS a título exemplificativo; Síntese dos questionários com base na matriz retirada do SPSS e complementada com informações por pergunta; *outputs* da análise estatística dos questionários *Revistas Digitais: um recurso educativo na aprendizagem ao longo da vida*; uma análise fatorial que serviu para constatar se a teoria nos tinha dado o mesmo tipo de divisão de fatores. A informação contida nos anexos permite a verificação e possível replicação do trabalho efetuado no campo empírico.

Síntese do Capítulo



Neste capítulo introdutório, pretendeu-se enquadrar o leitor na problemática em estudo. Começámos por explicar a natureza da pesquisa indicando as razões da escolha que a justificaram, para, de seguida, revelarmos o problema em análise, questões e objetivos da investigação. Concluimos com a exposição da estrutura da tese e identificação, por capítulo, dos autores que mais contribuíram para redigir a tese.

Capítulo 2 – Enquadramento Teórico

Enquadramento

Tendo em conta os objetivos do estudo, este capítulo sustenta-se na revisão de literatura de duas áreas fundamentais: a da Educação e a da Comunicação. Iniciámos a revisão da literatura com base na problemática em destaque, identificámos as palavras-chave consideradas fundamentais para a pesquisa da temática, concretamente: revistas digitais, literacia digital, aprendizagem no ecrã, e aprendizagem ao longo da vida. Pesquisámos nos catálogos de bibliotecas digitais, nomeadamente no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal - RCAAP, no Portal Integrado de Bases de Dados em Psicologia e Educação - EBSCO e na Biblioteca do conhecimento *online* B-on. Seleccionámos, de entre os inúmeros títulos sugeridos, os mais pertinentes para analisar o que tem sido produzido nestas matérias. A pesquisa à literatura da especialidade foi efetuada quer a trabalhos desenvolvidos no contexto nacional, quer a trabalhos desenvolvidos no contexto internacional. Debruçámo-nos sobre fontes primárias, como artigos e teses, e sobre fontes secundárias, como *handbooks*.

"First, library research is not linear. It does not go from question to literature review to data search to analysis to write-up. Rather it is massively parallel (...) Second, library research is not mainly about finding things. It is about creating them." (2014, p. 13-14).

A citação de Abbott, espelha claramente o procedimento ocorrido na revisão da literatura. Muitas das leituras realizadas fizeram-nos reformular o plano de investigação. Progredíamos e retrocedíamos na pesquisa de acordo com novas pistas que nos eram indicadas pelos autores de referência.

2.1. Aprendizagem ao Longo da Vida

Após alguns anos a planear, a conceber e a gerir conteúdos educativos, tanto em formato papel como em formato digital, para diferentes metodologias de ensino/formação – presencial, e-Learning e blended-Learning –, direcionados a uma população adulta, inserida na vida ativa, adquire-se experiência e sensibilidade para diagnosticar necessidades de aprendizagem e desenhar recursos educativos adequados a determinadas práticas. Simultaneamente efetuamos um longo e intenso processo de aprendizagem ao longo da vida que decorre, em grande parte, num contexto informal. No fundo somos eternos aprendentes independentemente da perspetiva em que nos encontramos.

Desde 1970 que a UNESCO promove o conceito de aprendizagem ao longo da vida (ALV), paradigma amplamente reconhecido e difundido através de instituições educativas, políticas, sociais e culturais. Para a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, todos os grupos etários devem ter acesso à aprendizagem e a oportunidade de continuarem a aprender. Devem ser reforçadas as ligações entre as estruturas formais e informais “and recognition, validation and accreditation of the knowledge, skills and competencies acquired through non-formal and informal education.” (UNESCO, 2016, p. 11). Os sistemas de educação e aprendizagem do século XXI propõem a ALV como um modelo e um princípio organizador para a construção da sociedade do conhecimento. Num contexto em que passaram a coabitar duas novas variáveis – (i) a informação expande-se de forma acelerada; (ii) a expectativa de vida da população amplia-se consideravelmente em todo o mundo - entende-se claramente a aprendizagem ao longo da vida a partir dos seus dois

conceitos articulados: a) aprendizagem e b) vida. Refere-se à aprendizagem realizada por todas as pessoas desde o nascimento até a morte, em qualquer idade, em âmbitos formais, não formais e informais de aprendizagem (a família, a comunidade, o sistema escolar, o grupo de pares, os meios de informação, o sistema político, a participação social, o jogo, o trabalho, a leitura e a escrita) e recorrendo a todos os recursos socioculturais ao seu alcance. Se a teoria é direcionada para esta abrangência, a prática torna-se mais complexa quando em questão está uma população adulta específica com necessidades particulares.

A população adulta depara-se, muitas vezes, perante o dilema de precisar de conhecimento específico e encontrar a forma de o conseguir alcançar. O crescimento pessoal e profissional requer uma constante aprendizagem que nem sempre é facilitada por fatores como o tempo, o valor económico ou a motivação. Neste enquadramento, a educação e a formação ao longo da vida constituem um fator determinante na empregabilidade dos indivíduos, o que implica uma manifesta necessidade de atualizar permanentemente os conhecimentos na área da especialidade e, em algumas atividades, um inestimável recurso para resolver problemas.

Em 2016 é divulgado pela UNESCO o referencial de educação até 2030, onde é declarada a necessidade da aplicação da aprendizagem ao longo da vida a todos os cidadãos com oportunidades equitativas.

We commit to promoting quality lifelong learning opportunities for all, in all settings and at all levels of education. This includes equitable and increased access to quality technical and vocational education and training and higher

education and research, with due attention to quality assurance. In addition, the provision of flexible learning pathways, as well as the recognition, validation and accreditation of the knowledge, skills and competencies acquired through non-formal and informal education, is important. We further commit to ensuring that all youth and adults, especially girls and women, achieve relevant and recognized functional literacy and numeracy proficiency levels and acquire life skills, and that they are provided with adult learning, education and training opportunities. We are also committed to strengthening science, technology and innovation. Information and communication technologies (ICTs) must be harnessed to strengthen education systems, knowledge dissemination, information access, quality and effective learning, and more effective service provision. (UNESCO, 2016, p. IV)

É interessante notar que os próprios organismos observadores da realidade social (INE, 2009) salientam que a aprendizagem ao longo da vida pode compreender as atividades de educação formal ou não formal que o indivíduo desenvolve no decorrer do seu percurso de vida. Alargando este conceito à educação/formação contínua, o European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) em 2008 já definia a educação/formação contínua como correspondendo a toda a atividade de ensino ou de formação empreendida após a saída do sistema de ensino ou de formação iniciais, ou após a entrada na vida ativa, o que permitia ao indivíduo: desenvolver ou atualizar os seus conhecimentos e/ou competências; adquirir novas competências na perspetiva de uma promoção socioprofissional ou de uma reclassificação/reconversão; prosseguir o seu desenvolvimento pessoal ou profissional.

Uma pesquisa desenvolvida por Horrigan, Rainie & Page (2016) apresenta evidência de que a aprendizagem ao longo da vida é algo que faz parte da consciência da população adulta. O estudo foi desenvolvido nos Estados Unidos e os dados indicam que 73% dos adultos se consideram eternos aprendentes:

Most Americans feel they are lifelong learners, whether that means gathering knowledge for “do it yourself” projects, reading up on a personal interest or improving their job skills. For the most part, these learning activities occur in traditional places – at home, work, conferences or community institutions such as government agencies or libraries. The internet is also an important tool for many adults in the process of lifelong learning. (p. 3)

Os autores do estudo enumeram três particularidades, sendo: adultos com formação, situação econômica favorável e competências tecnológicas, que caracterizam o perfil da população que mais se preocupa com a aprendizagem ao longo da vida, investindo nas tecnologias da comunicação e informação. Os indivíduos que têm acesso à Internet e competências em literacia digital serão, nesta ótica, os que irão efetuar pesquisas *online* para aprofundar os seus conhecimentos.

As a rule, those adults with more education, household incomes and internetconnecting technologies are more likely to be participants in today’s educational ecosystem and to use information technology to navigate the world.

These findings offer a cautionary note to digital technology enthusiasts who believe that the internet and other tools will automatically democratize education and access to knowledge. The survey clearly shows that information

technology plays a role for many as they learn things that are personally or professionally helpful. Still, those who already have high levels of education and easy access to technology are the most likely to take advantage of the internet. For significant minorities of Americans with less education and lower incomes, the internet is more on the periphery of their learning activities. Fewer of the people in those groups are professional or personal learners, and fewer of them use the internet for these purposes. Overall, the internet does not seem to exert as strong a pull toward adult learning among those who are poorer or less educated as it does for those in other groups. (p. 6)

O estudo está em linha com as teorias que defendem que os cidadãos que têm acesso às tecnologias digitais e aos dispositivos móveis são mais propensos à aprendizagem ao longo da vida. A Internet e a portabilidade dos recursos facultam a procura de conhecimento:

Technology assets are strongly tied to the likelihood that people engage in personal learning online. Those with multiple access options (that is, a smartphone and home broadband connection) are much more likely to use the internet for most or all of their personal learning – by a 37% to 21% margin – relative to people with one or no access options. (Horrigan, Rainie & Page, 2016, p. 7)

A Comissão Europeia tem vindo a trilhar um percurso de crescente reconhecimento das aprendizagens realizadas pelos indivíduos em contextos informais, claramente associado à importância atribuída à questão da aprendizagem ao longo da vida e da literacia digital. Neste âmbito, a proposta do quadro de referência europeu para o

desenvolvimento e compreensão da competência digital, em análise pela Comissão Europeia, através do projeto DIGICOMP e desenvolvido por, Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S. & Van den Brande, G. (2016) reformula a recomendação europeia de (2006) das oito competências-chave - comunicação na língua materna, comunicação em línguas estrangeiras, competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e espírito empresarial e sensibilidade e expressão culturais – dando ênfase à competência digital como transversal a todas as outras. Há um claro incentivo à aprendizagem ao longo da vida e ao acompanhamento das competências digitais, para a inclusão dos cidadãos na sociedade das tecnologias da informação e comunicação.

Simultaneamente, a literatura é convergente na ideia de que a tecnologia digital *online* veio colmatar alguns dos problemas relacionados com o acesso ao conhecimento. É notório o número de referências a destacar que o conhecimento é um bem que deve ser acessível a todos, e que esse acesso, facilitado pelas tecnologias da informação e comunicação, é já uma realidade.

A aprendizagem ao longo da vida é fundamental porque, por um lado, conduz à satisfação pessoal e, por outro lado, permite a aquisição e atualização de conhecimento. Nesta ótica, a leitura de uma revista digital, com a intencionalidade de aprender, pode ser considerada como uma atividade de autoformação. As revistas digitais apresentam-se como um recurso potencial para a aprendizagem/formação contínua de profissionais, na medida em que o seu formato editorial apresenta

requisitos adequados a uma população adulta, focalizada em objetivos e com capacidade de autonomia na aprendizagem.

2.1.1. Aprendizagem Informal

Escreveu Cross (2007), um dos mais reputados investigadores sobre a aprendizagem informal, que:

Informal learning is the unofficial, unscheduled, impromptu way people learn to do their jobs. (...) Informal learning is like riding a bike: the rider chooses the destination, the speed, and the route. The rider can take a detour at a moment's notice to admire the scenery (...) Learning is adaptation. Taking advantage of the double meaning of the word network, to learn is to optimize the quality of one's networks. (p. 236)

A metáfora utilizada por Cross é, por si só, suficientemente elucidativa, contudo, numa linguagem mais institucional, podemos ler no glossário do European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), que é uma aprendizagem resultante das atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não se trata de uma aprendizagem organizada ou estruturada (em termos de objetivos, duração ou recursos). A aprendizagem informal possui, normalmente, um carácter não intencional por parte do aprendente.

Das várias perspetivas relacionadas com a aprendizagem informal destacamos a que se relaciona com esta investigação, ou seja, a que é proporcionada pela interação ecrã/aprendente, com forte incidência na Web.

2.1.2. Potencialidades da Web na Aprendizagem Informal

Os meios de comunicação unidirecionais, através dos quais nos é transmitida muita da informação a que acedemos diariamente, estão a ser "enriquecidos" com ferramentas que potenciam a bidirecionalidade comunicacional. Este fluxo de informação dinâmico proporciona novas potencialidades de aprendizagem e de cidadania, saliente-se a este propósito a estrutura em rede a que se refere Boyd (2010), "For the last few centuries, we have been living in an era of broadcast media, but we have been moving to an era of networked media. This fundamentally alters the structure by which information flows". (p. 28). A rede cria, em definitivo, novos cenários de aquisição e partilha de conhecimento (Santos, Pedro & Almeida, 2012). A digitalização favorece a circulação dos textos nas redes globais. Os assuntos são disseminados de forma quase instantânea (Scolari, 2012). Inerentemente a esta propagação fica implícita a necessidade de gestão de conteúdos (Sá, 2012).

Na impossibilidade de estarmos continuamente ligados à rede vamos criando uma "base de dados" de locais a visitar com regularidade, os quais se apresentam como bons auxiliares de atualização. A consulta regular a estas fontes de informação torna-se de grande utilidade para a pesquisa de assuntos mais específicos. No caso concreto deste estudo, nomeadamente na revisão da literatura que só terminou com as sugestões a investigações futuras, acedemos, no âmbito nacional, e com alguma regularidade, a algumas fontes alojadas na Web, sendo alguns destes projetos individuais e outros coletivos. As alusões encontram-se identificadas nas referências bibliográficas, porém, e correndo o risco de ficarem desatualizadas, apresentamos, a

título de exemplo, alguns endereços da Web que foram importantes para a resolução da nossa problemática.

O Observatório da Comunicação, "OberCom. Investigação e Saber em Comunicação", www.obercom.pt, é um projeto nacional que se revelou um recurso na recolha de informação relacionada com as questões da comunicação. Alguns estudos sobre as leituras digitais e utilização dos Media na sociedade foram aqui encontrados. Um outro projeto nacional, desenvolvido na universidade do Minho e que se revestiu de utilidade para a recolha de informação foi o "Educomunicação. Blogue sobre a educação para os media", comedu.blogspot.pt. Também o Site, www.apbad.pt/, Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas foi um local de visita sobre a literacia da informação e sobre as novas tendências em edição e leitura digital. Se olharmos para o panorama internacional destacamos o Site do centro de pesquisa "Pew Research Center" www.pewresearch.org/ que, através das diversas pesquisas efetuadas e dos estudos publicados, tem conseguido divulgar o impacto das tecnologias na vida dos americanos e no significado que as mesmas exercem na sociedade em geral e na educação em particular. O Reuters Institute For The Study of Journalism reutersinstitute.politics.ox.ac.uk, realiza estudos sobre o comportamento dos indivíduos em relação aos Media. Muitos dos inquéritos à sociedade são produzidos anualmente e a uma escala internacional. O "Observatório de la Formación en RED" que se pode aceder através de scopeo.usal.es foi outro local rico na recolha de informação. Com um propósito mais direcionado para a formação em rede não deixa de ser uma boa fonte de atualização e de aquisição de conhecimentos no domínio das tecnologias da informação e comunicação. Num plano mais específico da

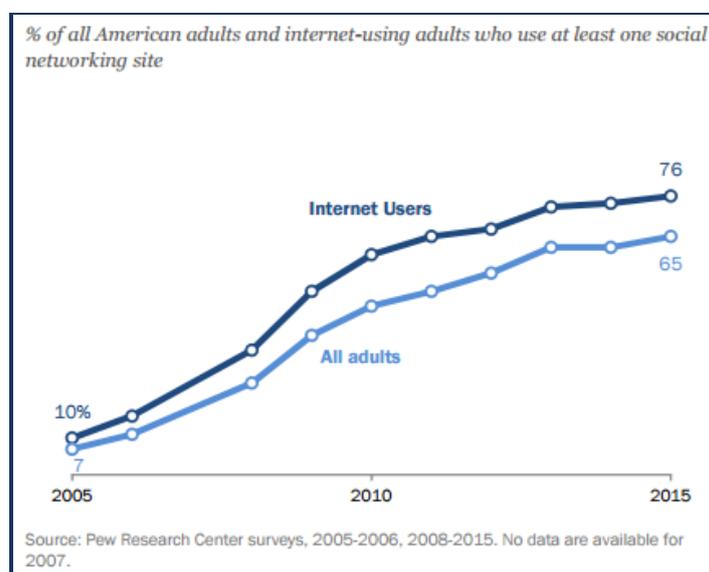
nossa problemática encontramos conteúdo no *Site* www.magazine.org/ The Magazine Publishers of America (MPA). Distinguimos ainda alguns *Sites* de cariz académico, o "Online Learning and Distance Learning" www.tonybates.ca/ de Tony Bates, apesar de estar vocacionado para o ensino a distância não deixa de ser uma boa fonte de informação académica, na área da educação digital. A página de Terry Anderson, cde.athabascau.ca/faculty/terrya.php também permite recolher informação sobre esta temática. No âmbito institucional não podemos deixar de referir os portais da UNESCO, da OCDE, e da EU. Fontes onde recolhemos legislação, estatísticas e publicações na área da educação, da comunicação e da informação. Estamos desta forma perante uma realidade que proporciona o acesso à aprendizagem informal e consequentemente à aprendizagem ao longo da vida mas que transporta novos problemas, sendo dois deles: o da superabundância da informação e a qualidade das fontes de informação.

Todo este processo de pesquisa e de acesso aberto ao conhecimento está em linha com as teorias de pedagogia da educação conetivista. Argumentam alguns dos pedagogos (George Siemens; Anderson & Dron, 2013) que aprender na atual sociedade é construir redes de informação, contactos e recursos aplicados a problemas reais. A sociedade da era da informação em rede (Castells, 2005) centra-se na construção e manutenção de ligações pertinentes, flexíveis e suficientemente contemporâneas, para serem aplicadas a problemas existentes e emergentes. O conetivismo assume que a informação em rede é abundante, Weller (2011) fala mesmo em pedagogia da abundância, o que implica competências digitais para encontrar e aplicar o conhecimento, quando e onde é necessário. A literacia digital e a

comunicação interpessoal tornam-se aptidões necessárias para a aprendizagem em rede.

Retomando os recursos de informação disponíveis na Web, saliente-se que os *sites* de redes sociais podem ser um bom recurso na obtenção de conteúdo e participação em comunidades de aprendizagem. Conforme dados recolhidos por Perrin (2015), 65% dos adultos americanos usavam em 2015 *sites* de redes sociais. Na figura 4, podemos observar a curva de crescimento da população que frequentou redes sociais no período compreendido entre 2005 a 2015. Numa década é notório o aumento do número de utilizadores. Estes números são importantes porque desencadeiam reflexões académicas sobre os hábitos da população e conseqüentemente sobre os recursos que propiciam aprendizagens.

Figura 4: Frequência de adultos que frequentam redes sociais



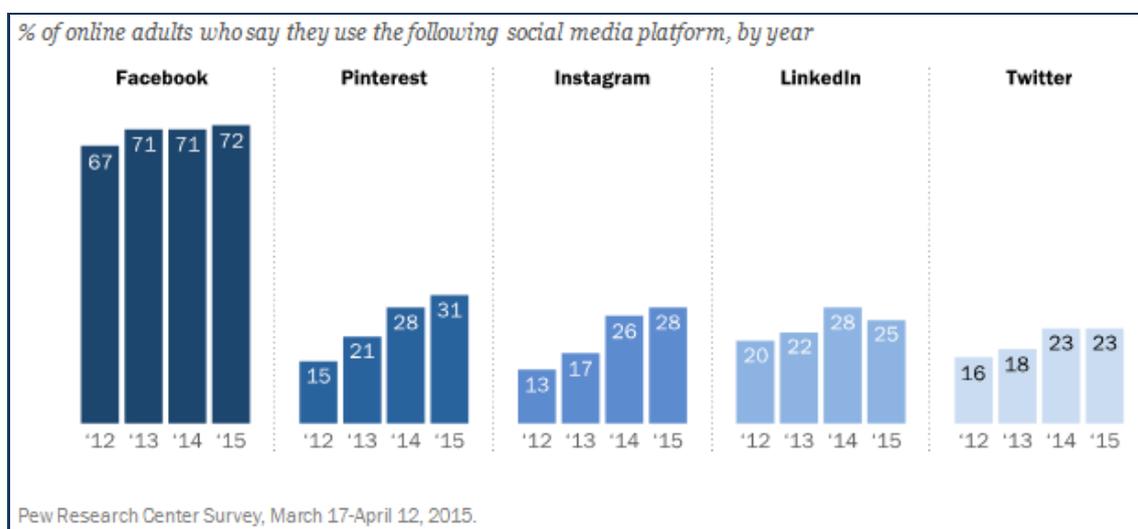
Fonte: Pew Research Center

De acordo com um outro relatório desenvolvido por Duggan (2015) podemos apreender:

Today, 72% of online adults use Facebook, a change that is not statistically significant from the 67% who did so in 2012. Other sites, such as Pinterest and Instagram (which is owned by Facebook), have experienced significant growth between 2012 and 2015. Today 31% of online adults use Pinterest, up from 15% in 2012. Likewise, 28% of online adults use Instagram, a 15-point increase from the 13% of internet users who did so in 2012. (2015, p. 9)

Os adultos estão recetivos à ligação a redes sociais pelo que se torna um bom recurso de partilha e aquisição de informação conducente à aprendizagem informal e naturalmente à aprendizagem ao longo da vida.

Figura 5: Utilização de redes sociais pela população adulta



Fonte: Pew Research Center

A aprendizagem, nomeadamente quando estamos perante uma população adulta, exerce-se cada vez mais através de um ecrã. Se tivermos em atenção os dados

recolhidos no campo empírico podemos afirmar que a Web é utilizada muitas vezes para pesquisar informação e que os Media digitais são utilizados como fonte de informação para contexto de aprendizagem.

2.2. Aprendizagem no Ecrã

A sociedade do conhecimento criou um ecossistema comunicativo que se reflete na própria forma como se faz pesquisa em investigação. Hoje, é impensável produzir ciência sem se recorrer a pesquisas no ecrã e, essa procura, não se cinge somente a publicações de artigos em revistas científicas *online*, a manuais da especialidade ou teses. Os *sites*, os *blogues*, as revistas/jornais - só para mencionar alguns exemplos - são fontes de informação extremamente profícuos na recolha de conteúdo. Em algumas áreas como a das tecnologias da informação e comunicação, em que a informação está permanentemente a ser produzida e divulgada, estes agregadores comunicacionais são excelentes recursos de atualização e organização dos conteúdos.

Na sociedade do conhecimento as tecnologias da informação e comunicação fazem parte da forma como educamos e somos educados, independentemente da faixa etária da população, e de estarmos perante uma aprendizagem formal, não formal ou informal. As tecnologias digitais são hoje uma extensão sócio cultural das nossas vivências e não se perspetiva uma redução do seu impacto no futuro. É, por isso, perfeitamente razoável afirmar que os recursos educativos devem ser concebidos para este contexto – o ecrã. Leia-se a este propósito uma informação evidenciada em 2009

no Inquérito à Educação e Formação de Adultos do Instituto Nacional de estatística (INE):

As competências TIC aumentam a probabilidade de participação nas atividades de aprendizagem ao Longo da vida, educação não formal e aprendizagem informal (...) Face aos indivíduos que não sabem utilizar o computador, a probabilidade de um utilizador perito em TIC participar em atividades de aprendizagem ao longo da vida, em educação não formal e em aprendizagem informal é superior. (p. 22)

Feitas as primeiras leituras, rapidamente nos deparamos com a cultura emergente do ecrã. Com a quantidade de informação disponível e colocada diariamente na Web - em acesso aberto - torna-se difícil, pelo excesso, aceder, analisar, avaliar e criar conteúdo com base em toda a informação pertinente.

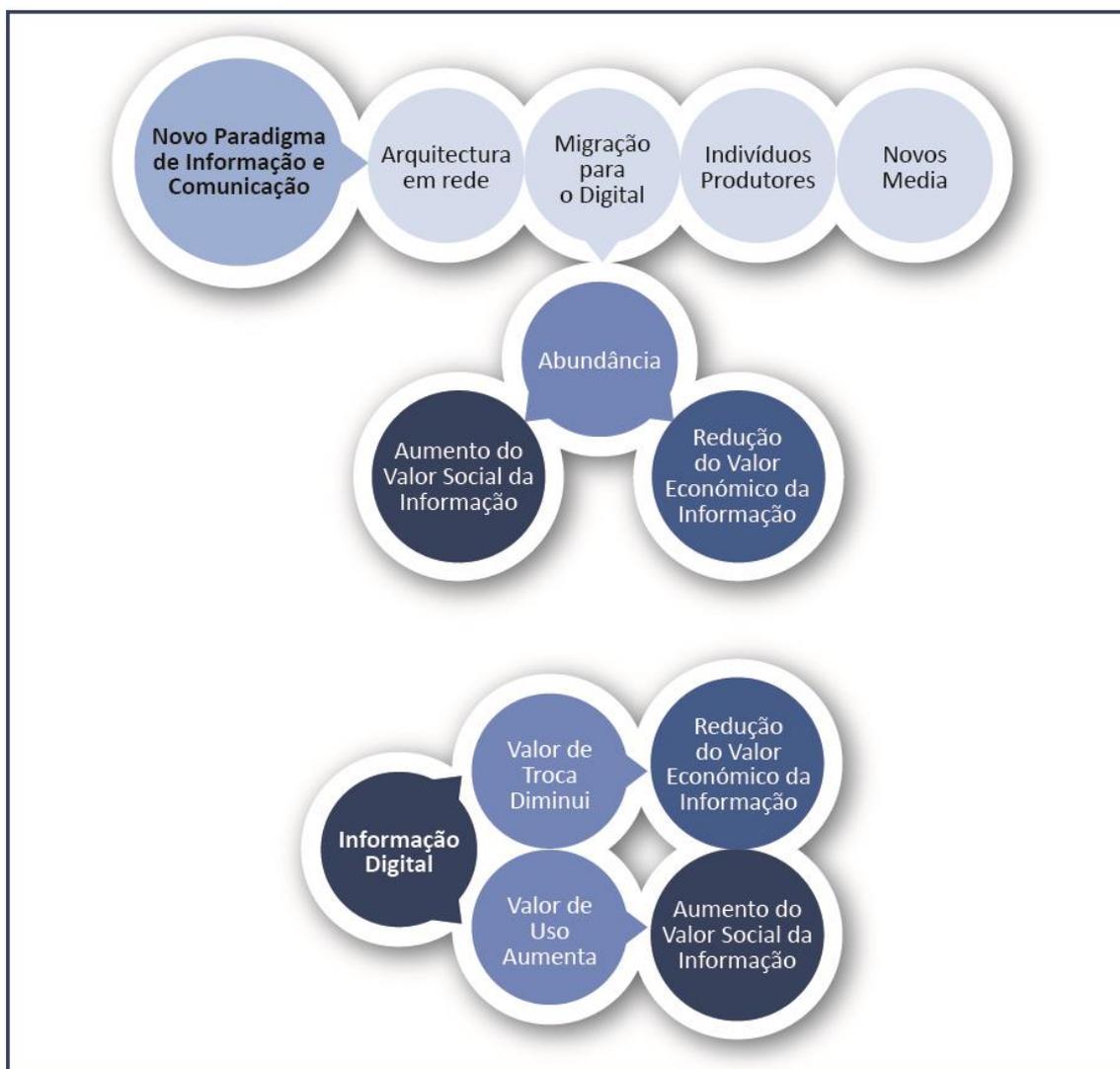
A propósito da superabundância da informação chamamos a atenção para o potencial da revista digital enquanto recurso educativo de mediação da comunicação e aprendizagem. Se as revistas podem ser observadas enquanto modelo económico, enquanto um negócio, também podem ser encaradas como um modelo jornalístico de agregação/curadoria. Não deixa de ser interessante a abordagem divulgada por Cardoso, Magno & Soares (2015) quando referem que a abundância da informação na Web provoca uma redução do seu valor económico a par do aumento do seu valor social.

"A superabundância de informação também é cada vez mais um problema – e portanto também uma oportunidade. O facto de a informação digital poder ser facilmente produzida e partilhada, combinado com o efeito de rede que resulta

de existirem sempre vários canais de comunicação em aberto, provoca que exista sempre uma grande quantidade de informação a circular na rede. Neste contexto, o problema não é a escassez de informação, mas a sua abundância. Os utilizadores tendem a valorizar menos a informação, que é abundante, do que os modos de gerir essa abundância, que tanto podem ser ferramentas específicas ou formas de curadoria profissionais. (Cardoso, G. & Magno, C. & Soares, T. (orgs.) (2015, p. 17).

Como se pode visualizar na figura 6: *Novo paradigma de informação e comunicação*, estamos perante um padrão de informação e comunicação com forte repercussão no valor económico em que a abundância da informação aumenta o valor social da mesma mas reduz o seu valor económico. Estes Media da sociedade em rede atuam a uma escala global; distribuem informação em vez de produzi-la; proporcionam a participação informativa de cidadãos e consumidores; introduzem uma função social na comunicação. Está assim criado, na conceção dos promotores deste modelo, um ambiente em que o valor de troca da informação digital diminui e o valor de uso da informação aumenta. Na visão destes investigadores há um novo padrão na nossa relação, enquanto indivíduos e sociedade, face à informação e comunicação.

Figura 6: Novo paradigma de informação e comunicação



Fonte: Adaptado de, *Modelos de Negócio e Comunicação Social* (2016)

A educação, na sua vertente comunicacional, depara-se hoje com um paradigma que requer uma literacia digital direccionada para o curto prazo. Os recursos educativos têm de ser pensados de acordo com a implementação de narrativas multimédia.

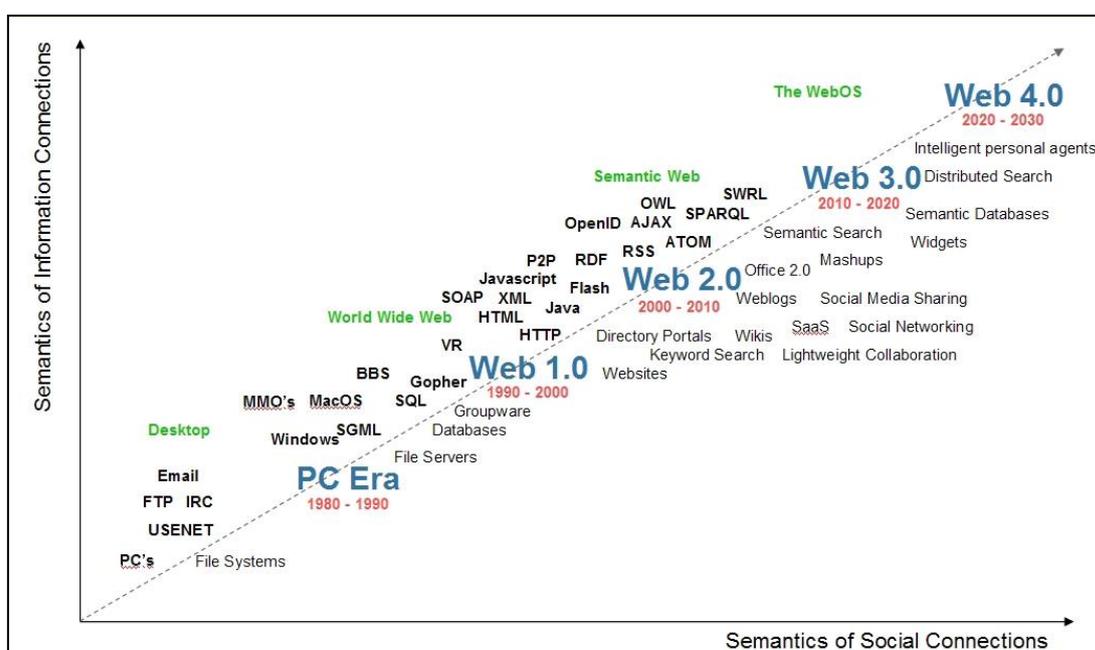
Quando se fala em aprendizagem multimédia pensamos em e-Learning. Metodologia de ensino/formação que possibilita a aprendizagem no ecrã através da mediação de recursos educativos digitais, nesta medida, as revistas digitais podem, também, ser

consideradas um recurso educativo conducente a práticas de aprendizagem, num contexto de e-Learning.

Podemos ler no *site* da UNESCO que o e-Learning é mesmo uma pedra angular na construção da sociedade do conhecimento inclusiva. De que forma? As tecnologias da informação e comunicação, concretamente a Web 2.0 que representa a evolução social da internet, trouxeram a possibilidade de acedermos à informação de uma forma que em muito contribuiu para a sociedade do conhecimento.

Se olharmos para a figura 7 constatamos que a par da evolução tecnológica e das plataformas de informação que têm surgido nas últimas décadas se está a desenvolver, ou se preve que se venha a desenvolver, um conjunto de ferramentas que propiciam novas formas de conhecimento, de gestão da informação e da comunicação.

Figura 7: Orientações da Web

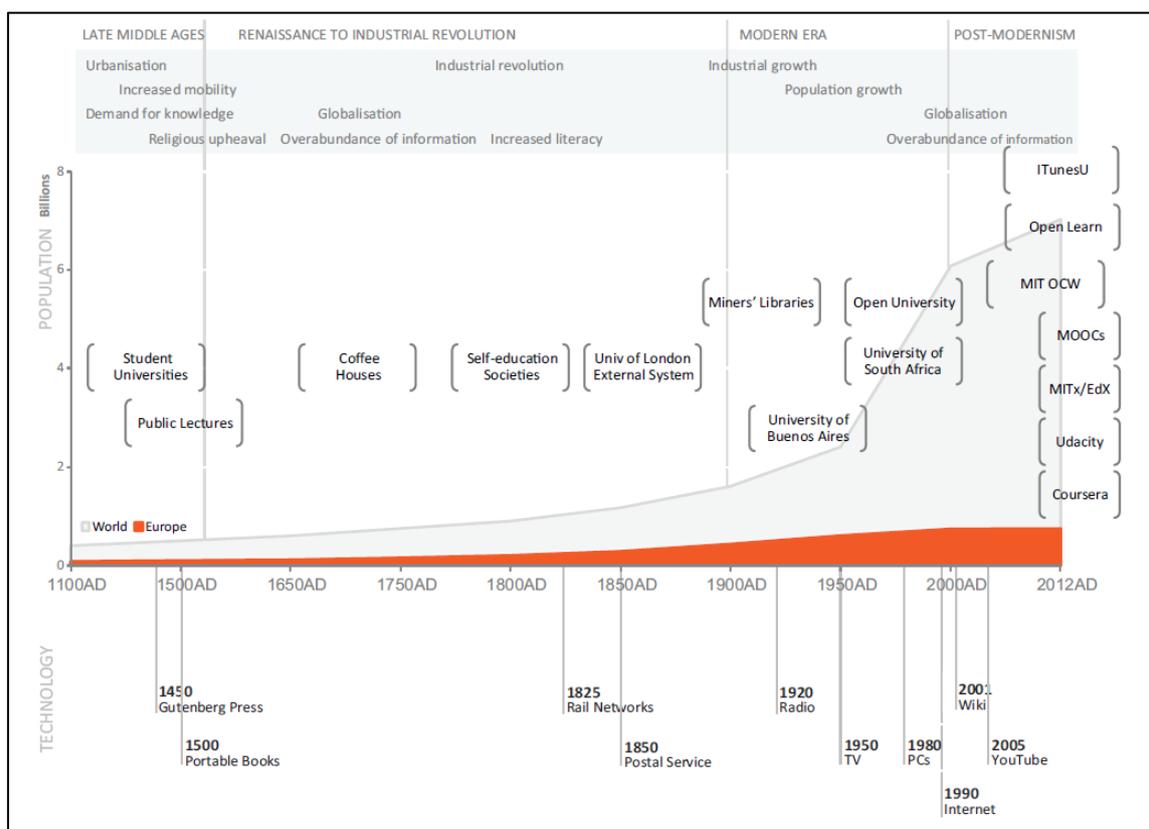


Fonte: SCOPEO (2009)

Os resultados da investigação científica e académica tornaram-se acessíveis a todos. A literacia digital tornou-se uma competência essencial para a população. Com uma pesquisa bem direcionada e organizada é possível alcançar conteúdo que até há pouco tempo era restrito. Os cursos em e-Learning concebidos numa perspetiva fechada estão a dar lugar a cursos de acesso aberto (Orr, Rimini, & Van Damme, 2015).

E este modelo de e-Learning apresenta-se como vantajoso? Numa perspetiva economicista ainda irá passar algum tempo para obtermos o retorno de investimento mas numa perspetiva pedagógica o resultado é muito animador. Veja-se na figura 8, algum do percurso do acesso aberto à educação.

Figura 8: História de Acesso Aberto à Educação



Fonte: Peter & Deimann (2013)

Um olhar atento à figura 8 permite identificar marcos cruciais na relação entre os Media e a sua relação com a educação. Em 1450, com Gutenberg, a história da educação ganha uma nova dimensão com os livros impressos. Com a Rádio e a Televisão abrem-se novas perspectivas nomeadamente na metodologia de ensino a distância. A Internet reforça o acesso à educação e à pluralidade de metodologias de ensino. O e-Learning e o acesso aberto à educação através dos MOOC's, (SCOPEO, 2013) só foram possíveis porque as TIC assim o possibilitaram. A educação do pós-modernismo, assente na globalização da informação, conhece hoje novas potencialidades de apropriação dos saberes, porém, depara-se com outras barreiras em ângulos bem distintos. A desigualdade entre os que têm acesso à informação e os que não têm acentua-se; a gestão da informação requer competências de literacia digital, por sua vez em permanente instabilidade; a escassez de tempo para exercer uma aprendizagem de vida consentânea com a era tecnológica.

Razões pelas quais é tão importante o desenho de cursos que correspondam a um determinado objetivo de aprendizagem. Como a investigação académica está em permanente evolução estas questões não são alheias às ciências da educação, da informação e da comunicação. Os estudos efetuam-se e produzem-se projetos.

Perante esta visão assistimos, no âmbito internacional e nacional, a uma conjuntura favorável a alterações profundas no contexto educativo, resultado do permanente desenvolvimento da Web e das potencialidades que esta nos oferece.

Questões relacionadas com o ensino/aprendizagem, mais concretamente com o e-Learning, emergem. Os cursos *online* são redesenhados em função das novidades das tecnologias digitais. Algumas universidades de metodologia presencial oferecem

curso aberto em metodologia *online*. Destacamos, a este propósito, e por terem sido pioneiras neste modelo de ensino a distância em acesso aberto, algumas universidades como Stanford, online.stanford.edu/, Massachusetts Institute of Technology (MIT), web.mit.edu/newsoffice/topic/massive-open-online-courses-moocs.html, e Harvard www.harvard.edu/. Também alguns plataformas agregadoras, como Udacity: www.udacity.com/, Coursera: www.coursera.org/, Edx www.edx.org/ e ainda EDUCAUSE: www.educause.edu/library/massive-open-online-course-mooc, nas quais estão representadas, à data deste estudo, a maioria das universidades que disponibilizam Cursos Massivos de Acesso Aberto (Massive Online Open Courses - MOOC).

A aprendizagem é construída a partir das ligações realizadas entre os estudantes e da partilha com os outros elementos do grupo. A apropriação da Web 2.0 pela comunidade educativa permitiu que com uma simples inscrição, qualquer um, em qualquer parte do mundo, possa frequentar um curso *online* gratuitamente. A grande vantagem deste modelo de ensino é a de que um certo segmento da população possa adquirir competências numa determinada área do saber. Sendo uma realidade recente, mas com uma adesão muito grande - quer de Instituições aderentes, quer de inscrições de alunos -, teremos de esperar algum tempo para constatar o retorno destes cursos no desenvolvimento de competências. A qualidade dos cursos é a adequada? Em algumas instituições do ensino superior as aulas/seminários são gravadas e os vídeos disponibilizados *online*. A qualidade dos conteúdos não é colocada em causa, no entanto não é isso que se pretende com estes cursos abertos. Pretende-se, isso sim, a conceção de cursos completos baseados em boas práticas para

a aprendizagem. Serão os MOOC uma nova tendência de e-Learning? Um modelo de cursos baseados nas teorias cognitivas da aprendizagem? Ou apenas a passagem de aulas presenciais para aulas virtuais? Os MOOC apresentam-se como um recurso acessível para a aprendizagem/formação contínua.

Na verdade, tudo aponta para que caminhemos numa direção de recursos educacionais abertos. Leia-se a este propósito uma definição retirada do *Site* da UNESCO (2013):

Open Educational Resources (OER) are teaching, learning or research materials that are in the public domain or that can be used under an intellectual property license that allows re-use or adaptation (e.g. Creative Commons). The potential of opening up educational resources for use and adaptation by everyone, especially those in resource-poor environments, is a great opportunity to achieve quality education for all. (Open Education Resources, para. 1)

É no entanto de salientar, que videogravar seminários e colocá-los *online*, ou colocar um Pdf ou um e-Pub, não é a solução ideal para o desenho de cursos de acesso aberto. É necessário estruturar os cursos *online* de raiz, aproveitando todos os recursos e potencialidades disponíveis na Web.

Devemos manter a qualidade dos conteúdos que transmitimos, mas devemos utilizar os meios que encontramos ao nosso dispor, e de acesso aberto, para que outros possam usufruir desse benefício. Se já existem recursos e de qualidade, porque não aproveitar as boas práticas e divulgá-las? Porque não divulgar o que há de bom e que pode contribuir para o desenvolvimento das competências?

Se a informação está cada vez mais acessível, a forma física de lhe acedermos, também está cada vez mais próxima. Os dispositivos móveis trouxeram-nos a possibilidade de acedermos, em qualquer lugar, a conteúdos digitais *online*.

Moura (2011) tem desenvolvido projetos no âmbito dos dispositivos móveis constituindo os seus trabalhos uma referência nacional nesta temática. Para esta investigadora é preciso reconcetualizar a aprendizagem para a era das tecnologias móveis.

Na pesquisa aos repositórios institucionais identificámos outros estudos que mereceram a nossa atenção. Foi o caso de Abrantes (2011), com uma abordagem ao m-Learning no ensino superior e, o da autoria de Valentim (2009), *Para uma Compreensão do Mobile Learning. Reflexão sobre a Utilidade das Tecnologias Móveis na Aprendizagem Informal e para a Construção de Ambientes Pessoais de Aprendizagem*. O conteúdo deste último trabalho dá-nos informação pertinente para a compreensão do mobile learning. Pela data da sua publicação não pode fazer referência ao Tablet, dispositivo móvel do interesse deste estudo, mas oferece-nos uma reflexão com dados importantes. A metodologia adotada pelo autor consistiu num panorama e revisão críticos da literatura internacional sobre o tema *mobile learning*, o que permitiu obter informação sobre o estado da arte desta temática até 2009. Segundo as palavras do próprio, foram "fontes de análise os artigos e publicações da especialidade bem como os dados estatísticos recolhidos por entidades públicas e privadas credíveis a par, necessariamente, em plena lógica da web social, da produção académica informal." (p. 31). A pesquisa conduziu-nos ao *Site* da SCOPEO e a uma monografia (2011) muito útil sobre os dispositivos móveis. Devido à data de

publicação já foi possível encontrar artigos sobre os Tablet e a utilização destes na formação profissional. A aprendizagem eletrónica móvel pode ser muito importante em algumas áreas da formação profissional, nomeadamente em áreas mais práticas nas quais é necessário visualizar alguma informação. A mobilidade sem cabos pode tornar muitas das operações profissionais mais acessíveis. Recuando ao observatório da formação em recursos educativos digitais e à monografia apresentada ficamos a saber que esta foi a primeira publicação hispano-lusa sobre o estado da arte do m-Learning em Espanha, Portugal e América Latina. Os artigos têm perspetivas interessantes e atuais sobre as potencialidades que estes recursos móveis nos trazem.

2.3. Literacia Digital

A literacia digital do indivíduo é um processo de aprendizagem ao longo da vida, como podemos ler na proposta do quadro de referência das competências digitais (Vuorikari, Punie, Carretero Gomez & Van den Brande, 2016). Ideia acentuada no estudo de Lee, Lau, Carbo & Gendina (2013) sobre a literacia digital e a sociedade do conhecimento, onde escrevem:

The 21st century is an era of change. The globe is under the influence of three major world trends: the revolutionary development of information and communication technologies, the transition to a knowledge society and the new learning mode of the Net Generation. These trends have generated a shift in the educational paradigm, giving rise to the need to cultivate new competencies for citizens in knowledge societies. (p. 4).

Os autores deste relatório salientam que, estudos recentes, assinalam que muito rapidamente as tecnologias digitais irão acentuar a Web semântica, Big Data, computação em nuvem, dispositivos móveis e aplicativos, a Internet das coisas, inteligência artificial e vários *gadgets*, ou seja, será uma tecnologia da comunicação e da informação baseada na sociedade e para a sociedade. Este cenário digital implica uma apropriação de competências essenciais para a sociedade do conhecimento. No quadro 1, podemos visualizar o progresso associado às tecnologias mediáticas e refletirmos na integração que as mesmas podem/devem exercer nos sistemas educativos/formativos.

Quadro 1: Mapping the Development of Information and Communication

First Media Age	Second Media Age		
Mass Media	Web 1.0	Web 2.0	Web 3.0 and beyond
<ul style="list-style-type: none"> - Printing - Photo reproduction - Radio broadcasting - Filming - Television Broadcasting - VCR - Cable technology - Satellite - Telecommunication 	<ul style="list-style-type: none"> - Websites - Online media - Video on demand - Digital broadcasting - IPTV 	<p>'We Media':</p> <ul style="list-style-type: none"> - Citizen journalism sites - Blogs - Wikis - Social networks (e.g. Facebook, MySpace, Bebo, Google+) - Media sharing sites (e.g. podcasting, photo-sharing sites such as Flickr, video sharing services such as YouTube) - Social bookmarking sites (e.g. Delicious) - Microblogging services (e.g. Twitter, Weibo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Semantic Web - Cloud computing - Smartphones and apps (location-based services with GPS) - Social network sites as platforms - HTML5 - Big data - The Internet of things - Artificial intelligence applications - Robotics - Virtual avatars - New gadgets: Inexpensive and small size tablets and smart phones, wearable computing devices, iTV, smart vehicles, memory machines, e-reading devices

Fonte: Lee, Lau, Carbo & Gendina (2013)

Note-se, que na presente sociedade já existem dois sistemas que partilham a mediação do conhecimento: o ensino e as plataformas de informação. A aprendizagem ativa faz-se cada vez mais através das tecnologias da informação e comunicação.

Apesar da dispersão de diferentes propostas categóricas inerentes ao conceito de literacia digital, com acentuação na abordagem considerada mais marcante, como por exemplo: literacia da informação, literacia para os Media, literacia tecnológica, infoliteracia, ciberliteracia, tecnoliteracia ou multiliteracia, tem existido, como destaca Bonacho (2013), um denominador comum: a transformação de antigos paradigmas conceituais de leitura e literacia.

2.3.1. Conceito e Dimensões

A questão da literacia digital tem sido alvo de intenso confronto teórico e metodológico de delimitação. O conceito de literacia digital tornou-se um conceito mais amplo do que a literacia das Tecnologias da Informação e Comunicação e requer uma permanente reatualização do próprio conceito. Para o estudo aqui desenvolvido a literacia para os Media, capacidade para aceder, compreender e avaliar de uma forma crítica os diferentes aspetos dos Media e dos seus conteúdos bem como a criação de narrativas em diferentes contextos, apresenta-se como a vertente mais importante a explorar, porém, e porque estamos na área da educação, não podemos descurar as outras facetas da aplicação do conceito de literacia digital.

Das múltiplas e variadas definições que encontrámos na revisão da literatura transcrevemos a que lemos em um estudo desenvolvido por Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, em 2012, e que refere:

The ability to use digital technology, communication tools or networks to locate, evaluate, use and create information. It also refers to the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when presented via computers, or to a person's ability to perform tasks effectively in a digital environment. Digital literacy includes the ability to read and interpret media, reproduce data and images through digital manipulation, and evaluate and apply new knowledge gained from digital environments.

A forma como os autores descrevem a literacia digital é suficientemente elucidativa para que nos possamos aperceber que para termos acesso a uma educação plena necessitamos de lidar com as linguagens digitais.

Indo ao encontro das recomendações e de documentos oficiais da Comissão Europeia podemos ler no seu Site ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills que a aprendizagem e as competências são os principais contributos para a economia e para a sociedade.

Creativity, entrepreneurship, learning-to-learn, digital competence and other 21st century skills and competences are emerging as more and more important for innovation, growth and participation in a digital society and economy. (...) Digital Competence (DigComp) and Sense of Initiative and Entrepreneurship (EntreComp) have been acknowledged to be part of the 8 key competences for Lifelong Learning by the European Union.

Já em 2012 a Comissão Europeia definia a competência digital como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, capacidades, e estratégias necessário para usar as tecnologias da informação e comunicação e os meios de comunicação digitais para executar tarefas, resolver problemas, comunicar, gerir informações, colaborar, criar e partilhar conteúdo, e construir conhecimento de forma eficaz, eficiente, adequada, crítica, criativa, autónoma, flexível, ética e reflexiva, para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem e a socialização.

2.3.2. Competências e Linguagens Digitais

A literacia digital apresenta-se como uma das competências fundamentais para o acesso ao conhecimento. Como referem Loureiro e Rocha (2012) ser-se *digitally literate* é imprescindível para se alcançar sucesso. As competências ao nível da literacia digital são fundamentais para os estudantes e para os que estão na vida ativa. Vivemos na rede e em rede onde tudo pode ser partilhado *online*. Esta imersão acarreta alguns riscos – tanto para utilizadores como para autores - mas as vantagens superam em larga medida algumas situações menos éticas. Também Lopes e Pinto (2012) definem a literacia informacional como "o conjunto de competências que um cidadão informado necessita para participar de forma responsável, ativa e crítica na atual Sociedade da Informação e do Conhecimento e da Aprendizagem." (p. 1). Estes investigadores efetuaram um estudo quantitativo a estudantes universitários baseado na literacia da informação. Como instrumento de recolha de dados utilizaram o questionário ALFIN-Humass. Instrumento que se afigura útil para a recolha de informação relacionada com a nossa problematização, merecendo alguma reflexão da nossa parte.

O questionário foi concebido e desenhado, como os próprios mencionam, com o objetivo de através de um teste autodiagnóstico avaliar competências de informação. Os investigadores partiram para o estudo com o objetivo de averiguarem se os estudantes universitários possuem competências suficientes para gerir e usar a informação, ou seja, os estudantes gerem imensa informação através da internet mas não sabem o que fazer com essa informação, não sabem como avaliá-la, de que modo a devem usar. Os autores deste projeto fazem uma caracterização dos hábitos de leitura, efetuada por esta população:

Os estudantes universitários estão familiarizados com uma leitura baseada na navegação hipertexto; ao mesmo tempo que leem, criam, publicam e partilham conteúdos mediante a sua participação em redes; gostam do acesso imediato à informação, em qualquer momento e lugar, através de *interfaces* simples e sem intermediários, com uso de motores de pesquisa a substituir os portais e os catálogos das bibliotecas: são multitarefa, mas fazem uma visualização superficial de informação, dedicando mais tempo a navegar do que a ler a informação visualizada; têm o costume de descarregar e armazenar informação que posteriormente não têm tempo de ler; têm mais rapidez na transmissão e visualização da informação do que na capacidade crítica e de aprofundamento (Lopes & Pinto, 2012, p. 2).

Salientam, Lopes e Pinto, como conclusão ao seu estudo, a necessidade de reconhecimento e de estratégias de pesquisa da informação, “de análise, seleção e localização das fontes de informação, organização e avaliação da informação e da

utilização eficaz da comunicação e informação, de forma ética e legal, contribuindo para a criação do novo conhecimento.” (Lopes & Pinto, 2012, p.3).

São diversos os investigadores, mencionando por exemplo, Loureiro e Rocha (2012) e Martins e Silva (2012) que se debruçam sobre a temática da literacia digital. As suas fundamentações tocam no mesmo princípio: a importância do acesso, da utilização e *quicá* da produção de conteúdos, são fundamentais na sociedade da informação e do conhecimento. Para Martins e Silva (2012):

A compreensão crítica dos processos inerentes à comunicação da ciência e aos meios de publicação formais e informais afigura-se hoje como uma das competências fundamentais para a aprendizagem em contexto académico e ao longo da vida, que se revela útil e relevante, mesmo após estes saírem da universidade. (p. 2).

A literacia digital abre novos horizontes na revisão da literatura. O acesso ao conhecimento a nível internacional tornou-se acessível mas também permitiu olharmos para a produção científica nacional de uma outra forma. A este propósito salientamos o estudo de Borges (2007). Fonte de informação valiosa para a compreensão da publicação digital de artigos científicos, em acesso aberto. Como escreveu a autora, o estudo foi exploratório e predominantemente qualitativo. Seguiu, como refere, duas linhas de orientação, uma relativa ao levantamento da produção científica com vista à identificação das políticas de *copyright* aplicadas pelos editores dos títulos envolvidos, e outra à caracterização do universo de inquiridos, bem como das unidades de investigação em que se inserem. A situação evoluiu e o cenário do

acesso aberto ao conhecimento tornou-se bem diferente. O estudo é importante porque nos orienta historicamente nestas discussões.

Presentemente, através dos repositórios institucionais conseguimos aceder a uma quantidade de informação que nos permite constatar qual o estado da arte da produção científica e académica. Destacamos em Portugal o Serviço de Alojamento de Revistas Científicas (SARC) em repositório aberto. Porém, não é de uma revista científica que trata a nossa problemática, apesar de ser de extrema importância a inclusão destes artigos para cumprir os objetivos educacionais.

Como destaca Correia (2009) a literacia digital é assumida na sociedade do conhecimento como uma competência essencial que, se estiver ausente ou subdesenvolvida no indivíduo, é uma barreira para o seu desenvolvimento pessoal e integração social.

Mais do que o simples manuseamento tecnológico de um computador e da Internet, a literacia digital implica que o utilizador seja capaz de lidar com informação que recolheu na rede e continue a usá-la de forma efectiva e construtiva (...) A literacia digital é, neste sentido, um elemento essencial tanto do ponto de vista do desenvolvimento económico como do ponto de vista social e que veio estabelecer uma fronteira entre info-incluídos e info-excluídos. (p. 26)

Prosseguindo com o estudo de Lee, Lau, Carbo & Gendina, N. (2013). *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies:*

The third challenge is how to deconstruct the huge amount of information coming from different sources and channels. In the 21st century, people will have to develop a new kind of literacy that will allow them to wisely search, select, evaluate, organise, share and handle information from different sources. Information overload is already an immediate problem. In addition, it is worth noting that the new ICTs not only “construct”, but also “manufacture” reality. People must be equipped with highlevel reflective and critical thinking skills to receive and deconstruct different kinds of content. (2013: p.14)

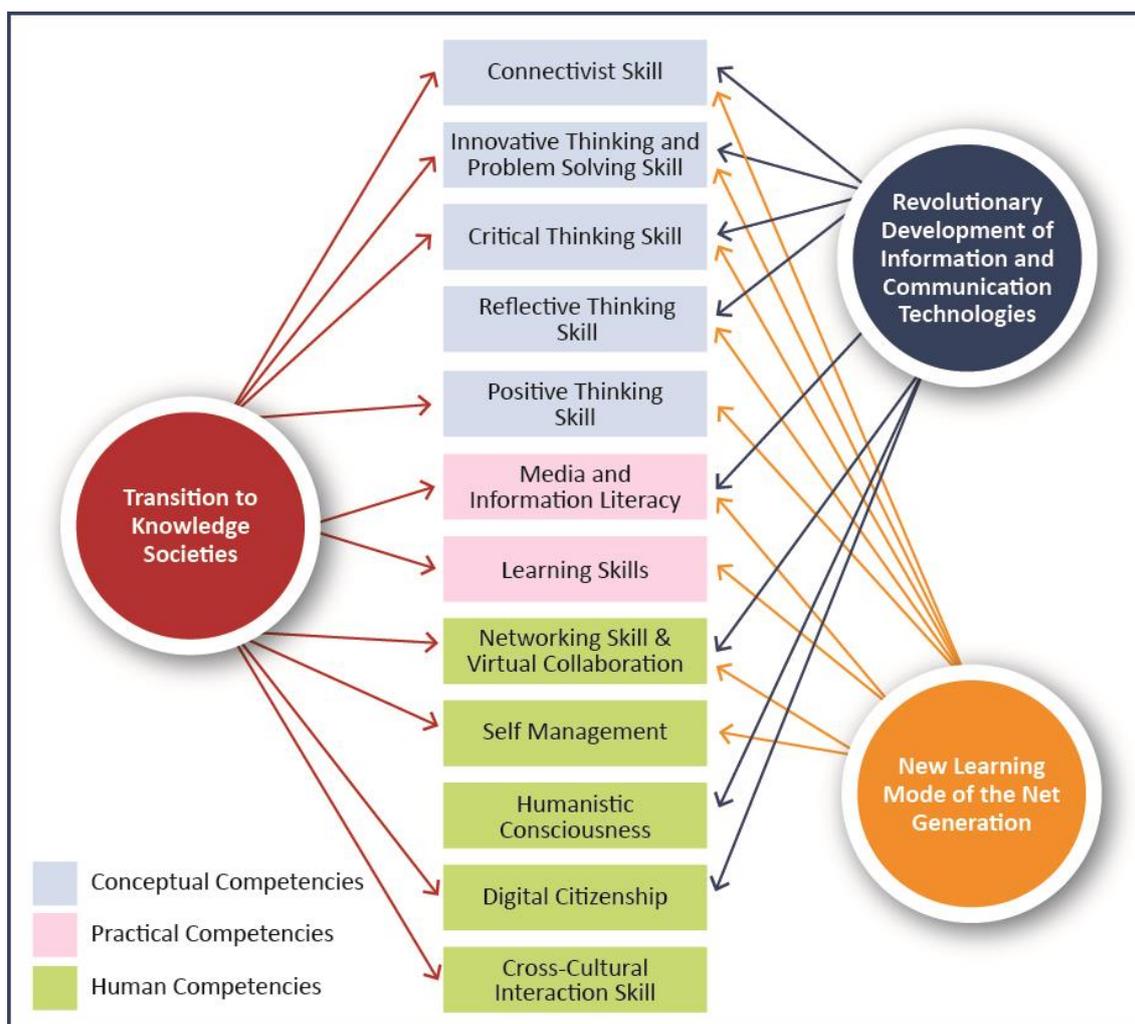
Os indivíduos devem estar aptos a proceder a ações digitais no contexto educacional, no contexto profissional e em lazer. Devem estar aptos a construir novos conhecimentos e lógicas de comunicação num novo contexto social. Competências em pesquisar, analisar, avaliar, resumir, interpretar e comunicar a informação. Construir novos conhecimentos e lógicas de comunicação num novo contexto social.

Como referem Loureiro e Rocha (2012) ser-se *digitally literate* pressupõe: saber como aceder a informação e saber como a recolher em ambientes virtuais/digitais; gerir e organizar informação para a poder utilizar no futuro; avaliar, integrar, interpretar e comparar informação de múltiplas fontes; criar e gerar conhecimento adaptando, aplicando e recreando nova informação; comunicar e transmitir informação para diferentes e variadas audiências, através de meios adequados.

A figura 9 traduz a reflexão desenvolvida pelos investigadores Lee, Lau, Carbo & Gendina (2013) acerca da importância das três tendências educativas: o desenvolvimento revolucionário das tecnologias da informação e comunicação, a transição para a sociedade do conhecimento e o novo modelo de aprendizagem da

Geração Net. Estas tendências promovem uma mudança no paradigma educacional, dando origem à necessidade de aperfeiçoar competências dos cidadãos da sociedade do conhecimento.

Figura 9: Competências para a sociedade do conhecimento por categorias



Fonte: Adaptado de Lee, Lau, Carbo & Gendina (2013)

Propõem a aquisição das competências que se encontram classificadas nas três categorias identificadas: competências concetuais que requerem um pensamento conetivista, inovador, virado para a resolução de problemas, crítico, reflexivo e positivo; competências práticas: literacia mediática e de informação com capacidade

de aprendizagem; competências humanas, prática de redes sociais e de colaboração virtual, auto-gestão, consciência humanística, cidadania digital e habilidade de interação transcultural.

O reconhecimento destas competências é particularmente importante para os concetores de recursos educativos digitais. Conhecer o tipo de leitores digitais em que nos estamos a tornar, ou que necessitamos de ser, permite desenhar produtos adaptados aos cidadãos da sociedade do conhecimento. Produtos que contribuam para uma aprendizagem que vá de encontro ao desenvolvimento das competências pessoais e sociais.

A literacia digital envolve uma nova forma de leitura em modelo hipermédia que se distingue da leitura linear dos suportes impressos. Esta prática de leitura requer as competências necessárias exigíveis para a sua compreensão.

Num artigo publicado em 2015 concluíram, Leu, Forzani, Rhoads, Maykel, Kennedy, & Timbrell, investigadores do New Literacies Research Lab da Universidade de Connecticut, que a utilização da Internet requer novas literacias e conseqüentemente um forte investimento da educação nesta área. Estamos perante um novo tipo de leitores que executam três tarefas quando leem. Começam por colocar uma pergunta de partida que permite avançar na pesquisa, prosseguem com a avaliação e síntese da informação e, por fim, comunicam essa informação. Os leitores *online* são leitores que gostam de partilhar ideias através do envio de hiperligações, *posts* de blogues, redes sociais, mensagens instantâneas ou comunidades de aprendizagem. A pesquisa, a compreensão e a divulgação da informação são três competências fundamentais na literacia digital e que devem ser trabalhadas a nível institucional.

2.4. Leituras Digitais

A leitura em suporte digital configura-se hoje como um processo central na aprendizagem. É no sistema educativo e no acesso às tecnologias de informação e comunicação que encontramos os indicadores que delimitam a fronteira que separa os cidadãos info-incluídos dos cidadãos info-excluídos. Em 2001 Prensky identificava um fosso entre os *digital natives*, jovens com menos de 30 anos que dominam a gramática digital da Internet, e os *digital immigrants*, adultos com mais de 30 anos que desconhecem ou sabem pouco das práticas dos nativos digitais mas que desenvolvem esforços consideráveis para manterem o conhecimento. Decorridas quase duas décadas a divisão de idades a que se referia Prensky deixou de fazer sentido, até para o próprio. Continua a existir uma percentagem de população de info-excluídos não tanto pela idade – factor que se tornou secundário – mas por questões económicas ou de opção de vida.

Desde que demos início à revisão da literatura, até à data de conclusão deste estudo, é visível a tendência para a publicação de artigos e desenvolvimento de estudos sobre a prática da leitura efetuada no ecrã, exemplo disso são os trabalhos de Carr (2012), Cardoso (2013), McDonald (2015) e Leu (2015), só para mencionar alguns investigadores. Contudo ressaltamos que os estudos sobre a leitura de revistas digitais são escassos, ao contrário, dos procedidos sobre jornais digitais e e-books, que ganham espaço nos circuitos académicos e institucionais. Por serem temas afins ao deste estudo não excluímos os resultados das investigações e sempre que se justifique recolhemos informação para a nossa pesquisa.

2.4.1. Conceito de Leitura Digital

No inquérito realizado à população portuguesa em 2013 Cardoso classifica a leitura digital como "um conceito vago e multidimensional". De acordo com o investigador, sob esta designação estamos a agrupar existências extraordinariamente díspares: estamos a falar de livros e jornais, mas também de pequenos textos escritos e partilhados nas redes sociais, de mensagens no Twitter, que têm, no máximo, 140 caracteres, de e-mails e outros conteúdos textuais que são publicados na Internet onde os utilizadores são simultaneamente consumidores e produtores. Outra ideia importante, confirmada neste inquérito, é a de que os mais novos e a população com maior nível de escolaridade são os que tendem a ler mais em formato digital. O inquérito identificou ainda que os leitores assíduos nos suportes digitais são, tipicamente, leitores frequentes de formatos impressos. Já o inverso não é verdade: os que leem muito em papel não são necessariamente desmedidos leitores digital.

Do ponto de vista da sua linguagem o idioma digital rege-se segundo uma gramática hipermédia em que os textos, os sons e as imagens, se encontram ligados entre si por hiperligações.

2.4.2. Perceções sobre Leitura Digital

Em 2013 a revista *Scientific American* divulgou um artigo de Andrew Dillon com edição de 1992. Tendo por base uma revisão sistemática da literatura, o autor apresenta as conclusões teóricas de dezenas de cientistas que terão realizado experiências - algumas muito criticadas metodologicamente por Dillon - durante a década de 80, e

nas quais eram testadas a leitura no papel e a leitura no ecrã. As datas dos ensaios encontram-se a uma distância de aproximadamente 15 anos da invenção dos dispositivos móveis, todavia o conceito de texto eletrónico *versus* texto em papel já era uma inquietação científica. Dillon destaca duas escolas de pensamento. A primeira afirma que a leitura no papel é a mais adequada e dificilmente será substituída por ecrãs. O tipo de cenários propícios à leitura no papel e as qualidades táteis tornam-na única. O papel é um suporte de informação por excelência e possui uma intimidade de interação que nunca pode ser obtida num meio que, por definição, impõe uma *interface* entre o circuito integrado e o leitor de texto. A segunda escola favorece o uso de texto eletrónico. Citando a facilidade de armazenamento e recuperação da informação, a flexibilidade da estrutura e economia dos recursos naturais, como grandes incentivos a este tipo de leitura.

Muito recentemente, e já com base em análises da leitura em dispositivos móveis, McDonald (2015), divulga os resultados de um projeto ainda em desenvolvimento, da revisão sistemática da literatura, de estudos de 150 autores, de artigos, livros e relatórios experimentais. As conclusões sugerem que os nossos cérebros reagem de forma diferente à leitura digital e à leitura em papel.

Neuroscience has made enormous strides in the past decade and is now one of the most exciting fields in the natural sciences. Though the field is still young and there is an emerging body of work emanating from it that is helping to highlight differences in the ways that our brains respond to information presented on paper compared to information presented screens. In

conjunction, with studies using more traditional behavioral tools, including surveys, eye-tracking, question and answer testing, this literature suggests that:

- Reading on paper is slower and deeper, while reading on screen is faster and more in “scan” mode;
- Paper-based reading benefits from more focused attention, less distraction, less anxiety related to interruption, multi-tasking and cognitive load;
- Paper-based reading is widely associated with better transfer to long-term memory and clearer comprehension;
- Memory and comprehension from paper-based reading is likely enriched by the multi-sensory experience of holding and manipulating paper;
- In the case of advertising, print advertising activates neural activity associated with desirability and reward (p. 15)

Em estudos individuais encontramos diversos relatos acerca dos diferentes formatos de leitura. A tendência permanece a mesma, duas linhas de pensamento com cientistas a utilizarem argumentos a favor da leitura em papel e outros a justificarem os benefícios da leitura no ecrã.

"Há já mais de uma década que ando a passar muito tempo *online*, a fazer pesquisas, e, a navegar, e, por vezes a acrescentar conteúdo às grandes bases de dados da internet. Para mim, como escritor, a Web foi uma dádiva divina." (p. 18). Esta afirmação é de Carr (2012), autor muito crítico da leitura digital. Leitor insaciável, como o próprio se caracteriza, percebeu que já não era capaz de se concentrar na

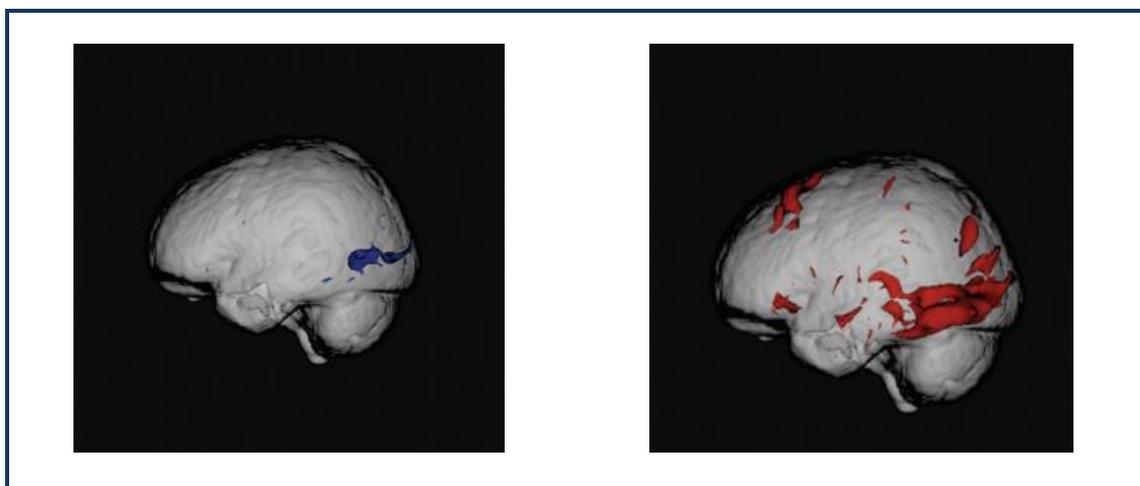
leitura como antes. O impulso de estar na internet era quase incontrolável. A leitura profunda, diz Carr tinha-se modificado: "Costumava ser fácil mergulhar num livro ou num artigo longo. A minha mente ficava agarrada às voltas da narrativa e às reviravoltas do argumento, e eu passava horas a deambular através de longos trechos de prosa. Agora, isso raramente acontece. A minha concentração começa a andar à deriva após uma ou duas páginas" (p. 17-18). Afirma ainda que a superficialidade da leitura e a distração fazem parte dos leitores digitais: "Quanto mais usam a Web, mais têm de lutar para se manterem focados em textos longos" (p. 19). Partilhando a mesma linha de raciocínio Small (2012) refere que a leitura digital proporcionou um estado de contínua atenção parcial. Estamos permanentemente ocupados. Não nos focamos em nada. A atenção parcial contínua é diferente da multitarefa na qual temos um propósito para cada uma das ações paralelas e tentamos melhorar a nossa eficiência e produtividade. Quando prestamos atenção parcial continuamente colocamos o nosso cérebro num estágio mais elevado de *stress*. Ficamos sem tempo para refletir.

Small, Moody, Siddarth, & Bookheimer (2009) autores do artigo, *Your Brain on Google: Patterns of Cerebral Activation during Internet Searching* aperceberam-se, no estudo em referência, que a internet provoca alterações no cérebro ativando algumas das suas zonas. Para estes cientistas a internet mudou não somente a forma como as pessoas produzem, criam, comunicam e se divertem mas também o funcionamento do cérebro. Esta conclusão é o resultado de um estudo cuja pesquisa foi realizada a voluntários com idade compreendida entre os 55 e os 76 anos. Enquanto pesquisavam na Web foram submetidos a testes com ressonância magnética funcional. Os

investigadores perceberam que a exposição à rede fortalecia alguns circuitos neuronais. A internet pode, na ótica destes cientistas, ser uma fonte de exercícios para a mente, atenuando a degradação provocada pela idade. Realçam que este aspeto benéfico para o cérebro só ocorre com o uso moderado da Web. A superexposição tem, pelo contrário, efeitos nocivos. O impacto negativo potencial da nova tecnologia no cérebro depende muito do conteúdo, da duração e do contexto dessa exposição.

As mudanças visualizadas, através de ressonâncias magnéticas, dependem da frequência com que acedemos à rede e fazemos pesquisas. Na figura 10 é possível observar as áreas ativadas no cérebro de acordo com a frequência de utilização. O cérebro com menos zonas ativas corresponde aos utilizadores menos frequentes e a imagem com mais zonas ativas aos utilizadores muito frequentes (nativos digitais).

Figura 10: Atividade do cérebro durante a pesquisa na internet



Fonte: *Your Brain on Google: Patterns of Cerebral Activation during Internet Searching*

Acerca das leituras digitais, transmite ainda esta equipa de investigadores que sacrificamos a profundidade pela amplitude. Como tendemos a procurar constantemente informações na Web o nosso cérebro navega de *site* em *site*. A

tecnologia incita-nos a continuar a pesquisar em vez de nos fazer parar para refletir. Desenvolvemos uma espécie de "serendipity", termo difundido por Kop (2012), na forma de pensar e resolver problemas. A linguagem hipermédia distrai mais do que uma leitura em modelo impresso e resume-se em muitos casos à leitura de textos curtos.

Rodríguez-López (2011) menciona as experiências desenvolvidas por dois neurologistas, Marcus Raichle e Jan Born, que terão concluído que:

El modo *offline* o desconectado del cerebro (cuando duerme pero, también, cuando descansa y deja de estar sometido a las incitaciones digitales o a las premuras de la agenda), es simplemente imprescindible para adquirir una conciencia cabal de nuestra propia identidad, para rumiar nuestros problemas y para aportar soluciones o ideas innovadoras fruto de esa digestión pausada. (2011, p. 220).

O resultado desta investigação não é novidade à prática da leitura digital, a situação descrita aplica-se a todos os procedimentos vivenciais. O cérebro necessita de descansar para absorver mais informação. Porém, fica o reforço de que “«El bombardeo diario de información»”, dice Born, “«causa en el cerebro un desequilibrio peligroso a no ser que existan pausas que le permitan recuperarse. Esa oportunidad la utiliza para reconstruir y reorganizar su red neuronal construida a base de células nerviosas, para ordenar y organizar lo aprendido»”. (Rodríguez-López, 2011, p. 220).

Não é a leitura digital que afeta as funções neurológicas mas a quantidade de informação disponível e a dispersão da leitura. Nass, Ophir e Wagner (2009) da

universidade de Stanford realizaram uma experiência onde concluíram que é impossível realizar várias leituras em simultâneo e ter uma compreensão idêntica em todas elas. Nos testes de controlo realizados compararam dois grupos de leitores: um submetido a multitarefas relacionadas com a comunicação digital e outro submetido a uma só tarefa de cada vez. O grupo de multitarefas não foi capaz de reter informações relevantes e organizá-las de forma adequada. Os níveis de desempenho foram consideravelmente mais baixos comparativamente ao grupo que realizou uma tarefa de cada vez.

The present research suggests that individuals who frequently use multiple media approach fundamental information processing activities differently than do those who consume multiple media streams much less frequently: their breadth-biased media consumption behavior is indeed mirrored by breadth-biased cognitive control. HMMs have greater difficulty filtering out irrelevant stimuli from their environment (as seen in the filter task and AX-CPT with distractors), they are less likely to ignore irrelevant representations in memory (two- and three-back tasks), and they are less effective in suppressing the activation of irrelevant task sets (task-switching). This last result is particularly striking given the central role attributed to taskswitching in multitasking. (Nass, Ophir & Wagner, 2009, p. 15585)

Quanto mais intensamente a multitarefa é praticada menos capacidade têm para seleccionar a memória em funcionamento e maior é a distração. Perdem sistematicamente a capacidade de diferenciar entre o que é importante e o irrelevante. Reagem a qualquer informação que atrai a sua atenção, levando-os a

perder a capacidade de avaliação. Em síntese, segundo esta equipa de investigadores, a concentração e a qualidade da avaliação da informação dos que praticavam tarefas em simultâneo e de forma assidua descia gradualmente.

Os resultados das investigações aqui destacadas em nada contrariam a importância da leitura digital, apenas alertam para a necessidade de um maior esforço na concentração, organização e sentido crítico. As evidências não têm de ser conotadas como negativas, se existe uma propensão a determinadas atitudes devemos encará-las e criar estratégias de otimização dessas mesmas diferenças. Pelo exposto, as revistas digitais podem ser um recurso educativo de grande utilidade, nomeadamente, na organização da informação, na quantidade de informação e na diversidade de linguagens utilizadas. E como a realidade virtual é um mundo de contrariedades vejamos algumas investigações que apontam outro tipo de considerações para a leitura digital.

Wendy Griswold (2013) sugere que a Web leva a que se leia mais. A socióloga considera que os utilizadores que passam mais tempo na Internet são os que leem mais. Ler é, aliás, segundo a autora, uma condição absolutamente necessária para se navegar e participar na Web. Como destacam Arévalo & Córdon (2013), o contexto digital "traerá nuevas prácticas de aprendizaje cada vez más alejadas de la lectura lineal y más próximas a narrativas reticulares proporcionadas por las capacidades de la integración entre hipertextualidad, multimedia, y realidade aumentada que abren nuevos escenarios para la adquisición de conocimientos, en dispositivos, que con un solo toque de pantalla, facilitan la interacción, la exploración y la investigación en profundidad."(para. 17) O neurologista António Damásio (2014) encontra-se entre o

grupo de cientistas que defende que a tecnologia não prejudica a capacidade de concentração. O cérebro consegue adaptar-se sem perder capacidade de aprendizagem. Um ambiente estimulante como o da Web aumenta a possibilidade de a inteligência se desenvolver.

Não sendo o propósito deste estudo a comparação entre a leitura no papel e a leitura no ecrã não deixa de ser importante analisar diversas posições sobre esta temática.

Um dos motivos que nos conduz a esta reflexão é o de compreender se a impressão de artigos em revistas digitais é útil ou é acessório. Em estudos sobre aprendizagem e transmissão da informação é importante refletir sobre diversos cenários. A preocupação não está ao nível da facilidade em aceder à leitura mas da interpretação e assimilação da informação, com vista à aquisição de conhecimento. Recorde-se, que por princípio, as revistas digitais devem ser lidas no ecrã.

2.4.3. Práticas de Leitura Digital

E estará a população disposta a consumir leitura digital? A resposta a esta pergunta, baseada nos estudos de diversos investigadores que se dedicam a este tema (Córdon & Lopes 2011; Cardoso, 2013; Ackerman & Goldsmith 2011; Duggan, 2015; Newman, 2016), é a de que os cidadãos estão na sua generalidade dispostos ao consumo de leituras digitais. "Las herramientas de comunicación digital se han convertido en la atmósfera que respiramos en el medio líquido en el que nos desenvolvemos" (2011, p.219) palavras, ilustrativas, que podemos ler no artigo de Rodríguez-López.

Em 2007, à semelhança do que já tinha acontecido em 1997, foi realizado um inquérito sociológico sobre os Hábitos e Leitura em Portugal (Santos, 2007). Pela pertinência do estudo apresentamos alguns desses resultados apesar de já ter decorrido uma década após a recolha dos dados. Saliente-se, que a população foi inquirida sobre algumas questões relacionadas com a leitura *online*, porém, estando em causa a evolução das TIC dos últimos anos e as mudanças daí decorrentes, de destacar a introdução dos dispositivos móveis e das revistas digitais, optou-se pela omissão desses elementos. Feita a apresentação do inquérito destaca-se que os autores do estudo traçaram um quadro comparativo entre o Inq. 97 e o estudo LP 2007 no tocante aos suportes lidos, aos tipos de leitura e aos tipos de leitores. Identificaram seguidamente os perfis dos leitores de livros, jornais e revistas. A apresentação exhaustiva dos resultados gerais de LP 2007 foi feita de seguida, com um carácter descritivo e seguindo a ordenação das perguntas no questionário.

Os dados relativos aos leitores por suporte mostram que todos eles cresceram. Este crescimento é particularmente notório nos jornais, que é o suporte claramente mais lido no atual estudo (83%), seguido das revistas (73%) e, a larga distância, dos livros (57%). Um outro dado relevante a destacar é a diminuição daqueles que não leem nenhum dos três suportes, 5%.

Diz o estudo, que tendo em conta os perfis sociais predominantes dos leitores por suporte constata-se que o perfil dos leitores de livros é acentuadamente feminizado, juvenilizado, escolarizado e com um peso muito elevado entre os estudantes. O dos leitores de jornais distingue-se de forma notória: vincadamente masculinizado, com pesos significativos nas idades situadas entre os 25 e os 54 anos, nos graus de

escolaridade mais baixos e entre os activos e os outros não activos. Finalmente, o perfil dos leitores de revistas apresenta alguma proximidade com o dos livros: feminizado, juvenilizado mas menos escolarizado e com um peso assinalável entre os activos. (Santos, 2007, p. 55).

Quadro 2: Inquérito à População Portuguesa 2007

Leitores de livros, jornais e revistas por Sexo, Idade, Grau de escolaridade e Condição perante o trabalho (LP 2007) (percentagem)				
	Leitores			Número
	Livros	Jornais	Revistas	
Total	56,9	83,0	73,0	2.552
Sexo				
Feminino	64,3	75,6	82,7	1.335
Masculino	48,8	91,2	62,4	1.217
Idade				
15-24	73,8	79,1	84,9	465
25-34	67,2	86,0	80,6	500
35-54	54,0	86,7	74,6	902
Mais de 55 anos	41,8	78,7	57,2	685
Grau de escolaridade				
Até 2º Ciclo do Ensino Básico	37,4	79,4	62,7	1.194
3º Ciclo do Ensino Básico	65,0	86,0	82,9	457
Ensino Secundário	74,0	86,6	81,9	626
Ensino Médio e Superior	89,1	85,8	80,7	275
Condição perante o trabalho				
Activos	55,6	84,6	74,4	1.667
Estudantes	87,5	77,0	84,5	265
Outros não activos	47,3	81,3	64,2	620

Nota: Qui-quadrado estatisticamente significativo para todos os cruzamentos ($p < 0,005$).

Fonte: Santos (2007)

Destacando o Media em causa na nossa investigação – revistas – ficamos a saber que naquela data, 73% do total da amostra lê pelo menos um tipo de revista. Os tipos de revistas mais lidos são as Femininas (37% do total de inquiridos), as de Informação geral (21%) e as de Vida social (20%). Entre os tipos de revistas habitualmente menos lidos estão as de Informação económica/gestão e as de Vídeo/cinema/fotografia (ambas com 4%) e as Eróticas (1%). Estes números não permitem uma análise

comparativa com os resultados do nosso inquérito porque utilizámos outra tipologia de revistas e o contexto populacional foi muito específico – população adulta e bancária. A frequência de leitura de revistas é, para a maioria dos inquiridos, uma prática realizada pelo menos uma vez por semana, números muito interessantes e reveladores do interesse deste género de leitura.

Quadro 3: Inquérito à População Portuguesa 2007 (cont.)

Frequência de leitura de revistas	
n = 2.552	
(percentagem em coluna)	
	%
Pelo menos 1 vez por semana	52,4
Menos de 1 vez por semana	14,3
Raramente	6,0
Nunca (Não lê revistas)	27,0
Ns/Nr	0,2
<i>Total</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Santos (2007)

A partir do cruzamento com as variáveis sociográficas constata-se que a leitura de revistas é mais frequente nas mulheres do que nos homens (62% destas afirma ler revistas Pelo menos uma vez por semana, contra 42% dos homens). Inversamente, são mais os homens que afirmam Nunca ler revistas (38% contra 17% das mulheres). Quanto à Idade, evidencia-se que são os escalões etários mais jovens os que mais frequentemente lêem revistas (67% dos que têm entre 15 e 24 anos contra 37% dos com Mais de 55 anos fá-lo Pelo menos uma vez por semana). Pelo contrário, são os escalões etários mais idosos os que menos frequentemente lêem revistas (43% dos inquiridos com Mais de 55 anos afirma Nunca ler revistas). Atendendo à Condição perante o trabalho, afigura-se como particularmente significativo uma maior

frequência de leitura de revistas por parte dos Estudantes (65% destes afirmam fazê-lo uma Pelo menos uma vez por semana) e uma menor frequência por parte de Outros não activos (36% destes afirmam Nunca ler revistas). Quanto à Categoria socioprofissional, constata-se uma sobrerrepresentação dos Profissionais técnicos de enquadramento na leitura de revistas Pelo menos uma vez por semana (61%) e dos Empregados executantes na leitura deste suporte menos de uma vez por semana (17%). No pólo oposto estão os Operários (42% afirma que Nunca lê revistas). Independentemente da data de inquirição e das questões em análise, este estudo é indiciador das práticas de leitura digital da população portuguesa e, por isso, merece uma reflexão sobre um quadro evolutivo destas permissas.

Numa data bem mais recente e sobre um outro ângulo teórico, um estudo do Reuters Institute for the Study of Journalism veio demonstrar que a geração mais jovem está mais disposta a pagar por conteúdos digitais, nomeadamente notícias, do que as gerações mais velhas. Referem os autores do estudo, Newman e Levy (2013), que uma das explicações para esse facto poderá ser uma maior penetração de Tablets e Smartphones junto destas faixas etárias. O resultado não deixa de ser surpreendente, sobretudo porque contraria o lugar-comum de associar os nativos digitais ao consumo acrítico da informação disponível gratuitamente na rede. Considerámos pertinente esta informação porque alerta-nos para o facto de novas práticas de literacia estarem cada vez mais implementadas na sociedade e da necessidade de se ensinar a ler no ecrã. Ainda a este propósito salienta Cardoso (2013) que, "poder-se-á falar de uma certa tendência de ecranização, se assim podemos dizer, dos processos e ferramentas de mediação, em resultado do crescimento sustentado do modelo web e daquilo que é

hoje o caminhar da comunicação nos formatos tradicionais para a comunicação em rede, nos formatos online e digital" (p. 18).

Segundo este autor a "comunicação em rede está lentamente, embora com firmeza, a substituir a comunicação em massa e os seus paradigmas comunicacionais nas nossas sociedade." (p. 29). É comumente aceite na investigação sobre a literacia mediática que os leitores estão a mudar as suas práticas de leitura. As estratégias de aquisição de conhecimento requerem produtos com narrativas adequadas ao meio. E aqui surge a reflexão sobre os recursos e sobre a forma como os podemos aproveitar para fins educativos.

Consoante o país em análise encontram-se estatísticas muito diferentes sobre leituras digitais o que nos faz questionar se esta prática não será também uma questão cultural. Sabemos que o fator económico tem um peso muito importante mas será este o fator determinante? Alguns países desenvolvidos e com um nível de escolaridade elevado apresentam índices de leitura digital consideráveis, porém a situação não pode ser generalizada. As estatísticas, realizadas com base no estudo apresentado em Portugal por Cardoso (2013), revelam que em Portugal a população lê mais em papel do que no ecrã mas nos Estados Unidos e na China as leituras em suporte digital já superam as leituras em papel. O estudo indica ainda que 58% dos inquiridos já leu livros eletrónicos porém esta tendência é muito maior na China (88%) e no conjunto de países chamado BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China, com uma média de 79%) do que nos EUA (53%) e nos seis países europeus onde o inquérito foi aplicado (43%).

Diz-nos Mineiro et al. (2012) que desde a escrita pictográfica, passando pelo livro impresso, até ao suporte digital do texto os modos de ler diversificaram-se:

As práticas de leitura possuem uma história que não é determinada exclusivamente pelo *medium* no qual a escrita se apresenta, mas que é atravessada por uma série de questões extra materiais, como no caso da passagem da leitura oral e coletiva para a silenciosa e íntima, ou ainda do hábito da leitura intensiva ou extensiva.” (p. 95)

Independentemente das leituras digitais efetuadas na Web 2.0 está em plena expansão a indústria dos e-books. Outra forma de ler com características idênticas à da nossa proposta. Como se pode ler num artigo da OECD (2012):

Books are one of the foundations of human society. Their proliferation across the world marked the onset of mass communication and education. Although advances were continually made in their materials, their printing processes, and the businesses behind them, the basic bound format has remained essentially unchanged since antiquity. The book has undergone a massive transformation in a process that began in the 1970s but has just recently gained a strong momentum. Alongside the paper model emerged something entirely different: the electronic book, or “e-book”. (p. 4).

Como podemos definir um e-book?

An e-book is defined as a book-length publication, consisting of text (and, sometimes, images) in digital form, formatted to be read on the electronic screens of user devices such as e-readers, computers and mobile phones. The

e-book is a book composed in or converted to digital format for display on a computer screen or handheld device. (OECD, 2012, p. 11)

Em 2013 despontou, em universidades da Colúmbia Britânica, um projeto de livros de texto aberto (Open Text Books) como podemos ler no *site* de Tony Bates:

John Yap, British Columbia's Minister of Advanced Education, Innovation and technology, announced that his government will work with post-secondary institutions in implementing an open textbook policy in anticipation they could be in use at B.C. institutions as early as 2013-14, supporting students taking a variety of courses in areas like arts, sciences, humanities and business. (Questions answered about British Columbia's digital open textbook plan, para.1)

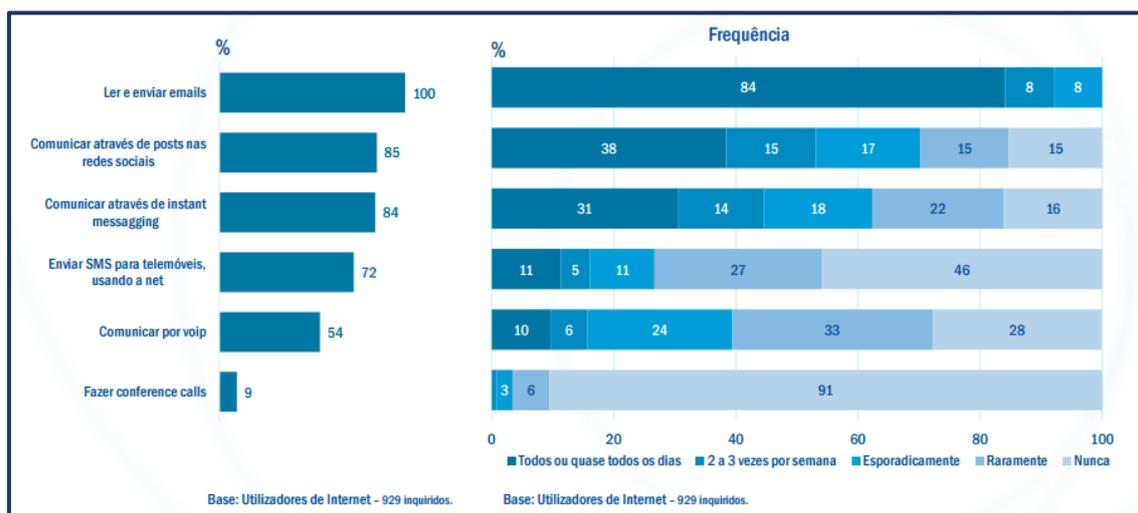
O texto uma vez desenvolvido estará disponível gratuitamente para todos os alunos. Estes livros digitais devem incluir atividades dos alunos, vídeos, animações de OER, simulações, entrevistas, entre outros recursos educativos. Como é referido não é só um livro didático mas um curso de *wrap-around*. Os livros fornecem os meios para combinar conteúdo aberto, pedagogia e customização do curso. O modelo de licença de *Creative Commons* é fundamental para este tipo de recurso. A aprendizagem baseada nos recursos só resulta se a qualidade for exigente. A credibilidade é elementar para a repercussão destes produtos.

Numa outra perspetiva, observámos a tese de Dantas (2011) sobre livros digitais. A autora realizou um estudo dissertativo de carácter qualitativo, exploratório e descritivo acerca das definições e do panorama dos livros eletrónicos em Portugal. Também

Gonçalves (2012), apresentou uma tese realçando o papel do *design* na remediação da experiência de leitura do livro digital.

Num estudo dentro de outro âmbito, publicado pela Nova Expressão (2015), sobre os hábitos digitais dos portugueses, pode ler-se que todos os dias ou quase todos os dias 84% dos portugueses enviam e-mails e 38% comunicam através de *posts* colocados nas redes sociais, só para enumerar duas das formas de comunicação com maior frequência.

Figura 11: Comunicação digital - Frequência

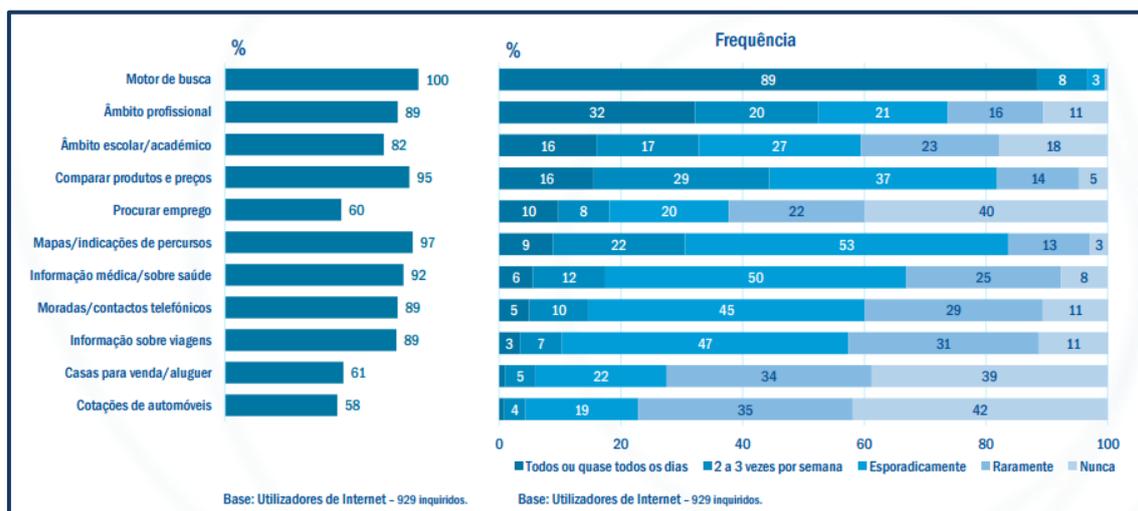


Fonte: Nova Expressão (2015)

Como reforço das práticas de leitura digital podemos observar a figura 12 onde estão identificadas as leituras na internet dos inquiridos do estudo e a frequência com que o fazem. Do total de inquiridos 89% utilizam motores de busca todos ou quase todos os dias. Dos 89% que o fazem em âmbito profissional 32% fazem-no todos ou quase todos os dias. Dos 82% que utilizam a internet por motivos escolares somente 16% o faz

todos os dias. Os números disseminados neste estudo são dados interessantes para a compreensão das práticas de leitura digital.

Figura 12: Leituras na internet por frequência



Fonte: Nova Expressão (2015)

Encontramo-nos assim face a outras práticas de leitura, citando Furtado (2013) "Estamos pois a viver a crise das estruturas institucionais e ideológicas que tinham até agora mantido a antiga "ordem da leitura" e encontramos no dealbar de uma outra era a que por agora corresponde, na feliz expressão de Petrucci, uma "desordem" na leitura" (p. 52). Claro que esta "desordem" é a transição para novas formas de literacia, para novas competências e para novas teorias pedagógicas e comunicacionais.

2.5. Educação e Comunicação

A educação no seu sentido generalista é encarada como uma característica inerente a todos os povos e a todos os grupos sociais, compreendendo a totalidade de influências que se podem exercer no indivíduo durante toda a sua vida. Mediante esta conceção a educação compreende todos os processos através dos quais uma determinada cultura transmite aos seus membros a sua forma de existência social, económica, intelectual e moral, ou seja, é um projeto antropológico, na medida em que contribui para a construção do homem na sua plenitude. A palavra comunicação tem origem no termo latino *communicare*, que significa *entrar em relação com* ou *pôr em comum*. A comunicação consiste, antes de mais, em entrar em relação com o outro, de forma a partilhar a troca de ideias, sentimentos e experiências. A comunicação tem uma função educativa, pois veícula a nossa herança social e cultural que é apreendida através da nossa experiência. O processo de comunicação é a base da relação pedagógica, no entanto, os pressupostos teóricos que fundamentam esta questão estão longe de ser unânimes. Vejamos como se processou esta evolução como descrito em Ribeiro (1995).

Numa perspetiva linear, a comunicação foi entendida como uma simples troca de mensagens. Esta troca comportava na sua aceção mais rudimentar, pelo menos, três elementos: o emissor, a mensagem, e o recetor. Estamos perante um estilo tradicional do sistema de comunicação educacional. Os esquemas lineares encontram-se formulados em várias teorias: a Hipodérmica, baseada no modelo behaviorista, a de Lasswell, e a Teoria Matemática da Comunicação, desenvolvida por Shannon e Weaver. (Wolf, 1992). Os pedagogos contemporâneos destas teorias, ao conceberem a

relação comunicacional como uma mera transmissão de mensagens entre dois pólos, acabaram por herdar os conceitos defendidos por aqueles autores. A um dos elementos caberia a função de emissor, ao outro a de recetor e o conteúdo seria a mensagem. Os pressupostos em que assentam estas teorias são os que se apresentam de seguida.

A teoria hipodérmica ou "bullet theory" desenvolveu-se durante o período que medeia as duas grandes guerras, e a difusão em larga escala da comunicação de massas. Como salienta Wolf (1992), o objetivo primordial era o de saber o efeito que os *mass media* tinham numa sociedade de massas. Para os defensores desta corrente, os indivíduos estavam isolados, eram anónimos, atomizados. O modelo subjacente a este ideal era o da psicologia behaviorista, o qual é representado pelo binómio: estímulo/resposta. A teoria hipodérmica defendia deste modo uma relação direta entre a exposição às mensagens e a alteração do comportamento e segundo esta concepção estava fora de causa qualquer resistência à informação.

Por sua vez Lasswell, no modelo elaborado em 1948, descreve o ato de comunicação como sendo um processo sucedido na resposta às seguintes perguntas: O que é dito? Por quem? Por que canal? Para quem? Com que efeito? Sobre os processos de comunicação de massas saliente-se que eles são estritamente assimétricos. A comunicação é intencional e tem por objetivo obter um determinado efeito; os papéis de comunicador e destinatário surgem isolados. Não nos afastamos ainda do behaviorismo, permanecendo a linearidade da comunicação, ou seja "a iniciativa é exclusivamente do comunicador e os efeitos recaem exclusivamente sobre o público." (Wolf, 1992: p. 25).

O modelo comunicativo da teoria da informação elaborado por Shannon e Weaver em 1949 é o mais representativo do esquema linear. A informação correspondia à seguinte fórmula: O seu objetivo não tinha por fim estabelecer uma comunicação no sentido do «pôr em comum», mas melhorar o rendimento informacional. Por outras palavras, Shannon e Weaver pretendiam melhorar a velocidade da transmissão de mensagens através de um canal, com um mínimo de distorção e com a máxima economia de tempo e de energia. Ou seja, o que estava em causa era a própria transmissão das mensagens. Contudo, para que o destinatário compreendesse o sinal emitido, era imprescindível que os dois intervenientes fizessem referência a um mesmo código. Encontramo-nos perante um sistema meramente sintático, que ignorava o significado da mensagem, característica inerente a todo o ato comunicativo. Para a teoria da informação o aspecto semântico não tinha qualquer importância, interessava sim, o número de alternativas necessárias para definir um acontecimento sem ambiguidade.

Assim, e adaptando este modelo à comunicação educacional encontramos para além do já mencionado: emissor, que é o sujeito que envia a mensagem; o receptor que é o sujeito que recebe a mensagem; a mensagem a qual se pode definir como sendo o conjunto de informações transmitidas; o código constituído pelo conjunto de sinais e regras que permitem a comunicação; o meio que é o suporte onde a mensagem é levada do emissor ao recetor, e por fim, o contexto que consiste nas variáveis que influenciam a comunicação. A estes ainda podemos acrescentar a redundância e o ruído. A redundância é composta por elementos que não acrescentam nada à informação, mas que têm um papel importante na qualidade da comunicação, isto é,

clarificam e reforçam as ideias transmitidas. No caso da formação, ela pode processar-se mediante elementos de tipo linguístico, gestual, sonoro, entre outros. A redundância permite desta forma uma redução de riscos de perda de informação, perda que é compensada com a repetição. Deve salientar-se que a mensagem que tem mais probabilidades de ser apreendida pelo recetor contém mais redundância e portanto menos informação. O ruído traduz-se por todas as interferências que podem prejudicar a compreensão da mensagem. De acordo com este modelo, existe um indivíduo que desempenha um papel ativo enviando mensagens, e outro que se limita a recebê-las passivamente. Estamos perante um tipo de comunicação denominada unilateral, ou seja, processa-se do emissor para o receptor sem reciprocidade. Existe outro tipo, a bilateral, onde já se verifica uma interatividade entre emissor e recetor e que caracteriza um segundo modelo de comunicação.

A dinâmica da comunicação educacional tem algumas das suas raízes nas teorias elaboradas em torno da Cibernética - projeto desenvolvido por Norbert Wiener entre 1943 e 1947 - e posteriormente nos estudos levados a cabo pelos elementos do colégio invísivel, mais conhecido por escola de Palo Alto. Sobre o modelo circular de Wiener, é possível afirmar que ele se opõe nitidamente ao modelo linear proposto pela teoria da comunicação de Shannon. O que estava em causa para a cibernética era acima de tudo verificar os aspetos fundamentais de um sistema, considerando-se este como um conjunto de elementos dinamicamente relacionados entre si, que formavam uma atividade para atingir um certo objetivo, operando ainda sobre entradas (dados, energia ou matéria) e fornecendo saídas (informação, energia ou matéria). Um dos termos que mais caracterizaram a cibernética foi o de retroacção ou *feedback*. Fazendo

uma referência ao conceito de retroação de Wiener, diz-nos Winkin que "todo o efeito retroage sobre a sua causa: todo o processo deve ser concebido segundo um esquema circular. A ideia é simples; as implicações são importantes, principalmente quando introduzimos a noção de sistema em análise." (1981, p. 16). Assim a retroação pode ser encarada como um mecanismo segundo o qual uma parte da energia da saída de um sistema volta à entrada no sentido de alterá-lo. A retroação impõe correções no sistema, no sentido de adequar as suas entradas e saídas e reduzir os desvios ou discrepâncias. Comunicar, desta forma, implica que os elementos estejam em constante interação uma vez que esta funciona através de processos circulares de ida e de retorno.

Também os membros de Palo Alto formularam uma teoria geral da comunicação, assente na pragmática comunicacional, onde se opuseram à utilização em ciências humanas do modelo da comunicação de Shannon e Weaver. Para eles, o esquema linear consistia na comunicação entre dois indivíduos como transmissão de uma mensagem, sucessivamente codificada e depois decodificada. A comunicação seria deste modo, um ato iminentemente verbal, consciente e voluntário. "Os pesquisadores que reagem contra o modelo verbal, voluntário e consciente da comunicação, vão precisamente, chamar comunicação a toda a utilização de códigos" (Winkin, 1981, p. 23). Aliás como afirmam Watzlawick, Beavin & Jackson "(...) a comunicação é uma condição *sine qua non* da vida humana e da ordem social (...) desde o início da sua existência, um ser humano está envolto no complexo processo de aquisição das regras da comunicação, apenas com uma noção mínima daquilo em que consiste esse corpo de regras, esse *calculus* da comunicação humana" (1993, p. 13).

Não obstante, partilham intimamente das ideias elaboradas por Wiener em torno da Cibernética. Também para eles a comunicação é concebida como um sistema com múltiplos canais, nos quais os atores sociais participam a todo o instante. Esta participação deve-se não só à presença física dos elementos mas também à sua ausência, não só a linguagem verbal, mas também à gestual - aliás até o próprio silêncio pode implicar comunicação. Esta é assim entendida como um processo social permanente, integrando múltiplos modos de comportamento: a fala, o gesto, o olhar, o silêncio entre outros. Desta maneira toda a utilização de códigos é entendida como comunicação, referem Watzlawick, Beavin & Jackson (1993) que todos os comportamentos são comunicativos, "não se pode não comunicar". Dizem-nos ainda que, por muito que uma pessoa se esforce, é-lhe impossível não comunicar. Salientam que uma das leis básicas da comunicação é a de que todo o comportamento na presença de outrem tem valor, no sentido em que defende e modifica a relação entre essas pessoas, o comportamento transmite sempre alguma coisa. Para Bateson (1987) a comunicação é uma aprendizagem permanente da forma de se comunicar, os códigos e as línguas não são sistemas estáticos que se possam apreender de uma vez por todas, são sistemas de modificação e por isso implicam uma aprendizagem permanente. Assim, o fenómeno de aprendizagem mais simples é a receção de uma informação ou de uma ordem, seguindo-se o aprender a receber sinais, e por fim, aprender a aprender a receber sinais. A corrente permanente da comunicação, para cada indivíduo, é deste modo um canal contínuo de contextos de aprendizagem, entendendo-se por contexto de aprendizagem um segmento estruturado bem determinado, de troca entre duas pessoas, interacção essa que pode ser complementar ou simétrica mas nunca assimétrica. A interacção simétrica

caracteriza-se pela igualdade, a complementar baseia-se na diferença. Os elementos de Palo Alto defendem o modelo orquestral da comunicação, que se caracteriza pelo pôr em comum pela participação.

Com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação como se processa a comunicação educacional?

Reforçamos esta pergunta com uma citação do *site* da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2013):

"Information and Communication Technology (ICT) can contribute to universal access to education, equity in education, the delivery of quality learning and teaching, teachers' professional development and more efficient education management, governance and administration" (ICT in Education, para. 1)

A educação é um processo através do qual uma determinada comunidade transmite aos seus membros a sua forma de existência cultural, intelectual ou moral. E fá-lo, adotando meios, técnicas e métodos específicos a esse fim. A tecnologia digital, através da Web, torna-se deste modo um dos mais eficientes suportes do sistema garantindo a distribuição e propagação dos dados culturais científicos e técnicos. Vivemos numa sociedade com acesso a uma pluralidade de recursos mediáticos que nos permite ter acesso a uma informação com qualidade e atualizada. Surgem novos mediadores na relação entre saberes e aprendizagem sendo o ecrã um dos *interfaces* privilegiados no estabelecimento dessa relação. As revistas digitais posicionam-se neste espaço de mediação podendo ser um recurso educativo entre a comunicação/aquisição de conhecimentos e aprendizagem.

2.5.1. Educação Com os Media

A quantidade de informação disponível na internet tornou-se um tema de investigação para a comunidade educativa. Esta quantidade de informação disponível em acesso aberto implica a emergência de novos mediadores na comunicação de conhecimentos. Somos simultaneamente e, se assim o pretendermos, leitores e produtores de informação. Os próprios investigadores recorrem aos meios mediáticos para a publicação dos resultados das suas investigações. As publicações generalistas e científicas, disponíveis *online* e de acesso aberto (Saraiva, Rodrigues, Príncipe, Carvalho e Boavida, 2012), são hoje de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem, mas são também a consequência de novas formas de lermos e de aprendermos. Estas novas possibilidades de aquisição de conhecimento, e de interação em tempo real, aproximam-nos do conceito de "aldeia global" disseminado por McLuhan.

Atente-se, como descrito em Ribeiro (1995) que McLuhan ao desenvolver uma teoria na qual considera os meios de comunicação como extensões dos nossos órgãos sensoriais, distinguiu três estádios no desenvolvimento dos Media, fazendo-os corresponder a três tipos de sociedade. Encontramos assim a sociedade primitiva e tribal onde predominam os Media orais e a escrita é praticamente inexistente, a sociedade da galáxia de Gutenberg na qual emerge a imprensa e a sociedade da galáxia Marconi caracterizada pela emergência dos Media audiovisuais. Por conseguinte ao desenvolvimento do ouvido e da memória ter-se-á sucedido o da visão, com a atrofia relativa da memória e do ouvido, e com o avanço tecnológico assistimos ao retomar do sentido auditivo acompanhado pelo da visão. Como referia McLuhan,

"The interiorization of the technology of the phonetic alphabet translates man from the magical world of the ear to the neutral visual world." (1962, p. 18). Mencionou ainda, "A theory of cultural change is impossible without knowledge of the changing sense ratios effected by various externalizations of our senses." (1962, p. 42). Com a imprensa separa-se o visual do acústico-táctil, tornando-se esta a tecnologia do individualismo. Os livros passam a ser produzidos em série e em massa, fornecendo, na perspectiva de McLuhan, paradigmas permanentes da cultura de consumo uniformizado, o que irá contribuir para uma mudança na comunicação educativa (Ong, 2002). Hoje, com base em novas perspectivas teóricas sobre a personalização do ensino procura-se a adaptação dos recursos às necessidades de cada indivíduo. A massificação dos livros tende a dar lugar a e-books e a revistas digitais com uma vertente cada vez mais especializada. A Web tem o potencial de tornar a aprendizagem cada vez mais individualizada e, simultaneamente, uma aprendizagem resultante de um processo coletivo de partilha de informação.

Nesta linha de pensamento não podemos omitir os contributos de Seymour Papert, um dos precursores do uso da tecnologia na educação. Se no campo da educação com os Media, McLuhan é uma referência, na área das tecnologias educacionais encontramos Papert. Defendia este investigador (1980), que os computadores deviam ser utilizados não somente para fornecer informação mas também para capacitar as crianças (e os adultos) a experimentarem, explorarem e expressarem-se com firmeza. A aplicação da sua teoria construtivista da aprendizagem muito contribuiu para a valorização e integração da aprendizagem digital.

Num artigo que explora as interconexões e convergências entre a educação e comunicação, Kenski (2008) sugere que os diferentes meios de comunicação – da escrita à Web – deram condições complementares para que os cidadãos pudessem realizar as suas necessidades de interlocução. Os meios de comunicação possibilitam que a aprendizagem ocorra em múltiplos espaços, seja nos limites físicos formais, seja nos espaços virtuais de aprendizagem. Para Kenski, as formas de interação e comunicação em rede, permitidas pelos Media digitais, possibilitam o desenvolvimento de projetos colaborativos complexos. Destaca, a *Wikipedia*, *Second Life*, *Facebook*, entre outros, como exemplos de espaços virtuais e informais de encontro na Web e que permitem a construção coletiva de informação. Perante um cenário com tanta informação questiona-se a autora, qual é o potencial deste excesso de informação para a educação? Na ótica educacional, o excesso de informação implica a emergência de novos mediadores e, é neste campo, que as revistas digitais enquanto recurso educativo, podem ser um mediador entre a comunicação de conhecimento e a aprendizagem.

2.5.2. A Mediação da Comunicação de Conhecimentos

As revistas digitais, pela forma como apresentam os conteúdos, podem ser um bom recurso para a aprendizagem. A este propósito, e de forma crítica, Boyd (2010) alerta para a necessidade de avaliarmos os conteúdos, pois, o fascínio que exercem pela forma como são disponibilizados, provocam muitas vezes o consumo sem que se analise o seu principal propósito.

People consume content that stimulates their mind and senses—that which angers, excites, energizes, entertains, or otherwise creates an emotional response. This is not always the “best” or most informative content, but it is the content that triggers a reaction... We’ll find ourselves consuming the content that is least beneficial for ourselves or for society as a whole simply because it’s now easy to access. (Boyd, 2010, p.30)

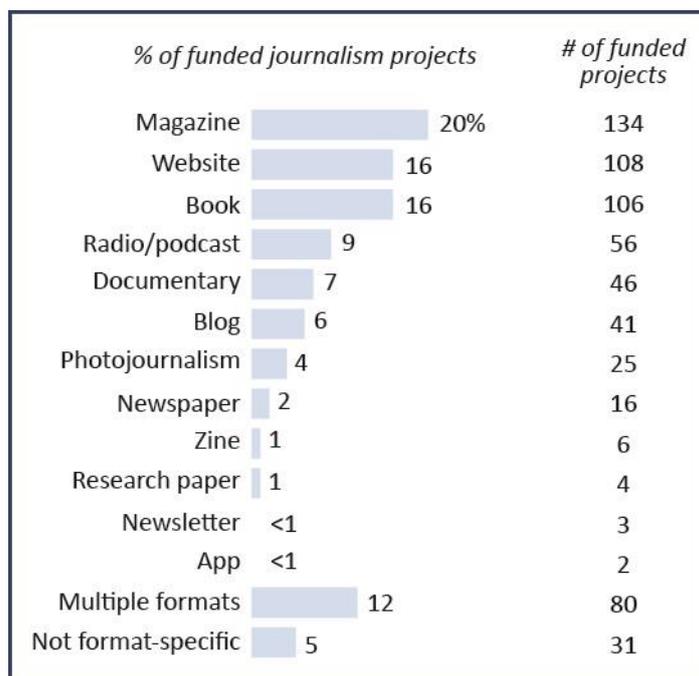
Acerca dos projetos jornalísticos financiados e segundo estudos levados a cabo por Mitchell & Weisel (2016), ambas investigadoras do Pew Research Center, as revistas encontram-se no conjunto dos projetos jornalísticos mais financiados.

Referem no artigo:

Another way to think about these funded projects is according to the format or structure of the journalism being produced. Researchers found a total of 14 different media formats represented in the journalism projects. Among this array of formats, magazine-related projects – including the launch of new full-fledged publications, the expansion of issue-based coverage by a news magazine and standalone articles that the producers planned to pitch to existing magazines or journals – topped the list as the single most popular format, making up 20% of all funded projects in the Journalism category.

Na figura 13 podemos observar o *ranking* dos projetos que obtiveram financiamento e verificamos que as revistas se encontram em primeiro lugar.

Figura 13: Projetos jornalísticos suportados financeiramente pelo público



Fonte: Pew Research Center

Dos quatorze projetos mediáticos a concurso, o público atribuiu financiamento a 134 revistas. Dados reveladores da inclusão deste tipo de formato para a leitura.

2.5.2.1. Os Serviços Informativos (e não só...) na Web

A proliferação de novos Media como revistas digitais, jornais *online*, *sites*, e redes sociais, fragmentou o tempo que o leitor pode despendar na leitura de cada um. Os hábitos de procura e consulta de informação estão em permanente transformação. Cada vez mais o consumidor tem a possibilidade e o domínio para decidir: Quando consumir? Onde consumir? O que consumir?

Tal como sugere a leitura do estudo, *Tendências e Perspectivas os "Novos" Jornais* (2010), publicado pelo OberCom, na sociedade da informação os leitores fazem parte da própria publicação. Desta forma, tal como podemos apreender no relatório mencionado, se algo não for facilmente acessível ao leitor ele encontrará forma de o obter em qualquer outro lado e de qualquer outro modo. Os autores deste estudo salientam que os jornais são feitos de todos os materiais e suportes tecnológicos que possam transportar signos e projetar o seu valor informacional. A articulação entre palavra escrita e fotografia, infografia, vídeo, ou som, tem sido acelerada pelo elemento digital. O jornal torna-se uma plataforma multimédia onde o texto continua central mas onde já não é o elemento predominante. Prosseguem, destacando que os jornais deixam de produzir para uma audiência estática no espaço e imutável. Um segmento crescente da audiência passa a habitar em simultâneo vários contextos físicos e virtuais. Contextos móveis, globais, e que evoluem com as tendências, aumentando o poder crítico da audiência e inerentemente proporcionando novas formas de aprendizagem.

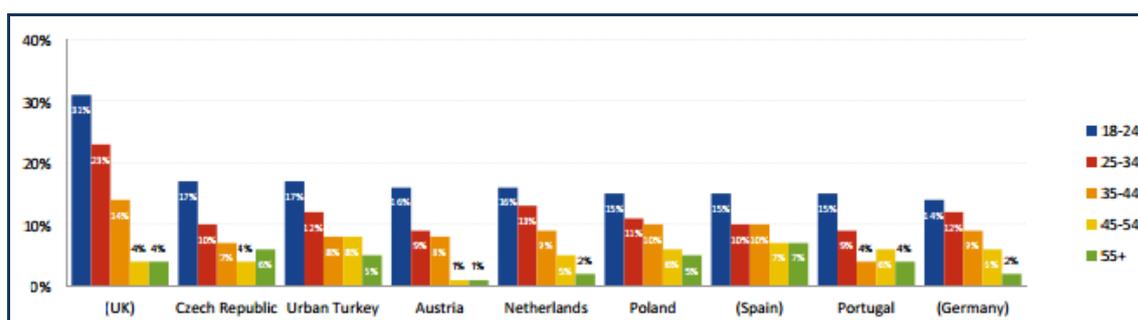
Os Media digitais facultam a transformação de produtos informacionais para produtos comunicacionais. A constante inovação de formatos e de narrativas torna-se o lema dos novos Media, os quais serão mais do que nunca produtos em rede. Este novo paradigma comunicacional e relacional complexifica e altera os hábitos de consumo de informação. Retomando o estudo *Tendências e Perspectivas os "Novos" Jornais*, evidencia-se que, independentemente do suporte, do grafismo ou do modelo de pagamento, a questão central continua a ser como contar histórias? A forma de contar

a história tem de adaptar-se aos novos Media e aos novos leitores porque o cerne da história está em transição.

Anualmente o Reuters Institute For The Study of Journalism realiza e publica um estudo sobre o comportamento dos cidadãos em relação aos serviços informativos. A análise é efetuada a um conjunto de países e, em 2015, e pela primeira vez, foram incluídas estatísticas, no suplemento ao relatório, da realidade portuguesa. Os números, recolhidos pelo grupo de investigadores portugueses, através de um inquérito a 1049 cidadãos portugueses, revelam que 65% da população acede à internet, 70 % mostra interesse por notícias e 66% tem confiança nas notícias. Ficamos também a saber que a taxa de penetração da televisão na sociedade portuguesa permanece acima de 99% e que a maioria das famílias tem mais do que uma televisão. A fidelização da população às marcas dos Media fica evidenciada na pesquisa. Os jornais portugueses com maior tiragem estão associados aos principais grupos de Media. Os jornais diários representam o maior número de vendas. A pesquisa comprova que está em curso a transição, com sucesso, do Media tradicional para o digital. No entanto, verifica-se a inexistência de mudanças significativas na forma como as marcas mediáticas produzem e vendem notícias. A maioria das marcas continua a produzir o mesmo conteúdo adequando-o às diferentes plataformas. Os dados revelam que os leitores portugueses são muito relutantes em pagar por conteúdos digitais. A publicidade permanece a grande aposta nas publicações *online*. Os portugueses leem poucas notícias em Tablets e em Smartphones. Os portugueses são utilizadores de redes sociais, porém, verificam-se diferentes níveis demográficos de utilização. O Facebook é a rede social líder em Portugal, com 67% de utilizadores. Os

portugueses, embora bastante tradicionais no consumo dos Media, podem tornar-se ativos na partilha de notícias através das redes sociais. Na figura 14, e de forma comparativa, pode ver-se o posicionamento de Portugal em relação a outro conjunto de países quando, em causa, está a procura de notícias *online* por grupo de idade.

Figura 14: Proporção por idade e por país de cidadãos que só leem notícias *online*



Q3. Which, if any, of the following have you used in the last week as a source of news? Please select all that apply.

Base: 18–24s/25–34s/35–44s/45–54s/55+ Poland = 249/392/337/350/687, Czech Republic = 107/190/189/165/372, Austria = 109/163/185/195/357, Netherlands = 222/280/352/396/794, Urban Turkey = 203/296/233/134/175, Portugal = 108/200/209/187/345, UK = 228/258/316/442/905 Germany = 170/282/354/392/771, Spain = 186/385/437/371/647

Fonte: Fletcher, Radcliffe, Levy, Nielsen, & Newman (2015)

O interesse desta informação relaciona-se com o inquérito efetuado na segunda fase do estudo, *Revistas Digitais: um recurso educativo na aprendizagem ao longo da vida*, no qual intencionamos saber se existe alguma relação entre a idade e o interesse na leitura de revistas digitais. A análise deste estudo pode ajudar-nos a compreender as evidências recolhidas na população em investigação.

Os dados representados na figura 15 demonstram que em Portugal, para uma amostra com 1049 inquiridos, o grupo etário dos 18 aos 24 anos é o que apresenta o número mais elevado de leitores que só lê notícias *online*. Segue-se o grupo dos 25 aos 34 anos e em terceiro, o grupo dos 45 aos 54 anos. O grupo com valores mais baixos é o dos 35 aos 44 anos.

Se atentarmos ao género - variável também analisada no inquérito do nosso estudo -, verificamos que em Portugal existe uma coerência de números entre os homens e as mulheres que só leem notícias *online*. Respetivamente 500 homens e 549 mulheres.

Figura 15: Proporção por género e por país de cidadãos que só leem notícias *online*

	 POL	 CZE	 AUT	 NLD	 TUR	 POR	 (UK)	 (GER)	 (SPA)
Male	9%	10%	5%	6%	10%	6%	11%	6%	9%
Female	8%	6%	5%	8%	9%	6%	13%	7%	7%

Q3. Which, if any, of the following have you used in the last week as a source of news? Please select all that apply.

Base: Male/Female Poland = 969/1046, Czech Republic = 497/526, Austria = 494/515, Netherlands = 999/1045, Urban Turkey = 541/500, Portugal = 500/549, UK = 1000/1148, Germany = 972/997, Spain = 1002/1024.

Fonte: Fletcher, Radcliffe, Levy, Nielsen, & Newman (2015)

Se avançarmos para a lista de assuntos selecionada pelo Reuters, e visíveis na figura 16, verificamos que os leitores portugueses são especialmente aliciados por notícias sobre o próprio país, seguindo-se as notícias internacionais e, como terceira escolha, os temas de saúde. As notícias de negócios e de finanças também merecem um lugar no *ranking* com 23% de leitores a mencioná-las. Esta informação é pertinente para a seleção das categorias de revistas digitais a incluir no campo empírico deste estudo onde pretendemos conhecer os hábitos de procura de informação *online*, nomeadamente as rubricas que motivam a leitura em revistas digitais.

Figura 16: Grau de importância de assuntos noticiosos por país

	 POL	 CZE	 AUT	 NLD	 TUR	 POR	 (UK)	 (GER)	 (SPA)
News about the country	63%	65%	68%	69%	61%	68%	72%	67%	63%
International news	53%	57%	63%	63%	41%	56%	51%	70%	53%
Local news about my town or city	43%	40%	34%	42%	17%	23%	44%	41%	34%
News about my region	40%	50%	52%	50%	26%	26%	37%	54%	41%
Business and financial news	27%	17%	15%	15%	23%	24%	20%	12%	15%
News about the economy	36%	34%	29%	28%	45%	35%	37%	29%	40%
Entertainment and celebrity news	11%	9%	13%	12%	11%	11%	16%	13%	7%
Fun/weird news	13%	20%	12%	25%	12%	16%	14%	12%	16%
Health news	31%	28%	26%	29%	36%	45%	27%	22%	32%
Education news	11%	12%	15%	13%	31%	27%	12%	12%	25%
Arts and culture news	17%	17%	11%	10%	20%	23%	11%	8%	21%
Sports news	35%	30%	28%	29%	28%	33%	30%	28%	30%
News about the country's politics	37%	39%	42%	34%	50%	35%	41%	50%	46%
Science and technology news	29%	26%	26%	22%	36%	36%	24%	25%	31%

Q2. Which of the following types of news is most important to you? Please choose up to five.
Base: Total sample in each country.

Fonte: Fletcher, Radcliffe, Levy, Nielsen, & Newman (2015)

Em muitos dos países onde se realiza este estudo os dados apontam para uma tendência crescente de leitores digitais. Destacamos o Japão e os EUA.

E no caso português? Será idêntica esta propensão? Tal como podemos ler no relatório, *A Imprensa em Portugal. Performances e indicadores de gestão: consumo, procura e distribuição*, (OberCom, 2015) o número de leituras *online* regista uma subida nos últimos anos para quase todas as publicações. Desde 2011 o número de páginas visitadas de todas as publicações tem subido consideravelmente.

A certificar esta constatação apresenta-se, no Quadro 4, as estatísticas das páginas visitadas por grupos de Media desde 2008 a 2014.

Quadro 4: Grupos de Media em páginas visitadas, em milhares

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Correio da Manhã	30221	43524	75971	62241	132088	167914	205541
Jornal de Notícias	14902	29241	49996	38687	134399	187939	171528
Diários de Notícias	9992	17982	22193	23509	56302	76722	94450
Público	12830	11147	20051	31233	63073	148506	143627
i		3263	8166	7777	14829	22084	23340
Expresso	7000	9499	13823	16279	49394	95799	73211
Sol		23914	14533	19990	40363	48549	6100
Visão	1589	3152	6484	5333	16614	28639	25500
Sábado		637	2213	2709	7091	9271	6016
Diário Económico	13523	784	1506	1358			43052
Jornal de Negócios	34592	20305	25845	22203	58707	75485	49530
Record	136860	178775	280146	140361	430952	399638	397117
O Jogo	63846	84517	91735	51253	95659	120950	115393

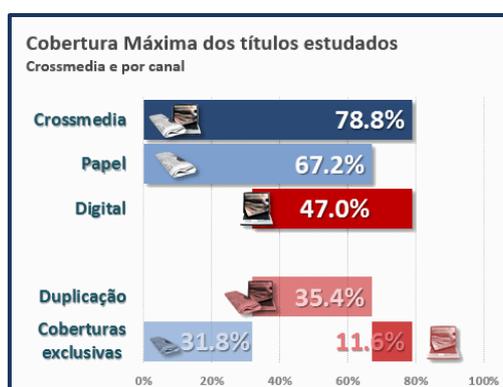
Fonte: Anuário de Media e Publicidade Marktest, 2013

A propósito desta subida de páginas visitadas, assinalam os investigadores do referido estudo (OberCom, 2015), a hipótese de que, tendo em conta que as audiências médias globais têm vindo a aumentar, sobrepondo-se à diminuição da circulação impressa, significa que os leitores podem estar a ler tanto como no passado mas com a diferença de que possam estar a tentar encontrar formas alternativas à leitura no formato e plataformas tradicionais. E destacam:

O peso da consulta online é incomparavelmente superior ao peso da consulta em papel. Com efeito, e só a título de exemplo, enquanto o número médio de leituras de jornais impressos, por indivíduo no território continental nacional, é de aproximadamente 0,83 jornais no ano de 2013, o número médio de consultas anuais de páginas online afetas aos grupos de comunicação envolvidos no estudo, é de mais de 210 leituras anuais por utilizador de Internet em território nacional (...)." (2015, p, 56).

Sem contrariar a informação anterior, todavia acrescentando mais elementos, segundo dados igualmente divulgados pela Marktest no seu estudo *Bareme Imprensa Crossmedia 2016*, 6,8 milhões de portugueses contactam com jornais ou revistas, considerando os leitores de edições em papel ou digitais, o que representa 78.8% dos residentes no Continente com 15 e mais anos.

Figura 17: Leitores de edições em papel ou digitais



Fonte: Marktest www.markest.com

O mesmo estudo indica que, "no conjunto dos títulos analisados, a cobertura máxima das edições em papel é de 67.2%, percentagem de indivíduos que contactou pelo menos uma edição destes títulos. O estudo quantifica em 47.0% a cobertura máxima digital. Isto significa que quase metade dos portugueses contacta com as versões digitais de pelo menos um dos títulos em análise. O Bareme Imprensa Crossmedia mostra ainda que 31.8% dos portugueses leem estes títulos apenas em papel, 11.6% contactam com eles apenas no meio digital e 35.4% contactam em ambos os formatos: em papel e no meio digital."

De acordo com as pesquisas aqui apresentadas podemos considerar que o formato editorial digital é um formato em forte expansão, o que faz prever o seu sucesso e a sua aplicação como um recurso educativo.

Porque este estudo se integra na área da educação, fazemos referência a uma plataforma digital lançada em 2013 pela Direção Geral da Educação na especialidade de Educação para os Media e que promove projetos de Jornais escolares. Esta iniciativa tem como objetivo apoiar e divulgar boas práticas de utilização de jornais em contexto educativo dotando os docentes, os alunos e as escolas de conhecimento e ferramentas que os habilitem a fazer a edição digital dos seus jornais, dando origem a novos formatos ou, até, a novos projetos. Este é um caso concreto da apropriação que a área científica da educação pode fazer com um Media digital.

E as revistas digitais, qual o seu "papel" neste ecossistema mediático?

2.6. Revistas Digitais

O papel das revistas digitais no ecossistema mediático contemporâneo continua a ser o mesmo: o de contar histórias e o de informar. A forma como se conta a história e se informa ganha novas potencialidades enriquecida com a tecnologia. A narrativa aglomera mais recursos e entra no campo da multimédia, todavia o conceito de revista permanece o mesmo.

A rutura com a revista em papel é um abuso linguístico porque na realidade assistimos a uma apropriação de outras tecnologias mas a permanência do mesmo conceito. Se

revisitarmos as teorias de McLuhan sobre os Media recordamos que na história das tecnologias da comunicação os "novos" Media vão sempre recuperar conteúdos provenientes de "velhos" Media.

Porquê uma revista digital como recurso educativo? Porque olhar para uma revista é quase irresistível. O impacto visual é instantâneo. O *design* desperta-nos o desejo para a leitura dos conteúdos. Os leitores estabelecem um elo emocional com este objeto. A mensagem é lida sem grande dificuldade. Acedemos ao conteúdo, efetuamos aprendizagens. Digital porque numa sociedade globalizada é importante repensar a forma de transmissão de conhecimento.

2.6.1. O Conceito de Revista Digital

O conceito de revista digital está intimamente ligado à posição dos autores que escrevem sobre esta temática. Holmes & Nice (2012), Scalzo (2014), Leslie (2014), Hogart (2014), Dourado (2014) são algumas das referências a que acedemos para a delimitação terminológica deste termo. Se é certo que os peritos destacam características comuns a este Media também é comum ver o conceito associado a diversos formatos de publicação, por exemplo, réplicas da versão impressa, revistas multimédia, revista interativa, só para mencionar algumas das atribuições. Como explica Leslie (2014), no contexto contemporâneo a revista continua a ser uma forma de comunicação "that can avoid the template-driven urgency of the newspaper or website, while not demanding the timeless reflection expected of the book or TV documentary." (p. 6). Leslie salienta ainda que a equipa que trabalha na elaboração da

revista deve produzir artigos que transmitam um pensamento fundamentado mas com um grau de espontaneidade criativa que cumpra prazos editoriais. "This relationship between freedom and restriction is one of a number of balances that help form the unique personality of every magazine. Another is the relationship between text and image, a central characteristic." (p. 6). Na mesma linha de pensamento, contudo adicionando mais elementos, Scalzo afirma que "Uma revista é um veículo de comunicação, um produto, um negócio, uma marca, um objeto, um conjunto de serviços, uma mistura de jornalismo e de entretenimento (...) Quem define o que é revista, antes de tudo, é o seu leitor." (2014, p. 12). Também Dourado afirma "que o argumento mais sólido e que dá luz ao conceito de revista, no jornalismo, reside na especialização e em seus desdobramentos, como a tematização, que é basicamente abordar os fatos/acontecimentos por temas, em vez de por fatos isolados." (2014: p.111). Para Hogarth (2014) as revistas oferecem conteúdos de informação e de lazer o que justifica o seu sucesso, "This formula has always been – and continues to be – the key to successful publishing" (p. 2). Revela ainda duas boas práticas para o sucesso das publicações, que são: conhecer o leitor e a especialização temática. Hogarth declara que no conceito as edições digitais são muito similares às versões impressas, contudo: "digital versions allow far more possibilities such as embedding video or links into the pages thus enhancing the user`s experience and enabling the reader to build a library of issues without the bulk of print versions." (p. 91.) E como os leitores são o principal foco na concepção e desenvolvimento deste Media recorreremos à reflexão de Holmes & Nice (2012) na qual indicam cinco características essenciais para formar uma Teoria Geral de Revistas:

- 1 Magazines always target a precisely defined group of readers;
- 2 Magazines base their content on the expressed and perceived needs, desires, hopes and fears of that defined group;
- 3 Magazines develop a bond of trust with their readerships;
- 4 magazines foster community-like interactions between themselves and their readers, and among readers;
- 5 Magazines can respond quickly and flexibly to changes in the readership and changes in the wider society. (p. 7)

Com base nas aceções examinadas, assumimos que uma revista digital é uma publicação periódica concebida e formatada para ser lida no ecrã. Caracteriza-se por conter recursos interativos e hipertextuais, o que permite novas experiências narrativas. Normalmente é concebida para ser lida em dispositivos móveis. A portabilidade, acessibilidade, e funcionalidades, são categorias associadas a este formato de comunicação.

2.6.2. Breve História das Revistas

Apesar de o mapeamento dos títulos de revistas ser uma área com alguma volatilidade não poderíamos ignorar o percurso histórico que conduziu ao digital. Quinn (2013), Kitch (2005), Peterson & Kesselman-Turkel (2006), Scalzo (2014), McKay (2001), Tavares (2011), Holmes & Nice (2012), Stam & Scott (2014), Freire (2016), Vilas-Boas (1996), Brooker & Thacker (2009) são alguns dos especialistas que escreveram sobre o trajeto desta linha editorial e que contribuíram para a divulgação e compreensão do

papel das revistas na sociedade. Através das suas análises esboçamos a breve contextualização histórica que aqui narramos.

Decorria o ano de 1663 e nascia na Alemanha, mais propriamente em Hamburgo, aquela que viria a ser considerada a primeira revista. Chamaram-lhe *Erbauliche Monats-Unterredungen* ou, numa tradução mais próxima do português, *Edificantes Discussões Mensais*. Reunia artigos com um tópico específico: Teologia. Escritos numa linguagem acessível para um público diferenciado, pelo menos é o que se lê nas narrativas sobre este assunto, como em Scalzo (2014)².

Todavia, e apesar da lentidão naturalíssima para a época, começaram a surgir outras revistas e a diversificar-se a oferta temática. Da teologia passa-se para a filosofia, a ciência, a literatura, a moda e bons costumes..., com maior incidência no segmento feminino ou no segmento masculino, com mais páginas ou menos páginas, com um *design* mais trabalhado ou simplesmente texto, com uma impressão de maior ou menor qualidade... elas lá vão aparecendo e cada vez mais sofisticadas.

As condições estavam criadas para que tal ocorresse: a população encontrava-se mais alfabetizada e o setor gráfico mais evoluído – a descoberta da imprensa por Gutenberg já tinha ocorrido há algum tempo. Os artigos podiam ser acompanhados por boas imagens a ilustrá-los, o que valorizava, e muito, as páginas editadas num papel, também ele, de melhor qualidade e com um melhor grafismo.

Certo é que ao longo do século XIX a revista, mistura de jornalismo e lazer, vai ganhando algum espaço. Claro, desde que houvesse vontade e possibilidade de

² Na revisão da literatura encontramos opiniões divergentes sobre as primeiras aproximações ao conceito de revista. Para (Anthony) Tony Quinn (2013) a primeira publicação data de 1586 com o título "Gynasceum" e consistia numa edição sobre moda.

publicar e, principalmente, leitores interessados no produto. Vejamos, pois, o que foi atraindo os milhões de leitores por esse mundo fora.

Reportamo-nos a 1842 ano em que se publica pela primeira vez a *Illustrated London News*. Estamos a referi-la porque foi a primeira revista ilustrada. Claro que estamos a falar de uma imagem visual ainda pouco trabalhada mas deixa de ser apenas texto e a mensagem será sempre mais aliciante e compreendida quando acompanhada de uma boa imagem.

Estávamos em 1843 quando se publica em Londres a revista *The Economist* com uma periodicidade semanal. Associada desde o início a uma revista de notícias de economia e de política e dirigida a um público qualificado e bem posicionado socialmente. Presentemente é possível lê-la quer na versão impressa, quer através de aplicativos para dispositivos móveis. É ainda possível ouvir o conteúdo na edição áudio ou optar pela leitura no *site* com o endereço: www.economist.com.

Das notícias económicas passamos para a ciência e para a reputada *Scientific American*. Criada por Rufus Porter em 1845, com periodicidade mensal, a *Scientific American* posiciona-se no mercado como uma edição de divulgação de descobertas científicas. Atualmente é possível estar ao corrente de algumas novidades científicas visitando o *site* desta revista www.scientificamerican.com. Caso pretendamos também podemos fazer uma subscrição digital para a ler em dispositivos móveis. Ler ciência no papel ou no ecrã passa a ser uma opção do próprio leitor.

Avançamos para 1869 e, ainda na categoria científica, encontramos a *Nature*. Prestigiadíssima revista, publicada nos Estados Unidos, e também ela com relevo na

divulgação da ciência. Indo para tempos bem mais recentes refira-se que, em 2010, foi classificada pelo *Journal Citation Reports* como a revista científica mais citada do mundo. Publica essencialmente pesquisas originais. Tem uma tiragem elevada e estima-se que a versão impressa é partilhada por várias pessoas o que faz supor que o número de vendas é inferior ao número de leitores. A versão *online* www.nature.com também tem um número de subscrições muito elevado.

Dentro do mesmo género, criada em 1880 por John Michaels a *Science*, publicação da Associação Americana para o Avanço da Ciência, apresenta-se como uma das revistas mais prestigiadas na categoria científica. Com uma tiragem semanal privilegia as descobertas científicas recentes. O grau de exigência dos estudos aqui publicados é muito elevado. Todos eles são sujeitos ao processo de *blind review* e sujeitos a uma avaliação muito criteriosa. Alguns portugueses, não muitos, têm artigos aqui publicados. À versão impressa junta-se o acesso *online* www.sciencemag.org e a edição digital.

Chegamos a 1888 ano em que é publicada nos Estados Unidos aquela que viria a ser uma das revistas mais conhecidas do mundo, a *National Geographic*. Criada para estimular e divulgar o conhecimento da geografia, começou por ser uma aproximação de um folheto científico e pouco atraente graficamente. Com o tempo tornou-se famosa pela qualidade das fotografias e das reportagens. Em versão impressa, *online* www.nationalgeographic.com ou num aplicativo para dispositivo móvel lê-la é certamente um motivo de agrado.

Ainda no decorrer do século XIX assistimos a uma multiplicação das revistas femininas. A título de exemplo destaca-se a *Vogue* cuja 1ª edição foi publicada em 1892 por

Arthur Turnure. Inicialmente com periodicidade semanal e mais tarde mensal foi, e ainda continua a ser, uma das revistas mais influentes do mundo da moda feminina. Para além da versão impressa pode saber informações na versão *online* www.vogue.com ou encontrá-la na *app store* e onde se pode ler a emblemática frase: "Nada está na moda até a Vogue dizer que está".

Da moda voltamos à economia e à *Forbes*. Publicada nos Estados Unidos em 1917 e de forma quinzenal, é conhecida pelos seus artigos de economia, finanças e negócios mas, acima de tudo, pela divulgação de *rankings* anuais entre os quais se destaca o das pessoas mais ricas do mundo e o das mais poderosas. Pode observá-la no *website* www.forbes.com ou folheá-la na versão impressa.

Num estilo bem diferente, uma vez que seleciona e republica artigos de outras edições, surge em 1922 a *Readers Digest*. Mantendo-se até hoje como uma das revistas mais lidas do mundo, as suas páginas consistem, essencialmente, numa compilação de histórias. Presentemente pode lê-la através da versão impressa, no *website* www.rd.com ou através do aplicativo para dispositivos móveis.

Em 1923 Briton Hadden e Henry Luce publicam a *Time*. Uma revista de notícias com periodicidade semanal que organizava o que de mais importante era publicado durante aquele período. Os artigos eram constituídos por pequenos textos em forma de narrativa. A *Time* tinha a preocupação de publicar temáticas contextualizadas investindo no jornalismo de investigação. Hoje, com edição impressa, *online* time.com ou para dispositivo móvel continua a posicionar-se como uma revista de notícias.

The New Yorker chega em 1925 com Harold Ross como editor. Dois terços do conteúdo desta revista eram dedicados ao fotojornalismo e, se aqui se destaca esta informação, é porque é muito difícil ficarmos indiferentes às suas imagens, nomeadamente às capas. E porque não fazer uma visita à versão online www.newyorker.com e ver a informação ali disponível com destaque para os vídeos e os *podcasts*? Na edição impressa ou na digital vale a pena um olhar atento às capas das edições.

Em 1930 e seguindo uma linha editorial muito semelhante à *Forbes* surge a *Fortune*. Revista de negócios também ela instituída nos Estados Unidos. O número mais esperado desta edição corresponde ao da saída da lista anual das empresas, número em que é revelado o *ranking* anual de empresas com rendimento mais elevado. Presentemente, caso tenha interesse por estes assuntos, pode aceder ao [site fortune.com](http://sitefortune.com), ler a versão impressa ou fazer o *download* para um dispositivo móvel.

Para não nos focarmos somente em edições de moda feminina destaca-se a *Esquire*, revista de moda direcionada para o público masculino. Em 1933 o editor Arnold Gingrich publica esta revista que se posiciona no mercado com narrativas de qualidade, *cartoons*, textos humorísticos, ilustrações de conhecidos artistas plásticos e todo o conteúdo que caracteriza este género de imprensa. Para além da versão em papel, pode saber algumas novidades indo ao [site www.esquire.com](http://sitewww.esquire.com) ou fazer o *download* para um dispositivo móvel.

Voltando às notícias deparamo-nos com a *Newsweek*. Revista semanal, fundada por Thomas Martyn e publicada pela primeira vez em 1933, nos Estados Unidos. Atualmente, e desde 2013, encontra-se disponível somente em formato digital, podendo ser acedida através de www.newsweek.com. A *Newsweek* apresenta

informação da atualidade em áreas como: política, cultura, desporto, tecnologia, ciência e saúde.

Avançamos para 1945 e encontramos a publicação da revista francesa *Elle*. Uma publicação de moda feminina fundada por Pierre Lazareff e Hélène Gordon. Com difusão internacional continua a assumir-se como direcionada a um público feminino. Traduzida em diversos idiomas pretende chegar aos seus leitores não só na versão impressa mas também através de versão *online* como, por exemplo, no endereço www.elle.com. Através da versão *online* é possível ler notícias atualizadas diariamente.

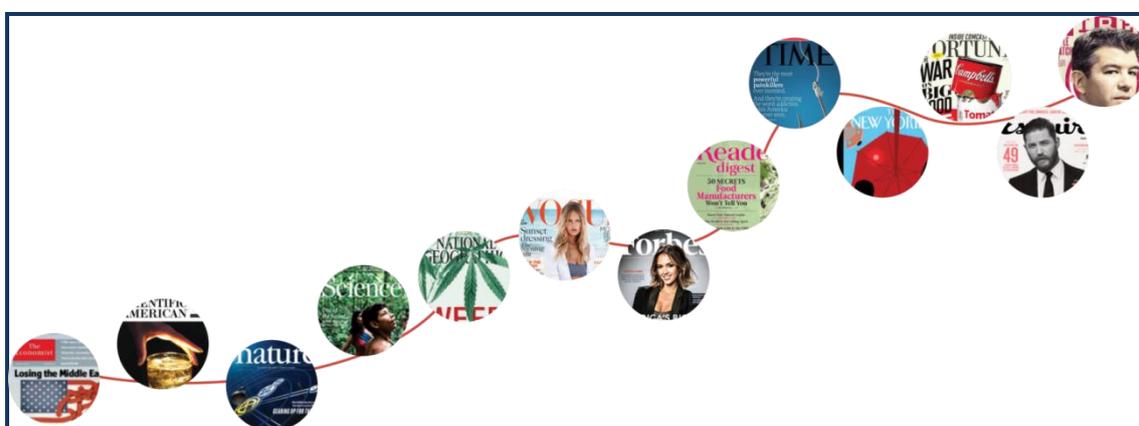
Num passado mais recente destaca-se a incontornável *Wired*. É uma publicação mensal e é uma referência quando falamos em publicações digitais. Tem ganho vários prémios pela originalidade, criatividade e inovação dos conteúdos. Publica muitos artigos direcionados para a tecnologia digital e a comunicação *online*. Em 2010 a *Wired* difunde uma 1ª edição para Tablet. Disponível inicialmente, e por motivos óbvios, para *ipad*, revelou-se um estrondoso êxito pelo número de *downloads* efetuados sendo, desta forma, um forte incentivo a que outras revistas replicassem a mesma proeza. Apesar de a poder ler em papel e de poder fazer uma visita *online* em www.wired.com aconselha-se uma leitura na versão digital para dispositivos móveis, e não tivesse sido ela uma das pioneiras neste formato.

Ao longo dos anos, (Tavares, 2011) na Europa e nos Estados Unidos, uma série de títulos surgiram e desapareceram, sendo substituídos por outros, que, de alguma forma, foram ao encontro de propostas e conteúdos dos que os antecederam e, outros títulos adaptaram-se a novos contextos. Como se verifica, pelos exemplos de revistas

aqui anunciados, o número de revistas impressas com edições *online* é notório e o número de *apps* para dispositivos móveis começa a ter o seu lugar no espaço editorial.

Cada revista tem a sua identidade própria mas todas elas têm características em comum e, por isso mesmo, fazem parte de um género jornalístico. Observe-se na figura 18 uma réplica da capa de algumas das revistas aqui citadas.

Figura 18: Capas de revistas digitais



Fonte: Imagem de Gracinda Santos

As revistas, independentemente do suporte de publicação, têm o seu lugar na história da comunicação e da educação. Como relata de forma efusiva Kitch, “During their earliest years, newsmagazines were part of a medium that had dominated American public communication, and the construction of a sense of national identity, since the mid-nineteenth century.” (2005, p. 17).

2.6.3. Características (e Potencialidades) das Revistas Digitais

A revista é antes de mais um meio de comunicação e é assim que continuamos a pensar nela. Os formatos diversificaram-se e, atualmente, as edições digitais são, cada vez mais, uma alternativa às publicações impressas.

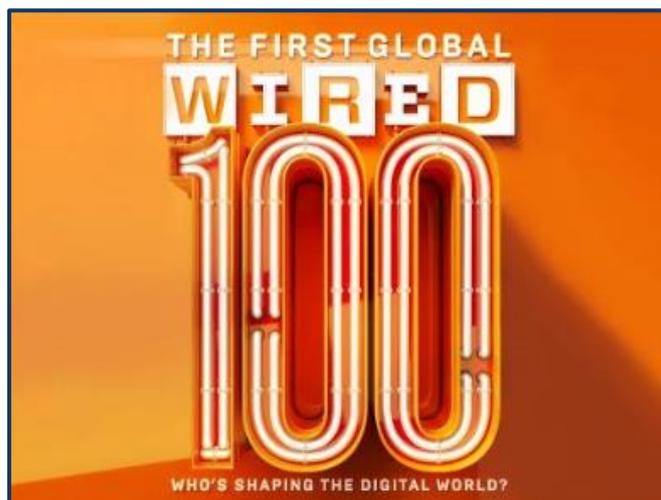
Algumas características físicas acentuam a distinção entre o suporte papel e o digital. Se nos referirmos ao formato papel não podemos deixar de destacar a impressão e a qualidade da própria folha; os especialistas em *hardware* tentam superar a tecnologia existente procurando inovar as formas de digitalizar o conteúdo e apostar numa *user-experience* (Gurski, 2014) agradável ao toque e que possa igualar ou superar o folhear da página em papel. As revistas digitais permitem uma fácil mobilidade. A periodicidade é outra das suas características, o facto de ser mais espaçada no tempo permite um ciclo de produção mais lento e cuidadoso.

É de evidenciar que a versão *online*, que em muitos casos disponibiliza informação diariamente, é uma ligação do leitor às versões periódicas e não uma alternativa ao conteúdo impresso ou digitalizado para dispositivos móveis.

A título ilustrativo apresentam-se três perfis de Revistas Digitais: a *Wired*, a *The New Yorker* e a *Science*.

A *Wired* é um título consolidado (Freire, 2016), com vários prémios atribuídos ao seu *design* e às suas produções jornalísticas. Foi uma das primeiras revistas a criar um aplicativo próprio para Tablet e por isso a escolhemos como um dos objetos exemplificativos.

Figura 19: Capa da revista *Wired* (setembro 2016)



Fonte: *Wired*

A *Wired* digital não deixa de surpreender pela exploração das potencialidades tecnológicas. Na figura está captada a imagem da aplicação de um relógio.

Figura 20: Uma App da *Wired*



Fonte: *Wired*

Os artigos desta revista são compostos por texto, imagem e animações muito apelativas à leitura.

Figura 21: Ilustração de um artigo da Wired (formato Tablet)



Fonte: *Wired*

O guia de navegação acompanha as revistas disponíveis em dispositivos móveis. Os leitores assíduos, familiarizados com a disposição e potencialidades das narrativas multimédia, já não sentem necessidade de os explorar, porém, enquanto apoio educativo continuam a ser importantes recursos e um bom exemplo de orientação. A título demonstrativo apresentam-se duas figuras retiradas da edição de agosto de 2016 da revista *The New Yorker*, disponível em Tablet no sistema operativo IOS.

Figura 22: Guia da App *The New Yorker*

Go to your library of *New Yorker* issues.

Retrace your steps.

A table of contents.

Bring up "browse mode," a zoomed-out view of the magazine.

Run your finger across the "scrubber" for another way to scan the issue.

The basic navigation works the same way whether you're holding the device horizontally or vertically.

ICON GUIDE

Audio	Document	Slide show
Archive	Infographic	Video

Tap the tab to see highlights; each highlight links to a story.

Look for additional content on the left side of the page. **Red** = link.

Tap small images to view them full-screen. Launch a cartoon slide show by tapping on any cartoon.

Anders Wenngren

Figura 23: Orientação de leitura da edição digital

DEPT. OF EXPLANATION

A video guide to reading The New Yorker on your iPad, with Jason Schwartzman. Directed by Roman Coppola.

Swipe horizontally to move from story to story.

Swipe vertically to read any story longer than one page.

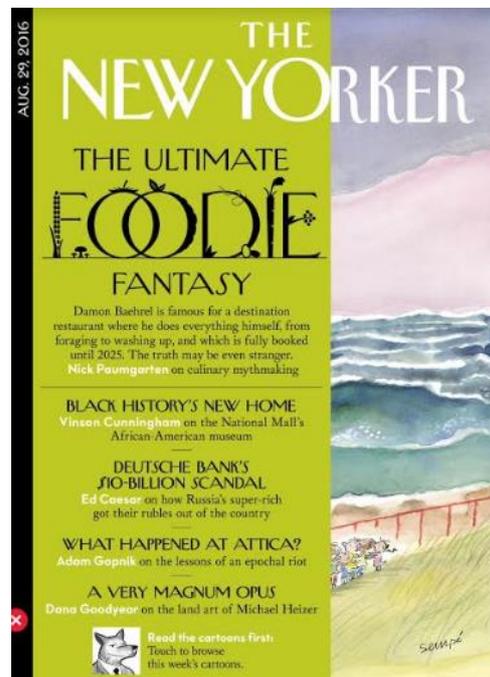
Tap the screen to bring up the app's navigation controls.

Sempre que se lê informação sobre a revista *The New Yorker* somos reportados para o *design* das suas capas. Na figura 24 ilustra-se a capa de uma edição de agosto de 2016.

Figura 24: Capa da revista *The new Yorker* (agosto de 2016)



Figura 25: Índice *The New Yorker* (agosto de 2016)



À semelhança das revistas anteriores a *Science* publica nos diversos formatos. É uma revista muito específica para um público exigente.

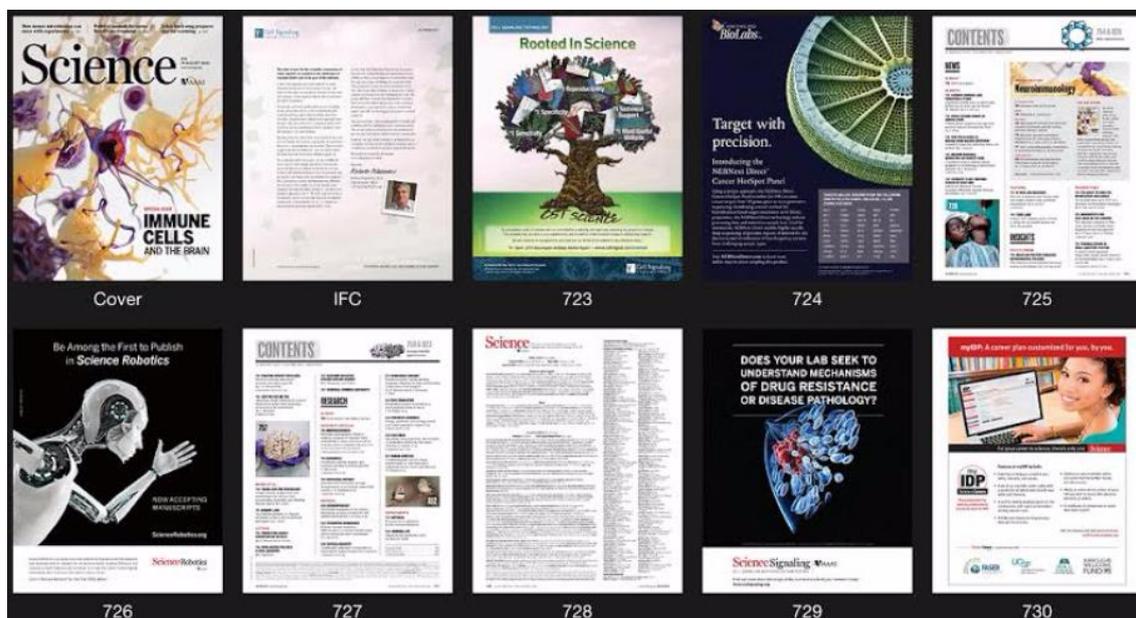
Figura 26: Vários formatos da *Science*



Fonte: *Science*

A qualidade dos artigos aliada às potencialidades tecnológicas torna-a numa escola de aprendizagem informal.

Figura 27: Pré-visualização da revista Science (agosto de 2016)



Fonte Revista *Science*

Independentemente das particularidades que identificam este Media, as revistas têm de possuir uma característica marcante para atraírem o leitor. No caso da educação este aspeto apresenta-se ainda mais relevante pois não se pretende somente o lazer mas a informação e a aquisição de conhecimento.

Uma revista impressa implica um trabalho em equipa. Um corpo editorial, uma redação, fotografias e ilustrações, *design* gráfico e paginação, impressão, acabamentos, e distribuição. Textos curtos ou longos. Divididos em seções, com destaques ou sem destaques. Com temas contemporâneos ou tradicionais. Com desenvolvimento de artigos em torno de um mesmo conceito. Uma revista digital

também implica um trabalho em equipa. Um corpo editorial, uma redação, fotografias e ilustrações, *design* gráfico. Em relação à paginação, e de acordo com o conceito de revista digital, deparamo-nos com diferenças na navegação. A impressão, acabamentos e distribuição fazem-se de uma forma completamente diferente e a terminologia passa a ser outra. Implicam plataformas e *softwares* adequados. Os artigos são concebidos com narrativa multimédia. Com periodicidade semanal, mensal, trimestral ou semestral. A periodicidade liga-se à fórmula editorial.

A fórmula editorial assinala a personalidade de uma revista. O tipo de conteúdo, a forma como é apresentado, a imagem que sustenta o texto ou que funciona como o próprio conteúdo, aliado a toda uma estratégia de posicionamento junto do leitor contribuem para a imagem de marca de uma determinada publicação.

Independentemente do suporte de leitura ser impresso ou digital este tipo de publicação tem atributos muito próprios. As revistas digitais resultam de uma mistura de características herdadas das publicações impressas a que se juntaram particularidades digitais. Horie e Pluinage (2013) destacam, a segmentação, a portabilidade e a identidade gráfica, como componentes herdados das publicações impressas. Como elementos vindos dos meios digitais destacam a leitura multimedia, a interatividade e o hipertexto. Como constituintes exclusivos das revistas digitais para Tablets identificam a orientação dupla e a profundidade.

Dos vários estudos sobre a exploração de ferramentas digitais (Horie & Pluinage, 2013; Scolari, 2013; Freire 2016; Scalzo, 2014; Dourado, 2014; Burke, 2013; Santos Silva, 2014) recolhemos as seguintes características das revistas digitais:

Interatividade – Pode ser observada de forma síncrona ou assíncrona. Aceder a hipertexto já configura interatividade. Segundo Horie & Pluinage (2013) para que uma revista seja considerada digital, não é suficiente fazer um pdf estático de uma edição impressa e inseri-la num Tablet. Para estes autores a revista necessita de uma linguagem digital que reaja e responda aos toques do leitor no ecrã do dispositivo de leitura.

Customização do conteúdo – A integração do leitor na narrativa traduz-se pela possibilidade que este tem em assumir o papel de editor, de seleccionar temáticas e de receber informação do seu interesse. Para Freire (2016) a personalização pode dar-se em três modelos: serviços, conteúdos e fontes.

Hipertexto – No portal da literacia mediática le-se que é um sistema de produção ou transferência de arquivos que utilizam a linguagem html (hypertext markup language) que permite navegar de um ponto de um arquivo a outro, ou de um arquivo a outro arquivo, através de links (ou hiperlinks). São documentos regidos pelos protocolos http (hypertext transfer protocol), que qualificam a World Wide Web. Segundo Freire (2016) o hipertexto é definidor da comunicação na internet por excelência. Determina a estrutura da organização de textos – sejam eles verbais, imagéticos ou multimédia. A organização fragmentada leva a uma organização fragmentada do texto na Web. O meio digital superou a linearidade dos meios impressos. O leitor produz a sua própria experiência de leitura, constrói a sua narrativa por meio de *links* inseridos no documento.

Multimedialidade/convergência – A composição complexa da narrativa na concepção de Freire (2016) proporciona ao utilizador uma experiência mais pessoal. A leitura

multilinear e hipertextual permite a integração do público na apresentação e, em certa medida, na organização da informação, já que possibilita leituras multilineares. A multimedialidade é compreendida como a combinação de diferentes formatos, com texto, áudio, imagens, vídeos, infografias e outros elementos interativos e hipertextuais.

Instantaneidade – É uma das marcas da internet, e na perspectiva de autores como Scalzo (2014) é contrária ao conceito, quer de revista digital, quer da revista impressa. Se estivermos a pensar numa revista *online* a instantaneidade é admissível mas numa revista digital levanta a questão da periodicidade.

Memória – Tem usos distintos, como a estruturação de acervos com informações importantes e a organização e apresentação de assuntos de uma forma mais contextualizada. No fundo funciona como uma base de dados.

Supressão do limite espaço-tempo - Esta característica contraria um dos princípios inerentes às revistas impressas, ou seja, todas as revistas em papel têm um início, um meio e um fim.

Especialização – As revistas nasceram monotemáticas passando mais tarde a serem multitemáticas. Atualmente a tendência é um retorno às revistas especializadas em determinados assuntos, aliás quando pesquisamos uma revista começamos, na generalidade, por examinar as categorias e a seguir é que procuramos os títulos.

Periodicidade – Uma revista digital não requer uma atualização, em tempo real, do seu conteúdo. As revistas digitais têm outra dinâmica, com periodicidades maiores. As

publicações podem ser semanais, mensais, trimestrais, ou semestrais, o que facilita a qualidade dos conteúdos, análise pertinente, novos ângulos sobre os temas e notícias exclusivas, sempre centrada no interesse que desperta no leitor a cada nova edição.

Segmentação - Uma revista atinge um público-alvo mais restrito do que os meios de comunicação de massa, como os jornais e a televisão. Há revistas segmentadas por sexo, interesse, profissão, revistas de empresas, institucionais, associações, só para destacar alguns públicos. Com a redução dos custos da produção torna-se possível atingir leitores cada vez mais específicos. A segmentação do público é muito importante para o sucesso da revista na medida em que quanto maior for a personalização conseguida maior será a relação de intimidade entre leitor e revista, e a fidelização conquista-se através desta relação.

Portabilidade – As revistas em papel são fáceis de transportar. As revistas digitais, visualizadas em dispositivos móveis, continuam a manter uma acentuada portabilidade.

Identidade gráfica - Cada revista tem a sua própria identidade. Os logotipos, as capas, a imagem gráfica com fotografias e ilustrações, assinalam a personalidade da uma publicação.

Leitura multimédia – Os meios digitais contêm narrativas que combinam elementos estáticos como textos, fotografias e alguns gráficos com elementos dinâmicos como vídeos, animações, infográficos e gráficos interativos e áudio. Possibilita ainda a navegação na web e o acesso a redes sociais.

Orientação dupla e profundidade - Horie & Pluvinage (2013) definem a orientação dupla, visualização do conteúdo na horizontal e na vertical, e a profundidade, com páginas acima e abaixo de outras, como características das revistas digitais em dispositivos móveis.

Touchscreen – O tato permite uma navegação interativa e ao mesmo tempo aproxima o utilizador da leitura no papel. A tela é sensível ao toque

Menos custos relativos à produção e à distribuição, maior criatividade na construção das narrativas, novas experiências para o leitor (Santos Silva, 2014) são permissas que fazem deste recurso um forte atrativo para a educação/formação. Feitos os *downloads* é possível aceder a todas as revistas disponíveis no arquivo em qualquer altura e em qualquer lugar, sem necessidade de aceder à ligação wi-fi.

2.6.4. Classificação de Revistas Digitais

A revisão da literatura também nos mostrou que a classificação atribuída às revistas digitais não é unânime. As diferentes teorias que resultam da elaboração de estudos sobre esta temática apontam para classificações distintas de acordo com o meio, o formato da publicação e a natureza do conteúdo.

Alguns autores, como Dourado (2014) admitem que as revistas digitais podem ser distribuídas em três formatos: na Web, em Smartphone e em Tablet. No estudo realizado por esta investigadora é possível identificar seis modelos de revistas digitais: Sites de Revistas, Webzines, Revistas Portáteis, Revistas Expandidas, Revistas Nativas

Digitais e Revistas Sociais. Em relação aos Sites de Revistas refere que praticamente todas as revistas impressas têm Sites de Revistas que funcionam com objetivos distintos, nomeadamente, a fidelização do cliente ao produto impresso, ou como canal para aprofundar os assuntos tratados, ou proporcionando ao cliente recursos multimidiáticos nas narrativas, com áudio, vídeo, infográfico interativo ou galeria de fotos. O Site pode ainda proporcionar a participação do público ou de produção de conteúdo colaborativo. As Webzines, segundo modelo, são publicações fechadas distribuídas num meio digital. Permitem a inserção de narrativa multimédia enriquecendo o conteúdo. Sobre as Revistas Portáteis refere que o surgimento dos aplicativos de revistas que podem ser adquiridos em lojas virtuais como a *App Store*, da marca norte americana Apple, de modo gratuito ou pago, deslocaram o consumo para os pequenos aparelhos móveis. Em relação às Revistas Expandidas, quarto modelo, salienta que as revistas que dominam o mercado com vendas e anúncios afirmam a presença editorial também nos dispositivos móveis, suporte em que são disponibilizadas as publicações deste paradigma. Tais revistas utilizam a versão impressa na íntegra e adicionam novos elementos de conteúdo multimédia em níveis de aplicações diversas. Por serem uma extensão potencializada da versão impressa, Dourado (2014) optou por designá-las Revistas Expandidas. As Revistas Nativas Digitais constituem o quinto modelo. São publicações desenvolvidas exclusivamente para Tablet e têm crescido no mercado editorial. "Pelo caráter exclusivo, pensadas e desenvolvidas com foco na plataforma, a expectativa é que as produções sejam interativas e experimentais, propondo uma linguagem inovadora, condizente com as características do suporte Tablet. A proposta da revista é, justamente, apresentar o conteúdo de forma inovadora e inédita, a partir do uso da tecnologia, buscando não

repetir formatos típicos de outros medium, inclusive, da própria revista impressa." (Dourado, 2014, p. 120). Neste tipo de modelo o leitor pode ser incluído na construção do conteúdo. O sexto modelo identificado por Dourado refere-se às Revistas Sociais. "Este conjunto abarca os produtos autodenominados revistas que são visualizados através de softwares que rodam em sistemas operacionais de tablets. Estes programas são convertidos em produtos a partir do uso continuado do usuário, que configura perfis de redes sociais para receber informações noticiosas ou da esfera privada." As informações são organizadas funcionando como agregadores de conteúdo. "A prática destes produtos, intitulados revistas, tem relação direta com a cultura vigente no ciberespaço, principalmente em termos de autonomia de produção e de distribuição de conteúdos" (p. 121). A autora salienta que os quatro modelos iniciais têm muitas semelhanças com as características das revistas impressas, "tendo a capa como principal representação simbólica e identitária da revista, e com conteúdo disponibilizado de modo sequencial, algumas com simulação do folheio, como as Webzines, que são pensadas para leitura em computador, note ou netbook. O folheio é adaptado – não simulado – nas Revistas Expandidas e Nativas Digitais, ambas consumidas em tablets, com navegação por conteúdo e orientação de leitura dinâmica, aspectos previstos na especificidade tecnológica do aparelho" (p. 123).

Numa outra perspectiva, Burke (2013) classifica as publicações digitais de duas formas distintas. A primeira debruça-se sobre o formato da publicação, a segunda sobre o tipo de conteúdo divulgado de forma digital. Como alguns tipos de publicação podem ser desenvolvidos em mais do que um formato, Burke (2013) relacionou os tipos de

publicação e os formatos mais adequados a cada um deles. A relação entre tipos e formatos de publicações digitais encontra-se expressa no quadro 5:

Quadro 5: Classificação das características dos dispositivos

	EREADERS	TABLETS	COMPUTERS	MOBILE PHONES
Can display EPUB/MOBI ebooks	☑	☑	☑	☑
Can display interactive PDFs	☒	☒	☑	☒
Can display digital replicas	☒	☑	☒	
Can display digital magazines		☑		☒
Can display HTML5 epublications	☒	☑	☑	☑
Has full-color display	☒	☑	☑	☑
Can display dynamic, server-fed content	☒	☒	☒	☒

Legend: ☑ Yes, the device class supports this option. ☒ The device class supports some but not all features of the option, and/or some devices in the class supports the option while others do not.

Fonte: Burke (2013)

O conteúdo digital pode ser divulgado através de diversos dispositivos de leitura que determinam a capacidade para a leitura de cada tipo de publicação digital. Burke (2013) classifica-os em quatro classes: computadores, smartphones, ereaders e tablets. Destaca ainda diversos tipos de publicação digital em relação aos seus formatos, dos quais destacamos: o Pdf, a réplica digital e a revista interativa. O Pdf foi, e continua a ser para algumas publicações, o formato privilegiado para a distribuição das publicações digitais. Possui alguma interatividade através de *hiperlinks* e é possível a sua leitura em quase todos os dispositivos. A réplica digital é, como o próprio nome indica, uma cópia da versão da revista impressa e permite a introdução de *hiperlinks*, com texto, áudio e vídeo. A revista interativa nasceu, segundo a classificação proposta por Burke, com o iPad e apresenta uma interatividade acentuada. É um formato

desenvolvido especificamente para ecrãs táteis e que possibilita uma grande interação com o utilizador.

Por sua vez, a propósito de formatos de revistas digitais e com destaque para as emagazines, Scolari (2013) refere que:

La difusión de una nueva generación de dispositivos de comunicación con interfaces táctiles como el *iPad* y la consolidación de lógicas de producción/consumo innovadoras están reformulando el panorama descrito. Las revistas online están entrando en una nueva fase de mutación que lleva al nacimiento de lo que podemos llamar la *emagazine*. ¿En qué se diferencia una *emagazine* de la clásica revista online? Por un lado, las nuevas publicaciones siguen siendo un contenido interactivo y multimedia pero ahora, para ser consumido, debe ser leído a través de una aplicación diseñada para dispositivos móviles. (p. 13)

Scolari estabelece uma comparação: entre as revistas impressas, as revistas Web e as eMagazines e analisa alguns indicadores como: frequência, estrutura da informação, conteúdo, financiamento, produção, distribuição, consumo, texto e web 2.0, de destacar, que para Scolari as revistas impressas e as eMagazines não se enquadram no indicador da Web 2.0. Alerta o especialista para o facto de ser difícil fazer uma previsão de evolução e de interfaces de leitura-escrita porém organiza a informação e apresenta-a no quadro 6.

Quadro 6: Revistas impressas, Revistas Web e eMagazines

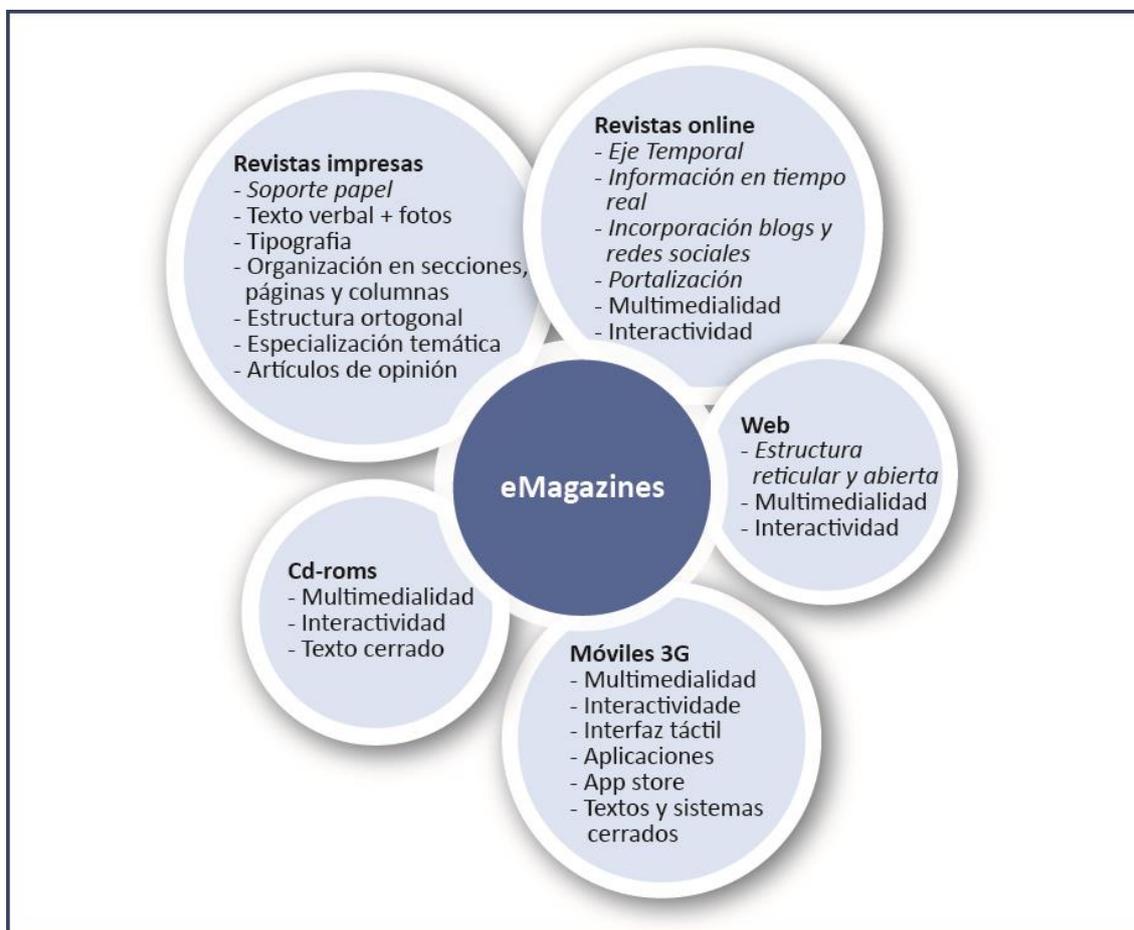
	Revistas impresas	Revistas web	eMagazines
Frecuencia	No-diaria (semanal, mensual, etc.)	Flujo continuo de información Portalización	No-diaria (<i>upgrades</i> semanales, mensuales, etc.)
Estructura información	Secciones temáticas	Secciones temáticas	Secciones temáticas
Contenido	Generalista (-) Especializado (+)	Generalista (-) Especializado (+)	Generalista (-) Especializado (+)
Financiación	Gratis (-) Publicidad (+) Venta (+)	Gratis (+) Publicidad (-) Venta (-)	Gratis (-) Publicidad (+) Venta (+) <i>Crowdfunding</i> (-)
Producción	Profesional empresarial. (+) Amateurs (<i>fanzines</i>) (-)	Profesional empresarial. (+) Amateur (periodismo 3.0) (-)	Profesional empresarial. (+) Profesional indies (-)
Distribución	Canales específicos (kioscos) y no específicos (supermercados, etc.)	<i>World wide web</i>	Stores de aplicaciones (+) <i>World wide web</i> (-)
Consumo	Ubicuo	Fijo (PC) Ubicuo (<i>notebooks, netbooks</i> , etc.)	Ubicuo (<i>smartphones, tablets</i> , lectores de libros digitales, etc.)
Texto	Información. (-) Opinión (+)	Información. (-) Opinión (+)	Información (-) Opinión (+)
Web 2.0	----	Bloguización Contenido generado por los usuarios	----

Fonte: Scolari (2013)

No artigo, onde divulga o estudo em que explora estas questões, Scolari (2013) revisita McLuhan e faz uma aplicação das quatro leis dos Media de McLuhan às emagazines. Na primeira lei - a da extensão – as emagazines aumentam a nossa capacidade de estarmos informados ao incorporar novas textualidades audio/visuais interativas e a possibilidade de as consumirmos sem estarmos ligados à rede. Na segunda lei - a da caducidade – as emagazines ficam obsoletas à semelhança das revistas impressas porque não atualizam o conteúdo em tempo real. Na terceira lei – a da recuperação – As emagazines recuperam o prazer pela leitura *offline*, lenta e extensiva, típica das publicações impressas. Na quarta lei – a da reversão – Scolari salienta que as emagazines nascem com o objetivo de recuperar leitores e configurar um modelo de negócio baseado na venda de conteúdos informativos digitais com um ritmo semanal ou mensal.

Vejamos na figura 28 a forma como Scolari recombina nas eMagazines as diferentes tipologias de revista.

Figura 28: Recombinação das *interfaces* das eMagazines



Fonte: Adaptado de Scolari (2013)

As revistas digitais pertencem definitivamente a uma categoria distinta das eMagazines, porém, e apesar da diferença terminológica continuam a ser confundidas.

Los diseñadores de las primeras *emagazines* volcaron en el nuevo medio lo que sabían hacer: diseñar revistas de papel y sitios web. En este contexto las *emagazines* están más ancladas en la tradición de los productos cerrados (las revistas impresas y los cd-roms de los años 1990) que en la filosofía abierta y

volátil de la *world wide web*. Si ésta es profunda, infinita y compleja, las *emagazines* son produtos simples, casi lineales, basados en una arquitectura de la información cerrada.” (Scolari, 2013, p. 16).

Carlos Scolari recomenda que os *sites* das revistas devem apostar no fluxo contínuo de informação/portalização; em seções temáticas/eixo temporal; em conteúdo mais especializado do que generalizado; financiamento gratuito com menos publicidade; equipa profissional; distribuição por meio de rede digital e de *site* na Web; texto menos informativo e mais opinativo; utilização da Web 2.0, principalmente por meio de blogs. As webzines são fechadas, com capa, miolo e contracapa, voltados para a *interface* digital; consumidas por meio da Web. Permitem, contudo, a inserção de potencialidades digitais como animações, hipertextos, recursos multimidiáticos como vídeos, gráficos ou fotografias, além de espaços interativos que promovam a participação. Na estruturação do conteúdo destaca-se a valorização estética praticada nestas publicações.

Num estudo desenvolvido por Santos Silva (2014), sobre o aproveitamento das potencialidades dos dispositivos móveis pelas revistas impressas, e utilizando como estudo de caso a aplicação de uma revista portuguesa, concluiu a autora que, perante todas as expectativas e ferramentas ao alcance dos editores, o *software* é subaproveitado e a edição para Tablet ainda se assemelha, em quase todos os aspetos, à lógica linear da revista em papel.

2.6.5. Narrativas Para as Revistas Digitais

Os dispositivos móveis evoluíram e proporcionaram o surgimento de novas narrativas. As revistas digitais (Pluinage & Horie) oferecem uma narrativa que combina elementos estáticos, como texto, com elementos dinâmicos, como áudio, vídeo, infográficos, gráficos dinâmicos. Esta conjugação entre os elementos comunicacionais proporciona uma experiência multisensorial em que é usada a visão, a audição e o tato. Permite experiências de leitura sensíveis ao toque e a obtenção de informação mais completa. As revistas, como menciona Tavares (2011), são um reflexo e resultado de algo sobre o que elas dizem e, do qual, elas fazem parte.

A narrativa para uma revista digital é uma narrativa multimédia e, esta está associada à migração das revistas para o ambiente digital. As potencialidades do meio são, deste modo, os canais promotores do conteúdo.

Anthony Quinn (2013a) identifica sete fases na migração das revistas para o ambiente digital. Começa por descrever a produção digital com início em 1980; seguindo-se a revista em CD-Rom em meados de 1990; prosseguindo com os Websites também em meados de 1990; ainda as revistas digitais *online* em meados de 1990; a Extensão da marca em início de 2000; as revistas digitais, em formato exclusivamente *online* em meados de 2000 e, por fim, a partir de 2010 as revistas digitais exclusivamente para leitura em dispositivos móveis, com uma narrativa multimédia.

Acrescentando alguns elementos a esta perspetiva histórica diz-nos Freire (2016), que para Anthony Quinn a primeira fase é anterior ao início da Internet. As revistas circulavam por e-mail ou em serviços de teletexto. A segunda fase é a da produção

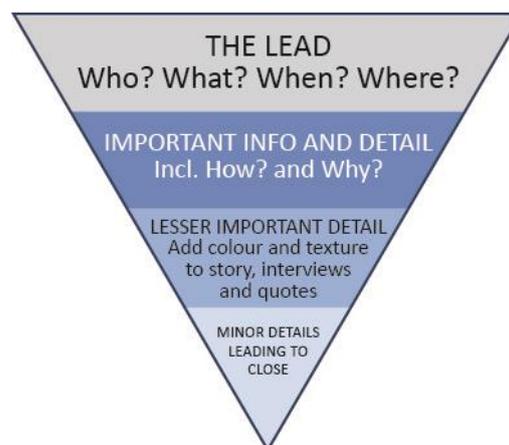
digital consolidada com a utilização de programas de edição eletrónica. As revistas em CD-Rom consistiam em publicações gravadas exclusivamente para este dispositivo. A terceira fase, caracteriza-se pela criação de Websites destinados à divulgação das revistas. As versões eram reproduções em pdf, a que Quinn atribui a denominação de *digital facsimiles*. A extensão da marca inclui a introdução de redes sociais e canais no *Youtube*. A partir de 2006 encontram-se criadas condições para a publicação de edições exclusivamente *online*. Em 2010, com o lançamento do *ipad*, dá-se um importante salto na história das revistas e suas narrativas.

Para Stam & Scott (2014) o estilo de escrita de uma revista digital apresenta diferenças em relação à revista em papel, sugerem:

- Write shorter sentences for digital.
- Use more headings within the text for digital media to guide the reader.
- Use bullet point lists on digital content which can be scanned and absorbed quickly.
- Keep repeating the main subject in digital content.
- In news writing for digital media, revert to the inverted pyramid style so that the

information is presented rapidly and accurately. (p. 166)

Figura 29: Pirâmide invertida



A emergência no mercado de dispositivos móveis está a provocar uma migração de conteúdos impressos para conteúdos digitais. Muitas são as estratégias dos grupos

editoriais para venderem as suas publicações. A título de exemplo, e no contexto internacional, se observarmos os números que nos são apresentados no relatório divulgado em 2015 por Mitchell & Page, constatamos que algumas revistas como a *Rolling Stone* e a *The New York Magazine* geram a maior parte das suas vendas através da versão digital. A *The New Yorker* é a revista com mais assinaturas digitais com cerca de 80 000, seguida pela *Wired* com aproximadamente 75 000 assinaturas.

No quadro 7 podemos observar as subscrições de quatorze revistas entre os anos de 2012 a 2014 e concluímos que o crescimento de vendas tem sido acentuado.

Quadro 7: Subscrição de revistas digitais

	2011		2012		2013		2014	
	Subs	Newsstand	Subs	Newsstand	Subs	Newsstand	Subs	Newsstand
The Atlantic	2,360	592	6,122	661	9,788	468	10,266	713
The Week	N/A	N/A	2,602	42	2,626	161	3,327	28
The New Yorker	27,372	1,953	51,157	799	73,802	8,837	80,153	9,956
The Economist	5,321	85	5,944	181	8,674	145	7,351	69
Time	N/A	N/A	N/A	N/A	44,938	5,259	49,191	16,001
The Nation	9,205	58	14,720	129	25,928	121	27,941	63
National Review	5,918	4,012	14,764	459	11,561	163	10,338	113
Fortune	N/A	N/A	N/A	N/A	9,107	4,821	11,666	9,105
The New Republic	N/A	N/A	3,374	110	6,788	170	7,992	118
Rolling Stone	15,190	519	19,976	674	24,121	2,349	28,913	23,506
Vanity Fair	11,171	7,132	43,351	3,604	60,820	18,018	62,746	17,530
New York Magazine	786	304	2,848	296	5,200	6,939	19,463	26,112
Bloomberg Business Week	18,334	171	36,911	53	37,423	727	54,004	2,725
Wired	17,629	10,076	73,066	3,423	86,178	16,843	75,369	20,870

Fonte: www.journalism.org/2015/04/29/news-magazines-fact-sheet/

Para McLoughlin (2000), o papel e o tipo de impressão conferem à revista uma certa aura de sofisticação e *glamour* que a distingue dos outros Media. A ligação de conteúdos diferenciados, como colunas, fotografias e ficção geram produtos distintos. O design das revistas digitais é muitas vezes uma réplica das revistas impressas. A

maior parte das editoras não tem uma orientação específica para a criação de conteúdos específicos para publicações digitais.

De acordo com o género jornalístico a construção narrativa de uma revista toma diferentes formas. Os textos adaptam-se aos leitores e à temática. Analistas deste meio (McLoughlin 2000; Holmes, 2012) apontam como traços das revistas de informação geral: o contexto; o problema; a resolução; a moral, uma sugestão de orientação ainda que apenas implícita na leitura. São textos escritos (Ponte, 2012) de um modo vivo, dialogante, fazendo intervir amiúde relações entre os participantes, numa polifonia de vozes. A narrativa combina-se com momentos descritivos.

A leitura de uma revista digital é diferente da leitura de um livro digital ou da leitura de um jornal digital. As revistas são essencialmente visuais. Por detrás da ligeireza que as caracteriza está um trabalho profundo e exaustivo. Tornar simples o que é complexo é muito difícil e requer muita perícia. As revistas digitais pretendem ser um produto elaborado e sofisticado que integra textos, imagens e som, com grande eficácia e beleza.

Seguindo uma linha semelhante à técnica de *storytelling*, Holmes (2009) desafia-nos a uma reflexão sobre o elevado número de revistas disponíveis para leitura em comparação com o número reduzido de jornais e, inversamente, a elevada quantidade de estudos académicos que encontramos sobre jornais e os que encontramos sobre revistas.

"Here is an experiment to try; it comes in two parts. First, pick a newsagent, any newsagent. Look around. On some kind of stand in the foreground you

will see a dozen or so newspapers. Look around again. On a different stand, or stands, you will see dozens, scores or possibly hundreds of magazines, depending on the size of shop you have selected. Now, take yourself to a library, preferably one with an academic connection. Fire up the online search and look for books about newspapers, then look for books about magazines. The search results are likely to be in inverse proportion to the result of the newsagent survey. Hundreds of books about newspapers, perhaps a couple of dozen about magazines; if you are in a good library.

Why this neglect? Magazines have an important role to play in our culture. They are, as almost everyone will readily admit, sources of pleasure for millions of readers and that alone gives them a cultural value. They are almost as readily granted an important role as informers and educators; anyone wanting to acquire more knowledge about carp fishing, fashion, steam railways, home decoration, the medical profession, local government, cross stitching, or practically anything else under the sun, can easily and relatively cheaply find or be directed to an appropriate magazine. (p. VIII).

As revistas promovem a aquisição de conhecimento, conseguem cativar leitores mais resistentes a outros formatos de leitura, o que, por si só, já são bons motivos para considerar a revista como um bom recurso de aprendizagem. Perspetiva sublinhada por Holmes:

Magazines, then, are vectors of pleasure, they encourage the acquisition of knowledge, they may play an important role in the formation of identity, they are open to resistant readings, they easily encompass and incorporate flexible

and varying conditions of consumption and production, and they form a readily accessible community focus. (2009, p. VIII-IX)

2.6.6. Revistas Digitais Como Recurso Educativo

Ir ao encontro das necessidades de cada leitor é a aspiração dos editores de revistas, pretensão que se intensifica quando estamos no âmbito educativo/formativo. Esta possibilidade encontra-se cada vez mais próxima da prática comum. Os registos informáticos que permitem identificar a forma como lemos e, conseqüentemente, as nossas necessidades e gostos de leitura, facilitam a conceção de publicações personalizadas, tornando-as verdadeiros recursos educativos na aprendizagem ao longo da vida. As teorias pedagógicas que defendem o ensino adaptado a cada indivíduo não são novidade, mas o desenvolvimento tecnológico e a gestão da informação tornaram esta hipótese cada vez mais próxima da realidade. É a chamada "personalização" (Canavilhas, 2012) como se pode ler em alguns estudos desenvolvidos no Institute For The Future (ITFF).

Com o desenvolvimento tecnológico que facilita a personalização do conteúdo, cada leitor pode ter a sua própria revista, de acordo com os seus interesses/necessidades, uma verdadeira "escola" para a aprendizagem ao longo da vida. Ressaltamos, no entanto, que o próprio leitor já pode fazer esta seleção de conteúdo ao pesquisar na internet assuntos do seu interesse.

Analisando os estudos de alguns investigadores na área do jornalismo de revista e considerando o conceito de recurso educativo como qualquer meio que contribui para

promover aprendizagens, facilmente concebemos que todos os formatos mediáticos podem ser explorados para este fim. Por exemplo, Scalzo refere que “Estudando a história das revistas, o que se nota em primeiro lugar não é uma vocação noticiosa do meio, mas, sim, a afirmação de dois caminhos bem evidentes: o da educação e o do entretenimento” (2014, p.13). Narra ainda que as revistas “Ajudaram na formação e na educação de grandes parcelas da população que precisavam de informações específicas, mas que não queriam – ou não podiam dedicar-se aos livros... As revistas vieram para ajudar na complementação da educação, no aprofundamento de assuntos, na segmentação, no serviço utilitário que podem oferecer a seus leitores” (Scalzo, 2014, p.14).

As revistas cativam, os temas proporcionam reflexão, concentração e experiências de leitura diversificadas. As revistas surgem para falarem com os leitores (Freire, 2016) são eles a base da segmentação, a base de um nicho de mercado. Como afirmam Natansohn & Cunha (2010), o fenômeno da convergência tecnológica e cultural permite a produção e distribuição de material em várias plataformas e suportes multimidiáticos e propicia formas (simultâneas) de consumo e de agregação social, gerando novos protocolos de participação e práticas culturais. Desta forma, pensar, nas revistas digitais, pensar nos dispositivos móveis, é pensar em sítios de comunidades e redes sociais. "É no ambiente de convergência cultural que se produzem modos de consumo comunitário, que se manifestam na criação de comunidades digitais específicas, onde os *mobiles* podem passar a ser protagonistas principais." Lê-se na citação de Natansohn & Cunha (p. 160).

A título de resumo, realçamos alguns dos pressupostos a ter em conta no desenho de revista digital como recurso educativo.

Princípios:

- Uma revista digital não é uma versão *online* da versão impressa. Envolve conteúdo em distintos formatos.
- A revista digital é na sua essência interativa construída a partir das potencialidades de uma plataforma digital.
- As revistas digitais são desenhadas para chamar a atenção de leitores digitais e não para serem impressas e lidas em papel. As páginas são formatadas para serem lidas num ecrã.

Traços distintivos:

- Tem um tratamento estético atraente podendo ser um fator motivador para a sua leitura e consequente aquisição de conhecimentos dos seus leitores.
- São concebidas para permitirem uma interação com o leitor. A ação do leitor pode ser uma extensão à própria revista, à semelhança do que se passa nas redes sociais, blogues, fóruns, grupos de discussão.
- Cada número é uma edição autónoma.

Potencialidades:

- Identificar perfis de leitores para divulgação de conteúdos.
- Atrair a atenção dos leitores através de formas criativas de narrar histórias.
- Usabilidade e mobilidade deste formato editorial.

- Alertar através de notificação os utilizadores quando existem atividades que acompanham ou que se enquadram no seu perfil de leitor.
- Complementar sob a forma de uma plataforma de alojamento de vídeos de produção própria, conteúdos veiculados na versão impressa ou *online*.
- Interagir com o leitor, de modo a poder torná-lo um elemento participativo do campo editorial.

Trabalho Colaborativo:

- É um recurso de trabalho colaborativo entre leitores com os mesmos interesses de aprendizagem. A perspetiva apresentada por um leitor pode influenciar a leitura subsequente e assim por diante.
- Possibilita a criação de comunidades ligadas às revistas, as quais podem ser administradas por leitores ou pela própria revista. A pertença à comunidade de uma revista tem por função revelar características identitárias e evidenciar gostos e interesses. Podemos estar perante uma escola de cultura contemporânea, onde se socializam conhecimentos, se geram processos de identificação e identidade.
- Possibilita a participação através de canais abertos – redes sociais, blogues, fóruns, entre outros.
- Os utilizadores podem ser convidados à prática de divulgação de informação relacionada com as rubricas da revista.

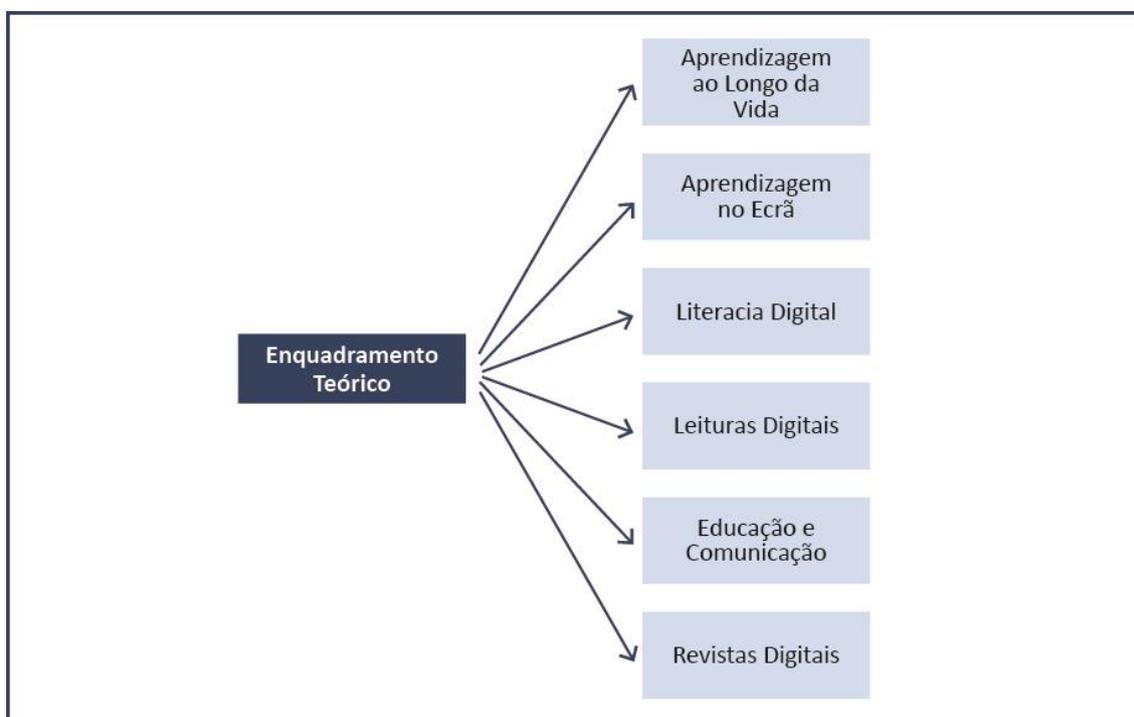
Economia:

- E não menos importante, devido a um custo de produção e distribuição que a médio prazo se torna mais reduzido, as revistas digitais apresentam-se como

uma boa opção para determinadas práticas educativas, nomeadamente as que envolvem processos de partilha e a divulgação de conteúdos noutros países.

Fruto de uma intensa reflexão, reconsideramos o conceito de revista digital como um produto que motiva a leitura, que através dos diferentes géneros de escrita permite a pluralidade e a diversidade de perspetivas, que apresenta saberes relevantes para a vida, nomeadamente para a profissional, e que, ao fazê-lo em pequenas unidades, com narrativa multimédia, permite a gestão do tempo de cidadãos ativos e a criatividade na aplicação do conhecimento à prática.

Síntese do Capítulo



Neste capítulo dedicado à revisão da literatura apresentámos a argumentação para deduzir e justificar as questões e hipóteses da investigação empírica. Expusémos

informação que permite compreender que com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação emergem novos ambientes de aprendizagem e acentua-se a necessidade de aprendizagem ao longo da vida. Os recursos educativos abertos disponíveis na Web aceleram a diluição das fronteiras entre aprendizagem formal, não formal e informal. Na sociedade digital da informação e do conhecimento é fundamental saber pesquisar a informação, analisá-la e utilizá-la de forma adequada. A informação deixou de ser escassa confrontando-se os leitores com novas preocupações, nomeadamente, a abundância da informação e novas competências para a gerir. Novidades nos recursos mediáticos proporcionam outras formas de acesso ao conhecimento, sendo um desses recursos as revistas digitais. Discutiu-se o conceito de revista digital e o contributo como mediador de aprendizagem. As revistas digitais afiguram-se como um recurso para estabelecer o diálogo entre os leitores e o conhecimento.

Capítulo 3 - Metodologia do Estudo

Enquadramento

Desenhámos o projeto de investigação numa abordagem ao conhecimento que considera pontos de vista e análises múltiplas. No tocante à corrente filosófica, a abordagem metodológica inscreveu-se no paradigma pragmático. Sendo este um estudo com uma vertente exploratória sequencial, a reflexão que fomos exercendo, ao longo deste estudo, foi acompanhada por diversas interrogações às quais procurámos dar respostas.

3.1. Apresentação e Justificação da Metodologia

A tomada de decisão em relação à metodologia do estudo a adotar é a etapa que assume maior importância após a formulação do problema a investigar. É esta formulação que nos vai orientar na escolha de uma metodologia quantitativa, qualitativa ou mista. Como referem Hill & Hill: “Uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar” (2012, p. 19). E as nossas questões e os nossos objetivos enquadram-se numa investigação quantitativa? Numa investigação qualitativa? Ou necessitamos de ambas as abordagens para resolver o nosso problema? No caso concreto da problemática deste estudo, os procedimentos e técnicas adequados à recolha de dados, para obtermos resposta às questões enumeradas, não se enquadram num só plano metodológico. A seleção de apenas uma perspetiva quantitativa ou qualitativa não se apresenta suficiente para respondermos às questões referidas no nosso estudo, o que

nos conduz a desenvolver o projeto numa abordagem ao conhecimento que considera pontos de vista e análises múltiplas.

3.1.1. Métodos Mistos

Designado de várias maneiras, por exemplo: "método", "técnica", "metodologia", "abordagem" e "movimento", decidimo-nos pela utilização do termo "Métodos Mistos" – expressão mencionada, entre outros, por Creswell e Clark (2011), Teddlie e Tashakkori (2009), Hesse-Biber (2010), Mertens (2010) autores que consideramos nucleares neste paradigma metodológico.

Identificado o termo, passamos para a segunda inquietação, a qual se relaciona com a resposta à pergunta: o que é uma pesquisa de métodos mistos?

Seguindo a proposta de Creswell (2010), podemos referir que, para este especialista, a pesquisa de métodos mistos consiste numa abordagem de investigação que combina ou associa as formas de pesquisa qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso da abordagem qualitativa e da quantitativa e a combinação de ambas. Hesse-Biber & Leavy (2011) caracterizam a pesquisa de métodos mistos da seguinte forma:

A mixed methods research approach might be a good starting point for beginning our inquiry. Mixed methods is a research design for data collection and analysis. The term usually refers to the use of both qualitative and quantitative methods in one study or sequentially in two or more studies.

(p.278)

As autoras apontam cinco razões para a utilização desta metodologia. A primeira, e a mais referida, é a triangulação – de métodos, de teorias, de dados. A segunda é a complementariedade entre os dados recolhidos através da metodologia quantitativa e da qualitativa. A terceira, desenvolvimento, "For example statistical data collected from a quantitative method can often shape interview questions for the qualitative portion of one's study". A quarta, iniciação - quando o resultado da pesquisa levanta questões ou contém contradições que necessitam de esclarecimentos "a study's findings may raise questions or contradictions that will require clarification, thus initiating a new study. A quinta razão é a expansão "Producing detailed findings helps enable future research endeavors and allows researchers to continuously employ different and mixed methods in their pursuit of new or modified research questions."(p. 5)

Um olhar sobre cinco dos paradigmas que Teddlie e Tashakkori (2009, p. 88) colocam (Construtivismo, Transformativo, Pragmatismo, Pós-positivismo e Positivismo) como os utilizados nos diversos desenhos metodológicos de métodos mistos, permite-nos justificar melhor o enquadramento da nossa problemática no paradigma pragmático.

Quadro 8: Paradigmas de Métodos Mistos

<i>Dimensions of Contrast</i>	<i>Constructivism</i>	<i>Transformative</i>	<i>Pragmatism</i>	<i>Postpositivism</i>	<i>Positivism</i>
Methods	QUAL	Both QUAL and QUAN; community of participants involved in methods decisions	Both QUAL and QUAN; researchers answer questions using best methods	Primarily QUAN	QUAN
Logic	Inductive	Both inductive and hypothetico-deductive	Both inductive and hypothetico-deductive	Hypothetico-deductive	Hypothetico-deductive (originally inductive)
Epistemology (researcher/participant relationship)	Subjective point of view; reality co-constructed with participants	Both objectivity and interaction with participants valued by researchers	Both objective and subjective points of view, depending on stage of research cycle	Modified dualism	Objective point of view (dualism)
Axiology (role of values)	Value-bound inquiry	All aspects of research guided by social injustice	Values important in interpreting results	Values in inquiry, but their influence may be controlled	Value-free inquiry
Ontology (the nature of reality)	Ontological relativism—multiple, constructed realities	Diverse viewpoints regarding social realities; explanations that promote justice	Diverse viewpoints regarding social realities; best explanations within personal value systems	Critical realism (external reality that is understood imperfectly and probabilistically)	Naïve realism (an objective, external reality that can be comprehended)
Possibility of causal linkages	Impossible to distinguish causes from effects; credibility of descriptions important	Causal relations that should be understood within the framework of social justice	Causal relations, but they are transitory and hard to identify; both internal validity and credibility important	Causes identifiable in a probabilistic sense that changes over time; internal validity important	Real causes temporally precedent to or simultaneous with effects
Possibility of generalization	Only ideographic statements possible; transferability issues important	Ideographic statements emphasized; results linked to issues of social inequality and justice	Ideographic statements emphasized; both external validity and transferability issues important	Modified nomothetic position; external validity important	Nomothetic statements possible

Fonte: Teddlie & Tashakkori (2009, p. 88)

As nossas questões de investigação não só nos conduziram à opção dos métodos mistos como elas próprias o sugeriram. Utilizámos métodos qualitativos e quantitativos atendendo à natureza da interrogação em causa. Em relação às questões de investigação já expostas, que enumerámos por: Q1., Q2., Q3., Q4., Q5., podemos referir que de acordo com o estudo efetuado começámos por recolher dados fundamentais para a elaboração dos instrumentos de recolha de dados. A lógica do nosso estudo foi, nesta fase inicial, indutiva, na medida em que começámos por observar e conhecer "o tipo de leitores em que nos estamos a tornar", "as nossas práticas de leitura digital", a "motivação para a aprendizagem em contexto digital informal", a "forma como uma determinada comunidade profissional encara a possibilidade de ler revistas digitais para fins educativos". Esta observação teve por

objetivo compreender melhor o fenómeno em estudo mas não excluiu a lógica hipotético-dedutiva. Fomos observar o fenómeno para chegarmos a conclusões mas muitas das nossas suposições sustentam-se noutros estudos teóricos. O ponto de vista teve uma dimensão mais objetiva ou mais subjetiva, dependendo do momento em que nos encontrávamos no ciclo de pesquisa. Por exemplo, a Q.1 e a Q2., podem ser analisadas numa perspetiva qualitativa e quantitativa de acordo com o momento da investigação e da formulação dos instrumentos utilizados para responder a estas questões. Seguindo a perspetiva de Teddlie e Tashakkori, pretendemos identificar relações causais e a possibilidade de generalizações, não descurando a validade interna e a credibilidade assim como a importância na validade externa e transferibilidade.

Em relação à corrente filosófica são diversos os especialistas em métodos mistos que defendem o pragmatismo como a concepção adequada para fundamentarem este tipo de pesquisa. De acordo com Teddlie e Tashakkori (2009) a postura pragmática apresenta-se muito apropriada na elaboração da teoria e da pesquisa em educação. Como refere Tréz (2012), o pragmatismo foca-se no problema a ser investigado e nas consequências da pesquisa. Procura resposta a uma questão através do método considerado mais adequado. O pragmatismo orienta para a resolução de problemas práticos.

Recuando às origens desta corrente filosófica emergente no séc. XIX podemos salientar que o pragmatismo foi um termo introduzido na literatura filosófica por Charles Sanders Peirce. Aderiram a este pensamento científico, só para destacar alguns dos nomes mais proeminentes, William James, John Dewey, George Herbert Mead.

Murphy (1993), no relato histórico que nos oferece sobre estes investigadores, apresenta os princípios do pragmatismo Peirceano. Como exemplo, destacamos o que refere que uma crença verdadeira é aquela que está destinada a merecer o acordo final de todos os que investigam cientificamente. Qualquer objeto representado numa opinião verdadeira é real. Com o pragmatismo de William James a "verdade" continua a estar no centro das discussões. Citando Murphy a teoria da verdade de James pode traduzir-se da seguinte forma: "O que é verdadeiro no nosso modo de pensar é a produção de crenças que se provam a si próprias serem boas, e boas por razões definidas, determináveis." (1993, p. 81). John Dewey, conhecido como teórico da educação, filósofo e psicólogo é outro dos nomes associados ao pragmatismo. "Para Dewey, não foram os argumentos de Peirce e James mas os de Charles Darwin que efectivamente deram o dobre a finados à glorificação grega do ser sobre o devir e do conhecimento sobre a crença justificada." (Murphy, 1993, p. 89). Dewey via-se a si próprio como um experimentalista. O pragmatismo de Dewey é suportado no método empírico. Encontra a vida de todo o pensamento na sua capacidade de assimilar a experiência nova à experiência fundada.

Os investigadores escolhem os métodos, as técnicas e os procedimentos de pesquisa que melhor se ajustam às suas necessidades e propósitos. O pragmatismo abre a porta para múltiplos métodos, diferentes concepções e diferentes suposições, assim como para diferentes formas de recolha e análise de dados.

3.1.2. *Design* Exploratório Sequencial

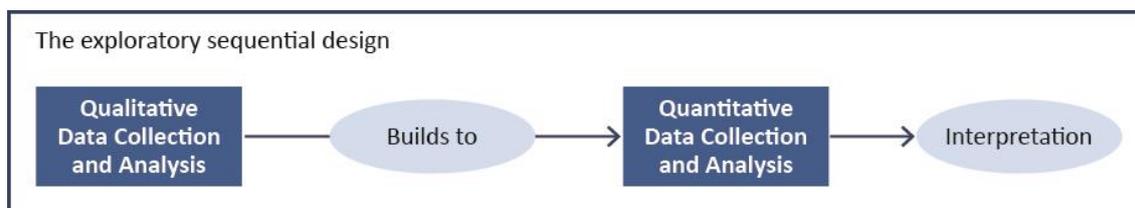
Como se podem relacionar os métodos quantitativos e qualitativos num único estudo?

São várias as propostas de desenhos metodológicos que acolhem as necessidades das questões decorrentes do problema de investigação. Com base nas pesquisas e nas leituras efetuadas durante vários anos em torno das questões relacionadas com métodos mistos, Creswell e Clark (2011) apresentam um conjunto de características que creem ser as adequadas para descrever a pesquisa de métodos mistos:

- collects and analyses persuasively and rigorously both qualitative and quantitative data (based on research questions);
- mixes (or integrates or links) the two forms of data concurrently by combining them), sequentially by having one build on the other, or embedding one within the other;
- gives priority to one or to both forms of data (in terms of what the research emphasizes);
- uses these procedures in a single study or in multiple phases of a programs of study;
- frames these procedures within philosophical worldviews and theoretical lenses; and
- combines the procedures into specific research designs that direct the plan for conducting the study. (p. 5)

De acordo com a nossa proposta de investigação, o estudo enquadra-se no seguinte plano:

Figura 30: Desenho exploratório sequencial



Fonte: Creswell & Clark (2011, p. 411)

Creswell e Clark (2011) definem o Design Exploratório Sequencial como, "a two-phase mixed methods design in which the research starts with the collection and analysis of qualitative data, followed by the collection and analysis of quantitative data to test or generalize the initial qualitative findings." (2011, p. 411).

Com base na recolha de dados efetuada na fase preparatória deste projeto, a qual se materializou com um questionário exploratório, obtivemos elementos factuais acerca da população a entrevistar. O guião da entrevista (Anexo 6) e a seleção dos entrevistados estiveram diretamente relacionados com as respostas ao questionário.

A análise dos dados recolhidos nesta primeira fase, que considerámos qualitativa, foi fundamental para a construção do questionário que realizámos numa segunda fase, numa abordagem quantitativa.

O *design* exploratório sequencial não ficou delimitado aos instrumentos mencionados. Foi nossa intenção construímos/adaptarmos e utilizarmos todas as técnicas pertinentes de recolha de dados que estiveram ao nosso alcance para a resolução do problema de investigação.

Mais importante do que a utilização de nomenclaturas de *designs* metodológicos é o de apresentarmos um estudo que oferece possibilidades de resposta à pergunta de partida.

3.2. Contexto e Caracterização da População

Quando se desenham produtos de educação/formação, uma das condições para o sucesso da sua implementação é o conhecimento do contexto sobre o qual irá incidir o estudo. Na presente investigação este focou-se no sistema Bancário Português. Como afirmam Hill & Hill “Qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados. Os dados são informação na forma de observações, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidas por um conjunto de entidades” (2012, p.41).

Num projeto desta natureza devemos sempre responder à pergunta “a quem?”. Em relação “a quem?”, o nosso campo de análise incidiu sobre os profissionais dos Bancos Associados da APB (Associação Portuguesa de Bancos) e estudantes no ISGB (Instituto Superior de Gestão Bancária).

A Associação Portuguesa de Bancos (APB) é, como se pode ler em www.apb.pt, a principal entidade que representa o setor bancário português. Foi criada em 1984 para fortalecer o sistema financeiro, bem como o seu relacionamento com a sociedade e contribuir para o desenvolvimento de um setor bancário mais sólido e atento aos problemas e às necessidades do país.

A APB reúne a maioria dos bancos nacionais e bancos estrangeiros que exercem a atividade bancária em Portugal. No Boletim Estatístico, com periodicidade semestral, apresentado em http://www.apb.pt/content/files/APB_Boletim_Estatstico_Junho_2015.pdf cuja edição se encontra divulgada no *site* da APB www.apb.pt podemos fazer uma leitura dos números que se reportam aos recursos humanos das instituições financeiras associadas a 30 de junho de 2015.

A APB representava, nesta data, um total dos 32 Bancos que se encontravam registados no Banco de Portugal. No quadro 9 é possível identificar, por nome, as instituições financeiras que integram a APB:

Quadro 9: Lista de instituições financeiras que integram a APB

Instituições financeiras	Designação do Grupo para efeitos de apresentação de contas consolidadas
Banco BIC Português, S.A.	
Banco BPI, S.A.	Grupo BPI
Banco Português de Investimento, S.A.	
Banco Carregosa, S.A.	Grupo Banco Carregosa
Banco Comercial Português, S.A.	Grupo Banco Comercial Português
Banco ActivoBank, S.A.	
Banco de Investimento Imobiliário, S.A.	
Banco de Investimento Global, S.A.	Grupo Banco de Investimento Global
Novo Banco, S.A.	Grupo Novo Banco
Banco Espírito Santo de Investimento, S.A.	Grupo Banco Espírito Santo de Investimento
Novo Banco dos Açores, S.A.	
BEST - Banco Electrónico de Serviço Total, S.A.	

Banco Finantia, S.A.	Grupo Banco Finantia
Banco Invest, S.A.	Grupo Banco Invest
Banif - Banco Internacional do Funchal, S.A.	Banif Grupo Financeiro
Banif - Banco de Investimento, S.A.	
Banif Mais, S.A.	
Caixa Central - Caixa Central de Crédito Agrícola Mútuo, CRL	Grupo Crédito Agrícola
Caixa Económica Montepio Geral	Grupo Caixa Económica Montepio Geral
Montepio Investimento, S.A.	
Caixa Geral de Depósitos, S.A.	Grupo Caixa Geral de Depósitos
Caixa - Banco de Investimento, S.A.	Grupo Caixa – Banco de Investimento
Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (Portugal), S.A.	Grupo BBVA (Portugal)
Banco Popular Portugal, S.A.	
Banco Santander Consumer Portugal, S.A.	Santander Consumer Portugal
Banco Santander Totta, S.A.	Santander Totta, SGPS, S.A.
Instituições financeiras	Designação do Grupo para efeitos de apresentação de contas consolidadas
Banco do Brasil, AG – Sucursal em Portugal	
Barclays Bank PLC – Sucursal em Portugal	Grupo Barclays Bank (Portugal)
BNP Paribas – Sucursal em Portugal	
BNP Paribas Securities Services, S.A. – Sucursal em Portugal	

Fonte: APB – Boletim Estatístico Nº 51, 30 de junho de 2015

Não foram incluídas no boletim em questão o NCG Bancos, S.A., Sucursal em Portugal e Deutsche Bank, AG, Sucursal em Portugal, por indisponibilidade da informação. A

título orientador apresenta-se a caracterização dos recursos humanos das respetivas instituições.

Quadro 10: Recursos humanos das instituições financeiras associadas

	Banco BIC	Banco BPI	BPI	Carregosa	Millennium bcp	Activobank	BII	BIG	Novo Banco	Besi	NB Açores	Best
Número de Empregados												
Total	1.450	5.917	62	76	7.379	139	-	199	5.554	236	99	140
Por Género												
Homens	854	2.737	47	43	4.351	77	-	121	2.893	139	60	77
Mulheres	596	3.180	15	33	3.028	62	-	78	2.661	97	39	63
Por Idades												
Até 29 anos	73	157	15	9	86	2	-	46	226	32	15	16
De 30 a 44 anos	938	3.574	32	34	3.171	98	-	128	2.952	131	39	118
45 anos ou mais	439	2.186	15	33	4.122	39	-	25	2.376	73	45	6
Por Antiguidade												
Até 1 ano	42	59	7	11	13	-	-	22	46	8	-	10
de 1 a 5 anos	585	211	9	27	84	2	-	74	310	55	13	37
de 6 a 10 anos	438	1.906	10	17	936	27	-	65	1.109	63	17	79
de 11 a 15 anos	248	1.239	11	14	756	30	-	28	1.171	38	68	14
mais de 15 anos	137	2.502	25	7	5.590	80	-	10	2.918	72	1	-
Por Vínculo Contratual												
Efectivos	1.362	5.892	60	54	7.366	139	-	145	5.383	219	91	120
Contratados a prazo	88	25	2	22	13	-	-	54	171	17	8	20
Por Habilitações Literárias												
Ensino básico	29	47	-	7	416	-	-	7	389	8	23	-
Ensino secundário	632	1.910	4	14	3.391	62	-	28	1.781	40	30	31
Ensino superior	789	3.960	58	55	3.572	77	-	164	3.384	188	46	109
Por Funções												
Chefias	286	1.852	33	20	2.157	50	-	66	1.210	123	23	40
Específicas	638	2.757	24	33	4.904	82	-	123	2.249	88	31	82
Administrativas	521	1.230	5	16	296	7	-	7	2.056	16	44	18
Auxiliares	5	78	-	7	22	-	-	3	39	9	1	-
Por Actividade												
Comercial	1.047	3.823	48	24	5.277	134	-	79	3.343	-	77	73
Outra	403	2.094	14	52	2.102	5	-	120	2.211	236	22	67

Quadro 11: Recursos humanos das instituições financeiras associadas (cont.)

	Finantia	Invest	Banif	Banif Inv	Banif Mais	CCCAM	Montepio	Montepio Inv	CGD	CBI	BBVA	Popular
Número de Empregados												
Total	149	126	1.776	41	222	3.696	3.886	2	8.845	157	587	1.298
Por Género												
Homens	90	94	1.030	26	109	1.989	2.133	2	3.756	95	304	901
Mulheres	59	32	746	15	113	1.707	1.753	-	5.089	62	283	397
Por Idades												
Até 29 anos	12	25	81	8	7	134	72	1	642	24	22	78
De 30 a 44 anos	83	81	1.086	26	159	1.530	2.356	1	3.924	66	260	848
45 anos ou mais	54	20	609	7	56	2.032	1.458	-	4.279	67	305	372
Por Antiguidade												
Até 1 ano	7	15	29	3	15	97	14	2	85	11	-	14
de 1 a 5 anos	29	33	54	11	48	176	136	-	983	30	15	116
de 6 a 10 anos	13	42	644	15	58	530	794	-	1.222	52	123	309
de 11 a 15 anos	40	17	360	12	44	580	757	-	897	30	50	332
mais de 15 anos	60	19	689	-	57	2.313	2.185	-	5.658	34	399	527
Por Vínculo Contratual												
Efectivos	130	101	1.749	35	206	3.522	3.862	1	8.638	155	586	1.236
Contratados a prazo	19	25	27	6	16	174	24	1	207	2	1	62
Por Habilitações Literárias												
Ensino básico	7	1	101	-	19	412	454	-	930	6	18	16
Ensino secundário	48	46	625	8	113	1.927	1.340	-	2.817	33	243	486
Ensino superior	94	79	1.050	33	90	1.357	2.092	2	5.098	118	326	796
Por Funções												
Chefias	27	19	365	18	45	904	946	-	1.792	77	140	346
Específicas	86	102	886	13	53	476	1.283	2	2.662	59	369	730
Administrativas	36	5	525	4	69	2.131	1.600	-	4.285	15	78	219
Auxiliares	-	-	-	6	55	185	57	-	106	6	-	3
Por Actividade												
Comercial	42	55	1.010	4	93	2.708	2.568	-	6.456	157	358	751
Outra	107	71	766	37	129	988	1.318	2	2.389	-	229	547

Quadro 12: Recursos humanos das instituições financeiras associadas (cont.)

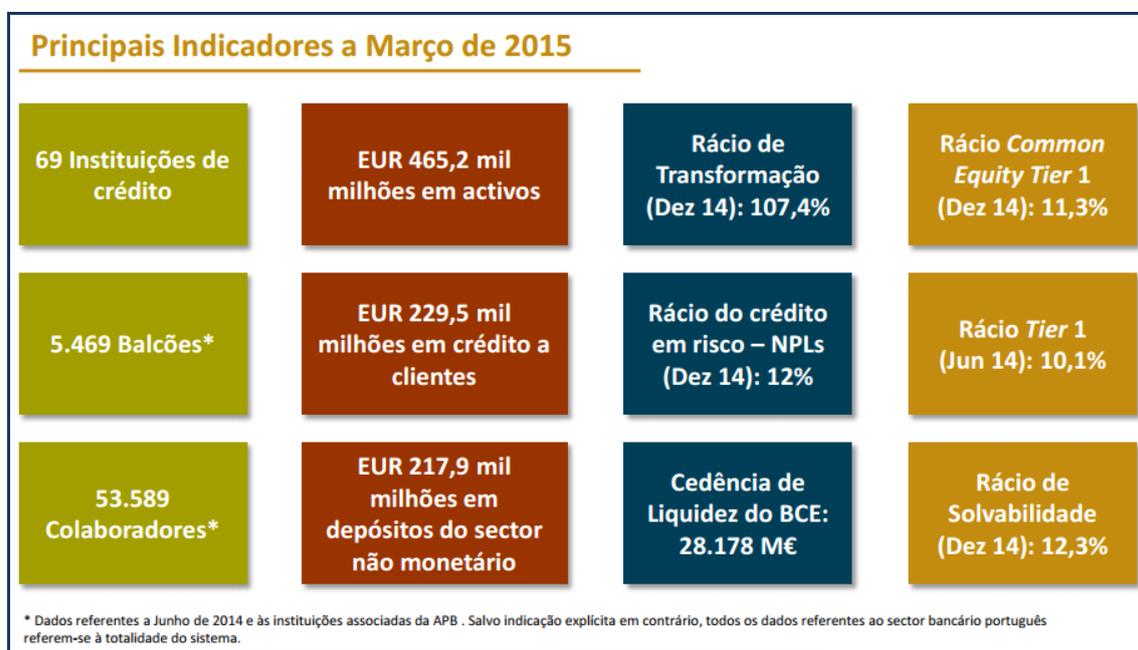
	Sant Consumer	Santander Totta	BB	Barclays	BNP	BNP SS
Número de Empregados						
Total	-	5.252	94	1.129	84	927
Por Género						
Homens	-	2.864	42	537	43	406
Mulheres	-	2.388	52	592	41	521
Por Idades						
Até 29 anos	4	145	19	47	1	288
De 30 a 44 anos	116	2 525	50	857	20	629
45 anos ou mais	45	2 582	25	225	63	10
Por Antiguidade						
Até 1 ano	3	36	7	2	2	220
de 1 a 5 anos	10	168	61	97	23	591
de 6 a 10 anos	50	1 057	11	805	3	116
de 11 a 15 anos	54	1 159	4	85	1	-
mais de 15 anos	48	2 832	11	140	55	-
Por Vínculo Contratual						
Efectivos	163	5 216	84	1 129	84	895
Contratados a prazo	2	36	10	-	-	32
Por Habilitações Literárias						
Ensino básico	1	192	1	-	5	-
Ensino secundário	79	2 672	30	247	36	206
Ensino superior	85	2 388	63	882	43	721
Por Funções						
Chefias	26	1 201	20	261	22	129
Específicas	118	3 237	15	789	35	99
Administrativas	21	800	59	79	27	699
Auxiliares	-	14	-	-	-	-
Por Actividade						
Comercial	87	3 246	23	487	7	-
Outra	78	2 006	71	642	77	927

Fonte: APB – Boletim Estatístico Nº 51, 30 de junho de 2015

A população bancária em análise apresentava nesta data, 30 de junho de 2015, um total de 49 522 empregados, repartidos pelos seguintes bancos: BIC 1 450; BPI 5 917; BPI, S.A. 62; Carregosa 76; Millennium bcp 7 379; Activobank 139; BIG 199; Novo Banco 5 554; Besi 236; NB Açores 99; Best 140; Finantia 149; Invest 126; Banif 1 776; Banif Inv 131; Banif Mais 222; CCCAM 3 696; Montepio 3 886, Montepio Inv 2; CGD 8 845; CBI 157; BBVA 587; Popular 1 298; Santander Totta 5 252; BB, 94; Barclays 1 129; BNP 84; BNP SS 927. Relativamente ao género, verifica-se que os homens têm um número superior face às mulheres, apesar de ligeiro. Por idade verifica-se que o grupo etário dos 30 aos 44 anos é o que apresenta o número mais elevado de efetivos.

Apresenta-se, também, na figura 31, alguns indicadores que contextualizam o setor bancário português em Março de 2015³. A informação foi retirada do *Overview* do Sistema Bancário Português, publicação da responsabilidade do Centro de Assessoria Económica e Financeira da APB, cujo objetivo é permitir uma visão resumida sobre vários temas que se considera serem de especial importância no desenvolvimento da atividade bancária.

Figura 31: Principais Indicadores a março de 2015



O ISGB (Instituto Superior de Gestão Bancária), local onde efetuámos entrevistas a bancários, é (em 2016) um estabelecimento de ensino superior politécnico não integrado, criado pela Associação Portuguesa de Bancos, ao abrigo do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo.

O ISGB, como se podia ler na informação retirada do *site* www.isgb.pt, em fevereiro de 2016, tinha como objetivo a formação superior de quadros e técnicos direcionados

³ Data da última publicação antes da conclusão deste estudo.

para o setor financeiro. Devido à dispersão da população alvo no território nacional, o Instituto desenvolvia e implementava as metodologias e soluções de formação que melhor se enquadravam nos requisitos de preparação e características próprias das populações do setor financeiro e que, neste caso, passavam por metodologias de ensino a distância.

Identificada a população alvo sobre a qual incidiu esta investigação, colaboradores da banca, podemos referir que, numa primeira fase, a que chamámos de exploratória, procedemos, por conveniência, à recolha de dados junto de bancários que frequentavam o Instituto Superior de Gestão Bancária. Na segunda fase, recolhemos dados junto da população bancária dos bancos que pertenciam à Associação Portuguesa de Bancos.

3.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Em função de alguma estabilidade da questão central de investigação, associada à ideia de que o campo empírico poderá potencialmente auxiliar a própria formulação do problema, iniciou-se em Maio de 2013 a aplicação de um inquérito por questionário (anexo 3) a alunos do 3º ano das licenciaturas de Gestão Bancária e de Gestão e Sistemas de Informação, seguindo-se a realização de entrevistas (anexo 5) a alguns alunos selecionados intencionalmente. O que determinou esta seleção foi o facto de os alunos serem empregados na banca e de mostrarem interesse em participarem no estudo.

Os dados recolhidos e analisados contribuíram para: (1) conhecer a população em estudo nas suas práticas de literacia digital, (2) averiguar o interesse de atualização/descoberta de conteúdos técnicos em contexto de aprendizagem informal digital, (3) indagar a motivação pela leitura de revistas digitais temáticas na área de formação académica e profissional e (4) conhecer a comunidade profissional em que se inserem. Segundo o paradigma pragmático, estamos a "aproveitar-nos" dos diversos recursos ao nosso alcance para obtermos conhecimento que fundamente o nosso estudo.

3.3.1. Processo de Seleção dos Entrevistados

O primeiro passo na concretização do trabalho prático teve lugar a partir de uma conversa informal com o Diretor de Cursos do ISGB. Esta conversa realizou-se em Abril de 2013 e teve o propósito de obter autorização para a realização de entrevistas e distribuição dos questionários presenciais aos estudantes. Foi também solicitada a caracterização dos estudantes do ISGB, a fim de se tomarem decisões metodológicas na seleção da amostra. De modo a formalizar a investigação foi entregue uma carta institucional a requerer autorização para a aplicação dos instrumentos (anexo 2).

3.3.1.1. Construção do Questionário Presencial

O questionário foi aplicado às turmas do ISGB de Lisboa em Maio de 2013 (anexo 3).

Obteve-se um total de 56 respostas num universo de 124 alunos.

Foram essencialmente três os objetivos que conduziram à conceção do questionário: (1) selecionar voluntários para a realização das entrevistas; (2) recolher dados factuais sobre práticas de leitura digital e (3) efetuar um estudo exploratório para a realização do questionário por inquérito *online* a aplicar aos profissionais da banca, a realizar na segunda fase metodológica deste estudo.

O instrumento foi constituído por 14 perguntas, distribuídas em quatro dimensões: (1) dados sobre uso de meios informáticos, (2) literacia da informação digital, (3) revistas digitais e (4) autoaprendizagem *online*. Pretendia-se saber em cada uma das dimensões, respetivamente, que dispositivos estes participantes usavam para se ligar à internet; que ferramentas frequentavam na web e qual a periodicidade dessa utilização; quais as práticas na pesquisa e nas leituras digitais; reconhecer leitores de revistas digitais e saber em que dispositivos exerciam este hábito; identificar as categorias de revistas digitais e a frequência de leitura; determinar as razões que contribuíram para acederem a revistas em formato digital; verificar o tempo médio que dedicavam a ler revistas digitais por semana; perspetivar predisposição para a autoaprendizagem; perfil do participante e, por fim, confirmar o interesse em continuarem a colaborar para esta pesquisa.

O facto da identificação dos respondentes surgir no final do questionário – em particular, nas quatro últimas perguntas –, prende-se com a circunstância de a última pergunta consistir no consentimento para a continuação da participação no estudo. Se tivéssemos colocado esta pergunta no início do questionário poderíamos induzir uma alteração na exatidão das respostas, atendendo à identificação do participante. Estamos em crer que, no final do questionário e em posse de toda a informação, se

torne legítimo ao participante optar pelo anonimato ou pela declaração da identificação. Destacamos que, subjacente à opção por não responder àquela pergunta, poderá estar implícita a vontade expressa em não continuar a colaborar neste estudo ou, apenas, o receio de continuar a ser questionado sobre o tema "Práticas de leitura Digital".

Como já mencionado, este questionário foi o primeiro contacto com a população selecionada para o estudo, seguindo-se uma entrevista a alguns dos participantes.

3.3.1.2. Leitura dos Dados do Questionário

Para a leitura dos dados recorreu-se à aplicação informática SPSS. Nas 14 perguntas referenciadas no questionário, identificaram-se 48 variáveis (anexo 4).

O universo de alunos do 3º ano das licenciaturas do ISGB foi, em 2013, de 124 alunos. As licenciaturas funcionavam, essencialmente, na metodologia de ensino a distância, tendo a maioria dos alunos o estatuto de trabalhador-estudante, facto que acentua alguma ausência às sessões presenciais. Os questionários foram distribuídos aos alunos que estavam na sala, no momento da sua aplicação. Não procedemos a um reforço da recolha de respostas por considerarmos que o número de questionários obtidos – 56, o que corresponde a 45% do universo - era suficiente para a concretização dos objetivos desta fase.

Da análise descritiva das respostas às 14 perguntas do questionário (anexo 6) identificámos a descrição que a seguir apresentamos.

Pergunta 1 – "Que dispositivo(s) utiliza para se ligar à internet?" Ficámos a saber que 55,4% do total de 56 alunos utiliza o computador de secretária para se ligar à Internet, 91,1% utiliza o computador portátil, 51,8% o *smartphone* e 28% o *tablet*. Como é possível selecionar mais do que uma opção a soma destas percentagens é superior a 100%. Por outro lado, verifica-se que os elementos da amostra utilizam, em média, dois dos dispositivos para se ligar à internet, preferencialmente o computador portátil e uma indiferença numérica (2 respostas de diferença) entre o *smartphone* e o computador de secretária.

A conclusão, com base nos dados, é a de que o computador portátil é o dispositivo mais utilizado para a ligação à internet e que o *tablet* é o menos utilizado. Quando desenharmos o questionário *online* deveremos perguntar: (1) se têm *tablet* e (2) qual o dispositivo que utilizam, preferencialmente, para se ligarem à internet.

Pergunta 2 – "É utilizador frequente de:" No concernente à pergunta 2, tentámos identificar, numa escala de utilização com quatro possibilidades de escolha, qual a frequência de acesso a: blogues, sites, *wikis*, *ebooks*, redes sociais ou outra opção não discriminada. Fomos confrontados com os seguintes números: em 56 inquiridos, 10 alunos "Nunca" utilizaram blogues, 15 *wikis*, 21 *ebooks*, 6 redes sociais, 3 escolheram outra opção e não houve nenhum aluno a escolher os sites. Em relação à opção "Raramente" e discriminando os itens, observamos que a blogues corresponde um total de 26 respostas, a sites 1, a *wikis* 12, a *ebooks* 22 e a redes sociais 9 respostas. Se avançarmos para a opção "Às vezes", ficamos a saber que a correspondência é de 15 para blogues, 11 para sites, 21 para *wikis*, 9 para *ebooks* e 18 para redes sociais. Já atendendo a "Muitas vezes", deparamo-nos com 1 resposta para blogues, 44 para

sites, 5 para *wikis*, 1 para *ebooks* e 21 para redes sociais. Como conclusão, podemos afirmar que os sites são o suporte mais utilizado, as redes sociais são a segunda opção com maior frequência e que os *ebooks* têm uma expressão muito reduzida no tocante à leitura.

Este resultado levantou diversas questões: O que atrai a população na leitura dos sites? E na participação em redes sociais? Será a imagem? A novidade/atualização de informação? A interatividade?

Para o estudo das revistas digitais é importante encontrarmos resposta a estas dúvidas, de forma a compreendermos o tipo de leitores digitais em que nos estamos a tornar.

Pergunta 3 – "A literacia da informação digital é uma componente essencial no processo educativo. Concorda com esta afirmação?" A terceira pergunta não levantava grandes questões, no entanto, tentámos testar se a nossa suposição se confirmava. Inferimos que 89,29% dos inquiridos concordavam com a afirmação de que a literacia da informação digital é uma componente essencial no processo educativo.

Pergunta 4 – "Algumas perguntas sobre literacia da informação digital." Com a pergunta número 4, pretendíamos identificar algumas práticas dos estudantes relacionadas com a literacia da informação digital. Os dados revelam que "Muitas vezes" é a opção selecionada por 36 estudantes para procurarem informação através de motores de pesquisa. O número aumenta para 40 quando perguntamos se conseguem localizar na web a informação de que necessitam. Em relação às estratégias de pesquisa da informação, 28 alunos afirmam que utilizam "Às vezes".

Na consulta de fontes primárias na web, os alunos dividem-se entre o “Raramente” e “Às vezes”, sendo por ordem 22 e 24 respostas. Já no tocante à consulta de fontes de informação secundária na web, há uma forte tendência para a frequência “Às vezes”, a que corresponde um total de 34 respostas. Se nos posicionarmos na consulta de repositórios institucionais na web para procurar informação verificamos um equilíbrio nas respostas, sendo 22 para “Raramente” e 21 para “Às vezes”. No item ‘Quando encontra um artigo lê na íntegra toda a informação’, encontramos 34 respostas para “Às vezes”. Esta frequência é também a mais escolhida por 31 alunos aquando questionamos sobre se avaliam a informação criticamente. Na avaliação que fazem à qualidade dos recursos de informação, 27 dizem que o fazem “Às vezes” e 18 que o fazem “Muitas vezes”.

Sem testarmos hipóteses, porque não é o propósito deste questionário, a conclusão a que chegámos, através da leitura dos números, é a de que a opção menos referenciada é o “Nunca”.

Pergunta 5 – “Uma revista digital é uma publicação periódica formatada para ser lida no ecrã. Lê revistas digitais?” A resposta à pergunta 5 é muito importante para o estudo. Pelo seu resultado, é possível perceber o interesse que a população alvo tem, presentemente, neste tipo de recurso mediático. Efetuada a contagem, constatou-se que 19,6% dos inquiridos “nunca” leram uma revista digital e que 42,8% “raramente” a leram; já 30,3% leem “às vezes” e 7,1% fazem-no “muitas vezes”.

Foi solicitado aos participantes que passassem para a pergunta 10 caso assinalassem “Nunca”, pelo que da pergunta 6 à pergunta 10 o nosso universo passa a ser constituído por 47 elementos.

Na sequência deste resultado, emerge um conjunto de questões a explorar na segunda fase, tais como. Gostam de ler revistas digitais? Efetuam aprendizagens na leitura de revistas digitais? Já sentiram necessidade de realizar este tipo de leitura? O que os atrai na leitura de uma revista? Como percebem este produto na sua aprendizagem futura?

Pergunta 6 – "Lê revistas digitais em dispositivos móveis?" Dos estudantes que leem revistas digitais em dispositivos móveis, somente 10 afirmam que o fazem "Muitas vezes", sendo que a maior parte seleciona "Nunca". No item "Outro. Qual?", foi mencionado 8 vezes o computador portátil.

Estes números levantam algumas questões, por exemplo: gostam de ler revistas digitais? Não gostam de ler em dispositivos móveis? Leem revistas digitais mas em computador de secretária?

Pergunta 7 – "Assinale a frequência com que lê as seguintes categorias de revistas digitais." A categoria "Notícias" é a que apresenta uma maior adesão de leitores, destacando-se, também, a categoria "Negócios e Investimento", porventura pela atividade profissional de uma grande percentagem dos alunos. Com esta pergunta pretendíamos conhecer os hábitos de leitura da população em análise.

Na concepção dos próximos instrumentos de recolha de dados temos interesse em compreender o motivo inerente à leitura de determinadas categorias de revistas.

Pergunta 8 – "Quais das seguintes razões contribuem para aceder a revistas em formato digital." Os motivos que levam a população a optar pelo formato digital são importantes para o desenvolvimento do estudo. O que atrai os leitores a este tipo de

media? É o fácil acesso? É a portabilidade e a disponibilidade em aceder à informação em qualquer lugar? É o gosto pelas leituras digitais? Esta pergunta permitia selecionar mais do que uma opção e a escolha foi maioritariamente sobre o fácil acesso.

Pergunta 9 – "Qual o tempo médio que dedica a ler revistas digitais por semana?" Do total de inquiridos, 23 afirmam que o tempo médio que dedicam a ler revistas digitais, por semana, é de 2 a 4 horas. O número é elevado se tivermos em conta que a população portuguesa dedica pouco tempo à leitura.

Pergunta 10 – "Durante o próximo ano acredita que o tempo despendido a pesquisar informação para a sua formação contínua vai aumentar?" Esta resposta dá-nos elementos para compreender o objetivo 3 - Avaliar o interesse de atualização/descoberta de conteúdo técnico em contexto de aprendizagem informal *online*.

É certo que os dados só nos permitem saber qual a intenção dos inquiridos em pesquisar informação para a formação contínua, no entanto, revela que nenhum dos indagados seleciona a opção "Diminuir" e que 44,6% salienta a vontade de aumentar o tempo de pesquisa a procurar informação.

Pergunta 11 – "Atividade profissional." Das 56 respostas, 75% exercem a sua atividade profissional na banca.

Pergunta 12 – "Género." O sexo feminino é ligeiramente predominante. Para o nosso estudo este dado não é muito relevante uma vez que pretendemos analisar a população na sua globalidade e não por género.

Pergunta 13 – "Idade." Com uma população que se apresenta como maioritariamente trabalhadora-estudante era esperado que a idade dos estudantes fosse superior a 20 anos, encontrando-se a maior parte entre os 21 e os 40 anos.

Pergunta 14 – "Caso continue interessado(a) em continuar a pesquisa, qual o seu nome?"

Solicitámos aos inquiridos que se identificassem caso continuassem interessados em continuar a pesquisa.

Por opção metodológica, decidimos que esta seria a última pergunta do questionário, para que os inquiridos pudessem responder de uma forma transparente sem se sentirem pressionados com a identificação. Das respostas, 75% estavam em branco, o que pode ter dois significados: (1) não estavam interessados em continuar a pesquisa, (2) pretendiam manter o questionário no anonimato.

3.3.1.3. Contributo do Questionário Para as Entrevistas

O objetivo deste questionário foi, como já mencionado: (1) selecionar voluntários para a realização das entrevistas; (2) recolher dados factuais sobre práticas de leitura digital; (3) efetuar um estudo exploratório para a realização do questionário *online*, a aplicar na segunda fase metodológica do estudo.

No respeitante à seleção dos voluntários para as entrevistas, constatou-se que foram poucos os inquiridos que responderam à pergunta 14. Dos que responderam afirmativamente nem todos aceitaram participar na entrevista, alegando que não

faziam muitas leituras digitais e que não se sentiam confortáveis a falar sobre esta temática. Esta tomada de posição de alguns inquiridos levou-nos a reforçar o pedido de participação na entrevista (ver anexo 3). Saliente-se que a população que nos interessava ouvir deveria exercer uma atividade profissional na banca, restringindo a seleção a um número mais reduzido. Em relação à leitura de revistas digitais, dizemos os números que dos 56 questionários recolhidos, 47 dos inquiridos assumiram lerem revistas digitais, o que é um número elevado.

Como foi anteriormente referido, em termos metodológicos assumimos que nos posicionamos numa abordagem de métodos mistos, na estratégia exploratória sequencial, que requer uma primeira fase de recolha e de análise de dados qualitativos, seguida de uma segunda fase de recolha e de análise de dados quantitativos. Assim, toda a informação recolhida com este instrumento permitiu conhecer melhor a população a estudar, condição fundamental para a realização de entrevistas.

3.3.2. Entrevistas

O recurso a entrevistas semiestruturadas foi a técnica escolhida para a recolha de dados junto dos indivíduos selecionados com base na análise do inquérito por questionário presencial. Com este tipo de técnica pretendia-se o acesso à informação e respetivo esclarecimento em caso de dúvida.

Em termos metodológicos, e como salientam Bardin (2011), Ghiglione & Matalon (1997) e Flick (2008), a entrevista é um método de pesquisa muito útil que nos permite

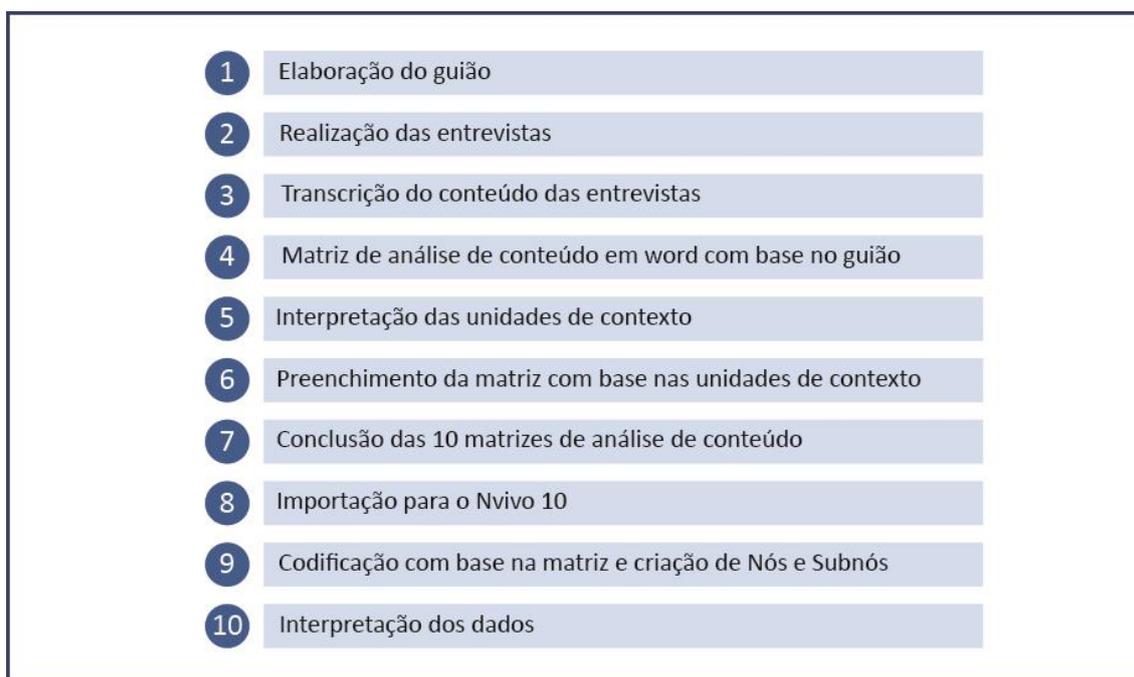
ter acesso a informação com um nível de profundidade adequado a um estudo exploratório. A este propósito relembramos que as entrevistas foram realizadas com a finalidade de recolher informação que permitisse conhecer melhor a população a quem iríamos realizar o inquérito por questionário *online*.

Apesar de todas as regras e procedimentos que caracterizam a investigação científica, a experiência, a criatividade e a habilidade do entrevistador são cruciais para se produzir uma entrevista eficiente. Como podemos ler em Bardin "Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz «Eu», com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afectividade e a afloração do seu inconsciente... porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos..." (2011, p. 90). Cientes da dificuldade inerente a esta aptidão de recolha de dados, preparámos os recursos necessários para que tudo corresse de acordo com os preceitos técnicos. Um dos objetivos da entrevista é o de criar dados que sejam viáveis e confiáveis e isso requer uma técnica muito exigente. Como salienta Vala, "Um dos problemas com que se debate a investigação empírica, quando recorre aos indivíduos como fontes de informação, é saber que em tais condições as respostas afetadas por um certo número de enviesamentos, pelo menos potenciais, decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser

observados ou testados, dos constrangimentos associados ao papel do entrevistado ou respondente, da interação entrevistador-entrevistado” (1986, p. 106).

As etapas que seguimos para a realização e recolha dos dados das entrevistas são as que se apresentam na tabela seguinte:

Figura 32: Etapas das entrevistas



Fonte: Elaboração própria

A revisão da literatura deu-nos informação para a opção das questões, mas as entrevistas a profissionais da área bancária revelaram-se um forte contributo para a tomada de decisões na seleção de algumas questões a aprofundar na segunda fase do estudo.

3.3.2.1. Tema e Objetivos das Entrevistas

O tema das entrevistas reportou-se à prática de leituras digitais, destacando-se a leitura de revistas digitais. Pretendeu-se recolher informação sobre leitura digital, motivação, atitude, perceção, formação e aprendizagem ao longo da vida. Os objetivos que conduziram à realização das entrevistas, e devidamente identificados no guião da entrevista, podem traduzir-se da seguinte forma: (1) perceber a motivação dos entrevistados para a formação e aprendizagem ao longo da vida, em contextos *online*; (2) identificar práticas de leitura digital, nomeadamente em revistas digitais; (3) identificar fatores críticos na pesquisa, gestão e avaliação da informação *online*; (4) perspetivar atitudes de leitura digital em áreas relacionadas com o curso ou com a atividade profissional.

3.3.2.2. Descrição do Guião

O guião de entrevista (ver anexo 7) resultou de um trabalho consolidado de pesquisa sobre a forma adequada de recolha de conhecimento. Com base nas questões orientadoras da investigação, optou-se pela constituição de oito categorias, sendo estas: legitimação, avaliação, definições, leitura digital, revista digital, perceções, literacia da informação digital e motivação. A definição clara da informação que se pretende é, como refere Foddy (1996), um trabalho importante porque maximiza a probabilidade de as perguntas serem relevantes. Salienta ainda o especialista a “necessidade de o investigador começar por definir rigorosamente os tópicos e ter ideias claras sobre a informação que pretende solicitar acerca desses tópicos.” (p. 42).

Em relação à legitimação, pretendíamos informar claramente os entrevistados dos objetivos inerentes ao inquérito, assim como garantir autorização para a utilização de gravação e respetiva transcrição da conversa. A categoria "avaliação" cingia-se particularmente à exploração do questionário "práticas de leitura digital". No decorrer da conversa, iríamos procurar identificar dificuldades sentidas no seu preenchimento e alguns dos temas sobre os quais gostariam de conversar. Foi também matéria de planeamento um terceiro bloco de perguntas relacionadas com definições sobre a aprendizagem, onde se pretendia compreender se os entrevistados entendiam os conceitos relacionados com este tema. Relativamente às leituras digitais, procurava-se reconhecer tendências para este modo de leitura e explorar a relação que os entrevistados detinham com as revistas digitais. Sobre a categoria "perceções", desejávamos identificar atitudes, crenças e perceções no acesso aberto ao conhecimento e perceber como é que os entrevistados se posicionavam em relação ao conhecimento digital. Uma outra categoria a explorar seria a da literacia da informação digital, área onde queríamos conhecer a posição dos entrevistados perante a procura, localização e consulta da informação *online*, bem como conhecer a atitude dos entrevistados face às práticas de leituras digitais. Por fim, um último bloco de perguntas, direcionadas para a motivação para a aprendizagem ao longo da vida na sua vertente de aprendizagem informal em contexto *online*.

Exemplos de perguntas propostas no guião de entrevista:

1. Como tem aprendido?
2. Onde tem aprendido?
3. Porque acha que aprendeu?

4. O que significa para si a aprendizagem ao longo da vida?
5. O que entende por recursos abertos?
6. Qual o impacto que a internet teve na sua atividade como leitor?
7. Costuma ler em dispositivos móveis?
8. Prefere ler no ecrã de um computador de secretária ou no ecrã de um dispositivo móvel?
9. Considera-se um leitor digital?
10. Costuma ler revistas digitais?
11. Costuma ler revistas digitais em dispositivos móveis?
12. Prefere ler revistas digitais ou livros digitais?
13. Na sua opinião, o que diferencia uma revista digital de um livro digital, de um blogue?
14. Na sua opinião, o que leva as pessoas a criarem e a alimentarem blogues, *sites*, revistas digitais?
15. Porque é que as pessoas partilham a informação? O que ganham com isso?
16. Como é que perspetiva a apropriação do conhecimento através da leitura de revistas digitais temáticas?
17. Como classifica o seu conhecimento da informação digital?
18. Como procura a informação de que necessita?
19. Consegue localizar a informação de que necessita?
20. Quando procura um artigo lê toda a informação?
21. Navega de forma superficial pelos documentos?
22. Sabe o que fazer com a quantidade de informação disponível?
23. Avalia a informação criticamente?

24. Avalia a qualidade dos recursos de informação?
25. Sente-se motivado para continuar a aprender num contexto informal?
26. Como encara o conceito de aprendizagem ao longo da vida?
27. Sente-se motivado para efetuar as suas aprendizagens através de leituras digitais?

Optámos por entrevistas semiestruturadas ou, segundo a designação de Giglione & Matalon (1997), entrevistas semidiretivas. Referem estes autores que "o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista" (p. 64). Em relação às nossas entrevistas, sabíamos que metodologicamente o guião não seria utilizado de forma contínua e rigorosa. Estas decorreriam de acordo com a pertinência da conversa entre o entrevistador e o entrevistado.

3.3.2.3. Contexto e Realização das Entrevistas

Iniciámos as entrevistas após uma análise ao inquérito por questionário, realizado presencialmente a alunos dos cursos das licenciaturas em Gestão Bancária e em Gestão e Sistemas de informação. Apesar de o guião das entrevistas ter sido elaborado antes da análise dos resultados obtidos, a informação foi útil para conhecermos uma tendência da população nas suas práticas de leitura digital e de aprendizagem informal.

A seleção dos participantes para as entrevistas foi intencional e resultou das respostas ao questionário "Práticas de Leitura Digital". Pretendíamos escutar: (i) indivíduos cuja

atividade profissional se relacionasse com a banca e (ii) que tivessem respondido à pergunta 14 do questionário: “Caso continue interessada(o) em continuar a pesquisa, qual o seu nome?”.

A entrevista foi áudio gravada para registo e posterior transcrição. Foi assegurado o anonimato e a total confidencialidade dos dados recolhidos. Foi precedida de uma contextualização onde foi enunciado o propósito da entrevista e solicitada autorização para a gravação.

A primeira entrevista foi realizada a um grupo constituído por três elementos, cujo perfil correspondia ao pretendido - empregados na banca e com interesse em participarem no estudo. A informação recolhida foi muito útil para testar o conteúdo do guião e adequar o tempo previsto para a realização das próximas entrevistas. Os participantes foram muito cooperantes e revelaram disponibilidade em repetir a entrevista, caso fosse necessário.

As outras cinco entrevistas foram executadas tendo em conta a leitura flutuante (Bardin, 2011) efetuada à transcrição integral da primeira entrevista. A entrevistadora tentou ajustar o tempo e conduzir as entrevistas com uma maior ligação ao guião.

No quadro 13 podemos visualizar a caracterização das 6 entrevistas. Observa-se ainda a constituição dos grupos, o nome fictício atribuído aos entrevistados, a duração e o número de caracteres por entrevista.

Quadro 13: Caracterização das entrevistas

Entrevistas	Entrevistados	Nome fictício	Duração da entrevista	Carateres (incl. espaços)
Entrevista 1	3	Entrevistado 1 - Sofia	51'02''	35 635
		Entrevistado 2 - Mariana		
		Entrevistado 3 - Catarina		
Entrevista 2	2	Entrevistado 4 - Laura	15'07''	14 140
		Entrevistado 5 - Constança		
Entrevista 3	1	Entrevistado 6 - Rita	12'43''	9 295
Entrevista 4	2	Entrevistado 7 - Francisca	18'08''	13 452
		Entrevistado 8 - Vicente		
Entrevista 5	1	Entrevistado 9 - Gonçalo	13'40''	12 019
Entrevista 6	1	Entrevistado 10 - António	20'07''	13 940
Total	10	—————	130:07	98 481

Fonte: Elaboração própria

O trabalho de recolha de dados resultou em 10 anexos (ver exemplo do caso do António - anexo 8), constituído cada um por uma entrevista transcrita na íntegra, falas do entrevistado e por uma matriz de análise de conteúdo.

As entrevistas tiveram lugar de acordo com a disponibilidade de horário dos entrevistados. Recorde-se que todos os entrevistados são trabalhadores estudantes - condição imprescindível para a participação -, o que implicava, à partida, uma condicionante na disponibilidade horária. Os participantes saíam do emprego por volta das 17:00 e iniciavam as aulas às 18:00. A conversa ficava, deste modo, restringida a

uns 30` antes do início das aulas, ou seja, às 17:30. A entrevistadora mostrou total disponibilidade para realizar as entrevistas a qualquer hora e em qualquer dia da semana, porém, a opção dos entrevistados foi às 17:30, ou seja, antes de as aulas iniciarem.

Os entrevistados foram informados que o tempo previsto para a conversa seria entre 15' a 20'. O local escolhido para a entrevista foi a sala de professores do Instituto Superior de Gestão Bancária. Dois pressupostos estiveram na origem desta escolha: os participantes sentirem-se mais descontraídos por conhecerem o espaço e reduzir o tempo na deslocação. Convém destacar que somente uma das entrevistas não se realizou na sala de professores mas numa outra sala da Instituição. O facto de todas terem sido realizadas no mesmo espaço físico proporcionou as mesmas condições a todos os entrevistados.

A entrevistadora utilizou como material de apoio à seção: um gravador, um tablet, o guião, material de escrita e o inquérito “práticas de leitura digital”. O tablet foi utilizado para mostrar exemplos de revistas digitais e a sua utilidade na aprendizagem/formação ao longo da vida. A visualização foi efetuada no final da entrevista a título informal. Os comentários não foram transcritos porque esta situação encontrava-se à margem da entrevista.

3.3.2.4. Condicionantes e Dificuldades

A nossa expectativa em conseguir voluntários para as entrevistas, com base nos critérios previamente definidos e já apresentados, rapidamente se esbateu. O

processo de recolha de informação tornou-se árduo e dispendioso em termos de tempo. Os candidatos, na sua generalidade, indicaram diversos motivos para não participarem na entrevista. Destacam-se alguns excertos de conversas estabelecidas por e-mail entre a entrevistadora e os potenciais entrevistados:

“No seguimento deste estudo gostava de contar mais uma vez com a sua colaboração para a continuação desta investigação. É possível participar numa conversa informal, com mais dois colegas seus, para falarmos sobre práticas de leitura digital? Exemplo de perguntas: gosta de ler no ecrã? Estamos a tornar-nos em leitores digitais? Existe aprendizagem nas leituras digitais? Qual o impacto que a internet teve na sua atividade como leitor? Considera-se um leitor digital?”

Entrevistadora - Isabel

“Certamente que teria todo o prazer em poder colaborar, no entanto, nesta fase torna-se muito complicado. A gestão de tempo de um trabalhador estudante, com aulas todos os dias (incluindo sábados) é extremamente difícil. A minha experiência pessoal de leitura nos últimos 3 anos, como transmiti no questionário, é praticamente inexistente.”

Candidato a entrevistado 1

“Aceito participar no estudo. Apesar de estar apreensivo com a participação na entrevista percebo a importância da minha participação. Irei falar com mais dois colegas meus e às 17:30, de 6ª feira, estaremos na sala de professores.”

Candidato a entrevistado 2

“Os supostos entrevistados não apareceram. Uns dias mais tarde, o candidato a entrevistado referiu que não tinha conseguido convencer os colegas a participarem na entrevista e que ele próprio não se sentia muito à vontade para falar sobre esta temática”.

Observação da entrevistadora - Isabel

No desenho a esta investigação, planeámos realizar quatro entrevistas de grupo, sendo cada grupo constituído por três elementos. O princípio implícito a este número relacionava-se com a circunstância de sentirmos que os entrevistados estariam mais confiantes para participarem na entrevista se estivessem acompanhados por outros pares, como afirmam Hesse-Biber & Leavy (2011) em determinados assuntos a entrevista de grupo funciona como uma vantagem, na medida em que proporciona um diálogo mais descontraído e produtivo.

Contudo, fomos confrontados com alguns obstáculos que nos fizeram repensar que tipo de entrevistas precisávamos. Os obstáculos prendiam-se na sua essência com questões do âmbito cultural, como exemplos: o facto de um dos elementos se atrasar comprometendo toda a dinâmica de trabalho, ou de não comparecerem à entrevista sem aviso prévio. Após algumas tentativas menos sucedidas de reunirmos os três elementos para uma entrevista de grupo, optámos também por uma questão de respeito para com os presentes, por realizar as entrevistas com as pessoas que estivessem no local e na hora estabelecida. Esta resolução foi considerada porque, no decorrer das conversas, apercebemo-nos de que o número de elementos presentes na sala não era relevante para as respostas. Independentemente de estarem acompanhados ou sozinhos, os entrevistados iriam responder da mesma maneira, não enviesando a aplicação da técnica.

Na revisão da literatura, identificámos várias técnicas para a realização das entrevistas. O nível de profundidade e o facto de serem individuais ou em grupo requer práticas diversas e, da parte do entrevistador, competências adequadas. Hesse-Biber & Leavy (2011) salientam que, nos estudos de métodos mistos, utilizam-se com muita

frequência entrevistas de grupo: "In the context of focus group interviews, the researcher serves as moderator and determines the degree of control and structure the interview will have (...) As always, this method should be used when it serves the guiding questions posed by a researcher and his or her research objectives." (p. 189). O tema das entrevistas conduz, por vezes, a esta tomada de decisão. Neste estudo, e porque utilizámos as entrevistas numa fase exploratória, preocupámo-nos em obter o máximo de informação e de conhecimento da população em análise em detrimento de aspetos mais formais.

Sendo entrevistas que serviram como estudo exploratório para a elaboração do inquérito *online* a bancários, o que estava subjacente era a informação que cada um dos entrevistados nos poderia oferecer em termos de investigação e não uma análise ao conteúdo de ideias entre pares. Não estávamos perante uma entrevista de grupo, mas perante uma recolha de dados que nos poderia ajudar na elaboração do próximo instrumentos a utilizar na segunda fase do estudo.

Com a constituição de um *corpus* de entrevistados que considerámos suficiente para esta investigação, demos por concluída esta fase e passámos à análise de conteúdo exposta no capítulo quatro "Apresentação e Discussão dos resultados".

3.3.3. Inquérito por Questionário *Online*

A Web abriu aos cidadãos a possibilidade de terem um papel ativo na comunicação/aquisição de conhecimento em diversas áreas profissionais e em determinados contextos. Um espaço de exporem publicamente as suas opiniões. De

divulgarem e partilharem informação a qualquer hora e em qualquer lugar. De adquirirem saber e participarem em comunidades virtuais. De serem colaboradores mais interventivos. De fazerem um uso consciente dos recursos que encontram ao seu dispor. Mas esta estratégia de intervenção requer o domínio de algumas competências e uma reflexão crítica sobre as potencialidades que a realidade virtual faculta à cultura organizacional.

Foi neste enquadramento que se delineou o inquérito por questionário, que consistiu, essencialmente, em conhecer as práticas de leitura digital, perceber hábitos e motivação de leitura no ecrã, nomeadamente através de dispositivos móveis, e identificar o contributo que as revistas digitais representam na aprendizagem ao longo da vida para um grupo de profissionais, neste caso concreto, colaboradores da banca.

3.3.3.1. Contexto de Aplicação

O contexto de aplicação deste estudo foi o do setor bancário português. Setor profissional que, no decorrer desta investigação, mais concretamente de 2014 a 2016, se deparou com uma forte reestruturação a todos os níveis, como, por exemplo: o encerramento ou a fusão de instituições financeiras, redução dos recursos humanos e redução da formação contínua. Esta mudança afetou os objetivos iniciais do estudo e levou a um reajustamento do campo empírico da investigação, nomeadamente a potencial edição de uma revista digital como recurso educativo na aprendizagem ao longo da vida.

As medidas de austeridade aplicadas em Portugal com o objectivo de alcançar a gradual desalavancagem da economia e a consolidação orçamental, o contexto macroeconómico recessivo e as dificuldades de acesso aos mercados financeiros internacionais, conjuntamente com as exigências impostas pelo PAEF ao sector bancário nacional, conduziram a uma redução do crédito na economia e da margem financeira das instituições. Em resultado, a redução de custos constituiu uma das prioridades da gestão das instituições, e o quadro de pessoal teve de se ajustar à nova realidade do sector. A contracção da actividade e o estreitamento da margem foram determinantes para que as instituições financeiras associadas procedessem a uma reestruturação do seu quadro de pessoal, conjugando a redução de custos com a racionalização da estrutura existente (www.apb.com).

Num plano mais particular, também o IFB/ISGB, instituições pilares no estabelecimento da comunicação entre os autores do estudo e os Bancos associados da APB, atravessaram durante este período uma profunda reestruturação. Esta situação requereu uma reformulação, quer do cronograma do trabalho empírico previamente definido, quer de alguns elementos relacionados com a recolha de dados, de destacar o número de questionários.

Na primeira fase do projeto, ponderou-se a hipótese de seleccionarmos exclusivamente bancários licenciados. Porém, o contexto bancário e a análise efetuada ao pré-teste implicaram um reequacionamento da população a estudar tendo a opção recaído sobre a população bancária na sua totalidade, independentemente do seu grau académico.

3.3.3.2. Construção do Questionário

O objetivo do inquérito, tal como é divulgado na nota introdutória que antecede as perguntas do questionário *online*, consiste, essencialmente, em: (i) conhecer as práticas de leitura digital, (ii) perceber hábitos e motivação da leitura em ecrã, nomeadamente através de dispositivos móveis, (iii) e identificar o contributo que as revistas digitais representam na aprendizagem ao longo da vida.

O tempo de resposta assinalado para o preenchimento do questionário foi de 10m. Requisito confirmado, na segunda versão do questionário, na consulta ao painel de especialistas da área bancária.

As perguntas da versão final do questionário *Revistas Digitais: um recurso educativo na aprendizagem ao longo da vida* encontram-se distribuídas por três dimensões. Na primeira dimensão (questão 1 a 14) é dada relevância a informações gerais de ordem pessoal. Caracteriza-se a população alvo mas também práticas de leitura digital. Na segunda dimensão (item 1 a 20), obtém-se informações sobre literacia digital e aprendizagem através de uma escala de frequência ordinal de quatro pontos. Na terceira dimensão (item 1 a 30), é identificada, através de uma escala de concordância, ordinal e também de quatro pontos, a perceção que os indivíduos têm sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem.

O questionário foi desenhado de raiz, o que implica etapas muito precisas na sua elaboração. Expõem-se de seguida os estádios efetuados na construção do mesmo.

Quadro 14: Etapas na construção do questionário

Etapas na construção do Inquérito por Questionário <i>Online</i>	Primeira versão do questionário
	1 - Submissão do questionário a um painel de especialistas
	2 - Reformulação do questionário
	Segunda versão do questionário
	3 - Submissão do questionário a um painel de especialistas
	4 - Pré-teste
5 - Análise dos dados recolhidos	
	Terceira versão do questionário
	6 - Aplicação do inquérito por questionário <i>online</i>

Ainda em relação à construção do questionário é importante salientar que foram ponderadas todas as vantagens e desvantagens na decisão de efetuarmos uma distribuição *online*. A rapidez na obtenção da resposta e dos resultados numéricos, o preenchimento do inquérito sem respostas nulas, a adaptabilidade para as diversas plataformas digitais - *desktop*, *tablet* e *smartphone* - e a redução dos custos superaram em larga medida o facto de nem todas as pessoas terem acesso ao questionário e a desconfiança de alguns inquiridos em responderem a um questionário *online*.

Primeira versão do questionário

Constituído por oito temas, procurou-se com este inquérito por questionário escrever um leque de perguntas que abrangesse todas as categorias previamente nomeadas.

Reportando-nos ao primeiro tema – Caracterização pessoal –, pretendeu-se obter informações sobre a população em estudo. O segundo tema – Utilização de recursos para leitura digital - destinava-se a identificar os dispositivos utilizados para aceder a leituras digitais, assim como o local e a frequência com que efetuavam leituras. Com o tema seguinte – Literacia digital –, recolhia-se informação sobre a forma como os colaboradores bancários acediam, selecionavam, organizavam, criavam e comunicavam em ambiente digital. No quarto tema – Práticas de leitura digital –, identificavam-se procedimentos de leitura no ecrã. No quinto tema – Revistas digitais –, questionávamos os inquiridos sobre a leitura de revistas digitais e, caso se confirmasse que eram leitores deste género jornalístico, a frequência de leitura de doze categorias de publicações. Ainda neste âmbito, era apresentado um conjunto de dezoito afirmações, centradas nas revistas digitais, e onde se pretendia que fosse assinalado o grau de concordância ou discordância em relação a cada uma dessas afirmações. Para o grupo de perguntas do sexto tema – Leitura em dispositivos móveis –, pretendia-se obter informação sobre a forma como os inquiridos encaravam os dispositivos móveis enquanto suporte de leitura para aprendizagem informal. Para este efeito, construiu-se um conjunto de 11 afirmações numa escala de opinião. No sétimo tema – Perceção sobre leituras digitais –, constituiu-se um grupo de 18 frases agrupadas numa escala de opinião para se obter informação sobre a noção que tinham da leitura no ecrã. Aprendizagem ao longo da vida em contexto digital informal foi o oitavo tema, procurando-se avaliar o interesse de atualização/descoberta de conteúdos técnicos em contexto de aprendizagem informal *online*.

O inquérito por questionário foi submetido a um painel de quatro especialistas selecionados intencionalmente de acordo com a área de especialidade. O painel foi constituído por dois elementos da Universidade de Lisboa, um da universidade de Aveiro e um da Universidade de Coimbra. O convite foi enviado por e-mail e responderem todos no prazo acordado para o efeito. Os seus contributos implicaram uma reformulação do instrumento em análise.

As principais críticas prenderam-se com o tamanho do inquérito. Foi considerado muito extenso e com repetição de alguns itens. A falta de concordância entre determinados objetivos e determinados itens também foi referido assim como a organização de alguns itens. A escala de Likert continha o item NS/NR e foi retirado por recomendação de dois dos especialistas.

Segunda versão do questionário

As sugestões foram analisadas e o inquérito foi reformulado aproximando-se muito da versão definitiva. Apresenta-se de seguida o quadro 15 onde estão especificadas as categorias e os itens da versão reformulada.

Quadro 15: Categoria/Item da caracterização geral do questionário

Categoria	Código	Itens do questionário
Informações Gerais	IF	1 a 26
Literacia Digital	LD	
– Aceder	LDA	29, 30
– Pesquisar	LDP	31, 32, 33
– Selecionar	LDS	34,
– Avaliar	LDA	35, 44, 46
– Organizar	LDO	36
– Comunicar/Criar	LDC	37, 38, 39
Aprendizagem	A	27, 28, 40, 41, 42, 43, 55, 56, 77
Práticas/tendências de leitura digital	PLD	45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 65, 67, 68, 69, 73
Revistas digitais	RD	57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 70, 72, 74
Dispositivos móveis	DM	66, 71, 75, 76

Concluída esta primeira reformulação, solicitou-se a um grupo de técnicos com ligação à atividade bancária que contribuíssem para este estudo. O grupo foi selecionado intencionalmente. Os critérios para a escolha foram a ligação à Banca e a ligação entre a área profissional e o inquérito por questionário. No grupo, estavam pessoas com doutoramento, mestrado e licenciatura, tendo todas elas já realizado cursos de formação profissional presencial e em e-learning.

A metodologia empregue consistiu no envio de um *e-mail* a solicitar a contribuição para este estudo. Pediu-se para controlarem o tempo que demoravam a realizar a tarefa, críticas e comentários a fazerem. Foi reforçada a intencionalidade de realizar uma entrevista de grupo após o preenchimento *online*, a qual teria de ser concretizada no mesmo dia.

Na hora marcada para o efeito e com total pontualidade, deu-se início à entrevista de grupo. Os entrevistados mencionaram que o tempo previsto para o preenchimento estava de acordo com a sua realização, ou seja, 10 m. Que a dimensão 2 e a dimensão 3, na leitura *online*, trazia alguma dificuldade de raciocínio quando não se visualizava no ecrã a escala de resposta. Acrescentaram ainda que o conteúdo era acessível à população em causa e admitiram que dois itens provocaram dúvidas, sendo aconselhada a sua reformulação.

Paralelamente à cooperação deste grupo de inquiridos, também foi solicitado o contributo a três instituições bancárias para a realização de testes prévios do Inquérito por questionário *online*. Foi averiguado, junto de três instituições bancárias, de qual a facilidade de se distribuírem os inquéritos via *online*. Uma das Instituições respondeu de forma positiva, não se verificando nenhum obstáculo na sua distribuição, somente alguma lentidão. Uma segunda instituição afirmou que os funcionários não tinham acesso livre à internet, pelo que só seria possível a sua distribuição através da plataforma do banco, o que requeria distribuição via banco. Uma terceira Instituição afirmou que, de acordo com as funções e delegações, os funcionários poderiam ter acesso ao inquérito ou teriam de o preencher fora da instituição financeira.

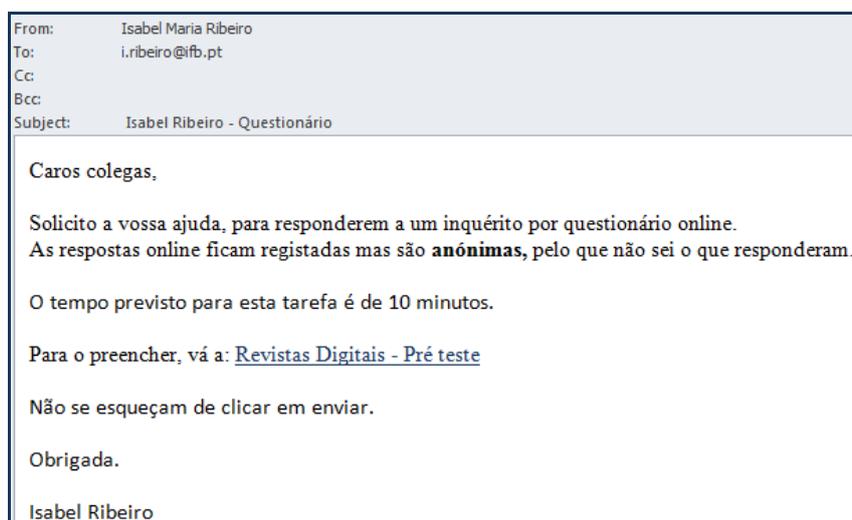
Pré-Teste

Como referem Hill & Hill, “o estudo preliminar consiste em escrever e aplicar uma versão preliminar do questionário final. O objectivo do estudo preliminar é seleccionar perguntas adequadas para serem incluídas na versão final do questionário que se

pretende utilizar na investigação principal.” (2012, p. 71). Com suporte neste princípio, procedemos à aplicação do pré-teste.

O pré-teste *online* foi partilhado aleatoriamente com 54 funcionários da APB/IFB/ISGB, obtendo-se um retorno de 37 questionários. A opção por estas instituições teve por base o acesso aos inquiridos e, desta forma, facilitar o esclarecimento de algum procedimento menos claro. A mensagem que acompanhava o envio do e-mail é a que se apresenta na figura 33:

Figura 33: Convite Pré-teste



Cerca de 68% dos destinatários aceitaram o convite e responderam ao questionário e o número de respostas foi considerado suficiente para se proceder à análise estatística, optando-se assim por não se fazer nenhum pedido de reforço.

Destacam-se algumas considerações relevantes para o número de respostas obtidas: todos os destinatários têm acesso à internet no local de trabalho; não foi efetuado nenhum reforço para que respondessem ao questionário; nenhum caso foi eliminado porque o questionário foi submetido *online* com resposta obrigatória.

Análise dos dados recolhidos

Como refere Marôco (2014b), a análise do pré-teste pode determinar a eliminação, reformulação e/ou adição de novos itens. No caso concreto deste questionário, não houve necessidade de executar grandes alterações. Vejamos alguns dados:

De acordo com os números obtidos, sabemos que, de uma amostra de 54 pessoas selecionadas aleatoriamente, responderam 37, sendo 25 do género feminino e 12 do masculino, o que demonstra que mais do dobro dos respondentes pertencem ao sexo feminino. O questionário foi enviado a 20 indivíduos do género masculino e a 34 do feminino. Com menos de 25 anos encontramos 1 resposta, de 26 a 35 anos, 1, de 36 a 45 anos, 12, de 46 a 55 anos, 21 e, com mais de 56, responderam 2. Como tempo de serviço na banca, 11 pessoas selecionaram de 11 a 20 anos, 20, de 21 a 30 anos, 1 mais de 31 anos e 5 referiram não trabalhar na banca. Como nível de escolaridade encontram-se 13 com o ensino secundário, 16 com a licenciatura, 6 com o mestrado e 2 com o doutoramento. Na questão "programa de aprendizagem ao longo da vida", 16 referiram possuir uma pós-graduação, 19 formação profissional presencial, 17 formação profissional em e-learning, 10 realizaram unidades curriculares isoladas, 17 fazem auto-formação e 4 referem outras opções. Dos 37 inquiridos, e sendo esta uma resposta de escolha múltipla, ficamos a saber que 27 utilizam para leitura digital um computador fixo, 22 utilizam um computador portátil, 15 *smartphone*, 22 leem em *tablets* e 2 em *E-reader*. Os locais em que costumam realizar leitura digital, com resposta de escolha múltipla, repartem-se da seguinte forma: 26 no trabalho, 33 em casa, 4 em estabelecimento de ensino, 13 em locais públicos e 1 ainda apresenta outra opção. Dos 37 colaboradores, 19 escolheram a opção em que não leem todos os dias,

13, de 1 a 3 horas e 5 respondentes selecionaram de 4 a 7 horas. Na pergunta seguinte, pretendíamos saber com que frequência os respondentes acediam aos Media apresentados no quadro 16, tendo sido utilizada uma escala de Likert com 4 opções de escolha.

Quadro 16: Frequência no acesso aos Media

Media	Escala	Casos	N %
Blogs	Nunca	14	37,8%
	Pelo menos uma vez por mês	15	40,5%
	Pelo menos uma vez por semana	5	13,5%
	Pelo menos uma vez por dia	3	8,1%
	Total	37	100,0%
Sites	Nunca	6	16,2%
	Pelo menos uma vez por mês	3	8,1%
	Pelo menos uma vez por semana	6	16,2%
	Pelo menos uma vez por dia	22	59,5%
	Total	37	100,0%
Youtube	Nunca	4	10,8%
	Pelo menos uma vez por mês	10	27,0%
	Pelo menos uma vez por semana	18	48,6%
	Pelo menos uma vez por dia	5	13,5%
	Total	37	100,0%
Revistas Digitais	Nunca	8	21,6%
	Pelo menos uma vez por mês	7	18,9%
	Pelo menos uma vez por semana	14	37,8%
	Pelo menos uma vez por dia	8	21,6%
	Total	37	100,0%
Jornais online	Nunca	4	10,8%
	Pelo menos uma vez por mês	11	29,7%
	Pelo menos uma vez por semana	11	29,7%
	Pelo menos uma vez por dia	11	29,7%
	Total	37	100,0%
eBooks	Nunca	22	59,5%
	Pelo menos uma vez por mês	10	27,0%
	Pelo menos uma vez por semana	4	10,8%
	Pelo menos uma vez por dia	1	2,7%
	Total	37	100,0%
Redes Sociais	Nunca	7	18,9%
	Pelo menos uma vez por mês	3	8,1%
	Pelo menos uma vez por semana	9	24,3%
	Pelo menos uma vez por dia	18	48,6%
	Total	37	100,0%

Perante estes resultados constatamos que, mais de 70 % da população pouco acede a Blogues, 60% visita Sites todos os dias, cerca de 70% vai regularmente ao Youtube, 60% lê pelo menos uma vez por semana Revistas digitais, os Jornais *online* são visitados todos os dias por cerca de 30%, mais de metade da população nunca leu um e-Book, e as Redes sociais são frequentadas todos os dias por metade deste grupo.

De modo a garantirmos a consistência dos itens, procedemos à estimação de fiabilidade interna através do coeficiente Alfa de Cronbach. Obtivemos um valor de 0,721 para os 7 itens.

Quadro 17: Frequência no acesso aos Media - Estatísticas de item-total

Media	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Blogues	15,81	13,602	,590	,653
Sites	14,54	12,700	,543	,658
Youtube	15,08	14,188	,551	,665
Revistas Digitais	15,14	13,342	,514	,667
Jornais online	14,95	14,608	,373	,703
eBooks	16,16	17,251	,088	,754
Redes Sociais	14,70	13,770	,387	,703

Como o Alfa de Cronbach apresenta um valor de 0,72, consideramos que a escala tem uma consistência interna aceitável e não excluimos nenhum dos itens.

Na dimensão 2, procedemos à mesma técnica de estimação de fiabilidade interna Alfa de Cronbach e obtivemos para os 20 itens um Alfa de Cronbach de 0,802, o que coloca a escala dos 20 itens com uma boa fiabilidade.

Quadro 18: Dimensão 2 - Estatísticas de item-total

Item	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
1 Utilizo a Web para pesquisar informação	52,19	59,658	,447	,790
2 Procuro na Web Informação relacionada com a minha área profissional	52,38	55,520	,729	,773
3 Consigo localizar na Web a informação de que preciso	52,16	61,695	,341	,795
4 Localizo na Web informação em sistemas agregadores de bases de dados	52,84	55,751	,453	,788
5 Estabeleço uma estratégia de pesquisa de informação	53,00	58,667	,541	,785
6 Defino limites quando efetuo uma pesquisa	53,27	59,314	,362	,794
7 Traduzo os termos para inglês para pesquisar em bases de dados internacionais	53,27	58,758	,345	,795
8 Selecciono os artigos pelos títulos	52,89	61,321	,341	,795
9 Avalio a qualidade da informação que encontro na Web	52,92	58,743	,402	,791
10 Quando encontro informação relevante na Web organizo-a em ficheiros	53,35	58,456	,375	,793
11 Publico conteúdos na Web	54,19	61,824	,253	,799
12 Utilizo a Web para comunicação profissional	53,51	58,368	,371	,793
13 Utilizo a Web para comunicação pessoal	53,05	55,275	,598	,778
14 Utilizo Medias Digitais como fonte de informação para contexto de aprendizagem	53,11	58,155	,452	,788
15 Participo em Webinares	54,14	61,231	,235	,801
16 Participo em projetos digitais	54,19	62,435	,163	,804
17 Realizo ou realizei cursos em e-Learning	53,46	62,311	,131	,808
18 Imprimo a informação que considero importante	52,97	62,860	,169	,803
19 Cito as fontes sempre que utilizo informação retirada da Web	52,54	59,422	,373	,793
20 Começo por ler na diagonal para perceber o conteúdo que interessa	52,51	61,590	,331	,796

Na dimensão 3, repetimos o mesmo processo de estimação de fiabilidade interna Alfa de Cronbach e obtivemos para os 30 itens um Alfa de Cronbach de 0,907, o que coloca a escala dos 30 itens com uma excelente fiabilidade.

Quadro 19: Dimensão 3 - Estatísticas de item-total

Item	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
1 Ler no ecrã torna-nos leitores diferentes	82,62	155,242	,469	,904
2 Os leitores digitais leem mais	83,05	155,164	,553	,902
3 Apesar do formato ser diferente nunca se leu tanto como agora	82,97	150,805	,604	,901
4 Estamos a criar hábitos de leitura digital	82,00	156,889	,664	,901
5 A Leitura no ecrã é mais rápida do que a leitura no papel	82,65	155,456	,460	,904
6 A leitura no ecrã é mais superficial do que a leitura no papel	82,62	159,186	,295	,907
7 A leitura digital é motivadora para a aprendizagem	82,57	152,974	,715	,900
8 O tamanho do ecrã é importante para a leitura	81,46	160,922	,444	,904
9 A Web é uma escola de aprendizagem informal	81,89	154,377	,617	,901
10 A Web exerce grande influência na forma como se aprende	81,92	157,243	,530	,903
11 O design das revistas é fundamental pois é uma forma de comunicar/informar	81,70	158,881	,431	,904
12 É fácil ler o conteúdo de uma revista quando está no formato digital	82,05	158,441	,554	,903
13 As revistas digitais publicam de forma muito acessível temas muito complexos	82,35	156,623	,598	,902
14 As revistas digitais abordam os temas de forma original	82,46	154,366	,693	,900
15 As revistas digitais são um bom recurso para a formação profissional	82,16	156,362	,638	,901

16	As revistas digitais proporcionam interação com o leitor	82,16	155,806	,598	,902
17	As revistas digitais podem ser um bom recurso na metodologia de e-learning	81,89	157,321	,583	,902
18	O conteúdo de uma revista digital é mais importante do que a sua apresentação gráfica	82,32	158,503	,370	,906
19	Ler no ecrã é muito cansativo	82,19	167,102	-,006	,912
20	Observo muitas pessoas a ler em dispositivos móveis	82,00	160,333	,442	,904
21	O meu tempo de leitura aumentou desde que utilizo o ecrã para ler	82,89	150,821	,623	,901
22	Disperso-me quando leio muita informação no ecrã	82,32	158,947	,365	,906
23	Quando estou a ler no ecrã aprofundo mais os assuntos	82,84	154,473	,553	,902
24	Sinto-me confortável a ler uma revista digital porque tem um princípio, um meio e um fim	82,76	155,467	,590	,902
25	A autonomia dos dispositivos móveis é importante porque posso fazer download de revistas digitais e lê-las offline	81,86	159,565	,355	,906
26	Os artigos de revistas digitais têm o tamanho adequado ao meu tempo de concentração	82,59	157,914	,541	,903
27	Gosto de ler no ecrã conteúdos de pequenas dimensões	82,00	161,278	,279	,907
28	Gosto de ler revistas da atualidade	81,92	161,799	,284	,907
29	Gosto de ler em dispositivos móveis	82,30	158,326	,354	,906
30	Gosto de estudar tendo como suporte físico um dispositivo móvel	82,38	158,186	,349	,906

Feita a análise de frequência de todas as perguntas, e tendo em consideração a leitura do painel ao questionário, procedemos a algumas alterações, nomeadamente a introdução de 2 perguntas na dimensão 1, a reformulação de 1 item na dimensão 2 e a substituição de 1 item na dimensão 3.

Terceira versão do questionário

As perguntas do inquérito por questionário *online* na versão definitiva encontram-se distribuídas, à semelhança da versão analisada anteriormente, em três dimensões. Na primeira dimensão, mantemos a relevância na recolha de informações gerais de ordem pessoal. Caracteriza-se a população alvo, mas também práticas de leitura digital. Na segunda dimensão, obtém-se informações sobre literacia digital e aprendizagem através de uma escala de frequência. Na terceira dimensão, é identificada através de uma escala de opinião a perceção que os respondentes têm sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem.

A segunda e a terceira dimensão apresentam um formato de resposta de tipo Likert, composto respetivamente por 20 e 30 itens. Para cada resposta estão disponíveis 4 opções. O valor da resposta aparece associado, no primeiro caso, a “Nunca”, “Raramente”, “Algumas vezes”, “Muitas vezes” e, no segundo caso, a “Discordo totalmente”, “Discordo em parte”, “Concordo em parte”, “Concordo totalmente”.

Os itens do questionário foram reorganizados de acordo com a introdução de duas novas perguntas, respetivamente a 1.12 e a 1.13. Também na dimensão 2, o item 14 foi reformulado. Na dimensão 3, o item 2 foi substituído por outro item pelo facto de este ter levantado algumas dúvidas na resposta.

Após todo este processo na delineação do inquérito por questionário *online*, concebemos em definitivo a caracterização geral do questionário que se encontra visível no quadro 20.

Quadro 20: Caracterização geral do questionário

Objetivo	Questão	Categoria	Subcategorias	Itens
Dimensão 1- Informações Gerais				
Caraterizar os inquiridos	Quem vamos estudar?	Caraterização profissional e pessoal	Género	1
			Idade	2
			Atividade profissional	3
			Tempo de serviço na banca	4
			Nível de escolaridade	5
			Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida	6
Identificar os dispositivos usados para leitura digital	Quais os dispositivos utilizados para leitura digital?	Dispositivo utilizado para leitura digital	Que dispositivos utiliza para leitura digital? ⁴	7
Identificar locais de acesso a leitura digital	Em que locais se realizam leituras digitais?	Localização do acesso à leitura digital	Em que locais costuma realizar leituras digitais?	8
Estimar a frequência diária da leitura digital	Lê, digitalmente, muitas horas por dia?	Frequência diária da leitura digital	Diariamente dedica quantas horas à leitura digital?	9
Identificar tendências de leitura digital	Frequência no acesso a determinados media?	Frequência no acesso aos media	Com que frequência acede aos seguintes media?	10
			Blogues	
			Sites	11
			Youtube	12
			Revistas digitais ⁵	13
			Revistas impressas	14
			Jornais Online	15
			eBooks	16
Redes sociais	17			
Indagar o interesse na leitura de revistas digitais na área de formação académica e profissional	As leituras estão relacionadas com a área profissional?	Categoria de revistas digitais	Das seguintes categorias de revistas digitais, lê habitualmente alguma delas?	18
			Generalistas/Informação	
			Economia / Negócios	19
			Científicas/Técnicas	20
			Literárias	21
			Desportivas	22
Computadores/Internet	23			
Cultura/Lazer	24			
Averiguar as fontes de atualização	Quais as fontes onde obtém informação	Atualização profissional	Quais das seguintes fontes de informação é que usa para se manter atualizado quanto a	25

⁴ Ao responder ao questionário *online* está implícito que é um leitor digital.

⁵ A resposta, obrigatória, a esta questão dá-nos indicação se lê revistas digitais.

profissional	profissional?		temas profissionais?	
Sondar o interesse pela leitura de revistas digitais da área profissional	Demonstra interesse na leitura de revistas digitais profissionais?	Interesse na leitura de revistas digitais relacionadas com a profissão	Qual o seu grau de interesse na leitura de revistas digitais sobre temas relacionados com a sua área profissional?	26
Obter informação sobre o uso de dispositivos móveis para leitura de revistas digitais	Lê revistas digitais em dispositivos móveis?	Leitura de revistas digitais em Dispositivos móveis	Lê revistas digitais em dispositivos móveis?	27
Dimensão 2 – Informações sobre literacia digital e aprendizagem				
Averiguar a motivação na procura de conhecimento Online	Que motivação para a aprendizagem em contexto informal?	Acesso ao conhecimento	Utilizo a Web para pesquisar informação	28
		Acesso ao conhecimento	Procuo na Web informação relacionada com a minha área profissional	29
Estimar o grau de literacia digital	Consigo localizar a informação?	Aceder	Consigo localizar na Web a informação de que preciso	30
Estimar o grau de literacia digital	Consigo localizar a informação?	Aceder	Localizo na Web informação em sistemas agregadores de bases de dados, ex.: <i>Google Scholar</i>	31
Estimar o grau de literacia digital	Como pesquisa?	Pesquisa	Estabeleço uma estratégia de pesquisa da informação	32
Estimar o grau de literacia digital	Como pesquisa?	Pesquisa	Defino limites quando efetuo uma pesquisa, ex.: datas limite	33
Estimar o grau de literacia digital	Como pesquisa?	Pesquisa	Traduzo os termos para língua inglesa para pesquisar em bases de dados internacionais	34
Estimar o grau de literacia digital	Como seleciona os artigos?	Seleciona	Seleciono os artigos pelos títulos	35
Estimar o grau de literacia digital	Avalia a informação que encontra na Web?	Avaliação da informação	Avalio a qualidade da informação que encontro na Web	36
Estimar o grau de literacia digital	Organiza a informação que encontra na Web?	Organização da informação	Quando encontro informação relevante na Web organizo-a em ficheiros	37
Estimar o grau de literacia	Publica conteúdos na	Comunicação /criação de	Publico conteúdos na Web	38

digital	Web?	conteúdos		
Estimar o grau de literacia digital	Utiliza a Web para comunicação profissional?	Comunicação /criação de conteúdos	Utilizo a Web para comunicação profissional	39
Estimar o grau de literacia digital	Utiliza a Web para comunicação pessoal?	Comunicação / criação de conteúdos	Utilizo a Web para comunicação pessoal	40
Estimar o grau de literacia digital	Aprendizagem informal	Aprendizagem Online	Utilizo Medias Digitais como fonte de informação para contexto de aprendizagem	41
Estimar o grau de literacia digital	Participa em Webinars	Aprendizagem Online	Participo em Webinars	42
Estimar o grau de literacia digital	Participa em projetos digitais?	Aprendizagem Online	Participo em projetos digitais, ex.: uma comunidade virtual de aprendizagem	43
Estimar o grau de literacia digital	Realiza cursos em e-Learning?	Aprendizagem Online	Realizo ou realizei cursos em e-Learning	44
Estimar o grau de literacia digital	Imprime a informação?	Avaliação da informação	Imprimo a informação que considero importante	45
Estimar o grau de literacia digital	Cita as fontes?	Prática	Cito as fontes sempre que utilizo informação retirada da Web	46
Estimar o grau de literacia digital	Como lê?	Avaliação da informação	Começo por ler na diagonal para perceber o conteúdo que interessa	47
Dimensão 3 – Perceção sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem				
Obter informação sobre a perceção da leitura digital	Em que tipo de leitores nos estamos a tornar?	Leitura digital	Ler no ecrã torna-nos leitores diferentes	48
Indagar o gosto no formato de revistas digitais	Qual o formato de leitura preferido?	Revista digital	As revistas digitais devem ter em conta quer a informação quer o entretenimento	49
Obter informação sobre a perceção da leitura digital	Quais as nossas práticas de leitura digital?	Leitura digital	Apesar do formato ser diferente nunca se leu tanto como agora	50
Obter informação sobre a	Em que tipo de leitores nos estamos a	Leitura digital	Estamos a criar hábitos de leitura digital	51

perceção da leitura digital	tornar?			
Obter informação sobre a perceção da leitura digital	Quais as nossas práticas de leitura digital?	Leitura digital	A leitura no ecrã é mais rápida do que a leitura no papel	52
Obter informação sobre a perceção da leitura digital	Quais as nossas práticas de leitura digital?	Leitura digital	A leitura no ecrã é mais superficial do que a leitura no papel	53
Obter informação sobre a perceção da leitura digital	Qual a relação entre literacia digital e aquisição de conhecimento?	Leitura digital	A leitura digital é motivadora para a aprendizagem	54
Obter informação sobre a perceção da leitura digital	Quais as nossas práticas de leitura digital?	Leitura digital	O tamanho do ecrã é importante para a leitura	55
Avaliar a opinião sobre a procura de conhecimento online	Qual a relação entre literacia digital e aquisição de conhecimento?	Aprendizagem	A Web é uma escola de aprendizagem informal	56
Avaliar a opinião sobre a procura de conhecimento online	Qual a relação entre literacia digital e aquisição de conhecimento?	Aprendizagem	A Web exerce grande influência na forma como se aprende	57
Indagar o interesse na leitura de revistas digitais	Que imagem existe sobre as revistas digitais?	Revista digital	O design das revistas é fundamental pois é uma forma de comunicar/informar	58
Indagar o interesse na leitura de revistas digitais	O que convida à leitura de uma revista digital?	Revista digital	É fácil ler o conteúdo de uma revista quando está no formato digital	59
Indagar o interesse na leitura de revistas digitais	Que imagem existe sobre as revistas digitais?	Revista digital	As revistas digitais publicam de forma muito acessível temas muito complexos	60
Indagar o interesse na leitura de revistas	Que imagem existe sobre as revistas digitais?	Revista digital	As revistas digitais abordam os temas de forma original	61

digitais				
Indagar o interesse na leitura de revistas digitais	Que imagem existe sobre as revistas digitais?	Revista digital	As revistas digitais são um bom recurso para a formação profissional	62
Indagar o interesse na leitura de revistas digitais	Que imagem existe sobre as revistas digitais?	Revista digital	As revistas digitais proporcionam interação com o leitor	63
Indagar o interesse na leitura de revistas digitais	Que imagem existe sobre as revistas digitais?	Revista digital	As revistas digitais podem ser um bom recurso na metodologia de e-Learning	64
Indagar o interesse na leitura de revistas digitais	Que imagem existe sobre as revistas digitais?	Revista digital	O conteúdo de uma revista digital é mais importante do que a sua apresentação gráfica	65
Obter informação sobre a perceção da leitura digital	Em que tipo de leitores nos estamos a tornar	Leitura digital	Ler no ecrã é muito cansativo	66
Obter informação sobre o uso de dispositivos móveis	Os dispositivos móveis proporcionam condições de aprendizagem?	Dispositivos móveis	Observo muitas pessoas a ler em dispositivos móveis	67
Obter informação sobre a prática da leitura digital	Em que tipo de leitores nos estamos a tornar?	Leitura digital	O meu tempo de leitura aumentou desde que utilizo o ecrã para ler	68
Obter informação sobre a prática da leitura digital	Em que tipo de leitores nos estamos a tornar?	Leitura digital	Disperso-me quando leio muita informação no ecrã	69
Obter informação sobre a prática da leitura digital	Em que tipo de leitores nos estamos a tornar?	Leitura digital	Quando estou a ler no ecrã aprofundo mais os assuntos	70
Indagar o interesse na leitura de revistas digitais	Qual o efeito que as revistas digitais exercem na leitura?	Revista digital	Sinto-me confortável a ler uma revista digital porque tem um princípio, um meio e um fim	71

Obter informação sobre o uso de dispositivos móveis	Os dispositivos móveis proporcionam condições de aprendizagem?	Dispositivos móveis	A autonomia dos dispositivos móveis é importante porque posso fazer o <i>download</i> de revistas digitais e lê-las <i>offline</i>	72
Indagar o interesse na leitura de revistas digitais	Que imagem existe sobre as revistas digitais?	Revistas digitais	Os artigos de revistas digitais têm o tamanho adequado ao meu tempo de concentração	73
Obter informação sobre gostos de leitura digital	Em que tipo de leitores nos estamos a tornar?	Leitura digital	Gosto de ler no ecrã conteúdos de pequena dimensão	74
Indagar o interesse na leitura de revistas digitais	Que tipo de revistas digitais gosta de ler?	Revistas digitais	Gosto de ler revistas da atualidade, ex.: <i>The Economist</i> ⁶ , <i>Sábado</i> ⁷	75
Obter informação sobre o uso de dispositivos móveis	Os dispositivos móveis proporcionam condições de aprendizagem?	Dispositivos móveis	Gosto de ler em dispositivos móveis	76
Obter informação sobre o uso de dispositivos móveis	Os dispositivos móveis proporcionam condições de aprendizagem?	Aprendizagem	Gosto de estudar tendo como suporte físico um Tablet	77

3.3.3.3. Aplicação do Questionário *Online*

O questionário foi divulgado através do Instituto de Formação Bancária (IFB) a 24 instituições, prevendo-se que, por sua vez, estas o disseminassem aos seus colaboradores. A revista inforBANCA, no seu primeiro número digital, também disponibilizou o *link* para aceder ao questionário (ver figura 34 e artigo em anexo 10).

⁶ Em 2015 era uma revista de referência na área bancária.

⁷ Na data de elaboração do inquérito era a revista de informação com tiragem mais elevada.

Entidades para as quais foi endereçado um e-mail a solicitar a divulgação do questionário:

- | | | |
|-------------------|----------------------|---------------------------------------|
| - Banco Big | - CCCAM | - Sibase |
| - Banco Carregosa | - CGD | - Sindicato dos Bancários do Norte |
| - Banco do Brasil | - DBank | - Sindicato dos Bancários Sul e Ilhas |
| - Banco Popular | - Finantia | - Sindicato dos Quadros |
| - Banif | - Millennium | |
| - Barclays | - Montepio | |
| - BBVA | - Novobanco | |
| - BIC | - Santander | |
| - BNP Paribas | - Santander Consumer | |
| - BPI | | |
| - | | |

Figura 34: Divulgação do questionário na revista inforBANCA

Available on the App Store | Download it from Google play

Descarregue a App em qualquer Tablet ou Smartphone Android ou iOS à sua disposição.

Ou aceda através do link: <http://inforbanca.mobi-shout.com>

A inforBANCA disponível para dispositivos móveis resulta de uma parceria com a mobinteg.

Foi convidado a preencher o questionário

Revistas Digitais: um recurso educativo na aprendizagem ao longo da vida

Para o preencher, clique no link

18 inforBANCA 105 | jul. : set. | 2015

Fonte: Gracinda Santos, inforBANCA N.º 105

A recolha de dados foi efetuada durante o mês de julho de 2015, não tendo ocorrido nenhum pedido intercalar a recordar às instituições financeiras a importância da participação no preenchimento do inquérito *online*. Esta decisão foi motivada, por um lado, pela conjuntura desfavorável que se vivia quer por parte da APB, quer das instituições financeiras durante este período e, por outro lado, esta opção fundamentou-se na receção dos 570 questionários que entraram na conta do Google Drive criada para este efeito inquerito.bancarios@gmail.com e cujo número foi considerado suficiente para os objetivos da investigação.

Conforme elementos expostos na publicação da Associação Portuguesa de Bancos, *Overview do Sistema Bancário Português* (Maio 2015, p. 2), o número de colaboradores das instituições associadas da APB era, segundo dados referentes a junho de 2014, de 53 589. O tamanho da amostra para o estudo em curso teve como universo de referência esta unidade.

De acordo com a fórmula estatística utilizada os 570 questionários oferecem-nos uma margem de erro de 5% e um nível de confiança de 95%.

Figura 35: Cálculo da amostra

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{(N-1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}$$

Onde:

- n** = O tamanho da amostra que queremos calcular
- N** = Tamanho do universo
- Z** = É o desvio do valor médio que aceitamos para alcançar o nível de confiança desejado
- E** = É a margem de erro máximo que eu quero admitir (p.e. 5%)
- P** = É a proporção que esperamos encontrar

A margem de erro de 5% reflete as opiniões da população em estudo e o nível de confiança de 95% retrata com precisão a população analisada. Calculou-se um nível de

heterogeneidade de 50%, percentagem recomendada quando não foi efetuada qualquer comparação com outros estudos.

A taxa de resposta dos indivíduos, pressupondo que os 53 589 colaboradores tiveram acesso ao questionário através da plataforma do banco, foi de 1% aproximadamente.

3.3.3.4. Condicionantes e Dificuldades

A recolha de dados tornou-se algo problemática, levando-nos a alterar o cronograma da investigação essencialmente por dois motivos: formalismo hierárquico requerido para a recolha de dados; acesso da população ao questionário *online* no local de trabalho. Apesar de a população bancária estar muito habituada a lidar com a comunicação *online*, nem todas as instituições financeiras permitem o livre acesso à comunicação via Web no local de trabalho. Em algumas instituições financeiras, os colaboradores não têm acesso à internet, pelo que o preenchimento do inquérito por questionário *online* passou por um processo que envolve autorizações por via institucional. Em certos bancos foi necessário disponibilizar um *link* na plataforma interna, o que requereu uma autorização superior e a respetiva difusão do convite por e-mail interno para o preenchimento do questionário *online*. A questão da segurança, sendo uma das prioridades da Banca, dificultou o acesso a este instrumento da recolha de dados. É ainda de destacar que uma das condicionantes desta forma de obter dados é a de desconhecermos se toda a população teve acesso ao questionário. A obtenção desta resposta, neste contexto profissional, é de uma enorme dificuldade devido à própria cultura organizacional.

Apresentam-se no quadro 21 as fases requeridas para a construção dos instrumentos da recolha de dados. É certo que estas etapas fazem parte do percurso metodológico de uma investigação e, por isso, não devem ser identificadas como condicionantes; porém, o contexto em que se realizou o estudo foi, por si só, uma dificuldade na obtenção dos dados.

Quadro 21: Etapas de Recolha de dados

Sequência dos Instrumentos de recolha de dados	1 - Questionário presencial
	2 - Entrevistas
	3 - Primeira versão do questionário online
	4 - Segunda versão do questionário
	5 - Pré-teste
	6 - Terceira versão do questionário
	7 - Testagem do funcionamento do questionário online
	8 - Aplicação do inquérito por questionário online

3.4. Procedimentos Éticos

Um estudo desta natureza envolve um conjunto de questões éticas inerentes ao próprio ato de investigar. Interrogámo-nos em todas as fases de desenvolvimento do projeto de doutoramento, incluindo a escolha da problemática, as questões de investigação e objetivos, se estávamos a respeitar e a cumprir todos os princípios éticos e legais intrínsecos à prática da investigação.

Utilizámos como suporte teórico normas internacionais como as aprovadas pela British Educational Research Association (BERA, 2011) e as da American Educational Research Association (AERA, 2011). Em 2016, com a publicação em Diário da República da Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, revimos todas as recomendações, de modo a verificar se a investigação estava em sintonia com a Carta de Ética proposta pela instituição de acolhimento do estudo.

De acordo com a Associação Britânica, todas as pesquisas educacionais devem ser conduzidas dentro de uma ética de respeito para com as pessoas, o conhecimento, os valores democráticos, a qualidade das pesquisas educacionais e a liberdade académica. Nas diretrizes éticas recomendadas pela BERA (2011), para a pesquisa na área da educação podemos ler: “In guiding researchers on their conduct within this framework the Association sets out its guidelines under the following headings: Responsibilities to Participants; Responsibilities to Sponsors of Research; Responsibilities to the Community of Educational Researchers; Responsibilities to Educational Professionals, Policy Makers and the General Public” (p. 5). Também a Associação Americana de Pesquisa Educacional apresenta um conjunto de valores, princípios e regras a serem seguidos na investigação educacional. Destacam: “The Code is intended to provide both the principles and the rules to cover professional situations encountered by education researchers. It has as its primary goal the welfare and protection of the individuals and groups with whom education researchers work. (2011, p. 146). Seguindo os códigos de ética recomendados pelas duas associações, divulgamos algumas das condutas efetuadas, nomeadamente no campo empírico.

Na fase inicial da recolha de dados, foi apresentado o objetivo do estudo às entidades competentes para o efeito e solicitou-se autorização para a aplicação de um questionário presencial e para a realização de entrevistas presenciais a um grupo de bancários (anexo 2).

Os indivíduos a quem foi distribuído o inquérito foram informados sobre os objetivos da investigação, a duração esperada para o seu preenchimento, os possíveis benefícios da investigação; a garantia de confidencialidade dos dados, a opção de anonimato e a possibilidade de continuarem a participar no estudo (anexo 3).

Para a marcação da realização da entrevista foi distribuído um documento salientando, mais uma vez, o objetivo do estudo e a indicação da pessoa a quem se podiam dirigir para obterem mais informações sobre a investigação (anexo 4).

Os sujeitos que participaram na entrevista foram previamente informados: que a mesma teria de ser gravada, solicitado o consentimento, informados do motivo da gravação - transcrição do texto, seguindo-se a respetiva análise de conteúdo - a confidencialidade dos dados seria assegurada. Durante a entrevista, e porque estava a ser gravada, houve o cuidado de não referir o nome próprio, para garantir o anonimato.

Para a realização do pré-teste ao questionário *online* foi enviado um e-mail a solicitar o contributo para esta tarefa. Foi mencionado o anonimato das respostas e a duração prevista para o seu preenchimento.

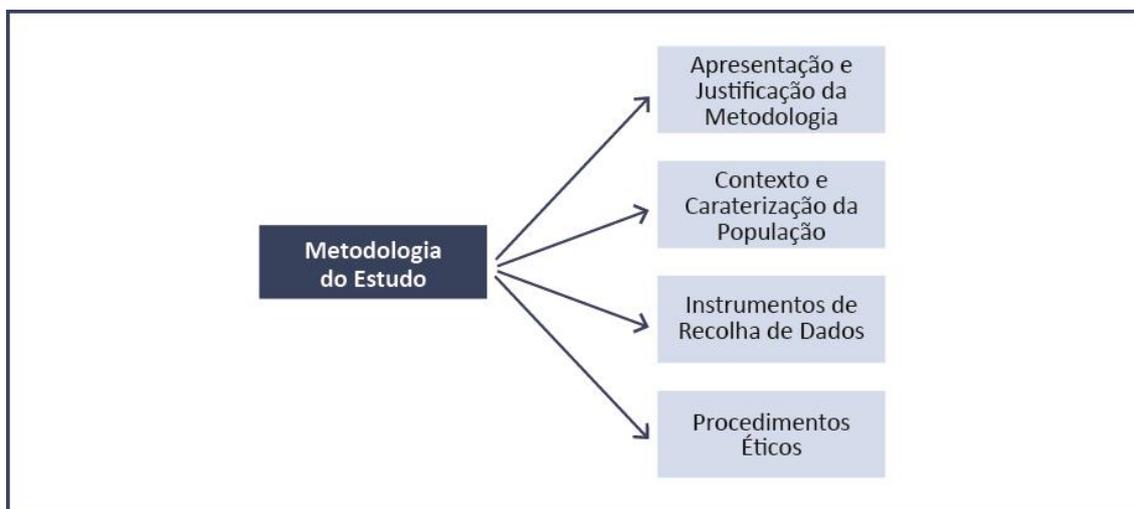
O inquérito por questionário *online* foi divulgado por e-mail a 24 destinatários de instituições do setor financeiro português. Desconhece-se a forma como estes sujeitos

o divulgaram aos seus colaboradores. Saliente-se que no questionário estão identificados os autores do estudo, os objetivos, tempo previsto e instituição de acolhimento do conteúdo. Salientou-se que a informação era confidencial e que só podia ser usada para fins exclusivamente científicos e académicos. Indicou-se um endereço eletrónico para o esclarecimento de dúvidas.

Já na fase final do estudo e após a publicação em Diário da República (2016) das orientações para a investigação em educação e formação por parte da Instituição que acolheu o presente estudo, fomos verificar se tinham sido respeitados todos os procedimentos propostos. A informação divulgada neste estudo demonstra que os participantes foram protegidos, que se estabeleceram nas entrevistas relações de confiança, pautadas pela honestidade, consistência e cumprimento do acordado. A investigação foi realizada com o consentimento oral ou escrito por parte dos participantes, estando conscientes da natureza voluntária da participação e da possibilidade de desistirem. Os participantes conheciam os propósitos da investigação, dados a serem recolhidos e divulgados, modalidades e tempos requeridos no envolvimento dos participantes. Foi também objeto de consentimento informado o uso de tecnologias para o registo de dados. Foram respeitados os acordos relativos à confidencialidade e à privacidade e foi preservado o anonimato de fontes e instituições. A investigação foi realizada com transparência e rigor. As fontes foram divulgadas e não foram fabricados, distorcidos ou falseados dados. Os dados foram recolhidos com as respetivas autorizações. Os resultados da investigação foram sendo tornados públicos através de artigos publicados em revistas e da apresentação do

estudo em Fóruns⁸ e conferências⁹. Foi contemplado o respeito pela coautoria do estudo. Foi reconhecido o contributo de pessoas que cooperaram na investigação.

Síntese do Capítulo



Neste capítulo, detalharam-se todas as fases efetivas da investigação. Redigiu-se o texto de modo a permitir a replicação da metodologia por outros investigadores. Foi apresentada e justificada a opção pelos métodos mistos e pelo paradigma pragmático. Foi descrito o contexto do estudo e respetiva população alvo para de seguida se caracterizar a amostra. Foram expostos os instrumentos da recolha de dados e a respetiva construção. Nomearam-se as condicionantes e dificuldades inerentes à recolha de dados. Terminou-se esta secção com uma rubrica sobre os procedimentos éticos percorridos na presente investigação.

⁸ Ribeiro, I. & Matos, J. (2014a)

Ribeiro, I. & Matos, J. (2015)

⁹ Ribeiro, I. & Matos, J. (2014b)

Ribeiro, I. & Matos, J. (2016)

Capítulo 4 - Apresentação e Discussão dos Resultados

Enquadramento

Neste quarto capítulo apresentam-se e analisam-se os resultados da investigação adquiridos nas duas fases metodológicas deste processo. Citando Tuckman, "Os questionários e as entrevistas ajudam os investigadores a transformar em dados a informação diretamente recolhida das pessoas (sujeitos de investigação)." (2012: p. 432). Se na primeira fase, e presencialmente, recolhemos elementos através de uma conversa entre entrevistadora/entrevistado(a), na segunda fase, obtivemos números através de um inquérito digital não existindo qualquer interação entre os intervenientes. As características inerentes a estas duas formas de recolha de dados contribuíram para o enriquecimento da compreensão do objeto em estudo.

4.1. Primeira Fase do Estudo

Realizadas as entrevistas e recolhida toda a informação de acordo com as técnicas já descritas ou, como destaca Tuckman, "obter os dados desejados com a máxima eficácia e a mínima distorção" (2012: p. 482) passámos a analisar as falas codificadas quer por categoria, quer por fonte.

4.1.1. Análise das Entrevistas

Para a análise das entrevistas, optou-se pela técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin, "consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir

alguma ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha de “critérios” de classificação, daquilo que se procura ou se espera encontrar.”(2011, p. 39) Salienta ainda Bardin que a análise de conteúdo utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens.

Influenciados pela linha de investigação de Bardin, colocámos algumas hipóteses que nos serviram de diretrizes na verificação e na interpretação das unidades de contexto identificadas nas entrevistas. Utilizámos em simultâneo as duas tendências - a verificação e a interpretação – que, segundo Bardin, podem coexistir de maneira complementar quando se está perante um estudo exploratório com mensagens pouco exploradas. “Não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” (Bardin, 2011, p. 32). As hipóteses colocadas foram as que a seguir se apresentam:

- H1. A aprendizagem ao longo da vida é um dos propósitos demonstrados pelos participantes na entrevista.
- H2. Os espaços informais de aprendizagem, identificados como espaços digitais, são uma realidade assumida na prática educativa.
- H3. A leitura digital apresenta-se como uma opção cada vez mais presente na aprendizagem.
- H4. Os entrevistados estão familiarizados com a pesquisa, gestão e avaliação da informação *online*.
- H5. Os entrevistados declaram interesse na leitura de revistas digitais sobre temas profissionais.

H6. A leitura em dispositivos móveis está presente no quotidiano desta população.

O material sujeito à análise de conteúdo é codificado pelo analista nas categorias previamente definidas. Daqui resulta um discurso secundário com uma forte componente interpretativa. Como refere Flick (2005) a interpretação dos dados é o cerne da investigação qualitativa. Facto que pressupõe que, “Qualquer plano de análise de conteúdo pressupõe a elaboração de um conjunto de procedimentos que permitam assegurar a sua fidedignidade e validade” (Vala, 1986: p. 109). Com fundamento neste princípio passamos a descrever a construção da matriz de análise de conteúdo.

4.1.1.1. Matriz de Análise de Conteúdo

A matriz de análise de conteúdo, inicialmente produzida em documento Word, foi elaborada a partir do seguinte procedimento: após uma leitura flutuante da primeira entrevista, no caso concreto, a entrevista da Laura, e com base nas unidades de contexto identificadas, procedeu-se a uma codificação dos trechos da entrevista transcrita. A figura 36 mostra uma fração da matriz de análise de conteúdo que é composta por cinco colunas: Tema, Categoria, Subcategoria, Indicadores e Unidade de Contexto.

Figura 36: Fração da matriz de análise de conteúdo

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Contexto
Informações gerais sobre a Entrevista	Legitimação	Enunciar o propósito da entrevista	- Tema - Objetivos	
		Solicitar autorização para a gravação	- Gravação	
		Garantir o anonimato	- Anonimato	
		Repetir a entrevista	- Disponibilidade	
Questionário	Avaliação do questionário	Opinião sobre o questionário	- Opinião	
		Comentários ao questionário	- Comentários	
Perceções sobre a aprendizagem	Aprendizagem	Aprendizagem Formal	- Ler no papel - Aplicação do saber no contexto profissional - Arquivo de informação - Utilização da informação arquivada - Memória - Diferença de gerações - Avaliação	
		Aprendizagem Informal	- Notícias	

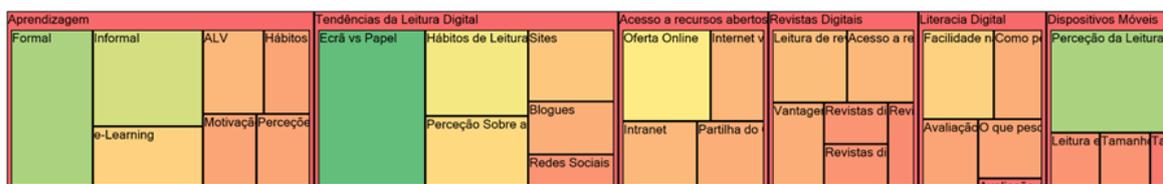
Fonte: Elaboração própria

Na coluna “Tema”, agregaram-se os oito assuntos que constituíram os grandes blocos da entrevista e de que resultaram as oito categorias em análise. Para cada “Categoria” foram identificadas diversas “Subcategorias” que se estabilizariam à medida que avançássemos na transcrição das entrevistas. Os “Indicadores” foram sendo edificados com base nas falas categorizadas. Na última coluna, encontramos as “Unidades de Contexto” que correspondem ao registo transcrito da entrevista.

O processo de execução da matriz de análise de conteúdo só ficou concluído com a finalização da transcrição da última entrevista, que corresponde à entrevista do António. Note-se que a este propósito, Vala mencionava que “A construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos” (1986, p. 111).

Procurámos assegurar-nos da exaustividade das categorias, garantindo que todas as unidades de contexto poderiam ser enquadradas numa categoria. Com a estabilização das categorias e subcategorias das dez entrevistas iniciámos o processo de exportação dos dados para o Nvivo10. Destaque-se, no entanto, “que toda a categorização e codificação é realizada pelo investigador, o que lhe poderá colocar uma carga muito grande de subjetividade” (Bardin, 1977, p. 144-145). Com o apoio deste recurso informático, pretendemos extrair o máximo de informação e facilitar a apresentação dos resultados. Enquanto técnica de tratamento da informação considera Vala (1986) que, “Trata-se de uma desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso” (p. 104). Procurámos assegurar-nos da exaustividade das categorias, assegurando que todas as unidades de contexto poderiam ser enquadradas numa categoria. O resultado encontra-se na Figura 37.

Figura 37: Categorias comparadas por número de referência de codificação



Classificou-se as categorias em, (1) aprendizagem, com as subcategorias formal, informal, ALV, e-Learning, perceção sobre a aprendizagem, hábitos de estudo, motivação para aprender; (2) acesso a recursos abertos, com as subcategorias oferta *online*, internet vs biblioteca, intranet, partilha do conhecimento; (3) literacia digital, com as subcategorias o que pesquisa, como pesquisa, facilidade na pesquisa, avaliação da informação, avaliação dos recursos da informação; (4) tendências de leitura digital, com as subcategorias ecrã vs papel, blogues, sites, redes sociais, hábitos de leitura,

percepção sobre a leitura digital; (5) revistas digitais com as subcategorias acesso a revistas digitais, leitura em revistas digitais vs revistas em papel, revistas digitais; (6) dispositivos móveis, com as subcategorias leitura em dispositivos móveis, tamanho do ecrã, tablet vs livros, percepção da leitura em dispositivos móveis. Optou-se por não analisar o conteúdo dos itens identificados no guião nas categorias de legitimação e avaliação do questionário, por considerarmos que as subcategorias identificadas foram sujeitas a conversa antes da gravação e, por isso, não sujeitas a transcrição do conteúdo.

Como referem Ghiglione e Matalon, “a metodologia geral da análise de conteúdo responde essencialmente a dois tipos de questões: como codificar? Como assegurar a fiabilidade do procedimento?” (1997, p. 187). Salientam ainda que “os problemas da atribuição do sentido estão sempre subjacentes aos da codificação (...) o acto de codificar constitui uma operação sobre o sentido efectuado pelo codificador, qualquer que seja a técnica de codificação utilizada.” (1997: p. 187). Como já mencionado, os investigadores são os responsáveis pela codificação das falas, pelo que é produzido um novo discurso baseado na interpretação dos depoimentos. No presente estudo, o número de referências codificadas por entrevistado realça um discurso predominante em algumas subcategorias. Vejamos o resultado das dez entrevistas e a sua análise por categoria.

4.1.1.2. Análise por Categoria

Enquanto técnica de tratamento da informação considera Vala que, “A finalidade da análise de conteúdo será pois efetuar inferências, com base numa lógica explicitada,

sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (...) os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objectivos e no objectivo da pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência” (1986, p. 104).

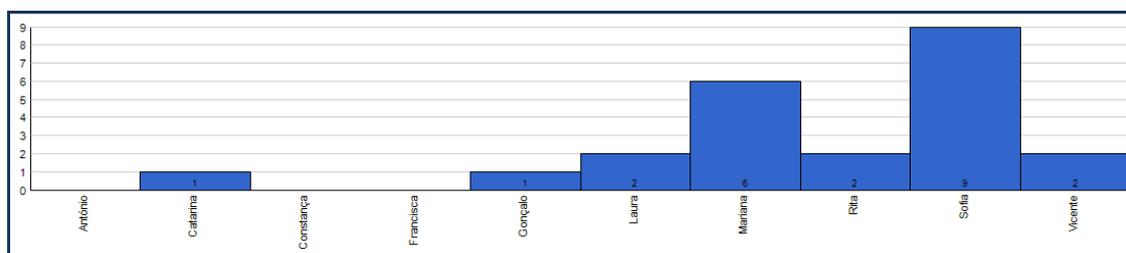
Por não pretendermos uma comparação entre as falas dos indivíduos mas a recolha de todos os dados que nos pudessem orientar neste estudo optámos por analisar as subcategorias de acordo com as falas codificadas. Vejamos de seguida o que obtivemos nas trinta e duas subcategorias.

Tema: Percepções sobre a aprendizagem

Categoria: Aprendizagem

Subcategoria: Aprendizagem formal

Figura 38: Codificação – Aprendizagem formal



Localizámos sete entrevistados a conversar sobre aprendizagem formal, com codificação de vinte e três falas. Surpreendentemente, e apesar do discurso das entrevistas se centrar no campo digital, foi mencionado, por diversas vezes, que sentiam necessidade de imprimir a documentação quando estavam perante uma situação de estudo, mais propriamente de exames. De um modo geral, referem que os docentes disponibilizam informação *online* mas para estudarem de forma concentrada

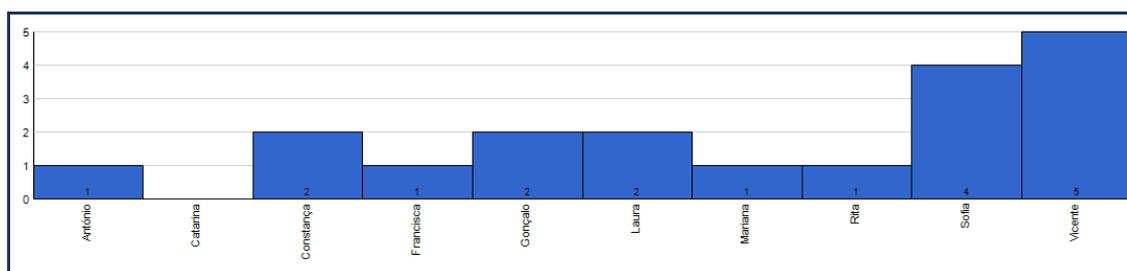
necessitam de ler no papel: " - Temos de imprimir o material para depois estudarmos." revelam que quando estão a estudar para a realização de exames preferem fazer as leituras no papel, mas, fora deste contexto, gostam de pesquisar, de procurar mais informação, de aprofundar os conteúdos. Insistem no facto de se dispersarem quando estão a estudar *online* porque têm tendência de procurar mais informação. Referem ainda que encontram informação importante, que pretendem revê-la, mas que não voltam a fazê-lo, ou melhor, esquecem de imediato a relevância que lhe tinham dado: " - Quando é necessário pesquisamos outra vez e eu nunca me lembro que se calhar já tinha aquela informação ali." Nesta subcategoria de aprendizagem formal salientamos a intervenção de um inquirido que refere: " – Eu tenho de ir às aulas, tenho de ouvir e tenho de ler."

Tema: Perceções sobre a aprendizagem

Categoria: Aprendizagem

Subcategoria: Aprendizagem informal

Figura 39: Codificação – Aprendizagem informal



Na subcategoria "aprendizagem informal" foram codificadas dezoito frases de nove intervenientes. Atentam, na sua maioria, que a internet possibilita a pesquisa e permite adquirir informação de uma forma muito acessível. Para este grupo é muito fácil encontrar os conteúdos disponíveis em acesso aberto. Consideram que há aprendizagem para além do ensino formal. Um dos entrevistados refere que é preciso

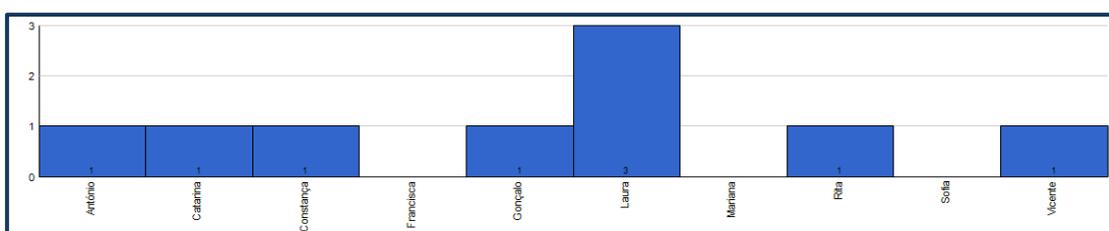
ter muito cuidado com o que se lê, porém diz que aprende bastante na pesquisa *online*. O *site Youtube* foi mencionado diversas vezes como um recurso educativo excelente de aprendizagem. Os vídeos de aulas formais ou os vídeos demonstrativos, designação atribuída, constituem uma referência a esta forma de aprendizagem: “- Têm muitos vídeos bons e até curtos, cinco minutos a explicar.” Indicam que para atualizar os conhecimentos recorrem muitas vezes à internet. Mais, referem que estão a ler no ecrã e, de forma inconsciente, estão a adquirir informação. Sentem que aprendem imenso ao consultarem a internet e identificam-na como uma escola informal na medida em que não existe avaliação de conhecimentos. Declaram, que, quando estão a ler no ecrã e não está em causa uma avaliação – inerente ao ensino formal -, evitam imprimir.

Tema: Perceções sobre a aprendizagem

Categoria: Aprendizagem

Subcategoria: Aprendizagem ao longo da vida

Figura 40: Codificação - ALV



Em relação à subcategoria "Aprendizagem ao longo da Vida" codificámos dezanove testemunhos de sete inquiridos. Referiram com uma grande convicção que continuar a aprender ao longo da vida é um ato natural. A internet veio, e muito, contribuir para esta perspetiva: “- Claro e com a internet, então, há pesquisa.” E, se há pesquisa, há informação, conhecimento e aprendizagem. Salientam, também, o facto de a internet ter proporcionado uma aproximação ao conhecimento adquirido no ensino formal.

Referem que há sempre um meio para aprofundar os assuntos caso exista interesse.

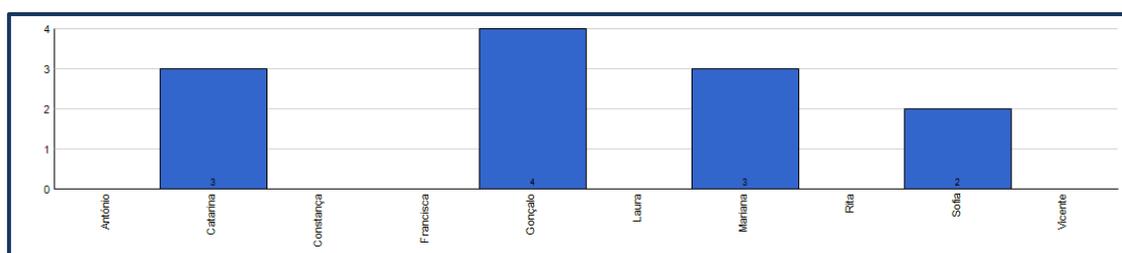
Para estes entrevistados a aprendizagem exerce-se, sem dúvida, para lá do espaço formal.

Tema: Perceções sobre a aprendizagem

Categoria: Aprendizagem

Subcategoria: e-Learning

Figura 41: Codificação - e-Learning



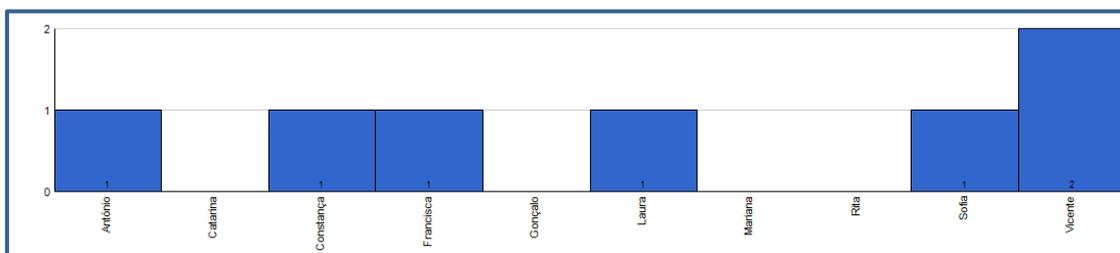
Na subcategoria e-Learning foram codificadas doze frases mencionadas por quatro participantes. Não foi dos temas com maior destaque nas entrevistas apesar de todos eles assumirem já ter realizado cursos em e-Learning. Estabeleceram uma comparação entre o ensino presencial e o e-Learning referindo de forma contraditória que no e-Learning não sentem necessidade de imprimir os conteúdos para estudarem, “- No e-Learning também não tenho o hábito de imprimir”. Acrescentam que: “- Não há necessidade de estar a gastar papel.” E ainda: “- O curso em e-Learning tem de ser feito... vamos passando os slides e aquilo é um ato contínuo.” A forma de agir em relação à impressão de conteúdos no ensino formal, na metodologia presencial ou em e-Learning, é diferente. Os comentários recolhidos nestas entrevistas suportam essa desigualdade.

Tema: Percepções sobre a aprendizagem

Categoria: Aprendizagem

Subcategoria: Percepções sobre a aprendizagem

Figura 42: Codificação - Percepções sobre aprendizagem



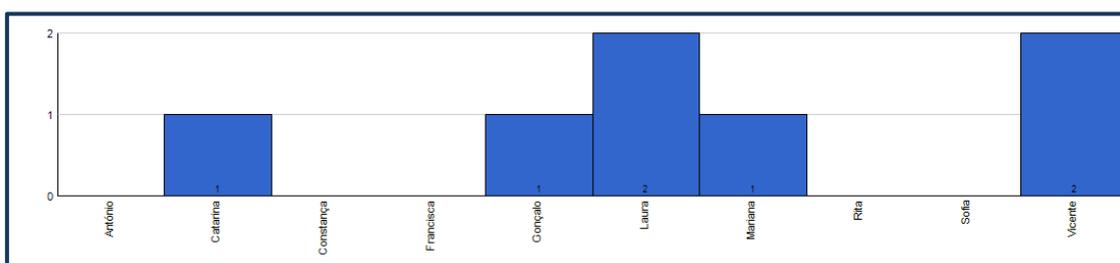
Seis intervenções, de seis pessoas, foram codificadas na subcategoria percepções sobre a aprendizagem. Houve quem mencionasse a importância que a internet trouxe para a aprendizagem, pelo menos essa é a percepção que detém. No geral, esta população tem alguma dificuldade em imaginar o ensino de hoje sem o acesso a informação online, “- Não andei na universidade na altura em que não havia internet. Nem quero imaginar como seria.” Reforçam esta percepção com uma crítica ao ensino de memorização sem o exercício de pesquisa, “- Não sei! Se me perguntar os nomes dos rios e dos caminhos-de-ferro, que eu era obrigada a decorar, eu não me lembro de nada.” Adquirir conhecimento também é saber pesquisar.

Tema: Percepções sobre a aprendizagem

Categoria: Aprendizagem

Subcategoria: Hábitos de estudo

Figura 43: Codificação - Hábitos de estudo



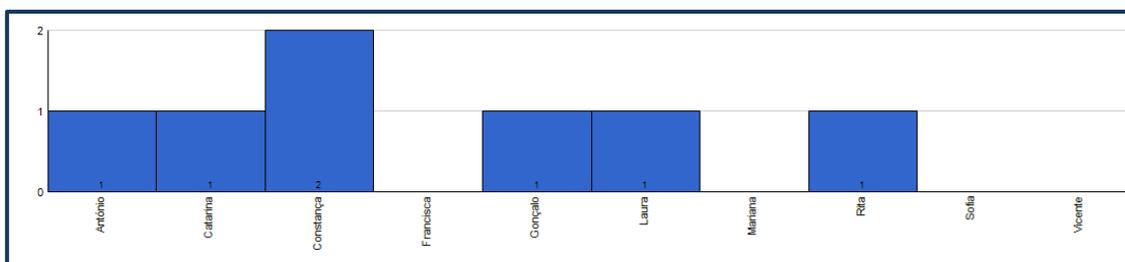
Foram codificadas sete frases de cinco inquiridos. Os entrevistados relatam hábitos de estudo no ensino formal, quer seja num contexto presencial, quer seja num contexto *online*, e mencionam ainda o contexto informal. Admitem que o importante é manterem-se atualizados independentemente da forma como o fazem. Se a internet facilitou este hábito de procura de informação deve ser aproveitado. Uma frase representativa, “ - Se a gente queria saber mais alguma coisa teria de se deslocar a uma biblioteca, perder tempo na deslocação e hoje em dia está a um clique, digitar o caminho e estamos lá.” Não desenvolveram muito a temática sobre esta subcategoria mas mostraram-se firmes na intenção de continuarem a efetuar uma aprendizagem com objetivos, independentemente da metodologia de estudo.

Tema: Perceções sobre a aprendizagem

Categoria: Aprendizagem

Subcategoria: Motivação para aprender

Figura 44: Codificação – Motivação para aprender



Seis inquiridos falaram sobre a motivação que sentem para aprender e foram codificadas sete opiniões. Transcreve-se uma das frases representativas desta subcategoria: “- Se eu preciso de informação vou à procura dela porque foi aquilo que eu sempre fiz e, portanto, se foi o que eu sempre fiz não há razões para o deixar de fazer...” Outro dos entrevistados salienta - “...o conhecimento não fica concluído com a licenciatura” e outro inquirido menciona: “- É continuar, e tentar saber cada vez mais”.

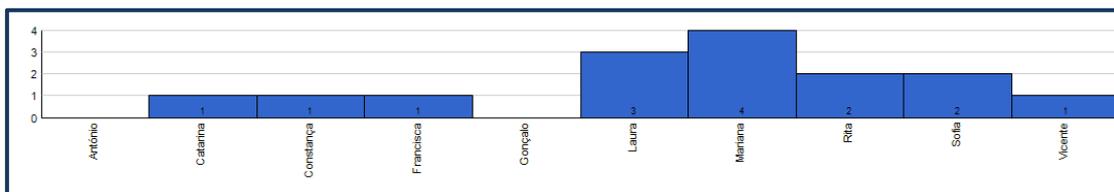
Expressam a motivação para aprender, conscientes que na atividade profissional que exercem é fundamental a atualização dos saberes técnicos.

Tema: Acesso online ao conhecimento

Categoria: Acesso a recursos abertos

Subcategoria: Oferta *online*

Figura 45: Codificação - Oferta *online*



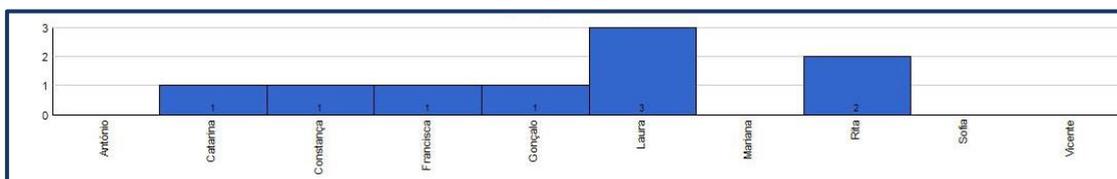
O acesso *online* ao conhecimento foi outro tema condutor da conversa. Na categoria acesso a recursos abertos falaram oito pessoas com uma cobertura de quinze referências. A rapidez e facilidade no acesso à informação, o elevado grau de conteúdos disponíveis ao utilizador e a facilidade na pesquisa são registos codificados nesta subcategoria. Uma das entrevistadas verbaliza o potencial da oferta *online* no esclarecimento de dúvidas, “- Sim, com a vantagem de estar a ler uma notícia ou qualquer coisa que eu leia e que não esteja a ficar bem explícita tenho logo a vantagem de ir à procura da explicação. Se estiver a ler um jornal terei de aguardar para mais tarde e ali não.” Porém é indicada uma advertência: “- É preciso ter muito cuidado com a informação que se vai buscar.”

Tema: Acesso online ao conhecimento

Categoria: Acesso a recursos abertos

Subcategoria: Internet vs biblioteca

Figura 46: Codificação - Internet vs biblioteca



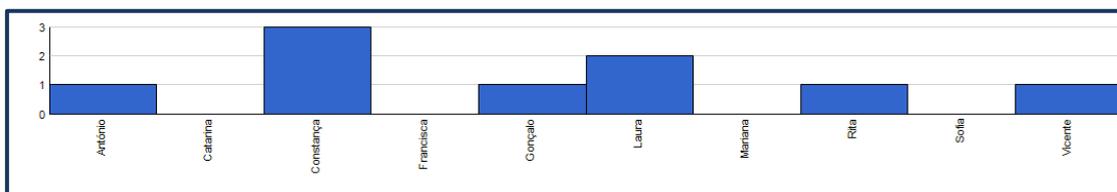
Nove referências proferidas por seis inquiridos é o balanço para a subcategoria Internet vs biblioteca. Observam a internet como um substituto da biblioteca física. Um dos indivíduos fez uma referência à biblioteca física como tendo sido um espaço de frequência obrigatória para quem pretendia estudar, situação que hoje em dia não se coloca. Levanta mesmo a questão: "Hoje em dia quem é que vai para a biblioteca estudar?" Todos os entrevistados consideram que é muito fácil aceder à internet e encontrar documentação. A frase: "- encontra-se tudo à mão de um clique" é a mais emblemática deste tópico. Todavia, contrariando a ideia prevalecente, e por preferir a leitura em papel à leitura *online*, uma das entrevistadas diz que prefere deslocar-se a uma biblioteca para estudar, concordando, contudo, que na internet é tudo mais rápido o que facilita a procura de informação.

Tema: Acesso *online* ao conhecimento

Categoria: Acesso a recursos abertos

Subcategoria: Intranet

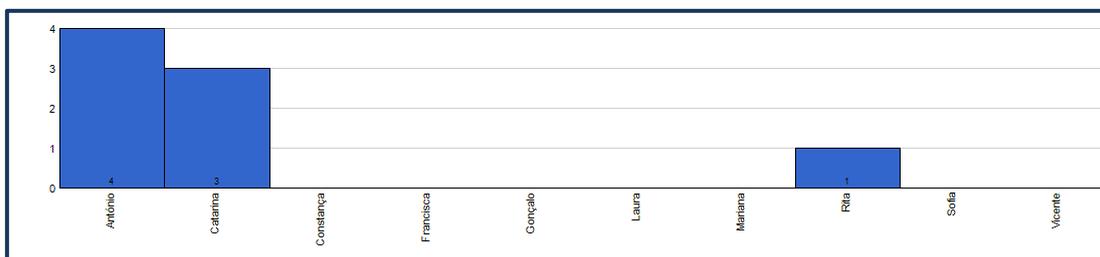
Figura 47: Codificação - Intranet



A subcategoria "Intranet" foi referida em nove frases por seis pessoas. Um dos entrevistados refere que encontra na intranet toda a informação profissional de que necessita. Não sente necessidade de procurar informação profissional noutras fontes porque o próprio banco onde trabalha já realiza essa ação. Diz-nos que toda a documentação referente à instituição como por exemplo os manuais de serviço se encontram todos na intranet. Como os inquiridos pertencem a instituições financeiras diferentes a resposta não é coincidente a todos os sujeitos: " – Aquela informação mais básica encontra-se lá mas não toda a informação necessária." Todos eles falam da intranet como sendo um meio muito proficiente de acesso ao conhecimento.

Tema: Acesso online ao conhecimento
Categoria: Acesso a recursos abertos
Subcategoria: Partilha do conhecimento

Figura 48: Codificação – Partilha do conhecimento



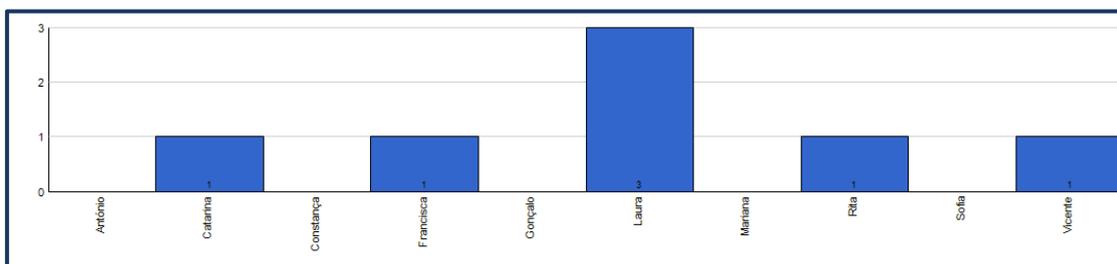
O balanço para esta subcategoria é de oito referências resultantes do discurso de três indivíduos. Destacam a necessidade básica da comunicação e a importância da partilha de conhecimento. Ressalvam, ainda, a acuidade de existirem determinados limites para a partilha de conteúdo. Um dos elementos insiste que nem tudo pode ser divulgado, que determinados assuntos, sejam eles pessoais, profissionais ou mesmo escolares, devem permanecer na esfera privada.

Tema: Aceder, seleccionar, organizar, criar e comunicar em ambientes digitais

Categoria: Literacia digital

Subcategoria: O que pesquisa

Figura 49: Codificação - O que pesquisa



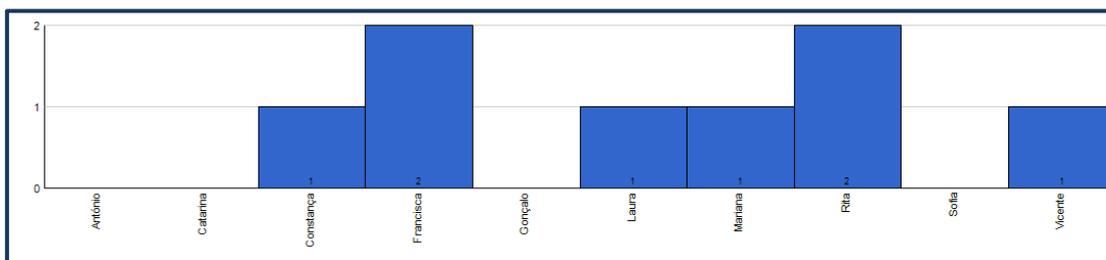
Na presente subcategoria foram codificadas sete falas de cinco respondentes. Como em análise estava "o que pesquisa?" permitimos que os entrevistados falassem livremente sobre o que pesquisavam. A conversa desenrolou-se em torno de compras e de conteúdos informativos, e foi enriquecedora em termos exploratórios. Algumas frases que caracterizam esta codificação: "- Eu não fui para a loja perguntar nem ver. Eu fui à internet fazer as minhas pesquisas e comprei.". Outra diz, " – Se eu quiser pesquisar um assunto vou à net e pesquiso." Houve ainda quem divulgasse que: "- procuro mais texto até porque leio muitos artigos de informação."

Tema: Aceder, seleccionar, organizar, criar e comunicar em ambientes digitais

Categoria: Literacia digital

Subcategoria: Como pesquisa

Figura 50: Codificação - Como pesquisa



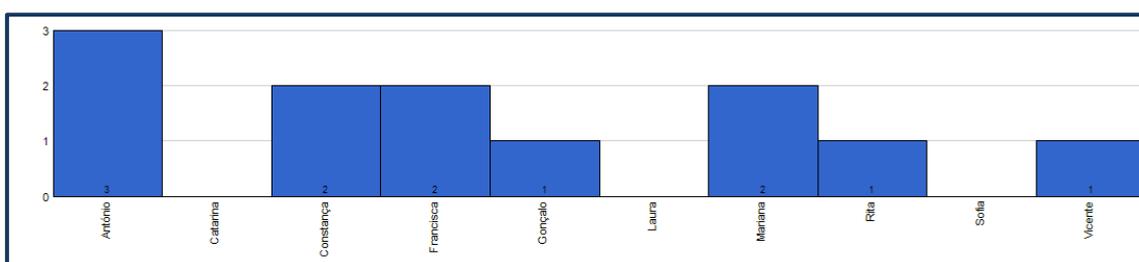
Ainda dentro da categoria de Literacia Digital foi interessante falar com seis pessoas sobre a subcategoria "como pesquisa". A conversa sobre esta temática resultou na codificação de oito falas nas quais foi dito que, "Ponho sempre a palavra-chave daquilo que eu quero procurar (...) quando não me satisfaz coloco um conjunto de palavras que vá de encontro àquilo que eu quero procurar." "Quando estou a pesquisar alguma coisa abro sempre imensas páginas e começo a ler na diagonal para perceber os textos, o que interessa para depois de um modo mais geral me debruçar sobre... primeiro começo por me dispersar. Quanto mais informação tiver melhor. E depois, a partir daí, selecionar uma ou duas fontes de informação." No geral os entrevistados centraram o seu depoimento na ação de pesquisar e, a forma como o fazem, é através da pesquisa por palavra-chave.

Tema: Aceder, selecionar, organizar, criar e comunicar em ambientes digitais

Categoria: Literacia digital

Subcategoria: Facilidade na pesquisa

Figura 51: Codificação - Facilidade na pesquisa



A subcategoria "Facilidade na pesquisa" foi aludida por sete pessoas e codificada em doze falas. Como é passível de ler na transcrição das entrevistas nenhum dos respondentes manifestou dificuldade na pesquisa, apesar de alguns temas revelarem alguma complexidade. Apresentam-se algumas frases representativas: "- Até hoje nunca tive nenhuma dificuldade.", "Há facilidade. Basta escrever uma ou duas

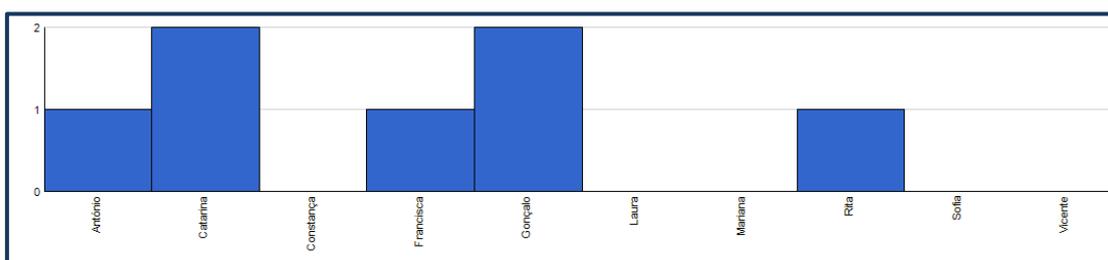
palavras.", "Nem sempre, às vezes há temas que são um bocadinho mais complicados de descobrir.". "Não, não tenho qualquer dificuldade em pesquisar, também estou habituado a fazê-lo e, neste momento, a internet é um dos melhores meios para pesquisar, melhor do que estar numa biblioteca à procura de livros, de bibliografia, quando a maior parte da bibliografia se encontra toda disponível na net.", " Basta escrever duas ou três palavras no Google que encontro imensa informação."

Tema: Aceder, seleccionar, organizar, criar e comunicar em ambientes digitais

Categoria: Literacia digital

Subcategoria: Avaliação da informação

Figura 52: Codificação - Avaliação da informação



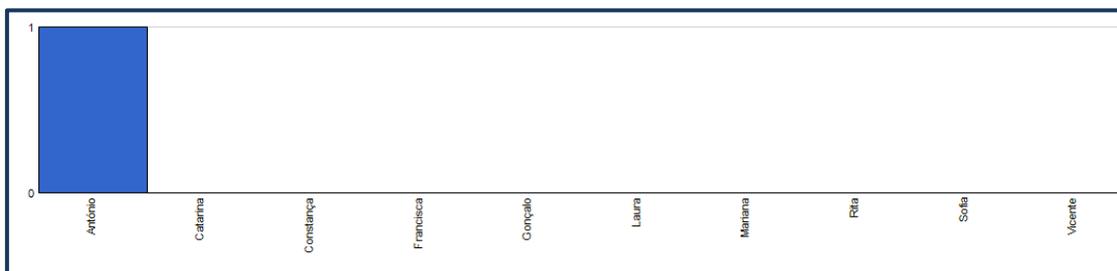
A avaliação da informação é um dos assuntos centrais na literacia digital, porém não é um tema muito abordado em conversas sobre este âmbito. Cinco entrevistados optaram por dialogar sobre a "Avaliação da Informação" de onde resultaram sete codificações. A tendência do discurso mostrou uma inclinação para uma avaliação natural e quase inconsciente por parte destes indivíduos, ou seja, só dedicam tempo à informação que consideram pertinente. Se não gostarem de algum conteúdo mudam imediatamente para outra informação e, este ato, é assumido como sendo uma avaliação crítica por parte de quem está a ler.

Tema: Aceder, selecionar, organizar, criar e comunicar em ambientes digitais

Categoria: Literacia digital

Subcategoria: Avaliação dos recursos de informação

Figura 53: Codificação - Avaliação dos recursos de informação



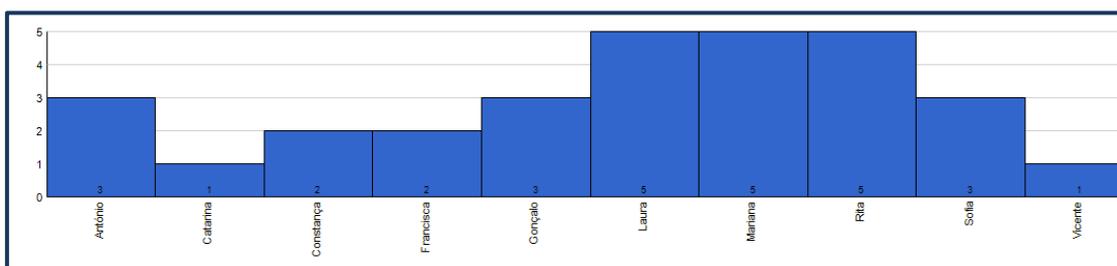
Somente um dos entrevistados fez uma referência à avaliação dos recursos de informação, manifestando o seu agrado na forma como os conteúdos são apresentados. Para este indivíduo o *design* e o cuidado na inserção da informação são muito importantes. Fez um destaque às revistas na medida em que são Medias que pretendem seduzir o leitor e, nesta ótica, investem imenso no cuidado da imagem. O trabalho atribuído à capa e à formatação da paginação é de extrema importância para as revistas. Não sendo possível aprofundar todos os assuntos esperava-se que os entrevistados revelassem um maior entusiasmo por esta temática, na medida em que a imagem, no mundo digital, é muito expressiva.

Tema: Leitura digital

Categoria: Tendências de leitura digital

Subcategoria: Ecrã vs papel

Figura 54: Codificação - Ecrã vs papel



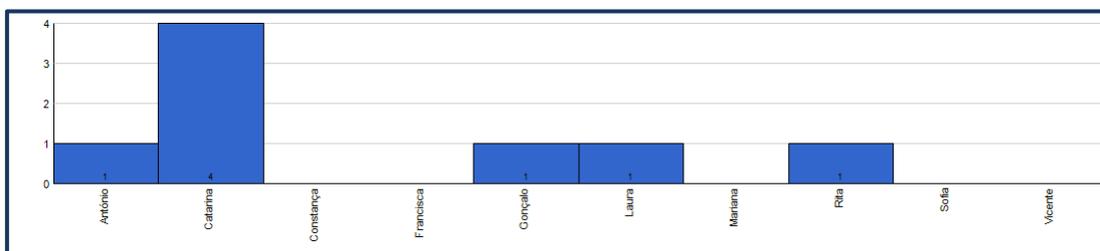
Na categoria tendências de leitura digital, subcategoria, “*ecrã vs papel*” identificámos trinta referências, de destacar que todos os inquiridos deram um contributo para este assunto. A necessidade de ler em papel é tão importante para algumas pessoas que um dos entrevistados referiu que se o documento que pretende ler não estiver disponível em formato pdf, com possibilidade de impressão, nem se dá ao trabalho de o ler. Para outro, é indiferente o suporte de leitura, “- Se tiver de aceder e se não houver em papel lê-se pelo digital.” Apontam a facilidade para aceder a leituras *online*, “- acaba por ser mais simples na internet é muito mais rápido perde-se menos tempo.” Porém, uma das entrevistadas insiste no gosto pela leitura em papel, “- Documentação, manuais, livros, tudo o que é para ler, para tirar conteúdo eu prefiro o papel.” Em relação a material de estudo há uma prevalência pelo papel, “- para ler nem que sejam as folhas de rascunho que estão guardadas já para este propósito. E imprimir e agrafar e ler.” Uma das entrevistadas justifica a sua preferência por algumas leituras em papel: “- Durante o horário de trabalho tenho de olhar para o ecrã. Mas fora disso evito. Tento não pegar muito no computador. E o que eu leio é em livros, revistas, jornais...” Os sentidos também têm influência em algumas leituras, pelo menos é o que refere um dos inquiridos: “- Pessoalmente prefiro sempre o papel. Até porque é algo que eu consigo mexer e gosto de folhear as folhas e gosto de escrever e de tomar notas.” Ainda sobre os livros referiram que um livro não é a mesma coisa que um documento digitalizado. Há uma relação de afetividade com o livro que supera e muito a relação que se estabelece com o produto digital. Um livro não é idêntico a um documento que está no computador ou numa *pen*. Porém, um dos sujeitos revelou que em determinados contextos existem vantagens na leitura de um e-book, exemplifica com o caso das viagens.

Tema: Leitura digital

Categoria: Tendências de leitura digital

Subcategoria: Blogues

Figura 55: Codificação - Blogues



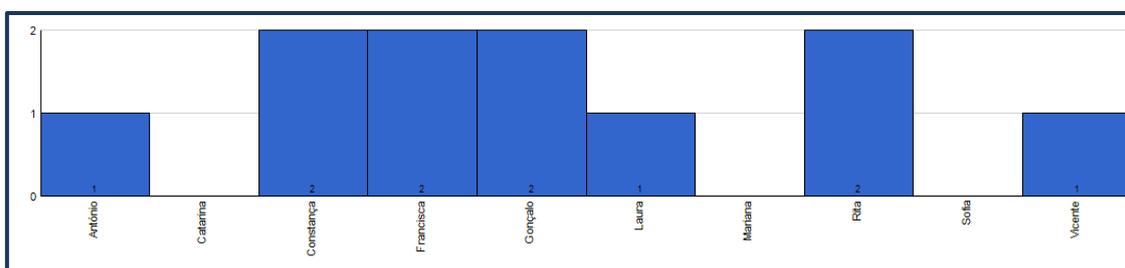
Cinco pessoas fizeram oito referências mas não aprofundaram muito esta temática. Algumas alusões, “- Eu tenho um blogue.” A este propósito a proprietária do blogue fala com algum conhecimento e entusiasmo sobre os conteúdos e a reação que lhe chega dos leitores. Um outro inquirido diz que, “- normalmente quando tenho dúvidas e preciso de ajuda costumo entrar em blogues ou então em grupos de trabalho o que facilita muito a aprendizagem.”

Tema: Leitura digital

Categoria: Tendências de leitura digital

Subcategoria: Sites

Figura 56: Codificação - Sites



Sete dos participantes permitiram obter onze referências codificadas. Os sites foram apontados como o Media mais utilizado para obter informação. Na entrevista não foi referida nenhuma definição de site e, é muito provável, que tenha existido alguma

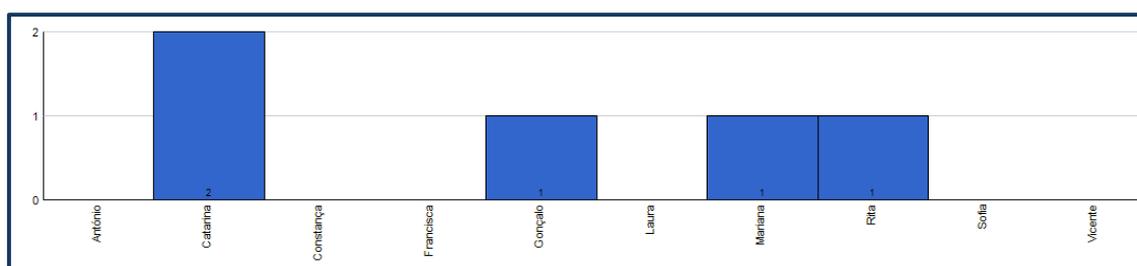
confusão em torno deste termo. Um dos inquiridos admitia não ser um grande frequentador de sites, estando o seu interesse circunscrito aos informativos, no entanto, o seu discurso permitiu constatar que era um utilizador regular. Outro acrescentava que para efeitos de pesquisa lhe era indiferente estar a pesquisar num formato de revista ou no de um site, porém admitia que pesquisava mais em sites. Os sites de referência foi dos assuntos mais destacados. Os cibernautas têm as suas preferências e insistem em visitar essas páginas com regularidade. Estar atento às novidades é outro dos motivos que potencia a ida a sites. À pergunta, dispersam-se na procura? Um dos entrevistados salienta que, “- Não sinto essa dificuldade. Eu vou focada para pesquisar uma coisa... ou saber em dois ou três sites para ver o que é que dizem mas não me sinto assim perdida, não.”

Tema: Leitura digital

Categoria: Tendências de leitura digital

Subcategoria: Redes sociais

Figura 57: Codificação - Redes sociais



Quatro pessoas fizeram cinco referências às redes sociais. Estranhamente não falaram muito sobre este assunto. Enunciaram poucas estratégias ou iniciativas na aplicação que fazem deste meio de comunicação. Recordamos que as entrevistas se realizaram no final de 2013 e, nesta data, as redes sociais já eram muito utilizadas, apesar de existir alguma conotação negativa em torno desta frequência, nomeadamente em

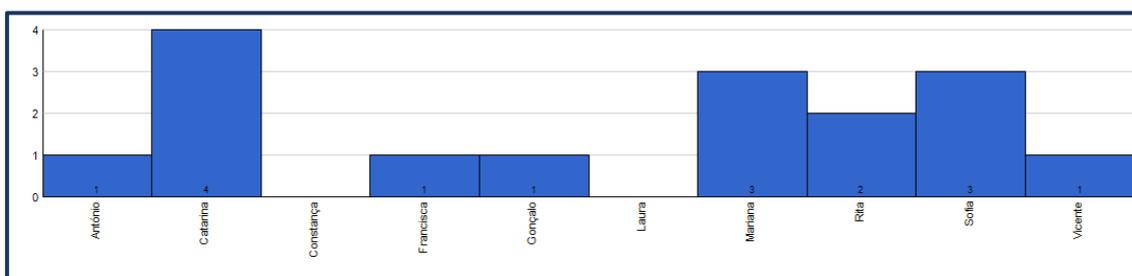
contexto profissional. Sendo um Media amplamente utilizado pela generalidade da população ficámos na expectativa de observar os resultados do questionário, de modo a aprofundar o motivo desta reação e, antecipando-nos à divulgação dos resultados do questionário aplicado em Julho de 2015, podemos afirmar que os números confirmaram que acedem a redes sociais, pelo menos uma vez por dia 38,2% e pelo menos uma vez por semana 28,7%, ou seja, um número muito elevado.

Tema: Leitura digital

Categoria: Tendências de leitura digital

Subcategoria: Hábitos de leitura

Figura 58: Codificação - Hábitos de leitura



Dezasseis referências codificadas pelas falas de oito pessoas. O que nos mencionaram sobre os hábitos de leitura digital? Como são bancários estão muitas horas em frente a um ecrã, “- Estou o dia todo em frente a um computador a trabalhar. Tudo o que se faz é no computador. E-mails, inserção de dados, propostas, responder a isto, àquilo... tudo, tudo, tudo no computador. Quando saio do meu trabalho a única coisa que não quero é estar à frente do computador.” Um outro entrevistado, numa posição oposta reforça a sua indiferença entre ler no papel ou ler no ecrã, “- Meio por meio, 50%, 50%, digital e em papel.” Independentemente da leitura efetuada por motivos profissionais também a exercem por motivos privados e sobre este tópico um dos entrevistados referiu que, “- É como lhe digo, eu também pesquisei na internet e

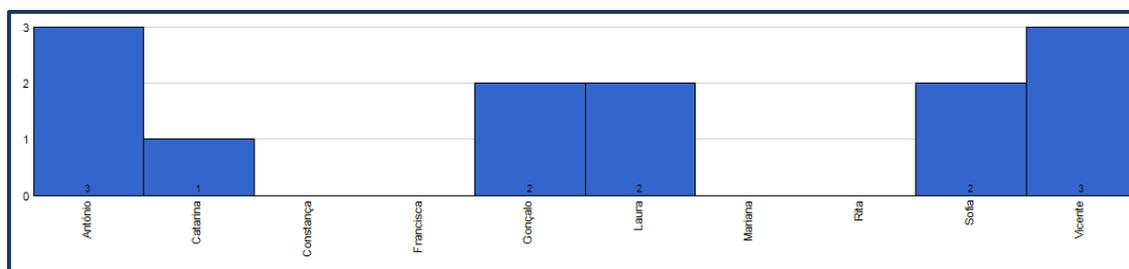
também leio alguns artigos.” Outro dos inquiridos mostra o seu desagrado pela leitura no ecrã, no entanto, admite que o faz com regularidade, “- Não gosto de ler livros no ecrã, não gosto, nada. Leio normalmente de manhã, quando chego ao banco, leio as notícias.” Outro entrevistado indica que, “- ler livros nem sequer me consigo concentrar não dá jeito nenhum estar com o iPad na mão e estar a ler, não, não.” Na codificação de outra fala sobre os hábitos de leitura é salientado pelo interveniente que ainda não se habituou a esta forma de leitura " - Revistas ou jornais ainda não me habituei. Artigos, *sites*, artigos curtos, perfeitamente (...) mas eu acho que é um hábito”.

Tema: Leitura digital

Categoria: Tendências de leitura digital

Subcategoria: Perceção sobre a leitura digital

Figura 59: Codificação - Perceção sobre a leitura digital



Treze frases codificadas proferidas por seis pessoas foi o balanço da subcategoria, Perceção sobre a leitura digital. As opiniões versam na mesma linha, ou seja, todos eles observam muitas pessoas a ler no ecrã. “- Em relação aos meus colegas, pelo menos com a convivência que tivemos, todos eles utilizavam muito o ecrã.” Um dos entrevistados refere que, “eu acho que hoje em dia os miúdos têm mais informação do que nós tínhamos com a idade deles e isso deve-se às ferramentas digitais.” Acrescenta que “- Não tenho dúvidas que daqui a 5, 10 anos será tudo digital. O futuro

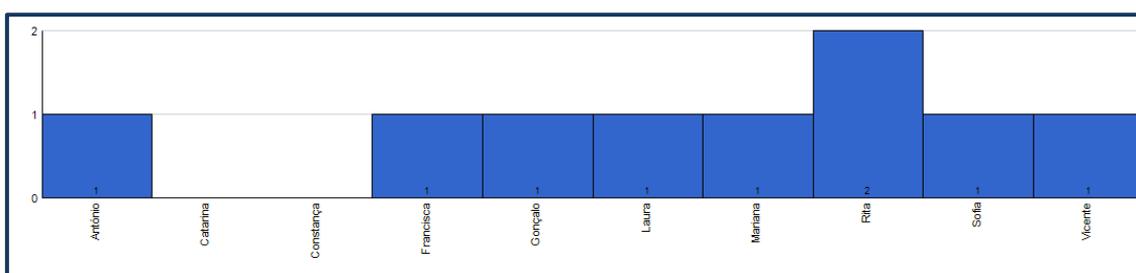
vai passar por aí.” O tamanho dos artigos foi outro aspeto destacado, “- As leituras no computador não são muito práticas a partir do momento em que temos de ver muitas coisas (...) Um documento em PDF que tenha 100 páginas não é prático de consultar.” Um outro entrevistado diz que “- Eu penso que para chegar a mais pessoas ou dar a conhecer é melhor em papel. Até porque a nível de faixa etária dos bancários deve andar à volta dos 45 a 50 anos, estamos a falar de uma faixa média alta e penso que essa faixa etária não tem muita facilidade nos telemóveis ou nos computadores”. Também aqui podemos contrapor com os números do questionário, da segunda fase do estudo, que evidenciam que mais de metade da população, respetivamente 56,1%, dedica 1 a 3 horas diárias à leitura digital, o que é um número muito elevado, e que, o Smartphone é utilizado por 54,6% da população e o Tablet por 53,3%.

Tema: Revistas digitais

Categoria: Revistas digitais

Subcategoria: Acesso a revistas digitais

Figura 60: Codificação – Acesso a revistas digitais



No tema, revistas digitais esperava-se que os inquiridos tivessem uma intervenção mais ativa, no entanto as nossas expectativas não se confirmaram. Se é certo que oito pessoas falaram sobre revistas digitais também é notório que somente nove falas foram codificadas nesta categoria. As frases proferidas por alguns entrevistados reforçaram a necessidade de colocarmos algumas questões no questionário, de modo

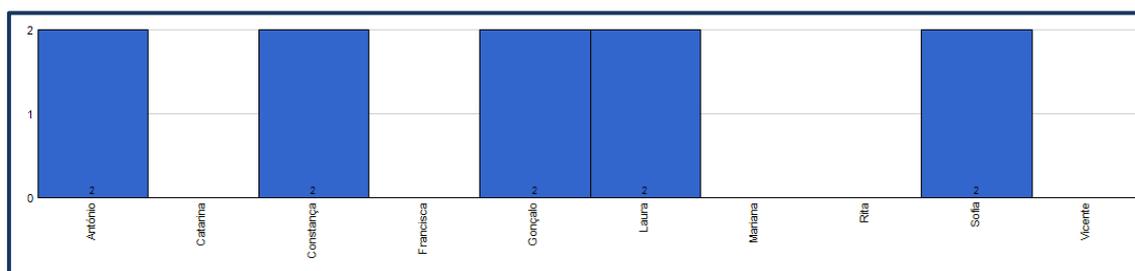
a que confirmassem ou infirmassem algumas das opiniões. Um dos entrevistados diz: “- Não sou grande leitor das revistas digitais mesmo porque também não era grande leitor de revistas anteriormente, portanto julgo que as coisas aí devem estar relacionadas.” Outro revela que: “- gosto muito de comprar revistas. Gasto imenso dinheiro a comprar revistas.” Um terceiro entrevistado salienta: “- Sou capaz de ler mais agora essas revistas porque digitalmente temos acesso...”.

Tema: Revistas digitais

Categoria: Revistas digitais

Subcategoria: Leitura de revistas digitais

Figura 61: Codificação – Leitura de revistas digitais



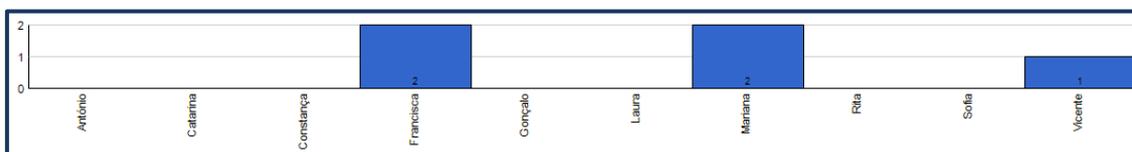
A leitura de revistas digitais serviu de mote de conversa a cinco entrevistados, tendo sido codificadas dez falas. Contrariamente ao esperado, não foi dos assuntos que trouxe mais informação para o estudo. Os sujeitos que se manifestaram, mostraram gosto na leitura deste género jornalístico mas não revelaram assiduidade na leitura. Destacaram a diferença entre leitura lúdica e formativa “- Uma revista se calhar até faz sentido estar a ler. Agora se for conteúdo que eu tenha de estudar e de fazer resumo...”, e um dos intervenientes reforçou a ideia dizendo: “Também não sou assim muito de ler revistas... mas faz sentido para quem lê revistas ver imagens ou ver um vídeo, é diferente.”

Tema: Revistas digitais

Categoria: Revistas digitais

Subcategoria: Revistas digitais vs revistas em papel

Figura 62: Codificação – Revistas digitais vs revistas em papel



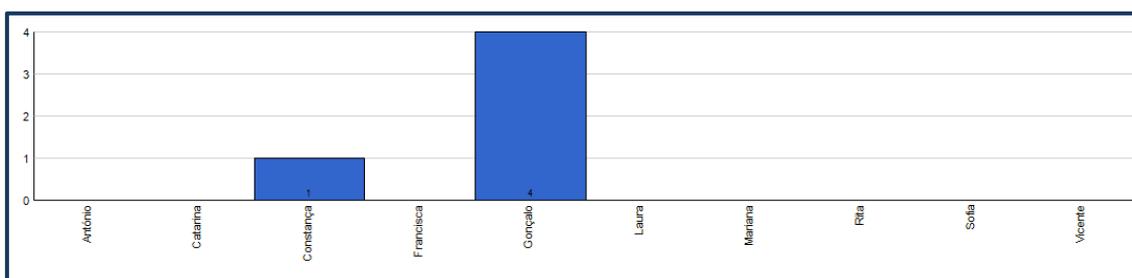
Pretendia-se perceber se à leitura de revistas estava inerente o suporte utilizado. A conclusão das cinco intervenções das três pessoas que falaram foi a de que há uma nítida preferência pela leitura de revistas em papel. Dois exemplos: “ - Gosto muito de ler uma revista mas mais em papel.” E também “- eu prefiro de longe a revista em papel.”

Tema: Revistas digitais

Categoria: Revistas digitais

Subcategoria: Revistas digitais vs livros digitais

Figura 63: Codificação – Revistas digitais vs livros digitais



Como estávamos numa fase de explorar informação sentimos necessidade de questionar se há preferência pela leitura de revistas digitais e livros digitais. A revisão da literatura mostrou-nos que existem muitos estudos sobre e-books mas poucos sobre revistas digitais, apesar de na ótica do jornalismo de revista ser possível encontrar algumas investigações académicas. Retomando as entrevistas, somente dois

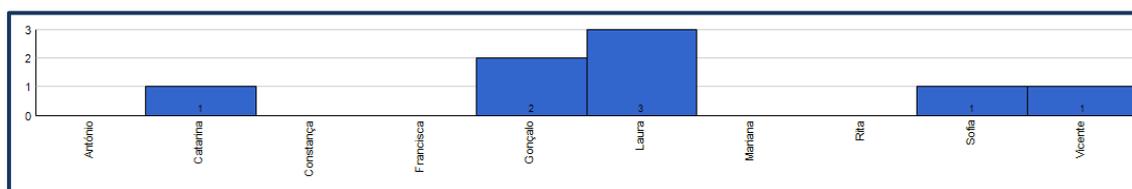
sujeitos falaram sobre este tema para referirem que, “- As revistas, por norma, são mais apelativas em termos de *layouts*, imagens... enquanto os manuais não são tão apelativos... a maior parte é texto, texto, texto e acaba por ser mais maçudo.” E ainda, “ - “A revista acaba por distrair um pouco também a vista”. Uma das frases levou-nos a pensar que o entrevistado estava a associar os livros a manuais porque falou da seguinte forma: “Há pequenas diferenças principalmente na parte de *layouts*. A revista acaba por ser um bocado mais simpática de ler já os manuais não tanto.”

Tema: Revistas digitais

Categoria: Revistas digitais

Subcategoria: Vantagens das revistas digitais

Figura 64: Codificação – Vantagens das revistas digitais



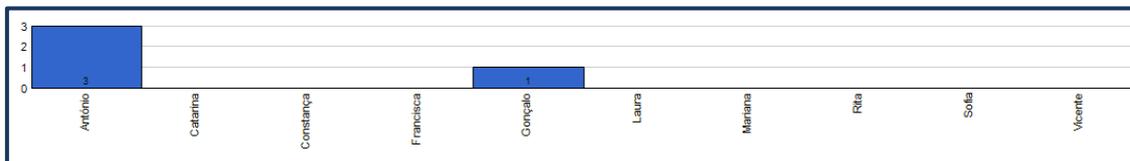
Foram codificadas oito referências, mencionadas por quatro pessoas. Não salientaram muitas vantagens, no entanto, destacaram o facto de as revistas digitais permitirem uma poupança de custos. Intrínseco ao valor económico está o tamanho da revista, “- O facto de ser digital permitiria ter muito mais páginas e evitava-se custos.” Ainda como vantagem são apontados alguns procedimentos de hipertextualidade, por exemplo, “- podemos ler o texto principal mas vamos buscar mais explicações, mais informação...” Foram ainda indicadas como vantagens a rapidez com que se processa a informação e o tamanho dos artigos.

Tema: Revistas digitais

Categoria: Revistas digitais

Subcategoria: Revistas digitais vs blogues

Figura 65: Codificação – Revistas digitais vs blogues



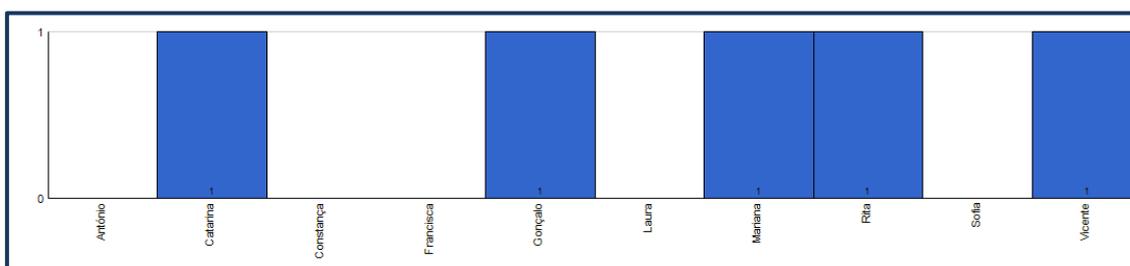
Não foi um tema que requereu muito diálogo. Pronunciaram-se duas pessoas e as referências foram codificadas quatro vezes. Foi dito que, “- a revista, normalmente, tem um corpo editorial que partindo de um conjunto de critérios pré-definidos, pelo próprio corpo editorial, seleciona aquilo que é colocado na revista. Um blogue, em princípio, é algo que é feito essencialmente por uma pessoa, embora se encontrem blogues com mais do que um gestor.” E para complementar, “- “No blogue, julgo que existe uma maior informalidade, não há um rigor na seleção daquilo que vai ser editado que existe nas revistas, essa é que é a grande diferença, agora não quer dizer que aquilo que está num blogue seja automaticamente menos credível do que aquilo que está numa revista.”

Tema: Dispositivos móveis

Categoria: Dispositivos móveis

Subcategoria: Ler em dispositivos móveis

Figura 66: Codificação – Ler em dispositivos móveis



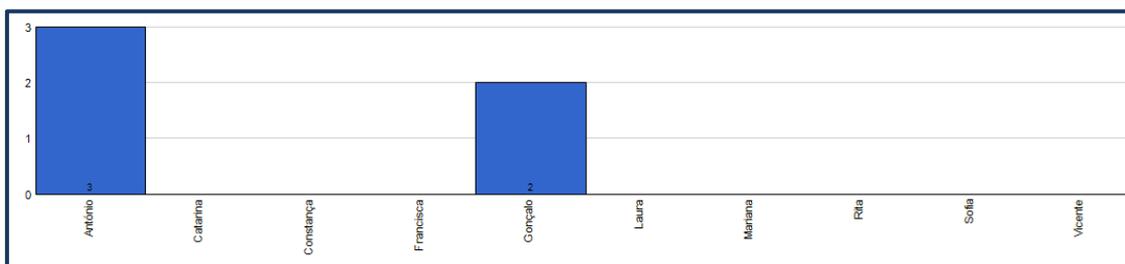
A subcategoria ler em dispositivos móveis atraiu cinco pessoas com codificação de cinco referências. O tamanho da letra foi indicado como uma desvantagem, “- o Smartphone tem a letra muito pequenina, muito pequenina, e depois cansa muito a vista. Mas acho que é por eu estar constantemente a olhar para o computador.” Mas também são mencionados aspetos vantajosos, “- Por acaso, comprei este telefone [refere-se ao smartphone] de propósito para ter acesso a esses conteúdos. Comprei mesmo de propósito porque facilita-me imenso no dia-a-dia e quando tenho algum tempo livre no trabalho ou na hora do almoço ou mesmo nas salas de aula dá-me um jeito enorme.”

Tema: Dispositivos móveis

Categoria: Dispositivos móveis

Subcategoria: Tamanho do ecrã

Figura 67: Codificação – Tamanho do ecrã



O tamanho do ecrã nos dispositivos móveis despertou o interesse de dois inquiridos. As falas foram codificadas cinco vezes e revelou-se como uma das características mais criticadas. O tamanho do ecrã foi apontado como um dos principais obstáculos à prática da leitura. Preferem ler no ecrã de um computador de secretária justificando para tal que, “- Quanto mais pequeno é o ecrã mais limitado está o acesso à visão global do documento.” Um dos entrevistados referiu que uma das hipóteses para superar esta dificuldade é a de fazer *zoom* quando há letras mais pequenas. Esta

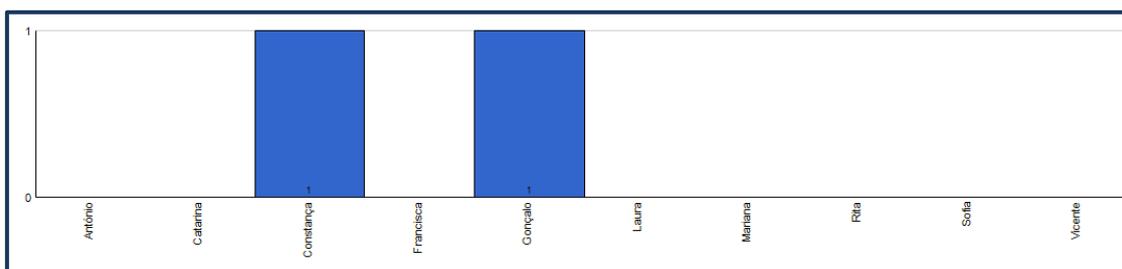
funcionalidade favorece a leitura. Um dos entrevistados destaca ainda que não se trata de um problema de visão mas antes um problema de habituação.

Tema: Dispositivos móveis

Categoria: Dispositivos móveis

Subcategoria: Tablet vs livros

Figura 68: Codificação – Tablet vs livros



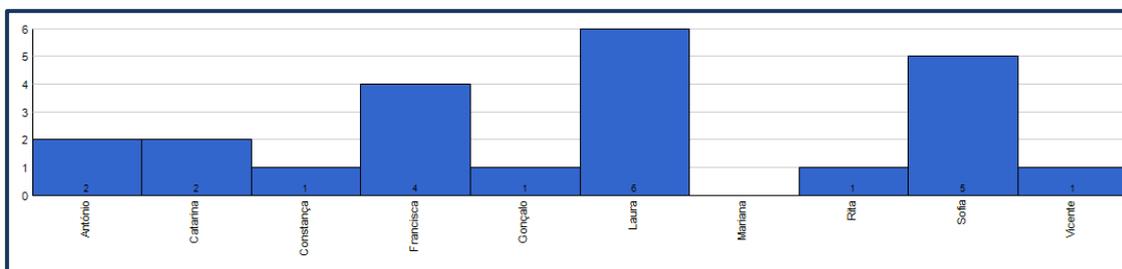
Duas pessoas expressaram a sua opinião sobre a leitura digital efetuada no ecrã de um tablet comparativamente à leitura em livros. Um dos entrevistados enuncia como vantagens para o tablet, em detrimento dos livros, o peso e a provável redução de custos. O outro entrevistado menciona que lhe é indiferente ler no tablet ou ler no livro, na sua opinião tudo depende da situação em que se encontra.

Tema: Dispositivos móveis

Categoria: Dispositivos móveis

Subcategoria: Perceção da leitura em dispositivos móveis

Figura 69: Codificação – Perceção da leitura em dispositivos móveis



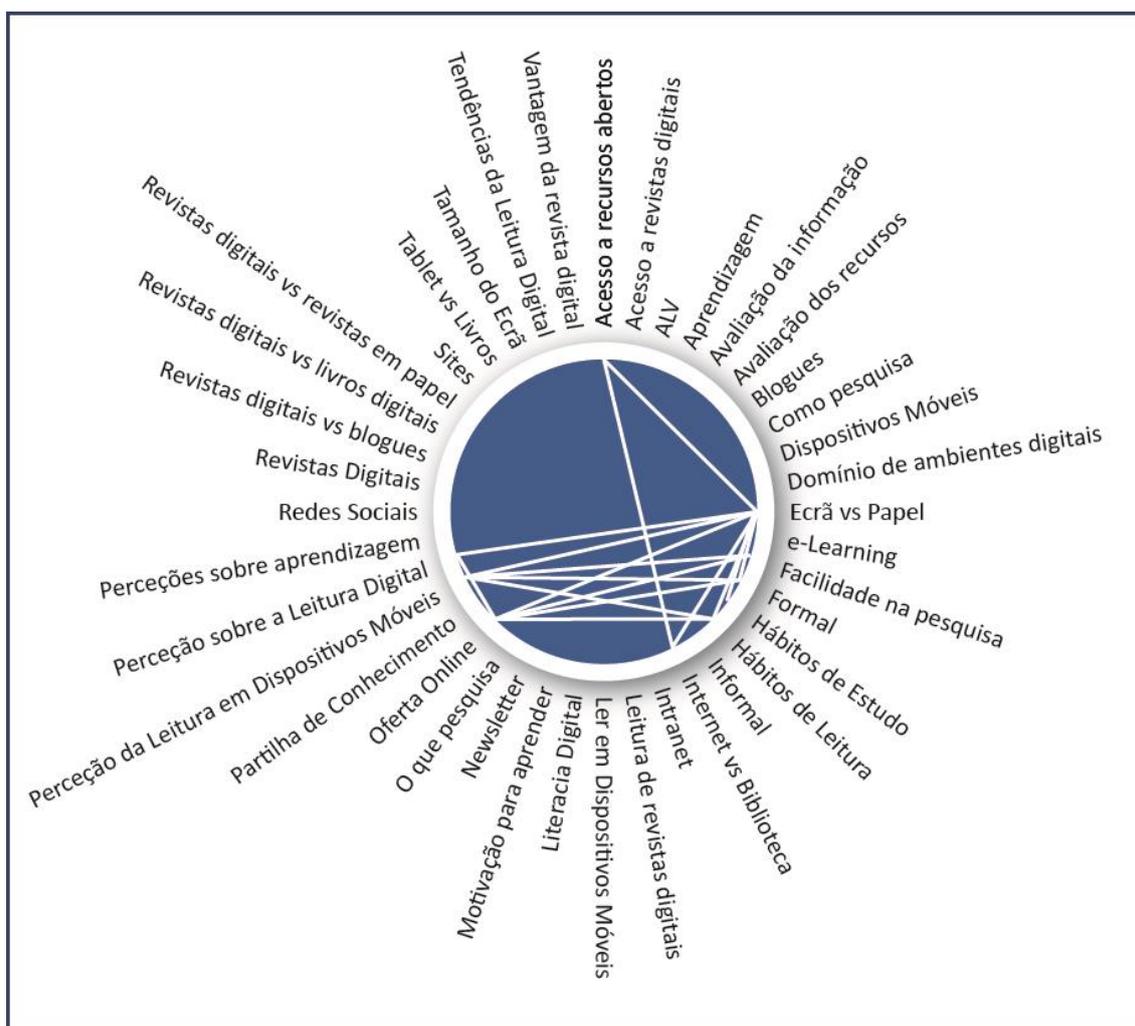
A perceção da leitura em dispositivos móveis foi das trinta e duas categorias a mais comentada. Nove pessoas falaram sobre este tema e com entusiasmo. Em 2013, ano

em que foram realizadas as entrevistas, os dispositivos móveis ainda estavam a ganhar projeção no mercado, nomeadamente, na implementação da leitura de conteúdos informativos. O interesse demonstrado nos comentários também nos fez perceber as suas opiniões sobre leitura digital. Por exemplo referiram o seguinte: “- “Leem com certeza. Basta olhar para as pessoas mais jovens para ver que estão sempre a mandar sms, uns para os outros, se não gostassem de ler não os enviavam.” Outro entrevistado a propósito na leitura em Tablet expõe que, “- Ela não vai para viagem nenhuma sem o ipad.”, “-... Ela compra imensos ebooks... e adora ler... muitas vezes comento com ela isso e ela diz que lhe dá imenso jeito e que gosta, e ela adora.” Outro dos inquiridos salienta a propósito da utilização dos dispositivos móveis para leitura que, “- Alguns sim, outros é mais, também, por questões ambientais. Para não estarem a comprar o papelinho, para não destruírem as árvores, etc. etc.”. Ligam igualmente a leitura em dispositivos móveis a questões de moda, “- “Eu acho que é moda e as pessoas hoje pensam que estão mais atualizadas.” Os transportes públicos foram apontados como um dos locais onde é mais visível este tipo de prática, “- Costumo ver, principalmente no comboio, muita gente com o Tablet a ler ou a jogar... cada vez se vê mais pessoas a fazer isso nos transportes públicos.” O tipo de narrativa também foi apontado, “- E agora desde que existe a possibilidade de lerem jornais e revistas no computador optaram por essa via. Alguns deles que conheço são fãs do Tablet e gostam mesmo.” O aspeto económico não é descurado sendo apontado como uma vantagem. “- Se calhar até fica mais barato um Tablet.” Um dos entrevistados evidencia que, “- Apesar de saírem muitas notícias de que as pessoas cada vez leem menos eu honestamente, acho que não... Porque numa carruagem 40% das pessoas vão a ler.” Referem ainda que na generalidade os amigos usam muito os dispositivos

móveis para leitura. Também houve participantes que destacaram uma opinião menos positiva sobre este modo de ler, “- “Eu pessoalmente acho um bocadinho ridículo ir para um café ler num Tablet.” Na mesma linha de raciocínio é enunciado que, “- Mas as pessoas que me rodeiam vejo muita gente com Tablet, obviamente. Mas daí até fazerem o uso que precisam”. “-...não consigo ver toda a gente mas quando me levanto a maior parte das pessoas quando estão com os Tablets na mão não é a ler, é a jogar... depois há ali uns quantos que estão a ler mas quem está realmente a ler... a maioria está com livros na mão.

Concluimos este tópico com a representação da contagem de referências de codificação exportado do Nvivo e que apresenta a similaridade de palavras que se pode visualizar na figura 70.

Figura 70: Categorização/codificação



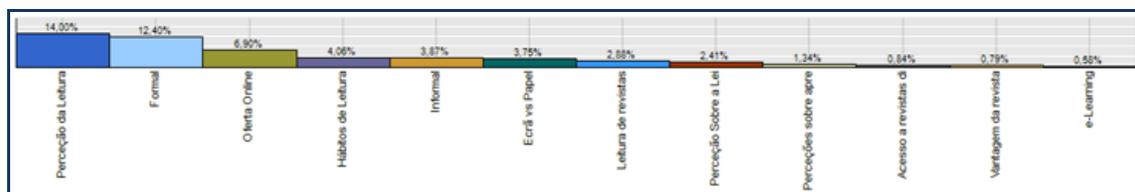
4.1.1.3. Análise por Fonte

A entrevista da Sofia foi efetuada juntamente com a da Mariana e a da Catarina. A marcação da entrevista e o respetivo encontro correram sem qualquer imprevisto tal como planeado no desenho da investigação. Foi a primeira entrevista a ser realizada

desempenhando também a função de teste piloto. Sendo uma entrevista realizada com mais duas pessoas poderíamos tentar uma aproximação às características da entrevista de grupo, técnica utilizada muitas vezes pelos investigadores em estudos qualitativos, porém, e devido à natureza exploratória desta etapa decidimos codificar as falas como discursos individuais.

As falas da Sofia foram codificadas nas subcategorias: Percepção da leitura em dispositivos móveis; Aprendizagem Formal; Oferta *online*; Hábitos de leitura; Aprendizagem Informal; Leitura no ecrã vs papel; Leitura de revistas digitais; Percepção sobre a leitura digital; Percepção sobre a aprendizagem; Acesso a revistas digitais; Vantagem da revista digital; e-Learning.

Figura 71: Sofia - Codificação por subcategoria



Há uma predominância no discurso da Sofia em relação à subcategoria “percepção da leitura em dispositivos móveis”. Destacamos algumas frases que ilustram a sua prática como leitora digital.

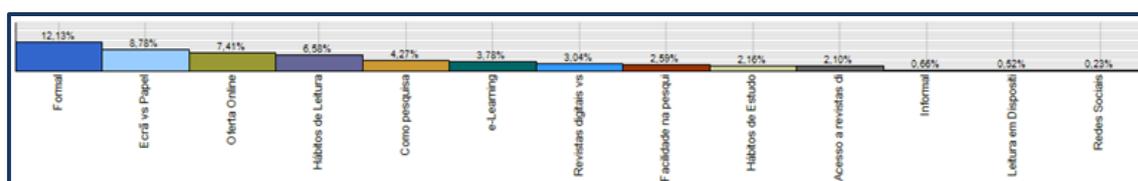
- *Não gosto de ler livros no ecrã. Não gosto, nada.*
- *Leio normalmente de manhã quando chego ao banco, leio as notícias. Aí sim, ler as notícias é pacífico e quando trata de formações também acho que sim que é útil que é prático.*

- *Tudo o que tenha a ver com informar não tenho necessidade de imprimir e, lá está, nós estamos a ler... estamos a absorver a informação. Não é com o objetivo, de nós, sem querer, estarmos a aprender, não é? Mas estamos a absorver a informação.*

O depoimento da Mariana, recolhido na entrevista com a Sofia e a Catarina, foi codificado nas subcategorias: Aprendizagem formal; Ecrã vs papel; Oferta *online*; Hábitos de leitura; Como pesquisar; e-Learning; Revistas digitais vs revistas em papel; Facilidade na pesquisa; Hábitos de estudo; Acesso a revistas digitais; Aprendizagem informal; Leitura em dispositivos móveis; Redes sociais.

Como este depoimento decorreu num contexto de conversa de grupo o conteúdo das falas são o resultado do processo da comunicação entre os elementos presentes na sala. Enquanto estudo exploratório concentrámo-nos nas seguintes frases proferidas pela Mariana:

Figura 72: Mariana – Codificação por subcategoria



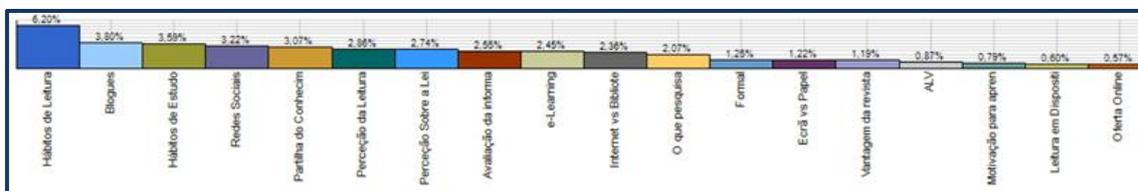
- *... É as letras gordas como se costuma dizer. Quando tem de ser profundo imprimo.*
- *Eu julgo que quando é necessário nós pesquisamos outra vez e eu nunca me lembro que se calhar já tenho aquela informação ali.*

- *Na minha opinião é preciso ter muito cuidado com a informação que se vai buscar. Antigamente ia-se à biblioteca, eu sabia quais eram os assuntos, quais eram as páginas, porque imprimia e depois tinha de pagar aquelas folhas, não é?*
- *Eu já aprendi com muitas aulas filmadas no youtube.*

A entrevista da Catarina foi codificada nas subcategorias que a seguir se apresentam: Hábitos de leitura; Blogues; Hábitos de estudo; Redes sociais; Partilha do conhecimento; Perceção da leitura em dispositivos móveis; Perceção sobre a leitura digital; Avaliação da informação; e-Learning; Internet vs blogues; O que pesquisa; Aprendizagem formal; Ecrã vs papel; Vantagem da revista digital; Aprendizagem ao Longo da Vida; Motivação para aprender; Leitura em dispositivos móveis, Oferta online.

A recolha da informação desta entrevista tem de ser observada juntamente com as falas da Sofia e da Mariana. O discurso da Catarina ofereceu-nos o contributo que passamos a citar:

Figura 73: Catarina – Codificação por subcategoria

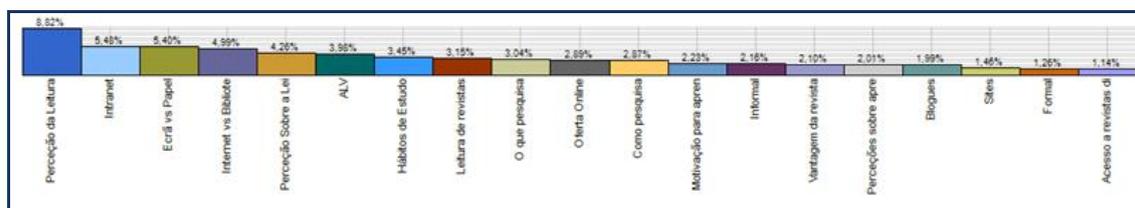


- *Vamos reunir o material de estudo para imprimir e quando estamos a estudar por norma estamos uma em frente à outra e está uma com o computador com as coisas em slide e a outra com o papel.*

- *Não, o conhecimento não fica concluído com a licenciatura. Há sempre aprendizagem é necessário continuar a pesquisar...*

O testemunho da Laura foi recolhido numa entrevista em que também participou a Constança. Foi codificado nas seguintes subcategorias: Percepção da leitura em dispositivos móveis; Intranet; Ecrã vs papel; Internet vs Blogues; Percepção sobre a leitura digital; Aprendizagem ao longo da vida; Hábitos de estudo; Leitura de revistas digitais; O que pesquisa; Oferta *online*; Como pesquisa; Motivação para aprender; Aprendizagem Informal; Vantagem da revista digital; Percepções sobre aprendizagem; Blogues; Sites; Aprendizagem formal; Acesso a revistas digitais.

Figura 74: Laura – Codificação por subcategoria



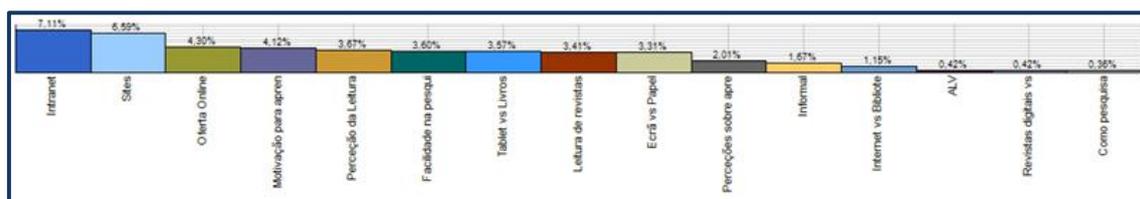
Em valores percentuais a “Percepção da leitura” foi a subcategoria com mais frases codificadas. A “Intranet” ocupou algum espaço no diálogo e merece algum realce porque é um suporte de informação, importante, em contexto profissional. A categoria “revistas digitais” teve um menor destaque na conversa. Transcrevemos algumas frases do discurso da Laura:

- *Em motores de busca. Vou logo ao Google. Começo por colocar as palavras que é para encontrar logo os temas e depois ler o que aparece.*

- *Temos a intranet onde é publicada a informação sobre a banca. Tem muita informação sobre banca. Informação ligada com a empresa. Com informação que sai nos jornais, e assim.*
- *Sim, sim se tiver de aceder e se não houver em papel lê-se pelo digital.*
- *O comodismo também... Estamos ali sentadas é só clicar e pronto, já está.*

A entrevista da Constança foi realizada em conjunto com a da Laura. A subcategoria com mais destaque foi a “Intranet” e pouco falou em revistas digitais. A declaração da Constança foi codificada nas seguintes subcategorias: Intranet; Sites; Oferta online; Motivação para aprender; Perceção da leitura em dispositivos móveis; Facilidade na pesquisa; Tablet vs livros; Leitura de revistas digitais; Ecrã vs papel; Perceções sobre aprendizagem; Aprendizagem informal; Internet vs biblioteca; Aprendizagem ao longo da vida; Revistas digitais vs revistas em papel; Como pesquisa.

Figura 75: Constança – Codificação por subcategoria



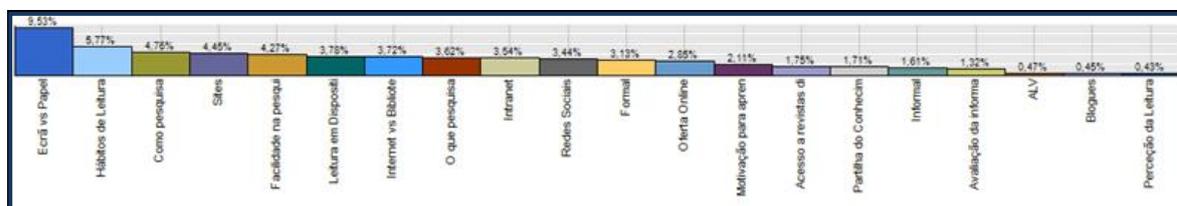
Algumas frases a destacar:

- *Não andei na universidade na altura em que não havia internet. Nem quero imaginar como seria.*
- *Sim, sim se tiver de aceder e se não houver em papel lê-se pelo digital.*
- *Muito mais fácil aceder ao computador...*

- *É mais fácil ir para a sala do computador para ver os trabalhos do que ir à procura na biblioteca.*

O discurso da Rita resulta de uma entrevista individual motivo que conferiu à conversa uma linha mais próxima da estrutura do guião. Foi codificado nas seguintes subcategorias: Ecrã vs papel; Hábitos de Leitura; Como pesquisa; Sites; Facilidade na pesquisa; Leitura em dispositivos móveis; Internet vs biblioteca; O que pesquisa; Intranet; Redes sociais; Aprendizagem formal; Oferta *online*; Motivação para aprender; Acesso a revistas digitais; Partilha do conhecimento; Aprendizagem Informal; Avaliação da informação; Aprendizagem ao longo da vida; Blogues; Perceção da leitura em dispositivos móveis.

Figura 76: Rita – Codificação por subcategoria



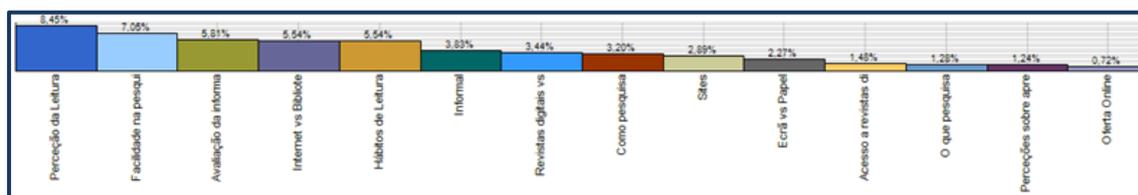
Das frases proferidas ao longo da entrevista selecionamos os exemplos citados:

- *Durante o horário de trabalho tenho de olhar para o ecrã mas fora disso evito. Tento não pegar muito no computador. E o que eu leio é em livros, revistas, jornais...*
- *E com facilidade. Não tenho problemas nenhuns mas acho que o papel é o papel...*
- *Uma pessoa tem de continuar a atualizar-se. Sim, com certeza, senão fico para trás e ninguém gosta disso.*

- *Eu acho que, por exemplo, o smartphone tem a letra muito pequenina, muito pequenina, e depois cansa muito a vista. Mas acho que é por eu estar constantemente a olhar para o computador.*

As falas da Francisca resultaram de uma entrevista com outra pessoa, o Vicente. Foram codificadas nas seguintes subcategorias: Percepção da leitura em dispositivos móveis; facilidade na pesquisa; Avaliação da informação; Internet vs biblioteca; Hábitos de leitura; Aprendizagem informal; Revistas digitais vs revistas em papel; Como pesquisa; Sites; Ecrã vs papel; Acesso a revistas digitais; O que pesquisa; Percepção sobre aprendizagem; Oferta *online*. Como é possível observar na figura, a percepção da leitura e a facilidade na pesquisa foram os temas mais destacados e no sentido inverso encontramos a oferta *online*.

Figura 77: Francisca – Codificação por subcategoria



Da conversa com a Francisca obtivemos alguma informação e destacámos os dados que passamos a citar:

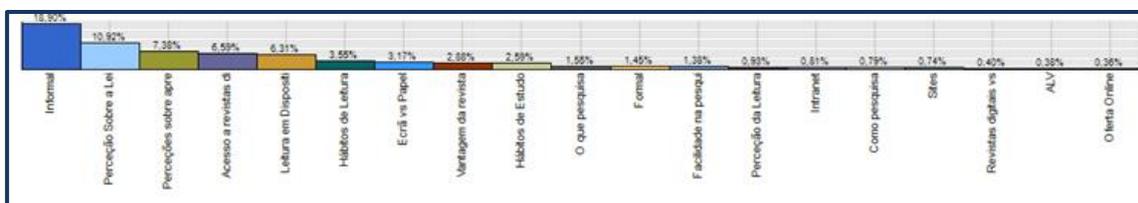
- *Se começo a ler e vejo que não era bem aquilo ou que aquilo está um bocado superficial, face à expectativa que eu levo, saio dali e procuro imediatamente outro.*
- *(...) É óbvio que se aprende. É óbvio que se aprende agora, se é o método mais adequado de se aprender sinceramente eu também não tenho bem a certeza*

disso porque é tudo muito fácil, tudo muito rápido, tudo muito “à era digital” não é?

- *Eu estou o dia todo em frente a um computador, a trabalhar. Tudo o que se faz é no computador. E-mails, inserção de dados, propostas, responder a isto, àquilo... tudo, tudo, tudo no computador. Eu quando saio do meu trabalho a única coisa que eu não quero é estar à frente do computador.*
- (...) *É o dia todo, desde as 8:00 da manhã... de volta do computador, para tudo. Como é que eu saio dali e...*

As falas do Vicente, entrevista realizada com a Francisca, foram codificadas nas seguintes subcategorias: Aprendizagem informal; Perceção sobre a leitura em dispositivos móveis; Acesso a revistas digitais; Leitura em dispositivos móveis; Ecrã vs papel; Vantagens da revista digital; Hábitos de estudo; O que pesquisa; Aprendizagem formal; Facilidade na pesquisa; Perceção da leitura digital; Intranet; Como pesquisa; Sites; Revistas digitais vs revistas em papel; Aprendizagem ao longo da vida; Oferta online.

Figura 78: Vicente – Codificação por subcategoria

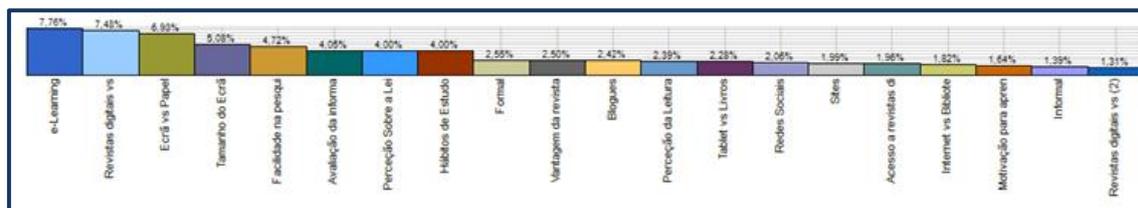


Algumas frases da entrevista do vicente:

- *Mas... eu aprendo e aprendo bastante na pesquisa, tanto a nível de trabalho da universidade como também no dia-a-dia, em artigos, em jornais online, etc. mas aprendo bastante.*
- *Vou ao youtube e consoante o tema, por exemplo, ao nível da economia ou da matemática ou da estatística tem vídeos muito bons.*
- *Eu quero o vale... Como se faz o vale... eu vou ao youtube ver como é que se faz o vale... e eles ensinam os passos.*
- *Procuro mais texto até porque leio muitos artigos de informação.*
- *Comprei este telefone de propósito para ter acesso a esses conteúdos, comprei mesmo de propósito porque facilita-me imenso no dia-a-dia e quando tenho algum tempo livre no trabalho ou na hora do almoço.*
- *Digital gosto é de artigos rápidos e notícias rápidas. Conteúdos rápidos. Agora assim de leitura mas extensível em papel.*

As falas do Gonçalo resultam de uma entrevista individual e foram codificadas nas seguintes subcategorias: e-Learning; Revistas digitais vs revistas em papel; Ecrã vs papel; Tamanho do ecrã; Facilidade na pesquisa; Avaliação da informação; Perceção sobre a leitura digital; Hábitos de estudo; Aprendizagem formal; Vantagens da revista digital; Bagues; Perceção da leitura digital; Tablet vs livros; Redes sociais; Sites; Acesso a revistas digitais; Internet vs bibliotecas; Aprendizagem informal; Revistas digitais vs revistas em papel.

Figura 79: Gonçalo – Codificação por subcategoria

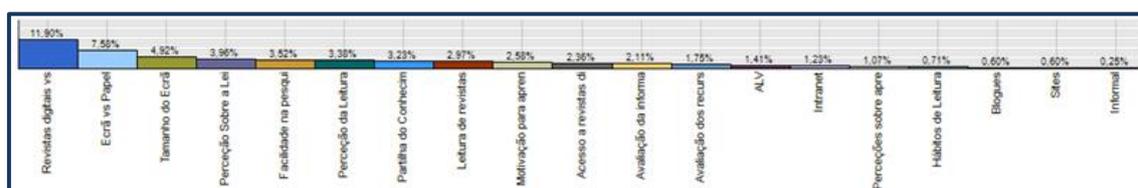


Algumas frases que caracterizam a entrevista do Gonçalo:

- *Não tenho grandes dificuldades pelo motivo de trabalhar todos os dias com o computador.*
- *Não tenho qualquer dificuldade em pesquisar, também estou habituado a fazê-lo e neste momento a internet é um dos melhores meios para pesquisar, melhor do que estar numa biblioteca à procura de livros, de bibliografia, quando a maior parte da bibliografia se encontra toda disponível na net.*
- *As revistas, por norma, são mais apelativas em termos de layouts, imagens... enquanto os manuais não são tão apelativos... a maior parte é texto, texto, texto e acaba por ser mais maçudo. A revista acaba por distrair um pouco também a "vista".*
- *Muito mais resumido e nem se podem alongar senão não seria uma revista seria uma sebenta.*
- *É-me indiferente, depende da situação em que me encontrar, se tiver o papel leio em papel caso contrário é no tablet. É o que tiver mais à mão.*
- *Isto hoje em dia a pessoa que não tenha formação contínua acaba por ficar para trás.*

A entrevista do António foi individual e as falas foram codificadas da seguinte forma: Revistas digitais vs revistas em papel; Ecrã vs papel; Tamanho do ecrã; Perceção sobre a leitura digital; Facilidade na pesquisa; Perceção da leitura em dispositivos móveis; Partilha do conhecimento; Leitura de revistas digitais; Motivação para aprender; Acesso a revistas digitais; Avaliação da informação; Avaliação dos recursos da informação; Aprendizagem ao longo da vida; Intranet; percepções sobre aprendizagem; Hábitos de leitura; Blogues; *Sites*; Aprendizagem informal.

Figura 80: António – Codificação por subcategoria

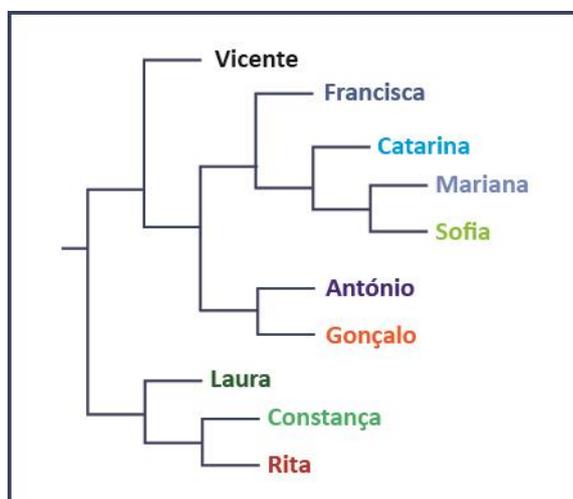


Algumas frases que ilustram a linha condutora da entrevista do António:

- *Realmente a internet tem mais coisas mas se nós estamos empenhados em saber uma determinada coisa vamos até ao fim.*
- *Qualquer coisa acima das 10 páginas que não tenha um suporte físico já é... não é prático ler em computador.*
- *Continua a ser importante as coisas terem boa apresentação. E um ar cuidado... no entanto, o conteúdo é sempre o mais importante.*
- *É mais fácil aceder à informação e portanto quando tenho curiosidade sobre alguma coisa como também é mais fácil mais depressa tento encontrar aquilo que quero.*
- *Considero-me um leitor, ponto.*

As dez entrevistas podem representar-se por similaridade de palavras de acordo com o dendrograma seguinte:

Figura 81: Fontes em Cluster por similaridade de palavras



Sendo entrevistas exploratórias pretendemos recolher dados e não questionar de forma exaustiva os indivíduos sobre cada categoria. É importante que esta ideia fique bem expressa porque se algum dos entrevistados não falou sobre determinada temática foi porque a conversa não o proporcionou e não por falta de conhecimento ou interesse sobre o assunto. Esta técnica permitiu a obtenção de dados para o inquérito por questionário *online*.

Concluída a análise das entrevistas, retomamos as seis hipóteses colocadas no início deste tópico.

- H1. A aprendizagem ao longo da vida é um dos propósitos demonstrados pelos participantes na entrevista. Confirma-se, pelas falas dos entrevistados, que sete dos inquiridos manifestaram de forma expressiva que pretendem continuar à procura de conhecimento. Destacam a Web como um espaço privilegiado de aprendizagem. Os outros três entrevistados não

acrescentaram frases, mas, através de uma linguagem gestual de concordância, também assumiram a necessidade de atualização de conhecimento.

- H2. Os espaços informais de aprendizagem, identificados como espaços digitais, são uma realidade assumida na prática educativa. Todos os entrevistados consideram que o espaço digital é um espaço de aprendizagem. O virtual e o presencial não se excluem, antes pelo contrário: confluem para um mesmo fim, o da aquisição de conhecimento. Os Media disponíveis *online* e de acesso aberto têm contribuído, e muito, no entender destes entrevistados para o sucesso das suas aprendizagens.
- H3. A leitura digital apresenta-se como uma opção cada vez mais presente na aprendizagem. Esta é uma hipótese confirmada através dos depoimentos dos entrevistados. Independentemente de preferirem ler no ecrã ou em papel há unanimidade nos discursos sobre a importância que o espaço virtual trouxe para a aprendizagem.
- H4. Os entrevistados estão familiarizados com a pesquisa, gestão e avaliação da informação *online*. Todos os entrevistados manifestaram facilidade na pesquisa de temas. Em relação à gestão e à avaliação as opiniões são mais divergentes. Alguns referiram a dispersão associada à gestão da informação, começam por procurar um tema e dispersam-se noutros assuntos, enquanto outros entrevistados manifestaram o seu sentido de gestão na procura de informação. No tocante à avaliação da informação também detetámos alguma falta de consenso. É certo que alguns

entrevistados confirmaram realizar esta etapa da literacia digital mas nem todos o fazem de uma forma consciente nem criteriosa.

- H5. Os entrevistados declaram interesse na leitura de revistas digitais sobre temas profissionais. Confrontados com a pergunta os entrevistados deram uma resposta positiva. Enquanto recurso educativo aberto avaliam este formato de uma forma muito positiva, porém, no decorrer das entrevistas tiveram um discurso muito contido. No final das entrevistas, e à margem do âmbito da recolha de dados, a entrevistadora mostrou alguns exemplos de revistas digitais utilizando para o efeito um Tablet. Perante a demonstração foi evidente o entusiasmo na visualização e exploração do Media. Reafirmaram, agora com convicção, que as revistas digitais podem ser um excelente recurso para atualização de temas profissionais e pessoais. A mudança de postura por parte dos entrevistados levou-nos a concluir que nem todos estavam habituados a ler revistas digitais ou que desconheciam mesmo o conceito, confundindo-as com sites ou revistas *online* em pdf.
- H6. A leitura em dispositivos móveis está presente no quotidiano desta população. Nem para todos os entrevistados. Alguns continuam a ler no ecrã de um computador. É importante insistir na data em que foram realizadas as entrevistas – final de 2013 – e salientar que a leitura em Tablet ou em Smartphone evoluiu consideravelmente nos últimos anos. Se repetíssemos as entrevistas em 2016 muito provavelmente as respostas seriam outras, porém esta é uma condicionante dos estudos em tecnologias da informação e comunicação.

4.1.2. Contributo das Entrevistas para o Questionário *Online*

Realizámos as entrevistas com a finalidade de conhecer melhor a população a quem iríamos empregar o inquérito por questionário *online* e obtermos informação para a sua delineação. Ambos os instrumentos de recolha de dados – entrevistas e inquérito por questionário *online* - foram aplicados a colaboradores da banca.

Enquanto estudo exploratório, as entrevistas revelaram-se uma fonte enriquecedora do conhecimento dos sujeitos. Desmistificaram algumas ideias pré-concebidas e permitiram repensar hipóteses a serem testadas através da abordagem quantitativa. A título de síntese, o que nos transmitiram os dez entrevistados?

Através da análise ao conteúdo das dez entrevistas confrontámo-nos com algumas constatações, por exemplo, quando questionados sobre a necessidade ou interesse em continuarem a aprofundar o conhecimento na área onde se formaram houve unanimidade nas respostas. Todos referiram a importância e, assumiram a motivação, de se manterem atualizados em assuntos relacionados com a banca. A aprendizagem ao longo da vida é um conceito bem presente neste grupo de entrevistados. Hesitaram na resposta quando questionados sobre se pretendem ingressar, de imediato, no ensino formal, no entanto, sobre a aprendizagem informal não tiveram qualquer dúvida em responder que será uma aprendizagem a efetuar.

A circunstância de todos os entrevistados estarem a frequentar o ensino formal e de exercerem uma profissão na área bancária, pode estar na convergência das respostas acerca da aprendizagem ao longo da vida.

Tentando estabelecer uma relação entre o guião de entrevista e o inquérito por questionário *online* (primeira versão) obtivemos oito temas de perguntas, agrupados de acordo com as seguintes categorias:

- Tema 1 – Caracterização pessoal
- Tema 2 – Posse e utilização de recursos para leitura digital
- Tema 3 – Literacia digital
- Tema 4 – Práticas de leitura digital
- Tema 5 - Revistas digitais
- Tema 6 - Leitura em dispositivos móveis
- Tema 7 - Perceção sobre leitura digital
- Tema 8 - Aprendizagem ao longo da vida em contexto digital informal

Que contributo foi possível recolher para os grupos de perguntas, através das entrevistas exploratórias?

O teor do tema 1 e do tema 2 - respetivamente caracterização pessoal e posse e utilização dos recursos para leitura - pertencem a um território de índole mais pessoal pelo que a informação recolhida não se apresentou muito relevante para a inclusão no inquérito por questionário. Para o tema 3 – Literacia digital – obtivemos algum conhecimento, nomeadamente, no respeitante à forma como organizam a informação que recolhem na Web e nos procedimentos que executam para pesquisar conteúdo. Em relação ao tema 4 – Práticas de leitura digital – recolhemos dados que nos informaram que algumas das nossas fontes imprimem os documentos que precisam de ler com atenção; guardam a informação em ficheiros e que normalmente não voltam a ler esses conteúdos; pesquisam toda a informação de que necessitam na internet; começam por fazer uma leitura na diagonal para perceberem o que interessa e só depois passam para a leitura profunda; dispersam-se com frequência nas pesquisas

que efetuam; dispersam-se com muita informação; só leem os artigos sobre os quais têm interesse; o título tem uma grande importância na seleção das leituras. Um dos participantes destaca o facto de apreciar a leitura de artigos em pdf. Têm *Sites* de referência. Um dos entrevistados menciona o facto de não gostar de comunicar com as pessoas através do computador. Um dos inquiridos diz que não gosta de ler livros no ecrã. Gostam de ler no ecrã conteúdos de pequena dimensão. No tema 5 – Revistas digitais – recolhemos alguns elementos que nos permitiram refletir sobre questões a colocar no inquérito por questionário *online*, nomeadamente, sobre o aspeto gráfico. Consideram que as revistas digitais são apelativas em termos de *layout*; que a revista digital “distrai a vista” e que é simpática de se ler. A revista digital consegue chegar a um maior número de pessoas e com uma redução de custos. No tema 6 – Leitura em dispositivos móveis - Referem que costumam ver muitas pessoas a ler em dispositivos móveis. Em relação a eles próprios mencionam que o tamanho do ecrã inibe a leitura e que quanto mais pequeno é o ecrã mais limitado está o acesso à visão global do documento. Em relação ao tema 7 – Perceção da leitura digital – Foi-nos dito que as gerações mais novas não imprimem em papel, que a internet é uma excelente fonte de pesquisa, que se encontra a informação com muita rapidez mas que a rapidez pode levar a um esquecimento proporcional, que a Web é uma excelente escola de atualização, que não imaginam o que é estudar sem a internet, a internet facilita a aprendizagem mas requer um maior cuidado na seleção das fontes, falam da distinção entre pesquisar e ler, consideram a partilha da informação gratificante, mencionam que a apresentação dos artigos é importante, que nos habituamos a ler no ecrã, que a leitura no papel é diferente da leitura no ecrã, que ler no ecrã cansa a vista, que todos os colegas do trabalho leem no ecrã, que as novas gerações têm mais informação e

isso deve-se às ferramentas digitais, no futuro será tudo digital, as pessoas leem cada vez mais.

Na elaboração do inquérito por questionário *online* houve uma tendência de aproximação às categorias do guião de entrevista. Após os comentários de um painel de especialistas à primeira versão do inquérito procedeu-se a uma reformulação dos temas e à redução do número de perguntas.

4.2. Segunda Fase do Estudo

Com base na fundamentação teórica que alicerçou este estudo, e na informação adquirida nas entrevistas exploratórias, aliadas aos objetivos do inquérito por questionário *online*, começámos a desenhar hipóteses de trabalho e a aplicar os testes estatísticos que ofereciam uma resposta adequada ao problema e objetivos da investigação. Explica Mertens (2010) que:

For quantitative research, you should present major and minor research questions that emanate from the literature review. These questions should be translated into researchable hypotheses when the design requires the use of such. For qualitative research, you should present the initial questions and objectives that will focus the study. (...) If mixed methods are proposed, then the researcher should clearly indicate the questions associated with quantitative, qualitative, or both types of data. (p. 453)

Recorde-se que os objetivos do questionário, *Revistas digitais: um recurso educativo na aprendizagem ao longo da vida* previam:

- O.1 Conhecer práticas de leitura digital da população em estudo;
- O.2 Estimar competências de literacia digital;
- O.3 Percecionar hábitos e motivação da leitura no ecrã, nomeadamente através de dispositivos móveis;
- O.4 Identificar o contributo que as revistas digitais representam na aprendizagem ao longo da vida.

Face aos objetivos em estudo, fomos testar as relações mais pertinentes para a fundamentação das conclusões. Como destacam Botelho & Laureano (2011) as hipóteses mutuamente exclusivas sobre a população são sempre duas, porque a afirmação verdadeira não é conhecida. O autor destaca ainda que “A estatística indutiva ou inferencial permite, com base nos elementos observados (amostra aleatória) e descritos, retirar conclusões para um domínio mais vasto de onde esses elementos provieram (população ou universo).” (p. 11).

Enumeramos de seguida as hipóteses de trabalho avaliadas que permitem ir ao encontro dos objetivos do questionário:

- H.1 A aprendizagem em contexto digital está relacionada com o nível de literacia digital.
- H.2 Os participantes estão motivados para se atualizarem em temas relacionados com a área profissional.
- H.3 Existe relação entre o género e o número de horas diárias de leitura digital.
- H.4 Existe relação entre o número de horas dedicado à leitura digital e o dispositivo usado para leitura digital.

- H.5 Existe relação entre quem considera que o tamanho do ecrã é importante para a leitura e quem considera que ler no ecrã é muito cansativo.
- H.6 Existe relação entre a autoformação e o número de horas dedicado à leitura digital.
- H.7 O interesse na leitura de revistas digitais está relacionado com o género.
- H.8 Existe relação entre a idade e a leitura de revistas digitais em dispositivos móveis.
- H.9 Existe relação entre os indivíduos que realizam formação profissional em e-Learnig e as revistas digitais podem ser um bom recurso na metodologia de e-Learning.
- H.10 Os artigos de revistas digitais têm a dimensão adequada ao tempo de concentração porque ler no ecrã é muito cansativo.
- H.11 Os indivíduos que frequentam com mais regularidade cursos em e-Learning têm interesse na leitura de revistas digitais sobre temas relacionados com a área profissional.
- H.12 O interesse manifestado na leitura de revistas digitais sobre temas da área profissional está relacionado com a frequência de leitura de revistas digitais.

Através da análise de Clusters procurámos identificar o perfil dos indivíduos que têm interesse na leitura de revistas digitais enquanto recurso educativo na aprendizagem ao longo da vida.

Para que uma revista cumpra o seu serviço educativo é necessário que o conteúdo vá ao encontro dos objetivos dos seus leitores e, para isso, é fundamental um conhecimento do perfil do leitor. Se o editor não conhecer as características do

destinatário do produto será muito difícil manter a fidelização ao produto. Os estudos qualitativos e quantitativos são muito importantes para identificar um segmento de mercado. O editor deve antecipar as necessidades do leitor para corresponder às suas exigências.

Todo este processo de pesquisa, análise e interpretação, implicou um conjunto de etapas metodológicas que passamos a descrever.

4.2.1. Análise dos Questionários Online

Recolhidos os dados dos 570 questionários recebidos, e que passaram a constituir a amostra do estudo, procedeu-se à sua introdução na matriz da aplicação SPSS.

Em relação ao *software* não houve grande hesitação da nossa parte, sabíamos qual deveríamos utilizar. Como salienta Patrício & Pereira (2013) o SPSS, é uma ferramenta que permite realizar cálculos estatísticos complexos mas o utilizador deve previamente saber que testes estatísticos deve utilizar para responder às questões do estudo e poder interpretar corretamente os resultados do cálculo estatístico efetuado. A revisão da literatura deu o seu contributo para a clarificação do percurso a seguir.

4.2.2. Construção da Tabela de Dados

A tabela de dados, inserida no SPSS versão 22, foi construída de acordo com as normas adquiridas em diversas leituras. Destaca-se Laureano & Botelho (2012), Patrício & Pereira (2013), Marôco (2014a) e Hill & Hill (2012).

Geradas as 100 variáveis originárias do questionário e preenchidas no editor de dados as colunas: Nome, Rótulo, Valores e Medir, procedeu-se à introdução dos dados no visualizador do SPSS. Esta operação não foi automática e requereu as etapas que se narram.

As variáveis foram codificadas por números, intervenção que teve lugar na coluna denominada por Valores. Não existem "não respostas" no questionário porque todas as perguntas são de resposta obrigatória, pelo que a coluna Ausente não precisou de ser preenchida. As variáveis enquadram-se no tipo de escala ordinal ou nominal. Na nominal as respostas são qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas, como é o caso das questões 1.1; 1.3; 1.6; 1.7; 1.11. e 1.12. Todas as outras enquadram-se na escala ordinal existindo uma avaliação de cada item. No anexo 12 podemos observar a correspondência entre o número da questão no questionário, o número na matriz do SPSS, o nome da variável no ficheiro de dados, o número de variáveis, a escala de medida e gama de valores, o formato de resposta e o tipo de variável. Estes elementos também serviram de apoio à tomada de decisões para a análise estatística. Observe-se na figura seguinte um exemplo da inscrição dos dados com vista à sua análise estatística.

Figura 82: Fração da tabela de dados

	Nome	Tipo	Largura	Decimais	Rótulo	Valores	Ausente	Colunas	Alinhar	Medir	Função
1	Gênero	Numérico	8	0	Gênero	{1, Feminin...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
2	Idade	Numérico	8	0	Idade	{1, Menos d...	Nenhum	8	Direito	Ordinal	Entrada
3	AtividadeBa...	Numérico	8	0	Atividade profes...	{1, Sim}...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
4	AtividadeOu...	Numérico	8	0	Atividade profes...	{1, Sim}...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
5	Temposerviço	Numérico	8	0	Tempo de servi...	{1, Menos d...	Nenhum	8	Direito	Ordinal	Entrada
6	Habilitações	Numérico	8	0	Nível de escolar...	{1, Ensino ...	Nenhum	8	Direito	Ordinal	Entrada
7	ALVa	Numérico	8	0	ALV - Pós Gra...	{1, Sim}...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
8	ALVb	Numérico	8	0	ALV - Formaçã...	{1, Sim}...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
9	ALVc	Numérico	8	0	ALV - Formaçã...	{1, Sim}...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
10	ALVd	Numérico	8	0	ALV - Unidade ...	{1, Sim}...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
11	ALVe	Numérico	8	0	ALV - Autoform...	{1, Sim}...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
12	ALVf	Numérico	8	0	ALV - Outra	{1, Sim}...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
13	Dispositivos...	Numérico	8	0	Computador Fixo	{1, Sim}...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
14	Dispositivos...	Numérico	8	0	Computador Po...	{1, Sim}...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
15	Dispositivos...	Numérico	8	0	Smartphone	{1, Sim}...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
16	Dispositivos...	Numérico	8	0	Tablet	{1, Sim}...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
17	Dispositivos...	Numérico	8	0	E-reader	{1, Sim}...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
18	Dispositivos...	Numérico	8	0	D - Outra	{1, Sim}...	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada

A estratégia utilizada para a introdução dos números consistiu na exportação do formulário do Google Drive e, deste, para o programa Excel. A passagem do Formulário do Google Drive para o ficheiro Excel requereu a introdução de algumas fórmulas, de modo a ser exequível a transposição de texto para números. Com a informação recolhida e traduzida no Excel para um código numérico procedeu-se à passagem para o visualizador de dados do SPSS. Dos 570 Questionários e das 100 variáveis resultou um total de 57 000 dados. Com este processo foi possível iniciar-se a análise estatística.

Como optámos por uma abordagem de métodos mistos deliberámos que os dados recolhidos serviriam como guias para explorar a informação. Com base neste pressuposto deparámo-nos com a possibilidade de efetuarmos distintos testes estatísticos. Estava deste modo criada a necessidade de tomarmos opções metodológicas, uma das decisões mais difíceis deste estudo. Citando Marôco, "Durante o processo de inferência estatística, o analista depara-se sempre com a

questão, fundamental, de qual o teste de hipóteses mais apropriado para a análise dos dados em estudo" (2014a, p. 60). Não foi contudo um processo simples, hesitámos, testámos e decidimos. A nossa hesitação, na seleção dos testes mais adequados, pode ser reproduzida nas palavras de Hill & Hill (2012) ao referirem que um investigador produz informação na forma de conclusões e, muitas vezes, obtém estas conclusões, aplicando técnicas estatísticas aos dados da investigação, o que implica uma relevância muito elevada na escolha dos testes estatísticos.

Podemos salientar, como descrito em Marôco (2014a), que no processo de análise estatística, o investigador depara-se sempre com alguma coisa que precisa de medir, controlar ou manipular durante o processo de investigação e que se designa por variável. Variáveis essas que, no caso do presente estudo, foram classificadas em variáveis qualitativas, medidas numa escala nominal e ordinal. Com a ajuda do SPSS, e de acordo com os testes selecionados, algumas sofreram um processo de transformação e foram explicitadas como variáveis quantitativas, como por exemplo as utilizadas na análise de Clusters.

Utilizámos três tipos de análise estatística: (i) análise descritiva dos dados; (ii) análise de correspondências e (iii) análise de Clusters.

Inicialmente procedeu-se à obtenção de alguns elementos estatísticos simples como as tabelas de frequências. Prosseguimos com a análise de relações e semelhanças existentes entre as categorias em linha e as categorias em coluna de tabelas de dupla entrada com variáveis nominais e ordinais. Transformámos algumas das variáveis qualitativas em quantitativas e procedemos a testes de qui-quadrado, a correlações não paramétricas com o teste de Spearman e efetuámos uma análise fatorial para

confirmarmos se as subcategorias criadas através da teoria eram robustas em relação às criadas pela estatística. Por fim procedemos à análise de Clusters procurando comportamentos homogêneos entre os grupos. Recorremos ao método hierárquico para identificar os grupos e prosseguimos com o método não hierárquico K-means, baseado na distância euclidiana e no critério centróide para a agregação das respostas.

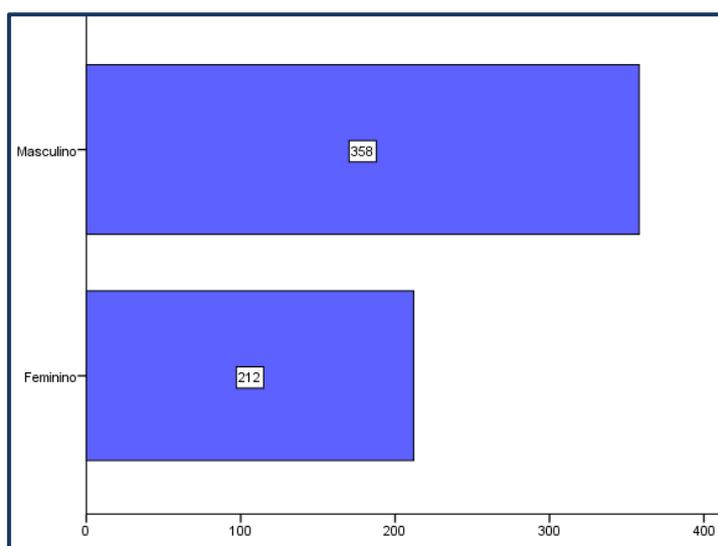
4.2.3. Análise Descritiva dos Dados

Amostra formada por 570 indivíduos (n=570) e que se caracteriza de acordo com a leitura efetuada aos gráficos das perguntas que constituíram o questionário. A cada gráfico, fez-se corresponder a leitura devida, bem como o enunciado da pergunta que lhe deu origem.

Dimensão 1 – Informações Gerais

1.1. Género

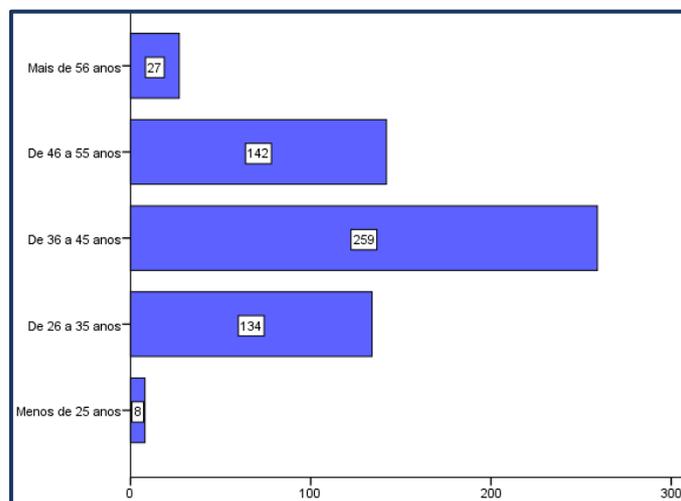
Figura 83: Género



Ao observar-se a distribuição ao género dos respondentes constata-se que 37.1% são do sexo feminino e 62.8% do sexo masculino. Este resultado revela uma predominância do sexo masculino na resposta ao questionário *online*. O resultado estatístico desta pergunta foi surpreendente na medida em que se esperava um número de respostas equilibrado. Os recursos humanos das instituições financeiras (ver quadros 7, 8 e 9) eram, na data da aplicação do questionário, relativamente homogéneos em relação ao género o que permite evidenciar algumas dúvidas para as quais este estudo não oferece resposta, a saber: (i) Quantas pessoas do género masculino e do feminino tiveram acesso ao questionário *online*? Recorde-se que os autores do estudo não conseguiram controlar esta variável devido à forma como foi efetuada a distribuição do questionário. (ii) O género masculino revela mais interesse em responder a questionários *online*? (iii) O género masculino tem uma maior propensão em aceitar desafios relacionados com a temática digital? As perguntas ficam sem resposta, porém, enquanto estudo exploratório, não podíamos deixar de as mencionar porque nos parecem relevantes para estudos futuros.

1.2. Idade

Figura 84: Idade



Como podemos verificar dos dados extraídos do questionário cerca de 1,4% dos participantes encontram-se na faixa etária com menos de 25 anos; 23,6% entre 26 e 35 anos; 45,5% entre 36 e 45 anos; 24,8% entre 46 a 55 anos e 4,7% têm mais de 56 anos. Estes números estão muito próximos dos rececionados na recolha de dados dos recursos humanos das instituições financeiras. Na análise estatística de correspondências iremos verificar se existe alguma relação entre a idade e a leitura de revistas digitais em dispositivos móveis.

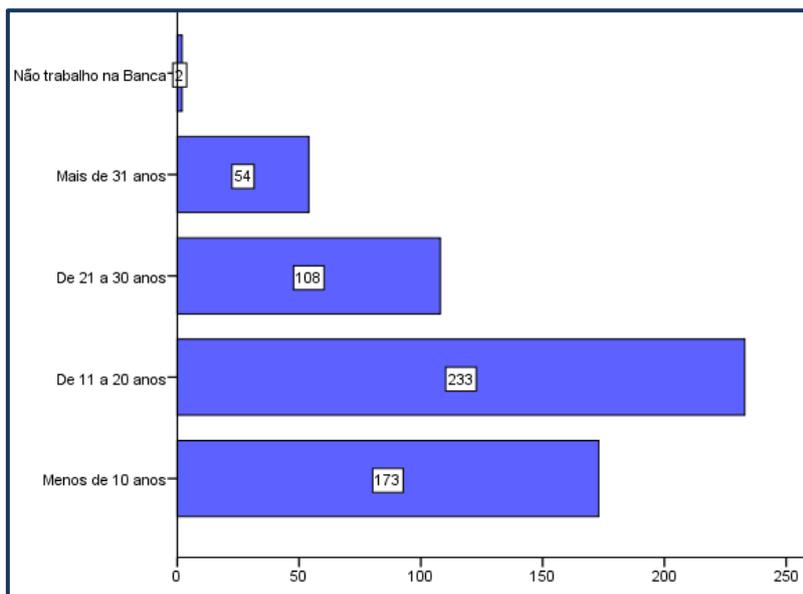
1.3. Atividade profissional

Dos 570 questionários, 99,1% foram respondidos por pessoas que trabalham na banca e 0,7% por pessoas que referiram não trabalhar na banca. A propósito deste resultado convém recordar que o questionário foi disponibilizado na versão digital da revista inforBANCA, publicação direcionada a colaboradores de instituições financeiras mas com acesso ao público em geral. O número de respondentes que não trabalha na banca é escasso não alterando os resultados obtidos para a população bancária.

1.4. Tempo de serviço na banca

Com menos de 10 anos de serviço responderam 30,3%, de 11 a 20 anos 40,8%, de 21 a 30 anos 18,9%, com mais de 31 anos 9,4% e 0,3% não trabalham na banca. Estes números salientam a permanência dos inquiridos no contexto bancário.

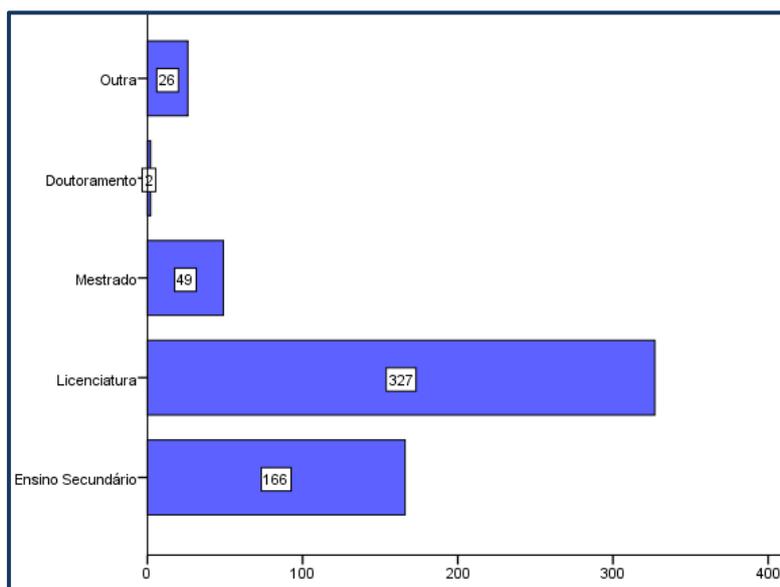
Figura 85: Tempo de serviço na Banca



1.5. Nível de escolaridade

As cinco opções apresentadas repartem-se da seguinte forma: 29,1% têm o ensino secundário, cerca de 66% têm formação superior e 4,6% apresentam outra opção, como por exemplo uma pós-graduação.

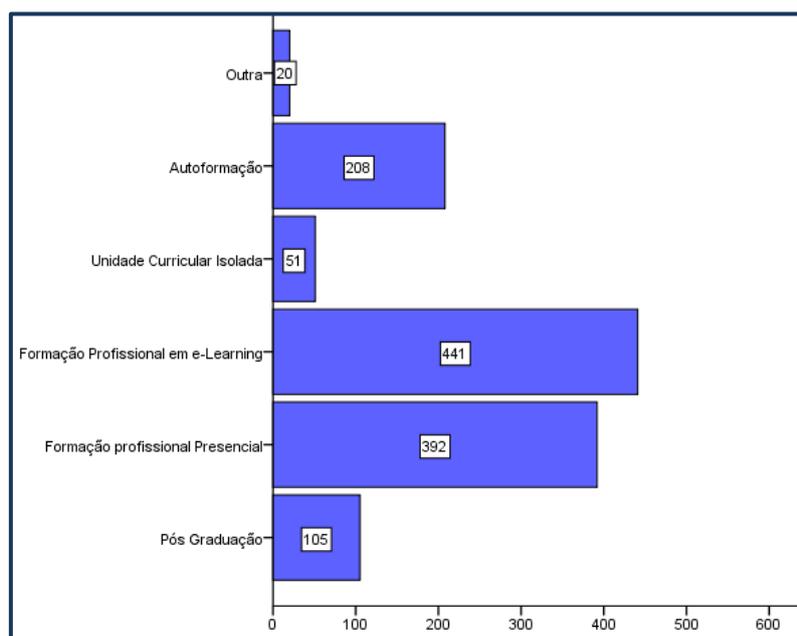
Figura 86: Nível de escolaridade



1.6. Programa de Aprendizagem ao longo da vida

Os resultados do questionário permitem constatar que 18,4% dos inquiridos já frequentaram uma pós-graduação, 68,7% já realizaram formação profissional presencial, 77,3% efetuou formação profissional em e-Learning, 8,9% fizeram Unidades Curriculares Isoladas, 36,4% faz autoformação e 3,5% escolheram outras alternativas. Verifica-se a enorme relevância que é atribuída à formação e aos programas de aprendizagem ao longo da vida. Os dados mostram a importância assumida pelo e-Learning.

Figura 87: Programa de aprendizagem ao longo da vida

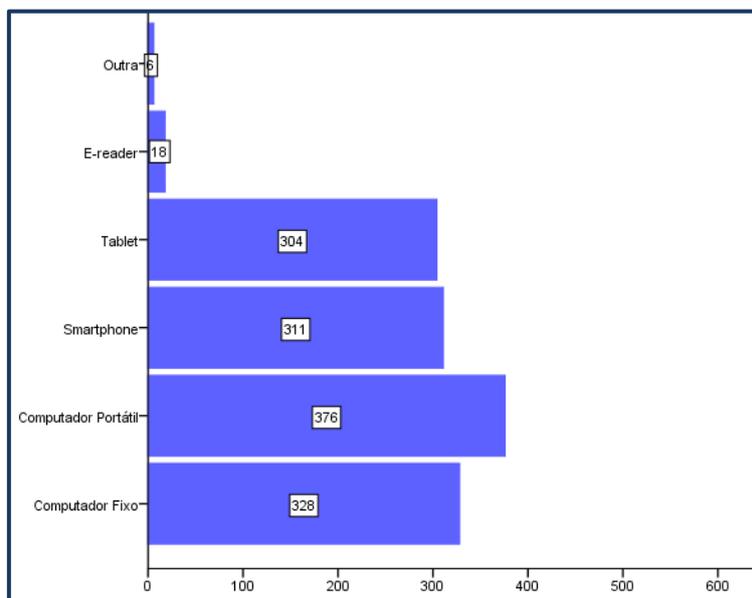


1.7. Que dispositivo utiliza para leitura digital?

Como podemos verificar, o computador portátil continua a ser o dispositivo mais utilizado para 66% dos inquiridos, seguindo-se o computador fixo com 57,5% e com

números muito próximos o Smartphone com 54,6% e o Tablet com 53,3%. O E-reader atrai somente 3,2% da população respondente.

Figura 88: Dispositivos para leitura digital



Perante este contexto e com base na revisão da literatura, podemos observar que a pergunta não especificava o tipo de leitura a que nos referíamos. Esta omissão leva-nos a estabelecer uma interpretação geral sobre o dispositivo mais utilizado e a não particularizarmos a relação entre o tipo de publicação e suporte de leitura. Remetemos, no entanto, esta analogia para a análise efetuada por Burke (2013). Recordamos que para este autor os dispositivos de leitura possuem características próprias que determinam a capacidade de leitura de cada indivíduo em relação às publicações digitais. Refere que não é apropriado ler um eBook no monitor de um computador, o ecrã não proporciona um tipo de leitura agradável para este tipo de publicação. No entender de Burke, também os Tablets não são adequados para leituras longas e contínuas como é o caso de eBooks, porém, em relação às revistas digitais encontramos-nos perante um cenário muito diferente, constituindo o Tablet o

formato ideal para este tipo de publicação. Saliente-se que foi com o iPad que se lançou a revista Wired, pioneira enquanto revista digital.

Examinámos um segundo estudo, realizado por Mitchell & Page (2015), sobre a situação dos Media nos Estados Unidos onde verificamos que os leitores digitais preferem ler revistas em dispositivos móveis: "In the digital realm, about half of the news magazines studied here received significantly more visits via a mobile device than a desktop (at least 10% more traffic via mobile than desktop), according to data provided by the analytics firm comScore for the month of January 2015." (p. 78)

Figura 89: Leitura de revistas em dispositivos móveis vs computadores

About Half of the News Magazines Have More Online Traffic via Mobile Devices than Desktop Computers

Total number of unique visitors for January 2015 (in thousands)

	Total Digital Population	Desktop	Mobile
Forbes.com	36,398	19,581	19,372
Time.com	22,688	10,025	13,289
RollingStone.com	13,630	5,540	8,511
Wired.com	9,339	5,240	4,412
NYPMag.com	9,296	3,884	5,685
TheAtlantic.com	9,166	4,422	4,977
NewYorker.com	8,784	3,622	5,332
BusinessWeek.com	8,271	5,042	3,465
Fortune.com	6,837	4,601	2,465
TheWeek.com	6,733	2,525	4,298
VanityFair.com	5,300	2,076	3,288
Economist.com	3,999	2,133	1,933
Newsweek.com	3,815	2,271	1,607
NationalReview.com	1,422	849	604
NewRepublic.com	1,405	704	703
TheNation.com	374	374	n/a

Source: comScore Media Metrix, January 2015, U.S.

Notes: Total digital population is the unduplicated combination of the desktop (web browsing and video) and mobile (websites and associated apps) traffic figures. For that reason, desktop and mobile figures combined may exceed the total digital population number. Table updated with Forbes.com data.

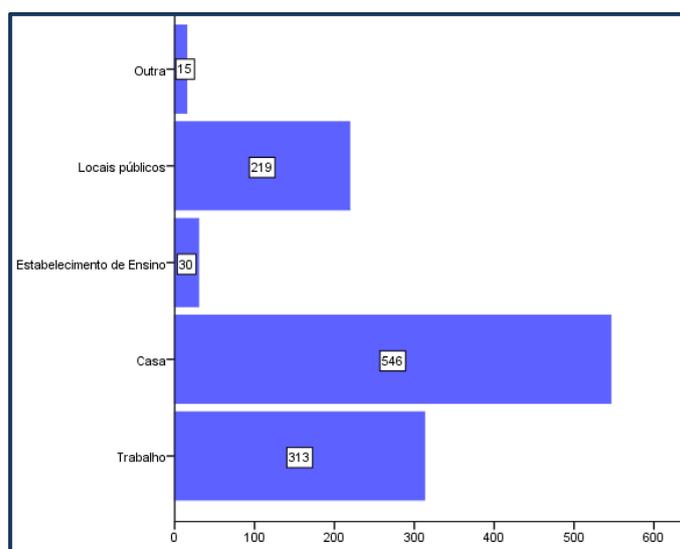
Fonte: Pew Research Center

Das dezasseis revistas digitais analisadas, uma não apresenta dados em relação à leitura em dispositivos móveis, oito têm um tráfico mais elevado nos dispositivos móveis e sete têm um número de leituras mais elevado em computadores fixos.

Destas, apontamos a *Forbes* e a *NewRepublic* com números muito análogos entre os dois dispositivos.

1.8. Em que locais costuma realizar leituras digitais?

Figura 90: Local de leitura digital



A grande maioria dos respondentes identifica a "casa" como sendo o local mais propício a leituras digitais. Do conjunto da população, 95,7% têm acesso a leituras digitais quando se encontram em casa. Segue-se o trabalho, opção escolhida por 54% dos indivíduos, locais públicos com 38,4% de inquiridos a selecioná-la, estabelecimento de ensino com 5,2% e 2,6% identificam outra opção.

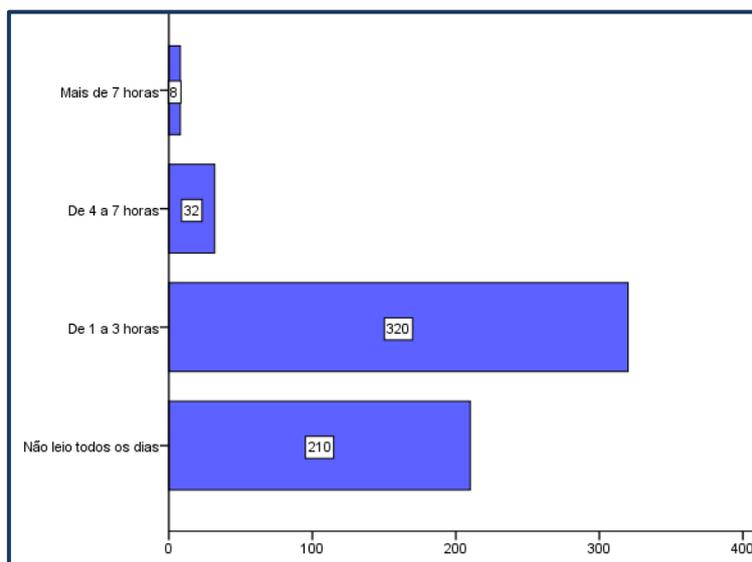
Recorde-se que esta questão permite uma resposta múltipla, os sujeitos tiveram a possibilidade de responderem a mais do que uma opção. Esta escolha fica no entanto condicionada às variáveis que se aplicam aos inquiridos, ou seja, quem não estuda no ensino formal presencial não selecionou "Estabelecimento de ensino". Já em relação a

"casa" assistimos a uma frequência elevadíssima sendo selecionada pela quase totalidade dos respondentes.

1.9. Diariamente dedica quantas horas à leitura digital?

Mais de metade da população, respetivamente 56,1%, dedica 1 a 3 horas diárias à leitura digital, 36,8% afirma não ler todos os dias, 5,6% refere ler 4 a 7 horas por dia e 1,4% dos inquiridos mais de 7 horas por dia.

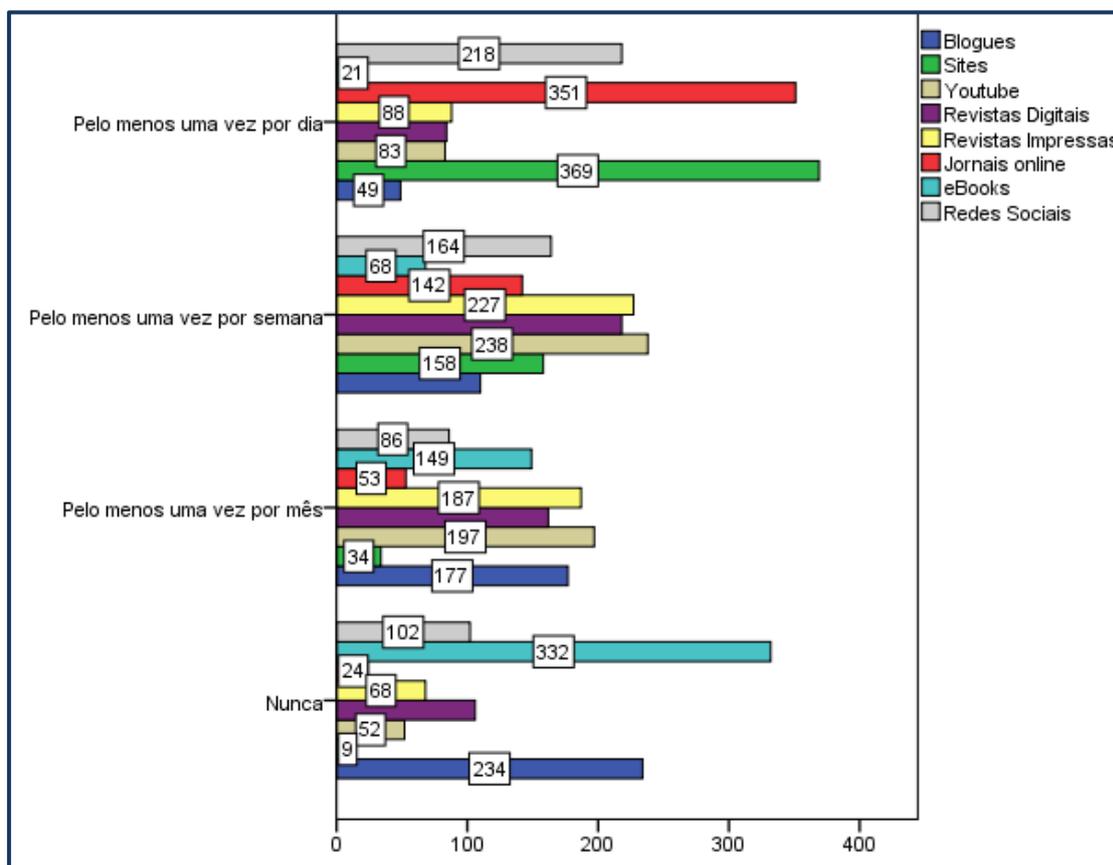
Figura 91: Número de horas diárias dedicadas à leitura digital



Os números mostram uma tendência de respostas para a opção "1 a 3 horas diárias", o que constitui um dado importante e revelador da intensidade de uso de leitura digital. Fica a indeterminação acerca do conteúdo da leitura se referir a atividade profissional, lazer, informação mas é muito relevante que cerca de 60% dos inquiridos dedique diariamente algumas horas à leitura digital.

1.10. Com que frequência acede aos seguintes Media:

Figura 92: Frequência no acesso aos Media



Em linha com a análise da pergunta anterior, foram apresentados oito Medias: Blogues, Sites, *Youtube*, Revistas digitais, Revistas Impressas, Jornais *Online*, eBooks e Redes Sociais, numa escala de Likert de frequência com 4 opções, sendo: “Nunca”, “Pelo menos uma vez por mês”, “Pelo menos uma vez por semana” e “Pelo menos uma vez por dia”. Referindo, somente, o valor mais elevado para cada Media constata-se que, nunca acedem a Blogues 41,1%. Acedem a Sites, pelo menos uma vez por dia 64,7%. O Site *Youtube* é visitado pelo menos uma vez por semana por 41,8%. As Revistas digitais são lidas pelo menos uma vez por semana por 38,2% dos respondentes, enquanto as revistas impressas são lidas pelo menos uma vez por

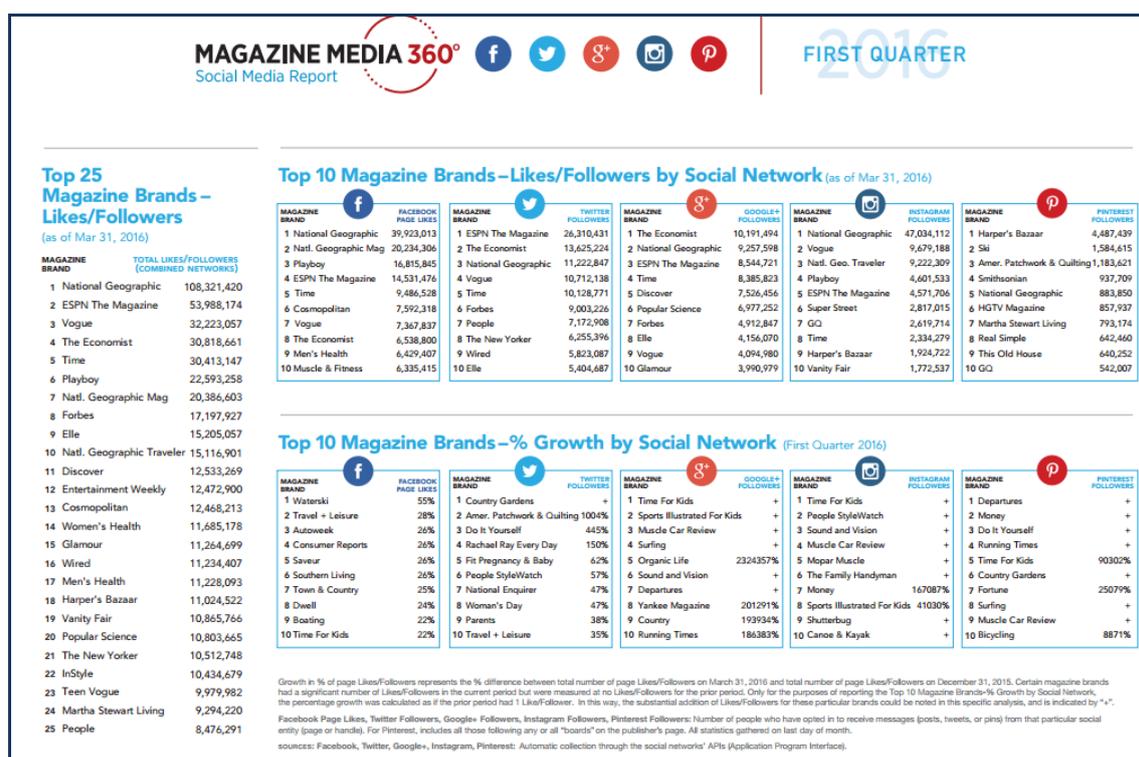
semana por 39,8%. Sobre os jornais *online* ficamos a saber que têm na opção, pelo menos uma vez por dia, 61,6% de leitores. Os eBooks são, desta lista, os menos lidos, com 58,2% da população a referir que nunca os lê. As redes sociais são frequentadas pelo menos uma vez por dia por 38,2% dos inquiridos. Há uma tendência clara para o acesso a *sites* e a jornais *online* pelo menos uma vez por dia.

Recorrendo a um estudo desenvolvido pela ERC, *Públicos e Consumos de Média* (2014) e analisado num estudo da OberCom, *O Jornalismo e as Agências de Notícias. O desafio das redes sociais* (2016), deparamo-nos com números que revelam as atividades realizadas na Internet. A utilização de redes sociais, ao contrário dos dados extraídos do nosso estudo, é identificada como a segunda atividade mais realizada por estes inquiridos (n=625). Salientamos ainda que, de acordo com o estudo da ERC, cerca de 55% dos inquiridos utilizadores da Internet, que consomem notícias *online*, fazem-no pelo menos uma vez por dia. Pela curiosidade das respostas, do conjunto de atividades realizadas na internet, passamos a transcrevê-las por ordem decrescente. Assim a atividade mais escolhida por estes inquiridos foi, enviar/receber e-mails, seguindo-se: Utilizar redes sociais; Contactar com amigos; Ler notícias de imprensa no Facebook; Procurar informação sobre viagens; Utilizar programas de mensagens instantâneas; Pesquisar informação sobre a sua cidade; Pesquisar informação sobre serviços públicos; Procurar informação sobre saúde; Fazer/receber telefonemas (Ex.: Skype); Consultar bibliotecas/Enciclopédias (Ex.: Wikipedia); Pesquisar informação sobre espetáculos; Procurar emprego; Pesquisar informação sobre cursos/formação; Procurar casa; Pesquisar informações políticas/sindicais/...; Ler Blogues; contactar programa de TV ou rádio; manter o seu próprio Blogue; Utilizar o Twitter; Participar

em cursos *online*. A participação em cursos *online* (11%) foi a atividade menos destacada por estes inquiridos, porém, a natureza do estudo não se enquadra na área da educação mas na jornalística. O interesse em trazer estes números relaciona-se com a percepção que um estudo exploratório também deve ter.

De forma ilustrativa, a figura 93, retirada da Associação MPA, mostra o número de likes/seguidores, durante o 1º trimestre de 2016, de algumas revistas. Pelos números é notória a convivência do público com as revistas digitais.

Figura 93: Número de likes/seguidores de revistas nas redes sociais



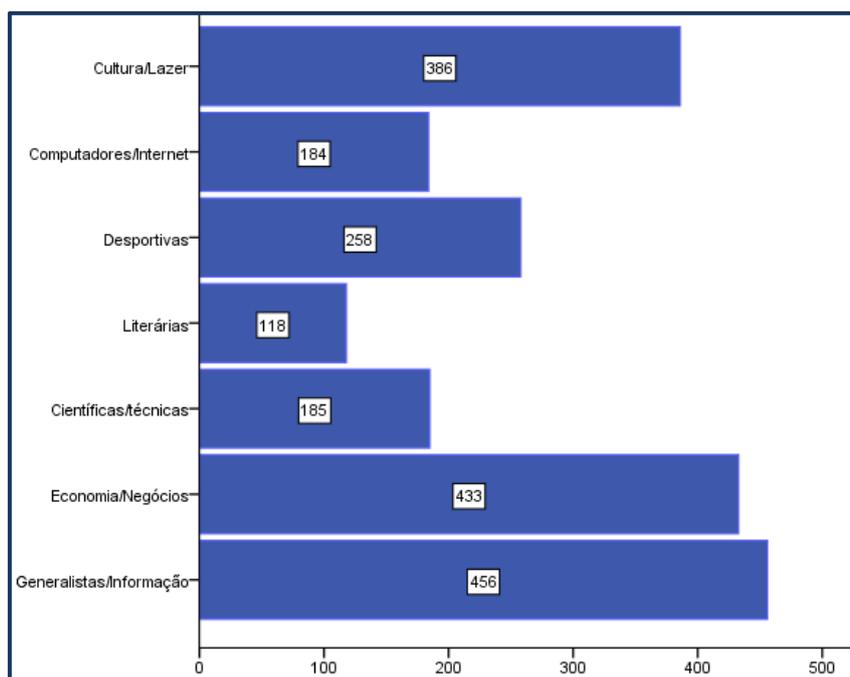
Fonte: www.magazine.org/sites/default/files/MM360-Social-Media-Report-Q1-2016_1.pdf

Já em 2012 um estudo realizado pela mesma entidade, Association of Magazine Media (2012), referia que as redes sociais da web 2.0, têm dado um grande contributo para

esta nova forma de ler, "social media use is rapidly transforming how magazines readers interact with and share magazine contents." (p. 2)

1.11. Das seguintes categorias de revistas digitais, lê habitualmente alguma delas?

Figura 94: Categorias de revistas digitais



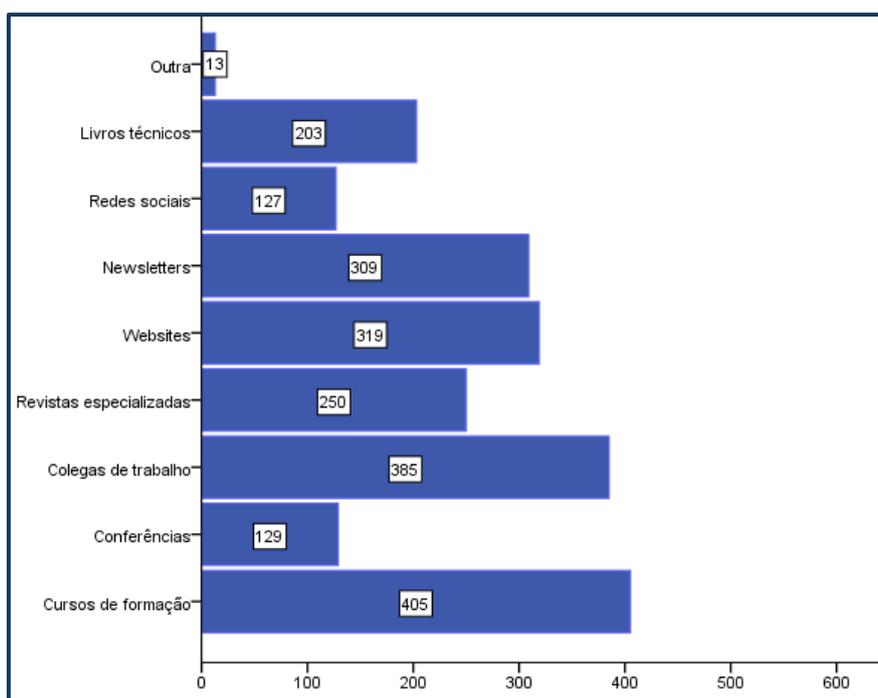
O processo de recolha de informação para esta pergunta implicava uma escolha obrigatória entre o "Sim" e o "Não". Apresentam-se de seguida as respostas referentes ao "Sim" por categoria. 80% da população refere que lê revistas Generalistas/Informação. Para a categoria Economia/Negócios encontramos 76% de leitores. Revistas Científicas/Técnicas são lidas por 32,5% dos inquiridos, o que significa que a grande maioria da população alvo não lê esta categoria de revistas digitais. Também as Literárias são lidas somente por 20,7% dos respondentes. As Desportivas atraem 45,3% leitores, enquanto a categoria Computadores/Internet só atrai 32,3% de

leitores. As revistas digitais sobre Cultura/Lazer elevam as preferências de leitura para 67,7%.

Como o questionário era constituído por perguntas fechadas, também, nesta pergunta, sentimos falta de uma intervenção dialógica de forma a perguntarmos o porquê do interesse manifestado na seleção de determinadas categorias de revistas. Seria interessante saber o que atrai o leitor neste tipo de Media e se adquirem conhecimento com o conteúdo. Mas deve sublinhar-se que 80% afirma ler habitualmente nestas categorias não sendo surpresa que 76% escolheram leituras de Economia/Negócios dada a natureza da sua atividade profissional.

1.12. Quais das seguintes fontes de informação é que usa para se manter atualizado quanto a temas profissionais?

Figura 95: Fontes de informação para atualização profissional



De acordo com os resultados obtidos verifica-se que esta população opta por se manter atualizada independentemente da fonte de informação utilizada. Vejamos os dados: Cursos de formação 71,1%, Conferências 22,6%, Colegas de trabalho 67,5%, Revistas especializadas 43,9%, Websites 56%, Newsletters 54,2%, Redes sociais 22,3%, Livros técnicos 35,6%. Os cursos de formação e os colegas de trabalho são as opções mais selecionadas. Os números revelam, sem surpresa, a frequência de cursos de formação, situação esperada uma vez que de acordo com o Código de Trabalho - Legislação Nacional - os trabalhadores têm de frequentar anualmente 35 horas de formação profissional. Observemos o que nos diz a este propósito a Legislação Nacional (atualizada em abril de 2016):

Formação Profissional (artigos 130º a 134º)

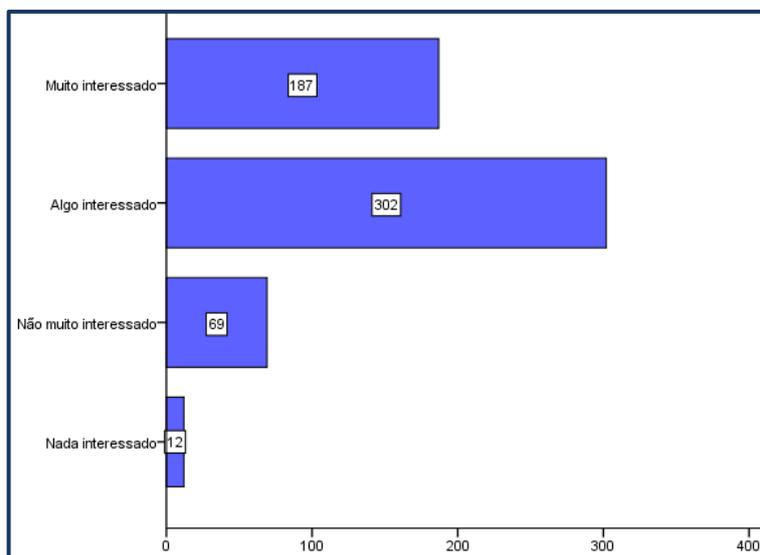
1 - No âmbito da formação contínua, o empregador deve:

- a) Promover o desenvolvimento e a adequação da qualificação do trabalhador, tendo em vista melhorar a sua empregabilidade e aumentar a produtividade e a competitividade da empresa;
- b) Assegurar a cada trabalhador o direito individual à formação, através de um número mínimo anual de horas de formação, mediante ações desenvolvidas na empresa ou a concessão de tempo para frequência de formação por iniciativa do trabalhador;
- c) Organizar a formação na empresa, estruturando planos de formação anuais ou plurianuais e, relativamente a estes, assegurar o direito a informação e consulta dos trabalhadores e dos seus representantes;
- d) Reconhecer e valorizar a qualificação adquirida pelo trabalhador (...).

Os colegas de trabalho, como segunda opção, é um dado que acentua a importância da partilha de informação e do trabalho em equipa, em contexto profissional.

1.13. Qual o seu grau de interesse na leitura de revistas digitais sobre temas relacionados com a sua área profissional?

Figura 96: Grau de interesse na leitura de revistas digitais

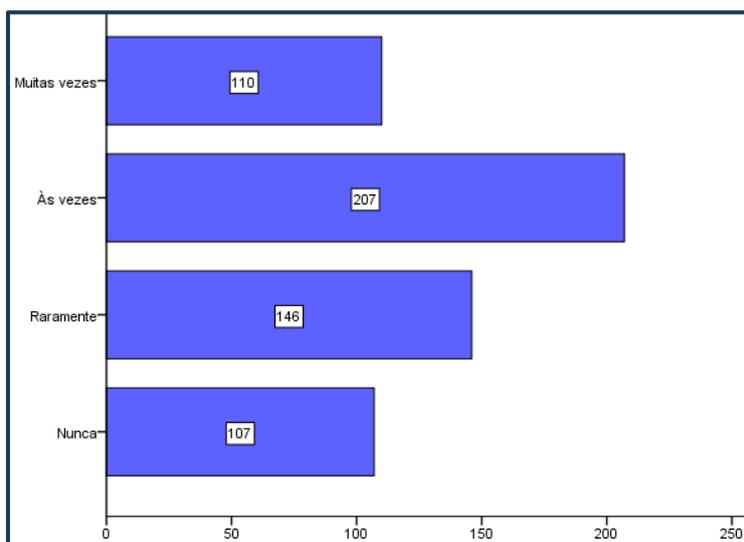


Reporte-se que cerca de 88% dos inquiridos se revela interessado ou muito interessado na leitura de revistas digitais na sua área profissional. No sentido oposto encontramos 2,1% a optarem por “Nada interessado” e 12,1% por “Não muito interessado”.

Na revisão da literatura não encontrámos nenhum estudo com uma pergunta idêntica, o que impossibilita declarar se estamos perante uma tendência generalizada da população que se encontra inserida no mercado de trabalho ou se é uma propensão mais vincada nesta área profissional.

1.14. Lê revistas digitais em dispositivos móveis?

Figura 97: Leitura de revistas em dispositivos móveis



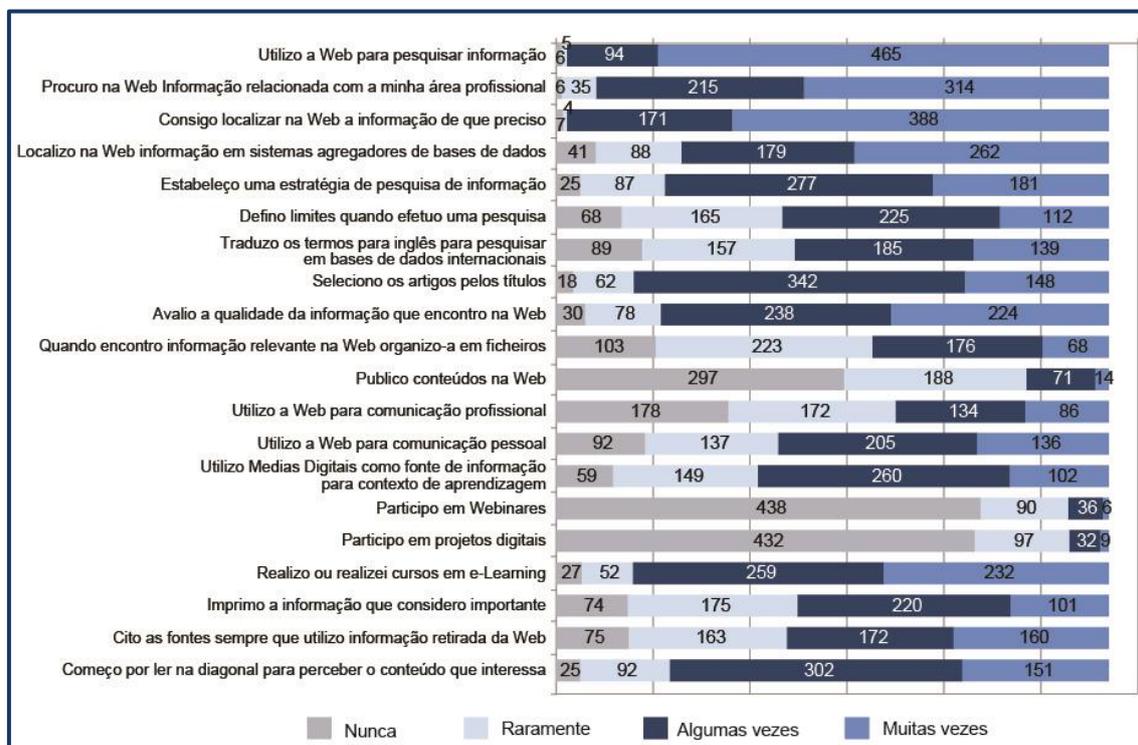
Apesar de a maior parte da população já ter efetuado leituras em dispositivos móveis verifica-se que 18,7% “Nunca” leu nestes dispositivos e que 25,6% “Raramente” o fez. A opção “Muitas vezes” foi selecionada por 19,3% dos inquiridos e 36,3% só o fazem “Às vezes” pelo que podemos concluir que cerca de 56% efetua leitura em dispositivos móveis com alguma regularidade. Estes dados revelam uma tendência para esta prática de leitura apesar de ainda ser muito elevado o número de pessoas que não lê em dispositivos móveis ou que não o faz com frequência.

Dimensão 2 – Informações sobre literacia digital e aprendizagem

Para o tema *Informações sobre literacia digital e aprendizagem*, composto por 20 itens, apresenta-se um formato de resposta do tipo Likert, com quatro posicionamentos possíveis, assinalando o grau de frequência que se associa a cada item, sendo: “Nunca”, “Raramente”, “Algumas vezes” e “Muitas vezes”. Observando o gráfico... verificam-se duas tendências: uma positiva, nos itens relacionados com o

acesso e a pesquisa de informação, e outra negativa, que se relaciona com a publicação e a participação em projetos digitais.

Figura 98: Informações sobre literacia digital e aprendizagem



Em relação ao item *Utilizo a Web para pesquisar informação* o posicionamento “Muitas vezes” foi o que apresentou a resposta mais expressiva com 81,6%. No item *Procuo na Web Informação relacionada com a minha área profissional* verificamos que o posicionamento “Muitas vezes” se mantém elevado mas desce para 55,1%. As respostas a *Consigo localizar na Web a informação de que preciso* tendem para “Muitas Vezes” com 68,1%. Para o item *Localizo na Web informação em sistemas agregadores de bases de dados*, observamos a opção “Algumas vezes” com 31,4% e “Muitas Vezes” com 46,0%. *Estabeleço uma estratégia de pesquisa de informação*, revela que 48,6% o fazem “Algumas vezes”. *Defino limites quando efetuo uma pesquisa* foi selecionada por 39,5% dos inquiridos na opção “Algumas vezes”. Foram

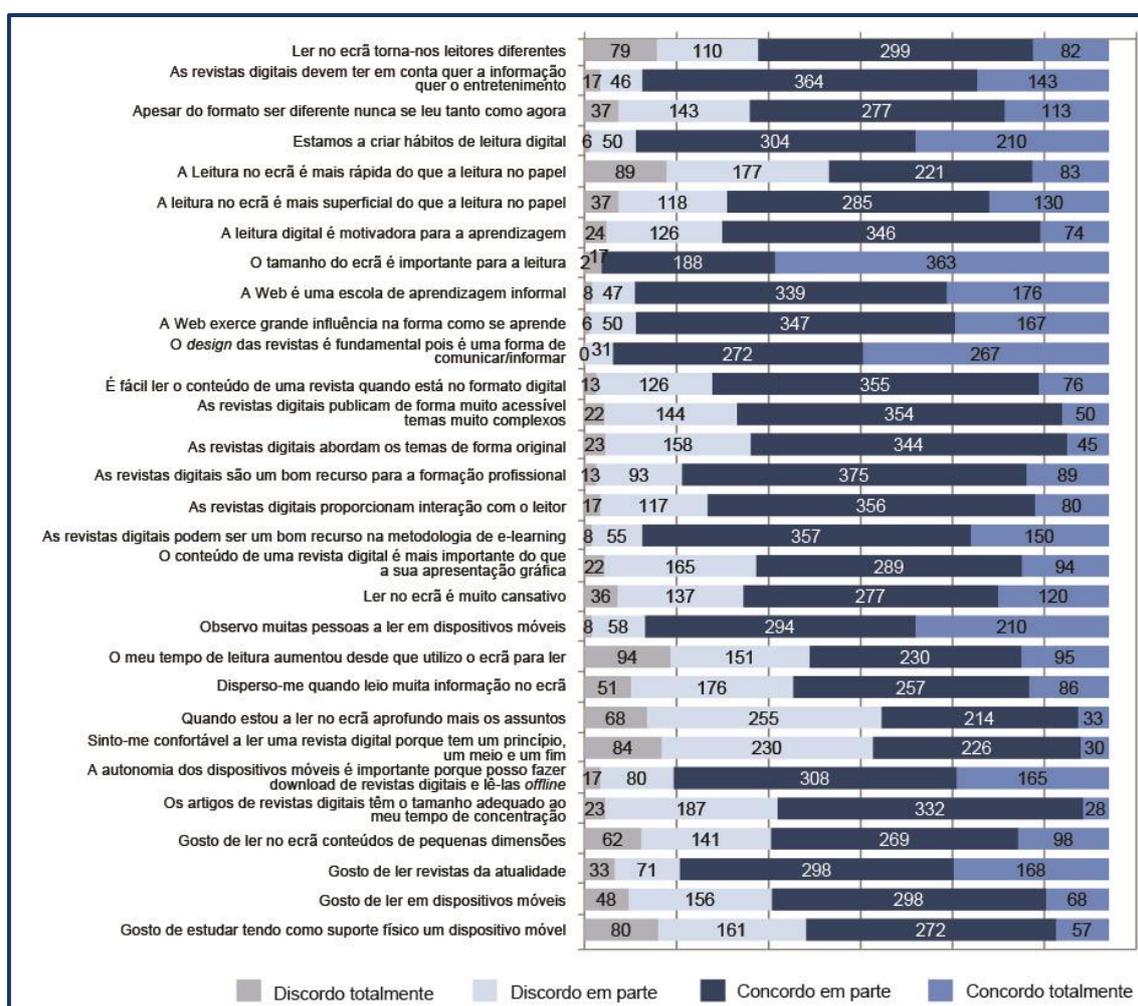
32,5% os que indicaram “Algumas vezes” no item *Traduzo os termos para inglês para pesquisar em bases de dados internacionais*. A tendência em *Seleciono os artigos pelos títulos* mantém-se em “Algumas vezes” com 60,0% de escolhas. Somente 5,3% dos inquiridos selecionaram “Nunca” para o item *Avalio a qualidade da informação que encontro na Web*, e *Quando encontro informação relevante na Web organizo-a em ficheiros* é a preferência de 39,1%. Ficamos a saber que 52,1% escolheu a opção “Nunca” para *Publico conteúdos na Web*. “Nunca” também foi a opção mais referida, com 31,2%, para *Utilizo a Web para comunicação profissional*. No item *Utilizo a Web para comunicação pessoal*, a opção mais selecionada foi “Algumas vezes” com 36,0%. *Utilizo Medias Digitais como fonte de informação para contexto de aprendizagem* foi assinalada em “Algumas vezes” por 45,6% dos inquiridos. Para o item *Participo em Webinares* a opção “Nunca” foi a eleição de 76,8% da população. *Participo em projetos digitais*, foi destacada na opção “Nunca” por 75,8% dos respondentes. “Algumas vezes” foi sinalizada por 45,4% no item, *Realizo ou realizei cursos em e-Learning*. 38,6% Os inquiridos sinalizaram a opção “Algumas vezes” no item *Imprimo a informação que considero importante*. 28,1 % Escolheram “Muitas vezes” em, *Cito as fontes sempre que utilizo informação retirada da Web*. 53% Referenciam “Muitas vezes” para o item *Começo por ler na diagonal para perceber o conteúdo que interessa*.

Dimensão 3 – Perceção sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem

Para o tema *Perceção sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem*, composto por 30 itens, apresenta-se um formato de resposta do tipo

Likert, através de uma escala de concordância, com quatro posicionamentos possíveis, sendo: “Discordo totalmente”, “Discordo em parte”, “Concordo em parte”, “Concordo totalmente”. Através da observação do gráfico é evidente a tendência de respostas nas colunas: “Concordo em parte” e “Concordo totalmente”, ou seja, a tendência positiva é predominante.

Figura 99: Percepção sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem



Em cada item, e expondo unicamente a opção “Concordo em parte”, por ser a que detém uma maior concentração de respostas, deparamo-nos com os elementos que a seguir se destacam. Para 52,5% da população inquirida *Ler no ecrã torna-nos leitores diferentes*. Já 63,9% consideram que *As revistas digitais devem ter em conta quer a*

informação quer o entretenimento. São 48,6% os que referem que *Apesar do formato ser diferente nunca se leu tanto como agora.* 53,3% Assinalaram que *Estamos a criar hábitos de leitura digital.* 38,8% Referem que *A leitura no ecrã é mais rápida do que a leitura no papel.* 50% Salientam que *A leitura no ecrã é mais superficial do que a leitura no papel.* 60,7% Afirmam que *A leitura digital é motivadora para a aprendizagem.* Em relação ao item, *O tamanho do ecrã é importante para a leitura,* as respostas na opção “Concordo em parte” baixam para 33%. O item, *A Web é uma escola de aprendizagem informal* volta a apresentar um número acima da média com 59,5% de respostas. Sobe ainda para 60,9% no item, *A Web exerce grande influência na forma como se aprende.* Na citação, *O design das revistas é fundamental pois é uma forma de comunicar/informar,* 47,7% das respostas posicionaram-se em “Concordo em parte” e, curiosamente, 0,0% na opção “Discordo totalmente”. No item, *É fácil ler o conteúdo de uma revista quando está no formato digital* foram 62,3% os que escolheram “Concordo em parte” e, em, *As revistas digitais publicam de forma muito acessível temas muito complexos* foram 62,1% os respondentes. *As revistas digitais abordam os temas de forma original* é, na opção em causa, escolhida por 60,4%. “Concordam em parte” 65,8% da população que, *As revistas digitais são um bom recurso para a formação profissional.* O número desce ligeiramente para 62,5% no item, *As revistas digitais proporcionam interação com o leitor.* Praticamente com a mesma percentagem encontra-se a frase, *As revistas digitais podem ser um bom recurso na metodologia de e-Learning,* respetivamente com 62,6%. O número volta a descer mas mantendo-se em 50,7% em, *O conteúdo de uma revista digital é mais importante do que a sua apresentação gráfica.* 48,6% selecionaram o item *Ler no ecrã é muito cansativo* e 51,6% *Observo muitas pessoas a ler em dispositivos móveis.* São menos os

respondentes, respetivamente, 40,4%, que referem “Concordo em parte” no item, *O meu tempo de leitura aumentou desde que utilizo o ecrã para ler*. Para *Disperso-me quando leio muita informação no ecrã* encontramos 45,1% de respostas e, com uma percentagem mais baixa, correspondendo a 37,5%, a frase, *Quando estou a ler no ecrã aprofundo mais os assuntos*. 39,6% Elegeram, *Sinto-me confortável a ler uma revista digital porque tem um princípio, um meio e um fim* e 54% referem que, *A autonomia dos dispositivos móveis é importante porque posso fazer o download de revistas digitais e lê-las offline*. 58,2% Nomearam que, *Os artigos de revistas digitais têm o tamanho adequado ao meu tempo de concentração*, e 47,2% assinalaram, *Gosto de ler no ecrã conteúdos de pequena dimensão*. 52,3% Dos inquiridos referem *Gosto de ler revistas da atualidade* e, a mesma percentagem de respostas, 52,3% Enquadra-se no item *Gosto de ler em dispositivos móveis*. O número desce ligeiramente, para 47,7%, na frase, *Gosto de estudar tendo como suporte físico um Tablet*.

4.2.4. Análise de Correspondências

Comentada a leitura aos gráficos das perguntas que constituíram o inquérito por questionário, procedemos a uma análise estatística mais fina, utilizando para o efeito testes estatísticos baseados na correspondência entre as variáveis.

Enumeradas as hipóteses a testar, e com base no resumo do questionário observado no quadro 22, delineámos o processo de análise estatística.

Quadro 22: Resumo do questionário

Categoria	Sub-categoria	Itens do questionário	Alfa de Cronbach
Informações gerais	– Género	1.1	Não se aplicou
	– Idade	1.2	
	– Atividade Profissional	1.3	
	– Tempo de serviço na banca	1.4	
	– Nível de escolaridade	1.5	
	– Programa de ALV	1.6	
	– Dispositivo(s) para leitura digital	1.7	
	– Locais de leitura digital	1.8	
	– Horas de leitura digital	1.9	
	– Frequência no acesso aos Media	1.10	
	– Categorias de revistas digitais	1.11	
	– Fontes de atualização profissional	1.12	
	– Interesse na leitura de RD	1.13	
	– Leitura de revistas digitais em DP	1.14	
Literacia Digital 19 itens $\alpha = 0,858$	– Aceder à informação	Dimensão 2 – Item 1,2,3,4,5,6,7	7 itens $\alpha = 0,772$
	– Avaliar a informação	Dimensão 2 – item 8,9,10,18,19,20	6 itens $\alpha = 0,673$
	– Comunicar/Criar conteúdos	Dimensão 2 – Item 11,12,13,14, 15,16	6 itens $\alpha = 0,763$
Aprendizagem (perceção)	– Aprender no ecrã	Dimensão 3 – Item 7,9,10,15,17,30	6 itens 0,697
Leitura digital (perceção)	– Tendências de leitura digital	Dimensão 3 – Item 3,4,5,21,23	5 itens $\alpha = 0,752$
Revistas Digitais (Perceção)	– Recurso de comunicação/Educação	Dimensão 3 – Item 2, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 24, 26, 28	12 itens $\alpha = 0,805$
Dispositivos móveis (perceção)	– Facilidade no acesso à leitura	Dimensão 3 – Item 20,25,29,30	4 itens $\alpha = 0,609\alpha$

Antes de procedermos à análise de correspondências e, também, porque iríamos transformar categorias qualitativas em quantitativas, fomos aferir a consistência interna dos itens.

Avaliámos através do Alfa de Cronbach a fiabilidade da medida total das categorias e a fiabilidade de algumas subcategorias. Cada item avaliado tem uma resposta fechada em escala de likert de 4 pontos com valores entre 1 e 4. Foram considerados os 570 casos para avaliar a consistência interna das categorias e subcategorias.

Para a subcategoria “Aceder à Informação digital”, composta por 7 itens, o Alfa de Cronbach apresenta uma confiabilidade de 0,772. Este valor significa que a escala tem uma consistência interna boa.

Na última coluna do quadro 23 está visível o valor do Alfa de Cronbach para a escala de avaliação caso o item não seja incluído na mesma. Sabendo que o valor da consistência interna da escala foi de 0,772 pode analisar-se individualmente a pertinência de cada item. Constata-se através da visualização do quadro que os valores da consistência interna da subcategoria “aceder à informação digital” são bons, situando-se entre 0,705 e 0,762.

Quadro 23: Aceder à informação digital - Consistência interna

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Utilizo a Web para pesquisar informação	18,68	10,998	,527	,747
Procuo na Web Informação relacionada com a minha área profissional	19,00	10,395	,508	,742
Consigo localizar na Web a informação de que preciso	18,82	10,866	,489	,749
Localizo na Web informação em sistemas agregadores de bases de dados	19,31	9,650	,424	,762
Estabeleço uma estratégia de pesquisa de informação	19,39	9,117	,670	,705
Defino limites quando efetuo uma pesquisa	19,80	9,251	,514	,740
Traduzo os termos para inglês para pesquisar em bases de dados internacionais	19,81	9,096	,470	,755

Para a subcategoria “Avaliar a informação”, composta por 6 itens, o Alfa de Cronbach apresenta uma confiabilidade de 0,673. Este valor oferece uma consistência interna Aceitável. Os valores da consistência interna situam-se entre 0,593 e 0,672.

Quadro 24: Avaliar a informação - Consistência interna

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Seleciono os artigos pelos títulos	13,88	8,267	,383	,641
Avalio a qualidade da informação que encontro na Web	13,81	7,664	,407	,630
Quando encontro informação relevante na Web organizo-a em ficheiros	14,60	7,014	,505	,593
Imprimo a informação que considero importante	14,35	7,923	,292	,672
Cito as fontes sempre que utilizo informação retirada da Web	14,23	6,670	,498	,595
Começo por ler na diagonal para perceber o conteúdo que interessa	13,95	8,148	,348	,649

Para a subcategoria “Comunicar/criar conteúdos”, composta por 6 itens, o Alfa de Cronbach apresenta uma confiabilidade de 0,763. Este valor oferece uma consistência interna Boa. Os valores da consistência interna situam-se entre 0,718 e 0,741.

Quadro 25: Comunicar/Criar conteúdos - Consistência interna

	Estatísticas de item-total			
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Publico conteúdos na Web	10,26	8,799	,542	,720
Utilizo a Web para comunicação profissional	9,68	7,636	,556	,718
Utilizo a Web para comunicação pessoal	9,23	7,884	,539	,721
Utilizo Medias Digitais como fonte de informação para contexto de aprendizagem	9,20	8,648	,492	,732
Participo em Webinares	10,59	9,595	,497	,736
Participo em projetos digitais	10,58	9,647	,464	,741

Para a categoria “Literacia Digital” que engloba as subcategorias acesso, avaliação, comunicação/criação de conteúdos, composta por 19 itens, o Alfa de Cronbach apresenta uma confiabilidade de 0,858. Este valor oferece uma consistência interna Boa. Retirámos da categoria de literacia digital o item da dimensão 2 – "Realizo ou realizei cursos em e-Learning" porque o valor do Alfa de Cronbach tornava-se mais consistente caso o item não fosse incluído na mesma, ou seja este item não é pertinente para esta escala.

Os valores da consistência interna situam-se entre 0,845 e 0,859. Na coluna correlação do item total corrigida, os valores absolutos indicam que os itens se correlacionam com a escala de avaliação.

Quadro 26: Literacia digital - Consistência interna

	Estatísticas de item-total			
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Utilizo a Web para pesquisar informação	47,55	67,021	,431	,853
Procuo na Web Informação relacionada com a minha área profissional	47,87	64,911	,512	,849
Consigno localizar na Web a informação de que preciso	47,69	66,879	,391	,854
Localizo na Web informação em sistemas agregadores de bases de dados	48,18	64,445	,364	,855
Estabeleço uma estratégia de pesquisa de informação	48,26	62,668	,590	,845
Defino limites quando efetuo uma pesquisa	48,67	62,443	,513	,848
Traduzo os termos para inglês para pesquisar em bases de dados internacionais	48,68	60,776	,569	,845
Seleciono os artigos pelos títulos	48,25	64,877	,482	,850
Avalio a qualidade da informação que encontro na Web	48,19	63,450	,490	,849
Quando encontro informação relevante na Web organizo-a em ficheiros	48,97	62,003	,553	,846
Publico conteúdos na Web	49,69	64,736	,427	,852
Utilizo a Web para comunicação profissional	49,11	61,324	,509	,849
Utilizo a Web para comunicação pessoal	48,66	61,918	,494	,849
Utilizo Medias Digitais como fonte de informação para contexto de aprendizagem	48,63	62,343	,553	,846
Participo em Webinares	50,02	66,469	,377	,854
Participo em projetos digitais	50,01	66,757	,337	,855
Imprimo a informação que considero importante	48,73	65,935	,267	,859
Cito as fontes sempre que utilizo informação retirada da Web	48,61	62,081	,482	,850
Começo por ler na diagonal para perceber o conteúdo que interessa	48,32	65,674	,359	,855

Para a categoria “Percepção sobre a Aprendizagem”, visível no quadro 27 que engloba a subcategoria “Aprender no ecrã”, composta por 6 itens, procedemos à análise da consistência interna e obtivemos o valor estimado do Alfa de Cronbach de 0,697, o que significa que a escala tem uma consistência interna Boa. Os valores da consistência interna situam-se entre 0,616 e 0,691.

No quadro 27 observamos as estatísticas para os 6 itens analisados. Podemos ver o valor do Alfa de Cronbach para a escala caso o item não seja incluído na mesma. Neste caso concreto, a exclusão de nenhum dos itens faz aumentar a consistência interna.

Na coluna correlação do item total corrigida, valores absolutos baixos indicam que o item se correlaciona pouco com a escala de avaliação. Os valores mostram que os itens estão correlacionados.

Quadro 27: Percepção sobre a aprendizagem - Consistência interna

	Estatísticas de item-total			
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
A leitura digital é motivadora para a aprendizagem	15,01	4,895	,436	,654
A Web é uma escola de aprendizagem informal	14,63	5,400	,311	,691
A Web exerce grande influência na forma como se aprende	14,65	5,034	,467	,645
As revistas digitais são um bom recurso para a formação profissional	14,88	4,765	,559	,616
As revistas digitais podem ser um bom recurso na metodologia de e-learning	14,69	5,057	,451	,650
Gosto de estudar tendo como suporte físico um dispositivo móvel	15,29	4,601	,382	,681

Para a categoria “Percepção sobre Leitura Digital” que engloba a sub-categoria “Tendências de leitura digital”, composta por 5 itens, o Alfa de Cronbach apresenta uma confiabilidade de 0,752, o que significa que a escala tem uma consistência interna Boa. Os valores da consistência interna situam-se entre 0,677 e 0,719.

Quando realizámos o pré-teste esta categoria era composta por mais itens, contudo, à medida que fomos executando os testes estatísticos concluímos que alguns itens eram muito díspares, e não davam uma estimativa da fiabilidade de um teste psicométrico para esta amostra de respondentes. Optámos por seleccionar os itens considerados pela estatística e que se encontram identificados no quadro abaixo.

Quadro 28: Percepção sobre leitura digital - Consistência interna

	Estatísticas de item-total			
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Apesar do formato ser diferente nunca se leu tanto como agora	10,73	6,034	,491	,718
Estamos a criar hábitos de leitura digital	10,28	6,576	,501	,719
A Leitura no ecrã é mais rápida do que a leitura no papel	11,02	5,550	,526	,707
O meu tempo de leitura aumentou desde que utilizo o ecrã para ler	10,97	5,180	,600	,677
Quando estou a ler no ecrã aprofundo mais os assuntos	11,17	6,206	,497	,716

Para a categoria “Percepção sobre as Revistas Digitais” que engloba a subcategoria “Recurso de comunicação/Educação”, composta por 12 itens, o Alfa de Cronbach apresenta uma confiabilidade de 0,805, o que significa que a escala tem uma

consistência interna Boa. Os valores da consistência interna situam-se entre 0,775 e 0,811.

Quadro 29: Percepção sobre revistas digitais - Consistência interna

	Estatísticas de item-total			
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
As revistas digitais devem ter em conta quer a informação quer o entretenimento	31,57	19,557	,235	,809
O design das revistas é fundamental pois é uma forma de comunicar/informar	31,26	19,380	,315	,801
É fácil ler o conteúdo de uma revista quando está no formato digital	31,81	17,928	,544	,782
As revistas digitais publicam de forma muito acessível temas muito complexos	31,92	17,707	,581	,779
As revistas digitais abordam os temas de forma original	31,96	17,671	,585	,778
As revistas digitais são um bom recurso para a formação profissional	31,73	17,599	,628	,775
As revistas digitais proporcionam interação com o leitor	31,80	17,701	,571	,779
As revistas digitais podem ser um bom recurso na metodologia de e-Learning	31,54	18,161	,524	,784
O conteúdo de uma revista digital é mais importante do que a sua apresentação gráfica	31,88	18,952	,282	,807
Sinto-me confortável a ler uma revista digital porque tem um princípio, um meio e um fim	32,32	17,626	,468	,789
Os artigos de revistas digitais têm o tamanho adequado ao meu tempo de concentração	32,04	18,199	,506	,786
Gosto de ler revistas da atualidade	31,62	18,878	,264	,811

Para a categoria “Percepção sobre Dispositivos Móveis” que engloba a subcategoria “Facilidade no acesso à leitura”, composta por 4 itens, o Alfa de Cronbach apresenta uma confiabilidade de 0,609, o que significa que a escala tem uma consistência interna Aceitável. Os valores da consistência interna situam-se entre 0,405 e 0,673. Se retirássemos o item "Gosto de ler em dispositivos móveis" o valor do alfa baixava consideravelmente não existindo consistência interna aceitável.

Quadro 30: Percepção sobre os dispositivos móveis - Consistência Interna

	Estatísticas de item-total			
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Observo muitas pessoas a ler em dispositivos móveis	8,30	3,446	,175	,673
A autonomia dos dispositivos móveis é importante porque posso fazer <i>download</i> de revistas digitais e lê-las <i>offline</i>	8,45	2,920	,358	,561
Gosto de ler em dispositivos móveis	8,86	2,388	,550	,405
Gosto de estudar tendo como suporte físico um dispositivo móvel	9,01	2,339	,494	,449

Apurados os números da consistência interna das categorias em observação, fomos testar, através da análise fatorial, se as subcategorias identificadas na dimensão 3 através da teoria, respetivamente, a percepção que os inquiridos têm das revistas digitais, a percepção que os inquiridos têm da leitura em dispositivos móveis, a percepção que os inquiridos têm da aprendizagem através de um suporte digital, a percepção que os inquiridos têm da leitura digital, estavam próximas das fornecidas pela estatística ou se deveríamos proceder a alterações nas subcategorias. Realizados os Testes (ver anexo 14) conclui-se que, apesar de existirem algumas diferenças, não

se justificava a alteração das subcategorias, pelo que, prosseguimos de acordo com o estruturado.

Considerando as perguntas e objetivos do estudo, estimámos competências de literacia digital da população em estudo. Para a obtenção desta estimativa, calculámos o índice para cada indicador, média dos diferentes itens, mais a média individual da classificação nos três índices criados do grau de literacia total. Realizámos tabelas com médias, intervalos de variação e tabela de correlação entre todos. A avaliação foi efetuada numa escala de frequência de quatro pontos, de 1 (Nunca) a 4 (Muitas vezes). As variáveis ordinais foram transformadas em numéricas.

Quadro 31: Literacia digital - Estatística descritiva

	N total	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Aceder	570	1,00	4,00	3,21	,51
Avaliar	570	1,00	4,00	2,83	,53
Comunicar/Criar	570	1,00	4,00	1,98	,58
Literacia Digital	570	1,00	4,00	2,67	,44

Perante os números visualizados no quadro 31, constatamos que "Aceder" e "Avaliar" apresentam uma média positiva e que "Comunicar/Avaliar" apresenta um valor ligeiramente abaixo da média. Apesar de os inquiridos indicarem competências de literacia digital, em duas dimensões, acima da média, os itens concernentes à dimensão comunicar/criar apresenta valores diferentes. Para certificarmos se existia relação entre as variáveis aplicámos o teste não paramétrico de correlação de Spearman. Os valores encontram-se no quadro imediato:

Quadro 32: Correlação entre os itens de literacia digital

		Correlações				
			Aceder	Avaliar	Comunicar	Literacia
rho de Spearman	Aceder	Coeficiente de Correlação	1,000	,531**	,414**	,763**
		Sig. (2 extremidades)	.	,000	,000	,000
		N	570	570	570	570
	Avaliar	Coeficiente de Correlação	,531**	1,000	,472**	,820**
		Sig. (2 extremidades)	,000	.	,000	,000
		N	570	570	570	570
	Comunicar	Coeficiente de Correlação	,414**	,472**	1,000	,809**
		Sig. (2 extremidades)	,000	,000	.	,000
		N	570	570	570	570
	Literacia Digital	Coeficiente de Correlação	,763**	,820**	,809**	1,000
		Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	.
		N	570	570	570	570

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Perante os números podemos concluir que os itens estão correlacionados. Os que têm competências digitais para aceder à informação, avaliar e comunicar, são os que têm valores mais elevados em literacia digital. Recordamos que os valores em análise para estimar as competências de literacia digital dos inquiridos são os que se encontram identificados no Quadro 22, e que resultam dos itens da dimensão 2 do questionário.

Recentemente (2016) foi disponibilizada pela Comissão Europeia, através do projeto DIGCOMP, um quadro concetual de referência que identifica e descreve as diversas dimensões e os principais descritores das competências digitais em termos de conhecimento, habilidade e atitudes, determinando três níveis de proficiência (básico, intermédio e avançado) para cada uma das competências. Seria interessante, após estabilização do projeto, aplicar a grelha à população bancária e estimar o nível de literacia digital. Apesar de metodologicamente não ser possível a comparação, uma

vez que estamos a analisar competências diferentes, seria de grande utilidade para o desenvolvimento de conteúdos de autoformação.

No trabalho de adaptação de Lucas & Moreira (2016), à proposta de Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S. & Van den Brande, G. (2016) da DIGICOMP, podemos ler que a competência digital foi definida "como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, capacidades, e estratégias necessárias para usar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e os meios de comunicação digitais para executar tarefas, resolver problemas, comunicar, gerir informações, colaborar, criar e partilhar conteúdo, e construir conhecimento de forma eficaz, eficiente, adequada, crítica, criativa, autónoma, flexível, ética e reflexiva, para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem e a socialização." (p. 2)

Segundo este referencial, as competências digitais estão distribuídas em cinco áreas, a saber: (i) Informação, que implica; localizar, identificar, analisar, guardar e organizar informação obtida ou disponível nos meios digitais, bem como reconhecer e saber julgar a relevância e o propósito da informação disponível; (ii) Comunicação, que envolve; interagir com outras pessoas ou instituições através das TIC, assim como partilhar recursos, informação e conteúdos digitais; colaborar através de meios digitais; conhecer normas de conduta e cidadania em ambientes virtuais, além de saber lidar com a própria identidade digital; (iii) Produção de conteúdo; criar e editar novos conteúdos numa ampla gama de ferramentas e plataformas digitais, bem como identificar e reconhecer conteúdo sob proteção e as licenças de uso relativas aos diversos conteúdos digitais; (iv) Segurança; proteção dos dados pessoais; a proteção de aparelhos e dispositivos conetados à Internet; a proteção da saúde e a proteção do

ambiente; (v) Resolução de problemas, identificar a necessidade da utilização de recursos digitais; decidir conscientemente qual a ferramenta digital mais apropriada para determinada tarefa ou determinado objetivo; utilizar criativamente as TIC para a resolução de problemas; identificar e resolver problemas inerentes aos ambientes digitais; reconhecer a necessidade de atualização das suas próprias competências digitais.

Longe de estimarmos as competências digitais que acabámos de enumerar conseguimos verificar a capacidade que a população bancária tem em utilizar as tecnologias da informação e da comunicação e a Internet, de compreender e avaliar de forma crítica os conteúdos e Media digitais e a capacidade de comunicar em diferentes contextos.

Teste de hipóteses

De acordo com Marôco (2014a) o teste de hipóteses tem como objetivo refutar ou aceitar uma determinada hipóteses acerca de um ou mais parâmetros da população a partir de uma ou mais estimativas obtidas nas amostras. Com base nesta informação prosseguimos para os testes de hipóteses enunciados na segunda fase do estudo.

Uma das questões do estudo é a de sabermos se existe relação entre a literacia digital e a aquisição de conhecimentos, para isso, fomos relacionar o nível de literacia digital da população e a aprendizagem em contexto digital e verificar se existe, ou não, relação entre as duas variáveis. A revisão da literatura foi esclarecedora na compreensão de que a literacia digital surge como um pré-requisito para a utilização

das tecnologias na atividade profissional, na aprendizagem, no desenvolvimento pessoal e na participação na sociedade.

H.1 A aprendizagem em contexto digital está relacionada com o nível de literacia digital.

Hipóteses do teste:

H₀: A aprendizagem em contexto digital e o nível de literacia digital são independentes, ou seja, não estão relacionadas.

H_a: A aprendizagem em contexto digital e o nível de literacia digital não são independentes, ou seja, estão relacionadas.

Calculou-se o índice de literacia digital - média dos itens considerados –, calculou-se o índice de aprendizagem em contexto digital – média dos itens considerados – e efetuou-se a correlação bivariada de Spearman para determinarmos o grau de associação entre as variáveis.

Quadro 33: Índice de aprendizagem em contexto digital

Estatísticas		
Aprendizagem em contexto digital		
N	Válido	570
	Ausente	0
Média		2,9716
Desvio Padrão		,43243
Mínimo		1,00
Máximo		4,00

Quadro 34: Índice de literacia digital

Estatísticas		
Literacia Digital		
N	Válido	570
	Ausente	0
Média		2,6738
Desvio Padrão		,44375
Mínimo		1,00
Máximo		4,00

Quadro 35: Correlações literacia digital/aprendizagem em contexto digital

Correlações				
			Literacia Digital	Aprendizagem contexto digital
rho de Spearman	Literacia Digital	Coeficiente de Correlação	1,000	,299**
		Sig. (2 extremidades)	.	,000
		N	570	570
	Aprendizagem contexto digital	Coeficiente de Correlação	,299**	1,000
		Sig. (2 extremidades)	,000	.
		N	570	570

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Para um nível de significância de 0,01 existem evidências estatísticas para se afirmar que as categorias estão relacionadas. A correlação entre aprendizagem em contexto digital e literacia digital é uma correlação positiva, o que indica que aos participantes com mais competências de literacia digital está associada uma maior taxa de participantes que realizam aprendizagens em contexto digital.

Rejeita-se a hipótese nula uma vez que as duas variáveis não são independentes e estão relacionadas.

H.2 Os participantes estão motivados para se atualizarem em temas relacionados com a área profissional.

Hipóteses do teste:

H₀: A motivação e a atualização de temas relacionados com a área profissional são independentes, ou seja, não estão relacionados.

H_a: A motivação e a atualização de temas relacionados com a área profissional não são independentes, ou seja, estão relacionados.

Procedemos a uma verificação entre os indivíduos que afirmam acompanhar programas de aprendizagem ao longo da vida para atualizarem temas relacionados

com a área profissional e as fontes de informação que utilizam para se manterem atualizados.

De acordo com os resultados da frequência de programas de aprendizagem ao longo da vida observamos que, 18,4% dos inquiridos já frequentaram uma pós-graduação, 68,7% já realizaram formação profissional presencial, 77,3% efetuou formação profissional em e-Learning, 8,9% fizeram Unidades Curriculares Isoladas, 36,4% faz autoformação e 3,5% escolheram outras alternativas. Estes números são reveladores da importância que estes indivíduos atribuem à formação profissional porém não permitem identificar se esta formação está relacionada com temas profissionais ou somente com programas de aprendizagem ao longo da vida e, ainda, se a motivação se deve a título pessoal ou se está relacionada com a progressão ou manutenção da carreira profissional.

De forma a obtermos mais elementos para esta hipótese observámos os números da pergunta 1.12. que procurava saber quais as fontes de informação é que estes indivíduos usam para se manterem atualizados quanto a temas profissionais. A pergunta tinha múltipla resposta e as opções podiam dividir-se num tipo de aprendizagem formal e informal. Na primeira opção, ficamos a saber que mais de 70% afirmou ter realizado cursos de formação profissional. Em relação à segunda, os números indicam-nos que praticamente 70% dos bancários procura informação, de temas relacionados com a profissão, junto dos colegas de trabalho. As restantes escolhas também revelam números muito significativos: conferências 22,6%, revistas especializadas 43,9%, Websites 56%, Newsletters 54,2%, Redes sociais 22,3% e os Livros técnicos 35,6%.

No estudo supracitado de Horrigan, Rainie & Page (2016) sobre a aprendizagem ao longo da vida e tecnologia, os autores concluem:

For workers who took a course or got extra training in the past 12 months, their reasons for wanting doing so ranged from career growth to job insecurity: 55% of full- or part-time workers say they participated in work or career learning to maintain or improve their job skills. That amounts to 87% of professional learners who cited this as the reason they wanted to improve their skills. 36% of all workers say they did such learning in order to get a license or certification they needed for their job. That comes out to 57% of professional learners who cited this reason. 24% of all workers say they wanted to upgrade their skills to help get a raise or promotion at work. That amounts to 39% of professional learners who cited this rationale. 13% of the full- and part-time workers say they were hoping to get a new job with a different employer. That amounts to 21% of professional learners who gave this reason. 7% of all workers say they were worried about possible downsizing where they currently work. That comes to 12% of professional learners who gave this reason. (p. 3)

Futuramente seria importante investigar se a prática de formação profissional é um ato individual, e por isso mais propenso à procura de informação em revistas digitais, ou se é um ato imposto por razões profissionais e, por isso, dependente das metodologias e recursos pedagógicos decretados pelas entidades empregadoras.

H.3 Existe relação entre o género e o número de horas diárias de leitura digital.

Há relação entre a variável nominal que indica o género e a variável ordinal que indica o número de horas diárias de leitura digital? Como teste de hipóteses recorreu-se ao teste do Qui-quadrado de Independência.

Hipóteses do teste:

H_0 : O género e o número de horas diárias de leitura digital são independentes, ou seja, não estão relacionados.

H_a : O género e o número de horas diárias de leitura digital não são independentes, ou seja, estão relacionados.

Quadro 36: Valores observados, valores esperados e resíduos

Género / Diariamente dedica quantas horas à leitura digital?							
			Diariamente dedica quantas horas à leitura digital?				Total
			Não leio todos os dias	De 1 a 3 horas	De 4 a 7 horas	Mais de 7 horas	
Género	Feminino	Contagem	96	95	16	5	212
		Contagem Esperada	78,1	119,0	11,9	3,0	212,0
		% em Diariamente dedica quantas horas à leitura digital?	45,7%	29,7%	50,0%	62,5%	37,2%
		Resíduo	17,9	-24,0	4,1	2,0	
	Masculino	Contagem	114	225	16	3	358
		Contagem Esperada	131,9	201,0	20,1	5,0	358,0
		% em Diariamente dedica quantas horas à leitura digital?	54,3%	70,3%	50,0%	37,5%	62,8%
		Resíduo	-17,9	24,0	-4,1	-2,0	
Total	Contagem		210	320	32	8	570
	Contagem Esperada		210,0	320,0	32,0	8,0	570,0
	% em Diariamente dedica quantas horas à leitura digital?		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

Quadro 37: Resultado do teste de independência do Qui-Quadrado

Testes qui-quadrado						
	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)	Probabilidade de ponto
Qui-quadrado de Pearson	18,685 ^a	3	,000	,000		
Razão de verossimilhança	18,604	3	,000	,000		
Teste Exato de Fisher	18,710			,000		
Associação Linear por Linear	1,781 ^b	1	,182	,194	,102	,023
N de Casos Válidos	570					

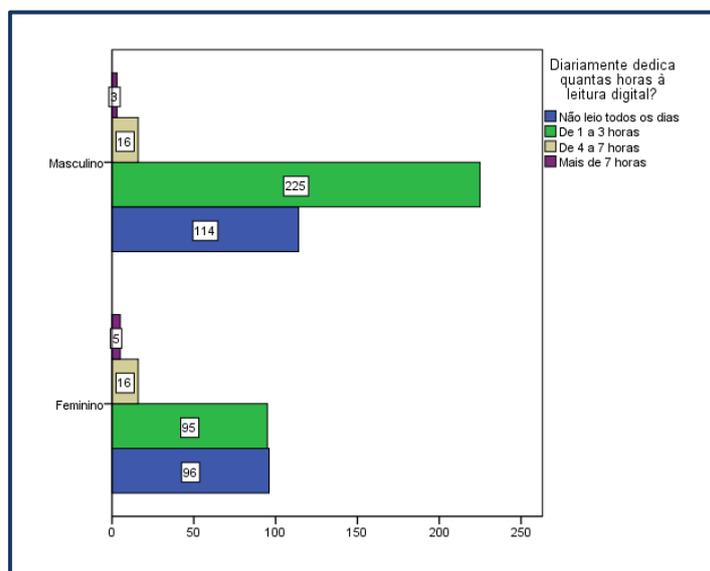
a. 1 células (12,5%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 2,98.

b. A estatística padronizada é 1,335.

A evidência estatística permite rejeitar a hipótese nula que afirma que as variáveis são independentes. Conclui-se, assim que o gênero feminino e o masculino dão respostas diferentes relativamente ao número de horas que dedicam diariamente à leitura digital. Existem mais mulheres do que homens a ler mais de 7 horas e mais homens do que mulheres a lerem de 1 a 3 horas. Estatisticamente verifica-se que são mais as mulheres que não leem todos os dias do que os homens que não leem todos os dias. Das mulheres que leem verifica-se que despendem mais horas nessa atividade do que os homens.

Graficamente pode-se visualizar os valores que representam a relação existente entre as variáveis.

Figura 100: Relação entre o género e a frequência de leitura digital



A UNESCO divulgou em 2014 os resultados de um estudo sobre a leitura na era móvel de países em desenvolvimento. Em relação ao género, os dados da pesquisa indicam que a leitura em dispositivos móveis é mais frequente no género masculino do que no feminino – nos países em desenvolvimento os homens têm mais acesso aos dispositivos móveis. Em média há três leitores do sexo masculino para um do feminino. Se observarmos os dados referentes ao número de horas a situação inverte-se. As mulheres passaram em média 207 minutos por mês a ler enquanto os homens dedicaram 33 minutos por mês a ler em dispositivos móveis. Embora os homens constituam a maioria dos leitores, as mulheres dominam a frequência de uso dos aplicativos e tempo despendido na leitura. O relatório revela ainda que estes dados são consistentes com um estudo desenvolvido em 2012 pelo Pew Research Center à

população dos Estados Unidos, que corrobora que as mulheres dedicam mais tempo à leitura do que os homens.

H.4 Existe relação entre o número de horas dedicado à leitura digital e o dispositivo usado para leitura digital.

Para avaliar se há existência de relação entre as duas variáveis aplicamos o teste aos coeficientes de correlação ordinal de Spearman.

Hipóteses do teste:

H_0 : O coeficiente de correlação de Spearman é igual a zero, isto é, não existe relação linear entre o par de itens em análise.

H_a : O coeficiente de correlação de Spearman é diferente de zero, isto é, existe relação linear entre o par de itens em análise.

Quadro 38: Horas diárias de leitura digital/Dispositivo

		Correlações							
		Diariamente dedica quantas horas à leitura digital?	C. fixo	C. portátil	Smart- phone.	Tablet	E- reader	Outra	
rho de Spearman	Diariamente dedica	Coeficiente de Correlação	1,000	-,078	-,082	-,235**	-,097*	-,075	,034
	quantas horas à	Sig. (2extremidades)		,063	,051	,000	,020	,072	,420
	leitura digital?	N	570	570	570	570	570	570	570

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Rejeita-se a H_0 em todos os itens porque existe relação linear entre o par de itens em análise. Existem evidências estatísticas para se afirmar que o número de horas dedicado à leitura digital e o dispositivo usado para leitura digital estão relacionados.

H.5 Existe relação entre quem considera que o tamanho do ecrã é importante para a leitura e quem considera que ler no ecrã é muito cansativo.

Para avaliar se há existência de relação entre as duas variáveis aplicámos o teste aos coeficientes de correlação ordinal de Spearman.

Hipóteses do teste:

H_0 : O tamanho do ecrã é importante para a leitura e ler no ecrã é muito cansativo são independentes, ou seja, não estão relacionadas.

H_a : O tamanho do ecrã é importante para a leitura e ler no ecrã é muito cansativo não são independentes, ou seja, estão relacionadas.

Quadro 39: Relação entre o tamanho do ecrã e leitura digital

		Correlações		
			O tamanho do ecrã é importante para a leitura	Ler no ecrã é muito cansativo
rô de Spearman	O tamanho do ecrã é importante para a leitura	Coeficiente de Correlação	1,000	,274**
		Sig. (2 extremidades)	.	,000
		N	570	570
	Ler no ecrã é muito cansativo	Coeficiente de Correlação	,274**	1,000
		Sig. (2 extremidades)	,000	.
		N	570	570

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Existem evidências estatísticas para se afirmar que o tamanho do ecrã e ler no ecrã é muito cansativo estão relacionadas ($\rho_{(570)} = 0,274$; $p\text{-value} = 0,000$).

A correlação entre "O tamanho do ecrã é importante para a leitura" e "Ler no ecrã é muito cansativo" é significativa a 1%. É uma correlação positiva, o que indica que a

uma maior taxa de indivíduos que considera que o tamanho do ecrã é importante para a leitura está associada uma maior taxa de sujeitos que consideram que ler no ecrã é muito cansativo.

Num artigo publicado em 2013, por Shuler, Winters, & West pode ler-se, como projeção para um futuro muito próximo, que a tecnologia já progrediu o suficiente para que o tamanho do ecrã, dos dispositivos móveis, deixe de ser um problema:

In the near future, however, the size of the device in-hand and the device in-use will be different. For example, flexible display technologies, such as those showcased by Samsung at the 2013 International Consumer Electronics Show (CES), will allow users to fold a tablet-sized screen in half or roll a large screen into a small cylinder for easy portability (Dudley-Nicholson, 2013). Projectors or glasses, such as the recently announced Google Glass augmented reality spectacles, will be able to display much larger screens than those physically available on a device, with excellent resolution and 3D capabilities (The Telegraph, 2013). This could, for example, allow a learner to see a large and detailed image in its entirety or better facilitate long-form reading. (p. 16)

A fadiga ocular prejudica a leitura e, conseqüentemente, a aprendizagem. É um factor que limita o uso dos dispositivos móveis para leituras muito longas mas que incentiva as leituras de pequena dimensão, caso dos artigos de revistas. Será interessante testar a transformação/adaptação da visão à tecnologia e da leitura em dispositivos móveis à aprendizagem.

H.6 Existe relação entre a autoformação e o número de horas dedicado à leitura digital.

Há relação entre a variável que indica a autoformação e a variável que indica o número de horas diárias de leitura digital.

Hipóteses do teste:

H_0 : A autoformação e o número de horas dedicado à leitura digital são independentes, ou seja, não estão relacionadas.

H_a : A autoformação e o número de horas dedicado à leitura digital não são independentes, ou seja, estão relacionadas.

Quadro 40: Relação entre a autoformação e leitura digital

		Autoformação			
		Sim		Não	
		Count	Row N %	Count	Row N %
Diariamente dedica quantas horas à leitura digital?	Não leio todos os dias	71	33,8%	139	66,2%
	De 1 a 3 horas	113	35,3%	207	64,7%
	De 4 a 7 horas	18	56,3%	14	43,8%
	Mais de 7 horas	6	75,0%	2	25,0%

Quadro 41: Teste Qui-quadrado

Pearson Chi-Square Tests		Autoformação
Diariamente dedica quantas horas à leitura digital?	Chi-square	11,353
	df	3
	Sig.	,010*

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

*. The Chi-square statistic is significant at the ,05 level.

Confirma-se que os participantes que fazem autoformação e, o número de horas que dedicam à leitura digital, estão correlacionadas. Rejeita-se desta forma a hipótese nula.

H.7 O interesse na leitura de revistas digitais está relacionado com o género.

Para avaliar este correlacionamento recorreu-se ao teste do Qui-quadrado de Independência. Teste não paramétrico que se aplica para validar se há relação entre a variável ordinal que indica o grau de interesse na leitura de revistas digitais e a variável nominal que indica se um sujeito é do género feminino ou do masculino.

Hipóteses do teste:

H_0 : O interesse na leitura de revistas digitais e o género são independentes, ou seja, não estão relacionados.

H_a : O interesse na leitura de revistas digitais e o género não são independentes, ou seja, estão relacionados.

Procedemos ao teste qui-quadrado e obtivemos os quadros de resultados que se encontram no quadro 42 e no quadro 43. No primeiro encontra-se o registo das frequências observadas, das frequências esperadas, das percentagens em coluna e os resíduos não padronizados. No segundo os resultados do teste qui-quadrado de Pearson.

Quadro 42: Valores observados, valores esperados e resíduos

		Gênero		Total	
		Feminino	Masculino		
Grau de interesse	Nada interessado	Contagem	3	9	12
		Contagem Esperada	4,5	7,5	12,0
		% em Gênero	1,4%	2,5%	2,1%
		Resíduo	-1,5	1,5	
	Não muito interessado	Contagem	29	40	69
		Contagem Esperada	25,7	43,3	69,0
		% em Gênero	13,7%	11,2%	12,1%
		Resíduo	3,3	-3,3	
	Algo interessado	Contagem	123	179	302
		Contagem Esperada	112,3	189,7	302,0
		% em Gênero	58,0%	50,0%	53,0%
		Resíduo	10,7	-10,7	
Muito interessado	Contagem	57	130	187	
	Contagem Esperada	69,6	117,4	187,0	
	% em Gênero	26,9%	36,3%	32,8%	
	Resíduo	-12,6	12,6		
Total	Contagem	212	358	570	
	Contagem Esperada	212,0	358,0	570,0	
	% em Gênero	100,0%	100,0%	100,0%	

Quadro 43: Resultado do teste de Independência de Qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)	Probabilidade de ponto
Qui-quadrado de Pearson	6,677 ^a	3	,083	,082		
Razão de verossimilhança	6,798	3	,079	,083		
Teste Exato de Fisher	6,627			,082		
Associação Linear por Linear	2,488 ^b	1	,115	,128	,065	,014
N de Casos Válidos	570					

a. 1 células (12,5%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 4,46.

b. A estatística padronizada é 1,577.

Com base nos resultados obtidos estamos em condição de saber se aceitamos ou se rejeitamos a hipótese nula. Considerando a regra de decisão não rejeitar H_0 se Sig exata $> \alpha=0,05$, como Sig exata = 0,082 $> 0,05$ a hipótese não é rejeitada.

Conclui-se desta forma que não se rejeita a H_0 . O grau de interesse na leitura de revistas digitais e o género são independentes, ou seja, as duas variáveis não estão relacionados. Ser mulher ou homem não tem influência no grau de interesse na leitura de revistas digitais.

H.8 Existe relação entre a idade e a leitura de revistas digitais em dispositivos móveis?

Há relação entre a variável que indica a idade e a leitura de revistas digitais em dispositivos móveis. Para avaliar este correlacionamento procedeu-se ao teste de Independência do Qui-quadrado.

Hipóteses do teste:

H_0 : A idade e a leitura de revistas digitais em dispositivos móveis são independentes, ou seja, não estão relacionadas.

H_a : A idade e a leitura de revistas digitais em dispositivos móveis não são independentes, ou seja, estão relacionadas.

Quadro 44: Relação entre idade e leitura de revistas digitais

		Lê revistas digitais em dispositivos móveis?				Total
		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	
Idade	Menos de 25 anos	2	3	3	0	8
	De 26 a 35 anos	23	41	42	28	134
	De 36 a 45 anos	35	64	101	59	259
	De 46 a 55 anos	38	33	51	20	142
	Mais de 56 anos	9	5	10	3	27
Total		107	146	207	110	570

Quadro 45: Teste qui-quadrado

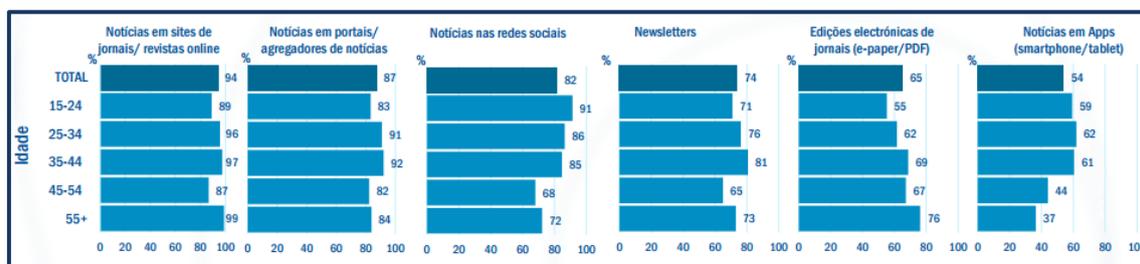
	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	22,432 ^a	12	,033
Razão de verossimilhança	23,490	12	,024
Associação Linear por Linear	3,084	1	,079
N de Casos Válidos	570		

a. 4 células (20,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,50.

A evidência estatística permite rejeitar a hipótese nula que afirma que as variáveis são independentes. Conclui-se, assim que as subclasses de idade dão respostas diferentes relativamente à leitura de revistas digitais em dispositivos móveis.

Em estudos afins a esta temática encontrámos alguns dados interessantes dos quais retirámos certos esclarecimentos. Na pesquisa difundida pela *Nova Expressão* a base de utilizadores de internet foi de 929 inquiridos e os escalões etários muito próximos dos analisados nesta tese. O estudo conclui que a população que mais acede a notícias em *sites* de jornais/revistas *online* é de 55+anos, seguindo-se a de 35-44 respetivamente com 99% e 97%. Já no tocante às notícias em *Apps* os que têm mais de 55 anos são os menos aderentes e os que têm entre 25 e 34 anos os mais frequentadores.

Figura 101: Relação entre a idade e fonte de informação digital



Fonte: Nova Expressão (2015)

É um facto que o estudo desenvolvido pela *Nova Expressão* se reporta à leitura de notícias em diferentes formatos digitais e que a nossa hipótese de trabalho se cinge à leitura de revistas digitais não especificando o conteúdo, porém, ambos apresentam comportamentos diferentes nos cinco grupos etários e a leitura em dispositivos móveis tem um decréscimo no grupo com mais de 55 anos.

H.9 Existe relação entre os indivíduos que realizam formação profissional em e-Learning e as revistas digitais podem ser um bom recurso na metodologia de e-Learning?

Hipóteses do teste:

H₀: Os indivíduos que realizam formação em e-Learning e os indivíduos que concordam que as revistas digitais podem ser um bom recurso na metodologia de e-Learning são independentes, ou seja, não estão relacionadas.

H_a: Os indivíduos que realizam formação em e-Learning e os indivíduos que não concordam que as revistas digitais podem ser um bom recurso na metodologia de e-Learning não são independentes, ou seja, estão relacionadas.

Quadro 46: e-Learning / Revistas digitais

		Formação Profissional em e-Learning			
		Sim		Não	
		Count	Row N %	Column N %	Count
As revistas digitais são um bom recurso para a formação profissional	Discordo totalmente	9	69,2%	2,0%	4
	Discordo em parte	69	74,2%	15,6%	24
	Concordo em parte	290	77,3%	65,8%	85
	Concordo totalmente	73	82,0%	16,6%	16

Quadro 47: e-Learning / Revistas digitais (cont.)

		Formação Profissional em e-Learning	
		Não	
		Row N %	Column N %
As revistas digitais são um bom recurso para a formação profissional	Discordo totalmente	30,8%	3,1%
	Discordo em parte	25,8%	18,6%
	Concordo em parte	22,7%	65,9%
	Concordo totalmente	18,0%	12,4%

Quadro 48: Qui-quadrado - e-Learning / Revistas digitais

		Formação Profissional em e-Learning
As revistas digitais são um bom recurso para a formação profissional	Chi-square	2,128
	df	3
	Sig.	,546

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

A evidência estatística não se confirma – qui-quadrado NS $p > 0.05$. Aceita-se a hipótese nula que diz que as duas variáveis são independentes.

H.10 Os artigos de revistas digitais têm a dimensão adequada ao tempo de concentração porque ler no ecrã é muito cansativo.

Hipóteses do teste:

H_0 : Os artigos de revistas digitais têm a dimensão adequada ao tempo de concentração e ler no ecrã é muito cansativo são independentes, ou seja, não estão relacionadas.

H_a : Os artigos de revistas digitais têm a dimensão adequada ao tempo de concentração e ler no ecrã é muito cansativo não são independentes, ou seja, estão relacionadas.

Para o teste de hipóteses executou-se uma correlação não-paramétrica de Spearman que se encontra expressa no quadro seguinte:

Quadro 49: Dimensão do artigo/Ler no ecrã

		Correlações		
			Os artigos de revistas digitais têm o tamanho adequado ao meu tempo de concentração	Ler no ecrã é muito cansativo
Spearman's rho	Os artigos de revistas digitais têm o tamanho adequado ao meu tempo de concentração	Correlation Coefficient	1,000	-,137**
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	570	570

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Para um nível de significância de 0,01 existem evidências estatísticas. É uma correlação negativa o que indica que quando uma variável aumenta a outra diminui.

Reportando-nos à revisão sistemática da literatura conduzida por McDonald (2015), e publicada pela associação de editores de revistas dos Estados Unidos (MPA), onde estão sintetizadas pesquisas científicas que analisam a leitura de revistas no papel *versus* a leitura de revistas digitais, somos confrontados com declarações comparativas entre os dois formatos. Alguns destaques: a leitura no ecrã é mais rápida e superficial, a leitura no papel é mais lenta e profunda. Os leitores digitais guardam os documentos para ler mais tarde. Os leitores de revistas impressas são seduzidos para se envolverem mais e para desenvolverem a criatividade e fantasia. Os leitores digitais têm multitarefas o que aumenta a distração. A leitura de um artigo digital está em permanente competição com outras janelas abertas, alertas de e-mails, atualizações de redes sociais, textos, anúncios digitais. Os indivíduos compreendem melhor o texto quando estão a ler em papel em vez de lerem no ecrã. Em muitos casos os leitores do papel aplicam melhores estratégias metacognitivas, como fazer ligações ou inferências e escrever comentários nas margens. O tamanho dos artigos publicados nas revistas condiciona o processo da informação em papel *versus* a informação digital. Por

exemplo, enquanto li este artigo no ecrã de um computador portátil, naveguei entre diversas páginas, verifiquei referências bibliográficas, abri alguns *links*, constatei que já tinha lido alguns destes estudos. Guardei o artigo, abri novamente o ficheiro, reli o artigo, imprimi o artigo. Utilizei algumas das funcionalidades, como o *copy* para a transcrição de algumas das citações, sem a necessidade de escrever o texto. Efetuei muitas tarefas mas em todas elas denoto vantagens. Explorei mais recursos, obtive mais informação e mais diversificada, não fiquei condicionada à informação do artigo ampliei o horizonte de informação.

H.11 Os indivíduos que frequentam com mais regularidade cursos em e-Learning têm interesse na leitura de revistas digitais sobre temas relacionados com a área profissional.

H₀: A frequência de cursos em e-Learning e o interesse na leitura de revistas digitais são independentes, ou seja, não estão relacionadas.

H_a: A frequência de cursos em e-Learning e o interesse na leitura de revistas digitais são independentes, ou seja, estão relacionadas.

Para testarmos as hipóteses procedemos ao teste de Independência do Qui-quadrado.

Quadro 50: e-Learning/Leitura de revistas digitais

		Grau de interesse			
		Nada interessado		Não muito interessado	
		Count	Column N %	Count	Column N %
Realizo ou realizei cursos em e-Learning	Nunca	1	8,3%	5	7,2%
	Raramente	3	25,0%	10	14,5%
	Algumas vezes	8	66,7%	31	44,9%
	Muitas vezes	0	0,0%	23	33,3%

		Grau de interesse			
		Algo interessado		Muito interessado	
		Count	Column N %	Count	Column N %
Realizo ou realizei cursos em e-Learning	Nunca	17	5,6%	4	2,1%
	Raramente	28	9,3%	11	5,9%
	Algumas vezes	151	50,0%	69	36,9%
	Muitas vezes	106	35,1%	103	55,1%

Quadro 51: Qui quadrado - e-Learning/Leitura de revistas digitais

Realizo ou realizei cursos em e-Learning	Chi-square	Grau de interesse	
		df	Sig.
		35,284	,000 ^{a,b,c}

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

*. The Chi-square statistic is significant at the ,05 level.

b. More than 20% of cells in this subtable have expected cell counts less than 5. Chi-square results may be invalid.

c. The minimum expected cell count in this subtable is less than one. Chi-square results may be invalid.

Quadro 52: Correlações - e-Learning/Leitura de revistas digitais

		Realizo ou realizei cursos em e-Learning	
Spearman's rho	Realizo ou realizei cursos em e-Learning	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	570
Spearman's rho	Grau de interesse	Correlation Coefficient	,222 ^{**}
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	570
		Grau de interesse	
Spearman's rho	Realizo ou realizei cursos em e-Learning	Correlation Coefficient	,222 ^{**}
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	570
Spearman's rho	Grau de interesse	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	570

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Confirma-se uma correlação mas com valores muito baixos. A frequência de cursos em e-Learning e o grau de interesse na leitura de revistas digitais não é muito acentuada.

H.12 O interesse manifestado na leitura de revistas digitais sobre temas da área profissional está relacionado com a frequência de leitura de revistas digitais.

H_0 : A leitura de revistas digitais sobre temas da área profissional e a leitura de revistas digitais são independentes, ou seja, não estão relacionadas.

H_a : A leitura de revistas digitais sobre temas da área profissional e a leitura de revistas digitais não são independentes, ou seja, estão relacionadas.

Quadro 53: Leitura de revistas digitais

		Grau de interesse			
		Nada interessado		Não muito interessado	
		Count	Column N %	Count	Column N %
Revistas Digitais	Nunca	8	66,7%	27	39,1%
	Pelo menos uma vez por mês	2	16,7%	27	39,1%
	Pelo menos uma vez por semana	2	16,7%	13	18,8%
	Pelo menos uma vez por dia	0	0,0%	2	2,9%

		Grau de interesse			
		Algo interessado		Muito interessado	
		Count	Column N %	Count	Column N %
Revistas Digitais	Nunca	54	17,9%	17	9,1%
	Pelo menos uma vez por mês	97	32,1%	36	19,3%
	Pelo menos uma vez por semana	118	39,1%	85	45,5%
	Pelo menos uma vez por dia	33	10,9%	49	26,2%

Quadro 54: Qui quadrado - Leitura de revistas digitais

		Grau de interesse
Revistas Digitais	Chi-square	88,916
	df	9
	Sig.	,000 ^{*,b}

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

*. The Chi-square statistic is significant at the ,05 level.

b. More than 20% of cells in this subtable have expected cell counts less than 5. Chi-square results may be invalid.

Existem evidências estatísticas que permitem rejeitar a hipótese nula. Os participantes mais interessados na leitura de revistas digitais sobre temas da área profissional também são os que leem mais revistas digitais.

Fomos ainda procurar saber se existe alguma relação entre a percepção que os participantes têm das revistas digitais, dos dispositivos móveis, da leitura digital e da aprendizagem em suporte digital.

Calculou-se a média dos diferentes itens, tabelas com média, intervalos de variação e tabela de correlação entre todos. Existem evidências estatísticas para se afirmar que as diferentes categorias estão positivamente relacionadas.

Quadro 55: Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Aprendizagem	570	1,00	4,00	2,9716	,43243
LeituraDigital	570	1,00	4,00	2,7088	,58974
Revista Digitais	570	1,58	4,00	2,8899	,38527
Dispositivos Móveis	570	1,50	4,00	2,8855	,52208
N válido (de lista)	570				

Quadro 56: Percepção entre as categorias

			Aprendizagem suporte digital	Leitura digital	Revistas digitais	Dispositivos móveis
rho de Spearman	Aprendizagem suporte digital	Coefficiente de Correlação Sig. (2extremidades)	1,000	,566**	,737**	,675**
		N	570	570	570	570

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2extremidades).

Existem evidências estatísticas para se afirmar que há uma correlação significativa entre as quatro categorias.

4.2.5. Análise de Cluster

Marôco (2014a), assim como Pereira & Patrício (2013), ou Pestana & Gageiro (2005), só para mencionar algumas das referências que consultámos sobre esta temática, classificam a análise de grupos ou de Clusters como uma técnica exploratória de análise multivariada que permite agrupar sujeitos ou variáveis em grupos homogêneos relativamente a uma ou mais características comuns. Cada observação pertencente a um determinado Cluster é similar a todas as outras pertencentes a esse Cluster, e é diferente das observações pertencentes aos outros Clusters. Com base nesta técnica fomos classificar os indivíduos (n=570) e, algumas variáveis, por observação de semelhanças e de diferenças entre eles e estimámos grupos com competências diferentes em relação à literacia digital.

Inicialmente, e de modo a identificarem-se Clusters, analisou-se a correspondência entre grupos de indivíduos com competência em aceder digitalmente à informação, em avaliar a informação digital e em comunicar/criar conteúdos em suporte digital.

Posteriormente, estes grupos foram caracterizados em género, idade e habilitações literárias. Por fim procedeu-se à análise da média das outras subcategorias.

Com esta análise pretendemos ir ao encontro do problema central do estudo e identificar o perfil dos indivíduos que têm interesse na leitura de revistas digitais enquanto recurso educativo na aprendizagem ao longo da vida.

A análise de Cluster desenvolvida no âmbito do presente estudo baseou-se no método de agrupamento não hierárquico designado por K-means, convém no entanto realçar que previamente foi utilizado o método hierárquico de modo a definirmos o número de grupos através da análise do gráfico *Scree Plot*, que genericamente consiste na transferência de um indivíduo para o Cluster cujo centróide (média de todos os sujeitos em cada uma das variáveis de medida) se encontra a menos distância. Recomenda Marôco que "a utilização dos métodos hierárquicos como técnica exploratória que indique o valor de K a usar nos métodos não hierárquicos é uma boa prática estatística que o leitor deve adotar em análise de Clusters de sujeitos ou itens." (2014a, p. 558)

Em função da informação que detinhamos - o método de análise de Clusters procede ao agrupamento dos indivíduos em função da informação existente - agruparam-se sujeitos em grupos homogéneos. "A identificação de agrupamentos naturais de sujeitos ou variáveis permite avaliar a dimensionalidade da matriz de dados, identificar possíveis outliers multivariados, e levantar hipóteses relativas às relações estruturais entre as variáveis." (Marôco, 2014a, p. 531).

Sintetizam-se, com base na explicação reunida em Mâroco (2014a) os passos que efetuámos no método k-means. Assim: (i) Dividiram-se os indivíduos em K Clusters definidos através da análise do gráfico Scree Plot; (ii) Calculámos os centróides para cada um dos k Clusters e cálculo da distância euclidiana dos centróides a cada indivíduo na base de dados; (iii) Agrupámos os indivíduos aos Clusters de cujos centróides se encontram mais próximos, e voltámos ao passo (ii) até que não ocorra variação significativa na distância mínima de cada sujeito da base de dados a cada um dos centróides dos k Clusters.

O valor do K da análise que aqui demonstramos é $K = 4$. Estão, deste modo, identificados quatro grupos, sendo o primeiro constituído por 116 indivíduos, o segundo por 172, o terceiro por 188 e o quarto grupo por 94 indivíduos.

Quadro 57: Casos por Cluster

Número de casos em cada cluster		
Cluster	1	116,000
	2	172,000
	3	188,000
	4	94,000
Válido		570,000
Ausente		,000

A aplicação do método k-means, com quatro grupos, com um número de 10 iterações - após a 10ª iteração foi atingida a estabilização do método na medida em que se observa uma inexistência ou pequenas mudanças no centro dos grupos – encontra-se evidenciada na tabela onde está representada a variação do centro dos grupos em cada iteração, sendo que a distância mínima entre os centros iniciais foi de 2,156.

Quadro 58: Variação do centro dos Clusters em cada iteração

Iteração	Histórico de iteração ^a			
	Alteração em centros de cluster			
	1	2	3	4
1	,718	,974	,798	1,015
2	,104	,341	,141	,445
3	,030	,173	,050	,201
4	,034	,063	,016	,096
5	,033	,029	,021	,037
6	,031	,026	,016	,037
7	,028	,017	,029	,055
8	,029	,015	,009	,020
9	,034	,012	,008	,022
10	,029	,011	,010	,000

a. As iterações foram interrompidas porque o número máximo de iterações foi atingido. As iterações não convergiram. A mudança de coordenada absoluta máxima para qualquer centro é ,024. A iteração atual é 10. A distância mínima entre os centros iniciais é 2,156.

A figura 102 refere-se a uma fração do *output* que ilustra a que grupo K=4 pertence cada indivíduo e qual a distância a que este se encontra do centro do respetivo grupo.

Figura 102: Fração da classificação dos indivíduos aos 4 Clusters criados

Associação do cluster		
Número do caso	Cluster	Distância
1	2	,328
2	3	,584
3	2	,423
4	4	,194
5	2	,401
6	2	,577
7	4	,485
8	4	,787
9	3	,704
10	2	,512
11	3	,216
12	4	,717

O quadro seguinte indica a média de cada variável em cada um dos 4 Clusters pedidos.

Quadro 59: Média de cada variável

	Centros de cluster finais			
	Cluster			
	1	2	3	4
Aceder	3,12	3,60	3,28	2,45
Avaliar	2,67	3,33	2,83	2,10
Comunicar	2,28	2,55	1,56	1,44

Verificamos através da leitura do quadro que cada um dos quatro grupos tem uma forma diferente de lidar com as três competências referenciadas – aceder, avaliar, comunicar -, por exemplo, o grupo 4 tem menores valores nas 3 competências, o grupo 1 tem valores elevados na competência aceder e em avaliar mas não em comunicar, o grupo 2 é o que apresenta os valores mais elevados nas 3 competências, e o grupo 3 tem valores elevados em aceder mas não em avaliar nem em comunicar.

Reportando-nos a Marôco observamos que os dois quadros seguintes apresentam a distância entre os centróides dos Clusters e o quadro da ANOVA one-way para cada uma das variáveis, como solicitado:

Quadro 60: Distância entre os centróides dos Clusters

Cluster	Distâncias entre centros de cluster finais			
	1	2	3	4
1		,861	,752	1,219
2	,861		1,152	2,023
3	,752	1,152		1,119
4	1,219	2,023	1,119	

O quadro da ANOVA permite identificar qual ou quais das variáveis permitem a separação dos grupos através da análise de duas medidas.

- Variabilidade entre grupos (dada pelo *cluster mean square*): as variáveis com forte poder de discriminação entre grupos apresentam uma variabilidade entre os grupos elevada e as variáveis com fraco poder de discriminação entre grupos têm uma variabilidade reduzida.
- Variabilidade dentro dos grupos (dado pelo *error mean square*): quanto menor a variabilidade dentro do grupo, maior é o poder explicativo da variável para a constituição dos grupos.

Quadro 61: ANOVA one-way para cada variável

	ANOVA				Z	Sig.
	Cluster		Erro			
	Quadrado Médio	df	Quadrado Médio	df		
Aceder	27,583	3	,120	566	229,096	,000
Avaliar	32,189	3	,117	566	275,605	,000
Comunicar	42,326	3	,110	566	385,694	,000

Os testes F devem ser usados apenas para finalidades descritivas porque os Cluster foram escolhidos para maximizar as diferenças entre os casos em Clusters diferentes. Os níveis de significância observados não estão corrigidos para isso e, dessa forma, não podem ser interpretados como testes da hipótese de que as médias de Cluster são iguais.

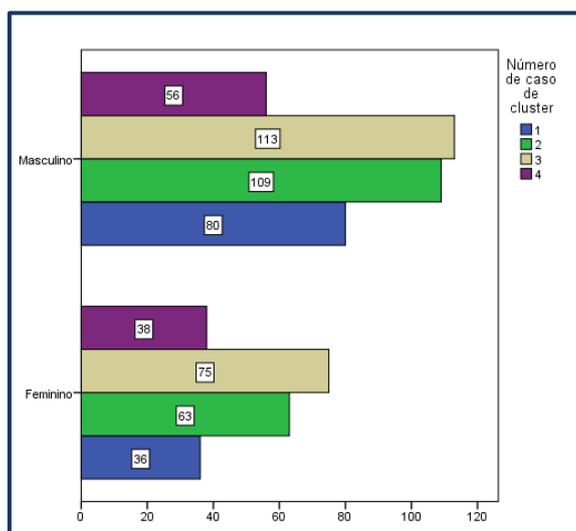
Uma vez que os sujeitos são agrupados nos Clusters de modo a que dentro dos Clusters estes sejam tão próximos quanto possível e fora do Clusters tão dissemelhantes quanto possível, as diferenças entre as médias dos Clusters hão-de ser significativamente diferentes em pelo menos uma das variáveis. A grande utilidade da ANOVA não é a de averiguar se os Clusters são ou não diferentes, mas sim identificar qual ou quais das variáveis permitem a separação dos Clusters. (Marôco, 2014a, p.562).

O agrupamento dos indivíduos em estudo foi efetuado com uma análise de Clusters hierárquica com o método de Ward usando a distância euclidiana quadrada como medida de dissemilhaça entre os indivíduos. Como critério de decisão sobre o número de Clusters a reter, usou-se o R^2 tendo-se escolhido a solução do menor número de Clusters que reteve uma fração considerável (cerca de 80%) da variância total. A classificação de cada indivíduo nos Clusters retidos foi posteriormente refinada com o procedimento não hierárquico K-Means. Para identificar quais as variáveis com maior importância nos 4 Clusters retidos, procedeu-se à análise da estatística F da ANOVA dos Clusters. Todas as análises foram efetuadas com o SPSS.

Seguidamente procurou-se caracterizar cada um destes grupos segundo o género, a idade e as habilitações, com o respetivo qui-quadrado, e verificámos:

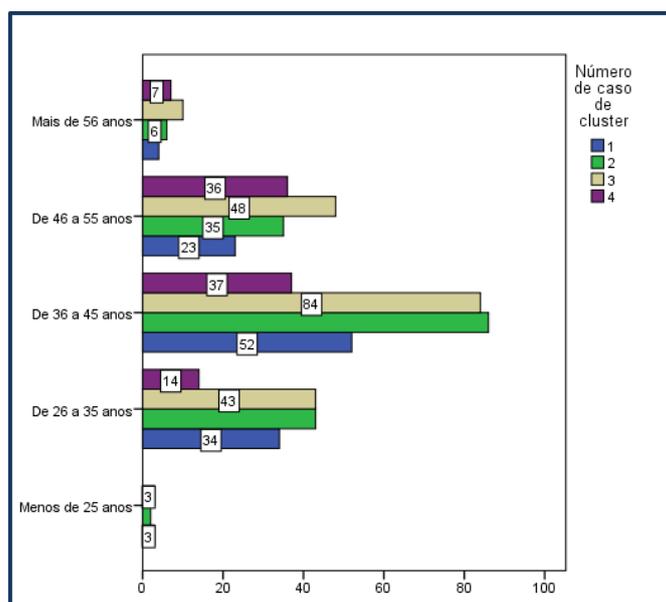
- Em relação à variável género não existe diferença entre os 4 grupos

Figura 103: Cluster Género



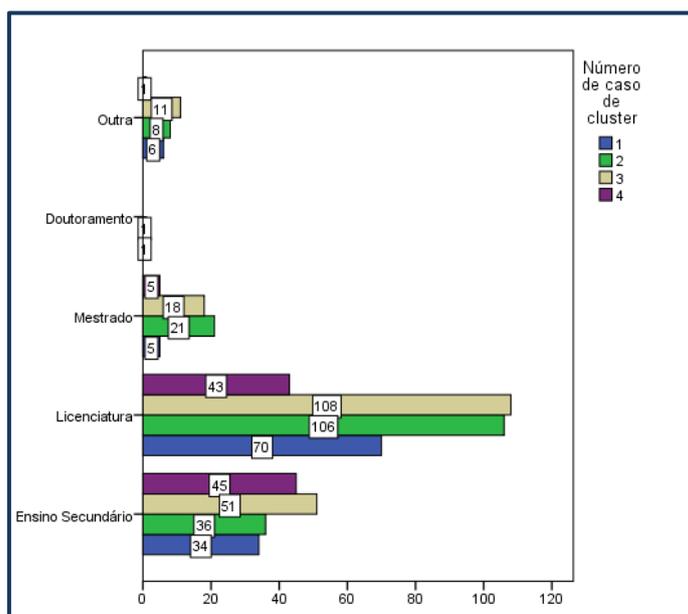
- Em relação à idade há diferenças ($p < 0.05$). O grupo 4 tem pessoas mais velhas – acima de 46 anos; o grupo 1 tem mais pessoas com 26 e 35 anos

Figura 104: Cluster Idade



- Em relação às habilitações há diferença ($p > 0.05$), os grupos 1, 2, 3 têm mais pessoas com a licenciatura. O grupo 4 tem mais pessoas só com o ensino secundário. O grupo 2 tem mais pessoas com o mestrado.

Figura 105: Cluster habilitações literárias



Comparámos ainda, para estes 4 grupos, a média dos índices de:

- Aprendizagem
- Leitura digital
- Perceção sobre as revistas digitais
- Perceção sobre os dispositivos móveis
- Literacia digital

Quadro 62: Média das categorias

	Número de caso de cluster							
	1		2		3		4	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Aprendizagem	2,97	,40	3,11	,41	2,95	,41	2,76	,46
Leitura Digital	2,78	,57	2,86	,57	2,62	,60	2,53	,56
P. Revista Digitais	2,89	,37	3,05	,34	2,83	,38	2,73	,39
P. Dispositivos M.	2,90	,49	3,09	,45	2,81	,52	2,65	,56
literacia Digital	2,69	,17	3,16	,20	2,56	,19	1,99	,30

E constatamos que todos eles apresentam diferenças estatisticamente significativas (Kruskall-wallis).

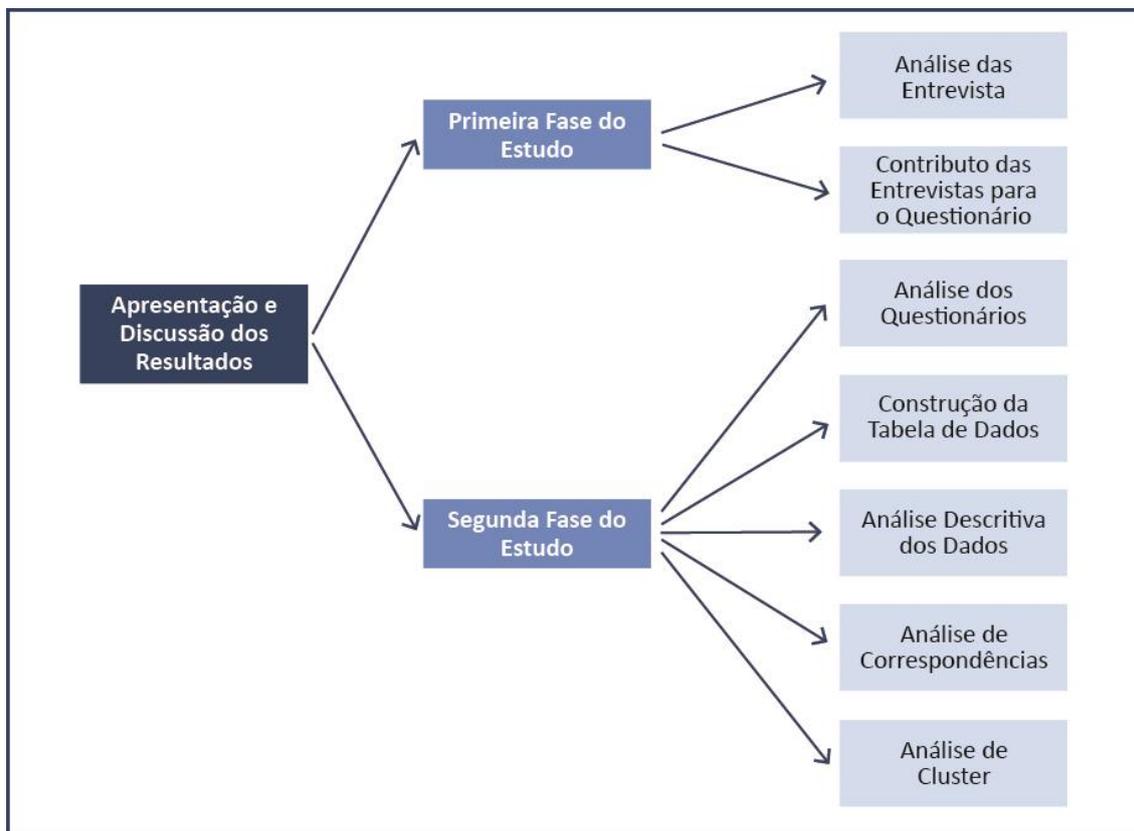
Figura 106: Resumo Teste de Hipóteses - Categorias

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de literacia é a mesma entre as categorias de Número de caso de cluster.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.
2	A distribuição de Aprendizagem é a mesma entre as categorias de Número de caso de cluster.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.
3	A distribuição de LeituraDigital é a mesma entre as categorias de Número de caso de cluster.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.
4	A distribuição de Revista é a mesma entre as categorias de Número de caso de cluster.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.
5	A distribuição de Dispositivos é a mesma entre as categorias de Número de caso de cluster.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

A título de resumo, e como descrito em Pestana & Gageiro (2005), este processo de análise consiste em selecionar os indivíduos a serem agrupados, em definir um conjunto de variáveis a partir das quais se faz o agrupamento dos indivíduos, em definir uma medida de semelhança, em escolher um critério de agregação e, por fim, validar os resultados encontrados. Baseando-nos em Pereira & Patrício (2013), destacamos que este método é exploratório. Pretende-se gerar hipóteses, através dos resultados obtidos, em vez de testá-las. Através de outros métodos estatísticos podemos testar as hipóteses identificadas.

Síntese do Capítulo



Neste capítulo, faz-se a apresentação e a discussão dos resultados obtidos nas duas fases do estudo. Realizadas as entrevistas, e recolhida toda a informação, passámos a analisar as falas codificadas, quer por categoria, quer por fonte. Para a análise das entrevistas, optou-se pela técnica de análise de conteúdo. Recolhidos os dados dos 570 questionários *online*, procedeu-se à obtenção de elementos estatísticos simples como as tabelas de frequências. Após a obtenção destes elementos estatísticos procedentes das tabelas de frequências, prosseguimos com a análise de relações existentes entre as categorias. Transformámos algumas das variáveis qualitativas em quantitativas e procedemos a testes do qui-quadrado de Independência e a correlações não paramétricas com o teste de Spearman. Estimámos o grau de literacia digital relacionando os indicadores: aceder à informação, avaliar a informação,

comunicar/Criar conteúdos e constatámos que estão todos positivamente correlacionados. Prosseguimos com a correlação do índice de literacia digital com a perceção que os indivíduos têm da aprendizagem através de um suporte digital e também estes se apresentam positivamente correlacionados. Por fim, executámos uma análise de Clusters, procurando comportamentos homogéneos entre os grupos. Recorremos ao método não hierárquico K-means, baseado na distância euclidiana e no critério centróide para a agregação das respostas. Com base nas mesmas subcategorias – aceder, avaliar e comunicar –, foi possível identificar quatro grupos de indivíduos com comportamentos diferentes em relação às três competências. Com a distribuição dos indivíduos nestes quatro grupos, fomos caracterizar cada grupo em relação às subcategorias compostas pelos itens: "aprender no ecrã", "tendências de leitura digital", "recursos de comunicação/educação" e "facilidade no acesso à leitura em dispositivos móveis" e todos eles apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Capítulo 5 – Considerações Finais

Enquadramento

Este estudo constituiu-se na procura de uma resposta à interrogação: **Como é que as revistas digitais se podem tornar um recurso educativo de mediação da comunicação/aquisição de conhecimentos e aprendizagem?**

Para isso procedemos a uma revisão da literatura e à recolha de dados através de inquérito baseado em entrevista e questionário. Na teoria encontrámos a base que sustentou o estudo mas, também, a firmeza de que estávamos a delinear um estudo exploratório assente numa filosofia pragmática, o que nos dava a liberdade de reajustar a investigação a novas conceções. Nas entrevistas identificámos as reações, as emoções, as histórias; aquilo que conseguimos ouvir, perceber e compreender. Contextualizámos as conversas, aprofundámos as questões. As conversas foram eficazes e permitiram uma análise de conteúdo. As entrevistas proporcionaram a obtenção de dados que se traduziram em reflexão e na produção de mais dados. No questionário *online* aplicámos a informação que conseguimos alcançar na literatura e nas entrevistas, traduzimos as palavras por números. Analisámos os números, retirámos conclusões estatísticas e produzimos novos textos. As conclusões foram sendo apresentadas com a descrição dos dados obtidos.

5.1. As Respostas

Na introdução referimos cinco questões orientadoras do estudo. Os resultados da investigação deram resposta a essas perguntas enunciadas, apresentando-se agora a síntese do seu conteúdo.

Q 1. Em que tipo de leitores nos estamos a tornar?

Independentemente do formato de leitura digital, os estudos analisados nesta tese, revelam que nos estamos a tornar em leitores mais frequentes, e esta é a ideia prevalecente.

O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação e o acesso aberto ao conhecimento contribuíram para alterar positivamente o número de leitores nas estatísticas nacionais e internacionais. Nos últimos anos, intensificaram-se os estudos sobre o perfil de leitor e sobre a literacia digital. Na sociedade do conhecimento e da economia global, conhecer o leitor é um dado fundamental para as instituições educativas e para as editoras. É evidente que a leitura digital requer novas competências e cria outras necessidades. Muitos autores apresentam o leitor digital como um leitor intenso que transita do analógico para o digital, e vice-versa, com grande naturalidade. A socialização da experiência da leitura é outra das características que sobressai da sociedade em rede.

Nos dados recolhidos no campo empírico inferimos que a população em observação continua a ler em papel e que em determinados contextos - ensino formal - é a opção selecionada; porém, a leitura no ecrã ganha novos adeptos e as vantagens são amplamente mencionadas. Destacam a quantidade de informação e a rapidez de acesso, como fatores impulsionadores de lerem mais e mais rapidamente.

O perfil destes leitores não é representativo da população na sua generalidade. A amostra revela que mais de 75% dos inquiridos se encontra no escalão etário acima dos 35 anos. Que 70% tem formação superior. Que 77% realizou formação profissional

em diferentes metodologias e a mesma percentagem já fez formação em e-Learning, o que implica leitura/aprendizagem no ecrã. Em 2015 mais de metade dos inquiridos realizava leituras em dispositivos móveis. A casa foi indicada como o local preferido para o exercício de leituras digitais. Mais de 60% da população afirmou ler todos os dias no ecrã, pelo menos mais de uma hora, o que é um número extremamente significativo.

A ideia que prevalece sobre o perfil de leitor digital, e que não é necessariamente associada a desvantagens, tipifica-o como: (i) disperso, "salta" de conteúdo em conteúdo; (ii) curioso, tem muita informação disponível; (iii) insatisfeito, pode aceder sempre a mais assuntos. Procura a informação sem dedicar muito tempo a leituras reflexivas como o leitor do texto impresso. O leitor digital dispõe de um tempo e de um espaço virtual. O ecrã do dispositivo é simultaneamente instrumento de trabalho, meio de comunicação, recurso de informação e porta de entrada às bibliotecas digitais. O leitor digital desenvolve ainda outros órgãos sensoriais como a visão e o tato. O leitor digital torna-se autor, leitor e editor.

Q 2. Quais as nossas práticas de leitura digital?

Se avaliarmos as nossas práticas de leitura digital é muito provável que estejamos de acordo com os entrevistados deste estudo quando comunicaram que diariamente, e com regularidade, fazem leituras de pequena dimensão nos ecrãs.

Estamos em permanência ligados ao e-mail, aos *tweets*, às conversas nas redes sociais, às SMS, às notícias. Existem exceções? Claro que sim, porém, na sociedade do conhecimento é cada vez mais improvável abstermo-nos da leitura digital. Se

revisitarmos algumas perguntas do inquérito verificamos que, dos oito Meias apontados na pergunta 1.10, respetivamente: Blogues, Sites, *Youtube*, Revistas Digitais, Revistas Impressas, Jornais *Online*, eBooks e Redes Sociais observamos, que acedem pelo menos uma vez por dia, quer a revistas digitais quer a revistas impressas cerca de 40% da população, o que aponta para um equilíbrio na leitura deste formato, independentemente de ser em papel ou no ecrã. Identificámos, também, o hábito de, aproximadamente 65% dos inquiridos ler todos os dias *sites* e jornais *online*. As redes sociais são acedidas por 38%, o *site youtube*, os blogues e os e-books, apesar de menos lidos, ainda representam alguma assiduidade.

Os leitores de revistas digitais optam maioritariamente por revistas generalistas e de informação seguindo-se economia e negócios – a atividade profissional é um fator a ter em conta nesta opção – e cultura e lazer. Apesar de o questionário não estabelecer uma ligação da leitura de revistas digitais às redes sociais, estudos internacionais, como por exemplo, *Magazine Media Readers are Social* (2012) da MPA, Duggan (2015) e Perrin (2015), revelam uma profunda relação entre estes meios de comunicação.

O estudo divulga que mais de 80% da população utiliza a Web para pesquisar informação mas mais de metade não tem o hábito de publicar conteúdos. Grande parte dos inquiridos afirma ter aumentado o tempo de leitura com os ecrãs. Aprofundam mais os assuntos mas dispersam-se com mais facilidade. Mais de 70% gosta de ler e de estudar tendo como suporte um dispositivo móvel.

Q 3. Qual a relação entre a literacia digital e a aquisição de conhecimento?

Os indivíduos devem obter informação atualizada e têm vindo a alterar a forma como a adquirem. Devem alcançar competências relacionadas com a cultura digital. Os ecrãs e a leitura digital apresentam-se como um *campus* de aprendizagem presente no quotidiano. As *app* com texto e imagem ou mesmo só com vídeos educativos são assumidas como uma boa forma de obter conhecimento em pequenas unidades. A oferta educativa de pequenos conteúdos, concebidos para serem lidos em minutos, muitas vezes o tempo de espera num consultório médico ou o tempo dispendido numa viagem de Metro, começa a ser uma prática corrente.

A convergência de tecnologias digitais nas instituições financeiras é uma realidade imposta à própria atividade. A literacia digital é uma exigência cada vez mais presente nas competências requeridas aos profissionais do setor financeiro. Se observarmos projetos nacionais e internacionais, relacionados com a educação financeira, constatamos que estes se inserem cada vez mais nos Media digitais, com destaque para o *online*. Nesta ótica, e com base nos dados recolhidos através do questionário, verificamos que os índices testados apresentam valores elevados. Os indivíduos com mais competência em literacia digital têm mais acesso à aquisição de conhecimento.

Q 4. Que motivação para a aprendizagem em contexto digital informal?

A comunicação digital está a alterar profundamente o modo como se processa a atualização de conhecimento. A população adulta, detentora de tecnologias de comunicação, reforça a adoção de hábitos de aprendizagem informal como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

Há uma valorização dos contextos de aprendizagem digitais como meios de aquisição de saberes. Mais de 80% dos inquiridos destacou a leitura digital como motivadora para a aprendizagem. E mais de 90% considera a Web como uma escola de aprendizagem informal, exercendo grande influência na forma como se aprende.

Q 5. Uma revista digital concebida numa metodologia de e-Learning é reconhecida como uma prática de formação contínua por uma determinada comunidade profissional?

O discurso dos entrevistados foi revelador do interesse demonstrado neste recurso como uma vantagem para a metodologia de ensino a distância, sendo esta metodologia baseada no e-Learning ou noutra que utilize meios digitais.

Nos resultados do inquérito por questionário foi visível que perto de 80% dos indivíduos já realizou formação profissional em e-Learning, facto que os leva a serem consistentes no tipo de respostas facultadas. Uma população familiarizada com a leitura no ecrã, e com formação profissional contínua considera as revistas digitais com o perfil adequado a mediar a comunicação/aquisição de saberes e motivação para a aprendizagem.

As revistas digitais canalizadas para a educação/formação profissional posicionam-se como um excelente recurso na forma como as organizações pretendem transmitir os saberes aos seus colaboradores, com vista a uma melhor otimização dos recursos disponíveis. As revistas digitais podem ser adaptadas a cursos de e-Learning desde que exista uma estratégia e o acompanhamento adequado.

Conseguimos examinar os cinco objetivos propostos no capítulo introdutório. Estimámos o grau de literacia digital dos bancários e apurámos que, aceder, avaliar e comunicar informação, são atividades fáceis de realizar para esta população, o que prova competências ao nível de literacia digital. Averiguámos através das entrevistas e dos questionários que a amostra em análise se encontra motivada na procura de conhecimento *online*; mais de metade utiliza a Web como fonte de informação para se manter atualizada quanto a temas profissionais. Avaliámos o interesse de atualização/descoberta de conteúdos técnicos em contexto de aprendizagem informal *online* e concluímos que é uma comunidade que procura manter-se atualizada tecnicamente. Recolhemos informação sobre o uso de dispositivos móveis para leitura e constatámos que para mais de metade é uma prática comum. Indagámos o interesse na leitura de revistas digitais na área de formação académica e profissional e obtivemos uma grande receptividade por parte dos nossos inquiridos, cerca de 90% revelou estar interessada ou muito interessada na leitura de revistas digitais na sua área profissional.

Ao concluirmos a investigação acentuamos a convicção que nos levou a desenhar este estudo: as revistas digitais podem tornar-se um recurso educativo de mediação da comunicação/aquisição de conhecimentos e aprendizagem ao longo da vida. As revistas digitais são uma via de leitura desejável e acessível à população; englobam características impulsionadoras da aprendizagem informal; contêm funcionalidades estimuladoras para a formação profissional; as narrativas empregues estão em consonância com a sociedade digital - tamanho do texto, diversidade de Medias,

Design atrativo -, e formatadas para leitura numa pluralidade de plataformas, com destaque para os dispositivos móveis.

5.2. Importância e Limitações do Estudo

A importância deste estudo é o contributo para a reflexão e promoção de um recurso educativo apropriado à cultura digital. Insistindo no princípio de que uma população com acesso ao conhecimento e às tecnologias digitais é uma população com uma preparação mais adequada ao espaço social e profissional, compete à comunidade académica e científica, na área da educação, analisar os desafios que as aprendizagens adaptadas a outros contextos que não os do ensino formal colocam, de maneira a identificar as melhores práticas disponíveis ou a criar. É notório que as organizações se defrontam com permanentes alterações tecnológicas com repercussões sociais profundas. Vivemos numa economia digital, onde o aumento da rentabilidade e sustentabilidade se faz conhecendo e utilizando os recursos digitais adequados a cada prática. As organizações evoluem captando o que de melhor lhes é oferecido e, o melhor, está sem dúvida na capacidade dos recursos humanos. Que colaboradores pretendem as instituições na era digital? A adaptação digital é um processo de aprendizagem contínua e esta não deve ser descurada. A literacia digital é um elemento central no progresso dos recursos humanos e das respetivas Instituições. Se contribuirmos para a produção de recursos educativos que facilitem a mediação da comunicação/aquisição de conhecimento e aprendizagem já desempenhámos um papel relevante na investigação.

Duas limitações estiveram presentes no decorrer deste estudo. A primeira relaciona-se com o campo empírico. A recolha de dados deu-se numa conjuntura económica muito desfavorável para a Banca e imprevisível aquando da preparação do projeto da tese. A reorganização ou ausência de algumas imagens de marca, caso do BES e do Banif, a redução dos recursos humanos e a constante advertência, por parte de entidades competentes, de fragilidades na Banca, aliadas à profunda reestruturação da Associação Portuguesa de Bancos, contribuíram como fatores desfavoráveis à conceção de uma revista digital destinada à aprendizagem daqueles profissionais. A segunda prende-se com a área de especialização do doutoramento. Quando a investigação incide sobre tecnologias da informação e comunicação corremos o risco de rapidamente nos confrontarmos com projetos desatualizados. Determinados estudos que serviram de suporte à revisão da literatura são atualizados anualmente, pelo que alguns dos dados referidos em certos tópicos da tese, devem ser lidos no contexto em que foram produzidos.

Sendo um tema do estudo pouco debatido na área da educação, iniciámos a revisão da literatura sem grande expectativa de que pudéssemos replicar no presente estudo investigação já realizada e publicada. Esta suposição confirmou-se na revisão da literatura efetuada ao longo deste processo. Da lista de artigos científicos, teses e livros da especialidade, reconhecidos como um possível suporte teórico/prático para a nossa investigação, não identificámos nenhuma problemática idêntica à nossa proposta. Contudo em áreas afins, como a dos livros e jornais digitais, a pesquisa tornou-se muito mais promissora.

5.3. Sugestões para Investigações Futuras

O estudo que agora se encerra nasceu da vontade de publicar uma revista digital, para profissionais, aspiração baseada na crença de que este é um Media muito adequado à Educação e formação. Destinada a uma população adulta, com necessidades de formação permanente e com gosto pela leitura digital. De leitura livre ou inserida numa metodologia de e-Learning, o objetivo da revista digital seria o da mediação entre comunicação e aquisição de conhecimento. O futuro permitirá, ou não, concretizar esse projeto, sendo certo que, em qualquer contexto sociopolítico, as necessidades de formação profissional da Banca se irão manter.

Associada a esta vontade, é importante registar a tendência inspiradora que é apresentada por diferentes entidades. Por exemplo, o Institute For The Future (ITFF, 2016) desenvolveu recentemente uma experiência pedagógica intitulada *Aprender é ganhar 2026*. A demonstração consistia num jogo em que os participantes podiam ser estudantes ou profissionais da educação e, cujo objetivo, constava em prever o futuro da educação para a próxima década. A peculiaridade deste jogo prendia-se com a ideia de a própria aprendizagem ser um emprego e, por isso, sujeita a remuneração. Das conclusões obtidas destacamos as que de alguma forma são potenciais indicadores para a conceção de revistas digitais como recurso educativo num contexto de aprendizagem informal:

Recursos ilimitados – Gestão dos recursos

Today, the rapid growth of online knowledge resources, whether for fee or for free, is creating an abundance of learning resources in a variety of formats.

These range from massively open online courses (MOOCs) to live-streaming experiences via platforms (...) that offer both structured and informal learning opportunities. Such resources can jumpstart workplace advancement and earnings growth. But as working learners in this world of unbounded resources, we will need roadmaps that connect the dots between learning assets and the career opportunities they open. (2016, p.4)

Aprendizagem contínua

Over the next decade, with advances in mobile and wearable technologies, learning will spill into all our daily activities. Digital flows will be designed to help us learn as we go through our days, whether we're mastering the bacterial science we need to set up a food truck or discovering the management and marketing skills (...) These learning flows will turn every exchange with friends, family, customers, or co-workers into a potential moment of new mastery. (2016, p.4)

Experiências personalizadas de aprendizagem

Already, new platforms are beginning to offer tailored learning paths based not on a standard curriculum for a fixed job objective but on a dynamic analysis of where we, as individuals, easily succeed and where we may need extra help. Over the next decade, these "fitness guides" will join us in the workplace and at home, helping us turn challenges into personal growth opportunities by adapting abundant online and offline resources. (2016, p.4)

Redes de soluções

The way we solve problems, whether they are complex scientific questions or just the challenges of everyday life, is shifting from individual work or even

teamwork to work involving large networks of people, often around the world. (...) Mobile devices will make it possible to carry these networks—always on and always available— in our pockets. In this environment, individual performance and IQ will take second place to network performance and network IQ, and the most successful people will be those who learn how to learn together. (2016, p.4)

Novas literacias, inovação, criatividade, recursos de informação ilimitados, dispositivos tecnológicos, experiências de aprendizagem personalizadas, redes de comunicação, atualização permanente, inserção na vida ativa, aprendizagem ao longo da vida, são áreas que acentuam a convicção de que as revistas digitais tenderão a tornar-se um recurso educativo de mediação da comunicação/aquisição de conhecimentos e aprendizagem.

Referências

Abbott, A. (2014). *Digital Paper. A manual for research and writing with library and internet materials*. The University of Chicago: Press.

Abrantes, L. S. (2011). *O M-Learning no Contexto do Ensino Superior*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Ackerman, R., & Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *In, Journal Of Experimental Psychology: Applied*, 17(1).

American Educational Research Association - AERA. (2011). *Educational Researcher*.

Vol.40, Nº 3, pp.145-156. Retirado de

http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics%281%29.pdf

American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. 6th ed. Washington: APA.

Anderson, T. (2011). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University: AU Press.

Anderson, T., Dron, J., & Mattar (Trad.), J. (2013). Três gerações de pedagogia de educação a distância. *In, ead em foco*, 2(1). Retirado de

<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/162/33>

Antunes, A. D. (2011). *Revistas científicas no cosmos digital*. Tese de mestrado apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.

Associação Portuguesa de Bancos. (2015). *Boletim Estatístico*. Retirado de

http://www.apb.pt/content/files/APB_Boletim_Estatstico_Junho_2015.pdf

Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. (2013).

Retirado de <http://www.apbad.pt/>

Associação Portuguesa para o Controlo da Tiragem e Circulação. (2016). Retirado de

http://www.apct.pt/Analise_simples.php

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bates, T. (2013). *Online Learning and Distance Learning*. Retirado de

<http://www.tonybates.ca/>

Bateson, G. (1978). *Natureza e Espírito*. Lisboa: Dom Quixote.

Bonacho, F. (2013). *A Leitura em Ambiente Digital: Transliteracias da Comunicação*.

Tese de doutoramento apresentada à Universidade Nova, Lisboa.

Borges, M. M. (2007). *A Esfera: Comunicação Académica e Novos Media*. Tese de

doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.

Boyd, D. (2010). Streams of Content, Limited Attention: The Flow of Information

Through Social Media. In, *EDUCAUSE Review*, vol. 45, Nº. 5 (Sep./Oct. 2010):

26–36. Retirado de [http://www.educause.edu/ero/article/streams-content-](http://www.educause.edu/ero/article/streams-content-limited-attention-flow-information-through-social-media)

[limited-attention-flow-information-through-social-media](http://www.educause.edu/ero/article/streams-content-limited-attention-flow-information-through-social-media)

British Educational Research Association - BERA. (2011). *Ethical Guidelines for*

Educational Research. Retirado de

<http://content.yudu.com/Library/A2xnp5/Bera/resources/index.htm?referrerU>

[rl=http://free.yudu.com/item/details/2023387/Bera](http://free.yudu.com/item/details/2023387/Bera)

Brooker, P. & Thacker, A. (2009). *The Oxford Critical and Cultural History of Modernist Magazines*. Oxford: Oxford University Press.

Burke, P. (2013). *ePublishing with InDesign CS6. Design and produce digital publications for tablets, ereaders, smartphones, and more*. Indianápolis, Ind.: Wiley.

Canavilhas, J. (org.), (2007). *Webjornalismo. 7 Características que marcam a diferença*. Covilhã: LabCom.

Cardoso, G. (coord.) (2013). *A Sociedade dos Ecrãs*. Lisboa: Tinta da China.

Cardoso, G. & Magno, C. & Soares, T. (orgs.) (2015). *Modelos de Negócio e Comunicação Social: “Telcos”, Legacy Media, Novos Media e Start-ups Jornalísticas em Navegação Digital – Estudo prospetivo (2015-2020)*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social. Retirado de www.erc.pt

Arévalo, J. & Córdon-García, J. (2013). *Lecture Digital y aprendizaje: las nuevas alfabetizaciones*. Retirado de <http://scopeo.usal.es/lectura-digital-y-aprendizaje-las-nuevas-alfabetizaciones/>

Carr, N. (2012). *Os superficiais. O que a internet está a fazer aos nossos cérebros*. Lisboa: Gradiva.

Castells, M. (2005). *A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg. Retirado de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf

Costa, F. A. (2007). Tendências e práticas de investigação na área das tecnologias em educação em Portugal. *In*, A. Estrela (Org), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)* (pp.169-224). Lisboa: EDUCA Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Cordón-García, J. & Lopes, C. (2011). El libro electrónico: invarianzas y transformaciones. *In*, *El profesional de la información*, enero-febrero, v. 21, n. 1, p. 83-90.

Correia, A. (2009). *Literacia digital e aprendizagem informal em modelo da web participativa*. Tese de mestrado apresentada ao ISCTE, Lisboa.

Coursera. (2013). Retirado de <https://www.coursera.org/>

Coutinho, C. P. (2006). Aspectos metodológicos na investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). Colóquio da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, 14, Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas, Actas do Colóquio da AFIRSE, Lisboa: Universidade de Lisboa. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas, Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Creswell, J. W. (2010). *Projecto de Pesquisa. Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Porto Alegre: Artemed.

Creswell, J. & Clark. V. (2011). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. New York: Sage Publications.

Cross, J. (2007). *Informal Learning. Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.

Damáso, A. (2014). *A tecnologia está a mudar o nosso cérebro*. Retirado de http://www.rtp.pt/noticias/pais/antonio-damasio-diz-que-a-tecnologia-esta-a-mudar-o-nosso-cerebro_v742011

Dantas, T. (2011). *Letras Electrónicas: Uma Reflexão Sobre os Livros Digitais*. Tese de mestrado apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.

Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: a critical review of the empirical literature. *In, Ergonomics*, 35(10), 1297-1326.

Direção Geral de Educação. (2013). *Jornais Escolares*. Retirado de <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=644>

Dourado, T. (2014). Modelos de Revistas em formatos Digitais: novas ideias e um conceito ampliado. *Leituras do Jornalismo*, 01(1), 109-124.

Duggan, M. (2015). *Mobile Messaging and Social Media – 2015*. Pew Research Center. Retirado de <http://www.pewinternet.org/2015/08/19/mobile-messaging-and-social-media-2015/>

Duncan, R. (2011). Ebooks and Beyond: Update on a Survey of Library Users. *In, Aplis*, 24(4), 182-193.

Economist. (2015). Retirado de www.economist.com

Educomunicação. Blogue sobre a educação para os media. (2013). Retirado de <http://comedu.blogspot.pt/>

Elle. (2015). Retirado de www.elle.com

Entidade Reguladora para a Comunicação Social. (2015). *Públicos e Consumos de Média. O Consumo de Notícias e as Plataformas Digitais em Portugal e em mais Dez Países*. Lisboa: ERC.

Esquire. (2015). Retirado de www.esquire.com

Europa.eu. (2013). *Síntese da legislação da União Europeia*. Retirado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_pt.htm

European Centre For The Development of Vocational Training [CEDEFOP] (2009) *Terminology of European Education and Training Policy*. Retirado de www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf

European Commission. (2016). *Learning and Skills for the digital Era*. Retirado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills>

Fletcher, R., Radcliffe, D., Levy, D., Nielsen, R., & Newman, N. (2015). *Reuters Institute Digital News report 2015. Supplementary Report*. London: University of Oxford.
Retirado de <http://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/Supplementary%20Digital%20News%20Report%202015.pdf>

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Flick, U. (2008). *Designing Qualitative Research*. London: Sage.

Flick, U. (2009). *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artemed.

Foddy, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Forbes. (2015). Retirado de www.forbes.com

Fortune. (2015). Retirado de www.fortune.com

Freire, M. (2016). *Jornalismo de Revista em Tablets*. Covilhã: Labcom.

Furtado, A. (2013). *O Papel e o Pixel*. Retirado de www.ciberscopio.net

Gershon, R. A. (2013). Digital Media Innovation And The Apple Ipad: Three Perspectives On The Future Of Computer Tablets And News Delivery. In, *Journal Of Media Business Studies*, 10(1), 41-61.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta.

Gonçalves, E. (2012). *Do Códex ao E-book. O papel do design na remediação da experiência de leitura do livro digital*. Tese de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.

Griswold, W. (2013). *Cultures and Societies in a Changing World*. London: Sage

Grupo Marktest (2016). *Bareme Imprensa Crossmedia 2016*. Retirado de <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1efe.aspx>

Gurski, S. (2014). *Estudo exploratório de sistemas de navegação e interação de revistas digitais multimedia em tablets*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Hesse-Biber, S.N. (2010). *Mixed Methods Research: Merging Theory With Practice*. New York: Guilford press.

Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. (2011). *The Practice of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage.

Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Ed. Sílabo.

Hogarth, M. (2014). *How to Launch a Magazine in This Digital Age*. New York: Bloomsbury.

Holmes, T. (edit.), (2009). *Mapping the Magazine. Comparative Studies in Magazine Journalism*. New York: Routledge.

Holmes, T. & Nice, L. (2012) *Magazine Journalism*. London: Sage.

Horie, R. & Pluinage, J. (2013). *Revistas Digitais para iPad e outros tablets – Arte-finalização, Geração e Distribuição*. Retirado de http://www.bytestypes.com.br/components/com_djcatalog/files/c306fa39b8f7de4176c0e708db5a2d39Amostra%20Livro%20Revistas%20Digitais%20V00ara.pdf

Horrigan, J.; Rainie, L. & Page, L. (2016). *Lifelong Learning and Technology*. Retirado de <http://www.pewinternet.org/2016/03/22/lifelong-learning-and-technology/>

IFTF (2016). *Learning is earning. In the national learning economy*. Retirado de

<http://www.iftf.org/learningisearning/>

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2016). Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. In *Diário da República*, 2ª série – Nº52 – 15 de março de 2016.

Instituto Nacional de Estatística - INE. (2013). *Conceito por tema*. Retirado de

<http://smi.ine.pt/ConceitoPorTema>

Kenski, V. (2008). Educação e Comunicação: interconexões e convergências. In *Educação & Sociedade*, vol.29, nº104, Scielo. Retirado de

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300002)

[73302008000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300002)

Kinash, S., Brand, J., & Mathew, T. (2012). Challenging mobile learning discourse through research: Student perceptions of Blackboard Mobile Learn and iPads.

In, Australasian Journal Of Educational Technology, 28(4), 639-655.

Kitch, C. (2005). *Pages from the past. History & Memory in American Magazines*. USA: The University of North Caroline Press.

Kop, R. (2012). The Unexpected Connection: Serendipity and Human Mediation. *In, Networked Learning. Educational Technology & Society*, 15 (2), 2–11. Retirado

de http://www.ifets.info/journals/15_2/2.pdf

Laureano, R & Botelho, M. (2011). *Testes de Hipóteses com o SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.

Laureano, R & Botelho, M. (2012). *SPSS. O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Silabo.

Lee, A., Lau, J., Carbo, T. & Gendina, N. (2013). *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies*. Paris: UNESCO.

Legislação Nacional (2016). *Código do Trabalho*. Livro I, capítulo I, Subsecção II – Formação profissional (artigos 130º a 134º). Retirado de http://www.cite.gov.pt/pt/legis/CodTrab_indice.html

Leslie, J. (2014). *The Modern Magazine. Visual Journalism in the Digital Era*. London: Laurence King Publishing.

Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2015). The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *In, Reading Research Quarterly*, 50(1). 1-23. Newark, DE: International Reading Association. Retirado de www.edweek.org/media/leu%20online%20reading%20study.pdf

Lopes, C. & Pinto, M. (2012, Outubro). *Autoavaliação das competências de informação em estudantes universitários: validação portuguesa do II-HUMASS (Parte II)*. Comunicação apresentada no Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, "Integração, Acesso e Valor Social", Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Retirado de <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/468>

Loureiro, A. & Rocha, D. (2012). Literacia Digital e Literacia da Informação - Competências de uma era digital. In Matos, J. et al (Eds.) Atas do ticEDUCA2012 - II Congresso Internacional TIC e Educação (pp. 2726-2738). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Lucas, M.& Moreira, A. (2016). DIGCOMP – *Proposta de um quadro de referência europeu para o desenvolvimento e compreensão da competência digital*. Tradução, adaptação e validação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Marôco, J. (2014a). *A análise estatística com o SPSS Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.

Marôco, J. (2014b). *A análise das equações estruturais. Fundamentos teóricos, Software & Aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.

Martins, A.B. & Silva, S.S. (2012, Outubro). *À procura do contexto: a descoberta da informação científica via Web e a intervenção das bibliotecas de ensino superior*. Comunicação apresentada no Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, "Integração, Acesso e Valor Social", Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Retirado de <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/438>

McDonald, S. (2015). *What can neuroscience tell us about why print magazine advertising works?*. A white paper from MPA – The association of Magazine Media, New York.

McKay, J. (2001). *The Magazine Handbook*. London and New York: Routledge.

McLoughlin, L. (2000). *The Language of Magazines*. London: Routledge.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.

McLuhan, M. (1988). *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*. S. Paulo: Cultrix.

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Merton, R., Fisk, M. & Kendall, P. (1990). *The Focussed Interview: A Manual of Problems and Procedures*. London: Collier McMillan.

Mineiro, I., Bemfica, J., & Pereira Cardoso, A. (2012). Da invenção do alfabeto à Internet: elementos para uma reflexão sobre as práticas de escrita e leitura ao longo dos tempos. (Portuguese). In, *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 18(35), 95-115.

Mitchell, A. & Page, D. (2015). *State of the News Media 2015*. Pew Research Center. Retirado de <http://www.journalism.org/files/2015/04/FINAL-STATE-OF-THE-NEWS-MEDIA1.pdf>

Mitchell, A. & Weisel, R. (2016) *Crowdfunded Journalism: A Small but Growing Addition to Publicly Driven Journalism*. Pew Research Center. Retirado de [http://www.journalism.org/files/2016/01/PJ_2016.01.20_kickstarter_FINAL.p](http://www.journalism.org/files/2016/01/PJ_2016.01.20_kickstarter_FINAL.pdf)
[df](http://www.journalism.org/files/2016/01/PJ_2016.01.20_kickstarter_FINAL.pdf)

Miyazoe, T., & Anderson, T. (2013). Interaction Equivalency in an OER, MOOCS and Informal Learning Era. *In, Journal of Interactive Media In Education*, 1-15.

Moura, A. (2011). *Apropriação do telemóvel como ferramenta de Mediação em Mobile Learning. Estudos de caso em Contexto educativo*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

MPA - The Association of Magazine Media. (2012). *Magazine Media Readers are Social*. Retirado de <http://www.magazine.org/new-study-reveals-powerful-link-between-magazines-and-social>

MPA - The Association of Magazine Media. (2016). Retirado de <http://www.magazine.org/insights-resources/glossary>

Murphy, J. (1993). *O Pragmatismo. De Peirce a Davidson*. Porto: Edições Asa.

Murray, O. & Olcese, N. (2011). Teaching and Learning with iPads, Ready or Not?. *In, Techrends: Linking Research & Practice To Improve Learning*, 55(6), 42-48.

Nass, C., Ophir, E. & Wagne, A. (2009). Cognitive Control in Media Multitaskers. *In, PNAS*, sept., vol.106, nº37, Stanford: University Stanford. Retirado de www.pnas.org/cgi

Natansohn, L. & Cunha, R. (2010). Revistas brasileiras *online* em plataformas móveis. *In, Revista Eco-Pós*, v.13, N.º 1, 146-163. Retirado de https://revistas.ufri.br/index.php/eco_pos/article/view/890/830

Natansohn, G. (org.), (2013). *Jornalismo de Revista em Redes Digitais*. Salvador-Bahia: EDUFBA.

National Geographic. (2015). Retirado de www.nationalgeographic.com

Nature. (2015). Retirado de www.nature.com

Newman, N. & Levy, D. (2013). *Reuters Institute Digital News Report 2013. Tracking the Future of News*. London: University of Oxford. Retirado de https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/fileadmin/documents/Publications/Working_Papers/Digital_News_Report_2013.pdf

Newman, N. (2016). *Digital News Project 2016*. Reuters Institute. London: University of Oxford.

Newsweek. (2015). Retirado de www.newsweek.com

Nova Expressão. (2015). *Um dia das Nossas Vidas na Internet. Estudo de Hábitos Digitais dos Portugueses*. Retirado de <http://www.novaexpressao.pt/userfiles/file/UM%20DIA%20DAS%20NOSSAS%20VIDAS%20NA%20INTERNET%20-%20Vers%C3%83%C2%A3o%20integral.pdf>

Novak, J. & Gowin, D. (1996). *Aprender a aprender*. Porto: Plátano.

OberCom. (2010). *Tendências e Prospectivas os "Novos" Jornais*. Retirado de http://www.obercom.pt/client/?newsId=428&fileName=estudo_tendencias_novosJornais.pdf

OberCom. (2013). *Media em movimento 2013. Perspectivas sobre a evolução do mercado dos media, a partir de uma meta-análise de 30 relatórios de consultoras globais*. Retirado de

[http://www.obercom.pt/client/?newsId=428&fileName=media em movimento
o.pdf](http://www.obercom.pt/client/?newsId=428&fileName=media%20em%20movimento.pdf)

OberCom. (2015). *A Imprensa em Portugal. Performances e indicadores de gestão: consumo, procura e distribuição*. Retirado de

http://www.obercom.pt/client/?newsId=428&fileName=imprensa_2015.pdf

OberCom. (2016). *O Jornalismo e as Agências de Notícias. O desafio das redes Sociais*.

Retirado de

http://www.obercom.pt/client/?newsId=428&fileName=agencias_2016.pdf

OECD (2012), E-books: Developments and Policy Considerations. *In, OECD Digital*

Economy Papers, No. 208, Paris: OECD Publishing. Retirado de

<http://dx.doi.org/10.1787/5k912zxcg5svh-en>

Ong, W. J. (2002). *Orality and Literacy. The Technologizing of the word*. London:

Routledge.

Orr, D.; Rimini, M. & Van Damme, D. (2015). *Open Education Resources: A Catalyst for*

Innovation. Education research and Innovation, Paris: OECD. Retirado de

[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/open-](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/open-educational-resources_9789264247543-en?mc_cid=ca7a368a48&mc_eid=3bba19aa9f#page3)

[educational-resources_9789264247543-](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/open-educational-resources_9789264247543-en?mc_cid=ca7a368a48&mc_eid=3bba19aa9f#page3)

[en?mc_cid=ca7a368a48&mc_eid=3bba19aa9f#page3](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/open-educational-resources_9789264247543-en?mc_cid=ca7a368a48&mc_eid=3bba19aa9f#page3)

Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York:

Basic Books.

Patrício, T. & Pereira, A. (2013). *SPSS. Guia Prático de Utilização. Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, L. (2012). *Conceções de Literacia nas Políticas Públicas – Estudo a Partir do Plano Tecnológico da Educação*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Perrin, A. (2015). *Social Networking Usage: 2005-2015*. Pew Research Center. Retirado de <http://www.pewinternet.org/2015/10/08/2015/Social-Networking-Usage-2005-2015/>

Peter, S. & Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *In Open Praxis*, Vol.5, Nº1, Oslo: ICDE. Retirado de <http://www.tonybates.ca/2013/01/15/special-edition-of-open-praxis-openness-in-higher-education/>

Peterson; F. & Kesselman-Turkel, J. (2006). *The Magazine Writer's Handbook*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

Pew Internet & American Life Project. (2013). Retirado de <http://pewinternet.org/>

Pew Research Center. (2016). Retirado de <http://www.pewresearch.org/>

Ponte, C. (2012). Jovens e escolhas vocacionais em magazines informativos portugueses (2000-2008). *In, Observatorio*, 6 (4), 77-107. Retirado de

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=foh&AN=90454843&lang=pt-br&site=ehost-live&scope=site>.

Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. In, *Innovate*, 5 (3). Retirado de

<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705>

Quinn, A. (2013a). *Digital magazines: news and a history timeline*. Londres: Magforum,

Retirado de http://www.magforum.com/digital_history.htm#new

Quinn, A. (2013b). *Timeline: a history of magazines*. Londres: Magforum. Retirado de

<http://www.magforum.com/time.htm>

Ravenscroft, A., Schmidt, A., Cook, J., & Bradley, C. (2012). Designing social media for informal learning and knowledge maturing, in the digital workplace. In, *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 235-249.

Reader`s Digest. (2015). Retirado de www.rd.com

Ribeiro, I. (1995). *Comunicação Educacional numa Sociedade Tecnicizada*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Ribeiro, I. & Matos, J. (2014a). Revistas digitais temáticas: um recurso educativo na aprendizagem ao longo da vida. In, *V Fórum de Jovens investigadores*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Ribeiro, I. & Matos, J. (2014b). Revistas digitais temáticas: um recurso educativo na aprendizagem ao longo da vida. In, *Aprendizagem Online*, Atas do III Congresso

Internacional das TIC na Educação. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Ribeiro, I. & Matos, J. (2015). Revistas digitais: um recurso educativo na aprendizagem ao longo da vida. In, *VI Fórum de Jovens investigadores*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Ribeiro, I. & Matos, J. (2016). Práticas de Leitura Digital dos Colaboradores da Banca: Aprender no Ecrã. In *Digital Technologies & Future School*, Atas do IV Congresso Internacional das TIC na Educação. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Robinson, R. & Savenye, W. (2006). Qualitative Research Issues and methods: an introduction for Educational Technologists. In, David Jonassen (ed.) *Handbook of research for Educational Communication and Technology*. New York: macMillan.

Rodríguez-López, J. (2011). La contracción digital del presente. In, *El Profesional De La Información*, 20(2), 219-227.

Rossing, J. P., Miller, W. M., Cecil, A. K., & Stamper, S. E. (2012). iLearning: The Future of Higher Education? Student Perceptions on Learning with Mobile Tablets. In, *Journal of The Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 1-26.

Sá, A. (2012). *Arquivos dos media e preservação da memória: processos e estratégias do caso português na era digital*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Santos, C., Pedro, L. & Almeida, S. (2012). Promover a comunicação e partilha em ambientes pessoais de aprendizagem: O caso do Sapo Campus. *In, Indagatio Didactica*, vol. 4 (3), julho, Aveiro.

Santos, M. (Coord.) (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE. Retirado de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/>

Santos Silva, D. (2011). The future of digital magazine publishing. *In, Information Services & Use*, 31(3/4), 301-310.

Santos Silva, D. (2014). *Aproveitamento das potencialidades dos dispositivos móveis pelas revistas impressas: um estudo de caso da aplicação da revista Visão para iPad*. Retirado de <http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/view/2938>

Saraiva, R. Rodrigues, E., Príncipe, P., Carvalho, J. & Boavida, C. (2012, Outubro). *Acesso Aberto à literatura científica em Portugal: o passado, o presente e o futuro*. Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, "Integração, Acesso e Valor Social", Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Retirado de <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/476>

Scalzo, M. (2014). *Jornalismo de Revista*. São Paulo: Editora Contexto.

Science. (2015). Retirado de www.sciencemag.org.

Scientific American. (2015). Retirado de www.scientificamerican.com

Scolari, C. A. (2012). Comunicación digital. Recuerdos del futuro. (Spanish). *In, El Profesional De La Información*, 21(4), 337-340.

Scolari, C. A. (2013). De las Tablillas a las Tablets: Evolución de las eMagazines. (Spanish). In, *El Profesional De La Información*, 22(1), 10-17.

SCOPEO - Observatório de la Formación en RED. (2009). Formación Web 2.0, Monográfico SCOPEO, Nº 1. Retirado de <http://scopeo.usal.es/images/documentoscopeo/scopeom001.pdf>

SCOPEO - Observatório de la Formación en RED. (2011). *M-learning, en España, Portugal y América Latina*. Monográfico SCOPEO, N.º3. Retirado de <http://scopeo.usal.es/monografico-scopeo-no-3/>

SCOPEO - Observatório de la Formación en RED. (2013). *Mooc: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Junio 2013. Scopeo Informe Nº. 2. Retirado de <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>

Serafini, F. (2012). Reading Multimodal Texts in the 21st Century. *Research In The Schools*, 19(1), 26-32.

Shen, J. (2011). The E-Book Lifestyle: An Academic Library Perspective. In, *Reference Librarian*, 52(1/2), 181-189.

Shuler, C., Winters, N. & West, M. (2013). *The Future of Mobile Learning. Implications for Policy Makers and Planners*. Paris: UNESCO.

Silverman, D. (2009). *Interpretação de Dados Qualitativos. Métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed.

Small, G., Moody, T. Siddarth, P. & Bookheimer, S. (2009). Your Brain on Google: Patterns of Cerebral Activation during Internet Searching. In, *American*

Association for Geriatric Psychiatry. Retirado de

<https://www.psychologytoday.com/files/attachments/5230/136.pdf>

Stam, D. & Scott, A. (2014). *Inside Magazine Publishing*. New York: Routledge.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed method research in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tavares, F. (2011). *Ser Revista e Viver Bem. Um estudo de jornalismo a partir de Vida Simples*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo.

Taylor, J. (2013). Learning Journeys: the road from informal to formal learning - The UK Open University's Approach. In, *Journal of Interactive Media In Education*, 1-11.

The New Yorker. (2015). Retirado de www.newyorker.com

Time. (2015). Retirado de www.time.com

Ting, Y. (2012). The Pitfalls of Mobile Devices in Learning: A Different View and Implications for Pedagogical Design. In, *Journal of Educational Computing Research*, 46 (2), 119-134.

Trèz, T. (2012). Caracterizando o Método Misto de Pesquisa na Educação: Um Continuum Entre a abordagem Qualitativa e Quantitativa, in *Atos de Pesquisa*

em Educação, 7 (4), 1132-1157. Retirado de

<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1132>

Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tzu-Bin, L., Jen-Yi, L., Feng, D., & Ling, L. (2013). Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. *In, Journal Of Educational Technology & Society*, 16(4), 160-170.

UNESCO. (2013). *Conceptual Relationship of Information Literacy and media Literacy in Knowledge Societies*. Retirado de

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS>

[10 Event/WSIS - Series of research papers -](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS_10_Event/WSIS_-_Series_of_research_papers_-_)

[Conceptual Relationship between Information Literacy and Media Literacy.pdf#page=103](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS_10_Event/WSIS_-_Series_of_research_papers_-_Conceptual_Relationship_between_Information_Literacy_and_Media_Literacy.pdf#page=103)

UNESCO. (2014). *Reading in the mobile era: A study of mobile reading in developing countries*. Retirado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002274/227436e.pdf>

UNESCO. (2015). *Information Literacy*. Retirado de

[http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-](http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/information-literacy/)

[knowledge/information-literacy/](http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/information-literacy/)

UNESCO. (2016). *Education 2030 Incheon Declaration Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Retirado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278e.pdf>

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.

Valentim, D. (2009). *Para uma Compreensão do Mobile Learning. Reflexão sobre a Utilidade das Tecnologias Móveis na Aprendizagem Informal e para a Construção de Ambientes Pessoais de Aprendizagem*. Tese de mestrado apresentada à Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Vilas-Boas, S. (1996). *O estilo magazine. O texto em revista*. São Paulo: Summs.

Vogue. (2015). Retirado de www.vogue.com

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez, S. & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. Retirado de <http://publications.jrc.ec.europa.eu/>

Walter, P. (2013). Greening the Net Generation: Outdoor Adult Learning in the Digital Age. In, *Adult Learning*, 24(4), 151-158.

Watzlawick, P. (s.d.). *A Realidade é Real*. Lisboa: Relógio D'água.

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1967). *Pragmática da Comunicação Humana*. São Paulo: Cultrix.

Weller, M. (2011). Una pedagogia da abundância. In, *Revista Española de Pedagogia*, (249), 223-235.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R, Akyempong, K & Cheung, C. (2012). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris: UNESCO.

Winkin, Y. (org.), (1981). *La Nouvelle Communication*. Paris: Seuil.

Wired. (2015). Retirado de www.wired.com

Wolf, M. (1992). *Teoria da Comunicação*. Lisboa: Editorial Presença.

Anexos

Anexo 1: Glossário

Nota: As definições aqui apresentadas são citações retiradas da bibliografia consultada e que serviram de guia para a fundamentação teórica de algumas das questões do estudo desenvolvido.

Aprendizagem ao Longo da Vida

1. Connected to the idea of learner-centred education. It recognizes that life does not 'start' and 'stop' after a programme of instruction within a specific time and space. Each individual is constantly learning, which makes media and information technologies critical to sustain this kind of learning. Development of media and information literacy is not restricted to simply completing a programme, but extends beyond formal education contexts. It occurs in various settings (places of work, in community activities, non-formal education settings, etc.). (Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R, Akyempong, K & Cheung, C., 2012, p.187).
2. Todas as atividades de aprendizagem intencional ou não, desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais, não-formais ou informais, com o objetivo de adquirir, desenvolver ou melhorar conhecimentos, aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou profissional. (INE, acedido através de <http://smi.ine.pt/ConceitoPorTema?clear=True>)
3. Toda a actividade de aprendizagem empreendida ao longo da vida, com o objectivo de desenvolver conhecimentos, capacidades, competências e/ou

qualificações numa perspectiva pessoal, social e/ou profissional. (Cedefop, acessido através de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf)

Aprendizagem Formal

1. Educação ou formação ministradas em instituições de educação ou formação, em que a aprendizagem é organizada, avaliada e certificada sob a responsabilidade de profissionais qualificados. Constitui uma sucessão hierárquica de educação ou formação, na qual a conclusão de um dado nível permite a progressão para níveis superiores. (INE, acessido através de <http://smi.ine.pt/ConceitoPorTema?clear=True>)
2. Aprendizagem ministrada num contexto organizado e estruturado (em estabelecimento de ensino / formação ou no local de trabalho) e explicitamente concebida como aprendizagem (em termos de objectivos, duração ou recursos). A aprendizagem formal é intencional por parte do aprendiz e, em geral, culmina na validação e certificação. (Cedefop, acessido através de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf)

Aprendizagem não-formal

Aprendizagem integrada em actividades planificadas que não são explicitamente designadas como actividades de aprendizagem (em termos de objectivos, duração ou recursos). A aprendizagem não-formal é intencional por parte do aprendiz.

Notas: os resultados da aprendizagem não-formal podem ser validados e conduzir a uma certificação; a aprendizagem não-formal é por vezes definida como aprendizagem semi-estruturada. (Cedefop, acessido através de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf)

Aprendizagem Informal

Aprendizagem resultante das actividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não se trata de uma aprendizagem organizada ou estruturada (em termos de objectivos, duração ou recursos). A aprendizagem informal possui, normalmente, um carácter não intencional por parte do aprendiz.

Notas: – os resultados da aprendizagem informal não conduzem habitualmente à certificação, mas podem ser validados e certificados no quadro dos processos de validação e reconhecimento das aprendizagens; a aprendizagem informal é por vezes designada de aprendizagem pela experiência. (Cedefop, acedido através de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf)

Comunicação

A process whereby information is packaged, channeled and imparted by a sender to a receiver via some medium. All forms of communication require a sender, a message and an intended recipient. However, the receiver need not be present or aware of the sender's intent to communicate at the time of communication in order for the act of communication to occur. (Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R, Akyempong, K & Cheung, C., 2012, p.182)

Conhecimento / saber

O resultado da assimilação da informação obtida ao longo da aprendizagem. O saber é o conjunto de factos, princípios, teorias e práticas que está relacionado com uma área de estudo ou de trabalho. (Cedefop, acedido através de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf)

eBook

(Electronic-BOOK) The electronic counterpart of a printed book, which can be viewed on a desktop computer, laptop, smartphone or e-book reader. When traveling, a large number of e-books can be stored in portable units, dramatically eliminating weight and volume compared to paper. Electronic bookmarks make referencing easier, and e-book readers may allow the user to annotate pages.

Retirado de www.magazine.org/insights-resources/glossary

Educação contínua / formação contínua

Toda a actividade de ensino ou de formação empreendida após a saída do sistema de ensino ou de formação iniciais, ou após a entrada na vida activa, permitindo ao indivíduo:

- Desenvolver ou actualizar os seus conhecimentos e/ou competências;
- Adquirir novas competências na perspectiva de uma promoção sócio-profissional ou de uma reclassificação / reconversão;
- Prosseguir o seu desenvolvimento pessoal ou profissional.

Nota: a educação e a formação contínuas inserem-se no quadro da aprendizagem ao longo da vida, englobando todas as formas de educação (ensino geral, especializado ou profissional, acções de formação formais ou não-formais, etc.). A educação e a formação contínuas constituem um factor determinante na empregabilidade dos indivíduos. (Cedefop, acedido através de www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf)

eReader

(Electronic Publication) An open standard for electronic books and Web publishing from the International Digital Publishing Forum. Introduced in 2007 as the

successor to the Open eBook format, EPUB documents are marked up in XHTML or Digital Talking Book (DTBook). Retirado de www.magazine.org/insights-resources/glossary

Feed

Transmission of informations, as to a database. Retirado de www.magazine.org/insights-resources/glossary

Hyperlink

HTML programming which redirects the user to a new URL when the individual clicks on the hypertext. Retirado de www.magazine.org/insights-resources/glossary

Hypermedia

Hypermedia is an extension of hypertext that allows images, movies, and Flash animations to be linked to other content. Retirado de www.magazine.org/insights-resources/glossary

Hypertext

Text or graphical elements on a page which activates a hyperlink when clicked. Retirado de www.magazine.org/insights-resources/glossary

Informação

A broad term that can cover data; knowledge derived from study, experience, or instruction; signals or symbols. In the media world, information is often used to describe knowledge of specific events or situations that has been gathered or received by communication, intelligence or news reports. (Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R, Akyempong, K & Cheung, C., 2012, p.186).

Like

Users of Facebook can "like" status updates, comments, photos, and links posted by their Facebook friends and other users, as well as adverts, by clicking a link at the bottom of the post or content. This makes the content appears in their friends' News feeds. Facebook says "Liking" is intended to "Give positive feedback and connect with things you care about". This was formerly known as become a "Fan" of a page. Retirado de www.magazine.org/insights-resources/glossary

Literacia Digital

The ability to use digital technology, communication tools or networks to locate, evaluate, use and create information. It also refers to the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when presented via computers, or to a person's ability to perform tasks effectively in a digital environment. Digital literacy includes the ability to read and interpret media, reproduce data and images through digital manipulation, and evaluate and apply new knowledge gained from digital environments. (Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R, Akyempong, K & Cheung, C., 2012, p.183).

Literacia da Informação

Refers to the ability to recognize when information is needed and to locate, evaluate, effectively use and communicate information in its various formats. (Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R, Akyempong, K & Cheung, C., 2012, p.186).

Literacia mediática

1. A literacia mediática define-se como a capacidade de aceder aos meios de comunicação, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos

dos meios de comunicação e dos conteúdos mediáticos. A literacia mediática inclui também a capacidade de comunicação em diversos contextos. (Cedefop, acessado através de

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/am0004_pt.htm

2. Understanding and using mass media in either an assertive or non-assertive way, including an informed and critical understanding of media, the techniques they employ and their effects. Also the ability to read, analyze, evaluate and produce communication in a variety of media forms (e.g. television, print, radio, computers etc.). Another understanding of the term is the ability to decode, analyze, evaluate and produce communication in a variety of forms. (Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R, Akyempong, K & Cheung, C., 2012, p. 188).

Métodos Mistos

Research in which the investigator collects and analyzes data, integrates the findings, and draws inferences using both qualitative and quantitative approaches or methods in a single study or program of inquiry (Tashakkori, A. e Teddlie, C., 2009, p. 339)

Pragmatismo

Deconstructive paradigm that debunks concepts such as "truth" and "reality" and focuses instead on "what works" as the truth regarding the research questions under investigation. Pragmatism rejects the either/or choices associated with the paradigms wars, advocates for the use of mixed methods in research, and acknowledges that the values of the researcher play a large role in interpretation of results" (Tashakkori, A. e Teddlie, C. 2009, p. 342).

Revista Digital

Publicação periódica formatada para ser lida no ecrã. Caracteriza-se por conter recursos interativos e hipertextuais o que permite novas experiências narrativas. Normalmente é concebida para ser lida em dispositivos móveis. A portabilidade, acessibilidade e funcionalidades são categorias associadas a este meio de comunicação.

Tecnologias da Informação e Comunicação

Information and communication technology consists of all technical means used to handle information and facilitate communication, including computer and network hardware, as well as necessary software. In other words, ICT consists of Information Technology as well as telephony, broadcast media, and all types of audio and video processing and transmission. It stresses the role of communications (telephone lines and wireless signals) in modern information technology. (Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R, Akyempong, K & Cheung, C., 2012, p.185).

Transliteracia

É a capacidade de ler, escrever e interagir em diversas plataformas, instrumentos e meios de comunicação, desde a linguagem gestual e oral, passando pela escrita à mão, impressão, televisão,...

(rcl.cecl.com.pt/component/taxonomy/transliteracia)

Anexo 2: Carta – Solicitação de autorizações

De: Isabel Ribeiro

Para: Diretora dos Cursos do ISGB

Lisboa, 14 de Maio de 2013

Assunto: Autorização para aplicação de um questionário presencial e entrevistas presenciais, a alunos do 3º ano das licenciaturas do ISGB.

Exma. Senhora

Com vista à obtenção do grau de doutor no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor João Filipe de Matos, encontro-me a realizar um estudo sobre revistas digitais temáticas e a forma como estas se podem tornar recursos educativos de mediação da comunicação/aquisição de conhecimentos e aprendizagem ao longo da vida.

Venho solicitar autorização para recolher dados, nas instalações do ISGB, através da distribuição de um questionário presencial aos alunos do 3º ano da licenciaturas, seguindo-se uma entrevista a 12 alunos do 3º ano, a seleccionar após a recolha dos questionários.

Assumo o compromisso de respeitar e de cumprir todos os princípios éticos e legais inerentes à prática de investigação.

Coloco-me à V/disposição para esclarecimentos/informações adicionais que considere necessários.

Atentamente,

Isabel Maria Manso Ribeiro

Anexo 3: Questionário – Práticas de leitura digital

Caro estudante

Muito obrigada por se juntar a uma pesquisa para um trabalho de doutoramento para o Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. O tempo estimado para o preenchimento deste questionário é de 5 minutos.

Estamos a realizar uma investigação sobre práticas de leitura digital e o contributo que as revistas digitais temáticas representam na aprendizagem ao longo da vida.

Conhecer os hábitos e motivação da leitura em ecrã, nomeadamente através de dispositivos móveis, é muito importante para o desenvolvimento de recursos educativos na atual sociedade do conhecimento e da informação.

A informação obtida será tratada confidencialmente. As suas respostas só podem ser usadas para efeitos desta investigação.

1. Que dispositivo(s) utiliza para se ligar à internet?

(Assinale todas as opções que se aplicam à sua situação)

- Computador de secretária
- Computador portátil
- Smartphone
- Tablet
- Outro. Qual? _____

2. É utilizador frequente de: (Para cada item assinale a opção que se aplica à sua prática)

	Nunca 1	Raramente 2	Às vezes 3	Muitas vezes 4
Blogues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eBooks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro. Qual? _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3. A literacia da informação digital é uma componente essencial no processo educativo.
Concorda com esta afirmação?**

- Sim
- Não

4. Algumas perguntas sobre literacia da informação digital:

(Para cada item assinale a opção que se adequa à sua prática)

	Nunca 1	Raramente 2	Às vezes 3	Muitas vezes 4
Utiliza motores de pesquisa da informação (exemplo: Google Académico)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consegue localizar na web a informação de que necessita?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza estratégias de pesquisa da informação (exemplo: descritores)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consulta fontes de informação primária na web (exemplo: revistas científicas)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consulta fontes de informação secundária na web (exemplo: manuais)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consulta repositórios institucionais na web para procurar informação?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando encontra um artigo lê na íntegra toda a informação?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avalia a informação criticamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avalia a qualidade dos recursos de informação?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Uma revista digital é uma publicação periódica formatada para ser lida em ecrã.

Lê revistas digitais? (Caso assinale Nunca passe para a pergunta 10)

Nunca 1	Raramente 2	Às vezes 3	Muitas vezes 4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Lê revistas digitais em dispositivos móveis?

	Nunca 1	Raramente 2	Às vezes 3	Muitas vezes 4
Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eReader	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro. Qual? _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Assinale a frequência com que lê as seguintes categorias de revistas digitais:

	Nunca 1	Raramente 2	Às vezes 3	Muitas vezes 4
Científicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Literárias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ciência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computadores e Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cultura e Lazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estilos de Vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gastronomia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Negócios e Investimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Notícias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra. Qual? _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Quais das seguintes razões contribuem para aceder a revistas em formato digital:

(Assinale todas as opções que se aplicam à sua situação)

- É fácil aceder ao conteúdo da revista digital.
- A portabilidade de ter todas as revistas num só dispositivo.
- A disponibilidade de ver/rever edições anteriores.
- Gosto pelo uso de recursos interativos digitais.
- Outra. Qual? _____

9. Qual o tempo médio que dedica a ler revistas digitais por semana?

(Assinale a opção que se aplica à sua situação)

- menos de 1 hora
- 2 a 4 horas
- 5 a 10 horas
- mais de 10 horas

10. Durante o próximo ano acredita que o tempo despendido a pesquisar informação para a sua formação contínua vai: (Assinale a opção que se aplica à sua situação)

- Aumentar
- Diminuir
- Permanecer o mesmo
- Não pensei no assunto

E para concluir algumas perguntas sobre si:

11. Atividade profissional

- Banca
- Outra

12. Género

- Feminino
- Masculino

13. Idade

- < 20
- 21 a 30
- 31 a 40
- > 40

14. Caso continue interessada(o) em continuar a pesquisa, qual o seu nome?

Agradecemos a sua contribuição para este estudo.

Anexo 4: Quadro síntese do questionário - Práticas de Leitura Digital

Pergunta	Número de variáveis	Nome da variável no ficheiro de dados	Escala de medida e gama de valores	Código para não resposta	Número de decimal places
1	5	Compsecretária Comportátil Smartphone Tablet OutroUm	Nominal (0, 1) Nominal (0, 1) Nominal (0, 1) Nominal (0, 1) Nominal (0, 1)	Não se aplica	0 0 0 0 0
2	6	Blogues Sites Wikis eBooks Redes sociais OutroDois	Ordinal (1, 2, 3, 4) Ordinal (1, 2, 3, 4)	- 1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1	0 0 0 0 0 0
3	1	Informação	Nominal (0, 1)	- 1	0
4	9	Motores Localizar Estratégias Fontesprimárias Fontessecundárias Repositórios Integra Criticamente Recursos	Ordinal (1, 2, 3, 4) Ordinal (1, 2, 3, 4)	- 1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1	0 0 0 0 0 0 0 0 0
5	1	LerRD	Nominal (1, 2, 3, 4)	- 1	0
6	4	Tablet eReader Smartphone OutroTrês	Ordinal (1, 2, 3, 4) Ordinal (1, 2, 3, 4) Ordinal (1, 2, 3, 4) Ordinal (1, 2, 3, 4)	- 1 - 1 - 1 - 1	0 0 0 0
7	11	Científicas Literárias Viagens Ciência Compinternet Culazer Estvida Gastronomia Neginv Notícias OutraQuatro	Ordinal (1, 2, 3, 4) Ordinal (1, 2, 3, 4)	- 1 - 1	0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
8	5	Fácil Portabilidade Disponibilidade Gosto OutraCinco	Nominal (0, 1) Nominal (0, 1) Nominal (0, 1) Nominal (0, 1) Nominal (0, 1)	- 1 - 1 - 1 - 1 - 1	0 0 0 0 0
9	1	Tempo médio	Ordinal (1, 2, 3, 4)	- 1	0
10	1	Autoformação	Ordinal (1, 2, 3, 4)	Não se aplica	0
11	1	Actividade	Nominal (0, 1)	Não se aplica	0
12	1	Género	Nominal (0, 1)	Não se aplica	0
13	1	Idade	Nominal (1, 2, 3, 4)	Não se aplica	0
14	1	Nome	Nominal (1)	- 1	0

Anexo 5: Convite para a entrevista

Entrevista – Práticas de leitura digital
--

Caro estudante

Ajude-nos a contribuir para a melhoria dos recursos digitais participando numa entrevista de grupo que se prevê que tenha a duração de 30m.

Estamos a realizar uma pesquisa para um trabalho de doutoramento para o Instituto da Educação da Universidade de Lisboa sobre práticas de leitura digital e o contributo que os recursos educativos digitais representam na aprendizagem, especialmente no contexto bancário.

Conhecer os hábitos e motivação da leitura em ecrã, nomeadamente através de dispositivos móveis, é muito importante para o desenvolvimento de produtos educativos na atual sociedade do conhecimento e da informação.

Para desenvolvermos recursos educativos digitais necessitamos de ouvir os seus utilizadores, facto que torna a sua disponibilidade para esta entrevista muito importante.

A entrevista realiza-se na sala de professores do ISGB. Será orientada pela docente Isabel Ribeiro a grupos de 3 estudantes.

Estou disposto a participar neste estudo:	
Nome	
Contacto	
Proponho Data/Hora	

Sugira o nome de dois estudantes com quem gostaria de realizar a entrevista:	
Nome	
Nome	

Agradecemos a sua contribuição para este estudo.

Isabel Ribeiro

Lisboa, Junho de 2013

Anexo 6: Análise descritiva: Questionário *Práticas de Leitura Digital*

Da análise descritiva das respostas às 14 perguntas do questionário identificámos a descrição que a seguir apresentamos.

Pergunta 1 - Que dispositivo(s) utiliza para se ligar à internet?

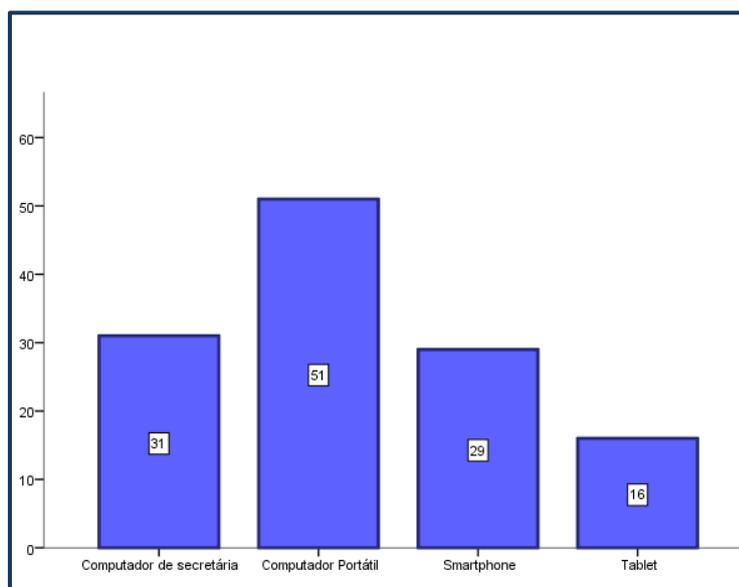


Figura 1: Dispositivos utilizados para ligação à internet

Ficámos a saber que 55,4% do total de 56 alunos utiliza o computador de secretária para se ligar à internet, 91,1% utiliza o computador portátil, 51,8% o smartphone e 28% o tablet. Como é possível seleccionar mais do que uma opção a soma destas percentagens é superior a 100%. Por outro lado verifica-se que os elementos da amostra utilizam, em média, dois dos dispositivos para se ligar à internet, preferencialmente o computador portátil e uma indiferença numérica (2 respostas de diferença) entre o smartphone e o computador de secretária. A conclusão, com base nos dados, é a de que o computador portátil é o dispositivo mais utilizado para a ligação à internet e que o tablet é o menos utilizado.

Pergunta 2 – É utilizador frequente de:

No concernente à pergunta 2 tentámos identificar, numa escala de utilização com quatro possibilidades de escolha, qual a frequência de acesso a: blogues, sites, wikis, ebooks, redes sociais ou outra opção não discriminada. Fomos confrontados com os números que se apresentam de seguida:

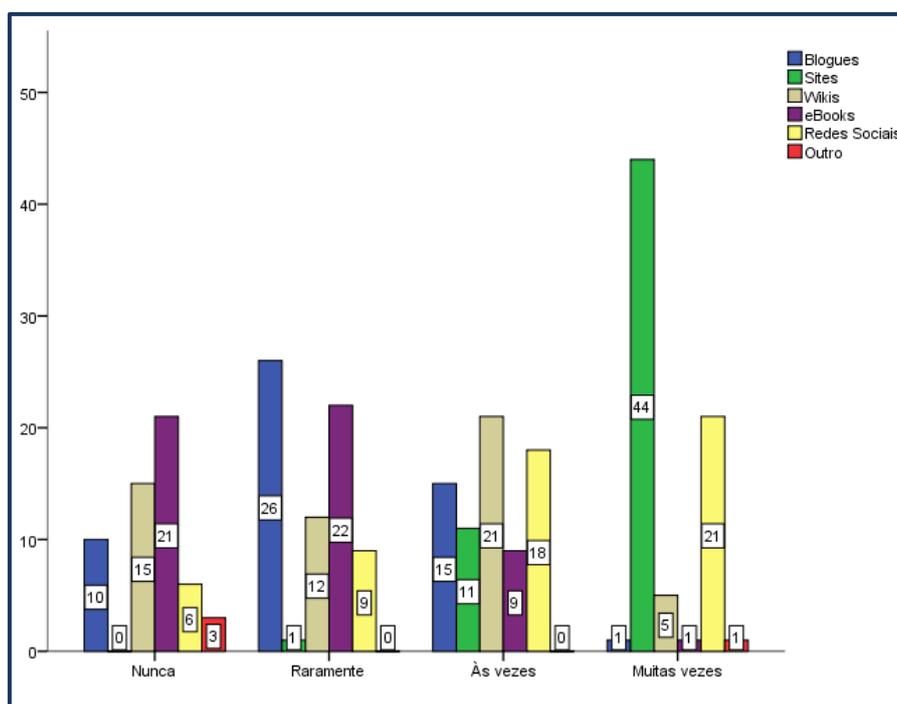


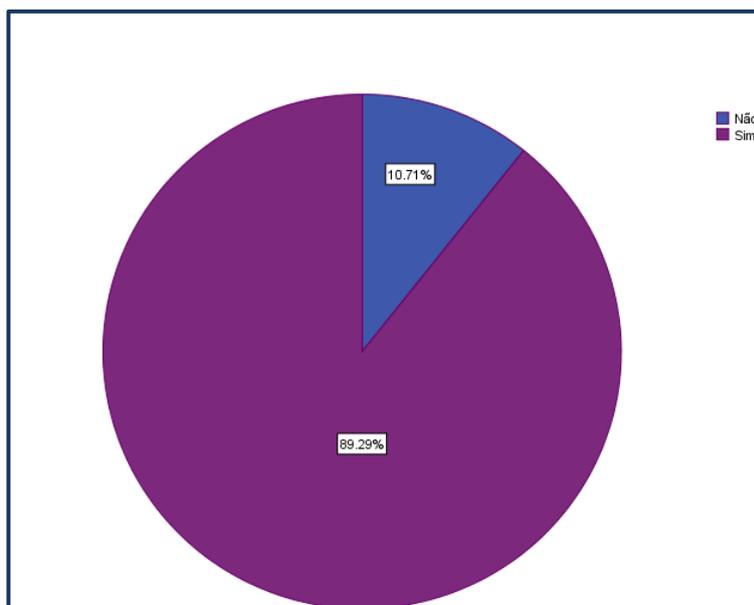
Figura 2: Utilizador frequente de:

Constatamos que em 56 inquiridos 10 alunos “Nunca” utilizaram blogues, 15 wikis, 21 ebooks, 6 redes sociais, 3 escolheram outra opção e não houve nenhum aluno a escolher os sites. Em relação à opção “Raramente” e discriminando os itens, observamos que a blogues corresponde um total de 26 respostas, a sites 1, a wikis 12, a ebooks 22, e a redes sociais 9 respostas. Se avançarmos para a opção “Às vezes” ficamos a saber que a correspondência é de 15 para blogues, 11 para sites, 21 para wikis, 9 para ebooks, 18 para redes sociais. Já em relação a “Muitas vezes” deparamo-

nos com 1 resposta para blogues, 44 para sites, 5 para wikis, 1 para ebooks, 21 para Redes sociais. Como conclusão, podemos afirmar que os sites são o suporte mais utilizado, as redes sociais são a 2ª opção com maior frequência, e que os ebooks têm uma expressão muito reduzida no tocante à leitura.

Pergunta 3 - A literacia da informação digital é uma componente essencial no processo educativo. Concorda com esta afirmação?

Figura 3: Concorda com a afirmação.



Perante os números concluímos que 89,29% dos inquiridos concordavam com a afirmação de que a literacia da informação digital é uma componente essencial no processo educativo.

Pergunta 4 - Algumas perguntas sobre literacia da informação digital:

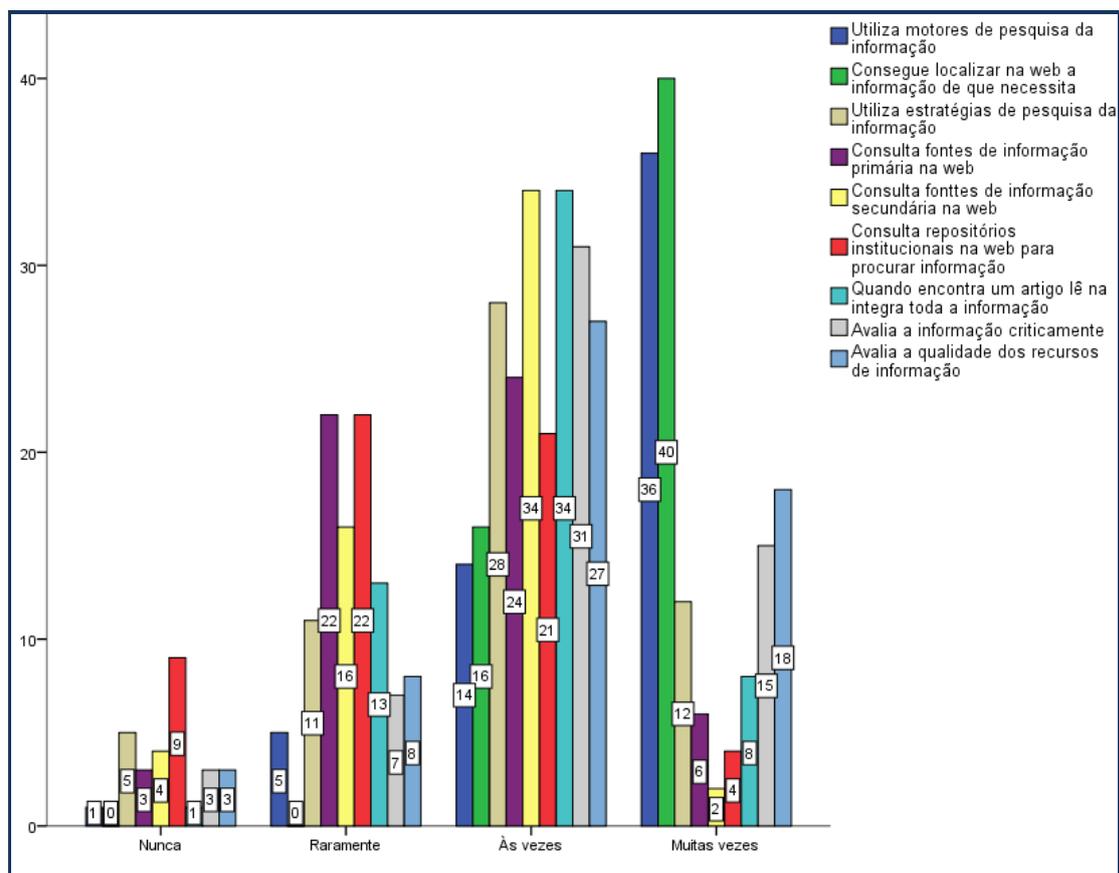


Figura 4: Literacia da informação digital

Com a pergunta número 4 pretendíamos identificar algumas práticas relacionadas com a literacia da informação digital. Os dados revelam que “Muitas vezes” é a opção selecionada por 36 inquiridos para procurarem informação através de motores de pesquisa. O número aumenta para 40 quando perguntamos se conseguem localizar na web a informação de que necessitam. Em relação às estratégias de pesquisa da informação 28 alunos afirmam que utilizam “Às vezes”. Na consulta de fontes primárias na web, os alunos dividem-se entre o “Raramente” e “Às vezes”, sendo por ordem 22 e 24 respostas. Já no tocante à consulta de fontes de informação secundária na web há uma forte tendência para a frequência “Às vezes” a que corresponde um

total de 34 respostas. Se nos posicionarmos na consulta de repositórios institucionais na web para procurar informação verificamos um equilíbrio nas respostas sendo 22 para “Raramente” e 21 para “Às vezes”. No item ‘Quando encontra um artigo lê na íntegra toda a informação’, encontramos 34 respostas para “Às vezes”. Esta frequência é também a mais escolhida por 31 inquiridos quando os questionamos sobre se avaliam a informação criticamente. Na avaliação que fazem à qualidade dos recursos de informação, 27 dizem que o fazem “Às vezes” e 18 que o fazem “Muitas vezes”.

Pergunta 5 - Uma revista digital é uma publicação periódica formatada para ser lida no ecrã. Lê revistas digitais?

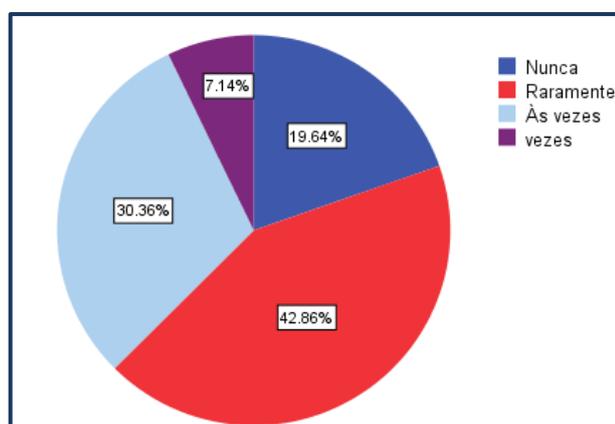


Figura 5: Lê revistas digitais?

Efetuada a contagem constatou-se que 19,6% dos inquiridos "nunca" leram uma revista digital e que 42,8% "raramente" a leram; já 30,3% leem "às vezes" e 7,1% fazem-no "muitas vezes".

Foi solicitado aos participantes que passassem para a pergunta 10 caso assinalassem "Nunca" pelo que da pergunta 6 à pergunta 10 o nosso universo passa a ser constituído por 47 elementos.

Pergunta 6 - Lê revistas digitais em dispositivos móveis?

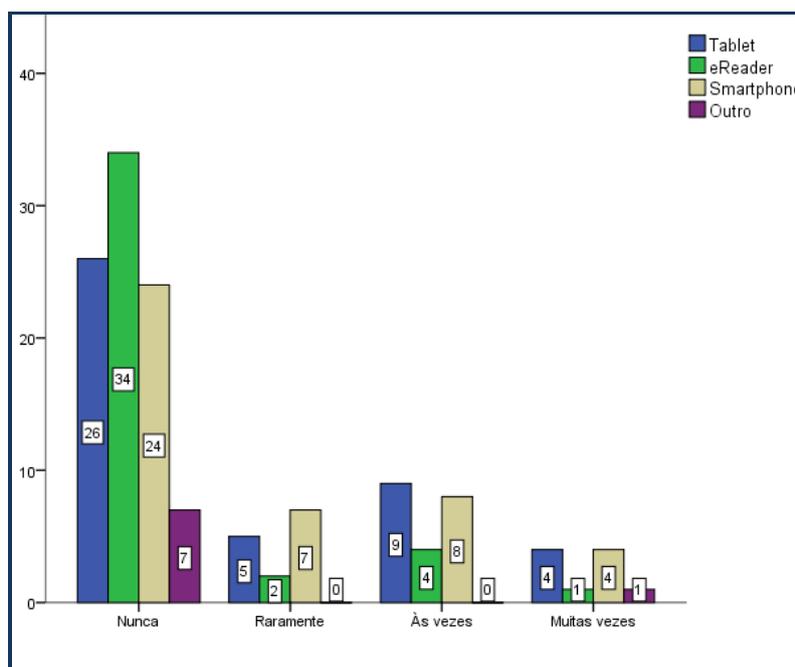


Figura 6: Lê revistas digitais em dispositivos móveis?

Dos inquiridos que leem revistas digitais em dispositivos móveis somente 10 afirmam que o fazem "Muitas vezes", sendo que a maior parte seleciona "Nunca". No item "Outro. Qual?", foi mencionado 8 vezes o computador portátil.

Pergunta 7 - Assinale a frequência com que lê as seguintes categorias de revistas digitais:

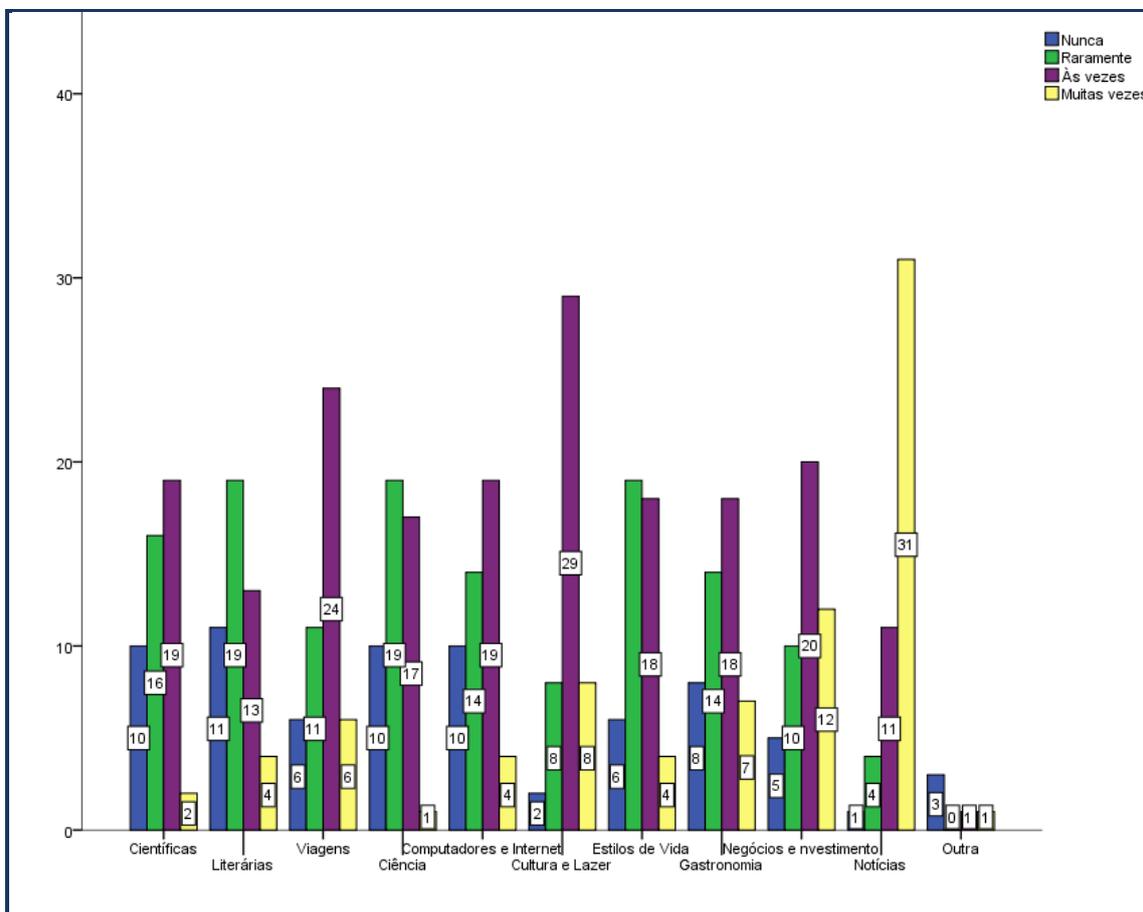


Figura 7: Categorias de revistas digitais

A categoria "Notícias" é a que apresenta uma maior adesão de leitores, destacando-se, também, a categoria "Negócios e Investimento", porventura pela atividade profissional de uma grande percentagem dos inquiridos. Com esta pergunta pretendíamos conhecer os hábitos de leitura da população em análise.

Pergunta 8 - Quais das seguintes razões contribuem para aceder a revistas em formato digital:

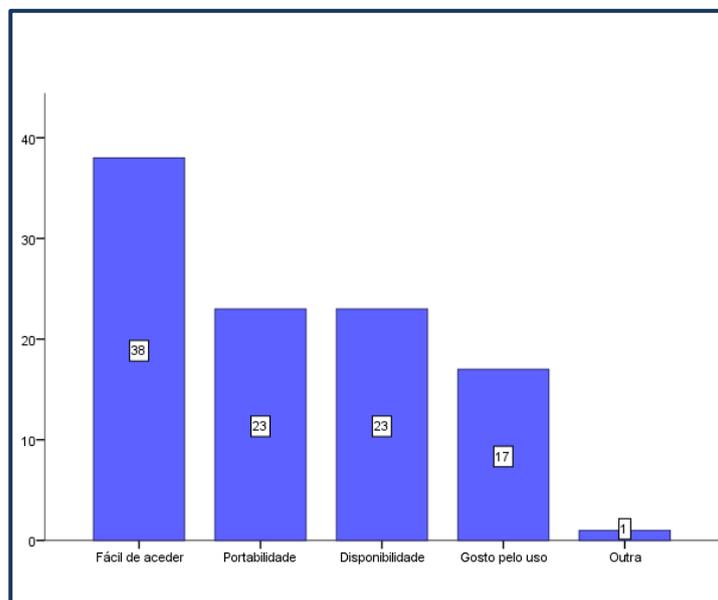


Figura 8: Razão para aceder a revistas digitais.

Esta pergunta permitia selecionar mais do que uma opção e a escolha foi maioritariamente sobre o fácil acesso.

Pergunta 9 - Qual o tempo médio que dedica a ler revistas digitais por semana?

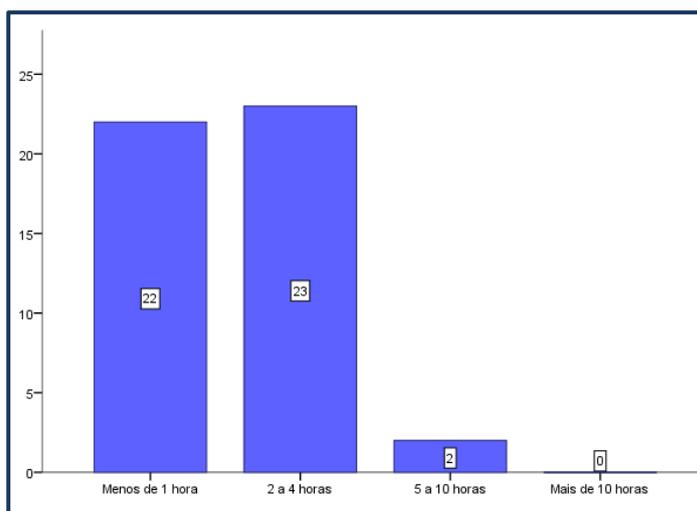


Figura 9: Tempo médio a ler revistas por semana

Do total de inquiridos, 23 afirmam que o tempo médio que dedicam a ler revistas digitais, por semana, é de 2 a 4 horas. O número é elevado se tivermos em conta que a população portuguesa dedica pouco tempo à leitura.

Pergunta 10 - Durante o próximo ano acredita que o tempo despendido a pesquisar informação para a sua formação contínua vai:

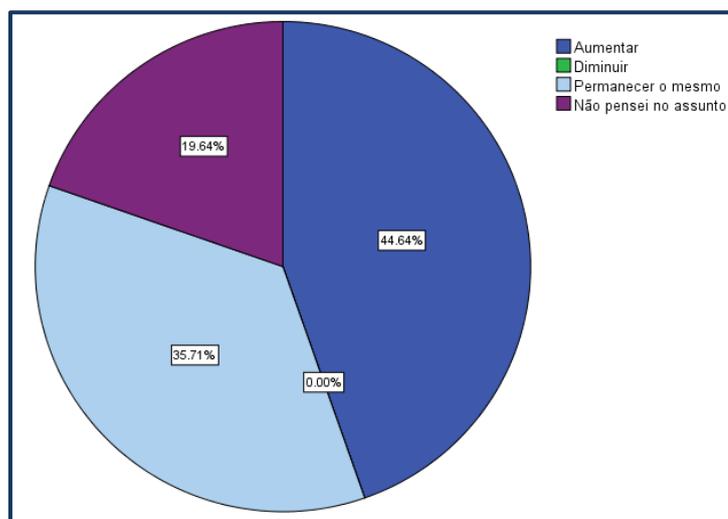


Figura 10: Tempo despendido a pesquisar informação para formação

Esta resposta dá-nos elementos para compreender o objetivo 3 - Avaliar o interesse de atualização/descoberta de conteúdo técnico em contexto de aprendizagem informal *online*.

É certo que os dados só nos permitem saber qual a intenção dos estudantes em pesquisar informação para a formação contínua, no entanto, revela que nenhum dos inquiridos seleciona a opção "Diminuir" e que 44,6% salienta a vontade de aumentar o tempo de pesquisa a procurar informação.

Pergunta 11 - Atividade profissional

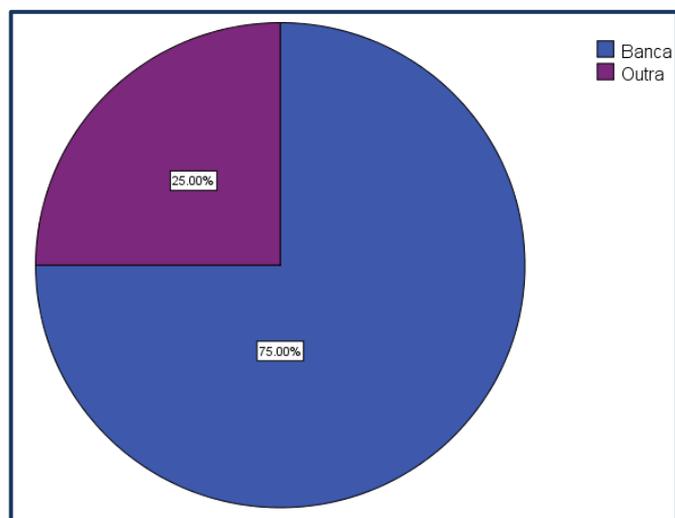


Figura 11: Atividade profissional

Como se pode visualizar no gráfico, das 56 respostas, 75% exercem a sua atividade profissional na banca.

Pergunta 12 – Género

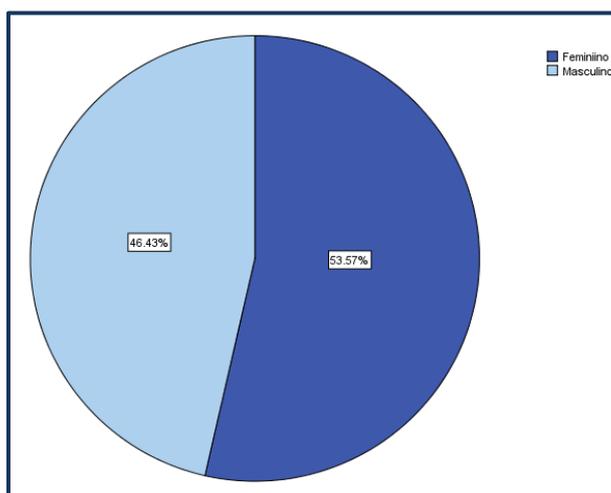
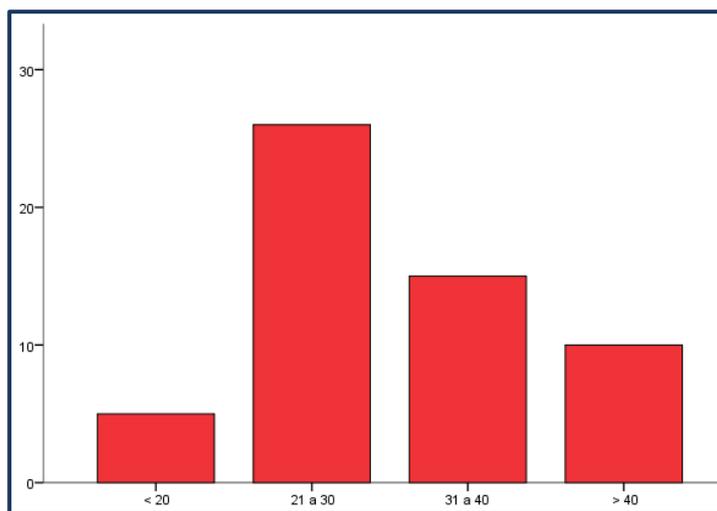


Figura 12: Género

O sexo feminino é ligeiramente predominante. Para o nosso estudo este dado não é muito relevante uma vez que pretendemos analisar a população na sua globalidade e não por género.

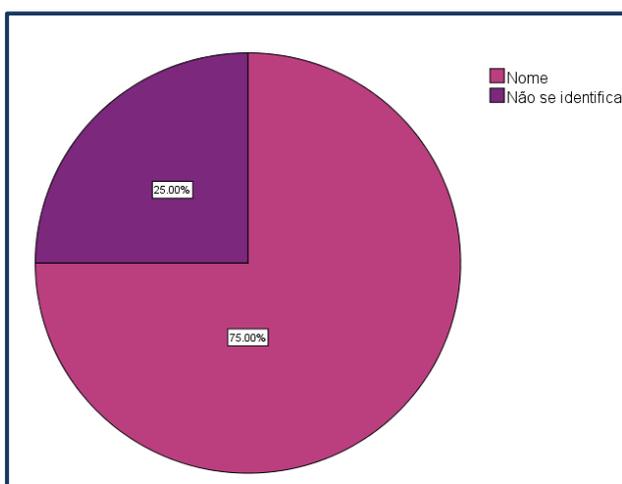
Pergunta 13 - Idade



Com uma população que se apresenta como maioritariamente trabalhadora-estudante era esperado que a idade dos estudantes fosse superior a 20 anos, encontrando-se a

maior parte entre os 21 e os 40 anos.

Pergunta 14 - Caso continue interessado(a) em continuar a pesquisa, qual o seu nome?



Solicitámos aos inquiridos que se identificassem caso continuassem interessados em continuar a pesquisa. Das respostas, 75% estavam em branco o que pode ter dois significados: (1) não estavam interessados em continuar a

pesquisa, (2) pretendiam manter o questionário no anonimato.

Anexo 7: Guião de Entrevista

Guião de Entrevista

Tema

A leitura de revistas digitais temáticas na aprendizagem ao longo da vida: um estudo exploratório sobre leitura digital, motivação, atitude, perceção e formação contínua.

Problema:

Como é que as revistas digitais temáticas se podem tornar recursos educativos de mediação da comunicação/aquisição de conhecimentos e aprendizagem ao longo da vida.

Objetivos da entrevista

- Percecionar a motivação para a aprendizagem ao longo da vida, em contextos online;
- Identificar práticas de leitura digital, nomeadamente em revistas digitais;
- Identificar fatores críticos na pesquisa, gestão e avaliação da informação online;
- Perspetivar atitudes de leitura digital em áreas relacionadas com o curso.

Categorias	Objectivo	Questões tipo
Legitimação	Enunciar o propósito da entrevista Solicitar autorização para gravar a entrevista Anunciar a necessidade de pedir autorização para repetir a entrevista Garantir o anonimato	
Avaliação	Conhecer a opinião dos inquiridos ao questionário Práticas de leitura digital	Respondeu ao questionário "Práticas de leitura digital"? Gostaria de fazer algum comentário ao questionário? Sentiu dificuldade em alguma questão?

	Aprofundar algumas respostas dos questionários	Gostava de desenvolver algum dos temas referidos no questionário?
Definições	Perceber se os entrevistados compreendem os conceitos relacionados com a aprendizagem	Como tem aprendido? Onde tem aprendido? Porque acha que aprendeu? O que significa para si a aprendizagem ao longo da vida? Que comentário gostaria de fazer acerca da designação “acesso aberto ao conhecimento”? O que entende por recursos abertos?
Literacia da informação digital	Perceber como é que o entrevistado se posiciona em relação ao conhecimento digital Conhecer a posição do entrevistado perante a procura, localização e consulta de informação Conhecer a atitude do entrevistado face às práticas de leitura	Como classifica o seu conhecimento da informação digital? Como procura a informação de que necessita? Consegue localizar a informação de que necessita? Consulta fontes de informação primária (revistas científicas...) Consulta fontes de informação secundárias (manuais...) Consulta fontes de informação informal (blogues, sites...) Quando procura um artigo lê toda a informação? Navega de forma superficial pelos documentos? Sabe o que fazer com a quantidade de informação disponível? Avalia a informação criticamente? Avalia a qualidade dos recursos de informação?
Leitura digital	Confirmar tendências para a leitura digital	Qual o impacto que a internet teve na sua atividade como leitor? Costuma ler em dispositivos móveis? Prefere ler no ecrã de um computador de secretária ou num dispositivo móvel? Que tipo de leitor é? Um curioso, um investigador, um explorador? Considera-se um leitor digital?

Revista digital	Explorar a relação que o entrevistado detém com as revistas digitais temáticas	Costuma ler revistas digitais? Costuma ler revistas digitais em dispositivos móveis? Prefere ler revistas digitais ou livros digitais? Na sua opinião o que diferencia uma revista digital temática de um livro digital, de um blogue...?
Percepções	Identificar atitudes, crenças, percepções no acesso aberto ao conhecimento	Na sua opinião o que leva as pessoas a criarem e a alimentarem blogues, sites, revistas digitais...? Porque é que as pessoas partilham a informação de uma forma periódica? O que ganham estas pessoas? Partilhar gratuitamente os conhecimentos é um dever de cidadania? Como é que perspetivam a apropriação do conhecimento através da leitura de revistas digitais temáticas?
Motivação	Percepcionar se o entrevistado pretende continuar a estudar, em contexto online	Agora que termina o curso sente-se motivado para continuar a aprender num contexto não formal? Como encara o conceito de aprendizagem ao longo da vida? Sente-se motivado para efectuar as suas aprendizagens em leituras digitais? Como pretende manter-se atualizado em termos de leituras digitais técnico / científicas?

Anexo 8: Matriz e análise de conteúdo: O caso do António

Nota: Para todas as entrevistas foi elaborado o procedimento que a seguir se apresenta. Anexamos, como exemplo, o caso do António. A opção por este caso teve por base a ordem alfabética dos nomes fictícios.

Anexo António

Matriz e análise de conteúdo

Entrevista Nº 6 – Entrevistado Nº 10

Realizou-se individualmente. A duração foi de aproximadamente 20 minutos.

A entrevista decorreu como o previsto. O António mostrou-se recetivo ao diálogo contribuindo para o desenrolar da conversa.

O guião não foi seguido de forma estruturada.

Análise de conteúdo de António

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Informações gerais sobre a Entrevista	Legitimação	Enunciar o propósito da entrevista		
		Solicitar autorização para a gravação	Autoriza a gravação	António 1 - Autorizo
		Garantir o anonimato		
		Repetir a entrevista	Manifesta disponibilidade para participar no estudo	António 62 - Sim. Sim.
Questionário "Práticas de Leitura Digital"	Avaliação do questionário	Opinião sobre o questionário	Dificuldade nas perguntas	António 61 - Não.
		Comentários ao questionário	Não faz comentários ao questionário	António 3 - Não. Não tenho nenhum comentário.
Perceções sobre a aprendizagem	Aprendizagem	Aprendizagem Formal		
		Aprendizagem Informal	A internet alterou a sua forma de aprender	António 16 - Sim, naturalmente.
		Aprendizagem ao Longo da Vida	Como aprende	António 7 - Com os outros e com aquilo que eu leio quando procuro saber alguma coisa sobre um determinado assunto.
			O que entende por ALV	António 13 - Significa aquilo que todos fazem. Aprender ao longo da vida.
		e-Learning		
		Perceção sobre a aprendizagem	Porque considera que aprende	António 12 - Porque fiquei a saber aquilo que não sabia e que estava à espera de conhecer.

		Hábitos de Estudo		
		Motivação para aprender	Como pretende manter-se atualizado	António 59 - Se eu preciso de informação vou à procura dela porque foi aquilo que eu sempre fiz e portanto se foi o que sempre fiz não há razões para o deixar de fazer apenas porque acabo o curso.
Acesso aberto ao conhecimento	Acesso a recursos abertos	Oferta Online	O que entende por recursos abertos	António 15 - Presumo que seja uma designação técnica que tem a ver com o facto de a informação estar disponível gratuitamente.
		Internet versus biblioteca		
		Intranet	Encontra informação na intranet	António 39 - Encontro a que preciso particularmente sobre procedimentos, funcionamento da organização.
		Partilha do conhecimento	O que leva as pessoas a partilharem o conhecimento	António 49 - A necessidade de comunicarem. Isso faz parte da natureza humana.
				António 52 - É essencialmente ganho pelo prazer que retiram disso.
			Partilha da informação de uma forma periódica	António 51 - Faz parte da natureza humana.
Na partilha não está necessariamente implícito o dever de cidadania	António 53 - Não necessariamente. É preciso perceber que o conhecimento dá trabalho a adquirir, dá muito trabalho a sistematizar e nem todos têm a capacidade para o saberem transmitir com a mesma qualidade e naturalmente que com o tempo que isso ocupa é normal que as pessoas que a isso se dediquem sejam remuneradas... partilha do conhecimento gratuitamente sim mas dentro de determinados			

				limites.
		Informação Bancária		
Aceder, organizar, criar e comunicar em ambientes digitais	Literacia Digital	O que pesquisa		
		Como pesquisa	Vai diretamente ao assunto	António 18 - Encontramos aquilo que queremos exatamente e não coisas que podem estar relacionadas mas que não são exatamente aquilo que mais procurávamos porque a internet permite o acesso a uma quantidade muito maior de informação.
			Não se dispersa na pesquisa	António 19 - Não. É apenas uma questão de disciplina em não se perder aquilo que realmente queremos saber. Realmente a internet tem mais coisas mas se nós estamos empenhados em saber uma determinada coisa vamos até ao fim.
		Facilidade na pesquisa	Assume facilidade na pesquisa	António 24 - Até hoje nunca tive dificuldade nisso.
			O que torna mais fácil a pesquisa	António 17 - É mais rápido, é mais prático e é mais objetivo
			Dedica mais tempo à pesquisa	António 37 - É mais fácil aceder à informação e portanto quando tenho curiosidade sobre alguma coisa como também é mais fácil mais depressa tento encontrar aquilo que quero.
		Avaliação da informação	Avalia a informação de forma	António 34 - Não penso nesses termos, leio o

			critica	artigo, se me interessa leio-o todo se não me interessa não leio se calhar já é fazer a tal avaliação critica que está a ser referida não sei.
		Avaliação dos recursos de informação	Avalia a apresentação dos recursos de informação	António 35 - Sim. Continua a ser importante as coisas terem boa apresentação. E um ar cuidado... no entanto o conteúdo é sempre o mais importante.
Leitura digital	Tendências de leitura digital	Ecrã versus papel	Em que tipo de formato gosta de ler	António 28 - Depende dos assuntos mas a maior parte deles se verificar logo na lista de referências que aparecem se não for um documento em pdf nem perco tempo a abri-lo.
			Prefere o formato em pdf	António 29 - Não, também leio outro tipo de documentos mas os pdf, normalmente, são sinónimo de que tem a informação num formato que eu estou mais habituado a ler e mais parecido com o livro.
			Nada como ler um livro. Há uma relação de afetividade com o livro	António 47 - Sim mas um livro é um livro. Um livro não é a mesma coisa que um documento em computador. Há ali uma relação até de afetividade com o livro. Um livro não é a mesma coisa de um documento que está no computador e numa pen, para mim para outras pessoas poderá ser mas para mim não.
		Blogues	Não é grande apreciador de blogues	António 31 - Não. Particularmente. Só se for de notícias.
		Sites	Não é grande apreciador de blogues	António 31 - Não. Particularmente. Só se for de notícias
		Redes sociais		

		Hábitos de leitura	Lê muito	Sim.
			A ligação à internet aumentou o seu tempo de leitura	António 36 - Essencialmente o impacto é perder mais tempo a ler.
		Perceção sobre a leitura digital	A leitura digital só é prática em documentos com pouca informação. 10 páginas é o limite para a leitura de documentos em suporte digital	António 22 - As leituras no computador não são muito práticas a partir do momento em que temos de ver muitas coisas... um documento em pdf que tenha 100 páginas não é prático de consultar, para mim. Poderá ser para outras pessoas mas para mim não é. Portanto qualquer coisa acima das 10 páginas que não tenha um suporte físico já é... não é prático ler em computador.
Revistas digitais	Revistas digitais	Acesso a revistas digitais	Não aprecia particularmente a leitura de revistas	António 32 - Não sou grande leitor das revistas digitais mesmo porque também não era grande leitor de revistas anteriormente, portanto julgo que as coisas aí devem estar relacionadas. No entanto, as revistas na sua forma tradicional, têm vindo a ser colocadas... todas disponíveis na internet e portanto se eu já não lia em papel também não vou agora ler na internet aí é uma questão de coerência, não é?
		Leitura em revistas digitais	Não é leitor assíduo de revistas digitais	António 33 - Sim, normalmente os artigos são mais objetivos do que as revistas. As revistas têm o seu interesse mas isto aqui é uma questão de hábito. E há revistas que são uma compilação de artigos mas não procurava informação em revistas normalmente, portanto agora continuo a não procurar

		Revistas digitais versus livros digitais		
		Revistas digitais versus blogues	Faz uma comparação entre revistas digitais e blogues	António 48 - Bom, uma revista, normalmente, tem um corpo editorial por trás que partindo de um conjunto de critérios pré-definidos, pelo próprio corpo editorial, seleciona aquilo que é colocado na revista. Um blogue, em princípio, é algo que é feito essencialmente por uma pessoa, embora acham blogues que tenham mais do que um gestor, digamos assim. Mas, no blogue, julgo que existe uma maior informalidade, não há um rigor na seleção daquilo que vai ser editado que existe nas revistas, essa é que é a grande diferença, agora não quer dizer que aquilo que está num blogue seja automaticamente menos credível do que aquilo que está numa revista. Se as pessoas se puserem a escrever sobre aquilo que não conhecem naturalmente que o valor daquilo que escrevem será um, se as pessoas escrevem sobre aquilo que conhecem bem será indiferente, no limite, escreverem numa revista ou escreverem num blogue.
		Vantagem da revista digital		
Dispositivos móveis	Dispositivos móveis	Leitura em dispositivos móveis	Utiliza dispositivos móveis para leitura	Sim.

		Tamanho do ecrã	O tamanho do ecrã influencia a apreensão dos conteúdos.	António 44 - É um problema de habituação, há de haver quem não se tenha habituado a isto, há de a ver quem se tenha habituado e há de a ver outras pessoas que provavelmente nunca se habituarão a isto. Nem sequer se trata de um problema de dificuldade de visão é antes de mais um problema de habituação.
		Gosta de ler em ecrãs grandes		António 41 - No ecrã de um computador de secretária. Num ecrã grande.
				António 43 - Sim. Sim permite ver as coisas todas no seu formato muito mais próximo da realidade em vez de ser uma visão parcelar. Quanto mais pequeno é o ecrã mais limitado está o acesso à visão global do documento.
		Tablet versus livros		
		Perceção da leitura em dispositivos móveis	Os outros leem muito em dispositivos móveis	António 54 - Leem com certeza. Basta olhar para as pessoas mais jovens para ver que estão sempre a mandar sms uns para os outros senão gostassem de ler não os enviavam não é?

			Não vê diferença de gerações na leitura no ecrã	António 55 - Não, tem a ver, acima de tudo, com a habitação, com aquilo que as pessoas durante uma fase do crescimento, em que as alterações são mais rápidas, se habitua a ter, naturalmente que há aqui coisas que são mais difíceis para quem não tinha computadores quando era mais novo será mais difícil as pessoas utilizarem mas o recíproco também é verdadeiro, não é? Há a capacidade de fazer contas mentalmente e se calhar até de arrumar ideias é capaz de ser mais simples para quem não tinha estas ferramentas que hoje em dia estão vulgarizadas...
--	--	--	---	--

Falas do António

1. António - Autorizo.
2. António - Respondi sim.
3. António - Não. Não tenho nenhum comentário.
4. António - Não.
5. António - Também não.
6. António - Não.
7. António - Com os outros e com aquilo que eu leio quando procuro saber alguma coisa sobre um determinado assunto.
8. António - Sim.
9. António - Sim.
10. António - Faço.
11. António - Considero.
12. António - Porque fiquei a saber aquilo que não sabia e que estava à espera de conhecer.
13. António - Significa aquilo que todas as pessoas fazem.
14. António - Aprender ao longo da vida... risos.
15. António - Presumo que seja uma designação técnica que tem a ver com o facto de a informação estar disponível gratuitamente.
16. António - Sim naturalmente.
17. António - Porque é mais rápido, é mais prático e é mais objetivo.
18. António - Encontramos aquilo que queremos exatamente e não coisas que podem estar relacionadas mas que não são exatamente aquilo que mais procurávamos porque a internet permite o acesso a uma quantidade muito maior de informação.
19. António - Não. É apenas uma questão de disciplina em não se perder aquilo que realmente queremos saber. Realmente a internet tem mais coisas mas se nós estamos empenhados em saber uma determinada coisa vamos até ao fim.
20. António – Silêncio.
21. António - Sim, mas prefiro livros.

22. António - As leituras no computador não são muito práticas a partir do momento em que temos de ver muitas coisas... um documento em pdf que tenha 100 páginas não é prático de consultar, para mim. Poderá ser para outras pessoas mas para mim não é. Portanto qualquer coisa acima das 10 páginas que não tenha um suporte físico já é... não é prático ler em computador.
23. António - Em que sentido?
24. António - Até hoje nunca tive nenhuma dificuldade nisso.
25. António - Utilizando o Google.
26. António - Exatamente.
27. António - Não.
28. António - Depende dos assuntos mas a maior parte deles se verificar logo na lista de referências que aparecem se não for um documento em pdf nem perco tempo a abri-lo.
29. António - Não, também leio outro tipo de documentos mas os pdf normalmente são sinónimo de que tem a informação num formato que eu estou mais habituado a ler e mais parecido com o livro.
30. António - Não.
31. António - Não particularmente. Só se for de notícias.
32. António - Não sou grande leitor das revistas digitais mesmo porque também não era grande leitor de revistas anteriormente, portanto julgo que as coisas aí devem estar relacionadas. No entanto, as revistas na sua forma tradicional, têm vindo a ser colocadas... todas disponíveis na internet e portanto se eu já não lia em papel também não vou agora ler na internet aí é uma questão de coerência, não é?
33. António - Sim, normalmente os artigos são mais objetivos do que as revistas. As revistas têm o seu interesse mas isto aqui é uma questão de hábito. E há revistas que são uma compilação de artigos mas não procurava informação em revistas normalmente, portanto agora continuo a não procurar.
34. António - Não penso nesses termos, leio o artigo, se me interessa leio-o todo se não me interessa não leio. Se calhar já é fazer a tal avaliação crítica que está a ser referida não sei.

35. António - Sim. Continua a ser importante as coisas terem boa apresentação. E um ar cuidado... no entanto o conteúdo é sempre o mais importante.
36. António - Essencialmente o impacto é perder mais tempo a ler.
37. António - É mais fácil aceder à informação e portanto quando tenho curiosidade sobre alguma coisa como também é mais fácil mais depressa tento encontrar aquilo que quero.
38. António - Sim.
39. António - Encontro a que preciso particularmente sobre procedimentos, funcionamento da organização.
40. António - Sim.
41. António - No ecrã de um computador de secretária. Num ecrã grande.
42. António - Sim.
43. António - Sim permite ver as coisas todas no seu formato muito mais próximo da realidade em vez de ser uma visão parcelar. Quanto mais pequeno é o ecrã mais limitado está o acesso à visão global do documento.
44. António - É um problema de habituação, há de haver quem não se tenha habituado a isto, há de a ver quem se tenha habituado e há de a ver outras pessoas que provavelmente nunca se habituarão a isto. Nem sequer se trata de um problema de dificuldade de visão é antes de mais um problema de habituação.
45. António - Um curioso.
46. António - Considero-me um leitor, ponto.
47. António - Sim mas um livro é um livro. Um livro não é a mesma coisa que um documento em computador. Há ali uma relação até de afetividade com o livro. Um livro não é a mesma coisa de um documento que está no computador e numa pen, para mim para outras pessoas poderá ser mas para mim não.
48. António - Hesitação. Bom, uma revista, normalmente, tem um corpo editorial por trás que partindo de um conjunto de critérios pré-definidos, pelo próprio corpo editorial, seleciona aquilo que é colocado na revista. Um blogue, em princípio, é algo que é feito essencialmente por uma pessoa, embora acham blogues que tenham mais do que um gestor, digamos assim. Mas, no blogue, julgo que existe uma maior informalidade, não há um rigor na seleção daquilo

que vai ser editado que existe nas revistas, essa é que é a grande diferença, agora não quer dizer que aquilo que está num blogue seja automaticamente menos credível do que aquilo que está numa revista. Se as pessoas se puserem a escrever sobre aquilo que não conhecem naturalmente que o valor daquilo que escrevem será um, se as pessoas escrevem sobre aquilo que conhecem bem será indiferente, no limite, escreverem numa revista ou escreverem num blogue.

49. António - A necessidade de comunicarem. Isso faz parte da natureza humana.
50. António - Pela mesma razão que acabei de referir.
51. António - faz parte da natureza humana.
52. António - É essencialmente ganho pelo prazer pessoal que tiram disso.
53. António - Não necessariamente. É preciso perceber que o conhecimento dá trabalho a adquirir, dá muito trabalho a sistematizar e nem todos têm a capacidade para o saberem transmitir com a mesma qualidade e naturalmente que com o tempo que isso ocupa é normal que as pessoas que a isso se dediquem sejam remuneradas... partilha do conhecimento gratuitamente sim mas dentro de determinados limites.
54. António - Leem com certeza. Basta olhar para as pessoas mais jovens para ver que estão sempre a mandar sms uns para os outros senão gostassem de ler não os enviavam não é?
55. António - Não, tem a ver, acima de tudo, com a habituação, com aquilo que as pessoas durante uma fase do crescimento, em que as alterações são mais rápidas, se habituem a ter, naturalmente que há aqui coisas que são mais difíceis para quem não tinha computadores quando era mais novo será mais difícil as pessoas utilizarem mas o recíproco também é verdadeiro, não é? Há a capacidade de fazer contas mentalmente e se calhar até de arrumar ideias é capaz de ser mais simples para quem não tinha estas ferramentas que hoje em dia estão vulgarizadas...
56. António - Encontrar essa resposta é perceber o que se faz nos restantes países da União Europeia e o que é que organizações como esta fazem Se fizerem isso a resposta está dada se não fizerem a resposta estará parcialmente dada

porque mesmo não fazendo não quer... alguém tem de ser o pioneiro mas a maneira mais simples de dar a resposta é realmente isto, é perceber...

57. António - A escola nisso ou assume o protagonismo de fazer alguma coisa ou não. É natural que as escolas comuniquem. As escolas normalmente têm uma área editorial dentro da própria escola, acontece isso com todas as universidades e todos os politécnicos...
58. António - Sim, obviamente.
59. António - Não tenho... aquilo que me passa pela cabeça não é arrumar as ideias exatamente da forma como as está a propor, é se eu preciso de informação vou à procura dela porque foi aquilo que eu sempre fiz, e portanto se foi o que eu sempre fiz não à razões para o deixar de fazer apenas porque acabo o curso.
60. António - Não.
61. António - sim, sim.

Transcrição da entrevista semiestruturada

Entrevista 6

Tema	A leitura de revistas digitais temáticas na aprendizagem ao longo da vida: um estudo exploratório sobre leitura digital, motivação, atitude, perceção e formação contínua.
Entrevistador	Isabel
Entrevistados	António
Data	Novembro de 2013
Hora	17:30
Duração	20'07''
Local	Sala de professores do Instituto Superior de Gestão Bancária

Início

1. Isabel - Apesar de já termos falado neste assunto mas tenho de lhe pedir agora se autoriza a gravação da entrevista sabendo que ela será sempre anónima?
2. António - Autorizo.
3. Isabel - Em relação ao tema também já falámos sobre revistas digitais temáticas... E antes de começarmos a falar diretamente sobre o tema gostaria de lhe perguntar se respondeu ao questionário "Práticas de leitura digital"?
4. António - Respondi sim.
5. Isabel - E em relação ao questionário gostaria de fazer algum comentário?
6. António - Não. Não tenho nenhum comentário.
7. Isabel - Em relação às perguntas sentiu alguma dificuldade?
8. António - Não.
9. Isabel - E gostaria de desenvolver alguns dos temas referidos?
10. António - Também não.
11. Isabel - Nem só um? Não há só um que lhe interesse desenvolver?
12. António - Não.
13. Isabel - Risos. Então passando aqui para outro tópico, ao longo da sua vida como é que tem aprendido?

14. António - Com os outros e com aquilo que eu leio quando procuro saber alguma coisa sobre um determinado assunto.
15. Isabel - E lê muito?
16. António - Sim.
17. Isabel - E procura muita informação?
18. António - Sim.
19. Isabel - Faz muitas pesquisas?
20. António - Faço.
21. Isabel - Considera-se um curioso?
22. António - Considero.
23. Isabel - E porque é que acha que aprendeu?
24. António - Porque fiquei a saber aquilo que não sabia e que estava à espera de conhecer.
25. Isabel - Hum, hum. Aprendizagem ao longo da vida, este conceito diz-lhe alguma coisa ou é-lhe completamente indiferente? O que significa para si a aprendizagem ao longo da vida?
26. António - Significa aquilo que todas as pessoas fazem.
27. Isabel - Que é?
28. António - Aprender ao longo da vida... risos.
29. Isabel - Que comentário gostaria de fazer acerca da designação acesso aberto ao conhecimento?
30. António - Presumo que seja uma designação técnica que tem a ver com o facto de a informação estar disponível gratuitamente.
31. Isabel - Sim. E este conceito também está muito relacionado com a Internet. A Internet alterou muito a sua forma de aprender? Ou de procurar informação?
32. António - Sim naturalmente.
33. Isabel - E porquê?
34. António - Porque é mais rápido, é mais prático e é mais objetivo.
35. Isabel - É mais objetivo em que sentido?
36. António - Encontramos aquilo que queremos exatamente e não coisas que podem estar relacionadas mas que não são exatamente aquilo que mais

- procurávamos porque a internet permite o acesso a uma quantidade muito maior de informação.
37. Isabel - Mas isso também significa que se pode perder um bocado na pesquisa da informação, a objetividade aqui não poderá ser um bocado contraditória com o excesso de informação que encontra?
38. António - Não. É apenas uma questão de disciplina em não se perder aquilo que realmente queremos saber. Realmente a internet tem mais coisas mas se nós estamos empenhados em saber uma determinada coisa vamos até ao fim.
39. Isabel - Introduzindo um outro assunto. Em termos de leituras digitais, como é que se sente como leitor digital?
40. António - Silêncio
41. Isabel - Considera-se um leitor digital?
42. António - Sim, mas prefiro livros.
43. Isabel - E isto na parte lúdica ou mesmo quando está à procura de informação para adquirir conhecimento?
44. António - As leituras no computador não são muito práticas a partir do momento em que temos de ver muitas coisas... um documento em pdf que tenha 100 páginas não é prático de consultar, para mim. Poderá ser para outras pessoas mas para mim não é. Portanto qualquer coisa acima das 10 páginas que não tenha um suporte físico já é... não é prático ler em computador.
45. Isabel - Como é que classifica o seu conhecimento da informação digital?
46. António - Em que sentido?
47. Isabel - No sentido se sabe pesquisar localizar a informação a informação que quer...
48. António - Até hoje nunca tive nenhuma dificuldade nisso.
49. Isabel - E como é que costuma fazer as suas pesquisas?
50. António - Utilizando o Google.
51. Isabel - portanto utiliza um motor de busca com palavra-chave?
52. António - Exatamente.
53. Isabel - E entrando no tema, depois salta de artigo para artigo? Costuma ler os artigos todos?
54. António - Não.

55. Isabel - Como é que é a sua prática de leituras digitais na internet?
56. António - Depende dos assuntos mas a maior parte deles se verificar logo na lista de referências que aparecem se não for um documento em pdf nem perco tempo a abri-lo.
57. Isabel - Então só lê documentos em pdf?
58. António - Não, também leio outro tipo de documentos mas os pdf normalmente são sinónimo de que tem a informação num formato que eu estou mais habituado a ler e mais parecido com o livro.
59. Isabel - Blogues, sites, não lhe dizem muito?
60. António - Não.
61. Isabel - Em termos de pesquisa de informação?
62. António - Não particularmente. Só se for de notícias.
63. Isabel - E revistas digitais? Não revistas no sentido de serem uma coletânea de textos em pdf mas revistas digitais no sentido mesmo de uma revista, em que existe um conteúdo, um resumo de um conteúdo e, depois, vários suportes que se encontrem na internet mas ali agregados naquele suporte de revista
64. António - Não sou grande leitor das revistas digitais mesmo porque também não era grande leitor de revistas anteriormente, portanto julgo que as coisas ai devem estar relacionadas. No entanto, as revistas na sua forma tradicional, têm vindo a ser colocadas... todas disponíveis na internet e portanto se eu já não lia em papel também não vou agora ler na internet aí é uma questão de coerência, não é?
65. Isabel - Mesmo em termos de aprendizagem informal prefere ler um artigo em pdf do que ler uma revista digital?
66. António - Sim, normalmente os artigos são mais objetivos do que as revistas. As revistas têm o seu interesse mas isto aqui é uma questão de hábito. E há revistas que são uma compilação de artigos mas não procurava informação em revistas normalmente, portanto agora continuo a não procurar.
67. Isabel - Avalia a informação criticamente? e estamos sempre a falar da informação que encontra na internet. Encontra um artigo, avalia criticamente aquele artigo? Ou limita-se a lê-lo de uma forma superficial?

68. António - Não penso nesses termos, leio o artigo, se me interessa leio-o todo se não me interessa não leio se calhar já é fazer a tal avaliação critica que está a ser referida não sei.
69. Isabel - Avalia a qualidade dos recursos da informação?
70. António - Sim. Continua a ser importante as coisas terem boa apresentação. E um ar cuidado... no entanto o conteúdo é sempre o mais importante.
71. Isabel - Qual o impacto que a internet teve na sua atividade como leitor?
72. António - Essencialmente o impacto é perder mais tempo a ler.
73. Isabel - Aqui quando diz perder mais tempo.
74. António - É mais fácil aceder à informação e portanto quando tenho curiosidade sobre alguma coisa como também é mais fácil mais depressa tento encontrar aquilo que quero.
75. Isabel - Tem intranet no seu banco?
76. António - Sim.
77. Isabel - E costuma ler a intranet, isto agora relacionado com a sua atividade profissional, encontra muita informação disponível na intranet?
78. António - Encontro a que preciso particularmente sobre procedimentos, funcionamento da organização.
79. Isabel - E costuma ler em dispositivos móveis?
80. António - Sim.
81. Isabel - Prefere ler no ecrã de um computador de secretária ou num dispositivo móvel?
82. António - No ecrã de um computador de secretária. Num ecrã grande.
83. Isabel - Isso tem a ver com o tamanho do ecrã?
84. António - Sim.
85. Isabel - Sente que facilita a leitura e a apreensão dos conteúdos?
86. António - Sim permite ver as coisas todas no seu formato muito mais próximo da realidade em vez de ser uma visão parcelar. Quanto mais pequeno é o ecrã mais limitado está o acesso à visão global do documento.
87. Isabel - E isso em termos de compreensão da leitura...
88. António - É um problema de habitação, há de haver quem não se tenha habituado a isto, há de a ver quem se tenha habituado e há de a ver outras

peças que provavelmente nunca se habituarão a isto. Nem sequer se trata de um problema de dificuldade de visão é antes de mais um problema de habituação.

89. Isabel - Que tipo de leitor é? Um curioso? Um investigador, um explorador?
90. António - Um curioso.
91. Isabel - E considera-se um leitor digital?
92. António - Considero-me um leitor, ponto.
93. Isabel - Já referiu que não gosta muito de ler revistas digitais mas prefere ler revistas digitais ou livros digitais? E, aqui, relacionando sempre com a aprendizagem ao longo da vida, terminou o seu curso pretende continuar a atualizar os conteúdos?
94. António - Sim mas um livro é um livro. Um livro não é a mesma coisa que um documento em computador. Há ali uma relação até de afetividade com o livro. Um livro não é a mesma coisa de um documento que está no computador e numa pen, para mim para outras pessoas poderá ser mas para mim não.
95. Isabel - E, na sua opinião, o que é que diferencia uma revista digital de um livro digital de um blogue de um site? Se é que encontra alguma diferença. E isto sempre na procura do conhecimento.
96. António - Hesitação. Bom, uma revista, normalmente, tem um corpo editorial por trás que partindo de um conjunto de critérios pré-definidos, pelo próprio corpo editorial, seleciona aquilo que é colocado na revista. Um blogue, em princípio, é algo que é feito essencialmente por uma pessoa, embora acham blogues que tenham mais do que um gestor, digamos assim. Mas, no blogue, julgo que existe uma maior informalidade, não há um rigor na seleção daquilo que vai ser editado que existe nas revistas, essa é que é a grande diferença, agora não quer dizer que aquilo que está num blogue seja automaticamente menos credível do que aquilo que está numa revista. Se as pessoas se puserem a escrever sobre aquilo que não conhecem naturalmente que o valor daquilo que escrevem será um, se as pessoas escrevem sobre aquilo que conhecem bem será indiferente, no limite, escreverem numa revista ou escreverem num blogue.

97. Isabel - Na sua opinião o que é que leva as pessoas a escreverem e a alimentarem blogues, sites, revistas digitais?
98. António - A necessidade de comunicarem. Isso faz parte da natureza humana.
99. Porque é que as pessoas partilham a informação de uma forma periódica?
100. António - Pela mesma razão que acabei de referir.
101. Isabel - pela necessidade que têm de comunicar?
102. António - faz parte da natureza humana.
103. Isabel - O que ganham estas pessoas?
104. António - É essencialmente ganho pelo prazer pessoal que tiram disso.
105. Isabel - Na sua opinião partilhar gratuitamente o conhecimento é um dever de cidadania?
106. António - Não necessariamente. É preciso perceber que o conhecimento dá trabalho a adquirir, dá muito trabalho a sistematizar e nem todos têm a capacidade para o saberem transmitir com a mesma qualidade e naturalmente que com o tempo que isso ocupa é normal que as pessoas que a isso se dediquem sejam remuneradas... partilha do conhecimento gratuitamente sim mas dentro de determinados limites.
107. Isabel - Ainda na sua opinião ou aqui talvez mais na sua perceção sente que as pessoas gostam de ler em dispositivos móveis? E que leem muito em dispositivos móveis?
108. António - Leem com certeza. Basta olhar para as pessoas mais jovens para ver que estão sempre a mandar sms uns para os outros senão gostassem de ler não os enviavam não é?
109. Isabel - Sente que há aqui uma diferença de gerações ou isso é irrelevante em termos de leitura no ecrã?
110. António - Não, tem a ver, acima de tudo, com a habitação, com aquilo que as pessoas durante uma fase do crescimento, em que as alterações são mais rápidas, se habituam a ter, naturalmente que há aqui coisas que são mais difíceis para quem não tinha computadores quando era mais novo será mais difícil as pessoas utilizarem mas o recíproco também é verdadeiro, não é? Há a capacidade de fazer contas mentalmente e se calhar até de arrumar ideias é

capaz de ser mais simples para quem não tinha estas ferramentas que hoje em dia estão vulgarizadas...

111. Isabel - Aqui em relação ao ISGB sente que era importante o ISGB ter uma revista digital onde estivesse agregada a informação que vai saindo, portanto atualizando os conhecimentos com estas áreas temáticas e agrega-las numa revista e vocês terem acesso a este tipo de informação depois de terminarem o curso?
112. António - Encontrar essa resposta é perceber o que se faz nos restantes países da União Europeia e o que é que organizações como esta fazem Se fizerem isso a resposta está dada se não fizerem a resposta estará parcialmente dada porque mesmo não fazendo não quer... alguém tem de ser o pioneiro mas a maneira mais simples de dar a resposta é realmente isto, é perceber...
113. Isabel - Mas pensa que era importante a escola aqui ter...
114. António - A escola nisso ou assume o protagonismo de fazer alguma coisa ou não. É natural que as escolas comuniquem. As escolas normalmente têm uma área editorial dentro da própria escola, acontece isso com todas as universidades e todos os politécnicos...
115. Isabel - E agora que termina o curso sente-se motivado para continuar a aprender num contexto não formal, pesquisar informação por si próprio manter-se atualizado sobre o que aprendeu aqui sobre a sua atividade profissional?
116. António - Sim, obviamente.
117. Isabel - Como é que pretende manter-se atualizado em termos de leituras digitais?
118. António - Não tenho... aquilo que me passa pela cabeça não é arrumar as ideias exatamente da forma como as está a propor, é se eu preciso de informação vou à procura dela porque foi aquilo que eu sempre fiz, e portanto se foi o que eu sempre fiz não à razões para o deixar de fazer apenas porque acabo o curso.
119. Isabel - Não sei se quer fazer mais algum comentário? Se quer acrescentar alguma informação aqui à nossa conversa?
120. António - Não.

121. Isabel - Se eu precisar de voltar a falar consigo encontra-se disponível para continuar a participar neste estudo?
122. António - sim, sim.
123. Isabel - Então muito obrigada pela sua participação.

Fim

Anexo 9: Questionário *online*



Revistas Digitais: um recurso educativo na aprendizagem ao longo da vida

Muito obrigada por se juntar a uma pesquisa, efetuada através do Instituto de Formação Bancária e do Instituto Superior de Gestão Bancária, para um trabalho de doutoramento a realizar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O tempo estimado para o preenchimento deste questionário é de 10 minutos.

Estamos a conceber uma investigação sobre práticas de leitura digital, hábitos e motivação da leitura em ecrã, nomeadamente através de dispositivos móveis, e o contributo que as revistas digitais representam na aprendizagem ao longo da vida.

A informação obtida será tratada de forma anónima e confidencial. As suas respostas só podem ser usadas para fins exclusivamente científicos e académicos.

Para esclarecimentos adicionais, por favor, entre em contacto através do e-mail: inquerito.bancarios@gmail.com

*Obrigatório

Dimensão 1 - Informações Gerais

1.1. Género *

- Feminino
 Masculino

1.2. Idade *

- Menos de 25 anos
 De 26 a 35 anos
 De 36 a 45 anos
 De 46 a 55 anos
 Mais de 56 anos

1.3. Atividade Profissional *

Assinale todas as opções que correspondem à sua situação.

- Banca
 Outra:

1.4. Tempo de serviço na banca *

Assinale a opção que se aplica à sua situação.

- Menos de 10 anos
- De 11 a 20 anos
- De 21 a 30 anos
- Mais de 31 anos
- Não trabalho na Banca

1.5. Nível de escolaridade *

Assinale o nível de escolaridade mais elevado.

- Ensino Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra:

1.6. Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida *

Das seguintes opções assinale as que já realizou ou que se encontra a realizar.

- Pós-Graduação
- Formação Profissional Presencial
- Formação Profissional em e-Learning
- Unidade Curricular Isolada
- Autoformação
- Outra:

1.7. Que dispositivos utiliza para leitura digital? *

Assinale todas as opções que se aplicam à sua situação.

- Computador fixo
- Computador portátil
- Smartphone
- Tablet
- E-reader
- Outra:

1.8. Em que locais costuma realizar leitura digital? *

Assinale todas as opções que se aplicam à sua situação.

- Trabalho
- Casa
- Num local de estudo
- Locais Públicos
- Outra:

1.9. Diariamente dedica quantas horas à leitura digital? *

Assinale a opção que se aplica à sua situação.

- Não leio todos os dias
- De 1 a 3 horas
- De 4 a 7 horas
- Mais de 7 horas

1.10. Com que frequência acede aos seguintes media: *

Para cada item assinale a opção que melhor corresponde à sua situação tendo em conta a seguinte escala:

	Nunca	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por semana	Pelo menos uma vez por dia
Blogues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas Digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas Impressas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jornais Online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eBooks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes Sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.11. Das seguintes categorias de revistas digitais, lê habitualmente alguma delas? *

Para cada item assinale a opção que se adequa à sua prática.

	Sim	Não
Generalistas/Informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Economia/Negócios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Científicas/Técnicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Literárias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desportivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computadores/Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cultura/Lazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.12. Quais das seguintes fontes de informação é que usa para se manter atualizado quanto a temas profissionais? *

Assinale todas as opções que se aplicam à sua prática.

- Cursos de formação
- Conferências
- Colegas de trabalho
- Revistas especializadas
- Websites
- Newsletters
- Redes sociais
- Livros técnicos
- Outra:

1.13. Qual o seu grau de interesse na leitura de revistas digitais sobre temas relacionados com a sua área profissional? *

Assinale a opção que se aplica à sua situação.

- Nada interessado
- Não muito interessado
- Algo interessado
- Muito interessado

1.14. Lê revistas digitais em dispositivos móveis? *

Assinale a opção que se aplica à sua situação.

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes

Dimensão 2 - Informações sobre literacia digital e aprendizagem

Para cada item assinale a opção que se adequa à sua prática tendo em conta a seguinte escala: *

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Utilizo a Web para pesquisar informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Procuro na Web informação relacionada com a minha área profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Consigo localizar na Web a informação de que preciso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Localizo na Web informação em sistemas agregadores de bases de dados, ex.: Google Scholar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Estabeleço uma estratégia de pesquisa da informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Defino limites quando efetuo uma pesquisa, ex: datas limite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Traduzo os termos para língua inglesa para pesquisar em bases de dados internacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Seleciono os artigos pelos títulos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Avalio a qualidade da informação que encontro na Web	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Quando encontro informação relevante na Web organizo-a em ficheiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Publico conteúdos na Web	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Utilizo a Web para comunicação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Utilizo a Web para comunicação pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Utilizo Medias Digitais como fonte de informação para aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Participo em Webinars	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Participo em projetos digitais, ex.: uma comunidade virtual de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Realizo ou realizei cursos em e-Learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Imprimo a informação que considero importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Cito as fontes sempre que utilizo informação retirada da Web	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Começo por ler na diagonal para perceber o conteúdo que interessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dimensão 3 - Perceção sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem

Para cada item assinale a opção que melhor corresponde à sua opinião tendo em conta a seguinte escala: *

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
1. Ler no ecrã torna-nos leitores diferentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. As revistas digitais devem ter em conta quer a informação quer o entretenimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Apesar do formato ser diferente nunca se leu tanto como agora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Estamos a criar hábitos de leitura digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A leitura no ecrã é mais rápida do que a leitura no papel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A leitura no ecrã é mais superficial do que a leitura no papel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. A leitura digital é motivadora para a aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. O tamanho do ecrã é importante para a leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. A Web é uma escola de aprendizagem informal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. A Web exerce grande influência na forma como se aprende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. O design das revistas é fundamental pois é uma forma de comunicar/informar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. É fácil ler o conteúdo de uma revista quando está no formato digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. As revistas digitais publicam de forma muito acessível temas muito complexos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. As revistas digitais abordam os temas de forma original	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. As revistas digitais são um bom recurso para a formação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. As revistas digitais proporcionam interação com o leitor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. As revistas digitais podem ser um bom recurso na metodologia de e-Learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. O conteúdo de uma revista digital é mais importante do que a sua apresentação gráfica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ler no ecrã é muito cansativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Observo muitas pessoas a ler em dispositivos móveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. O meu tempo de leitura aumentou desde que utilizo o ecrã para ler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Disperso-me quando leio muita informação no ecrã	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Quando estou a ler no ecrã aprofundo mais os assuntos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Sinto-me confortável a ler uma revista digital porque tem um princípio, um meio e um fim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. A autonomia dos dispositivos móveis é importante porque posso fazer o download de revistas digitais e lê-las offline	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Os artigos de revistas digitais têm o tamanho adequado ao meu tempo de concentração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Gosto de ler no ecrã conteúdos de pequena dimensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Gosto de ler revistas da atualidade, ex.: The Economist, Sábado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Gosto de ler em dispositivos móveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Gosto de estudar tendo como suporte físico um dispositivo móvel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Agradecemos a sua colaboração neste estudo.

Isabel Ribeiro
João Filipe Matos
Julho de 2015

[« Anterior](#)

[Enviar](#)



100%: terminou.

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Decorria o ano de 1663 e nascia na Alemanha, mais propriamente em Hamburgo, aquela que viria a ser considerada a primeira revista. Chamaram-lhe *Erbauliche Monats-Unterredungen* ou, numa tradução mais próxima do português, *Edificantes Discussões Mensais* e, apesar de já não andar por aqui, não podia omitir a sua existência por ter sido a primeira. Reunia artigos com um tópico específico: Teologia. Escritos numa linguagem acessível para um público diferenciado, pelo menos é o que se lê nas narrativas sobre este assunto.

Todavia, e apesar da lentidão, naturalíssima para a época, começaram a surgir outras revistas e a diversificar-se a oferta temática. Da teologia passa-se para a filosofia, a ciência, a literatura, a moda e bons costumes..., com maior incidência no segmento feminino ou no segmento masculino, com mais páginas ou menos páginas, com um design mais trabalhado ou simplesmente texto, com uma impressão de maior ou menor qualidade... elas lá vão aparecendo e cada vez mais sofisticadas.

As condições estavam criadas para que tal ocorresse: a população encontrava-se mais alfabetizada e o setor gráfico mais evoluído – como bem se lembra a descoberta da imprensa por Gutenberg já tinha ocorrido há algum tempo. Os artigos podiam ser acompanhados por boas imagens a ilustrá-los, o que valorizava, e muito, as páginas editadas num papel, também ele, de melhor qualidade e com um melhor grafismo.

Como resistir à leitura deste formato tão alicianante?

Pois, não é fácil transpor o olhar pela capa de uma revista e não sentir vontade de a manusear.

E não é preciso ser tão emotivo como Juan Caño que a descreve como uma história de amor com o leitor. Certo é que a revista, mistura de jornalismo e entretenimento, vai ganhando espaço. Claro, desde que haja vontade e possibilidade de publicar e, principalmente, leitores interessados neste produto.

Vejamos, pois, alguns exemplos que foram atraindo os milhões de leitores por esse mundo fora.

Estávamos em **1843** quando se publica em Londres a revista *The Economist* com uma periodicidade semanal e associada desde o início a uma revista de notícias de economia e de política e dirigida a um público qualificado e bem posicionado socialmente. Presentemente é possível lê-la quer na versão impressa, quer através de aplicativos para dispositivos móveis. É ainda possível ouvir o conteúdo na edição áudio ou optar pela leitura no site com o endereço: www.economist.com.

Das notícias económicas passamos para a ciência e para a reputada *Scientific American*. Criada por Rufus Porter em **1845**, com periodicidade mensal, a *Scientific American* posiciona-se no mercado como uma edição de divulgação de descobertas científicas. Atualmente é possível estar ao corrente de algumas novidades científicas visitando o site desta revista www.scientificamerican.com. Caso pretenda também pode fazer uma subscrição digital para a ler em dispositivos móveis. Ler ciência no papel ou no ecrã passa a ser uma opção do próprio leitor.

Avançamos para **1869** e, ainda na categoria científica, encontramos a *Nature*. Prestigiadíssima revista, publicada nos Estados Unidos, e também ela com relevo na divulgação da ciência. Indo para tempos bem mais recentes refira-se que, em 2010, foi classificada pelo *Journal Citation Reports* como a revista científica mais citada do mundo. Publica essencialmente pesquisas originais. Tem uma tiragem elevada e estima-se que a versão impressa é partilhada por várias pessoas, o que faz supor que o número de vendas é inferior ao número de leitores. A versão online www.nature.com também tem um número de subscrições muito elevado.

Ainda no mesmo género, criada em **1880** por John Michaels, a *Science*, publicação da Associação Americana para o Avanço da Ciência, apresenta-se como uma das revistas mais prestigiadas na categoria científica. Com uma tiragem semanal privilegia as descobertas científicas recentes. Para os menos conhecedores, ou interessados nestas matérias, salienta-se que o grau de exigência dos estudos aqui publicados é enorme. Todos eles são sujeitos ao processo de *blind review* e sujeitos a uma avaliação muito criteriosa. Alguns portugueses, não muitos, têm artigos aqui publicados. À versão impressa junta-se o acesso online www.sciencemag.org e a edição digital.



Chegamos a **1888** ano em que é publicada nos Estados Unidos aquela que viria a ser uma das revistas mais conhecidas do mundo; já a identificou? Sim, é a *National Geographic*. Criada para estimular e divulgar o conhecimento da geografia, começou por ser uma aproximação de um folheto científico e pouco atraente graficamente. Com o tempo tornou-se famosa pela qualidade das fotografias e das reportagens. Em versão impressa, online www.nationalgeographic.com ou num aplicativo para dispositivo móvel, lê-la é certamente um motivo de agrado.

Ainda no decorrer do século XIX assistimos a uma multiplicação das revistas femininas. A título de exemplo destaco a **Vogue**, cuja 1.ª edição foi publicada em **1892** por Arthur Turnure. Inicialmente com periodicidade semanal e mais tarde mensal, foi, e ainda continua a ser, uma das revistas mais influentes do mundo da moda feminina. Para além da versão impressa pode saber informações na versão *online* www.vogue.com ou encontrá-la na *app store* e onde se pode ler a emblemática frase: “Nada está na moda até a *Vogue* dizer que está”.

Da moda voltamos à economia e à **Forbes**. Publicada nos Estados Unidos em **1917** e de forma quinzenal, é conhecida pelos seus artigos de economia, finanças e negócios mas, acima de tudo, pela divulgação de *rankings* anuais entre os quais se destaca o das pessoas mais ricas do mundo e o das mais poderosas. Pode observá-la no *website* www.forbes.com ou folheá-la na versão impressa.

Num estilo bem diferente, uma vez que seleciona e republica artigos de outras edições, surge em **1922** a **Readers Digest**. Mantendo-se até hoje como uma das revistas mais lidas do mundo, as suas páginas consistem, essencialmente, numa compilação de histórias. Presentemente pode lê-la através da versão impressa, no *website* www.rd.com ou através do aplicativo para dispositivos móveis.

Em **1923** Briton Hadden e Henry Luce editam a **Time**. Uma revista de notícias com periodicidade semanal que organizava o que de mais importante era publicado durante aquele período. Os artigos eram constituídos por pequenos textos em forma de narrativa. A *Time* tinha a preocupação de publicar temáticas contextualizadas investindo no jornalismo de investigação. Hoje, com edição impressa, *online* www.time.com ou para dispositivo móvel, continua a posicionar-se como uma revista de notícias.



The **New Yorker** chega em **1925** com Harold Ross como editor. Dois terços do conteúdo desta revista eram dedicados ao fotojornalismo e, se aqui destaco esta informação, é porque é muito difícil ficarmos indiferentes às suas imagens, nomeadamente às capas. E porque não fazer uma visita à versão *online* www.newyorker.com e ver a informação ali disponível com destaque para os vídeos e os *podcasts*? Na edição impressa ou na digital, vale a pena um olhar atento às capas das edições.

Em **1930** e seguindo uma linha editorial muito semelhante à *Forbes*, surge nas montras das tabacarias a **Fortune**. Revista de negócios também ela instituída nos Estados Unidos. O número mais esperado desta edição corresponde ao da saída da lista anual das empresas, número em que é revelado o *ranking* anual de empresas com rendimento mais elevado. Presentemente, caso tenha interesse por estes assuntos, pode aceder ao *site* www.fortune.com, ler a versão impressa ou fazer o *download* para um dispositivo móvel.

Para não falar somente em edições de moda feminina, destaco a **Esquire**, revista de moda direcionada para o público masculino. Em **1933** o editor Arnold Gingrich publica esta revista que se posiciona no mercado com narrativas de qualidade, *cartoons*, textos humorísticos, ilustrações de conhecidos artistas plásticos e todo o conteúdo que caracteriza este género de imprensa. Para além da versão em papel, pode saber algumas novidades indo ao *site* www.esquire.com ou fazer o *download* para um dispositivo móvel.

E para irmos até um passado mais recente, **1993**, apresento a incontornável **Wired**. É uma publicação mensal e é uma referência quando falamos em publicações digitais. Tem ganho vários prémios pela originalidade, criatividade e inovação dos conteúdos. Publica muitos artigos direcionados para a tecnologia digital e a comunicação *online*. Em 2010 a *Wired* difunde uma 1.ª edição para *tablet*. Disponível inicialmente, e por motivos óbvios, para *ipad*, revelou-se um estrondoso êxito pelo número de *downloads* efetuados, sendo, desta forma, um forte incentivo a que outras revistas replicassem a mesma proeza. Apesar de a poder ler em papel e de poder fazer uma visita *online* em www.wired.com, aconselho uma leitura na versão digital para dispositivos móveis, e não tivesse sido ela uma das pioneiras.

A revista é, antes de mais, um meio de comunicação e é assim que pensamos nela mas os formatos em que nos pode chegar este meio diversificaram-se e, atualmente, as edições digitais exibem-se, cada vez mais, como uma alternativa às publicações impressas. É ainda de evidenciar que a versão *online*, em muitos casos disponibiliza informação diariamente, é uma ligação do leitor às versões periódicas e não uma alternativa ao conteúdo impresso ou digitalizado para dispositivos móveis.

Como é fácil verificar, pelos exemplos de revistas aqui anunciados, o número de revistas impressas com edições *online* é notório e o número de *apps* para dispositivos móveis começa a ter o seu lugar no espaço editorial.

O conceito

Uma revista digital é uma publicação periódica concebida e formatada para ser lida no ecrã. Caracteriza-se por conter recursos interativos e hipertextuais, o que permite novas experiências narrativas. Normalmente é concebida para ser lida em dispositivos móveis. A portabilidade, acessibilidade e funcionalidades são categorias associadas a este meio de comunicação.

Copyright © 2015 by IFE/APB, Lisboa

E aproximamo-nos do que motivou a escrita deste artigo...



Em outubro de 1988 é publicada em Lisboa, pelo Instituto de Formação Bancária, a 1.ª edição da **inforBANCA**. Desde logo se posicionou com a ambição de proporcionar informação técnica e abordar temas interessantes da atividade bancária e da economia nacional e internacional. Primeiro só em versão impressa, a partir de 2011 a proporcionar uma leitura no ecrã, disponível em www.ifb.pt/pt_PT/inforbanca-105



A partir de julho de 2015 a **inforBANCA** segue a tendência de tantas outras revistas e passa a ter uma publicação disponível para dispositivos móveis.

Com acesso a qualquer hora e em qualquer lugar...

Opte pelo suporte de leitura que mais lhe agrada.



Descarregue a **App** em qualquer **Tablet** ou **Smartphone Android** ou **iOS** à sua disposição.

Ou aceda através do **link**:
<http://inforbanca.mobi-shout.com>



A **inforBANCA** disponível para dispositivos móveis resulta de uma parceria com a **mobinteg**.



www.mobinteg.com | info@mobinteg.com

18 **inforBANCA 105** | jul : set | 2015



Foi convidado a preencher o questionário
Revistas Digitais: um recurso educativo na aprendizagem ao longo da vida

Para o preencher, clique no link



Anexo 11: Formulário Google Drive /Excel/SPSS

Exemplo da exportação do formulário do Google Drive para o programa Excel e deste para o SPSS.

Fração do Formulário do Google Drive

Carimbo de data/hora	1.1. Género	1.2. Idade	1.3. Atividade Profissional	1.4. Tempo de serviço na	1.5. Nível de escolaridade	1.6. Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida
2015/06/05 18:53:40	Feminino	De 46 a 55 anos	Banca, Docente	De 11 a 20 anos	Mestrado	Pós-Graduação, Formação Profissional Presencial, Formação Profissional
2015/06/29 18:57:29	Feminino	De 46 a 55 anos	Banca	De 11 a 20 anos	Mestrado	Pós-Graduação, Formação Profissional Presencial, Formação Profissional
2015/06/29 19:15:05	Feminino	De 46 a 55 anos	Banca	De 11 a 20 anos	Mestrado	Pós-Graduação, Formação Profissional Presencial, Formação Profissional
2015/07/02 10:02:21	Feminino	De 36 a 45 anos	Banca	Menos de 10 anos	Mestrado	Formação Profissional Presencial, Formação Profissional em e-Learning
2015/07/02 19:58:37	Feminino	Mais de 56 anos	Banca	De 11 a 20 anos	Mestrado	Pós-Graduação, Formação Profissional Presencial, Formação Profissional
2015/07/03 12:06:12	Masculino	Mais de 56 anos	Banca	Mais de 31 anos	Mestrado	Pós-Graduação, Formação Profissional Presencial, Formação Profissional
2015/07/03 12:16:53	Masculino	De 46 a 55 anos	Banca	De 21 a 30 anos	Ensino Secundário	Formação Profissional Presencial, Formação Profissional em e-Learning
2015/07/03 12:34:47	Masculino	De 46 a 55 anos	Banca	De 21 a 30 anos	Licenciatura	Formação Profissional Presencial, Formação Profissional em e-Learning
2015/07/03 13:04:51	Masculino	De 46 a 55 anos	Banca	De 21 a 30 anos	Licenciatura	Pós-Graduação
2015/07/03 13:44:20	Masculino	De 36 a 45 anos	Banca	De 11 a 20 anos	Ensino Secundário	Formação Profissional Presencial, Formação Profissional em e-Learning
2015/07/03 13:48:02	Masculino	Mais de 56 anos	Banca	Mais de 31 anos	Ensino Secundário	Formação Profissional em e-Learning, Autoformação
2015/07/03 14:00:32	Feminino	De 46 a 55 anos	Banca	De 21 a 30 anos	Licenciatura	Formação Profissional Presencial, Formação Profissional em e-Learning
2015/07/03 14:58:44	Feminino	De 36 a 45 anos	Banca	De 11 a 20 anos	Licenciatura	Pós-Graduação, Formação Profissional Presencial, Formação Profissional
2015/07/03 21:45:03	Feminino	Mais de 56 anos	Banca	Mais de 31 anos	Licenciatura	Formação Profissional em e-Learning
2015/07/06 11:16:48	Masculino	De 26 a 35 anos	Banca	Menos de 10 anos	Mestrado	Pós-Graduação, Formação Profissional Presencial, Formação Profissional
2015/07/06 11:37:28	Feminino	De 36 a 45 anos	Banca	De 11 a 20 anos	Licenciatura	Pós-Graduação, Formação Profissional Presencial, Formação Profissional
2015/07/06 16:21:25	Masculino	De 46 a 55 anos	Banca	De 11 a 20 anos	Licenciatura	Autoformação
2015/07/07 15:13:57	Masculino	De 46 a 55 anos	Informática	De 11 a 20 anos	Ensino Secundário	Formação Profissional Presencial, Formação Profissional em e-Learning

Com a informação recolhida e traduzida no Excel para um código numérico procedeu-se à passagem para o visualizador de dados do SPSS.

Fração do ficheiro Excel

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	
1.1. Género	1.2. Idade	APa	APb	1.4. Tempo de serviço na banca	1.5. Nível de escolaridade	ALVa	ALVb	ALVc	ALVd	ALVe	ALVf	DLDa	DLDb	DLDc	DLDe	DLDe	
1	4	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2
2	1	4	1	2	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2
3	1	4	1	2	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2
4	1	4	1	2	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2
5	1	3	1	2	1	3	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2
6	1	5	1	2	2	3	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2
7	2	5	1	2	4	3	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2
8	2	4	1	2	3	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2
9	2	4	1	2	3	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2
10	2	4	1	2	3	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2
11	2	3	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2
12	2	5	1	2	4	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2
13	1	4	1	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2
14	1	3	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2
15	1	5	1	2	4	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2
16	2	2	1	2	1	3	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1
17	1	3	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2

O resultado é o que se apresenta na figura abaixo onde está exibida uma fração do visualizador com códigos. Dos 570 Questionários e das 100 variáveis resultou um total de 57000 dados.

Fração da visualização de dados

	Gênero	Idade	AtividadeBanca	AtividadeOutra	Temposevi...	Habilitações	ALVa	ALVb	ALVc	ALVd	ALVe	ALVf	DispositivosDa	DispositivosDb	DispositivosDc
1	1	4	1	1	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	2
2	1	4	1	2	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1
3	1	4	1	2	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1
4	1	3	1	2	1	3	2	1	1	2	1	2	2	1	1
5	1	5	1	2	2	3	1	1	1	2	2	2	2	1	1
6	2	5	1	2	4	3	1	1	1	2	1	2	2	2	1
7	2	4	1	2	3	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2
8	2	4	1	2	3	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1
9	2	4	1	2	3	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1
10	2	3	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2
11	2	5	1	2	4	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1
12	1	4	1	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2
13	1	3	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2
14	1	5	1	2	4	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2
15	2	2	1	2	1	3	1	1	1	2	2	2	1	1	1
16	1	3	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1
17	2	4	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2
18	2	4	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2

Com este processo iniciaram-se os testes estatísticos e respetiva análise.

Anexo 12: Síntese dos questionários com base no SPSS

N.º de Questão no Questi.	N.º na Matriz SPSS	Nº de item no Ques.	Nome da variável no ficheiro de dados na coluna Rótulo	Nº de variá.	Escala de medida e gama de valores	Qual a finalidade dos testes?	Análise descritiva dos dados
Q. 1.1.	1	1	Género	1	Nominal 1= fem 2= mas	Identificar diferenças entre os géneros.	Frequência absoluta e relativa
Q. 1.2.	2	2	Idade	1	Ordinal 1=Menos de 25 anos 2=De 26 a 35 anos 3=De 36 a 45 anos 4=De 46 a 55 anos 5=Mais de 56 anos	Identificar tendências digitais por grupo de idade.	Frequência absoluta e relativa
Q. 1.3.	3	3	Atividade profissional Banca	1	Nominal 1= Sim 2=Não	Confirmar se os inquiridos têm ligação à banca.	Frequência absoluta e relativa
Q.1.3.	4	3	Atividade profissional Outra	1	Nominal 1=Sim 2=Não	Confirmar respondentes com outras atividades profissionais.	Frequência absoluta e relativa
Q. 1.4.	5	4	Tempo de serviço na banca	1	Ordinal 1=Menos de 10 anos 2=De 11 a 20 anos 3=De 21 a 30 anos 4=Mais de 31 anos 5=Não trabalho na banca	Verificar se existe relação entre o tempo de serviço e os programas de ALV.	Frequência absoluta e relativa
Q. 1.5.	6	5	Nível de escolaridade	1	Ordinal 1=Ensino secundário 2=Licenciatura 3=Mestrado 4=Doutoramento 5=Outra	Averiguar o nível de habilitações literárias e verificar se existe relação com a literacia digital.	Frequência absoluta e relativa
Q.1.6.	7	6	Pós Graduação	6	Nominal	Estimar a frequência de	Frequência absoluta e relativa

					1=Sim 2=Não	programas de ALV		
Q.1.6.	8	6	Formação profissional Presencial			Estimar a frequência de programas de ALV	Frequência absoluta e relativa	
Q.1.6.	9	6	Formação Profissional em e-Learning			Estimar a frequência de programas de ALV	Frequência absoluta e relativa	
Q.1.6.	10	6	Unidade Curricular Isolada			Estimar a frequência de programas de ALV	Frequência absoluta e relativa	
Q.1.6.	11	6	Autoformação			Estimar a frequência de programas de ALV	Frequência absoluta e relativa	
Q.1.6.	12	6	Outra			Estimar a frequência de programas de ALV	Frequência absoluta e relativa	
Q.1.7.	13	7	Computador Fixo	6	Nominal 1=Sim 2=Não	Identificar os dispositivos usados para leitura digital	Frequência absoluta e relativa	
Q.1.7.	14	7	Computador Portátil				Frequência absoluta e relativa	
Q.1.7.	15	7	Smartphone				Frequência absoluta e relativa	
Q.1.7.	16	7	Tablet				Frequência absoluta e relativa	
Q.1.7.	17	7	E-reader				Frequência absoluta e relativa	
Q.1.7.	18	7	D - Outra				Frequência absoluta e relativa	
Q.1.8.	19	8	Trabalho	5	Nominal 1=Sim 2=Não	Identificar locais de acesso a leitura digital	Frequência absoluta e relativa	
Q.1.8.	20	8	Casa				Frequência absoluta e relativa	
Q.1.8.	21	8	Estabelecimento de Ensino				Frequência absoluta e relativa	
Q.1.8.	22	8	Locais públicos				Frequência absoluta e relativa	
Q.1.8.	23	8	Outra				Frequência absoluta e relativa	
Q.1.9.	24	9	Diariamente dedica quantas horas à leitura digital?	1	Ordinal 1=Não leio todos os dias 2=De 1 a 3 horas 3=De 4 a 7 horas 4=Mais de 7 horas	Estimar a frequência diária de leitura digital	Frequência absoluta e relativa	
Q.1.10.	25	10	Blogues	8	Ordinal 1=Nunca 2=Pelo menos uma vez por mês 3=Pelo menos uma vez por semana 4=Pelo menos uma vez por dia	Identificar tendências de leitura digital	Frequência absoluta e relativa	
Q.1.10.	26	11	Sites					Frequência absoluta e relativa
Q.1.10.	27	12	Youtube					Frequência absoluta e relativa
Q.1.10.	28	13	Revistas digitais					Frequência absoluta e relativa
Q.1.10.	29	14	Revistas impressas					Frequência absoluta e relativa
Q.1.10.	30	15	Jornais online					Frequência absoluta e relativa
Q.1.10.	31	16	eBooks			Frequência absoluta e relativa		

Q.1.10.	32	17	Redes Sociais				Frequência absoluta e relativa
Q.1.11.	33	18	Generalistas/Informação	7	Nominal 1=Sim 2=Não	Identificar o acesso a categorias de revistas de revistas digitais	Frequência absoluta e relativa
Q.1.11.	34	19	Economia/Negócios				Frequência absoluta e relativa
Q.1.11.	35	20	Científicas/técnicas				Frequência absoluta e relativa
Q.1.11.	36	21	Literárias				Frequência absoluta e relativa
Q.1.11.	37	22	Desportivas				Frequência absoluta e relativa
Q.1.11.	38	23	Computadores/Internet				Frequência absoluta e relativa
Q.1.11.	39	24	Cultura/Lazer				Frequência absoluta e relativa
Q.1.12	40	25	Cursos de formação	9	Nominal 1=Sim 2=Não	Averiguar fontes de atualização profissional	Frequência absoluta e relativa
Q.1.12	41	25	Conferências				Frequência absoluta e relativa
Q.1.12	42	25	Colegas de trabalho				Frequência absoluta e relativa
Q.1.12	43	25	Revistas especializadas				Frequência absoluta e relativa
Q.1.12	44	25	Websites				Frequência absoluta e relativa
Q.1.12	45	25	Newsletters				Frequência absoluta e relativa
Q.1.12	46	25	Redes sociais				Frequência absoluta e relativa
Q.1.12	47	25	Livros técnicos				Frequência absoluta e relativa
Q.1.12	48	25	Temas Prof Outros	Frequência absoluta e relativa			
Q.1.13	49	26	Grau de interesse	1	Ordinal 1=Nada interessado 2=Não muito interessado 3=Algo interessado 4=Muitas vezes	Sondar o interesse na leitura de revistas digitais da área profissional	Frequência absoluta e relativa
Q.1.14.	50	27	Lê revistas digitais em dispositivos móveis?	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Às vezes 4=Muitas vezes	Estimar a frequência de leitura de revistas digitais em dispositivos móveis	Frequência absoluta e relativa
D.2.1	51	28	Utilizo a Web para pesquisar informação	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.2	52	29	Procuro na Web Informação relacionada com a minha área	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa

			profissional		3=Algumas vezes 4=Muitas vezes		
D.2.3	53	30	Consigno localizar na Web a informação de que preciso	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.4	54	31	Localizo na Web informação em sistemas agregadores de bases de dados	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.5	55	32	Estabeleço uma estratégia de pesquisa de informação	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.6	56	33	Defino limites quando efetuo uma pesquisa	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.7	57	34	Traduzo os termos para inglês para pesquisar em bases de dados internacionais	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.8	58	35	Seleciono os artigos pelos títulos	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.9	59	36	Avalio a qualidade da informação que encontro na Web	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa

					4=Muitas vezes		
D.2.10	60	37	Quando encontro informação relevante na Web organizo-a em ficheiros	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.11	61	38	Publico conteúdos na Web	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.12	62	39	Utilizo a Web para comunicação profissional	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.13	63	40	Utilizo a Web para comunicação pessoal	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.14	64	41	Utilizo Medias Digitais como fonte de informação para contexto de aprendizagem	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.15	65	42	Participo em Webinars	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.16	66	43	Participo em projetos digitais	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa

D.2.17	67	44	Realizo ou realizei cursos em e-Learning	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.18	68	45	Imprimo a informação que considero importante	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.19	69	46	Cito as fontes sempre que utilizo informação retirada da Web	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.2.20	70	47	Começo por ler na diagonal para perceber o conteúdo que interessa	1	Ordinal 1=Nunca 2=Raramente 3=Algumas vezes 4=Muitas vezes	Estimar o índice de literacia digital	Frequência absoluta e relativa
D.3.1	71	48	Ler no ecrã torna-nos leitores diferentes	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.2	72	49	As revistas digitais devem ter em conta quer a informação quer o entretenimento	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.3	73	50	Apesar do formato ser diferente nunca se leu tanto como agora	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa

D.3.4	74	51	Estamos a criar hábitos de leitura digital	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.5	75	52	A leitura no ecrã é mais rápida do que a leitura no papel	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.6	76	53	A leitura no ecrã é mais superficial do que a leitura no papel	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.7	77	54	A leitura digital é motivadora para a aprendizagem	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.8	78	55	O tamanho do ecrã é importante para a leitura	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.9	79	56	A Web é uma escola de aprendizagem informal	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.10	80	57	A Web exerce grande influência na forma como se aprende	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.11	81	58	O design das revistas é	1	Ordinal	Obter informação sobre	Frequência absoluta e relativa

			fundamental pois é uma forma de comunicar/informar		1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	
D.3.12	82	59	É fácil ler o conteúdo de uma revista quando está no formato digital	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.13	83	60	As revistas digitais publicam de forma muito acessível temas muito complexos	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.14	84	61	As revistas digitais abordam os temas de forma original	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.15	85	62	As revistas digitais são um bom recurso para a formação profissional	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.16	86	63	As revistas digitais proporcionam interação com o leitor	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.17	87	64	As revistas digitais podem ser um bom recurso na metodologia de e-learning	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.18	88	65	O conteúdo de uma revista digital é mais	1	Ordinal 1=Discordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas	Frequência absoluta e relativa

			importante do que a sua apresentação gráfica		2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	
D.3.19	89	66	Ler no ecrã é muito cansativo	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.20	90	67	Observo muitas pessoas a ler em dispositivos móveis	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.21	91	68	O meu tempo de leitura aumentou desde que utilizo o ecrã para ler	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.22	92	69	Disperso-me quando leio muita informação no ecrã	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.23	93	70	Quando estou a ler no ecrã aprofundo mais os assuntos	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.24	94	71	Sinto-me confortável a ler uma revista digital porque tem um princípio, um meio e um fim	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.25	95	72	A autonomia dos dispositivos móveis é importante porque	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e	Frequência absoluta e relativa

			posso fazer download de revistas digitais e lê-las offline		3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	aprendizagem	
D.3.26	96	73	Os artigos de revistas digitais têm o tamanho adequado ao meu tempo de concentração	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.27	97	74	Gosto de ler no ecrã conteúdos de pequenas dimensões	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.28	98	75	Gosto de ler revistas da atualidade	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.29	99	76	Gosto de ler em dispositivos móveis	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa
D.3.30	100	77	Gosto de estudar tendo como suporte físico um dispositivo móvel	1	Ordinal 1=Discordo totalmente 2=Discordo em parte 3=Concordo em parte 4=Concordo totalmente	Obter informação sobre leitura digital, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem	Frequência absoluta e relativa

Anexo 13: Outputs dos questionários

Número de casos em cada cluster

Cluster	1	116,000
	2	172,000
	3	188,000
	4	94,000
Válido		570,000
Ausente		,000

Gênero * Número de caso de cluster Tabulação cruzada

		Número de caso de cluster				Total
		1	2	3	4	
Gênero	Feminino	36	63	75	38	212
	Masculino	80	109	113	56	358
Total		116	172	188	94	570

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	2,914 ^a	3	,405
Razão de verossimilhança	2,954	3	,399
Associação Linear por Linear	2,549	1	,110
N de Casos Válidos	570		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 34,96.

Idade * Número de caso de cluster Tabulação cruzada

Contagem

		Número de caso de cluster				Total
		1	2	3	4	
Idade	Menos de 25 anos	3	2	3	0	8
	De 26 a 35 anos	34	43	43	14	134
	De 36 a 45 anos	52	86	84	37	259
	De 46 a 55 anos	23	35	48	36	142
	Mais de 56 anos	4	6	10	7	27
Total		116	172	188	94	570

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	21,000 ^a	12	,050
Razão de verossimilhança	21,526	12	,043
Associação Linear por Linear	15,349	1	,000
N de Casos Válidos	570		

a. 5 células (25,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,32.

Nível de escolaridade * Número de caso de cluster Tabulação cruzada

Contagem

		Número de caso de cluster				Total
		1	2	3	4	
Nível de escolaridade	Ensino Secundário	34	36	51	45	166
	Licenciatura	70	106	108	43	327
	Mestrado	5	21	18	5	49
	Doutoramento	1	1	0	0	2
	Outra	6	8	11	1	26
Total		116	172	188	94	570

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	30,399 ^a	12	,002
Razão de verossimilhança	31,339	12	,002
Associação Linear por Linear	5,358	1	,021
N de Casos Válidos	570		

a. 5 células (25,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,33.

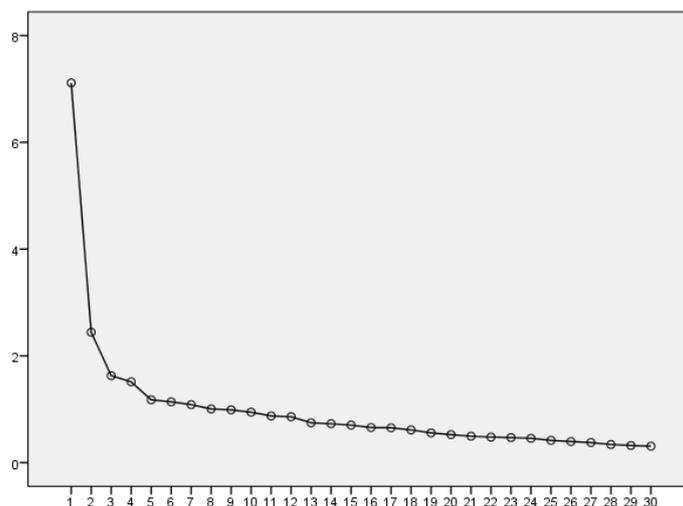
Nível de escolaridade * Número de caso de cluster Tabulação cruzada

			Número de caso de cluster				Total
			1	2	3	4	
Nível de escolaridade	Ensino Secundário	Contagem	34	36	51	45	166
		Resíduos padronizados	,0	-2,0	-,5	3,4	
	Licenciatura	Contagem	70	106	108	43	327
		Resíduos padronizados	,4	,7	,0	-1,5	
	Mestrado	Contagem	5	21	18	5	49
		Resíduos padronizados	-1,6	1,6	,5	-1,1	
	Doutoramento	Contagem	1	1	0	0	2
		Resíduos padronizados	,9	,5	-,8	-,6	
	Outra	Contagem	6	8	11	1	26
		Resíduos padronizados	,3	,1	,8	-1,6	
Total		Contagem	116	172	188	94	570

Anexo 14: Análise Fatorial

Selecionámos o gráfico *Scree Plot* para sabermos quanto fatores se justificava analisar e o gráfico apresenta uma configuração que permite aceitar 4 fatores.

Figura 107: Scree Plot da Dimensão 3 do questionário



A análise fatorial foi realizada a todos os 30 itens da dimensão. A tabela de resultados do SPSS mostrou os quatro grupos definidos. Na tabela seguinte, resumem-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos 4 fatores.

Quadro 63: Pesos fatoriais de cada item nos quatro fatores retidos

Matriz de componente rotativa^a

	Componente			
	1	2	3	4
O meu tempo de leitura aumentou desde que utilizo o ecrã para ler	,743	,188	,074	,056
A Leitura no ecrã é mais rápida do que a leitura no papel	,656	,064	,144	,139
Gosto de ler em dispositivos móveis	,647	,246	,132	-,226
Quando estou a ler no ecrã aprofundo mais os assuntos	,609	,418	-,023	,071
Gosto de estudar tendo como suporte físico um dispositivo móvel	,582	,322	,027	-,099
A leitura digital é motivadora para a aprendizagem	,544	,230	,272	-,060
Apesar do formato ser diferente nunca se leu tanto como agora	,518	-,045	,461	,015

Sinto-me confortável a ler uma revista digital porque tem um princípio, um meio e um fim	,517	,459	-,064	,026
As revistas digitais proporcionam interação com o leitor	,093	,707	,235	-,004
As revistas digitais são um bom recurso para a formação profissional	,161	,682	,300	-,092
As revistas digitais podem ser um bom recurso na metodologia de e-learning	,027	,613	,338	-,093
As revistas digitais abordam os temas de forma original	,278	,557	,219	-,060
As revistas digitais publicam de forma muito acessível temas muito complexos	,301	,547	,207	-,049
Os artigos de revistas digitais têm o tamanho adequado ao meu tempo de concentração	,373	,534	,004	-,023
O conteúdo de uma revista digital é mais importante do que a sua apresentação gráfica	,076	,490	-,019	,176
É fácil ler o conteúdo de uma revista quando está no formato digital	,418	,454	,188	-,137
O design das revistas é fundamental pois é uma forma de comunicar/informar	-,015	,181	,650	-,049
A Web exerce grande influência na forma como se aprende	,174	,201	,633	,078
Estamos a criar hábitos de leitura digital	,467	-,020	,590	,023
A Web é uma escola de aprendizagem informal	,057	,082	,581	,069
O tamanho do ecrã é importante para a leitura	-,250	,077	,441	,253
As revistas digitais devem ter em conta quer a informação quer o entretenimento	,046	,123	,413	,120
A autonomia dos dispositivos móveis é importante porque posso fazer download de revistas digitais e lê-las offline	,267	,242	,399	-,083
Gosto de ler revistas da atualidade	,222	,155	,256	-,040
Observo muitas pessoas a ler em dispositivos móveis	,151	,219	,220	,191
A leitura no ecrã é mais superficial do que a leitura no papel	-,038	-,052	,007	,729
Disperso-me quando leio muita informação no ecrã	-,078	,082	,014	,702
Ler no ecrã é muito cansativo	-,407	-,035	,103	,613
Ler no ecrã torna-nos leitores diferentes	,175	-,122	,080	,522
Gosto de ler no ecrã conteúdos de pequenas dimensões	,087	,216	,137	,220

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 10 iterações.

A estrutura relacional das classificações dos 30 itens da Dimensão 3 – Percepção sobre leituras digitais, revistas digitais, dispositivos móveis e aprendizagem - foi avaliada pela Análise Fatorial sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das Componentes Principais seguida de uma rotação Varimax com Normalização de Kaiser. Os fatores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1 em consonância com o Scree Plot e a percentagem da variância retida. Para avaliar a validade da Análise Fatorial utilizou-se o critério KMO tendo-se observado um KMO = 0,881, o que indica que a análise de componentes principais pode ser feita.

Para a observação optou-se por reter o item que apresenta uma carga fatorial mais elevada num determinado fator. Assim, e de acordo com os resultados, pode concluir-se que o fator 1 é constituído pelos oito itens iniciais, o fator 2 pelos oito fatores que se seguem, o fator 3 pelos nove itens seguintes e o fator 4 pelos últimos cinco itens.