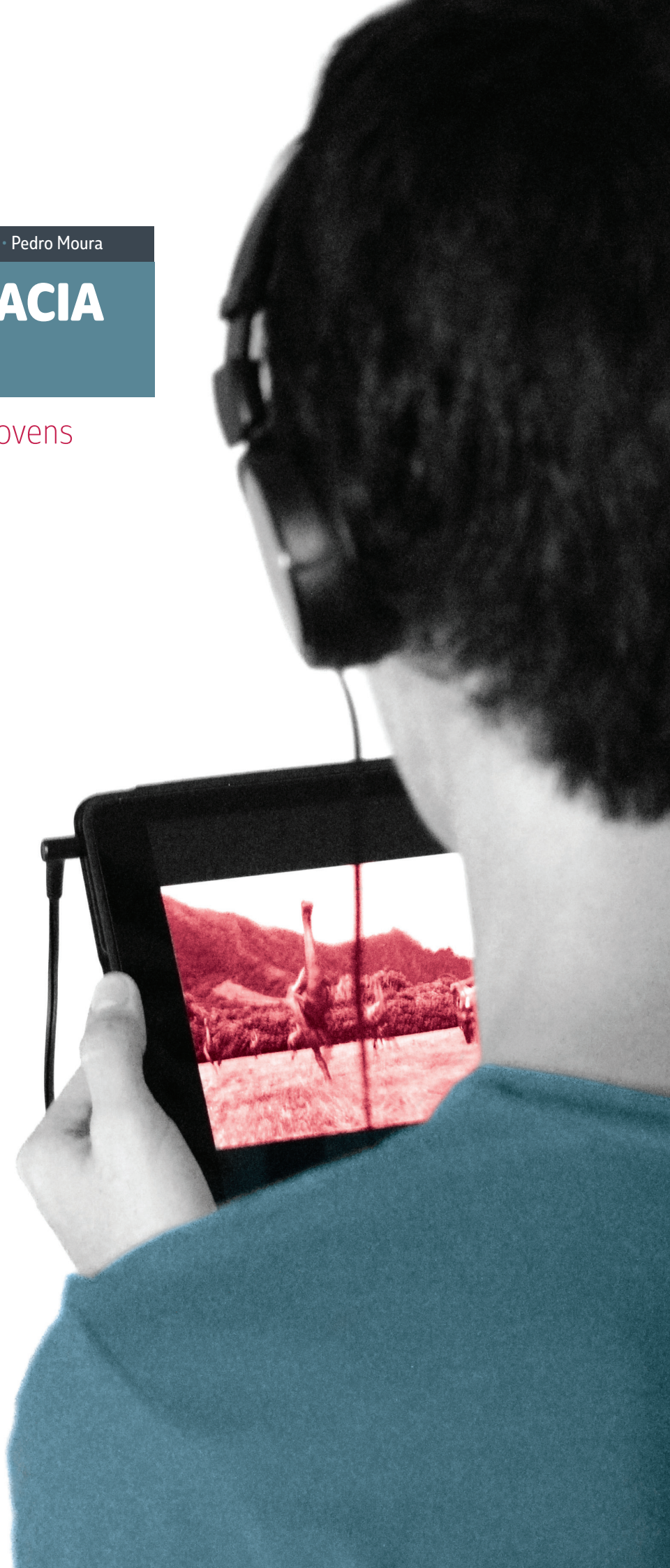


Sara Pereira · Manuel Pinto · Pedro Moura

NÍVEIS DE LITERACIA MEDIÁTICA:

Estudo Exploratório com Jovens
do 12º ano





Universidade do Minho
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

Com o apoio de:



Sara Pereira • Manuel Pinto • Pedro Moura

NÍVEIS DE LITERACIA MEDIÁTICA:

Estudo Exploratório com Jovens
do 12º ano





*
Página intencionalmente deixada em branco

FICHA TÉCNICA

© CECS 2015 Todos os Direitos Reservados

A presente publicação encontra-se disponível gratuitamente em:

www.cecs.uminho.pt

Título	<i>Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano</i>
Autores	Sara Pereira, Manuel Pinto & Pedro Moura
Design gráfico	Leonardo Pereira (leonardpeartree@gmail.com • www.acoupleofilms.com)
ISBN	978-989-8600-41-7 (eBook) 978-989-8600-42-4 (impresso)
Capa	Fotografia: Sara Pereira
Formato	eBook, 144 páginas
Data de Publicação	2015, junho
Editora	CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho Braga - Portugal
Apoio	Gabinete para os Meios de Comunicação Social Rede de Bibliotecas Escolares Iniciativa enquadrada no MILObs - Observatório sobre <i>Media</i> , Informação e Literacia



Este relatório encontra-se em conformidade com o novo acordo ortográfico.



*
Página intencionalmente deixada em branco

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

1. NOTA INTRODUTÓRIA	1
2. PONTOS DE PARTIDA DO ESTUDO	5
2.1. Literacia para os <i>Media</i> : conceito e dimensões	6
2.2. Níveis de quê? O conceito de competência em discussão	14
2.3. As competências em literacia mediática	24
2.4. A avaliação de competências de literacia mediática	27
3. METODOLOGIA DO ESTUDO	33
3.1. Objetivos	34
3.2. Universo e amostragem	35
3.3. Modelo de análise, questionário e escala de níveis de literacia mediática	37
3.4. Análise estatística	42
4. O QUE SABEM OS JOVENS SOBRE OS <i>MEDIA</i>? PRÁTICAS E NÍVEIS DE LITERACIA MEDIÁTICA	43
4.1. Caracterização sociodemográfica dos jovens participantes no estudo	44
4.2. Acessos e usos dos <i>media</i> e práticas de participação	47
4.3. Três níveis de Literacia Mediática: onde se posicionam os jovens?	60
4.4. Caracterização sociodemográfica dos três grupos	64
4.5. Acessos e usos dos <i>media</i> pelos três grupos	66
4.6. O que sabem os jovens sobre...	71
... Interpretação e análise de conteúdos mediáticos	71
... Participação e produção mediática	78
... Conhecimento geral dos <i>media</i>	82
... Literacia da Informação	87
5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	91
BIBLIOGRAFIA	99
ANEXOS	103



*
Página intencionalmente deixada em branco

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com a colaboração de diferentes instituições e profissionais e só assim se tornou possível. A sua realização foi também objeto de várias discussões e trocas de saberes, com diversas pessoas. A todos devemos um agradecimento.

Agradecemos às direções dos agrupamentos de escolas que nos abriram as portas para a realização deste estudo e deixamos um agradecimento muito especial aos professores bibliotecários que tiveram a seu cargo a aplicação dos questionários. Sem este apoio, a recolha de dados teria sido muito mais difícil e talvez não tivéssemos alcançado escolas de todo o país. O nosso obrigada, também, aos coordenadores interconcelhios que de algum modo nos ajudaram.

Agradecemos também à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência o fornecimento de dados relativos aos alunos matriculados no 12º ano em escolas públicas nacionais.

Ao Hélder Alves, docente no Instituto Superior de Serviço Social do Porto (ISSSP) e responsável pela conceção e produção estatística do Sistema de Garantia Interna de Qualidade – SIGIQ da Universidade Católica (Porto), agradecemos a disponibilidade e a colaboração preciosa e imprescindível na revisão do questionário e na análise estatística do estudo.

À Margarida Toscano, da Rede de Bibliotecas Escolares, à Alexandra Lorena e ao Sérgio Gomes da Silva, do Gabinete para os Meios de Comunicação Social, agradecemos a implicação no trabalho, a disponibilidade, o interesse e as conversas valiosas, das quais saíram, muitas vezes, mais dúvidas do que certezas. À Margarida acresce ainda um agradecimento pelo sentido crítico, pela revisão, pelas sugestões únicas e pela paciência também única.

À Maria Emília Brederode Santos, pedagoga de referência e uma das principais impulsionadoras da Educação para os *Media* em Portugal, agradecemos o olhar crítico sobre o que parecia muito simples e era, afinal, tão complexo.

À Teresa Pombo, da Direção-Geral da Educação, queremos agradecer o contributo na discussão inicial do questionário.

Um agradecimento também a todas as entidades e parceiros do Grupo Informal sobre Literacia Mediática (GILM), que acolheram a ideia deste estudo e que têm contribuído para colocar a Literacia para os *Media* na agenda pública do nosso país.



*
Página intencionalmente deixada em branco

1.0

NOTA INTRODUTÓRIA

NOTA INTRODUTÓRIA

“It may be said that it is no longer an advantage to be media literate; rather it is a debilitating disadvantage not to be” (EAVI et al., 2009:10).

A Literacia para os *Media*, entendida como “a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Recomendação da Comissão Europeia de 20 de agosto de 2009), é atualmente considerada uma via essencial para uma cidadania mais qualificada e uma sociedade mais inclusiva. O modo como os *media* habitam hoje os quotidianos, cria novas formas de lazer e de entretenimento e proporciona novos modos de trabalhar, de estudar, de conhecer o mundo, de comunicar, de estabelecer relações intersubjetivas e de nos informarmos e sermos informados. Tais mudanças, bem como as que ocorrem no ambiente mediático, tornam fundamental o aprender a ler e a analisar criticamente esses meios, os seus usos e apropriações e o saber criar, produzir e partilhar conteúdos.

É nesse sentido que várias instituições, de âmbito nacional e internacional, têm trabalhado, encetando esforços e ações para que a Literacia para os *Media* se constitua como um “direito humano fundamental” (Buckingham, 2001: 5), tendo presente que “a Educação para os *Media* é parte do direito básico de todos os cidadãos, em todos os países do mundo, à liberdade de expressão e ao direito à informação e é instrumental na criação e sustentação da democracia” (Youth Media Education - Recomendação de Sevilha, 2002).

O desenvolvimento de competências de Literacia Mediática surge assim como algo de essencial para o cidadão do século XXI, entendendo-se a competência mediática como

“uma atitude crítica e exigente para com os meios de comunicação, a fim de formar cidadãos bem equilibrados, capazes de tomar as suas próprias decisões com base nas informações

disponíveis. Permite-lhes ter acesso à informação necessária, analisá-la e ser capaz de identificar os interesses económicos, políticos, sociais e/ou culturais que estão por detrás dessa informação. A Educação para os *Media* ensina as pessoas a interpretar e a produzir mensagens, a selecionar os meios mais adequados para comunicar e, eventualmente, ter uma palavra a dizer /maior influência na oferta e nos produtos mediáticas” (Conselho da Europa, 2000).

Parecendo consensual a importância da formação para uma relação crítica e esclarecida com os *media* e o campo mediático, bem como as vantagens de um bom nível de competências em Literacia Mediática para o exercício pleno da cidadania, abre-se no entanto todo um debate em torno da avaliação dos níveis e das competências. O que avaliar, como, em que contexto, de que modo e para quê, são algumas das questões que se formulam e cujas respostas continuam em aberto. Com efeito, no domínio da Literacia para os *Media*, a dimensão da avaliação é mais controversa do que consensual, havendo ainda um longo caminho a percorrer.

Na última década, a Comissão Europeia tem apoiado estudos para que se definam critérios e metodologias e se criem instrumentos para avaliar os níveis de Literacia Mediática na Europa. Estes estudos, que serão abordados na primeira parte deste Relatório, suportam-se em Recomendações da própria Comissão Europeia neste âmbito. Na Recomendação de 20 de agosto de 2009 (2009/625/CE), reconhecendo que

“Um grau mais elevado de Literacia Mediática contribuirá significativamente para a realização dos objectivos fixa-

1.0.

dos para a União Europeia no Conselho Europeu de Lisboa e na iniciativa i2010, nomeadamente os respeitantes a uma economia do conhecimento mais competitiva mas que ao mesmo tempo contribua para uma sociedade da informação mais inclusiva (CE, 2009: 9)

e constatando que “não existem critérios nem normas acordadas para avaliar a Literacia Mediática, sendo urgente efectuar estudos de maior escala e a mais longo prazo para estabelecer tais critérios” (*ibidem*), a CE recomenda que se tenha em conta o estudo então em curso (EAVI, 2009) e que se promova “a investigação sistemática, através de estudos e projectos, dos diferentes aspectos e dimensões da Literacia Mediática no ambiente digital e acompanhe e meça a evolução dos níveis de Literacia Mediática” (*idem*: 11).

Também ao nível das prescrições de política da União Europeia, a Diretiva “Serviços de Comunicação Social Audiovisual” determina que a Educação para os *Media* deve ser fomentada em todos os setores da sociedade, devendo os progressos e os níveis de Educação para os *Media* em todos os Estados-Membros ser reportados à CE de três em três anos (a partir de 2011). No primeiro Relatório da aplicação da Diretiva (CE, 2012), é reiterada a necessidade de avaliar os níveis de Literacia Mediática dos cidadãos.

Em 2014, no âmbito do Grupo de Peritos da ‘Media Literacy Unit’ da CE (que atualmente está sob alçada do DG Connect - Directorate General for Communications Networks, Content & Technology), é lançado a este grupo o desafio de conduzir, nos respetivos países e de forma voluntária, estudos piloto que avaliem os níveis de Literacia Mediática das suas populações.

Em Portugal, este desafio chega ao GILM – Grupo Informal sobre Literacia para os *Media* através de Sérgio Gomes da Silva, Perito do Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS) que

representa Portugal naquele Grupo. A ideia foi então abraçada por investigadores do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho que se lançam na realização do estudo com o apoio do próprio GMCS e da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). É por esta via que surge, portanto, o presente estudo.

Tratando-se de um estudo piloto, e não sendo possível contemplar todos os grupos populacionais, decidiu-se que a população-alvo do estudo seriam os jovens estudantes do 12º ano, com idades entre os 17 e os 18 anos, a frequentar escolas públicas a nível nacional. Interessava-nos conhecer o nível de preparação e de conhecimento que estes estudantes revelam sobre o campo mediático, numa fase que antecede, previsivelmente, o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho.

Recorrendo a uma amostragem não probabilística por quotas, segundo as NUT II, o estudo envolveu uma amostra de 679 estudantes de 46 escolas públicas a nível nacional. Os dados foram recolhidos através de um questionário, aplicado *online*, que incluía um conjunto de perguntas, mas também de exercícios, que pretendiam identificar o acesso e os usos dos *media* pelos jovens, os seus conhecimentos sobre este campo, bem como as capacidades de análise, interpretação e produção mediática. Para a definição dos níveis de Literacia Mediática, as respostas dos jovens foram corrigidas e classificadas de acordo com uma pontuação previamente definida. Foram incluídas nesta classificação apenas as questões relativas à análise e interpretação e à produção/participação nos *media*, pelas razões apontadas na parte metodológica. A partir dessa pontuação, os estudantes foram então posicionados num dos três níveis definidos (Nível 1, 2 ou 3). O Nível 1, que é aquele com piores classificações, representa mais de 50% da amostra, por contraste com o Nível 3, o que obteve a melhor classificação, que agrega apenas 5% dos jovens inquiridos. Estes resultados não deixaram de nos surpreender, suscitando-nos

NOTA INTRODUTÓRIA

várias questões sobre os fatores e os motivos que os podem ter desencadeado ou que os podem explicar. Esta e outras reflexões serão objeto deste Relatório que se encontra dividido em três partes.

Na primeira parte, são apresentados os pontos de partida teóricos do estudo, desde o conceito às dimensões da Literacia para os *Media*. Esta parte incorpora também uma leitura sobre os trabalhos, de âmbito internacional e nacional, que tiveram como objeto a avaliação dos níveis ou das competências de Literacia Mediática.

A segunda parte apresenta o caminho metodológico percorrido na conceção e realização do estudo.

A terceira e última parte apresenta os resultados alcançados. Depois da caracterização sociodemográfica dos jovens inquiridos, descreve os acessos e os usos dos *media* pelos mesmos. De seguida, apresenta e caracteriza os três níveis de Literacia Mediática e os grupos de estudantes divididos por esses mesmos níveis. O último ponto desta parte analisa, de forma mais detalhada, as respostas dos jovens às questões que incidiram sobre a interpretação e análise de mensagens mediáticas, sobre a produção e participação e, mais especificamente, sobre o conhecimento geral dos *media* e a literacia da informação.

Nas conclusões e notas finais, procura-se retomar alguns resultados apresentados na terceira parte para refletir sobre os seus significados e implicações. Levantam-se novas questões, decorrentes deste estudo exploratório, e desenham-se algumas recomendações para quem, no futuro, queira tomar esta matéria como campo de estudo ou prosseguir o caminho que se começou a traçar.

2.0

PONTOS DE PARTIDA
DO ESTUDO

2.1. LITERACIA PARA OS MEDIA: CONCEITO E DIMENSÕES



O termo literacia começou por ser associado às capacidades básicas de ler, escrever e calcular. Estas são, aliás, as dimensões que encontramos na definição proposta pelo Estudo Nacional de Literacia (Benavente *et al.*, 1996:4), que a entende como “a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo”. De acordo com Raymond Williams (1983:188 cit. em Livingstone *et al.*, 2008:104), a partir dos finais do século XIX, a literacia “foi uma palavra inventada para expressar a aquisição e a posse daquilo que era cada vez mais visto como capacidades gerais e necessárias”. Ora, com a complexificação da vida em sociedade, novas literacias começaram a ser necessárias. Moeller *et al.* (2011:10) salientam que:

“A literacia é actualmente reconhecida como um conceito plural e dinâmico; cada vez mais, os indivíduos literados são aqueles que têm as competências – conhecimento, capacidades e atitudes – que lhes permitem compreender e relacionar-se com aquilo que os rodeia de maneiras cada vez mais subtis do que a simples compreensão de palavras e números encadeados”.

Por sua vez, Livingstone *et al.* (2008:104) referem que “as tecnologias nunca ficam quietas e, portanto, nem as literacias associadas ao seu uso”. O desenvolvimento de uma sociedade sustentada na informação e no conhecimento acarreta permanentemente novos desafios para os cidadãos que a compõem. Há, assim, a necessidade de se possuir novas capacidades e/ou de desenvolver novas proteções, nomeadamente em relação à abundância de informação, de formas de comunicação e de mensagens mediatizadas (Firmino da Costa, 2003; Holladay & Coombs, 2013; Pérez Tornero, 2007b; Pinto *et al.*, 2011; Potter, 2010). É desta constatação que surgem as preocupações relativas a novas literacias, entre elas a mediática. A Declaração de Braga, resultante do primeiro congresso “Literacia, Media e Cidadania”, sugere precisamente que “os códigos e linguagens ca-

2.1.

racterísticos do mundo emergente apelam a um conceito de literacia que tenha por base não apenas a leitura, a escrita e o cálculo, mas também as imagens, os sons, a informação e as redes e, mais amplamente, as formas de comunicação digital e interactiva” (Conselho Nacional da UNESCO *et al.*, 2011:851). Pérez Tornero (2007a:75) chega mesmo a afirmar que a competência comunicativa está cada vez menos dependente da linguagem verbal, ligada à escrita e centrada na sintaxe da oração. A responsabilidade reside na proliferação de outros tipos de linguagens e formas de comunicação e significação que importa dominar. Assim sendo, “impõe-se um avanço profundo e sistemático da noção de competência linguística para a noção de competência semiológica em sentido alargado. Deste modo, compreenderemos melhor a produção de sentido numa sociedade mediática”, sustenta (*idem*:69).

De acordo com o estudo *Current trends and approaches to media literacy in Europe* (Pérez Tornero, 2007b), a Literacia Mediática enquanto conceito é relativamente recente. O mesmo trabalho aponta a Declaração de Grünwald, datada de 1982 e resultante de uma conferência promovida pela UNESCO, como “um dos marcos mais significativos” nesta área (*idem*:9), considerando que o trabalho da UNESCO em torno do que se tem designado de Educação para os *Media* é o “predecessor imediato” de uma definição mais ampla de Literacia para os *Media* (*idem*:10). De acordo com Fastrez (2010), Roosen (2013) e Pinto *et al.* (2011), por exemplo, a Educação para os *Media* constitui o processo que conduz a determinados níveis de Literacia Mediática.

Segundo o Danish Technological Institute e a European Association for Viewers Interests (DTI & EAVI, 2011: 5), foi na Conferência de Aspen (1993) que se gerou a primeira definição compreensiva de Literacia Mediática. Esta foi enunciada enquanto capacidade de aceder, analisar, avaliar e produzir *media* impressos e eletrónicos.

Há várias formas de entender e, sobretudo, de verbalizar o conceito, ainda que as questões do acesso, da receção e uso críticos e, mais recentemente, da produção e participação estejam presentes em muitas das definições. A equipa dirigida por Pérez Tornero (2007b:12) atribui à OFCOM “a mais básica definição de Literacia Mediática”, com esta a enunciá-la enquanto “habilidade para aceder, compreender e criar comunicações em contextos variados”. De facto, este mesmo entendimento tem sido reafirmado pelo regulador britânico (cf. OFCOM, 2008:4, por exemplo), que especificou, num texto de 2008, o que entende por cada um dos componentes da citada definição.

Nas conceções da OFCOM, o acesso não se limita à disponibilidade e utilização (*idem*:10), engloba o uso dos *media*, o volume e a amplitude desse uso (*ibidem*), para além do interesse, da consciência e da competência. Já a compreensão inclui o interesse e as competências relativas ao uso das características disponíveis em cada plataforma, a dimensão e os níveis de interesse, a confiança nos conteúdos e o uso de mecanismos de segurança (*idem*:4). Por último, a criação incorpora a confiança dos utilizadores em relação aos conteúdos e o seu interesse na realização de tarefas também elas criativas (*ibidem*). Especificando cada um dos elementos, a OFCOM apontou algumas dimensões a avaliar – e que foram consideradas no presente estudo – no que concerne ao (1) acesso, à (2) compreensão e à (3) criação (*idem*:10-11):



1 Acesso;

- a. Interesse e consciência das múltiplas plataformas mediáticas;
- b. Uso, volume de uso e amplitude do uso das diferentes plataformas;
- c. Competência na utilização das características disponíveis em cada plataforma.



2 Compreensão;

- a. Confiança na televisão e na Internet

2.1.

LITERACIA PARA OS MEDIA: CONCEITO E DIMENSÕES

- (nos seus conteúdos);
- b. Extensão e níveis de interesse em relação a cada plataforma;
- c. Dimensão das regras respeitantes ao acesso e ao uso de cada plataforma;
- d. Conhecimento e competências face a dispositivos de segurança e controlo (bloqueios de acessos, etc.).

**3 Criação;**

- a. Criação individual de conteúdo;
- b. Capacidade de interação com outros.

Os elementos da definição do regulador britânico estão de certa forma presentes em delimitações como a de Livingstone (2004)¹, de Lopes (2011, 2013)² ou de instâncias comunitárias como a Comissão Europeia e o Parlamento Europeu³. Ainda assim, este facto não impediu a proliferação de entendimentos mais ou menos consonantes, mais ou menos diferentes. Aliás, Potter (2010:676) realça a ausência de um entendimento único sobre o conceito em causa. “É como se cada pessoa que escreve sobre Literacia Mediática a conceptualize com uma construção diferenciada de elementos definidores”, argumenta (*ibidem*). E apesar da existência de tentativas para a construção de definições abrangentes e partilháveis, “parece não existir um consenso, já que os académicos continuam a adicionar e a subtrair ideias de outras definições durante a construção do seu próprio conceito” (*idem*:679).

Para Potter (*ibidem*), “há três grandes questões que confrontam os académicos que consideram a ideia de Literacia Mediática”. A primeira diz respeito aos *media* que o conceito abarca, ainda que, atualmente, a convergência e a consequente necessidade de atender a todas as formas mediáticas ganhe cada vez mais força (*ibidem*). A segunda

questão envolve o próprio entendimento do termo ‘literacia’ no contexto dos *media*, com as posições a poderem abranger apenas as capacidades, os conhecimentos ou as práticas, ou a adotarem uma perspetiva mais ampla (*idem*:679-680). Por fim, terceira questão identificada pelo autor é o propósito da Literacia Mediática, destacando-se as posições que advogam uma melhoria das vidas dos cidadãos pelo maior controlo sobre as mensagens mediáticas, as que se centram nos *curricula* escolares e aquelas que enfatizam o ativismo social (*idem*:680). Apesar destas diferenças, o autor considera ser “interessante notar que quase todas as ideias apresentadas complementam-se mutuamente” (*ibidem*). Potter salienta que “parece haver um entendimento geral sobre algumas ideias centrais e uma aceitação geral de muitas ideias periféricas”, fazendo com que os diferentes entendimentos advenham, sobretudo, do foco escolhido pelos diferentes investigadores (*ibidem*), facto também constatado por Livingstone *et al.* (2008), por exemplo. Alguns anos antes, Potter tinha proposto um entendimento de Literacia Mediática em termos muito próprios. O autor definiu-a como “uma perspetiva através da qual nos expomos aos *media* e interpretamos os significados das mensagens que encontramos” (Potter, 1998:5). Esta perspetiva é baseada em estruturas de conhecimentos, que dependem, por um lado, das competências que possuímos e, por outro lado, das informações – dos meios de comunicação e do mundo real – a que nos expomos. A definição proposta por Potter enfatiza, portanto, o acesso e a interpretação, reconhecendo a importância dos *media* mas também de um contexto mais amplo.

A União Europeia tem sido protagonista de vários esforços para definir e estudar a Literacia Mediática. A Comissão Europeia, através da Recomendação 2009/625/CE⁴, entende-a como “a capacida-

¹ Para a autora, a Literacia Mediática é a “habilidade para aceder, analisar, avaliar e criar mensagens através de uma variedade de contextos (*idem*:s/p).

² Lopes entende a Literacia Mediática como “a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diferentes contextos (2011:451). O acesso, a compreensão, a avaliação e a criação são os domínios operacionais de processamento de informação para o qual remete o conceito (2013:163).

³ Estas serão abordadas com maior detalhe adiante.

2.1.

de de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos, e de criar comunicações em diversos contextos”. A mesma entidade acrescenta que “a Literacia Mediática inclui todos os meios de comunicação social”, tendo como objetivo aumentar o conhecimento dos cidadãos sobre as diferentes mensagens mediáticas e meios que existem na Sociedade da Informação. Entre estes encontramos os “programas, filmes, imagens, textos, sons e sítios *web* que chegam até nós através de diferentes formas de comunicação”. A mesma Recomendação acrescenta que “a Literacia Mediática é hoje considerada uma das condições essenciais para o exercício de uma cidadania ativa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária”.

Esta definição de Literacia Mediática surge após uma outra delimitação empreendida por instâncias da União Europeia, parecendo partilhar princípios semelhantes⁵. Pela Diretiva 2007/65/CE⁶ do Parlamento Europeu e do Conselho, a Educação para os *Media* é definida como um processo que “visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura”. A mesma Diretiva acrescenta que “as pessoas educadas para os *media*”, ou seja, os cidadãos com maiores graus de literacia, “são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório”. Pela Diretiva 2010/13/UE⁷, artigo 33.º, o Parlamento Europeu

e o Conselho estabelecem a necessidade de a Comissão Europeia apresentar um relatório sobre os níveis de Educação para os *Media*.

O estudo “Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels” coordenado pela EAVI⁸, por solicitação da Comissão Europeia (2009), procurou dar corpo às pretensões de medição acima referidas pela delineação de um modelo de análise capaz de avaliar a Literacia Mediática. O conceito em causa foi genericamente enunciado como a capacidade que um indivíduo tem para interpretar autonomamente e criticamente o fluxo, a substância, o valor e a importância dos *media* em todas as suas formas (*idem*:4). Os autores deste trabalho advertem, contudo, que a Literacia Mediática é um conceito complexo, de difícil limitação. “Isto acontece porque a Literacia Mediática é (e precisa de ser abordada como) um fenómeno dinâmico, como um processo de interação comunicativo entre diferentes agentes num contexto em rápido desenvolvimento conduzido pela experiência do utilizador e ambição tecnológica” (*idem*:5), salientam.

Apesar das dificuldades mencionadas, aquele estudo identificou dois campos fundamentais generalizáveis na Literacia Mediática: as competências individuais e os fatores contextuais. A primeira dimensão subdivide-se, ainda, em competências pessoais (usos e compreensão crítica) e competências sociais (habilidades comunicativas). A segunda incorpora cinco áreas fundamentais: a Educação para os *Media*, as políticas de Literacia Mediática, a indústria mediática, a sociedade civil e a disponibilidade dos *media*. Estes elementos estão organizados sob a forma de pirâmide, com os fatores contextuais a constituírem a base e as competências pessoais e sociais

⁴ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF>, acessado a 1 de Novembro de 2013. Números 11, 13 e 15.

⁵ Escrevem Pinto *et al.* (2011:24) que “subjacente a estas designações está uma ideia-comum – a importância de um processo de aprendizagem e de capacitação dos cidadãos face aos *media*, cujo objectivo último é o exercício autónomo de competências e capacidades face aos meios de comunicação, tanto aos clássicos como aos novos”.

⁶ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:PT:PDF>, acessado a 1 de Novembro de 2013.

⁷ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:095:0001:0024:PT:PDF>, acessado a 15 de Novembro de 2013.

⁸ O estudo foi desenvolvido por um consórcio constituído pela *European Association for Viewers Interests* (EAVI) da Bélgica, que coordenou o projeto; a Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha, a quem coube a coordenação científica; o CLEMI, França; a Universidade Católica de Louvain, Bélgica; e a Universidade de Tampere, Finlândia.

2.1.

LITERACIA PARA OS MEDIA: CONCEITO E DIMENSÕES

os níveis subsequentes, respetivamente. Importa ainda referir que a “Literacia Mediática é o resultado do processo dinâmico entre a base (disponibilidade e contexto) e o topo (habilidades comunicativas). O caminho da base para o pico é a competência mediática individual (uso dos *media* e compreensão crítica)” (*idem*:33). Em cada um dos estádios, os autores identificam capacidades de três níveis: básico, médio e avançado.

Por usos, o estudo coordenado pela EAVI entende que são “a interação entre a disponibilidade e as capacidades operacionais” (*idem*:32). São, portanto, capacidades técnicas que visam um uso instrumental dos *media* (*idem*:34). Já a compreensão crítica invoca competências cognitivas, requerendo “meta-conhecimento (conhecimento sobre conhecimento)” (*idem*:33). “Isto permite aos utilizadores avaliarem aspetos dos *media*, através da compactação de diferentes tipos e fontes de informação, chegando a conclusões sobre a sua veracidade e adequação e fazendo escolhas informadas”, especifica o mesmo trabalho (*ibidem*). Por último, no que diz respeito às competências individuais, as habilidades comunicativas “são a manifestação de níveis de Literacia Mediática e a sua qualidade reside no sucesso ou falhanço dos níveis anteriores” (*ibidem*). Assim sendo, esta última dimensão engloba aspetos como a criação de conteúdos, relações sociais e participação (*idem*:34). Para finalizar, e a propósito dos fatores contextuais, importa realçar que “os *media* não existem numa bolha e que a Literacia Mediática raramente se desenvolve isoladamente do seu ambiente” (*idem*:45), daí que seja necessário compreender, também, a disponibilidade dos meios e o contexto. O trabalho aponta a Educação para os *Media*, as políticas de Literacia Mediática, a indústria mediática e a sociedade civil como fatores ambientais que influenciam o desenvolvimento da Literacia Mediática.

Ancorado na proposta referida atrás, um estudo empreendido pelo Danish Technological Institute

(DTI) juntamente com a EAVI (2011) avaliou a “validade teórica e aplicada do enquadramento de Literacia Mediática” proposto no estudo de 2009, tentando “providenciar à Comissão Europeia uma ferramenta revista que avalie e hierarquize os países em termos dos seus níveis de Literacia Mediática” (*idem*:1).

De acordo com o trabalho, a maioria dos legisladores e académicos definem a Literacia Mediática em termos de acesso, análise e avaliação dos *media*, para além da capacidade em comunicar através desses mesmos meios (*ibidem*). Especificando este entendimento, o texto refere que “qualquer intervenção nesta área deve levar em conta que as mensagens mediáticas são construídas⁹, têm um propósito, podem ser afetadas por potenciais condicionamentos e são objeto de questões regulatórias que afetam potencialmente o acesso e o uso” (*ibidem*). A proposta do DTI & EAVI não se distanciando muito destes pontos, aponta as seguintes dimensões da Literacia Mediática (*idem*:4-5):



• **Contexto;**

- Nacional;
- Pessoal;



• **Acesso;**

- Disponibilidade;
- Uso;



• **Entendimento crítico;**

- Consciência do contexto;
- Avaliação;



• **Comunicação;**

- Criação;
- Participação;
- Interação.

Por um lado, o estudo em causa pretende contribuir para a construção de um modelo de análise capaz de medir os níveis de Literacia Mediática dos

⁹ De acordo com Ashley et al. (2013:7), “no centro da Literacia Mediática está a noção de que existe uma diferença entre representação e realidade nas mensagens mediáticas, com a investigação a sugerir que isto é particularmente verdade nas mensagens mediáticas noticiosas”.




2.1.

cidadãos da União Europeia, indo ao encontro do estipulado pela Directiva 2010/13/EU¹⁰. Por outro lado, o trabalho procura aferir a validade da proposta do “Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels”. Ora, o estudo do DTI & EAVI reconhece a validade da proposta daquele primeiro trabalho realizado para a Comissão Europeia, dado que “reflecte correctamente as principais visões adoptadas nas definições da UE em termos de capacidades e competências requeridas” (*idem*:24), e propõe uma estrutura que incorpora “tanto factores contextuais como individuais”, apresentando uma “lista extensiva de 59 potenciais indicadores que remetem compreensivamente para as práticas de Literacia Mediática e para os seus ambientes contextuais” (*idem*:11).

Apesar da adequabilidade constatada, o trabalho em análise aponta algumas limitações à proposta da EAVI. Em primeiro lugar, reconhece que o esquema em pirâmide é uma “simplificação da realidade e deve ser entendida como um modelo para melhor compreender a Literacia Mediática, e não como um ponto de vista de análise exclusivo” (*idem*:21). Isto acontece porque, “na realidade, as relações entre critérios são muito mais fluídas e dinâmicas e as direcções muito mais interligadas” (*ibidem*). Assim sendo, a lógica sequencial sob a qual funciona a passagem de níveis na pirâmide do estudo desenvolvido pelo Consórcio EAVI deve ser encarada como um cenário ideal (*ibidem*). Em segundo lugar, são levantadas interrogações quanto à inclusão da participação no modelo para a avaliação dos níveis de Literacia Mediática. O trabalho questiona se a participação é um sinal de Literacia Mediática ou se é consequência desta (*idem*:21-22). Por último, o mesmo tipo de incertezas também se aplica aos factores ambientais (são elementos da Literacia Mediática ou as suas circunstâncias? *idem*:22).



Já no que diz respeito à correspondência entre as definições comunitárias e o modelo do Consórcio EAVI, os autores do estudo agora visado encontram similitudes (“as competências correspondem às definições europeias de Literacia Mediática”. *Idem*:5):

- 
• **Acesso:** encontra-se quer na disponibilidade de dos *media* quer nas capacidades de uso, já que o acesso também implica a manipulação de ferramentas, para além da sua posse (*ibidem*:23);
- 
• **Entendimento crítico:** pretende abranger tanto a análise como a avaliação, de forma combinada. A análise corresponde a compreensão (capacidade para decodificar e classificar conteúdo) e a avaliação remete para o julgamento quer do conteúdo quer do contexto (*ibidem*);
- 
• **Comunicação:** está intimamente relacionada com a melhoria da cidadania.

¹⁰ De acordo com o texto em análise, no passado, os países da UE “abordaram o conceito de Literacia Mediática de maneiras amplamente diversas, dependendo da interpretação do conceito como literacia digital, literacia computacional, literacia cultural, literacia da informação, literacia audiovisual ou Educação para os *Media*” (*idem*:11). Ora, “a Literacia Mediática é um conceito dinâmico em evolução e a sua interpretação é largamente afetada por diferenças culturais, tecnológicas, industriais e até geracionais na União Europeia” (*idem*:18). Apesar de não haver uma definição consensual sobre o que é a Literacia Mediática – nem sequer sobre a terminologia a adotar – o estudo aponta o acesso, a análise, a avaliação e a comunicação como elementos recorrentes (*idem*:19).

2.1. LITERACIA PARA OS MEDIA: CONCEITO E DIMENSÕES



Quanto à ordenação em níveis, o estudo refere que “não há um *standard* objectivo definitivo que possa ser usado para hierarquizar significativamente os vários resultados parciais apresentados” (*idem*:71). O critério apontado para o estabelecimento de níveis reside em “conclusões de senso comum sobre o extremo mais baixo da maioria das escalas” (*ibidem*). Abordando o modelo de análise proposto pela EAVI, o estudo reconhece o esforço para definir três níveis de competência (e as suas características), mas também ressalva que “estas descrições rapidamente se tornam demasiado complicadas para se traduzirem em princípios atuais que possam ser aplicados com algum grau de certeza às necessariamente simplificadas versões das construções teóricas testadas na prática” (*ibidem*). Como consequência, os níveis têm de ser encarados como relativos (*ibidem*).

Em jeito de síntese, importa referir o conceito de Literacia para os *Media* que adotamos e que seguimos neste trabalho, bem como as dimensões que procuramos explorar. Assim, tendo por base os contributos de vários autores, alguns deles aqui discutidos, e a definição que tem sido tomada pela Comissão Europeia, recorremos à “Recomendação sobre

Literacia Mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva” (2009/625/CE) para sumariar o conceito que aqui adotamos:

“Literacia Mediática é a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos. O objetivo da LM é aumentar os conhecimentos das pessoas acerca das muitas formas de mensagens dos *media* que encontram no seu dia-a-dia” (2009/625/CE, Artº 11.)

Tendo presente que “A Literacia Mediática inclui todos os meios de comunicação social. O objetivo da Literacia Mediática é aumentar os conhecimentos das pessoas acerca das muitas formas de mensagens *media* que encontram no seu dia-a-dia. Mensagens *media* são os programas, filmes, imagens, textos, sons e sítios web que chegam até nós através de diferentes formas de comunicação” (2009/625/CE, Artº 13.).

2.1.

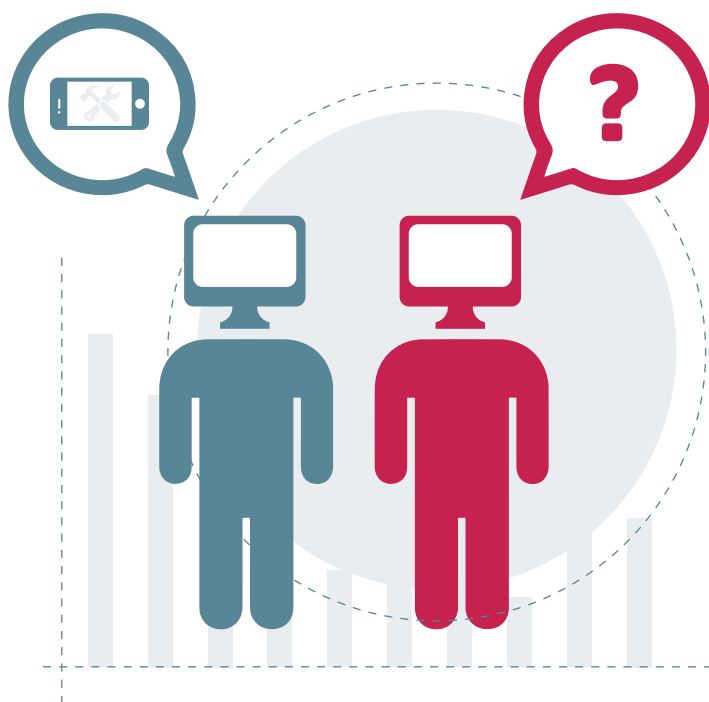
A análise das competências de Literacia Mediática centrar-se-á nas dimensões que compõem o conceito ilustradas na Figura 1.



Figura 1 – Dimensões da Literacia para os Media

Num ponto mais à frente serão abordadas as dificuldades de medição e a definição de níveis. Por ora, centrar-nos-emos na discussão de um termo com presença marcada em muitas das definições de Literacia Mediática que apresentamos. Falamos das competências.

2.2. NÍVEIS DE QUÊ? O CONCEITO DE COMPETÊNCIA EM DISCUSSÃO



A avaliação dos níveis de Literacia Mediática surge frequentemente associada à questão das competências, como foi possível aferir nas diferentes definições apresentadas. No fundo, trata-se de saber se a avaliação incide sobre *níveis de competência* em Literacia Mediática ou se as competências são apenas (mais) um aspeto a avaliar. Contudo, esta questão tem tanto de popular como de controversa, começando, claro está, no que se entende por competência.

De acordo com Marín (2012) e Ferrés (2007), o conceito de competência “nasceu associado ao mundo laboral, ao mundo empresarial” (*idem*:100), tendo sido posteriormente adotado pela academia e convertido num elemento central das políticas educativas da maioria dos países da União Europeia. Drexel (2003:5) chega mesmo a afirmar que “alguém regressado de Marte à Europa depois de 20 anos de ausência ficaria altamente surpreendido ao descobrir o novo conceito e o consenso aparente que ganhou em pouco tempo”. Ainda assim, esta rápida ascensão não se traduziu em consolidação. Segundo Firmino da Costa (2003:179), a competência enquanto conceito pode estar a perder a sua “acuidade analítica” em favor de uma banalização que prejudica a sua capacidade para “dar conta de novidades e especificidades na existência social e na organização das sociedades actuais” (*ibidem*).

Mas do que é que falamos quando abordamos as competências? Esta pergunta não tem, como se depreende dos parágrafos anteriores, uma resposta simples. Nem a estruturação de uma definição nem o estudo sistemático das consequências da sua centralidade se têm revelado fáceis. A profusão de entendimentos e variações do conceito, os múltiplos sinónimos associados ao termo competência - como capacidade, conhecimento, habilidade, *etc.* - e as variadas e, por vezes, antagónicas perspetivas de análise têm dificultado a sua delimitação conceptual (Drexel, 2003:6; Marín, 2012:2; Perrenoud, 1995:21; Sultana, 2009:19-20). Ou seja, independentemente da área em análise - e a competência é objeto de interesse em vários domínios - esta é

2.2.

uma noção que não tem tido um percurso linear.

“Nos anos 70, por exemplo, o termo competência ganhou proeminência no campo da gestão e do desenvolvimento de recursos humanos, particularmente em relação à identificação e seleção de líderes efetivos para as empresas”, refere Sultana (2009:17). Não tardou até que o conceito se alastrasse à educação e aos seus diversos sectores. “Os enquadramentos por competências tornaram-se na base para o desenvolvimento de programas profissionais, com o ensino baseado em competências a atingir um pico de popularidade em finais dos anos 70 e inícios dos anos 80, nos EUA, na Austrália e na Europa”, refere o mesmo autor (*ibidem*). O princípio da década seguinte seria de questionamento à abordagem até então empreendida, quer por causa da imprecisão do conceito quer por causa do forte pendor comportamentalista que suportava os ditos programas (*idem*:17-18). A título de exemplo, uma das críticas dizia respeito à “decomposição de comportamentos complexos em sub-capacidades mais simples nas quais os principiantes podiam ser treinados”¹¹ (*idem*:18). Ora, em teoria, esta prática conteria a aprendizagem criativa, desvalorizaria as diferenças individuais entre alunos e reduziria a aprendizagem a objetivos e resultados pré-estabelecidos mensuráveis, encorajando o treino mecanizado para testes (*ibidem*). “Em suma, as abordagens por competências foram consideradas pelo foco no desempenho à custa de processos intelectuais complexos e da reflexão *na* e *sobre* a acção”, sintetiza Sultana (*ibidem*). Em seu lugar começaram a impor-se abordagens opostas ao comportamentalismo, sustentadas em noções construtivistas e cognitivistas da aprendizagem¹² (*ibidem*).

Apesar de tudo, a ideia de competência man-

teve-se presente, tendo a União Europeia¹³ desempenhado um papel crucial na sua revitalização (Drexel, 2003:7-8; Sultana, 2009:18), abrangendo hoje aspetos como a Literacia Mediática. Antes de avançarmos até este ponto importa aprofundar e problematizar as origens do conceito, as suas dimensões e as suas implicações no ensino e na aprendizagem.

Segundo Fleury & Fleury (2001:184), “competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa”. Contudo, enquanto conceito académico e empresarial, esta tem usos mais complexos, visto que abrange os mais variados aspetos, passando o nível pessoal, o organizacional e o nacional (*ibidem*).

Os autores apontam o ano de 1973 como decisivo no desenvolvimento do debate sobre as competências, nomeadamente entre psicólogos e administradores norte-americanos. O responsável foi o psicólogo e investigador David C. McClelland, autor do *paper* ‘Testing for Competence rather than Intelligence’. Nesse artigo, “o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas” (*idem*:185). Assim sendo, a competência seria um conjunto de recursos mobilizáveis, mas necessariamente alinhados com as necessidades estabelecidas pelos cargos a desempenhar. Esta última condição aproxima a competência do modelo de produção taylorista, já que “a referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo” (*ibi-*

¹¹ A título de exemplo, Perrenoud (1995:22), na proposta que faz para a reestruturação do ensino pelas competências, reconhece que as competências podem ser decompostas em partes, em elementos de competência ou capacidade. Por isso, o autor alerta que que “a soma desses componentes não equivale à competência global. Como sempre nos sistemas vivos, o todo é maior do que a simples reunião das partes, porque estas formam um sistema” (*ibidem*).

¹² Jonnaert *et al.* (2006:11) afirmam seguir estas últimas abordagens, por exemplo.

¹³ A Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, datada de 18 de Dezembro de 2006 (2006/962/CE), é um bom exemplo da promoção das competências por instâncias comunitárias, tendo inspirado outras propostas, como no campo da literacia, como veremos adiante.

2.2. NÍVEIS DE QUÊ? O CONCEITO DE COMPETÊNCIA EM DISCUSSÃO

dem). Dentro desta abordagem, a qualificação é “o referencial necessário para se trabalhar a relação profissional indivíduo-organização. A qualificação é usualmente definida pelos requisitos associados à posição, ou ao cargo, ou pelos saberes ou estoque de conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional” (*ibidem*).

Ora, esta abordagem é contestada por Fleury & Fleury, que apontam um desfazamento entre o modelo taylorista e a complexidade do mundo actual, da sociedade da informação e do conhecimento. Os autores salientam que as organizações devem agora competir pelas competências, “buscando atrair e desenvolver pessoas com combinações de capacidades complexas, para atender às suas [das organizações] *core competences*” (*ibidem*). Mas o que são estas competências? Segundo Fleury & Fleury são “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo” (*idem*:188 - em negrito no original). Assim sendo, a competência não se limita a um conjunto de conhecimentos detidos por uma pessoa e exigidos pelo cargo a ocupar. Isto porque também não se encontra “encapsulada na tarefa” (*idem*:187).

As posições dos autores são reconhecidamente inspiradas pela literatura francesa que, nos anos 90 do século passado, se dedicou à reflexão sobre a aproximação do ensino às necessidades das empresas (*idem*:186). “Buscava-se estabelecer a relação entre competências e os saberes – o saber agir – no referencial do diploma e do emprego. Do campo educacional o conceito de competência passou a outras áreas, como o campo das relações trabalhis-

tas, para se avaliarem as qualificações necessárias ao posto de trabalho, nascendo assim o inventário de competências: *bilan de compétences*”, explicam Fleury & Fleury (*ibidem*). Zarifian (1999, cit. em *ibidem*) aponta três alterações no mundo do trabalho que justificam o desenvolvimento de um modelo centrado nas competências.

A primeira¹⁴ é particularmente relevante, já que aponta para uma maior preponderância da noção de incidente, de imprevisto, o que problematiza o trabalho assente em rotinas. “Isto implica que a competência não pode estar contida nas pré-definições da tarefa; a pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho” (*ibidem*).

Assim sendo, o trabalho deixa de ser visto como “um conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo”, passando a ser entendido como “o prolongamento directo da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa” (*ibidem*). A abordagem pelos usos (e não pela aquisição de competências, por exemplo) é um traço essencial dos estudos levados a cabo pela Statistics Canada ou pela OCDE, nas décadas de 80 e 90, e que procuraram “dar um contributo decisivo - conceptual, metodológico e informativo - para o tema das competências de base na sociedade do conhecimento”, nota Firmino da Costa (2003:180). A adequação das competências aos contextos é condição essencial nas definições apresentadas Fleury & Fleury (2001), Ferrés (2007)¹⁵ ou Jonnaert et al. (2006)¹⁶, por exemplo.

Apesar de haver elementos em comum entre as considerações sobre as competências já avan-

¹⁴ A segunda transformação aponta para um maior relevo da comunicação enquanto compreensão do outro e de si mesmo. Por fim, a terceira mudança diz respeito à maior centralidade da noção de serviço, que precisa de estar presente em todas as atividades (*ibidem*).

¹⁵ De acordo com o investigador, a competência é geralmente definida como “uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes que se consideram necessários para um determinado contexto” (*idem*:100). Esta definição foi reafirmada em Ferrés & Piscitelli (2012:76).

¹⁶ Para os autores, uma competência é “função da adaptação e interação da pessoa com a situação e o contexto. Recursos internos e externos contribuem para o desenvolvimento de competência dentro do processo de aprendizagem. A competência daí resultante é, portanto, ‘específica à situação ou classe de situações’” (*idem*:16).

2.2.

çadas, estas não deixam de ser definições vagas, centradas nas consequências e não nos processos. Marín (2012:2), por exemplo, refere que o modelo de formação por competências “prescinde da formalização teórica no seu surgimento, expansão e consolidação institucional, assim como também na projeção dos seus procedimentos formativos”. Dito de outro modo, “desenhado e impulsionado desde a pragmática empresarial, a autêntica importância do modelo radica na eficácia e eficiência da sua funcionalidade prática, não tanto na sua coerência e formalidade teórica” (*ibidem*). Daí advêm “três ambiguidades centrais que provocam toda a série de confusões existentes sobre a compreensão, gestão, seguimento e avaliação das competências” (*idem*:3). Estas são:

- A imprecisa delimitação do que se entende por competências (o que é, o que significa e o que compreende, *etc.*), nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de educação formal e ao domínio das capacidades individuais e/ou coletivas (*ibidem*);
- “A forçada interdependência, semelhança,

correspondência e/ou concorrência que se pretende estabelecer entre as competências e as aprendizagens” (*ibidem*);

- “A derivação de uma série de conceitos diversos que, por sua vez, carecem de uma definição precisa, onde não estão claros os limites de uns e outros, mas que, para além disto, parecem contraditórios com os pressupostos básicos que pretendem enquadrar nas competências” (*ibidem*).

Este último ponto ganha particular relevância na primeira das quatro grandes tendências¹⁷ que o autor identificou nos muitos discursos envolvendo a conceptualização das competências. Esta corrente define as competências pelo seu domínio competitivo, ou seja, enquanto conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes (*ibidem*). As características enumeradas são os seus “âmbitos de domínio” (*ibidem*), sendo aqui que se “evidenciam as competências concretas que um indivíduo desenvolveu” (*idem*:5). E são aquelas que encontramos em conceções já citadas, como na Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho (2006/962/CE), por exemplo.

¹⁷ A segunda tendência é a definição por correspondência. Ou seja, existe um “reconhecimento da presumível equivalência, igualdade ou semelhança existente entre as competências e as capacidades. Em poucas palavras, uma competência é um certo tipo de capacidade ou grupo de capacidades com algum grau de integração” (*idem*:5). A terceira pensa a definição por correlação conceptual. Nesta perspectiva, a competência está subordinada “ao saber, ao conhecimento, à aprendizagem e/ou à articulação de todos ou de alguns destes elementos” (*idem*:6), com a questão a parecer “reduzir-se ao simples problema de transitar dos saberes/conhecimentos teóricos para os saberes/conhecimentos práticos” (*ibidem*). Assim sendo, as competências serão “a demonstração pragmática do domínio de certas aprendizagens em relação com determinados saberes e conhecimentos” (*ibidem*). Este desejo pela operabilidade imediata da formação revela, de acordo com Marín (*idem*:8), o “carácter pragmático de origem empresarial deste modelo educativo”. Por fim, surge a definição pelos efeitos práticos, onde as competências são entendidas como o produto da razão existente entre os resultados e os custos do desempenho humano, definindo-se o fenómeno pelos seus efeitos. “Em outras palavras, o desempenho de qualquer indivíduo está condicionado pelo seu nível de desenvolvimento competitivo” (*idem*:9).

Por sua vez, Marín propõe um entendimento alternativo. As competências são então definidas como “complexos de capacidades interdependentes, interrelacionadas, integradas e concorrentes, que procedem das diferentes esferas ontológicas constituintes do ser humano” (*idem*:10). Ou seja, uma competência, sobretudo se for complexa, implica a integração de outras capacidades e competências (*idem*:6). Para além disto, “as competências organizam-se em núcleos de competitividade que possibilitam e geram os âmbitos de conhecimento, habilidade, destreza e atitude/valor, os quais permitem a construção de aprendizagens e de intervenção significativa no contexto sociocultural e político-económico em que se desenvolvem os indivíduos e as comunidades contemporâneas” (*idem*:10). Assim sendo, as competências são entendidas enquanto suporte de aprendizagens, saberes e conhecimentos, e não como resultado destes ou da integração entre saberes teóricos e práticos (*idem*:8).

2.2. NÍVEIS DE QUÊ? O CONCEITO DE COMPETÊNCIA EM DISCUSSÃO

De acordo com o autor, a definição pelo domínio competitivo é a proposta mais recorrentemente adotada, ainda que, simultaneamente, seja a que apresenta uma “conceptualização mais imprecisa e a que maiores confusões propicia no momento da sua instauração” (*idem*:4). Isto acontece porque é uma conceptualização que “se presta a uma interpretação equivocada dos termos aplicados e das possíveis relações educativas existentes entre eles” e que “permite a justificação de qualquer prática em educação, desde o ecletismo pedagógico até à continuidade dos processos formativos tradicionais” (*ibidem*).

Resumidamente, Marín aponta três problemas a esta abordagem. Desde logo, define a competência pelo uso de termos que, também eles, carecem de uma delimitação clara. Depois, “os conceitos de conhecimentos e valores, em si mesmos, excedem epistemológica, teórica e historicamente o marco das competências” (*ibidem*). Por fim, Marín sustenta não ser claro se:

“As competências são produto da articulação total dos conhecimentos, das habilidades, das destrezas e das atitudes/valores de um indivíduo, ou se a combinação de alguns destes pode gerar a erupção de uma competência, ou se, por acaso, é possível que cada um de estes por si só provoque um desenvolvimento das competências em algum campo da prática social e/ou profissional, ou, também, se existe uma relação gradual entre estes âmbitos e, como consequência, se as competências geradas em algum produz a constituição de qualquer outro” (*ibidem*).

Também Drexel (2003:6) salienta que, apesar da variedade de definições e variações, é possível identificar cinco elementos centrais do conceito de

competência. Alguns parecem ir ao encontro das ideias de Marín, nomeadamente no que concerne à centralidade de uma aplicação prática, tangível e produtiva:

1. A competência valoriza mais os resultados que os processos de aprendizagem. “As questões da organização e da qualidade do processo de aprendizagem são irrelevantes – o que conta é o resultado” (*ibidem*). Portanto, a competência foca-se “nos resultados de qualquer processo de aprendizagem, com a aprendizagem a ser definida com um sentido muito amplo, se não mesmo ilimitado” (*ibidem*);
2. Enquanto conceito, a competência dissociou-se dos processos formais de aprendizagem. Como consequência, há a necessidade de estruturar “procedimentos para a identificação e avaliação dos resultados e dos processos de aprendizagem que os tornem visíveis” (*ibidem*);
3. O conceito de competência “desvaloriza o conhecimento e a qualificação formal em favor da experiência e atribui um papel central à operabilidade imediata das competências da força de trabalho” (*idem*:7);
4. O conceito inclui não só os conhecimentos formais e informais e capacidades, mas também os valores pessoais, as motivações e o comportamento” (*ibidem*);
5. A competência foca-se no indivíduo e na flexibilização do seu perfil profissional. “O conceito almeja e implica a individualização e fragmentação dos resultados de aprendizagem, levando a uma quantidade ilimitada de competências atomísticas, bem delimitados - um objetivo que substitui o conceito holístico de qualificação que foi promovido desde os anos 60 e 70” (*ibidem*). Dito isto, espera-se que as competências se juntem num trabalhador e que “possam substituir a estrutura tradicional das categorias da força de trabalho (técnicos, engenheiros, etc.), cujos perfis qualificacionais estão fortemente determinados pelos caminhos de aprendizagem formais regulados pela sociedade e pelos seus padrões dominantes de organização laboral” (*ibidem*).

2.2.

Mas as competências enquanto recursos fundamentais não fizeram caminho apenas nas questões produtivas/laborais, nomeadamente na formação de capital humano apropriado¹⁸. Em tese, a volubilidade da sociedade da informação e do conhecimento exige novas competências aos seus cidadãos, trabalhadores ou não. A Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia reconhece isso mesmo. No anexo que acompanha o documento, designado “Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida - Quadro de referência europeu”, sustenta-se que “numa altura em que a globalização continua a lançar novos desafios à União Europeia, cada cidadão terá de dispor de um amplo leque de competências essenciais para se adaptar com flexibilidade a um mundo em rápida mutação e altamente interligado” (em “Contexto e objetivos”)¹⁹.

A mesma recomendação parte de um entendimento de competências em tudo similar à já citada em Ferrés (2007) e Ferrés & Piscitelli (2012): “as competências são definidas aqui como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto” (em “Competências essenciais”). Contudo, o documento europeu pormenoriza um tipo de competências, designadas como “essenciais” (*ibidem*).

As competências essenciais são oito, “todas consideradas igualmente importantes, porque cada uma delas pode contribuir para uma vida bem-sucedida na sociedade do conhecimento” (*ibidem*):

- 1 Comunicação na língua materna;
- 2 Comunicação em línguas estrangeiras;
- 3 Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- 4 Competência digital;
- 5 Aprender a aprender;
- 6 Competências sociais e cívicas;
- 7 Espírito de iniciativa e espírito empresarial;
- 8 Sensibilidade e expressão culturais.



8 COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

A propósito das competências essenciais, estas podem adotar, como não será de estranhar, várias designações - ou chave, ou fundamentais, ou transversais, *etc.*. Firmino da Costa (2003) realça que, ainda assim, as diferentes nomenclaturas “remetem para uma mesma ordem de questões” (*idem*:180). Nas palavras do sociólogo português,

¹⁸ De acordo com Murray (2003), o ensino é fundamental para a competitividade no mundo atual. “Em geral, a Economia pensa na aprendizagem como um processo que resulta na criação de capital humano” (*idem*:156). Este pode ser entendido, partindo de um relatório da OCDE, como “o conhecimento, capacidades, competências e atributos incorporados nos indivíduos que facilitam a criação de bem-estar pessoal, social e económico” (*ibidem*). O autor, então diretor-geral do Institutions and Social Statistics do Canadá, aponta as conclusões do seu país natal relativas aos tipos de capacidades existentes. Há as avançadas – técnicas e científicas – e as rudimentares – que transcendem as ocupações, sendo “competências que são necessárias para dominar os modos modernos de produção e organização” (*idem*:157-158). Dentro das elementares encontra-se a literacia, “julgada como sendo a mais importante – pode ser pensada tanto como a cola que une as outras capacidades elementares e como a capacidade que permite a aprendizagem eficiente dos adultos” (*idem*:159). A educação dos adultos (e o respetivo desenvolvimento das capacidades da mão-de-obra) está no centro das preocupações do presente texto, tendo como pano de fundo a crescente procura de trabalhadores qualificados na área da OCDE “à medida que as economias fazem a transição de estados agrários para industriais e, finalmente, pós-industriais” (*idem*:160).

¹⁹ A Recomendação começa por considerar os antecedentes da proposta. Ora, nessa retrospectiva é salientado que a criação de um quadro europeu capaz de garantir a definição das competências base vem preenchendo a agenda comunitária desde o Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março de 2000. “Desde então, estas conclusões têm sido reiteradas periodicamente, nomeadamente nos Conselhos Europeus de Bruxelas (20 e 21 de Março de 2003 e 22 e 23 de Março de 2005), e na Estratégia de Lisboa relançada, aprovada em 2005” (*ibidem*).

2.2. NÍVEIS DE QUÊ? O CONCEITO DE COMPETÊNCIA EM DISCUSSÃO

“Que competências de base se desenvolvem e não se desenvolvem nas sociedades actuais? Como se distribuem? Que factores e processos têm a ver com elas? E, antes de mais: que competências são essas que surgem como favoráveis, ou, mesmo, como cada vez mais indispensáveis à empregabilidade e ao exercício da cidadania, ao acesso à cultura e ao desenvolvimento de novas aprendizagens?” (*ibidem*).

Abordando o projecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*), o autor sintetiza três grandes conjuntos de competências: as operatórias, as auto-orientadoras e as relacionais. “No primeiro caso estão as capacidades de utilizar instrumentos simbólicos, comunicacionais, cognitivos e tecnológicas de difusão generalizada hoje em dia” (*idem*:188). As competências operatórias referem-se à “utilização das linguagens, símbolos e textos, de conhecimento e informação, de tecnologias e uso transversal (*ibidem*). É no núcleo das competências operatórias que encontramos as “competências de literacia, em sentido ampliado, isto é, a literacia enquanto capacidade de processamento de informação escrita em textos e documentos, a literacia quantitativa, ou numeracia, e a literacia digital ou informática” (*ibidem*).

No que à segunda categoria diz respeito, “trata-se, no essencial, de competências para agir autonomamente, designadamente para assumir e defender direitos e interesses, para assumir responsabilidades e valores, para definir e prosseguir projetos de vida, para agir tomando em conta um quadro amplo de referências” (*ibidem*). Por fim, Firmino da Costa sublinha o carácter marcadamente relacional do terceiro conjunto, na medida em que abarca “competências para agir em grupos socialmente heterogéneos, para se relacionar

com outros, para cooperar, para gerir e resolver conflitos” (*idem*:189).

A formação de todos é tida como um aspeto fundamental na aquisição de competências-chave. “À educação na sua dupla função - social e económica - cabe um papel essencial para assegurar que os cidadãos europeus adquiram as competências essenciais necessárias que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade a estas alterações”, refere o Quadro de Referência Europeu anexo à Recomendação já citada (em “Contextos e objetivos”). Contudo, a influência das competências enquanto conceito estruturante do ensino é uma das áreas mais sensíveis nesta discussão, como vimos.

As primeiras tentativas de pensar a educação a partir das competências incidiram sobre o ensino técnico-profissional (Ricardo, 2010:608), mas hoje procuram influenciar todos os domínios da formação. A estruturação dos *curricula* escolares em função de competências é, portanto, uma ideia comum quer ao ensino vocacional quer aos estudos gerais. Se para uns é uma forma de adequar o ensino à realidade e de combater o insucesso escolar, para outros é a redução da escola aos mínimos, quer de conteúdos a lecionar quer de reconhecimento do ensino ministrado.

Drexel (2003) é uma das vozes críticas. A investigadora identifica cinco eventuais consequências da estruturação do ensino inspirada nas competências.

1. “O valor dos diplomas públicos e semi-públicos seria marginalizado ou até substituído pelo valor das competências fixadas por empresas individuais ou por instituições próximas das empresas de avaliação e reconhecimento de competências” (*idem*:11). Esta opção “levaria muito provavelmente a uma forte *quebra da responsabilidade do Estado e das empresas em relação aos processos organizados de aprendizagem*: à sua acessibilidade para toda

2.2.

- a gente, à regulação de uma certa qualidade e, por último mas não menos importante, ao financiamento público dos processos de ensino organizados” (*ibidem*);
2. As categorias profissionais seriam preteridas em favor das combinações de competências definidas pelas empresas. “Isto iria destruir os pré-requisitos para a mobilidade horizontal e iria, por conseguinte, *destruir os mercados de trabalho profissionais*. Os laços que ligam um trabalhador à sua empresa seriam mais fortes – unilateralmente, claro” (*ibidem*);
 3. A consequência anterior iria, ainda, “*generalizar os grandes riscos* que os indivíduos com apenas as qualificações específicas da empresa e do seu trabalho têm sempre”, ou seja, uma maior probabilidade de desemprego e a forte dependência face às empresas (*ibidem*);
 4. Para o enfraquecimento da posição dos trabalhadores também iria contribuir o peso dos valores, normas e motivações no conceito de competência. “Isto abre a porta para o recrutamento de trabalhadores de acordo com critérios políticos e para formas encobertas de repressão no caso de pensamento e comportamento ‘desviantes’” (*ibidem*);
 5. “A desvalorização dos diplomas das sociedades iria minar os entendimentos coletivos e substituí-los” por imposições ou negociações individuais, nomeadamente em matéria de salários (*idem*:12).

Estas críticas acabam por espelhar a síntese de posições contrárias à orientação do ensino para as competências que Ricardo (2010) empreendeu. Ou seja, a organização dos *curricula* escolares pelas competências - entendidas como “um saber-fazer operacional validado” (*idem*:609) – representaria uma abertura das escolas ao “mundo económico” e uma orientação absoluta para a procura de atribuição de “sentido prático aos saberes escolares” (*idem*:611). “Se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada

um. Ou seja, o que antes seria um projeto de sociedade passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis” (*ibidem*). Dentro desta perspetiva, “a construção do conhecimento se confunde com a adaptação do indivíduo ao ambiente e seus conhecimentos serão tão verdadeiros quanto mais eficazes se mostrarem. Dito de outro modo: a eficácia dos saberes assume *status* de verdade. Esse cenário expressa o que se poderia chamar de uma privatização do indivíduo” (*idem*:624). Curiosamente, Sarmiento (2011:588) escreve que foi a escola, mais particularmente a escola pública, que “realizou a desprivatização das crianças e desvinculou-as parcialmente do espaço doméstico e da exclusividade da proteção parental”. Assim sendo, a sua criação estabeleceu “o pilar e socialização das crianças. Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, objeto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objetivo de políticas públicas” (*ibidem*). Ou seja, a instituição da escola e do ofício da criança representaram a vontade de socializar os alunos numa mesma cultura escolar, criando-lhe um ofício. “De algum modo, perante a instituição, a criança ‘morre’, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado e sancionado” (*ibidem*). Ora, a reinvenção da formação pelas competências, sobretudo na “literatura gerencialista”, preconiza a autonomização do aluno e uma “concepção de organização flexível do trabalho” (*idem*:590). Ou seja, passa a haver uma “socialização para a individualização” (*idem*:592), com o ofício de aluno a dar lugar “a um trabalho escolar da criança sobre si própria, que não mobiliza apenas capacidades cognitivas, mas incide sobre aspetos atitudinais, comportamentais e ‘disposicionais’ (no sentido bourdieusiano), aspetos esses imperfeitamente recobertos pela expressão ‘competências’, que se substitui no léxico pedagógico, cada vez mais, a resultados de aprendizagem” (*ibidem*).

2.2. NÍVEIS DE QUÊ? O CONCEITO DE COMPETÊNCIA EM DISCUSSÃO

Por sua vez, Jonnaert *et al.* (2006) e Perrenoud (1995, 1999, 2004) defendem a reestruturação da escola pelas competências. De acordo com os primeiros, o desenvolvimento dos programas educativos deve ser guiado por situações concretas e pelas necessárias competências que estas implicam. “A questão central que deve ser colocada na reforma dos programas educativos é, então: ‘Quais são as condições para um aluno agir competentemente numa dada situação?’ Por outras palavras, a descrição da ação competente em situação precede as descrições de competências descontextualizadas contidas num referencial”, consideram Jonnaert *et al.* (2006:5). Isto implica pensar as competências a partir de uma perspetiva situada, já que a situação é a origem e o critério da competência (Jonnaert, 2002a cit. em *idem*:4). Detalhando, “é apenas em situação que uma pessoa desenvolve a sua competência, logo a situação é a fonte da competência. Para além disto, só tratando efetivamente com uma situação é que uma pessoa pode ser declarada competente: o tratamento competente de uma situação constitui, então, o principal critério para a avaliação da competência situada” (*ibidem*).

Ora, a justificação apresentada é a já citada necessidade de adaptar o ensino às exigências da sociedade da informação. “O modelo baseado em objetivos tem dominado o mundo da educação e guiado a aprendizagem escolar nos últimos 50 anos”, consideram os autores (*idem*:6). Este modelo está sustentado em *curricula* que definem as orientações gerais do sistema educativo. Por sua vez, estes são constituídos por programas de estudo que especificam os conteúdos a ensinar/aprender num dado domínio, respeitando as orientações gerais estabelecidas. Os diferentes conteúdos dos programas de estudo estão organizados em microunidades. Esta situação é comparada pelos investigadores “ao modelo taylorista de produção em linha” (*ibidem*). Ora, com a dita sociedade do conhecimento surge, também, uma nova conceção de conhecimento. Este é dinâmico e situado, estando em permanente relação com várias informações. “A aprendizagem de conteúdos não pode

continuar a ser especificada em termos de itens de conhecimentos diferenciados num programa, concluem (*idem*:7).

No que concerne ao conceito de competência em causa, os investigadores argumentam que esta “não pode ser reduzida a uma simples descrição de uma ação ou comportamentos esperados” (*idem*:15). Dito isto, a competência não se limita à aplicação do conhecimento. Apesar da ênfase na ação e nas situações concretas, os autores alertam para a necessidade de não limitar a aprendizagem à ação competente, “que só por si pode potencialmente reduzir o ensino escolar ao mero aspeto instrumental de lidar com situações” (*idem*:22). Como já referimos, para Jonnaert *et al.* o desenvolvimento de uma competência implica a mobilização de recursos internos e externos no processo de aprendizagem, ao que se soma, ainda, a adaptação da pessoa à situação e ao contexto (*idem*:16). Para além disto, os programas desenvolvidos com base em situações “devem ser suficientemente abertos para permitir aos alunos envolverem-se totalmente em situações de aprendizagem com tudo aquilo que são e já sabem” (*idem*:22).

Apesar de considerarem ser necessário uma nova organização do ensino, os autores criticam as tentativas que têm sido empreendidas, já que são baseadas em ideias pouco claras. Ora, isto problematiza a construção de programas inspirados em novas estruturas, mas edificadas com ferramentas ultrapassadas (*idem*:13). Explicam Jonnaert *et al.* que,

“De momento, apenas começamos a explorar a superfície. Uma teoria genuína de competência ainda não foi construída. O uso do conceito de competência para propósitos curriculares foi iniciado prematuramente, muito antes dos debates e pesquisas a seu propósito terem terminado, como se uma rápida e rudimentar definição pudesse ser suficiente para construir um *curriculum* baseado numa lógica que ainda não foi totalmente teorizada” (*idem*:12-13).

2.2.

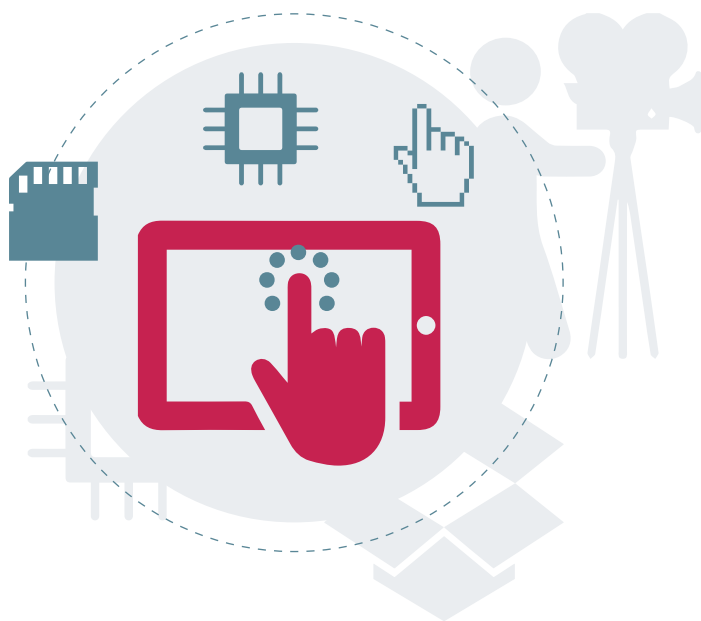
Para Perrenoud (1995), os conhecimentos escolares habitualmente transmissíveis não são incompatíveis com as competências. Como o “sucesso escolar não é um fim em si mesmo” (*idem*:20), falar das competências no ensino é “falar da transferência de conhecimentos”, isto porque “as competências referem-se aos saber-fazer de alto nível que exigem a integração de múltiplos recursos cognitivos no tratamento de situações complexas” (*ibidem*). Os conhecimentos “são recursos cognitivos frequentemente essenciais na construção de uma competência”, até porque são encarados como “representações organizadas do real ou ação sobre o real” (*idem*:21). Ou seja, o que a abordagem por competências proposta procura é garantir que os conhecimentos vivem para além dos testes e da sua fórmula “Quem Quer Ser Milionário”, estando disponíveis noutros contextos (Perrenoud, 2004:2). Segundo o sociólogo suíço, a escola tem de ter consciência das limitações de um modelo que forma alunos que podem não ser capazes de mobilizar os mesmos conhecimentos em situações diferentes (Perrenoud, 1995:20). Caso não o consigam, os conhecimentos adquiridos acabam em letra morta. “É por esta razão – e não pela negação dos saberes – que importa desenvolver as competências a partir da escola, dizendo de outra maneira, relacionar constantemente os saberes e a sua operacionalização em situações complexas” (Perrenoud, 1999:16).

Já em meados da década de 90 a delimitação do conceito era um problema. O autor rejeitou - por serem “pouco fecundas” (Perrenoud, 1995:21) - três abordagens: a competência como um objetivo, um desempenho potencial e um saber fazer. Sendo também isto, é mais do que estas características. A competência é, então, uma “capacidade de tratamento de uma classe de problemas”, sendo mais do que uma estrutura de ação. A competência é mais complexa, visto que:

Mobiliza “múltiplos recursos cognitivos de ordens diferentes: esquemas de percepção, de pensamento, de ação, intuições, suposições, opiniões, valores, representações do real, saberes, e todos se juntam numa estratégia de resolução de problemas à custa de um raciocínio, de inferências, de antecipações, de uma estimativa das respetivas probabilidades de diversos eventos, de um diagnóstico a partir de um conjunto de indícios, etc.” (*ibidem*)

É também este o entendimento de competência presente neste trabalho, considerando-se, na base de Perrenoud, que se devem contemplar as capacidades de análise, de leitura crítica, de questionamento ou de transposição que a abordagem por competências pode oferecer.

2.3. AS COMPETÊNCIAS EM LITERACIA MEDIÁTICA



Como vimos, o termo competência surge recorrentemente em muitas das definições de Literacia Mediática. Pelo contrário, a sua especificação e problematização já são francamente mais escassas. Para Fastrez (2010:35-36) a questão das competências na Educação para os *Media* é recente. O autor argumenta que os debates dentro desta área, apesar de reconhecerem a importância das competências, têm-se centrado nos objetos mediáticos a ensinar e nas técnicas/métodos pedagógicos a adotar. O próprio Fastrez, que se propõe cartografar “as competências abrangidas pelo conceito de Literacia Mediática” (*idem*:36), reconhece não entrar no debate que o termo suscita (*ibidem*).

Em Ferrés (2007) e em Ferrés & Piscitelli (2012) encontramos, pelo menos, uma definição de competência. Como já citámos, esta é enunciada como um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes apropriados a um dado contexto. No último texto, os autores procuram autonomizar o conceito das suas origens empresariais. Assim sendo, “não se pensa numa competência que garanta a eficácia profissional, mas que potencia a excelência pessoal. A competência mediática deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal dos cidadãos e cidadãs, assim como do seu compromisso social e cultural” (*idem*:76). Os investigadores identificam, ainda, seis dimensões básicas relacionadas com os conhecimentos, atitudes e destrezas que compõem a competência mediática. Estas são (*idem*:79-81):

- A linguagem (interpretação de códigos, relacionamento de textos, expressão diversificada, ...);
- A tecnologia (compreensão do papel das tecnologias, capacidade de as usar, ...);
- Os processos de interação (seleção, revisão e autoavaliação da própria dieta mediática, conhecimentos sobre o conceito de audiência, reconhecimento e aproveitamento das emoções, interação com indivíduos e gru-

2.3.

pos, conhecimento das possibilidades de intervenção legais, ...);

- Os processos de produção e difusão (conhecimentos sobre etapas de produção, capacidade para selecionar e partilhar informação, ...);
- A ideologia e os valores (reconhecimento de construções, avaliação da fiabilidade das fontes, participar com alternativas, ...);
- A estética (extração de prazer dos aspetos formais da comunicação, apropriação de produções artísticas, ...).

Martino & Menezes (2012) entendem a Literacia Mediática enquanto competência mediática²⁰. Partindo da já referida proposta de Ferrés & Piscitelli, os autores salientam que este é um dos dois entendimentos possíveis resultantes da junção dos termos literacia e *media* (*idem*:12). A outra “seria a tradução direta como ‘alfabetização para os meios’” (*ibidem*). Martino & Menezes preferem a primeira, com a competência a ser entendida “em um sentido mais próximo do desenvolvimento de articulações entre indivíduo e meios de comunicação para (...) uma meta-compreensão dessas articulações” (*ibidem*). Seguindo uma proposta de Thomas Bauer, a Literacia Mediática é entendida como:

Um processo de “desenvolvimento de competências não para usar dispositivos midiáticos, mas para compreender o fluxo de sentidos dentro de um ambiente midiático. O processo não é de educação específica para os meios, mas de educação dialógica dos sentidos, das percepções e das práticas para uma sociedade que *inclui os meios* compreendidos, entre outras dimensões, como aparatos técnicos,

como produtores/reprodutores de discursos e como mediadores da experiência relacional humana” (*idem*:14).

Os mesmos autores destacam, ainda, quatro aspetos no conceito de competência que seguem (*idem*:16):

- “Habilidade – conhecer quais são as operações da mídia e como lidar com elas.
- Capacidade – dispor dos meios cognitivos, ativos e afetivos de trabalhar com a mídia.
- Responsabilidade – ser consciente do que a mensagem significa para si e para os outros: consequências.
- Comprometimento moral – estar atento aos valores implicados na tomada individual de decisões concernentes, no caso, ao uso, conhecimento e participação na mídia”.

Como referido, Fastrez (2010) procurou cartografar as competências abrangidas pela Literacia Mediática. O autor construiu uma matriz que cruza quatro domínios (leitura, escrita, navegação e organização) e três dimensões (informacional, técnica e social), o que permite identificar doze competências mediáticas. O trabalho editado por Roosen (2013) desenvolve a proposta anterior.

De acordo com os autores, a leitura consiste na descodificação dos *media*. “Um leitor competente é capaz de descodificar, de compreender, de avaliar e de problematizar objetos mediáticos muito diferentes”, explicam (*idem*:13). Esta descodificação abrange aspetos tão díspares como o género de um filme ou a interface de um motor de busca. São apontadas três competências a desenvolver pela Educação para os *Media*. Estas resultam do cruzamento dos domínios com as atividades (*ibidem*):

²⁰ Roosen (2013:8) também salienta que “o conjunto de competências ligado aos usos mediáticos pode ser designado sob a nova expressão de ‘Literacia Mediática’”.

2.3. AS COMPETÊNCIAS EM LITERACIA MEDIÁTICA

- As competências informacionais em leitura, relativas ao conteúdo dos *media* e aos sistemas de representação usados, “envolvendo a capacidade do leitor em desenhar o significado em função dos seus recursos intelectuais e culturais” (*ibidem*);
- As competências técnicas em leitura, ligadas ao uso das técnicas necessárias à receção e leitura dos *media*;
- As competências sociais em leitura, que se centram no contexto de produção institucional dos *media*, nas intenções dos produtores, nos estereótipos culturais difundidos, etc..

Já a escrita mediática consiste em criar e difundir as produções mediáticas individuais ou coletivas” (*ibidem*). Os autores identificam as seguintes competências (*ibidem*):

- As competências informacionais em escrita, relativas às linguagens e aos géneros dessas produções;
- As competências técnicas em escrita, centradas nas operações técnicas que uma qualquer produção mediática implica;
- As competências sociais em escrita, referentes à necessária ativação de diversas relações interpessoais que essas produções implicam.

A navegação é entendida pelos autores como a procura de um ou mais *media*, de forma intencional ou aleatória (*ibidem*). Esta atividade divide-se, pois, em duas categorias: a exploração – consulta de um índice, etc. – e a pesquisa – uso de palavras-chave num motor de busca, etc. As três competências identificadas são (*idem*:14):

- As competências informacionais em navegação, “relativas à pesquisa e à seleção de documentos ou de meios em função do seu tema ou formato” (*ibidem*);

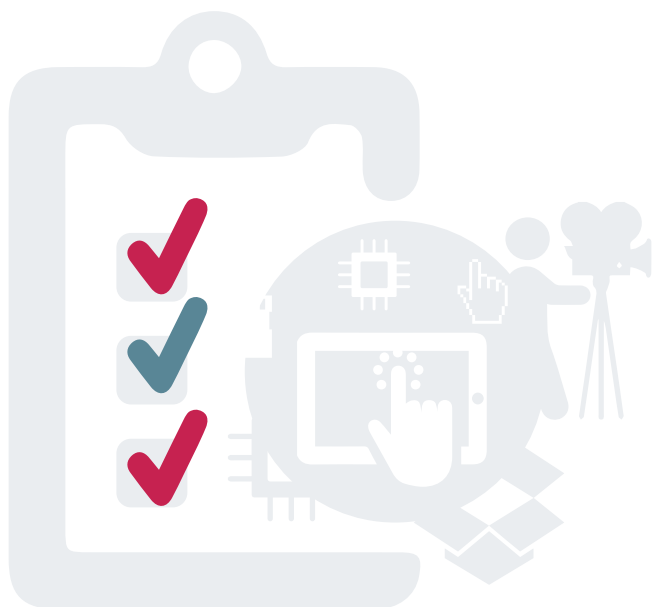
- As competências técnicas em navegação, referentes à seleção da tecnologia que permitirá a concretização dos objetivos;

- As competências sociais em navegação, ligadas à pesquisa e à seleção de documentos ou de meios em função de critérios ligados aos contextos sociais de produção, circulação e receção.

Quanto à organização, os autores apontam a classificação, distribuição e partilha dos *media* em diferentes categorias, bem como a criação de produções próprias, como os elementos desta atividade mediática (*ibidem*). Assim sendo, um “organizador competente” pode distribuir um ou mais meios em categorias (em função do género, público-alvo, etc.), implementar as ferramentas que geram as formas de organização escolhidas (uma videoteca, etc.) ou inserir as produções próprias nos diferentes sistemas de difusão, edição, distribuição ou produção, por exemplo (*ibidem*). As competências apontadas são (*ibidem*):

- As competências informacionais em organização, como, por exemplo, a classificação, conservação e arquivo dos *media*;
- As competências técnicas em organização, relativas ao conhecimento (ou imaginação) das alternativas técnicas e à categorização de acordo com diferentes modos de interoperabilidade possíveis;
- As competências sociais em organização, regidas em função dos tipos de relação mantidas entre os interlocutores (por que meio enviamos uma mensagem? Por rede social ou por chamada telefónicas? Por SMS?).

2.4. A AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA MEDIÁTICA



As dificuldades de medição e avaliação da Literacia Mediática não se limitam à imprecisão das competências. Pelo contrário, todo este campo de estudo se reveste, pelo menos por enquanto, de várias dúvidas e indefinições. Segundo Livingstone *et al.* (2012:4), “ainda há poucos entendimentos sobre a Literacia Mediática ou sobre como a medir e, por conseguinte, poucas evidências sobre os efeitos dos esforços para a melhorar”. E as diferentes tentativas que têm procurado avançar neste terreno, nomeadamente as empreendidas a nível comunitário, defrontam-se com “dificuldades persistentes no desenvolvimento de indicadores rigorosos para avaliar o progresso dos níveis nacionais de Literacia Mediática, sendo também incerto se, quando identificados, esses indicadores irão, de facto, revelar uma melhoria constante” (*idem*:7). Arke & Primack (2011:2) também referem que a medição é um desafio ainda a superar. Para Lopes (2013:100), este é mesmo o “calcanhar de Aquiles” deste campo de estudo. Já de acordo com Ashley *et al.* (2013:9), a investigação de métodos para estudar e avaliar efetivamente a Literacia Mediática é limitada, mas está em crescimento. Aquilo que se pretende medir pode ter naturezas muito diferentes, fruto da própria complexidade do conceito em causa. Como consequência, os instrumentos utilizáveis também são múltiplos.

Paula Lopes, na sua tese de doutoramento intitulada “Literacia Mediática e Cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa” (2013), apresenta uma revisão de estudos internacionais e nacionais que tiveram como objeto a avaliação de competências de Literacia para os *Media*. A autora começa por chamar a atenção para um aspeto da maior relevância para o presente trabalho e que diz respeito à diferença entre avaliar práticas e avaliar competências. Diz a autora:

“A avaliação dos níveis de Literacia Mediática dos cidadãos tem assentado, sobretudo, em referenciais teórico-empíricos quantitativos-extensivos e tem visado, em rigor, mais as práticas do que as competências” (Lopes, 2013: 100).

2.4. A AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LITERÁCIA MEDIÁTICA

Centrando-nos apenas nos estudos que procuraram avaliar competências, a nível nacional contam-se menos de meia dezena²¹. São exemplo o estudo de Sílvia G. João e Isabel Menezes, investigadoras da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (João & Menezes, 2008); o trabalho de Sandra Silva, desenvolvido no âmbito da sua dissertação de mestrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto intitulada “Teorias da Conspiração: Sedução e Resistência a partir da Literacia Mediática” (2010); o estudo de doutoramento de Paula Lopes com o título “Literacia Mediática e Cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa” (2013); e a dissertação de mestrado de Amália Carvalho, apresentada na Universidade do Minho em 2014 e que versou sobre a avaliação dos níveis de Literacia Mediática de adultos no mercado de trabalho.

Estes estudos têm em comum o exercício de criação de indicadores para avaliação de competências de Literacia Mediática. Com esse propósito, João & Menezes (2008) simularam dois exercícios que procuravam a descodificação de mensagens, a análise crítica e a construção de respostas. As investigadoras incluíram ainda um conjunto de afirmações cuja concordância ou discordância seria aferível por uma escala de *Likert* de sete pontos, com o objetivo de avaliar o nível de conhecimento sobre o funcionamento dos *media*. O estudo envolveu 241 estudantes da Universidade do Porto, de quatro cursos: Psicologia, Direito, Engenharia e Jornalismo. Na conclusão, as autoras sublinham o facto de este estudo “constituir apenas uma primeira abordagem à validação destes indicadores (de Literacia Mediática), que necessita de ser objeto de outras investigações”, assinalando a necessidade de “um constructo complexo e multidimensional como a Literacia Mediática” exigir “instrumentos de avaliação diversos, que recorram a estímulos

diferentes (imagem, texto...) e apelem a competências igualmente diversificadas (leitura, reflexão, análise crítica)” (*idem*: 67).

O estudo de Sandra Silva consistiu na administração de um inquérito a 94 estudantes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (dos cursos de Ciências da Comunicação, Ciências da Informação e Línguas Aplicadas) e teve como objetivo avaliar os efeitos das teorias da conspiração. Ou seja, avaliar “o grau de resistência dos inquiridos às teorias da conspiração, ou, pelo contrário, o nível de sedução que estas exerceram sobre eles” (*idem*: 9), a partir de duas dimensões da Literacia Mediática: as fontes de informação citadas (inexistentes, duvidosas ou credíveis) e o posicionamento do jornalista (tom neutro ou alinhado). Como conclusão, a autora refere que “os cuidados no consumo da informação foram, regra geral, ignorados ou negligenciados pelos estudantes, que revelaram, com efeito, ser uma ‘presa fácil’ para as teorias da conspiração” (*idem*: 83), acrescentando que “os inquiridos se limitaram a absorver a informação (que era parecida em todos os inquéritos), sem apresentarem preocupações em verificar a credibilidade das fontes e até do jornalista. Deste modo, pode concluir-se que os indivíduos não estão ‘educados’ nem têm conhecimentos (ou hábitos) suficientes para filtrarem a informação” (*idem*: 84).

Por sua vez, Paula Lopes (2013) procurou no seu estudo “perceber se a Literacia Mediática dos indivíduos tem impacto relevante nas suas práticas de cidadania”, considerando os domínios da Literacia Mediática e da cidadania como “competências-chave nas sociedades democráticas contemporâneas” (*idem*: 1). A pesquisa envolvendo um inquérito por questionário e uma prova de Literacia Mediática aplicados a 500 estudantes adultos, a frequentar diferentes contextos de ensino na área geográfica da

²¹ Está em curso um estudo coordenado por Armanda Matos, professora da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da Universidade de Coimbra, com a participação de outras universidades portuguesas, entre as quais a Universidade do Minho, que integra a rede AlfaMed, uma rede interuniversitária euroamericana de investigação sobre competências mediáticas para a cidadania que reúne mais de 50 investigadores de 13 países europeus e latino-americanos (<http://www.redalfamed.org/>). O estudo português, submetido à Fundação para a Ciência e Tecnologia, tendo em vista o seu financiamento, pretende diagnosticar o nível de competências de Literacia Mediática de crianças e jovens, desde o pré-escolar ao ensino universitário.

2.4.

Grande Lisboa. Este último instrumento metodológico, que assume um carácter original, socorreu-se de exercícios que procuravam testar um saber-agir apropriado “na resolução de tarefas ou problemas, nos processos de atribuição de sentido” (*ibidem*), à imagem dos grandes estudos extensivos de literacia. Em resposta à questão central da sua tese “Qual a relação entre a Literacia Mediática dos cidadãos e as suas práticas de cidadania?” (*idem*: 143), Lopes conclui que “a relação entre competências de Literacia Mediática e práticas de cidadania revelou-se ténue e ligeira” (*idem*: 285), acrescentando que “embora se reconheça a importância da Literacia Mediática no quadro da contemporaneidade – em rigor, se reconheça a literacia (“tradicional”, mediática, digital, económica, da saúde ...) como uma competência-chave decisiva nas sociedades atuais – não nos parece ter ficado empiricamente demonstrado que mais práticas mediáticas e mais competências de Literacia Mediática sejam, por si só, garantia de mais envolvimento e participação política, social ou cívica, como sugerido na literatura” (*idem*: 286). Para além das evidências dos resultados, o trabalho de Paula Lopes foi fonte de grande inspiração para o presente estudo, o qual enfrentou algumas das questões apontadas por Lopes, por exemplo, “como avaliar a Literacia Mediática dos cidadãos? O que medir, como medir e com que instrumentos?” (*idem*: 156). Além disso, o instrumento desenvolvido no atual trabalho procurou dar resposta a alguns dos desafios deixados por Lopes, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de tarefas propostas e ao modo de resolução.

A pesquisa de Paula Lopes e o estudo agora apresentado foram, de algum modo, pontos de partida para o trabalho desenvolvido por Amália Carvalho no âmbito da sua tese de mestrado em ‘Comunica-

ção, Cidadania e Educação’. Ao contrário dos estudos até agora apresentados, Amália Carvalho realizou o seu estudo com adultos em contexto empresarial (Carvalho, 2014). Tendo como objetivo avaliar os níveis de Literacia Mediática destes adultos, Carvalho aplicou um questionário a uma amostra de 201 trabalhadores de uma empresa do concelho de Braga, tendo complementarmente realizado grupos de foco para debater, aprofundar e complementar os resultados obtidos através do método quantitativo. No questionário aplicado foi solicitado aos inquiridos a realização de várias tarefas ligadas a competências de análise, compreensão crítica e comunicação/produção. É também a este nível que se encontra um dos contributos originais deste trabalho, ao criar tarefas, adaptadas ao público-alvo do estudo, com o objetivo de avaliar competências de Literacia para os *Media*.

A nível internacional, o panorama dos estudos sobre avaliação de competências de Literacia Mediática é mais amplo, recuando os primeiros trabalhos sobre esta matéria ao início da década de 90, como relatado por Lopes (2013)²². Remetemos para o trabalho desta autora a síntese dos estudos até agora desenvolvidos neste âmbito²³. Dado o contexto de desenvolvimento deste trabalho, interessa, no entanto, aludir novamente aos estudos encomendados pela Comissão Europeia – o “Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels” (2010) e o seu *follow up* intitulado “Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe” (2011). Dado que estes estudos foram abordados num ponto prévio deste trabalho, por agora, importa retomar muito sumariamente os quadros teóricos de partida e anotar algumas das suas conclusões e recomendações.

²² Lopes identifica o estudo *Media Analysis: Performance in Media in Western Australian Government Schools 1991*, como sendo “o primeiro estudo do Mundo a ousar a avaliação de competências neste domínio” (Lopes, 2013: 103).

²³ Gostaríamos, no entanto, de acrescentar à lista os trabalhos reunidos por Pierre Fastrez e Thierry De Smedt, ambos da Universidade de Louvain, nos números 33 e 34 da Revista *Recherches en Communication* intitulados “Les Compétences Médiatiques des Gens Ordinaires” (I e II, respetivamente). Citando os editores, estes números da Revista, publicados em 2010, centram-se na seguinte questão: “que competências devemos ter para viver na nossa sociedade fortemente mediatizada? (Fastrez & De Smedt, 2010: 8). Ou ainda “quais são as condições e modalidades de desenvolvimento das capacidades de pensar, sentir, agir, de maneira pessoal e socializada, num determinado ambiente mediático?” (*idem*: 9). Fastrez e De Smedt designam estas capacidades por “competências mediáticas”, entendendo-as como “as capacidades pessoais e coletivas gerais que condicionam a arte de viver nos e com os *media*” (*ibidem*).

2.4. A AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LITERÁCIA MEDIÁTICA

Como referido, o primeiro trabalho foi conduzido por um consórcio coordenado pela EAVI, tendo procurado dar resposta a um pedido muito específico da Comissão Europeia: desenvolver um instrumento prático de medição dos níveis de Literacia para os *Media* passível de ser aplicado em todos os estados-membros. O estudo parte de um mapa concetual que integra dois campos fundamentais: as competências individuais e os fatores contextuais/ambientais.

A dimensão das competências individuais divide-se em duas dimensões: as competências pessoais e as competências sociais que, por sua vez, se separam em (a) Uso; (b) Compreensão Crítica e (c) Capacidade Comunicativa.

A dimensão dos fatores contextuais/ambientais é representada por cinco áreas principais: (1) Educação para os *Media*; (2) Políticas de Literacia para os *Media*; (3) Indústria dos *Media*; (4) Sociedade Civil; (5) Disponibilidade de meios de comunicação e informação; liberdade de expressão e pluralismo mediático. Esta dimensão ilustra “as pré-condições necessárias para o desenvolvimento da Literacia para os *Media* e os fatores que podem facilitá-la ou impedi-la” (EAVI, 2011: 8).

Com o objetivo de definir níveis de Literacia Mediática, as competências individuais e os fatores ambientais foram classificados em três níveis de desenvolvimento: básico, intermédio e avançado.

Os resultados do estudo sugerem que os níveis de Literacia para os *Media* na Europa não são homogéneos. Os países nórdicos, que apresentam níveis sociais e educacionais elevados e populações relativamente pequenas, manifestam níveis elevados de Literacia Mediática. Os países da Europa Central expressam um nível médio de competência, enquanto os países do Sul e da Europa de Leste manifestam um nível básico de Literacia Mediática. Os três lugares cimeiros da tabela são ocupados

pela Finlândia, Dinamarca e Holanda, encontrando-se no lado oposto o Chipre, a Bulgária e a Roménia. Na Europa dos 27, Portugal posiciona-se em 18º lugar com uma valoração de 75 pontos (em 150), abaixo da média da União Europeia (100).

No seguimento deste estudo, o *Danish Technological Institute* (DTI) e a EAVI apresentam em 2011 o Relatório de um outro estudo intitulado “Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe”, encomendado pela Direção-Geral da Sociedade da Informação e *Media*, Unidade de Literacia para os *Media*, da Comissão Europeia. Este estudo procurou recomendar métodos para medir os níveis de Literacia Mediática a nível nacional (DTI&EAVI, 2011: 1). Após uma atualização da revisão de literatura para identificar definições e métodos de avaliação de Literacia Mediática e após a consulta a especialistas para refinar a lista de indicadores e métodos de medição, foi realizada uma pesquisa piloto em sete estados-membros (Dinamarca, França, Hungria, Itália, Lituânia, Polónia e Reino Unido), no início de 2011. A escolha dos países pretendeu representar a diversidade de níveis de acesso e de literacia. A pesquisa teve por base a aplicação de inquérito *online* a uma amostra de aproximadamente 1.000 indivíduos por país, num total de 7.051 participantes²⁴ entre os 16 e os 74 anos. O inquérito contemplou três áreas da Literacia para os *Media*: uso, compreensão crítica e capacidades comunicativas. Estas dimensões foram classificadas em três níveis: básico, médio e avançado.

Tendo por base os resultados alcançados, os autores recomendam um conjunto de itens de teste para avaliar tendências ao nível do acesso, do uso, da compreensão e avaliação críticas e da comunicação e participação. Os autores sugerem também que as questões centrais destas dimensões podem ser medidas em relação aos componentes chave da Literacia para os *Media* como sejam, o contexto, o quadro regulamentar e a Educação para os *Media* (DTI&EAVI, 2011: 7).

²⁴ Adicionalmente, foram realizadas entrevistas pelo telefone a 252 indivíduos, para incluir não utilizadores da Internet.

2.4.

Dos resultados deste estudo piloto são abstraídas conclusões e recomendações que importa realçar, até pela importância que assumem para a presente pesquisa. São elas:

“Um simples questionário de 20 minutos, não interessa quão bem desenhado, pode apenas fornecer indicações para ações políticas futuras e, por isso, outras fontes e métodos devem ser igualmente considerados” (*idem*: 4);

“Dado que a Literacia para os *Media* é parte da vida quotidiana e está associada com uma variedade de influências, contextos e ações, os inquéritos por si só não proporcionam uma avaliação compreensiva, mas podem fornecer uma indicação simplificada de tendências

gerais dos níveis de Literacia Mediática” (*ibidem*);

“Para avaliar adequadamente os níveis de Literacia para os *Media* tendo em conta as variações dos países é necessário medir os níveis de Literacia Mediática a nível individual em todos os estados-membros” (*idem*: 102).

Pelo exposto se conclui que o estabelecimento dos *standards* necessários à estruturação de níveis - pela prescrição de conhecimentos esperados que definem - é algo reconhecidamente problemático (Livingstone et al., 2008: 116; DTI & EAVI, 2011:71). O presente trabalho não foi exceção, como discutiremos no capítulo dedicado à metodologia.



*
Página intencionalmente deixada em branco

3.0

METODOLOGIA
DO ESTUDO

3.1. OBJECTIVOS

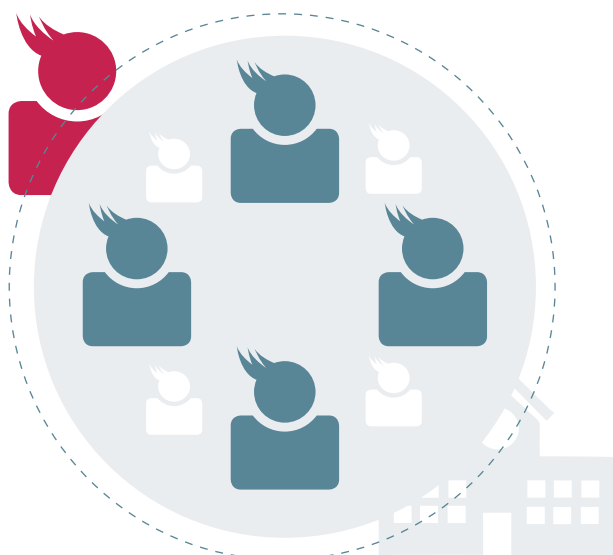


Este estudo partiu de três objetivos principais:

- Conhecer e avaliar os níveis de Literacia Mediática de um grupo de jovens a frequentar o 12º ano de escolaridade a nível nacional, com idades maioritariamente compreendidas entre os 17 e os 18 anos de idade;
- Conhecer o nível de preparação e de conhecimento dos jovens ao nível do acesso, análise, compreensão, avaliação e produção de meios e conteúdos mediáticos;
- Elaborar e testar um instrumento de medição e avaliação dos níveis de Literacia Mediática.

Optou-se por esta população pelo facto de o 12º ano ser um ano de escolaridade de transição para a universidade ou para o mercado de trabalho. Deste modo, é possível aferir que níveis de conhecimento e que capacidades os jovens demonstram relativamente aos meios e ambientes mediáticos ao terminar a sua escolaridade obrigatória. Permite também verificar que preparação os jovens revelam neste âmbito e o que a escola lhes pode ter proporcionado no campo da Literacia para os *Media*.

3.2. UNIVERSO E AMOSTRAGEM



O universo deste estudo é constituído pelos alunos matriculados no ano letivo 2013/2014 nos estabelecimentos de educação e ensino públicos que ministram o 12.º ano de escolaridade em Portugal continental.

Foi utilizada uma amostragem não probabilística por quotas, segundo as NUT II, tendo como fonte a listagem dos alunos matriculados no 12.º ano no ano letivo 2011/2012, fornecida pela Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) do Ministério da Educação e Ciência²⁵. Para a constituição da amostra foi considerado um número médio de vinte alunos por turma. Tendo em conta que se pretendia constituir uma amostra a rondar os 1000 alunos, tal correspondeu a um total de 50 turmas (Tabela 1).

	N.º de Escolas	%	N.º de Alunos	N.º de Turmas	N.º de Escolas	Cota de Turmas 20 alunos/turma	N.º e % de alunos inquiridos		
NUT II	<i>Alentejo</i>	16	13,8%	1938	101	106	5	54	53%
	<i>Algarve</i>	3	2,6%	597	31	28	2	8	26%
	<i>Centro</i>	33	28,4%	5146	267	256	13	154	58%
	<i>Lisboa</i>	31	26,7%	5764	299	262	15	227	76%
	<i>Norte</i>	33	28,4%	5835	303	288	15	232	77%
	<i>Total</i>	116	100,0%	19280	1000	940	50	675*	68%

Tabela 1 – Estrutura da amostragem por quotas (NUT II) baseada nos dados da DGEEC/MEC (2011/12).

Fonte: Listagem de estabelecimentos de educação e ensino públicos que ministram o 12.º ano de escolaridade ou equivalente e respetivo n.º de alunos matriculados em 2011-2012 (DGEEC/MEC).

*A amostra total é constituída por 679 alunos. Não foi possível identificar o estabelecimento de ensino e, conseqüentemente, a região de 4 alunos que responderam ao questionário.

²⁵ Utilizou-se a listagem do ano letivo 2011/2012 pelo facto de a DGEEC não ter ainda disponível a listagem relativa a 2013/2014, ano letivo de aplicação do inquérito.

3.2. UNIVERSO E AMOSTRAGEM

Dentro de cada NUT, foi feita uma seleção por conveniência das escolas a inquirir, respeitando as cotas de turma por NUT. A opção pela amostragem por conveniência justificou-se pela melhor taxa de resposta conseguida por este método. Nesta seleção procurou-se assegurar a diversidade geográfica de cada zona, para que fossem contempladas escolas de áreas predominantemente urbanas, de áreas medianamente urbanas e de áreas rurais. Feita esta seleção, as direções das escolas foram contactadas através de ofício enviado por *email* pela Rede de Bibliotecas Escolares, uma vez que os professores bibliotecários seriam os *pivots* dentro das escolas, para aplicação dos questionários. A seleção final dos estabelecimentos de ensino dependeu da disponibilidade manifestada pelas direções dos mesmos.

Depois de selecionadas as escolas, estabeleceu-se o número de turmas a inquirir por área científica

co-humanística (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes visuais). Esta seleção foi proporcional ao número total de turmas por área científica, tendo como fonte a DGEEC/MEC.

Tendo por base estes parâmetros, os professores bibliotecários estabeleceram os contactos dentro das respetivas escolas, aplicando os questionários nas turmas cujos professores se mostraram, naquela altura, mais recetivos para colaborar no estudo. Este processo foi precedido da autorização concedida pela Direção-Geral da Educação para aplicação do inquérito em meio escolar.

O preenchimento do questionário foi feito *online*²⁶. No total, foram registados 848 questionários, contabilizando-se 679 totalmente preenchidos, o que perfaz uma taxa de resposta de 68%.



²⁶ Previamente tinha sido realizado um pré-teste em duas escolas secundárias com alunos do 12º ano, uma no concelho de Paços de Ferreira, outra no concelho de Lisboa. Este pré-teste permitiu-nos apurar o tempo aproximado de resposta, aferir a recetividade dos jovens a este instrumento e melhorar a formulação de algumas questões.

3.3.

MODELO DE ANÁLISE, QUESTIONÁRIO E ESCALA DE NÍVEIS DE LITERACIA MEDIÁTICA

No capítulo anterior aludimos já ao conceito de Literacia para os *Media* que orienta este estudo. O modelo de análise utilizado (Figura 2) tem por base as dimensões principais subjacentes a esse conceito: acessos e usos; análise, compreensão e avaliação críticas; produção e participação. De notar que o questionário era constituído por três grandes grupos que correspondiam a estas dimensões (no Anexo A encontra-se a operacionalização destas dimensões e das questões respetivas).

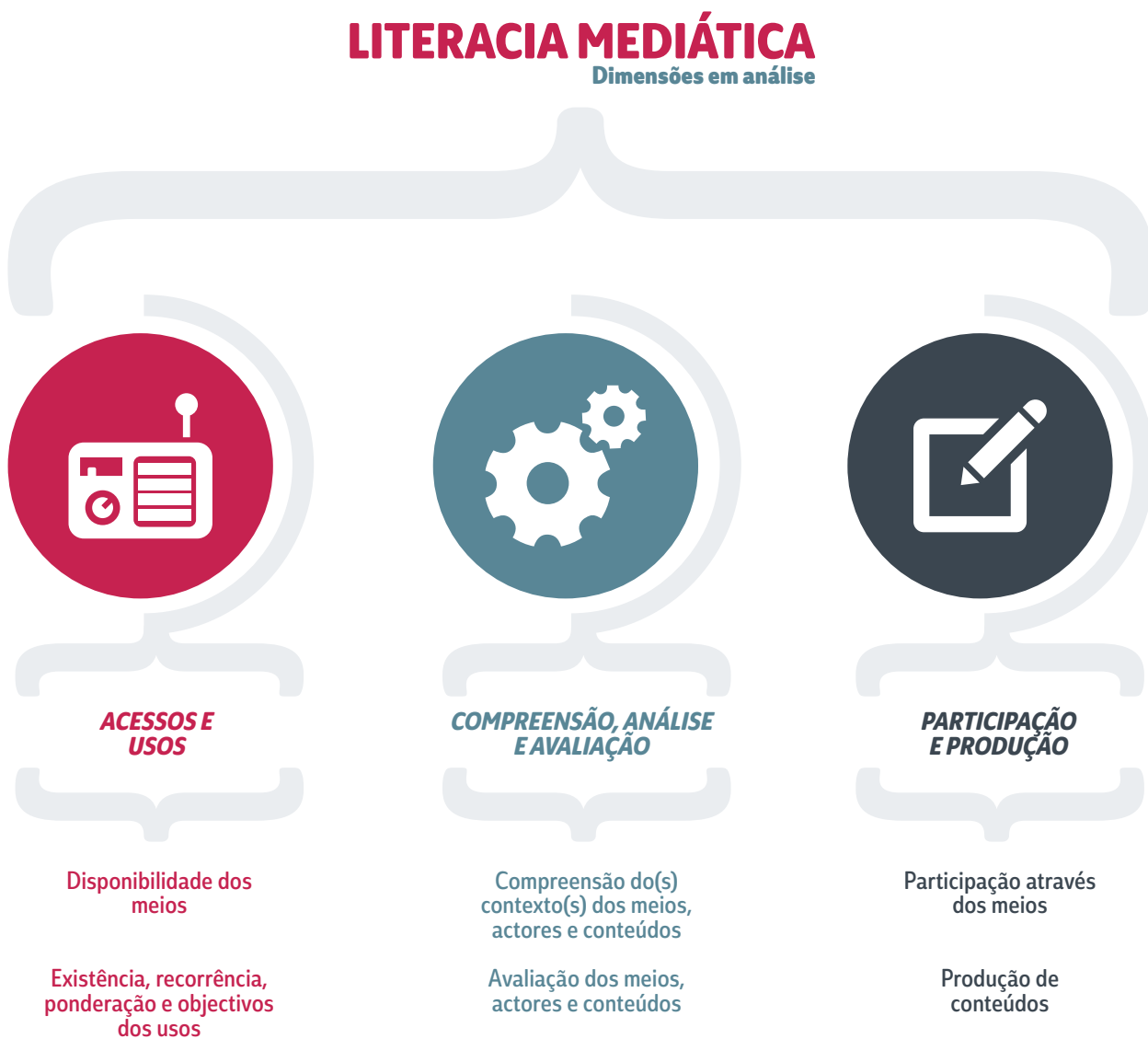


Figura 2 – Modelo de análise

3.3. MODELO DE ANÁLISE, QUESTIONÁRIO E ESCALA DE NÍVEIS DE LITERACIA MEDIÁTICA

Atendendo a que o estudo tinha como objetivo identificar os níveis de Literacia Mediática dos jovens, procurou-se construir uma escala que permitisse posicionar os indivíduos e as suas competências mediáticas. Para esta escala não foram consideradas as questões que incidiam sobre o acesso e os usos dos *media* (22 questões do bloco I do questionário). Esta decisão foi tomada depois de se terem refletido e ponderado as consequências de não contemplar os dados relativos ao acesso na escala que iria medir as competências de Literacia Mediática. Usaram-se esses dados, no entanto, para comparar e relacionar com os dados resultantes da análise sobre a compreensão e análise críticas, e sobre a produção/participação. Na base desta decisão está a noção de que o acesso a vários meios e os usos mais frequentes dos mesmos não poderiam ser valorizados em termos de pontuação, uma vez que mais acesso e mais uso não significam mais competências de Literacia Mediática. O mesmo se aplicou à situação inversa, ou seja, acesso a menos meios e menor uso não significa maiores competências.

O questionário construído e aplicado apresenta características diferentes de um conceito clássico de inquérito. O seu conteúdo traduziu-se numa maioria de perguntas sob a forma de exercícios destinados a simular e a estimular a tomada de decisões e a aplicação de conhecimentos. Algumas perspetivas, como vimos, poderão classificar esses exercícios como avaliação de competências, dada a preponderância de um saber-agir aplicado. Para além disto, também foram valorizadas atitudes/opiniões e práticas autodeclaradas, no momento de construir a escala. Ao todo, nos blocos II e III do questionário, foram formuladas 33 questões que procuraram traduzir em perguntas as dimensões e os indicadores do conceito de Literacia Mediática seguido. O bloco II, relativo à análise, compreensão e avaliação era composto por 16 questões; o bloco III, referente à produção e participação, era constituído por 17 questões. Importa referir que no bloco II foram incluídas quatro perguntas estreitamente relacionadas com a literacia da informação.



Deste conjunto de questões, 26 foram contabilizadas para avaliação.

Desde o princípio que estabelecemos como meta a inclusão dos alunos inquiridos num intervalo de cem pontos. Fizemo-lo por diversas razões, mas a familiaridade da medida e a conseguinte facilidade de interpretação dos resultados que tal intervalo representa foram um impulso decisivo para a sua adoção. Contudo, chegámos aos cem pontos através de uma proporção. Isto porque a prova, tendo em conta as pontuações atribuídas às 26 questões em causa (outras duas foram excluídas, como explicado adiante), redundou num máximo de 110 pontos. A valorização das perguntas seguiu alguns critérios. Começámos por estabelecer, desde logo, três níveis de questões que, por sua vez, corresponderiam a três pontuações diferentes, conforme ilustra a Figura 3. As perguntas mais difíceis - de nível três - valeriam dez pontos. As perguntas de nível dois contribuiriam com seis pontos em caso de resposta certa. Por último, as perguntas de nível um ficariam pelos três pontos.

3.3.

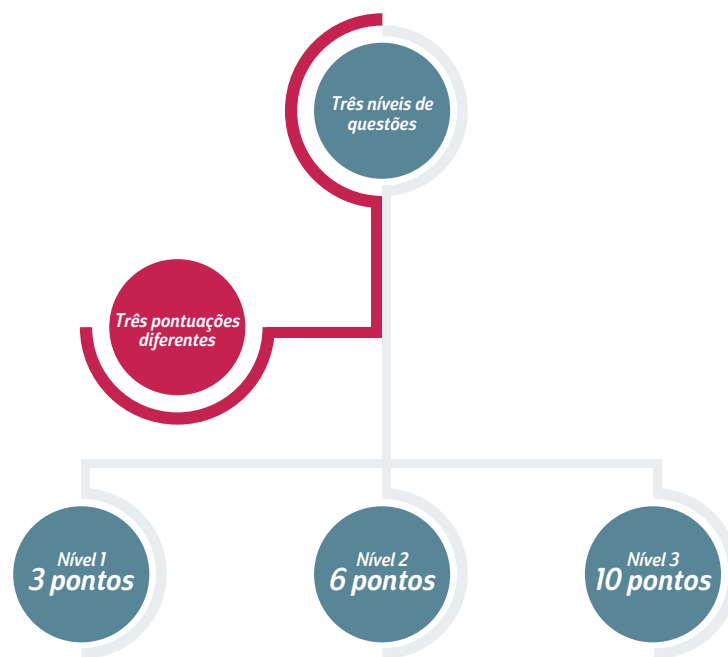


Figura 3 – Ilustração dos níveis e pontuação das perguntas

A inclusão e classificação das perguntas nos três níveis estabelecidos começou por obedecer a dois critérios. Por um lado, foi tido em consideração o número de alíneas que cada questão continha, já que a pontuação definida para cada nível seria distribuída entre elas. Por outro lado, sendo o critério principal para escolha da valorização a atribuir a cada questão, o grau de dificuldade teórico de cada pergunta também influenciou as decisões adotadas. Esse grau de dificuldade esperado resultou quer do pré-teste realizado quer dos debates desenvolvidos entre os responsáveis pela realização do estudo e

as entidades que o sustentam. Posteriormente, o grau de dificuldade teórico foi confrontado com o número de respostas erradas/não valorizadas em cada questão²⁷. Concluímos que a distribuição definida antecipadamente era adequada. A tabela seguinte apresenta as questões hierarquizadas em função do número de respostas sem valorização.

²⁷ O Anexo B apresenta a grelha de correção e codificação das questões abertas dos blocos II e III do questionário e o Anexo C apresenta as respostas obtidas e a respetiva correção.

3.3.

MODELO DE ANÁLISE, QUESTIONÁRIO E ESCALA DE NÍVEIS DE LITERACIA MEDIÁTICA

Questões	Nível	Pontos	N.º de respostas sem valorização
Q40	3	10	646
Q59	2	6	643
Q36b	3	2	625
Q57	2	6	617
Q61	2	6	570
Q45b	3	4	559
Q65	2	6	543
Q66	1	3	533
Q51	2	6	499
Q38	2	6	490
Q36c	3	3	489
Q36d	3	3	485
Q42b	3	2	420
Q36a	3	2	382
Q42d	3	3	373
Q67	1	3	353
Q42a	3	2	351
Q49	1	3	337
Q42c	3	3	301
Q44	1	3	280
Q60	3	10	166
Q41	1	3	127
Q37	1	3	84
Q47	1	3	80
Q45a	3	6	71
Q50	1	3	44

Tabela 2 – Questões avaliadas ordenadas em função do número de respostas valorizadas

Há dois casos que importa explicar com maior detalhe: as questões 45 e 60. No que concerne à primeira, a correção das respostas alertou-nos para um problema de construção da própria pergunta. Ou seja, pedimos a escolha de duas fontes na alínea a) e a respetiva justificação na alínea b). Contudo, a forma como esta última estava formulada nem sempre permitiu distinguir os argumentos para cada uma das escolhas, o que acabou por dificultar a correção. Ora, à luz desta dificuldade, foi decidido inverter o plano inicial. Ou seja, a primeira das alíneas passou a valer seis dos dez pontos da pergunta, quando estava previsto que ficasse pelos quatro valores. Já a alínea b), aquela que teórica e empiricamente se revelou mais difícil, acabou por ficar com menos dois valores do que o previsto. Por sua vez, no que concerne à questão 60, foi decidido incluí-la no nível três pela quantidade de práticas que procurava aferir (13), e não pela dificuldade da questão *per se*.

A questão 45 não foi a única com problemas de construção. As questões 42c, 57 e 59 continham, na realidade, mais do que uma pergunta, o que dificultou as respostas dos alunos e, conseqüentemente, a correção das mesmas. A solução encontrada valorizou apenas uma parte de cada uma das questões. Contudo, bem mais problemática foi a questão 68. A tentativa de avaliar a capacidade de criação de um *tweet* não foi interpretada da maneira que esperávamos, tendo gerado maioritariamente ora comentários e sugestões ora brincadeiras. Deste modo, a pergunta 68 foi excluída da avaliação. O mesmo sucedeu à questão 63, mas por razões diferentes. Concluímos, neste caso, que a pergunta não avaliava qualquer competência de Literacia Mediática, já que se limitava a constatar uma prática que não era necessariamente reveladora de existência ou ausência de capacidades, nem que fosse a um nível meramente técnico.

Por fim, importa falar sobre a correção das perguntas. A grelha que foi aplicada a cada uma das questões em causa baseou-se quer nas respostas existentes quer nas expectativas pré-estabelecidas

3.3.

pela equipa de investigação. Ou seja, na hora de definir o que seria expectável que um aluno do 12.º ano soubesse em relação a cada uma das questões - excetuando aquelas que impunham necessariamente uma dada resposta para serem consideradas certas – levou-se em consideração o tipo de respostas existentes e as expectativas da equipa. Foi desta junção que surgiram os critérios para a valorização de cada uma das perguntas em causa.

A correção da prova originou 414 resultados diferentes entre os 679 inquéritos preenchidos. Partindo da escala original de 110 pontos, converteu-se a mesma para 100 valores. Assim sendo, as pontuações máxima e mínima foram 71,79 e 2,73 pontos, respetivamente. A média dos inquéritos preenchidos não foi além de 29,01 valores, com um desvio-padrão de 11,92760. No que à distribuição por quartis diz respeito, no primeiro encontramos quem concluiu a prova com 20,91 valores, no segundo está quem somou 28,27 pontos e no terceiro temos o aluno que obteve 36,58 valores. Assumindo a classificação de 49,50 como limiar mínimo para a positiva e tendo em conta a distribuição das classificações dos alunos, decidiu-se agrupar os estudantes em três grupos: grupo do Nível 1: os que ficaram abaixo da média; grupo do Nível 2: os que obtiveram pontos entre a média e a positiva; grupo do Nível 3; os que conquistaram valores positivos (Tabela 3).

Nível 1	Nível 2	Nível 3
<29	>29,01 < 49,4	≥49,5

Tabela 3 – Definição dos níveis e respetiva classificação

3.4. ANÁLISE ESTATÍSTICA



A análise estatística dos dados relativos ao questionário utilizou o programa informático IBM – SPSS Statistics v21.

A análise descritiva dos dados foi feita em função da natureza das variáveis em estudo. Calcularam-se as seguintes medidas: frequências absolutas; frequências relativas (percentagem de casos válidos - %); estatísticas descritivas de tendência central (média); de dispersão (desvio padrão); e ainda, os valores extremos (mínimo e máximo). Nas questões de resposta múltipla, as percentagens de resposta apresentadas são relativas ao total da amostra.

De maneira a agilizar a análise das questões que especificavam alguns dos meios de comunicação, no que respeita à frequência de algumas práticas, recorreu-se à análise fatorial. Com esta conseguiu-se sumariar dados e encontrar dimensões que, apesar de não terem sido diretamente observadas, antecedem e ajudam a explicar o conjunto de variáveis efetivamente respondidas pelos alunos. Para isto ser possível foi necessário de converter a escala originalmente usada, transforman-

do-a numa espécie de escala de *Likert* de cinco pontos: a cada uma das frequências dadas foi atribuída um dos cinco valores possíveis, de acordo com a sua intensidade de uso. Assim sendo, quem respondeu “Sempre” teve a sua resposta convertida para 5, quem optou pelo “Muitas vezes” ficou no ponto 4, quem disse usar “Algumas vezes” foi enquadrado no ponto 3, quem respondeu “Raramente” ficou no ponto 2 e, por fim, quem disse “Nunca” usar ocupou o ponto em falta, o 1.

A análise inferencial recorreu à aplicação de testes não paramétricos, uma vez que, de uma forma geral, não se verificaram as condições de aplicabilidade dos testes paramétricos. Para a comparação de grupos independentes, ou não relacionados, utilizaram-se os testes de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis sempre que se apresentavam, dois ou mais do que dois grupos à comparação, respetivamente. Havendo a indicação de existência de diferenças significativas, procedeu-se à sua identificação por comparação par-a-par, aplicando o teste de Mann-Whitney. Para verificar a independência entre duas variáveis categóricas, foram utilizados testes do Qui-quadrado (Maroco, 2011). Todos os testes foram aplicados com um grau de confiança de 95 %, exceto quando devidamente assinalado.

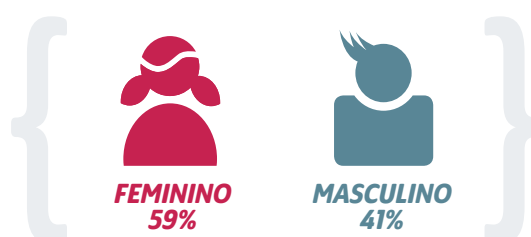
Parte dos testes não-paramétricos foram usados em relação aos dados recolhidos sobre os acessos e usos, nomeadamente nas escalas de frequência. Ora, para que isto fosse possível, as escalas originais tiveram de ser adaptadas. Assim sendo, quem respondeu “Sempre” teve a sua resposta convertida para 5, quem optou pelo “Muitas vezes” ficou no ponto 4, quem disse usar “Algumas vezes” foi enquadrado no ponto 3, quem respondeu “Raramente” ficou no ponto 2 e, por fim, quem disse “Nunca” usar ocupou o ponto em falta, o 1. Na análise empreendida nas páginas seguintes as duas escalas vão sendo conjugadas, isto porque permitem uma representação mais rica das práticas autodeclaradas pelos alunos, para além de comparações com outros resultados.

4.0

O QUE SABEM OS JOVENS SOBRE OS
MEDIA? PRÁTICAS E NÍVEIS
DE LITERACIA MEDIÁTICA

4.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS JOVENS PARTICIPANTES NO ESTUDO

No total, responderam ao questionário 679 jovens, todos a frequentar o 12º ano em escolas secundárias públicas de vários distritos do país. A sua maioria (86%) tem entre 17 e 18 anos de idade, sendo 59% do género feminino e 41% do género masculino.



No que diz respeito à localização geográfica das escolas, de acordo com a classificação por NUTII, e conforme indica o gráfico abaixo, 34% frequentam escolas do Norte, sendo igual a percentagem dos que frequentam escolas da área de Lisboa. 23% são de escolas da zona Centro, 8% do Alentejo e 1% do Algarve (N=675).

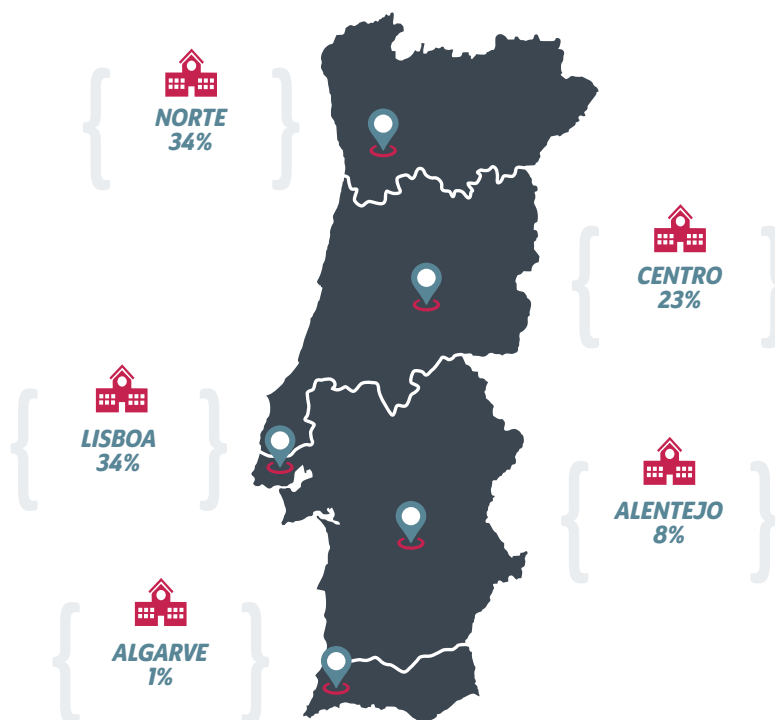


Gráfico 1 – Localização da escola por NUT II (N=675)

4.1.

Relativamente à área científica que estes jovens frequentam, a maioria provém de Ciências e Tecnologias (44%), seguindo-se os que cursam Línguas e Humanidades (21%), Artes Visuais (18%) e Ciências Socioeconómicas (17%).

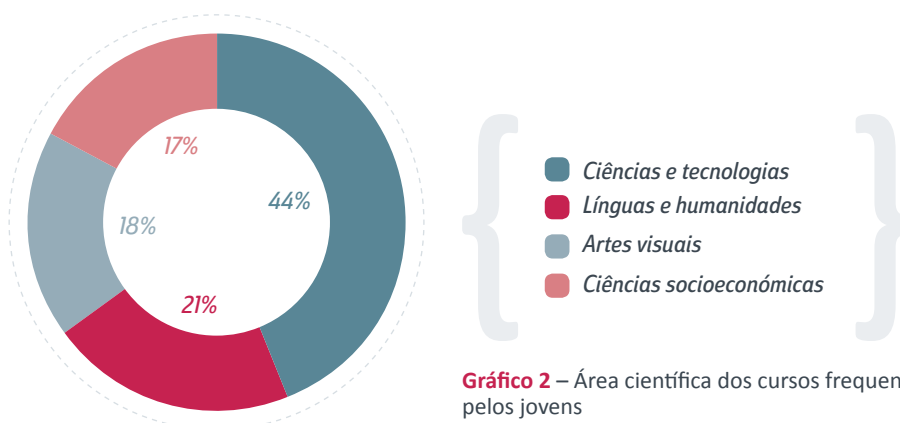


Gráfico 2 – Área científica dos cursos frequentados pelos jovens

A grande maioria dos jovens inquiridos, quando terminar o 12.º ano, tem a expectativa de se candidatar ao ensino superior (87%), apenas 6% tencionam ingressar no mercado de trabalho e 4% querem fazer outro tipo de formações.

Quanto ao agregado familiar dos jovens, como é possível verificar no quadro abaixo, as habilitações escolares das mães são ligeiramente superiores às dos pais, sobretudo nos graus académicos mais avançados. 30% das mães detêm o ensino secundário, para 24% dos pais. O ensino superior é a habilitação escolar que surge posicionada em segundo lugar para as mães – 30% - e em primeiro para os pais, embora com um valor inferior – 25%. Juntando o 2.º com o 3.º ciclo do ensino básico, verifica-se que 29% das mães e 36% dos pais terminaram o ensino básico. Somente 10% das mães e 11% dos pais frequentaram apenas o 1.º ciclo.

	Habilitações escolares da mãe		Habilitações escolares do pai	
	N	%	N	%
Nunca estudou	4	1%	2	0%
Até 4.º ano (1º ciclo)	65	9%	76	11%
Até 6.º ano (2º ciclo)	72	11%	81	12%
Até 9.º ano (3º ciclo)	124	18%	160	24%
Até 12.º ano (Secundário)	206	30%	165	24%
Ensino Superior	201	30%	168	25%
Não sabe	7	1%	27	4%
Total	679	100,0%	679	100,0%

Tabela 4 – Habilitações escolares da mãe e do pai dos jovens

4.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS JOVENS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Para a classificação das profissões dos pais e das mães seguiu-se a proposta da ‘Classificação Nacional de Profissões’, tendo-se posteriormente agrupado em três níveis: profissões qualificadas, profissões de nível intermédio e profissões não qualificadas. Seguindo esta classificação, verifica-se que 32% dos pais e 30% das mães têm profissões qualificadas, ou seja, de nível superior. Nas profissões de nível intermédio, inscrevem-se 28% dos pais e 34% das mães, recebendo as profissões não qualificadas taxas de 32% para os pais e de 18% para as mães. A taxa de desemprego é ligeiramente superior para as mulheres (7%) do que para os homens (4%), registando-se também 7% de mães que são domésticas. As restantes percentagens agruparam-se na categoria ‘outros’, contendo esta as não respostas ou os casos em que os pais/mães são reformados ou já faleceram.

Relativamente ao rendimento mensal líquido do agregado familiar, a maior percentagem - 29% - situa-se no intervalo entre 500€ e 1000€, seguido muito de perto pelo rendimento entre 1001€ e 2000€ - 26%. O intervalo entre 2001€ e 4000€ obtém 15% de respostas. Nos extremos, encontram-se os que recebem menos de 500€, ou seja, 5%, e os que recebem acima de 4001€ - 4%. A taxa dos que não sabem indicar o valor do rendimento dos pais situa-se nos 21%.

Rendimentos	%
Menos de 500€	5
Entre 500 e 1000€	29
Entre 1001€ e 2000€	26
Entre 2001€ e 4000€	15
Mais de 4001€	4
Não sabe	21
Total	100,0

Tabela 5 – Rendimento mensal líquido do agregado familiar

Por último, caracterizando a área geográfica de residência dos inquiridos, de acordo com a ‘Tipologia de Áreas Urbanas’, uma grande maioria - 70% - reside numa área predominantemente urbana; 18% reside numa zona medianamente urbana e 12% vive numa área predominantemente rural.

4.2.

ACESSOS E USOS DOS MEDIA E PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO

No que diz respeito ao acesso aos vários meios de comunicação, pode dizer-se que é um grupo que revela bons índices de acesso. O meio que mais jovens referem dispor é a televisão – 99% – seguindo-se a posse de computador portátil com acesso à Internet – 97%. O telemóvel obtém uma taxa de respostas de 73% e o *smartphone* recebe 69% de respostas. Apenas 2% dos jovens referem não ter telemóvel ou *smartphone*. Outras percentagens relativamente elevadas dizem respeito ao acesso à rádio – 73% - e à consola de jogos – 63%. O que deixa de ser comum entre estes jovens é a posse de computador sem internet – apenas 6% afirmam ter computador de secretária sem esse acesso, sendo igual a percentagem dos que referem ter um portátil também sem acesso.

É interessante verificar que, em média, cada estudante tem acesso a 3 televisores, situando-se em 2 aparelhos a média de acesso aos meios rádio, telemóvel, *smartphone* e portátil com Internet, por estudante. 83% dos estudantes têm acesso em casa a plataformas pagas de televisão. No que diz respeito à Internet, 92% tem acesso à internet sem fios em suas casas.

Questionados sobre a frequência de uso dos *media*, o que recebe mais respostas ao nível do uso ‘sempre’ e ‘muitas vezes’ é o computador (90%), a internet (83%), a televisão (77%) e, em quarto, o *smarthpone* (63%). No lado oposto, no uso ‘raramente’ ou ‘nunca’ estão sobretudo os meios de comunicação mais tradicionais, como é o caso dos jornais (57%), das revistas (49%), da rádio (46%) e do cinema (41%). Também as consolas de jogos registam uma percentagem de 56% de respostas a referir que usam raramente ou não usam. Esta percentagem pode justificar-se pelo facto de os videojogos se jogarem hoje sobretudo a partir do computador que, como vimos, regista uma taxa de uso frequente muito elevada. Relativamente aos meios impressos, os livros são mais usados que os jornais e as revistas, registando uma taxa de não uso ou de uso pouco frequente na ordem dos 37%, o que eventualmente também se poderá

explicar pelo contacto que os jovens têm com os manuais escolares.

Cruzando os usos com a variável género, os resultados evidenciam algumas diferenças significativas ($p < 0.05$):



- **as raparigas** veem mais televisão, ouvem mais rádio, leem mais revistas impressas, leem mais livros, usam mais o telemóvel básico, usam mais o MP3/MP4 e vão mais ao cinema em sala do que os rapazes;



- **os rapazes** leem mais jornais impressos e jogam mais em consolas do que as raparigas.

Os resultados evidenciam também diferenças significativas ($p < 0.05$) ao nível dos usos de alguns meios por NUT. Por exemplo, os estudantes de Lisboa assistem significativamente mais a cinema em sala do que estudantes de qualquer outra NUT. Os estudantes da capital também jogam mais consolas de jogos e usam mais o MP3/MP4 do que os alunos do Norte e do Centro. Relativamente aos hábitos de ir ao cinema em sala, pelos alunos de Lisboa, é um resultado que se poderia esperar dada a existência de um maior número de ecrãs disponíveis nesta região (ICA, 2010) e, conseqüentemente, a maior acessibilidade a este meio por parte dos estudantes.

Relativamente às áreas científicas, há um dado estatisticamente significativo que pode confirmar a natureza da área em causa, mas que merece ser destacado: os alunos de Línguas e Humanidades leem significativamente mais livros impressos que alunos de qualquer outra área.

A comparação entre os usos, o nível de escolaridade e os rendimentos dos pais evidenciou também diferenças estatisticamente significativas que são interessantes:

- Alunos com pais com o ensino superior leem mais livros impressos, jogam mais consolas de jogos, usam mais *tablets* e usam

4.2. ACESSOS E USOS DOS MEDIA E PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO

mais leitores de MP3/MP4 do que alunos com pais com ensino básico ou secundário;

- Alunos com pais com o ensino básico assistem menos a cinema em sala e usam menos *smartphones* que alunos com pais com ensino secundário ou superior;
- Alunos de agregados familiares com rendimentos até 1000 € usam significativamente menos Internet, leem significativamente menos livros impressos, assistem significativamente menos a cinema em sala, jogam significativamente menos consolas de jogos e usam significativamente menos *tablets* do que alunos de agregados com rendimentos superiores
- Alunos de agregados familiares com rendimentos acima dos 2001€ jogam significativamente mais consolas de jogos do que alunos de agregados com rendimentos inferiores.



Olhando para as atividades que os jovens costumam realizar na Internet, ouvir música, ver *videoclips*, conversar com os amigos, usar as redes sociais e pesquisar são indicadas por mais de 80% dos estudantes como sendo realizadas sempre ou muitas vezes. Com exceção de ‘pesquisar’, todas as outras respondem sobretudo a propósitos de entretenimento e de interação com os outros. É de salientar o facto de ‘conversar com os amigos’ ser uma atividade significativamente mais realizada por raparigas do que por rapazes ($p < 0,05$).

Atividades que exigem a produção de conteúdos, de mensagens ou de comentários recebem percentagens mais elevadas ao nível do ‘faço raramente ou nunca’. Por exemplo, escrever e comentar em blogues e publicar conteúdos próprios obtêm, respetivamente, 65%, 73% e 61%, de respostas indicando o quão raramente ou nunca são feitas. Consultar bibliotecas *online*/bases de dados, ler livros e ler jornais e revistas são também atividades realizadas com muito pouca frequência. Tal como outros dados deste estudo evidenciam, este não é um grupo que se ocupe muito de jogos, mesmo sendo *online*. Apenas 31% dos inquiridos referem jogar sempre ou muitas vezes, para 45% dos que afirmam nunca ou raramente jogar. Os rapazes jogam *online* significativamente mais que as raparigas ($p < 0,05$).

De um modo geral, afere-se pelos resultados alcançados que a Internet é sobretudo usada como meio de comunicação e de interação com os outros. Estar ligado aos amigos e acompanhar o que vão partilhando na rede são, efetivamente, as atividades que mais parecem ocupar os jovens na Internet, juntamente com ouvir música, ver *videoclips* e pesquisar.

4.2.

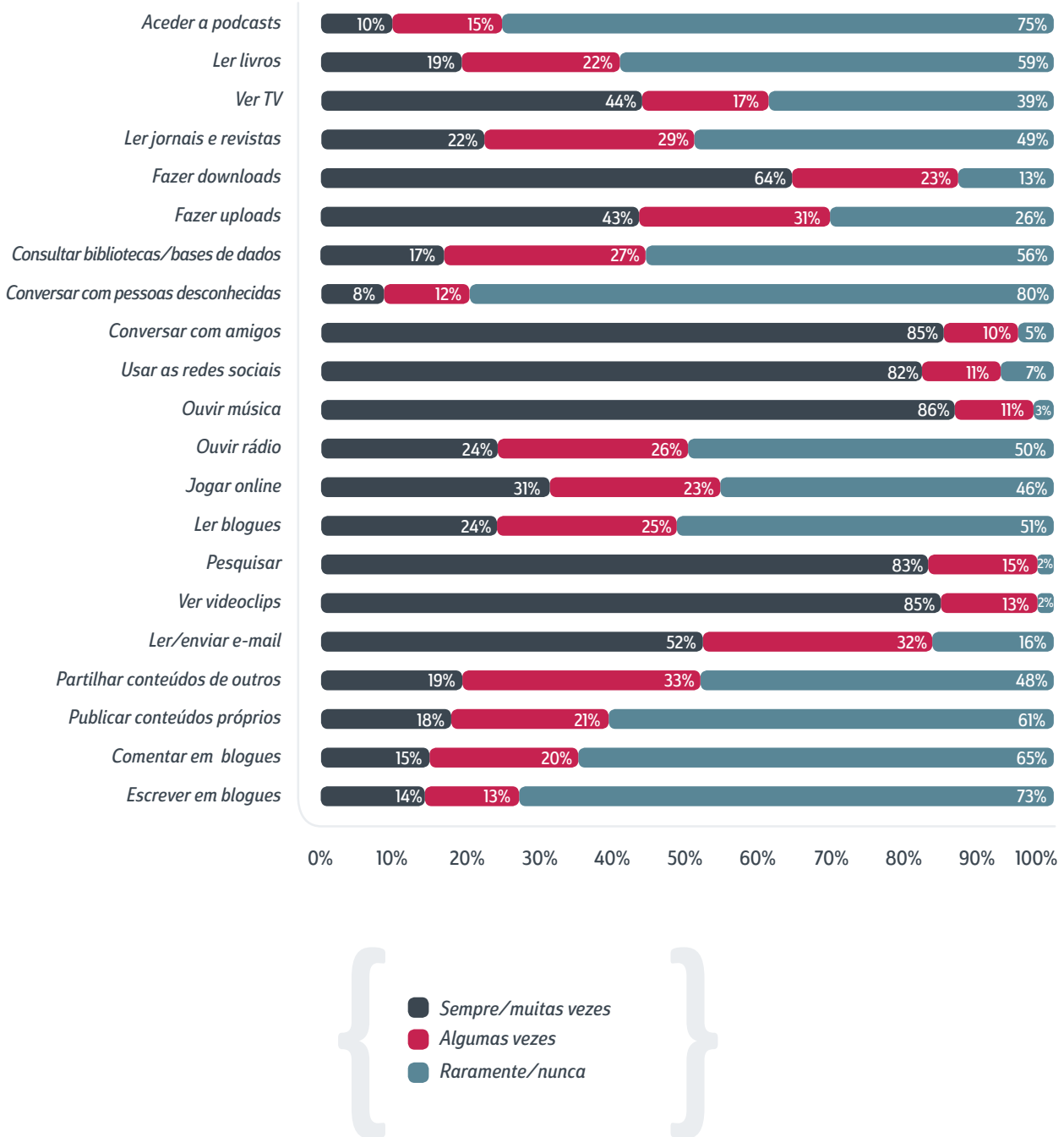


Gráfico 3 – Atividades que os jovens realizam quando estão na Internet (frequência de casos válidos. N=676)

4.2. ACESSOS E USOS DOS MEDIA E PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO

No que diz respeito às redes sociais, 93% refere ter um perfil numa rede social, sendo o *Facebook* a rede que regista, de longe, o maior número de respostas – 92%. A uma distância ainda considerável estão o *Instagram* e o *Twitter*, ambas com 28%. Em quarto surge o *Tumblr* com 19%. Todas as outras redes sociais recebem valores muito abaixo dos 10%.

Quanto às atividades que realizam nas redes sociais, tal como ilustra o gráfico 4, sem dúvida que este meio é usado sobretudo para estabelecer contacto e conversar com os amigos e família (76% referem fazê-lo sempre ou muitas vezes). Seguem-se, mas com alguma distância em relação ao conversar, as atividades de partilha de fotos, de vídeos ou de músicas (38%) e o comentar o que os outros vão

colocando na rede, seguindo-se a escrita de *posts* (24%). Comentar a atualidade é uma atividade que 19% dos jovens fazem sempre ou muitas vezes, 29% fazem-no às vezes e quase metade (46%) nunca ou raramente o faz. É muito provável que o conceito de atualidade para os jovens não abranja apenas a atualidade noticiosa, que contemple os assuntos dos seus interesses e que estão presentes nas suas vidas quotidianas (a vida escolar, as músicas do momento, as séries...). O resultado que mais surpreende nestes dados surge do jogar *online*: apenas 19% dos jovens refere jogar sempre ou muitas vezes, para 62% as respostas que referem raramente ou nunca jogar.

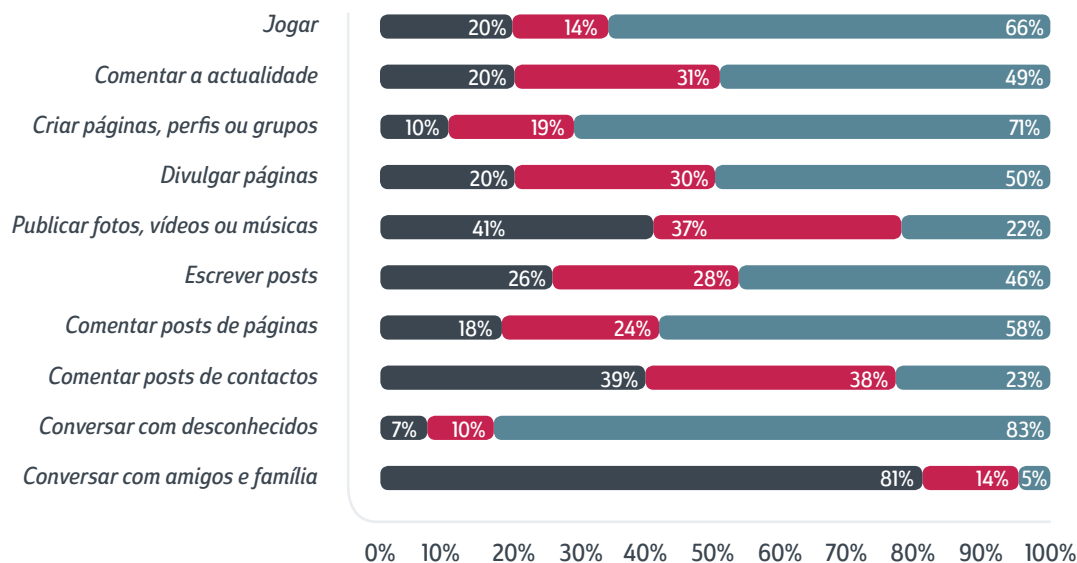


Gráfico 4 – Atividades que os jovens realizam nas redes sociais (frequência de casos válidos. N=634)

4.2.

Centrando-nos agora na televisão e nos seus programas, sem dúvida que os filmes e as séries são os géneros que os jovens veem com mais frequência: 78% e 77% refere ver sempre ou muitas vezes filmes e séries, respetivamente. A seguir à ficção, o género que mais se destaca é a informação, sendo referida por 61% dos jovens como sendo sempre ou muitas vezes. Os programas de música (56%) sucedem à informação e ocupam a quarta posição entre os programas que os inquiridos mais veem.

Do outro lado da escala, na categoria vejo 'raramente' ou 'nunca' surgem os programas de entretenimento como os *talk shows* (54%) e os *reality shows* (51%). Os programas de sociedade ocupam a terceira posição entre os menos vistos (47%). As telenovelas recebem 48% de respostas para um uso pouco frequente, mas ainda assim, 33% dos jovens referem ver sempre ou muitas vezes.

Sobre este tópico, os resultados evidenciam algumas diferenças estatisticamente significativas relativamente ao género ($p < 0.05$), que vale a pena destacar:

- **as raparigas** veem significativamente mais séries, filmes, telenovelas, concursos, *reality shows*, programas de música, de sociedade, de moda e de culinárias do que os rapazes;
- **os rapazes** veem significativamente mais programas de desporto e de História/ciência do que as raparigas.

Relativamente aos programas de informação, apesar de existirem diferenças entre o género dos jovens e a frequência com que veem este tipo de programas, não foram consideradas estatisticamente significativas (valor- $p > 0.05$).

Outros dados a evidenciar, pela sua relevância estatística significativa, dizem respeito ao facto de

os estudantes com pais (pai e mãe) com ensino básico verem significativamente mais telenovelas do que os estudantes com pais com qualquer outra escolaridade e de os estudantes com pais com ensino superior verem significativamente menos telenovelas que estudantes com pais com qualquer outra escolaridade. A este nível, os resultados mostram também que os estudantes das zonas Norte e Centro veem significativamente mais telenovelas do que os estudantes de Lisboa.

Quanto aos canais que veem com mais frequência, é interessante verificar que a FOX, um canal por cabo, e a TVI, um canal generalista de sinal aberto, destacam-se nas duas primeiras posições, com 41% e 37%, respetivamente. Verifica-se depois uma dispersão de respostas por vários canais, ocupando a SIC o terceiro lugar, com 32% de respostas, seguida do AXN (20%), do MTV (18%) e da FOX LIFE (17%). Os canais de serviço público registam uma percentagem muito baixa de respostas: 11% a RTP1 e 5% a RTP2²⁸. Agregando os canais por género, 33% das respostas apontam para canais de séries e filmes e 29% para estações televisivas generalistas, também acessíveis em sinal aberto.

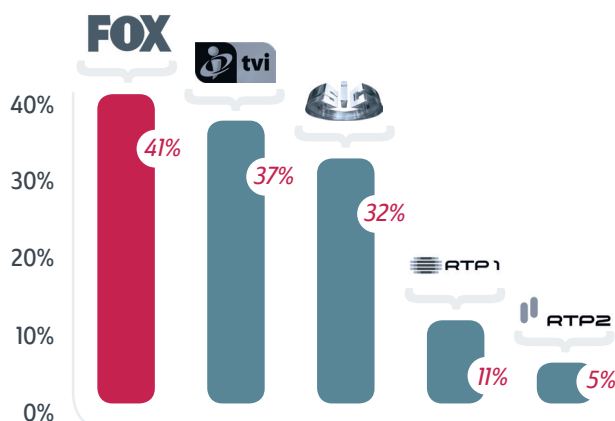


Gráfico 5 – Audiência de alguns canais de televisão

²⁸ Percentagem calculada a partir das respostas dadas pelos jovens em 1ª, 2ª e 3ª opção, para os canais mais vistos. Caso se considerem as respostas dadas apenas em 1ª opção, as percentagens são ainda mais baixas: 2% referem a RTP1 e 1% a RTP2..

4.2.

ACESSOS E USOS DOS MEDIA
E PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO

No que diz respeito à rádio, um meio pouco usado pelos jovens, como vimos anteriormente, a música é o género mais ouvido, colhendo 69% de respostas entre o oiço 'sempre' e 'muitas vezes'. Seguem-se os programas de humor (48%) e o entretenimento (43%). No que diz respeito ao 'nunca' e 'raramente' oiço, ocupam o primeiro lugar os programas de fórum, assinalados por 69% dos jovens, seguem-se os programas de entrevista e debate (65%), as reportagens (63%) e os programas de informação (50%). Mesmo o desporto regista uma percentagem de 46% de jovens que nunca ou raramente ouvem este tipo de programas na rádio. Por estes dados podemos concluir que os inquiridos usam a rádio sobretudo como meio de entretenimento e de diversão, sendo um meio muito pouco usado para a informação. Na rádio, os rapazes ouvem significativamente mais programas ligados à informação e mais desporto do que as raparigas e estas ouvem significativamente mais música e programas de entretenimento do que os rapazes. Foram também encontradas diferenças significativas na comparação com as variáveis zona geográfica e área científica: por exemplo, os alunos do Norte ouvem significativamente mais programas de informação e reportagens do que alunos de Lisboa, Alentejo e Algarve; alunos do Norte e Centro ouvem significativamente mais programas de entrevista/debate do que alunos de Lisboa, Alentejo e Algarve e alunos do Norte e Centro ouvem significativamente mais programas de fórum do que alunos de Lisboa. Ao nível da área científica, valerá a pena destacar o facto de alunos de Artes Visuais ouvirem significativamente menos programas de informação e de entrevista/debate, bem como de 'Fórum' do que alunos de qualquer outra área. Relativamente à comparação com a variável nível de escolaridade, as diferenças estatisticamente significativas encontradas evidenciam resultados que saem da linha do que foi até ao momento encontrado: no que respeita à rádio, os alunos com mães com ensino básico ouvem significativamente mais reportagens e alunos com pais (pai e mãe) com ensino básico ouvem significativamente mais programas de 'Fórum' do que alunos com pais (pai e

mãe) com ensino superior. Também os alunos com mães com ensino básico e secundário ouvem significativamente mais entrevistas/debates do que alunos com mães com ensino superior. De acordo com estes resultados, os programas de informação e de debate na rádio parecem chamar pouco a atenção dos estudantes cujos pais têm formação superior, embora esta tendência não se confirme no uso de outros meios. Estará a possível explicação deste resultado no facto de esses jovens procurarem outro tipo de meios para se informarem?

No que concerne à imprensa, nomeadamente à leitura de jornais, sobressai de imediato da leitura dos dados o pouco interesse que este meio desperta nos jovens, verificando-se que os rapazes leem significativamente mais jornais diários e desportivos do que as raparigas ($p < 0.05$). O tipo de jornal mais lido pelos jovens é o desportivo, mesmo assim, regista apenas 19% de respostas sempre/muitas vezes. Apenas 4% referem ler jornais diários sempre e 10% muitas vezes; 27% dizem nunca ler a imprensa diária e 24% consentem que lê raramente. No que diz respeito aos semanários, o panorama é ainda mais negativo: 3% dizem ler sempre e 10% afirmam ler muitas vezes, para 32% que nunca leem e 23% que leem raramente.

O panorama da leitura de revistas impressas não é muito diferente deste, embora ligeiramente melhor. As revistas que recolhem mais respostas ao nível do leio 'sempre' e 'muitas vezes' são as femininas (23%) e as de moda (22%), dois tipos de revistas que são significativamente mais lidas pelas raparigas do que pelos rapazes ($p < 0.05$). Por contraponto, as revistas masculinas são lidas com frequência apenas por 6% dos inquiridos e as de desporto por 21%. Este tipo de revistas são significativamente mais lidas pelos rapazes do que pelas raparigas ($p < 0.05$). As revistas de informação/atualidade são lidas sempre ou muitas vezes por 22% dos jovens. O outro género que recolhe mais de 20% de respostas são as revistas sociais (20%). Estas revistas são significativamente mais lidas pelas raparigas do que pelos rapazes ($p < 0.05$). Não foram

4.2.

encontradas diferenças estatisticamente significativas (valor- $p > 0.05$) no que diz respeito ao género e às revistas de informação.

Neste estudo procurou-se saber qual a função que os jovens mais associam a determinados meios e tecnologias da informação e da comunicação. Como o gráfico 6 ilustra, a função mais destacada para a maioria dos meios e tecnologias apresentados é, sem dúvida, o entreter, destacando-se neste papel o cinema (82%), o *tablet* (80%), a rádio (66%) e o computador (62%). Os jornais impressos são, de longe, o meio mais destacado pela sua função de informação (83%). A televisão é o segundo meio mais destacado ao nível desta função (31%). Curiosamente, a rádio acolhe apenas 19% de respostas ao nível da sua função informativa, sendo muito mais saliente a função de entreter (66%), o que pode ser revelador dos usos que os jovens fazem deste meio. O telemóvel e as redes sociais destacam-se sobretudo pelo papel de estabelecer e manter contactos – 74% e 58%, respetivamente.

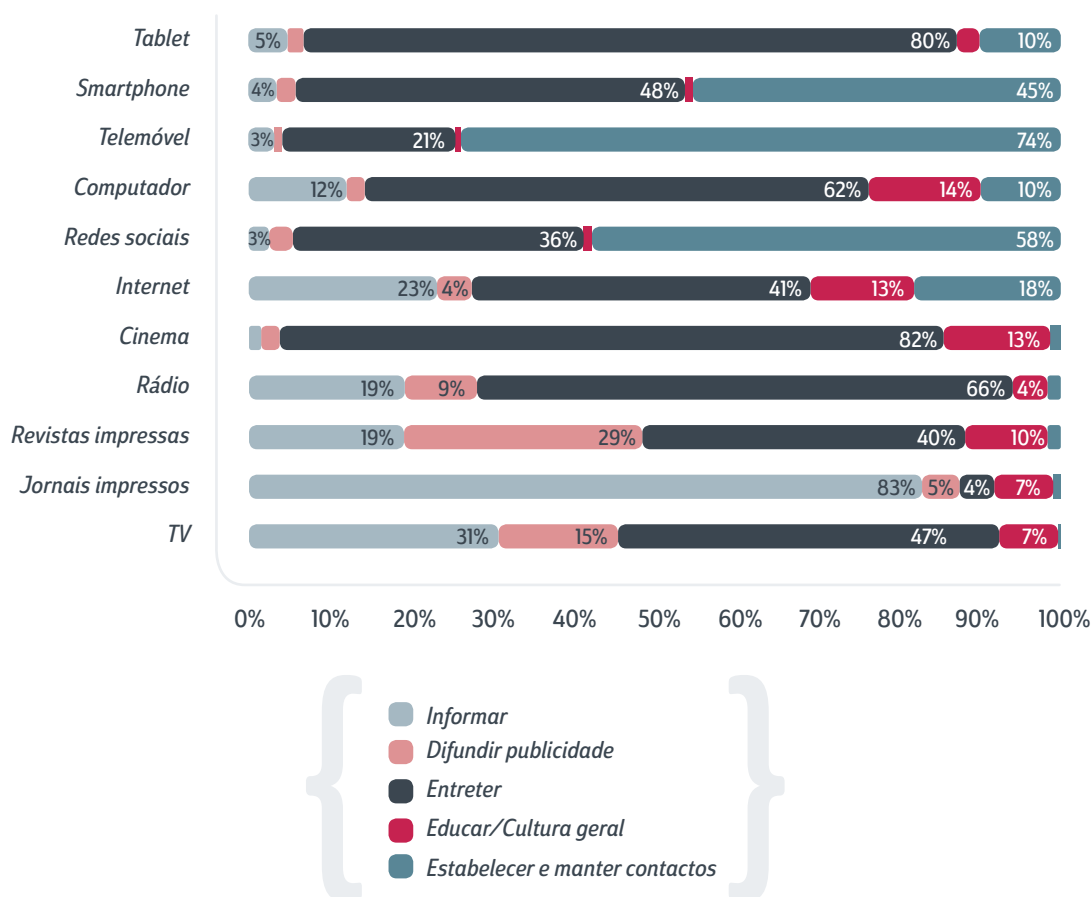


Gráfico 6 – Função que os jovens mais associam a cada uma das tecnologias e meios de comunicação

Usando categorias similares às sugeridas para as funções dos meios, questionou-se os jovens sobre os usos que costumam fazer em relação a cada um dos meios que lhes foi indicado. A partir de uma escala de 1 a 5,

4.2. ACESSOS E USOS DOS MEDIA E PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO

significando 1 um uso pouco habitual e 5 um uso muito habitual, calculou-se a média de resposta para cada meio/função, estando esses resultados expressos no gráfico 7.

Como se pode verificar, também ao nível dos usos, uma das funções mais destacada é o entretenimento, embora as redes sociais e o *smartphone* assumam em primeiro o papel de contactar pessoas.

A Internet é o meio que obtém as melhores médias em todas as funções: os jovens indicam este meio como sendo o que habitualmente mais usam para procurar informações e notícias, contactar pessoas, entreter, aprender/cultura geral e divulgar informações e conteúdos, destacando-se ligeiramente a função de entreter. A televisão é o meio que os jovens indicam em segundo lugar como sendo aquele que habitualmente usam para aprender e para desenvolver a sua cultura geral, seguido muito de perto do computador. O cinema destaca-se pela sua função de entretenimento, apresentando uma média de 2,87 ao nível do aprender/cultura geral. Embora esta nos possa parecer uma média baixa, por aquilo que a arte cinematográfica representa, o cinema é, no entanto, o quarto meio que se destaca por este papel, seguido pelos jornais impressos.

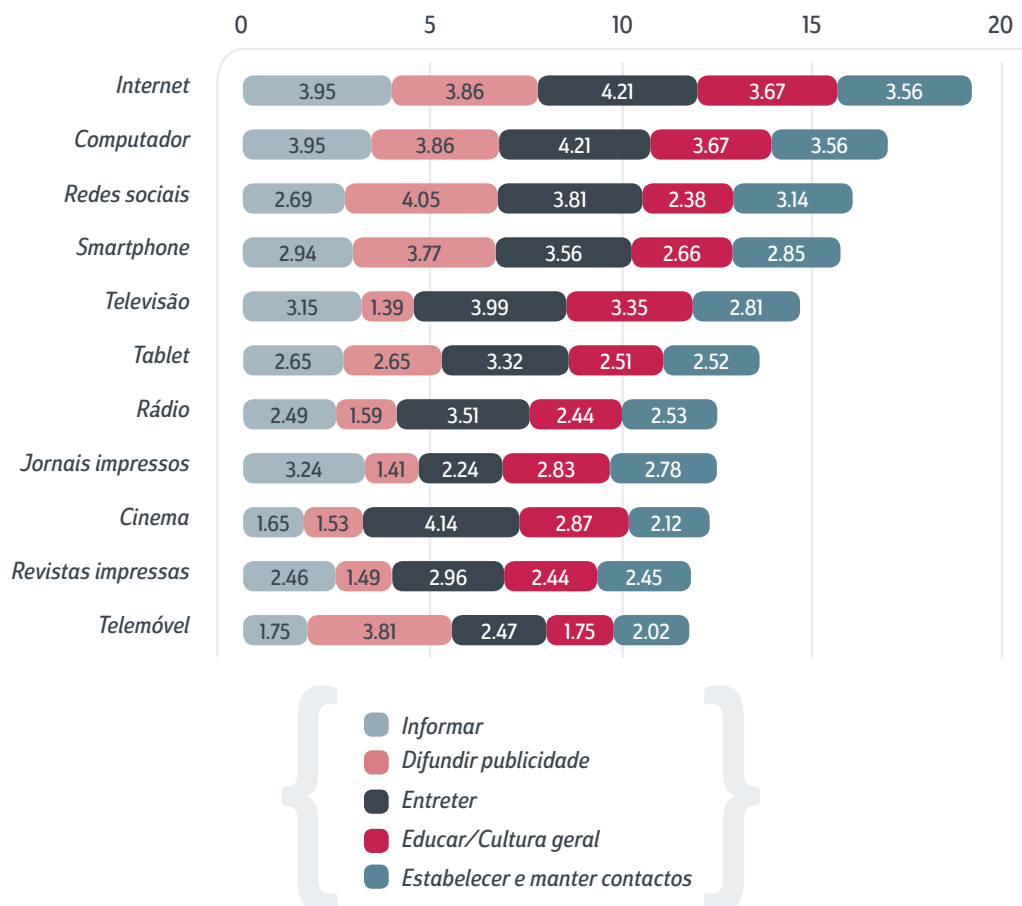


Gráfico 7 – Função que os jovens mais associam a cada uma das tecnologias e meios de comunicação

4.2.

No âmbito do estudo, procurámos também saber quais os meios de comunicação que os jovens mais vezes utilizam para se informarem sobre o que se passa no mundo. O gráfico 8 ilustra as respostas a esta questão em primeira opção, verificando-se que a televisão obtém 52% de respostas, seguida da Internet, assinalada por 16%. Atendendo à geração digital a que os participantes no estudo demonstram pertencer, no que diz respeito aos acessos, aos usos e aos hábitos de consumo, não deixa de surpreender o facto de a televisão ser indicada como o primeiro meio a que recorrem para se informarem sobre o país e o mundo em que vivem. É certo que se somarmos à Internet as respostas que recaem sobre outros meios ou dispositivos digitais (por exemplo, redes sociais), a percentagem atinge os 35% mas, mesmo assim, parece ser inequívoco o valor dado à televisão para saber o que se passa no país e no mundo.

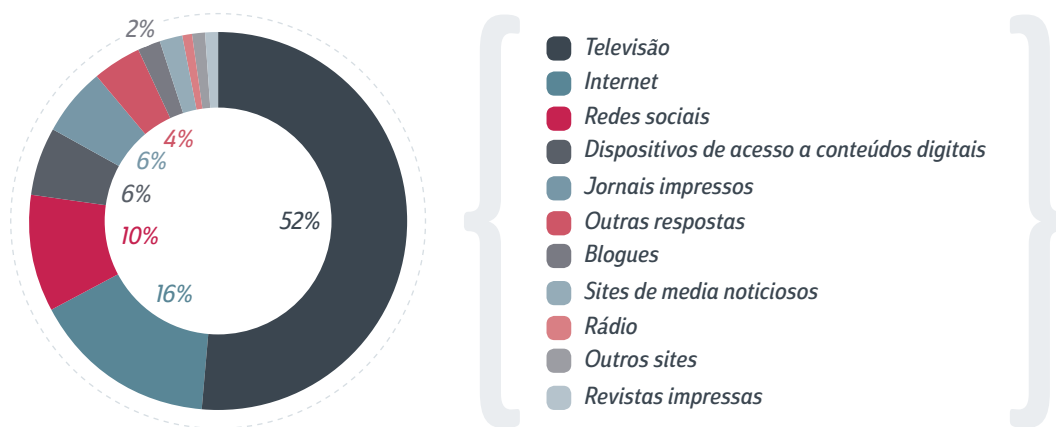


Gráfico 8 – Meios que os jovens mais vezes utilizam para se informarem sobre o que se passa no país e no mundo

Se considerarmos que, na análise anterior, a Internet teve uma média de resposta ligeiramente mais alta que a televisão no que diz respeito à “procura de informações e notícias”, o resultado agora obtido levanta algumas questões, nomeadamente no que diz respeito ao que os jovens entendem por informação e notícias e à relação que estabelecem entre estes dois parâmetros e as questões da atualidade e do que se passa no mundo. Com efeito, quando referidos de forma geral, estes dois conceitos podem não aparecer relacionados com os acontecimentos da atualidade, mas antes com o que para os jovens e para os seus mundos constitui informação e novidade.

Por último, apresentamos alguns dados que nos dão conta da participação desta amostra de estudantes em associações cívicas, políticas e culturais, bem como em meios de comunicação, sejam eles nacionais ou escolares.

O gráfico 9 mostra a percentagem de jovens que refere participar, ou não, nos movimentos ou associações, tendo por referência o último ano.

4.2. ACESSOS E USOS DOS MEDIA E PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO

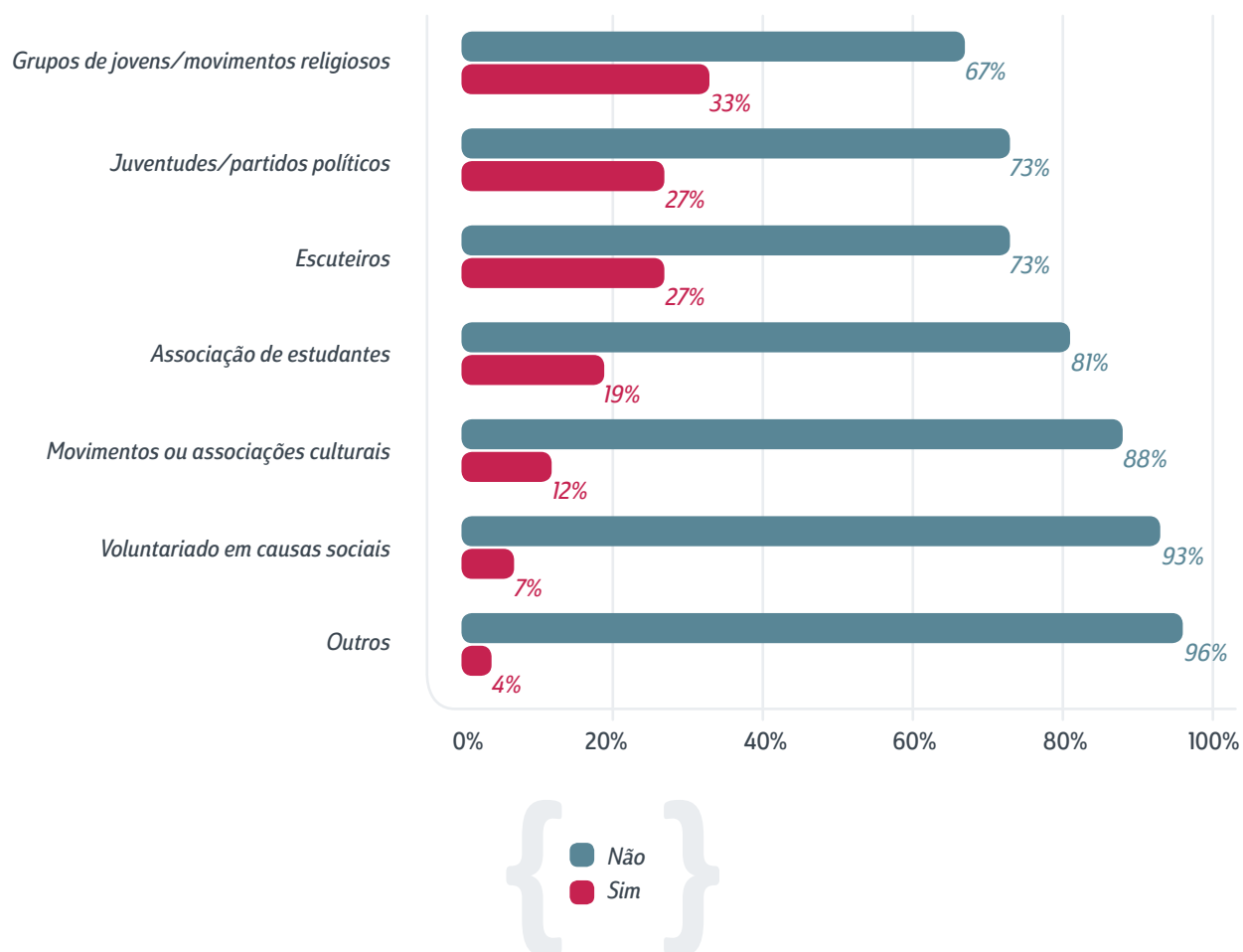


Gráfico 9 – Função que os jovens mais associam a cada uma das tecnologias e meios de comunicação

Como é visível, bem mais de metade dos estudantes não tem por hábito participar neste tipo de movimentos ou causas. As que se destacam são de natureza religiosa – os grupos e movimentos de jovens ligados a confissões religiosas e os escuteiros, os primeiros com 33% de respostas, os segundos, com 27%. Não será, em todo o caso, de menosprezar a taxa de envolvimento em juventudes ou partidos políticos, a segunda mais alta em termos de participação, a par com os escuteiros. As associações de estudantes, às quais os estudantes, à partida, podem ter mais facilidade de acesso, registam apenas 19% de respostas positivas. A participação em associações culturais e de voluntariado recebe respostas negativas acima dos 90%, sendo realmente baixa a taxa de participação.

No que diz respeito à colaboração com algum meio de comunicação social (gráfico 10), 98 estudantes (14%) referem ter colaborado. Dos que especificaram a sua colaboração, podemos verificar que a mesma se exerce ao nível dos jornais (17), sobretudo locais; da rádio (13); de revistas (7); da Web TV/TV local (7); da televisão (4), mencionando um dos estudantes a sua interação com o provedor de serviço público.

4.2.

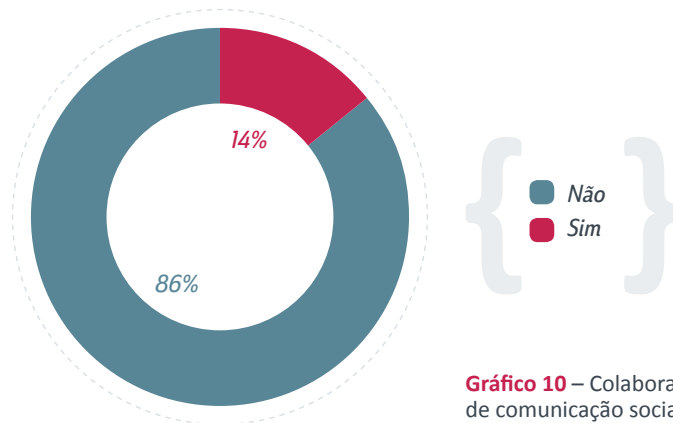


Gráfico 10 – Colaboração com algum meio de comunicação social

Relativamente aos meios de comunicação escolares, o gráfico 11 apresenta informação sobre a existência de meios de comunicação nas escolas dos inquiridos. A rádio escolar é o meio que surge com uma taxa de resposta mais alta (51%), seguida do jornal ou revista escolar (46%). Os blogues, que poderiam ser mais fáceis de criar, recebem apenas 34% de respostas positivas. A informação relativa ao 'não sabe' reveste-se aqui de uma importância especial porquanto pode também ser reveladora do pouco interesse dos estudantes por este tipo de iniciativas ou por estas não serem devidamente divulgadas no meio escolar nem envolverem a comunidade de alunos na sua conceção.

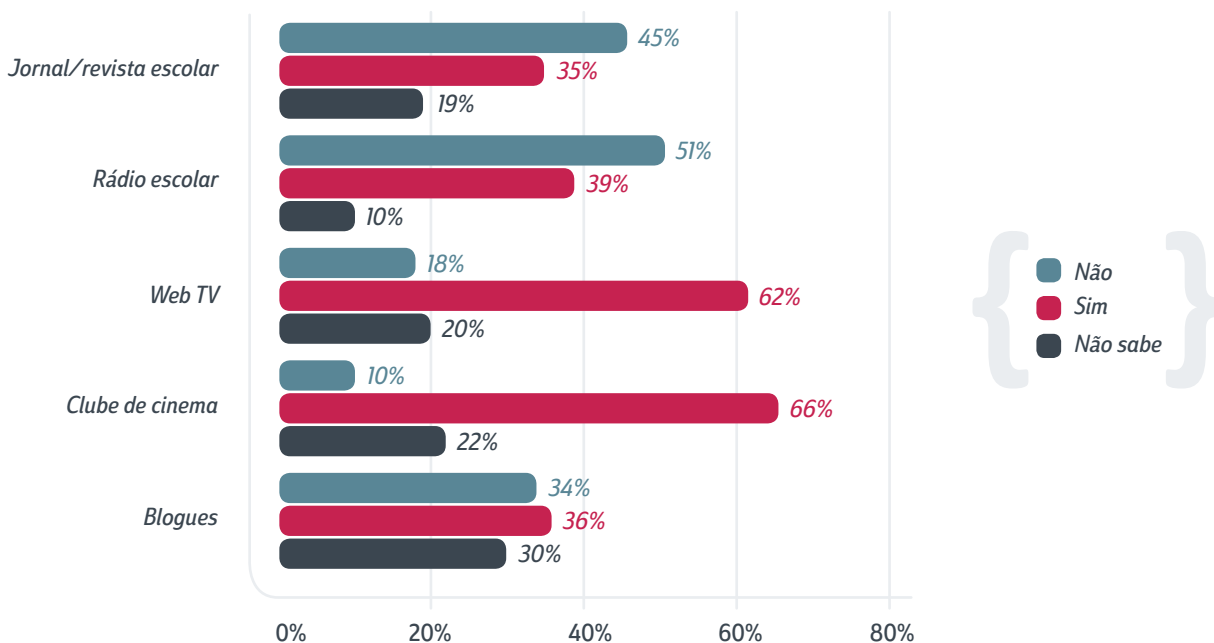


Gráfico 11 – Meios de comunicação existentes nas escolas dos inquiridos

4.2. ACESSOS E USOS DOS *MEDIA* E PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO

Dos jovens que assinalaram a existência de meios de comunicação nas suas escolas, apenas 88 (13%) referem colaborar nos mesmos. Como referido anteriormente, falta de implicação e de interesse dos próprios jovens ou pouca capacidade de os envolver e de os chamar a participar por parte de quem dinamiza estes meios, o que estes resultados salientam é uma baixa taxa de participação neste tipo de iniciativas.

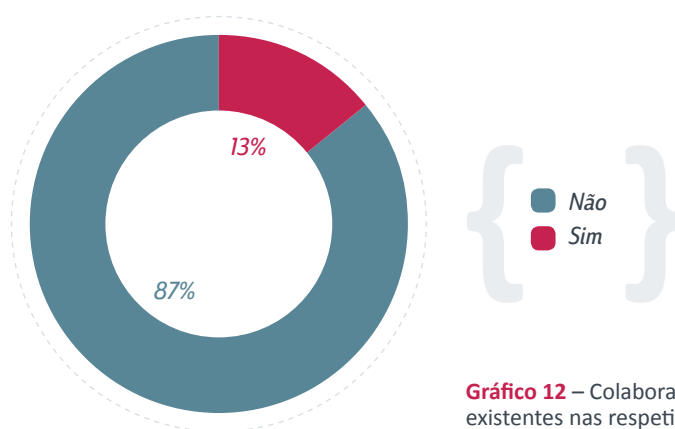


Gráfico 12 – Colaboração dos jovens nos meios existentes nas respetivas escolas

Por último, olhamos para um conjunto de atividades que apresentamos aos inquiridos pedindo-lhes que indicassem se as tinham realizado, ou não, no último ano. Tínhamos como objetivo compreender as suas práticas de participação e de produção relacionadas com os *media*. Como o gráfico 13 ilustra, a mancha que se salienta é a da não realização daquelas atividades. Com efeito, todas as atividades recebem respostas negativas acima dos 50% e quatro tipos obtêm respostas acima dos 90%, são elas: produzir um programa de rádio; produzir um *podcast*; escrever uma carta ao diretor de um meio de comunicação e escrever um livro.

4.2.

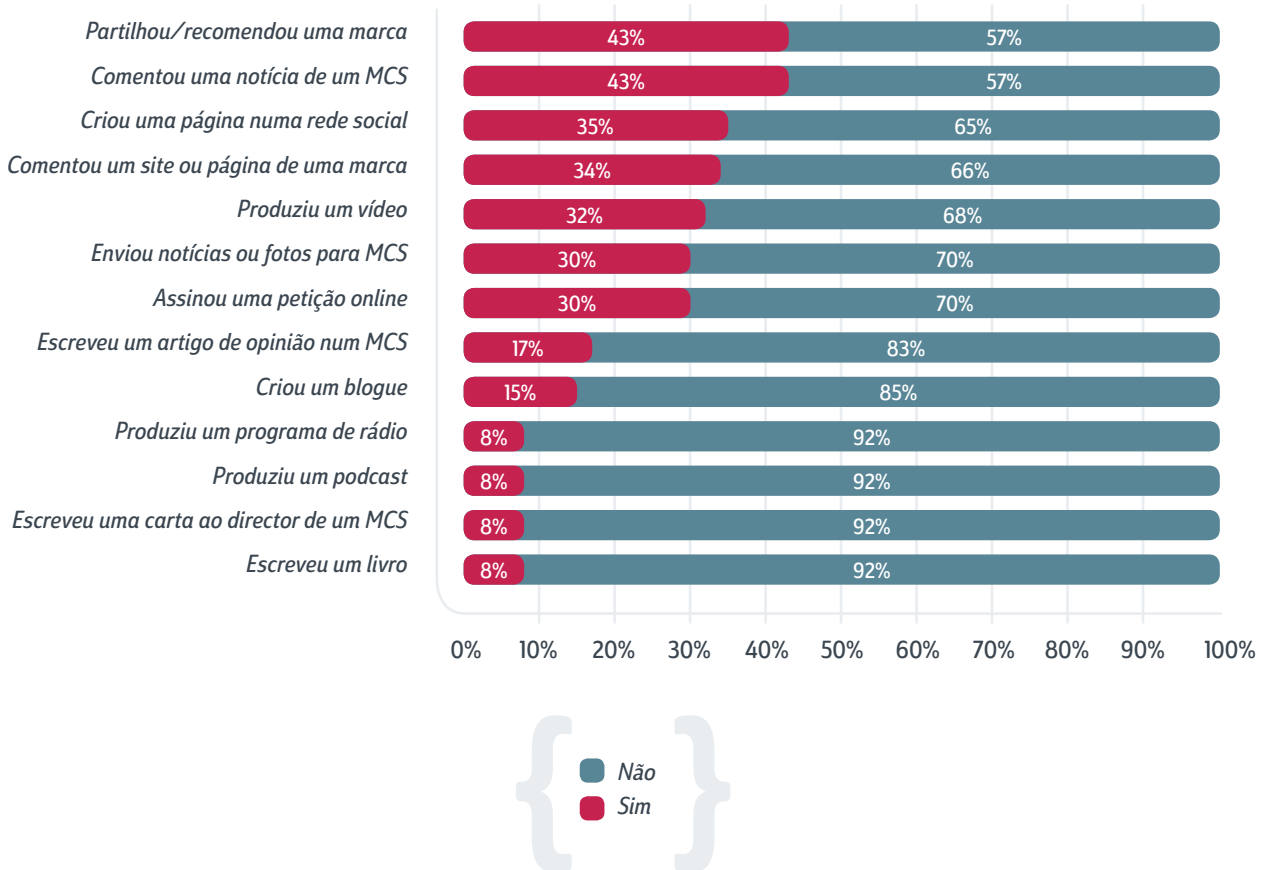


Gráfico 13 – Atividades relacionadas com os *media* realizadas/não realizadas pelos jovens no último ano

E pelo lado das respostas positivas, o que fizeram os jovens? Salienta-se a partilha ou a recomendação de uma marca, com 43% de respostas positivas, e que se pode relacionar com os 34% que referem ter comentado um *site* ou página de uma marca. Estes dados mostram a relação próxima que os mais jovens estabelecem com as marcas e a importância que estas assumem na construção das suas identidades, como outros estudos já têm mostrado. Será também de evidenciar os 289 estudantes (43%) que comentaram uma notícia num meio de comunicação e os 206 (30%) que enviaram notícias ou fotos. A assinatura de uma petição *online* foi assinalada por 201 estudantes (30%), número que apesar de não ser elevado não será de menosprezar em termos do envolvimento cívico dos jovens. As ferramentas digitais cada vez mais acessíveis parecem cativar alguns jovens para a produção dos seus próprios vídeos, atividade assinalada por 32% dos inquiridos. O facto de apenas 35% dos jovens terem afirmado que criaram uma página numa rede social poderá justificar-se pela resposta se referir ao último ano, podendo os jovens ter criado os seus perfis anteriormente. Como vimos, 93% afirmaram ter um perfil numa rede social.

4.3. NÍVEIS DE LITERACIA MEDIÁTICA: ONDE SE POSICIONAM OS JOVENS?

Como referido anteriormente, a correção da prova originou 414 resultados diferentes entre os 679 inquiridos preenchidos, tendo-se registado resultados genericamente baixos. As pontuações máxima e mínima foram 71,79 e 2,73 pontos, respetivamente. A média não foi além de 29,01 valores, com um desvio-padrão de 11,92760. Assumindo a classificação de 49,50 como limiar mínimo para a positiva, apenas 32 alunos (pouco mais de 4,7% do total de respondentes que completaram a prova) conquistaram os pontos suficientes para uma eventual aprovação.

Como referido anteriormente, tendo por base a distribuição das classificações obtidas, foram criados três grupos: o grupo de Nível 1, que reúne os 352 estudantes que ficaram abaixo da média; o grupo de Nível 2, que inclui os 295 jovens que obtiveram pontos entre a média e a positiva; o grupo de Nível 3 onde se posicionaram os 32 que conquistaram valores positivos (tabela 6).

Níveis/Pontos	Inquiridos	
	N	%
Nível 1: <29	352	52%
Nível 2: ≥ 29,01 <49,05	295	43%
Nível 3: ≥ 49,05	32	5%
Total	679	100%

Tabela 6 – Posicionamento dos estudantes nos três níveis

O grupo com melhores resultados é também o mais pequeno, com pouco mais de três dezenas de respondentes. A classificação máxima foi de 71,79 pontos e a mais baixa não foi além do limiar mínimo admitido (49,50). A média das pontuações destes 32 alunos foi de, aproximadamente, 55,97 pontos, com um desvio-padrão de 5,67234. Três dos alunos não chegaram aos 50 valores certos. Por sua vez, oito estudantes tiveram mais de 60 pontos. Apenas um

ultrapassou a fasquia dos 70. Portanto, mesmo as poucas 'positivas' foram relativamente baixas.

As questões 36b, 59, 57, 61, 40 e 45b foram as que registaram mais respostas sem qualquer valorização, com pelo menos metade de respostas a não receber qualquer ponto. Em sentido oposto, três perguntas não tiveram qualquer resposta errada/sem valorização (45a, 47 e 50) e duas não foram além de uma resposta sem valorização (37 e 41).

O grupo do Nível 2 reúne 295 estudantes (cerca de 43% do total da amostra). As suas pontuações variaram entre os 29,01 e os 49,50 pontos, com uma média de 37,05 valores e desvio-padrão de 5,52115. Olhando para as questões avaliadas, vemos que duas têm mais de 90% de respostas não valorizadas (40 e 59) e que outro par apresenta uma percentagem de respostas erradas/sem valorização acima dos 85% (57 e 36b). 12 perguntas tiveram sempre mais do que metade de respostas sem valorização. Em sentido oposto, as questões 45a, 50, 47, 37 e 41 destacam-se como aquelas que obtiveram melhores resultados.

O grupo com notas mais baixas é, também, o mais numeroso. Foram 352 - 52% - os alunos que não ultrapassaram a classificação média dos 679 inquiridos. A média deste grupo é de 19,82 valores, com um desvio-padrão de 6,42082. 254 dos 679 alunos inquiridos, ou seja, 38%, não chegaram sequer aos 25 pontos dos 100 possíveis. Quanto às questões com maior número de respostas sem qualquer ponto atribuído, destacam-se as perguntas 40, 36b, 59, 57, 38, 61, 45b e 65, todas com percentagens acima dos 90%. Neste grupo, como não será de estranhar, a maioria das respostas dadas pelos alunos, na maior parte das questões, não foram valorizadas. As respostas que não conquistaram qualquer ponto dominam na maioria das questões: somente em sete questões, como é visível na tabela 7, é que a percentagem de respostas valorizadas supera as não valorizadas. Isto denota que a maioria dos alunos do Nível 1 falhou à maioria das respostas, o que ajuda a explicar resultados tão baixos.

4.3.

A tabela 7 ilustra o número de respostas sem valorização por cada questão avaliada, sendo possível observar o número total e o número e a percentagem por cada grupo.

Questões	Nível	Pontos	Respostas não valorizadas							
			Grupo N1 (352)		Grupo N2 (295)		Grupo N3 (32)		Grupo N4 (679)	
			N	%	N	%	N	%	N	%
Q40	3	10	351	99,7%	278	94,2%	17	53,1%	646	95,1%
Q59	2	6	344	97,7%	275	93,2	24	75,0%	643	94,7%
Q36b	3	2	344	97,7%	253	85,8%	28	87,5%	625	92,0%
Q57	2	6	339	96,3%	259	87,9%	19	59,4%	617	90,9%
Q61	2	6	327	92,9%	226	76,6%	18	56,3%	571	83,9%
Q45b	3	4	326	92,6%	216	73,2%	17	53,1%	559	82,3%
Q65	2	6	320	90,9%	209	70,8%	14	43,8%	543	80,0%
Q66	1	3	312	88,6%	209	70,8%	12	37,5%	533	78,5%
Q51	2	6	307	87,2%	180	61,0%	12	37,5%	499	73,5%
Q38	2	6	327	92,9%	157	53,2%	6	18,8%	490	72,2%
Q36c	3	3	312	88,6%	172	58,3%	5	15,6%	489	72,0%
Q36d	3	3	313	88,9%	161	54,5%	11	35,4%	485	71,4%
Q42b	3	2	282	80,1%	133	45,1%	5	15,6%	420	61,9%
Q36a	3	2	267	75,9%	108	36,6%	7	21,9%	382	56,3%
Q42d	3	3	267	75,9%	99	33,6%	7	21,9%	373	54,9%
Q67	1	3	235	66,8%	111	37,6%	7	21,9%	353	52,0%
Q42a	3	2	250	71,0%	96	32,5%	5	15,6%	351	51,7%
Q49	1	3	240	68,2%	95	32,2%	2	6,3%	337	49,6%
Q42c	3	3	216	61,4%	79	26,8%	8	25,0%	303	44,3%
Q44	1	3	195	55,4%	81	27,5%	4	12,5%	280	41,2%
Q60	3	10	112	31,8%	51	17,3%	3	9,4%	166	24,4%
Q41	1	3	108	30,7%	18	6,1%	1	3,1%	127	18,7%
Q37	1	3	71	20,2%	12	4,1%	1	3,1%	84	12,4%
Q47	1	3	71	20,2%	9	3,1%	0	0,0%	80	11,8%
Q45a	3	6	64	18,2%	7	2,4%	0	0,0%	71	10,5%
Q50	1	3	37	0,0%	7	2,4%	0	0,0%	44	6,5

Tabela 7 – Número de respostas erradas/sem valorização por questão - por grupo e no total

4.3. NÍVEIS DE LITERACIA MEDIÁTICA: ONDE SE POSICIONAM OS JOVENS?

Não obstante as disparidades entre os grupos, há também aspetos em comum. Por exemplo, as cinco questões que registaram menos respostas erradas ou sem valorização são as mesmas nos três grupos. Essas questões inscrevem-se todas no bloco relativo à compreensão, análise e avaliação crítica dos meios de comunicação e são, com uma exceção, de Nível 1, ou seja, do grau mais baixo de dificuldade. São questões que requeriam sobretudo identificação de elementos que eram fornecidos. Apenas a questão 41 era de natureza diferente: solicitava-se aos estudantes que mencionassem os meios que usariam para comunicar aos colegas uma eventual candidatura a uma lista da Associação de Estudantes. Perante esta situação, a grande maioria dos jovens escreveu respostas que foram bem classificadas em termos de valorização.

Destas cinco questões, a que registou menos respostas sem valorização foi a questão 50, relativa à referenciação de fontes bibliográficas. Trata-se de uma questão em que se pedia aos estudantes para escolherem uma resposta entre as várias possibilidades dadas, sendo estas de carácter bastante óbvio.

Q50 Quando fazes um trabalho escolar, escreves no trabalho as fontes de informação (bibliografia) que consultaste?

Escolhe uma resposta.

- a) Às vezes, quando me lembro.
- b) Sim, sempre, é importante fazer isso.
- c) Nunca, não acho que seja importante.
- d) Nunca, não sabia que se devia fazer isso.
- e) Não, porque não sei como se faz.

A questão em si avalia mais as atitudes do que as competências dos estudantes. Mesmo assim, do total de inquiridos, 26% respondem que quando escreve um trabalho referencia as fontes bibliográficas “às vezes, quando me lembro” e 4% dizem “nunca, não acho que seja importante”. 2% afirmam “nunca, não sabia que se devia fazer

isso” e 1% responde “não, porque não sei como se faz”. Se olharmos para a questão 51, que é complementar a esta, verificamos que o número de respostas sem valorização é, no total dos inquiridos, de 499. Ou seja, aproximadamente 74% dos estudantes não obtiveram qualquer valorização nas suas respostas, a maioria (59%) porque não especificou como citava as fontes usadas, antes indicando referências genéricas à bibliografia. Isto impossibilitou uma perceção consistente, na correção, do que os alunos queriam dizer, levando à não atribuição de pontos pela incapacidade em demonstrar conhecimentos sobre as regras formais de citação.

Estaremos aqui perante a diferença entre a perceção sobre o assunto, ou a atitude que se diz ter em relação ao mesmo, e o saber-fazer e o saber justificar. Esta situação é também evidente numa outra pergunta relativa à literacia da informação (questão 45). Uma das alíneas (a) desta questão está entre aquelas que obtém menos respostas erradas e a outra (b) está entre as que é menos bem respondida. Na primeira, era pedido aos jovens que indicassem as fontes (de um conjunto dado) que utilizariam para um trabalho escolar; na segunda, era solicitado que explicassem essa escolha, e aqui os estudantes não foram tão eficientes nas suas respostas e nos seus argumentos. Novamente porque boa parte das justificações foram tão vagas que impossibilitaram a perceção dos motivos da escolha. Mesmo descontando um erro na formulação da pergunta, como especificado na metodologia, muitos alunos não souberam aprofundar (ou traduzir em raciocínio escrito) as lógicas que presidem à escolha das suas fontes de informação.

As cinco questões que obtiveram mais respostas sem valorização são também praticamente comuns aos três grupos, embora por ordem diferente. Destas, duas são do bloco relativo à análise, compreensão e avaliação e três são do bloco relativo à produção e participação, sendo todas dos níveis de dificuldade 2 e 3. No grupo de Nível 1 uma destas cinco questões surge apenas na sexta posição (a questão 61), trazendo para o conjunto das cinco a questão 38, que não

4.3.

é comum aos outros dois grupos. Nesta questão, era apresentado aos jovens um excerto de um episódio da série televisiva ‘Crossing Lines’, sendo-lhes pedido que avaliassem a forma como a cena foi filmada e que identificassem alguma preocupação na maneira como as imagens foram enquadradas. Pretendia-se que os jovens identificassem uma publicidade a uma marca de automóveis permanentemente enquadrada na sequência de planos apresentada. Tratava-se, portanto, de identificar uma colocação de produto. No grupo de Nível 1, apenas 25 respostas obtiveram valorização.

Duas das questões que concorreram para respostas com menos valorização dizem respeito à pouca, ou inexistente, participação em meios de comunicação, sejam eles nacionais, locais ou escolares. Do total de jovens inquiridos, 91% não obteve qualquer valorização relativa à participação em meios de comunicação escolares. Também ao nível dos meios de comunicação em geral a colaboração obtém níveis muito baixos, o que justifica o grande número de respostas sem valorização – 95% para o total dos inquiridos.

De todas as questões, a que sobressai como menos bem-sucedida é a questão 40. Nesta, apresenta-se um excerto do filme ‘007 Casino Royale’ e pergunta-se aos jovens se estabelecem alguma relação entre os estúdios que produziram o filme – MGM e Columbia – e a presença constante de produtos da Sony nos enquadramentos filmados.

Do total de inquiridos, 95% não obtiveram qualquer valorização nas suas respostas, o que significa que não conseguiram reconhecer um pormenor que afeta toda a produção do filme: o facto de a Sony ser proprietária de um dos estúdios responsáveis pelo filme, de reconhecer isso mesmo na introdução e de colocar sistematicamente os seus produtos no desenrolar da narrativa. É de registar, no entanto, as diferenças entre os três grupos, sendo o de Nível 1 o que obtém a maior percentagem de respostas não valorizadas – apenas um estudante obteve alguma valorização na sua resposta. No grupo de Nível 3, cinco jovens conseguiram identificar a relação de propriedade existente, sendo mesmo o conjunto que obteve uma maior proporção de respostas corretas. Aliás, olhando para os pontos médios obtidos por cada um dos grupos nesta questão, que representava 10 valores, percebemos a dimensão da diferença entre níveis, que é estatisticamente significativa entre os três grupos: o Nível 3 teve uma média de 4,7, o Nível 2 de 0,6 e o Nível 1 de 0. Esta não foi a única questão em que as diferenças entre as pontuações médias dos grupos por pergunta são estatisticamente significativas. Em todas as 26 questões em análise, o Nível 1 apresenta resultados significativamente menores aos dos restantes grupos. E em 16 as diferenças entre os níveis 2 e 3 também são relevantes do ponto de vista estatístico, favorecendo sempre os 32 alunos com melhores resultados. Nas cinco perguntas com mais respostas não valorizadas, por exemplo, apenas na 36b as diferenças entre os níveis 3 e 2 não são significativas.

Q39 Vê o seguinte vídeo:
<https://vimeo.com/81331035>

Estabeleces alguma relação entre os estúdios que produziram o filme – MGM e Columbia – e a presença constante de produtos da Sony nos enquadramentos filmados?

SIM **NÃO**

Q40 Explica brevemente a relação que encontraste.

4.4. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS TRÊS GRUPOS

Quem são os jovens que se posicionam naqueles três níveis? Como se caracterizam do ponto de vista sociodemográfico?

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Idade	Os três grupos apresentam médias muito semelhantes, sempre a rondar os 17 anos		
Género As raparigas são maioritárias. A diferença entre as classificações médias destas (30,2) e dos rapazes é estatisticamente representativa.	Entre os 352 alunos que não chegaram ao valor da média, 56% são raparigas e 44% rapazes.	O peso das raparigas acentua-se em relação ao Nível 1: 64% dos 295 respondentes são do género feminino.	Em 32 estudantes, o género feminino está em maioria, com 18 alunas.
Escola Localização por NUT II	A região em que mais alunos estudam é Lisboa, reunindo 37% dos estudantes que não atingiram a média. A Secundária da Portela, Loures, é a mais representada neste Nível, com 20 alunos.	Os estabelecimentos de ensino do Norte predominam: 38% estudam nesta região. Ainda assim, a escola que mais alunos coloca neste Nível (24) é a Secundária Leal da Câmara, de Sintra (Lisboa).	O Norte destaca-se neste Nível: 14 dos 32 alunos estudam num estabelecimento de ensino desta região. A Secundária de Macedo de Cavaleiros é a escola que mais contribui, com 6 estudantes.
Área científica Pontuação média dos alunos de Ciências e Tecnologias (32,2) é significativamente superior a qualquer outra área. Por oposição, as médias de Artes visuais (26,2) e Ciências socioeconómicas (23,8) são significativamente menores.	Mesmo sendo a área científica mais representada, Ciências e Tecnologias regista uma percentagem menor no Nível 1: 33%	Mais de metade dos 295 alunos do Nível 2 (54%) é também de Ciências e Tecnologias.	Dos 32 alunos do Nível 3, 20 estudam Ciências e Tecnologias (63%).
Expetativa pós-secundário A média de quem disse querer prosseguir com a sua formação, seja superior ou não (na casa dos 29 valores), é significativamente superior a quem garantiu pretender entrar no mercado de trabalho (23,5).	A maioria dos alunos de qualquer um dos níveis pretende ingressar no ensino superior. Apenas um dos alunos do Nível 3 afirmou não pretender prosseguir estudos superiores. Nos restantes níveis as percentagens ultrapassam os 84%.		
Residência	Em todos os grupos, as áreas predominantemente urbanas são maioritárias, mas só nos Níveis 1 (72%) e 2 (64%) congregam mais de metade dos inquiridos.		

4.4.

Continuação da tabela

Nível 1

Nível 2

Nível 3

Escolaridade de pai e mãe

Não existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações em função da escolaridade de pai e mãe.

No Nível 1, pouco mais de metade dos pais (51%) e das mães (58%) têm o ensino secundário ou superior, sendo que o primeiro foi a escolaridade mais vezes apontada pelos inquiridos em cada um dos progenitores.

No Nível 2, 67% das mães têm o ensino secundário ou superior, com este último a ser mais frequente (31% dos 295 alunos). Já entre os pais, o 9º ano é a escolaridade que mais estudantes reuniu. Quer o ensino secundário como o superior têm percentagens acima dos 20%.

No Nível 3, 3/4 dos alunos têm pai e mãe com ensino secundário ou superior, sendo que pelo menos metade dos progenitores tem um grau académico superior.

Rendimento mensal líquido do agregado familiar

Não existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações em função do rendimento mensal líquido.

A maioria dos alunos (53%) fazem parte dos agregados familiares com rendimentos entre os 500 e os 2000€, com o intervalo mais recorrente a ser o que compreende os rendimentos entre 500 e 1000€ (28%). A percentagem de alunos que disseram não saber a resposta é de 23%.

No Nível 2, 56% dos alunos são de agregados familiares com rendimentos entre os 500 e os 2000€. O intervalo mais referido foi o 500-1000€, por 31%. Para além disto, 20% dizem não saber qual o valor em causa.

Quase metade dos alunos deste grupo (14) provém de agregados familiares com rendimentos entre os 1001 e os 2000€. Para além disto, 12 estudantes garantem que os rendimentos do agregado superam os valores deste intervalo, indo, em nove ocasiões, até aos 4000€.

4.5. ACESSOS E USOS DOS *MEDIA* PELOS TRÊS GRUPOS

Os acessos e os usos dos *media* pela amostra de inquiridos foram já objeto de análise no ponto 3.2. Pretende-se agora caracterizar os três grupos no que diz respeito ao acesso e às práticas mediáticas, procurando identificar diferenças entre si.

Como não será de estranhar dado o cenário geral traçado, os acessos não parecem ser um problema para qualquer um dos níveis. Todos os alunos do Nível 3 têm acesso a televisão, a computador com Internet, a Internet sem fios e a telemóvel ou *smartphone*, por exemplo. Nestes mesmos meios, os valores percentuais dos Níveis 1 e 2 também são muito elevados. No caso das televisões, dos computadores com acesso à Internet e dos telemóveis, as percentagens variam entre estão sempre acima dos 96%. O acesso à Internet sem fios regista valores também na casa dos 90%. Para além disto, mesmo serviços como a televisão por subscrição estão generalizados: 31 alunos do Nível 3 disseram ter acesso, tal como 80% do Nível 2 e 85% do Nível 1.

Todos os 679 alunos inquiridos foram questionados sobre a frequência de uso de 14 meios em concreto. Para além disto, os usos de cinco deles foram especificados posteriormente, aos quais se juntaram as redes sociais. Em todos estes casos foi pedido aos alunos que escolhessem uma de cinco opções numa escala de frequência (Sempre-Muitas vezes-Algumas vezes-Raramente-Nunca). Para uma mais fácil análise foram atribuídos pontos de um a cinco a cada um desses estádios, como explicado anteriormente. Desta forma, foi possível calcular uma frequência média de utilização entre os cinco valores desse intervalo e disparidades estatisticamente assinaláveis entre os grupos ($p < 0,05$), pelo teste de Kruskal-Wallis. Foram registadas diferenças significativas de uso nos três níveis do estudo, em relação a alguns meios.

Começando pelos 14 meios referidos, a Internet, a televisão e o computador foram os que registaram médias globalmente mais altas, já que alcançam os quatro pontos em todos os grupos. Ainda assim, apenas no primeiro e no último foram regis-

tadas diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$). Ou seja, os alunos do Nível 1 usam significativamente menos a Internet e o computador (médias de 4,5 e 4,4, respetivamente) que os estudantes do Nível 3 (média de 4,8 em ambos os meios). Aliás, nenhum dos 32 inquiridos com avaliação positiva disse usar a Internet menos do que “Algumas vezes”, sendo que 26 disseram fazê-lo “Sempre” e cinco “Muitas vezes”. O computador registou resultados muito semelhantes: 25 disseram usar “Sempre”, seis “Muitas vezes” e um “Algumas vezes”.

O grupo de Nível 3 registou uma frequência média acima dos quatro valores em dois outros meios: nos livros impressos e nos *smartphones*. Nestes últimos, as diferenças para os outros dois níveis e entre estes (com valores entre os 3,4 e os 3,6) não se revelaram significativas. O que já não aconteceu com os primeiros. Assim sendo, com 4,2 pontos médios, os alunos do Nível 3 leem significativamente mais livros impressos que os inquiridos dos Níveis 2 (3,1) e 1 (2,7). Para além disto, os estudantes do Nível 1 leem significativamente menos que os que integram os dois estádios subsequentes na hierarquia criada.

Apenas em dois outros *media* foram registadas discrepâncias de valores estatisticamente relevantes: nos jornais e nas revistas em papel. Não variando, em ambos, o grupo que avaliamos positivamente destaca-se com uma maior utilização face aos outros dois. No caso dos jornais, uma média de 2,8 chega para tornar a leitura destes significativamente maior do que a empreendida pelos inquiridos do Nível 2 (2,5) e do Nível 1 (2,3). No caso das revistas, o valor médio do Nível 3 eleva-se para os 3,1, superando, assim, o dos que têm classificações entre a média e a positiva (2,7) e o dos que estão abaixo de 29,01 pontos (2,4). Para além disto, o resultado do Nível 1 também é significativamente diferente do valor alcançado pelo Nível 2, fazendo com que os alunos do primeiro leiam significativamente menos revistas em papel que os estudantes de qualquer outro grupo.

4.5.

Nos restantes meios não foram registadas diferenças relevantes entre os níveis estabelecidos. A isto acresce ainda o facto de os valores médios nunca se afastarem muito além dos três pontos ou aquém dos 2,5, em qualquer Nível. Há, ainda assim, uma exceção. De todos os 14 meios apresentados, os tablets registaram inequivocamente os valores de uso mais escassos: em nenhum grupo a média da escala de frequência chegou aos dois pontos, variando entre os 1,7 e os 1,4.

Avançando para os seis meios aprofundados, apenas na rádio não foram registadas diferenças estatisticamente assinaláveis. Ainda assim, é possível delimitar dois grupos de programas e conteúdos²⁹, um mais habitual que o outro. O mais recorrente no quotidiano dos alunos de qualquer um dos Níveis, com valores sempre acima dos três pontos, engloba a música³⁰, o humor e o entretenimento. O menos habitual, com a pontuação sempre na casa dos dois valores, junta a informação, a reportagem, a entrevista/debate, os programas de fórum e o desporto.

Na Internet, em cinco atividades os valores médios dos três Níveis ficaram acima dos quatro pontos: usar as redes sociais, conversar com amigos, pesquisar, ouvir música e ver *videoclips*. Apenas nesta última foi registada uma diferença estatisticamente significativa. Ou seja, os alunos do Nível 1, com média de 4,1, veem significativamente menos que os estudantes dos Níveis 2 e 3, ambos com médias de 4,3. Apesar da diferença, a frequência de uso é francamente elevada em qualquer grupo, em qualquer uma das atividades em causa.

Para além desta prática, em outras oito foram registadas diferenças estatisticamente significativas. E em todas elas o Nível 3 destaca-se por as fazer mais frequentemente do que os outros grupos. Parece-nos

particularmente relevante destacar as práticas ligadas à produção e à participação, até pelo entendimento de Literacia Mediática que seguimos. Isto porque os 32 alunos com melhores resultados escrevem mais em blogues (média de 2,6), publicam mais conteúdos próprios (3,0) e partilham mais produções de outros (3,1) do que os estudantes dos restantes Níveis. Na primeira atividade, as médias dos Níveis 1 e 2 variam entre os 1,8 e 1,9. Nas seguintes andam sempre pela casa dos dois valores (2,2 na publicação de conteúdos e 2,5 na partilha, em ambos os grupos). Para além disto, os alunos do Nível 3 também leem e enviam significativamente mais *e-mails* (4,1 contra médias de 3,4 e 3,5 dos níveis 1 e 2), consultam mais bibliotecas e bases de dados (3,1 *versus* 2,3 e 2,4), acedem a mais *podcasts* (média de 2,4 em N3 e de 1,9 e 1,8 em N1 e N2), leem mais blogues (3,5 contra 2,4 e 2,6³¹) e conversam mais com desconhecidos (2,3 no Nível 3, 1,9 no Nível 1 e 1,7 no Nível 2³²).

Já nas redes sociais, conversar com amigos e familiares é a prática mais usual em qualquer dos Níveis, com os valores médios a estarem sempre acima dos quatro valores e não havendo discrepâncias estatisticamente relevantes entre eles. Para além disto, nas outras duas atividades mais frequentes apontadas anteriormente - publicar fotos, vídeos ou músicas e comentar publicações de contactos - também não há diferenças significativas entre os grupos, com os valores médios sempre na casa dos três valores. Ainda assim, tal como no meio anterior, muitas das disparidades relevantes entre os Níveis verificam-se em práticas de produção e participação, sempre com vantagem para o Nível 3.

Dito isto, os 32 estudantes com melhores resultados comentam significativamente mais a atualidade, divulgam mais páginas, escrevem mais publicações, comentam mais posts de páginas e criam mais perfis ou grupos do que os alunos de qualquer outro grupo.

²⁹ A análise fatorial empreendida apontou, também ela, para esta delimitação. Assim sendo, é possível apontar um fator mais recorrente, ligado ao entretenimento, e outro menos habitual, ligado à informação.

³⁰ Neste caso, os valores médios são sempre acima dos quatro pontos, em qualquer um dos três Níveis.

³¹ Neste caso, o resultado do Nível 1 também é significativamente menor que o valor do Nível 2.

³² A média do Nível 2 é significativamente menor do que os valores alcançados pelos Níveis 1 e 3.

4.5. ACESSOS E USOS DOS MEDIA PELOS TRÊS GRUPOS

Nas três primeiras atividades, a média foi de 3,2, na quarta de 2,8 e na quinta 2,7. Os níveis 2 e 1 nunca saem da casa dos dois valores, havendo apenas uma diferença significativa entre eles: os 352 alunos com pontuações abaixo da média escrevem significativamente menos publicações (média de 2,6) do que aqueles com resultados entre a positiva e a média (2,8). Tal como se verificou na Internet, os inquiridos situados no Nível 3 também conversam mais com desconhecidos (2,2) dos que os Níveis 2 (1,6) e 3 (1,9). Novamente, o valor do grupo intermédio é significativamente menor do que o dos restantes dois.

Na televisão, apenas as séries e os filmes registam médias de frequência de visualização acima dos quatro valores nos três grupos. Contudo, só nas primeiras existem diferenças estatisticamente relevantes entre dois deles: o grupo do Nível 2 (4,2) vê significativamente mais séries que o grupo do Nível 1 (4,0). O Nível 3, apesar da média mais elevada (4,3), não difere significativamente de nenhum destes.

Onde há valores com diferenças assinaláveis é nos conteúdos mais relacionados com o trabalho jornalístico, por exemplo. Seja nos programas de informação, seja em entrevistas e debates, os 32 estudantes com a eventual avaliação positiva veem significativamente mais este tipo de conteúdos do que os inquiridos situados nos restantes Níveis. Para além disto, os valores médios são elevados: 4,3 nos primeiros³³ e 3,5 nos segundos, contrastando com os resultados do Nível 2 (3,8 e 2,8) e do Nível 1 (3,6 e 2,8). Entre estes grupos não há discrepâncias a realçar.

Mas não são estes os únicos conteúdos televisivos em que se verificaram diferenças estatisticamente relevantes. Nos documentários (média de 3,6), nos programas de história e ciência (3,3) e nos *talk-shows*³⁴ (3,2) o Nível 3 também se destacou dos demais pela maior frequência de visualização.

Se nos primeiros os restantes Níveis ainda variam entre os 3,1 e os 3,2, nos outros conteúdos não chegam à casa dos três valores. Esta situação inverte-se quando falamos de telenovelas, programas de sociedade/famosos e *reality-shows*. Em todos estes os alunos do Nível 3 apresentam resultados significativamente inferiores em relação ao Nível 1 e, num par de ocasiões, também ao Nível 2. No caso das telenovelas, uma média de 2,9 distingue claramente os 352 alunos abaixo dos 29,01 pontos dos que estão no Nível intermédio (2,6) e no mais valorizado (2,1). Entre estes a diferença também é relevante. Quanto aos programas de sociedade, os inquiridos que estão nos Níveis 1 e 2, com valores a rondar os 2,7 e 2,6, respetivamente, também assistem significativamente mais do que aqueles que estão no Nível 3 (2,0). Por fim, no que concerne aos *reality-shows*, apenas o Nível 1 se distingue estatisticamente dos demais: com uma média de 2,7, os alunos deste Nível veem significativamente mais programas deste género que os dos grupos 2 e 3 (2,4 e 2,1, respetivamente).

Há ainda um outro tipo de conteúdo onde foram detetadas disparidades assinaláveis: o desporto. Aí só há diferenças significativas estatisticamente entre os Níveis 1 e 2, com estes a assistirem menos do que aqueles (3,0 contra 3,2). O Nível 3 registou uma média de 3,3.

Avançando para os jornais em papel, os 32 alunos com avaliações acima dos 49,5 pontos apresentam, invariavelmente, os valores médios mais elevados. Ainda assim, só nos Semanários é que a diferença se destaca estatisticamente, graças a uma média de 2,8. Esta opõe-se a valores a rondar os 2,2 e os 2,1, nos Níveis 2 e 1. Apesar de não haver uma disparidade estatisticamente assinalável, importa referir que a média de uso dos jornais diários pelos alunos do Nível 3 também atinge os 2,8, em contraste com os 2,4 e os 2,3 dos grupos seguintes.

Ainda no campo da imprensa, há uma outra di-

³³ Todas as respostas se concentram nos três pontos mais frequentes da escala - Sempre, Muitas vezes e Algumas vezes. E dentro destes destacam-se os dois primeiros, valendo 26 das 32 opções registadas.

³⁴ Importa relembrar que os exemplos apresentados aos alunos foram os programas de Conan O'Brien e Herman José.

4.5.

ferença a realçar. Neste caso, nos jornais desportivos. Tal como aconteceu com os programas de televisão deste género, os alunos do Nível 2 leem significativamente menos esse tipo de imprensa que os do Nível 1 (médias de 2,1 e 2,5, respetivamente). Os inquiridos do grupo com melhores resultados ficaram-se por uma média de 2,3.

Já quanto às revistas em papel, os alunos do Nível 3 destacaram-se dos restantes em três géneros: informação/atualidade, culturais e incluídas em jornais. Em todas elas as médias de uso estão na casa dos três valores (3,4, 3,3 e 3,0, respetivamente). Aliás, em nenhum outro grupo e em qualquer outra revista se atingem valores tão elevados. Nas revistas culturais e incluídas em jornais, as médias dos Níveis 1 e 2 não apresentam diferenças significativas entre si, variando entre os 2,5 e os 2,4, nas primeiras, e os 2,3 e 2,2, nas segundas. Contudo, nas de informação, o grupo com piores resultados lê significativamente menos que o intermédio (2,6 contra 2,8).

Em contraponto, apesar do baixo valor, a média de leitura de revistas masculinas por parte dos alunos do Nível 1 (1,8) é significativamente maior do que os valores obtidos pelos estudantes dos Níveis 2 e 3 (1,4 e 1,6). Por fim, os conteúdos de desporto voltam a apresentar diferenças relevantes. E novamente entre os Níveis 1 e 2, com o primeiro (2,5) a ler mais do que o segundo (2,3). O Nível 3 registou a mesma média do Nível 2, mas não foram registadas discrepâncias a realçar em relação a qualquer grupo. Pelo menos estatisticamente.

Importa ainda olhar para outras práticas dos três Níveis. Neste caso, as práticas de produção (como foram avaliadas na questão 60) que evidenciam diferenças estatisticamente significativas entre cada um dos grupos, com natural vantagem para o Nível 3 e desvantagem para o Nível 1. Mas quais são as práticas que se destacam em cada conjunto? Começando pelo grupo com piores avaliações, nenhuma atividade foi assinalada por mais de 37% dos alunos, sendo que a recomendação ou partilha

online de uma marca lidera. Aliás, na casa dos 30 pontos percentuais estão só atividades que podemos designar de envolvimento ligeiro, como o comentário a uma notícia ou marca numa rede social. Com valores bem mais modestos, abaixo ou na casa dos 10%, encontram-se práticas mais sofisticadas, como a redação de uma carta ao diretor de um jornal, a produção de um programa de rádio, *podcast* ou vídeo. Já no grupo intermédio há duas práticas que se destacam, com valores a rondar os 50% e os 47%: o comentário de uma notícia de um meio de comunicação social e a partilha e/ou recomendação de uma marca. E se a redação de uma carta a um diretor de um *media* e a produção de um programa de rádio continuam a registar valores baixos, sempre inferiores a 10%, no Nível 2 a produção de um vídeo (27%) ou a assinatura de uma petição *online* (36%) já registam valores mais interessantes, indiciando um aumento da complexidade das práticas com a evolução da pontuação obtida. Esta ideia é reforçada pelos resultados do Nível 3, onde 15 dos 32 alunos produziram um vídeo no ano transato à aplicação do inquérito e escreveram um artigo de opinião num meio de comunicação social, para além de 16 terem enviado material como notícias ou fotografias para os *media*.

Em síntese, podemos afirmar que os grupos dos três Níveis apresentam algumas similitudes entre si no que diz respeito aos usos dos *media*, mas observam-se também discrepâncias assinaláveis que podem justificar e explicar as pontuações alcançadas, sobretudo, podem ajudar a compreender o posicionamento dos jovens do grupo com valores positivos. Com efeito, o grupo do Nível 3 destaca-se num conjunto de práticas que o distingue dos outros dois grupos, mesmo que algumas médias de uso não sejam muito altas. Por exemplo, é o grupo que lê mais livros, revistas e jornais impressos. É também o grupo com mais práticas de produção: escreve mais em blogues, publica mais conteúdos próprios e partilha mais conteúdos de outros do que os colegas dos outros grupos. Além disso, também vê mais programas de informação, de entrevista e de debate mas vê menos teleno-

4.5. ACESSOS E USOS DOS MEDIA PELOS TRÊS GRUPOS

velas, programas de sociedade/famosos e *reality shows* que os outros grupos. Este tipo de práticas mediáticas deixa antever jovens com mais interesse por conteúdos informativos, não deixando de consumir produtos de ficção e de entretenimento, e com maior predisposição para estar atento e saber o que se passa no mundo em que vivem. Estes interesses, certamente estimulados pelo meio familiar, podem dar-lhes instrumentos para desenvolver as competências demonstradas ao nível da análise, da compreensão e da produção.

4.6. O QUE SABEM OS JOVENS SOBRE...

Nesta secção vamos deter-nos mais em pormenor sobre o que os jovens revelam saber e conhecer sobre os ambientes e conteúdos mediáticos, ou seja, que competências demonstram ter ao nível da interpretação, da análise, do funcionamento e da produção dos *media*.



... Interpretação e análise de conteúdos mediáticos

Começamos pela questão que registou uma maior percentagem de respostas sem valorização - a questão 40. Esta procurou avaliar conhecimentos sobre o contexto empresarial dos *media* (e como este influencia a produção de conteúdos).



- Vídeo (2,20'): excerto do filme "007 Casino Royale"
- Questões:

- Estabeleces alguma relação entre os estúdios que produziram o filme — MGM e Columbia — e a presença constante de produtos da Sony nos enquadramentos filmados?

SIM = 62%

NÃO = 38%

- Explica brevemente a relação que encontraste.

5%

respostas valorizadas

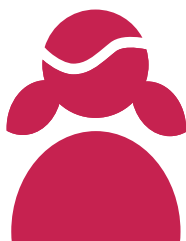
95%

respostas não valorizadas

Dos 679 alunos inquiridos, cerca de 95% (646 estudantes) não obtiveram qualquer pontuação nesta questão. Desde logo, 257 respondentes (um pouco mais de 38% da amostra) foram excluídos por terem respondido negativamente à pergunta de crivo que antecedeu esta que agora abordamos. Dos 422 sobranes, 45 tiveram as suas respostas anuladas por não ter sido evidente um esforço para responder ao pedido pela pergunta. Este foi sempre o critério seguido para a anulação das respostas. Assim sendo, foram validadas e corrigidas mais

4.6. O QUE SABEM OS JOVENS SOBRE...

de 55% (377) das respostas dos inquiridos, redundando numa esmagadora maioria de respostas erradas: 344, em contraste com as 33 certas. Para este facto pode ter contribuído alguns problemas de validade da pergunta, tendo em consideração o público-alvo. O facto de o vídeo ser falado num idioma estrangeiro e não ter legendas em português pode ter sido um elemento limitador da compreensão, por alguma distração causada, como uma aluna nos deu a perceber³⁵ numa outra questão, também ela com um excerto de uma série falada em inglês. Ainda assim, importa esclarecer que em nenhum momento era necessário compreender a língua dos vídeos para responder à pergunta. Para além disto, importa ainda aferir que tipo de competência a questão verdadeiramente evoca e se o objetivo inicial da questão faz sentido face àquilo que o público que constitui a amostra deve realmente saber. Assim sendo, esperar a compreensão de uma relação de propriedade empresarial entre instituições estrangeiras pela sucessão de planos desconexos é um objetivo crível? As competências suscitadas pelo exercício - de procura, identificação e relacionamento - englobam a compreensão do contexto empresarial dos meios ou este apenas desafia a um visionamento atento, incentivando a descoberta de pistas? Faz sentido esperar que jovens portugueses conheçam o funcionamento da indústria de cinema norte-americana ou será preferível centrar futuros exercícios na realidade mediática nacional?



Rapariga, 17 anos, Escola Secundária Diogo de Gouveia (Beja), grupo Nível 3:

“Tanto a MGM, a Columbia e as marcas presentes no excerto estão ligadas à mesma empresa: Sony Pictures Entertainment. Daí a constante colocação de produtos durante o filme.”

15 das 33 respostas certas foram dadas por alunos do grupo Nível 3



Rapaz, 17 anos, Escola Básica e Secundária de Macedo de Cavaleiros, grupo Nível 3:

“A Columbia e a MGM aparentam estabelecer uma relação de parceria, incluindo motivos de publicidade à Sony por via da utilização de produtos da referida marca pelo herói do filme.”

54% das 344 respostas erradas apontaram para uma simples parceria ou patrocínio.

O tipo de resposta validada mais frequente apontou para uma relação de publicidade ou parceria entre as duas entidades em questão – MGM e Columbia - (185 respostas, rondando os 27% da amostra), sem, contudo, chegar a ponderar o contexto empresarial de ambas. Como referido, apenas 33 alunos (5%) escreveram sobre a propriedade do estúdio por parte da marca que colocava os seus produtos no filme. Ainda assim, esta resposta (certa) fechou o pódio das categorias de resposta mais presentes na questão em causa. O segundo posto foi ocupado pela simples identificação dos produtos colocados ou da presença regular destes (mencionados em 105 ocasiões, correspondendo a sensivelmente 14% dos respondentes). Dito isto, parece-nos relevante a percentagem de alunos que explicitaram a existência de uma parceria que acabava por influenciar o curso dos conteúdos produzidos, mesmo não tendo identificado que na antecâmara desta estava a complexa realidade empresarial das empresas de comunicação. Em todo o caso, o reconhecimento de uma parceria que acabava por influenciar o desenvolvimento de um conteúdo parece-nos merecedor de realce. Até porque o *product placement* foi também alvo de um exercício, mas com resultados um pouco melhores, como veremos a propósito da questão 38.

³⁵ No inquérito 332, a respondente escreveu a propósito da questão 38: “eu não consegui perceber muito bem o assunto da cena, pois não percebo muito bem o inglês”. Ainda assim, a aluna teve a resposta certa.

4.6.

Entre os grupos, com uma média de 4,7 pontos em dez possíveis, a pontuação dos estudantes do Nível 3 é significativamente superior à obtida por alunos de qualquer outro Nível. Em sentido oposto está o grupo do Nível 1, onde só um estudante respondeu acertadamente. Isto traduz-se, também, em resultados significativamente inferiores a qualquer outro grupo. No Nível 2 acertaram 17 alunos, correspondendo a quase 6% destes 295 inquiridos (a média deste grupo na questão 40 é de 0,6). No grupo do Nível 1, apenas 184 estudantes chegaram a responder à questão, os restantes 168 responderam negativamente à pergunta de crivo que inquiria sobre a deteção de uma qualquer relação.

Se para os alunos de todos os Níveis foi muito difícil responder à pergunta 40, a questão 38, cujo exercício incidia novamente sobre um excerto de vídeo, obteve resultados melhores, sobretudo nos Níveis 3 e 2 (médias de 4,3 e 2,6, em seis pontos em causa, enquanto os resultados do Nível 1 não foram além dos 0,4 pontos).



• **Vídeo da série televisiva internacional “Crossing lines”**

- Coprodução francesa, alemã e norte-americana;
- Narrativa gira à volta de uma unidade de combate ao crime transfronteiriço do Tribunal Penal Internacional, que atua em diversos pontos da Europa.

• **Questão:**

- Como avalias a forma como esta cena foi filmada? Detetaste alguma preocupação especial na maneira como as imagens foram enquadradas?

73% respostas não valorizadas

22% respostas valorizadas

5% respostas valorizadas parcialmente

Foi pedido aos alunos que identificassem um aspeto em particular da cena mostrada: neste caso, uma colocação de produto por parte de uma marca de automóveis. Cerca de 47% dos inquiridos não cumpriram com o pretendido por terem feito outro tipo de avaliações sobre o vídeo facultado, sobretudo dizendo se gostaram ou não do que tinham visto. Ainda assim, 22% conseguiram apontar o *product placement* como uma condicionante das opções de filmagem. Para além disto, 5% tiveram parte da valorização prevista por terem feito uma referência a publicidade, embora não especificassem a que marca/produto.

Por Níveis, as diferenças são significativas. Inclusive estatisticamente. Ou seja, os alunos do Nível 3 tiveram uma pontuação significativamente maior do que a dos estudantes dos Níveis 2 e 1. No Nível 3, 20 dos 32 respondentes tiveram a totalidade dos pontos possíveis. Nos Níveis 2 e 1 as percentagens de questões pontuadas ficaram-se pelos 47% e pelos 7%, respetivamente.

Uma outra pergunta do bloco da compreensão e análise confrontou os alunos com uma notícia (questão 36). A pergunta em causa desafiou os inquiridos a identificarem elementos do texto, a ponderarem alternativas e a inferirem significados através do documento dado. A questão foi dividida em quatro alíneas.

4.6. O QUE SABEM OS JOVENS SOBRE...

Imprensa

Publirreportagem custa 20% mais do que a publicidade convencional

Marcas esperam maior retorno deste formato. Órgãos de comunicação não rejeitam o formato, sobretudo em tempo de crise.

Em plena crise do investimento publicitário que, em 2012, deverá sofrer uma quebra de 6% em Portugal - segundo dados da consultora americana Magnaglobal - a publirreportagem é uma aposta das marcas que a maioria dos órgãos de comunicação não rejeita. A preços de tabela, a publirreportagem é 20% mais cara do que a publicidade "normal", mas as marcas garantem que o retorno compensa sobretudo em notoriedade.

Apesar de enquadrada na lei da publicidade, o recurso à publirreportagem divide opiniões entre os que a definem como mais um formato de publicidade e os que desconfiam da fronteira que a separa da informação jornalística.

Maria Cristina Portugal, especialista em direitos do consumidor, alerta para a necessidade de respeitar o princípio da identificabilidade. "Se o conteúdo for apresentado de forma que o destinatário não perceba que se trata de publicidade - em letras pequenas, por exemplo - esse princípio não vai ser respeitado", conclui a jurista.

Notícia assinada por Catarina Madeira e Rebeca Venâncio e publicada no site economico.sapo.pt a 13/02/2012

A primeira alínea pediu a identificação das fontes de informação citadas pelas jornalistas (Magnaglobal e Maria Cristina Portugal). Cerca de 44% dos estudantes identificaram pelo menos uma das duas fontes citadas. Perto de 13% dos 679 inquiridos apontaram mesmo ambas, tendo a resposta sido classificada como certa (com ou sem um eventual desconto). A resposta mais recorrentemente mencionada foi a primeira fonte que as jornalistas evocaram, aparecendo logo no primeiro parágrafo: a consultora norte-americana Magnaglobal, identificada por 278 estudantes, ou seja, aproximadamente 41% da amostra. O segundo posto é ocupado pela outra fonte citada, mas com números mais modestos entre as respostas dos alunos: 107 estudantes apontaram a especialista Maria Cristina Portugal - que surge pela primeira vez no terceiro e último parágrafo do texto - como uma das fontes de informação da notícia. A terceira alegada fonte foi a publicidade, com 48 menções, sendo seguida pela publirreportagem, identificada por 47 alunos. Importa ainda referir que 126 respondentes tiveram a sua resposta anulada e que 82 disseram não saber quais as fontes de informação da notícia.

Analisando esta questão pelos grupos, observa-se o seguinte:

- uma proporção superior a 3 em cada 4 alunos do grupo do Nível 3 referiu, pelo menos, uma das fontes citadas. Tal como no retrato geral, a Magnaglobal foi identificada por mais alunos (24 em 32) do que Maria Cristina Portugal (13 referências).

Neste grupo, nenhuma resposta foi anulada e nenhum aluno disse não saber quais as fontes citadas;

- quanto ao grupo do Nível 2, aproximadamente 63% identificaram pelo menos uma das fontes de informação. Não variando, a Magnaglobal voltou a ser referida por mais de metade dos alunos (por perto de 59%) e Maria Cristina Portugal foi novamente a segunda resposta mais vezes mencionada (74 respostas, correspondendo a cerca de 1/4 dos 295 estudantes deste grupo);

4.6.

- no grupo do Nível 1, o número de estudantes que identificaram pelo menos uma das fontes citadas desce para os 85 em 352 alunos (cerca de 24%). A Magnaglobal voltou a ser a resposta mais recorrente, estando presente em 80 inquéritos. Contudo, o segundo lugar é ocupado pelos órgãos de comunicação social (75 menções). A especialista Maria Cristina Portugal surge, inclusivamente, atrás da publicidade (referida 23 vezes) e da publlirreportagem (apontada em 21 ocasiões).

Estes resultados originaram diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações obtidas por cada grupo, nesta questão. No Nível 3, a média dos alunos é de 1,2 pontos, contrastando com os 0,8 do Nível 2 e os 0,3 do Nível 1.

Quanto à segunda alínea, esta pediu aos alunos a ponderação de fontes alternativas àquelas que já estavam no texto. Em 453 casos (um pouco mais do que 67% da amostra) as respostas válidas não foram valorizadas, isto porque as fontes citadas ou não estavam relacionadas com o tema da notícia ou apresentavam formulações demasiado vagas para se perceber o propósito da sugestão (como foi o caso da alternativa mais apontada). E a estas ainda se juntaram 172 respostas anuladas. Entre uma grande profusão de respostas validadas, agregadas em 18 categorias, a mais frequente apontou para a inclusão do público nas notícias (77 menções)³⁶. Seguiu-se a sugestão de inclusão das fontes já presentes no texto, com 38 referências. Ambas não mereceram qualquer pontuação. Entre as categorias valorizadas, as marcas foram a resposta mais frequente, estando presente em 19 inquéritos. No segundo posto aparecem os órgãos de comunica-

ção, com 12 indicações. Contribuindo largamente para as muitas respostas não valorizadas estão os 182 alunos que disseram não saber que outras fontes poderiam ter sido citadas.

Relativamente aos grupos, aquele que apresenta uma proporção mais favorável às respostas com pontuação entre as valorizadas e não valorizadas é o de Nível 2. Ainda assim, cerca de 86% desses 295 alunos não obtiveram qualquer ponto nesta alínea. No grupo de Nível 3, apenas as respostas de quatro estudantes colheram valores; já no grupo com piores classificações, a percentagem de respostas sem valorização foi de aproximadamente 98%.

As diferenças entre as pontuações obtidas pelos Níveis 3 e 2 não são estatisticamente significativas (o que já não acontece entre o Nível 1 e os demais) e ambas pautam-se por baixas médias: 0,3 e 0,2, respetivamente, em dois pontos possíveis. Esta alínea foi mesmo a questão com respostas menos valorizadas no Nível 3.

Na terceira alínea, os alunos tiveram de inferir o significado de publlirreportagem. A maioria das respostas apontou para uma forma de reportagem (132 indicações), para uma mistura de publicidade com reportagem/publicidade em reportagens (99 referências) e para uma forma de publicidade (86 menções). Destes três casos - os mais recorrentes - apenas o intermédio foi valorizado por apontar a natureza híbrida deste tipo de conteúdo. De forma mais geral, cerca de 28% das respostas (190) foram valorizadas, precisamente porque seguiram o caminho referido na frase anterior, ainda que a diferentes níveis de complexidade. A 127 respostas

³⁶ Este tipo de respostas não foi valorizado devido à natureza vaga e imprecisa do que se pretende atingir com a auscultação do público. Pelo contrário, a valorização da DECO, da legislação e das fontes capazes de garantir o contraditório afiguraram-se como intenções suficientemente concretas para merecerem uma valorização mínima.

4.6. O QUE SABEM OS JOVENS SOBRE...

anuladas juntaram-se 362 respostas erradas, onde se incluem 82 casos que assumiram, logo à partida, não saber a resposta.

Analisando a respostas a esta alínea pelos três grupos, conclui-se que:

- No grupo de Nível 3, uma muito significativa maioria das respostas teve a pontuação máxima (26 em 32), sendo a média de 2,5 em três pontos possíveis. Para a maioria destes bons resultados muito contribuiu a recorrência de duas respostas, as mais frequentes neste grupo: 14 estudantes disseram que publisreportagem é uma publicidade em forma de reportagem e 10 apontaram para uma mistura entre os géneros que o conceito engloba;

- No conjunto do Nível 2, a maioria das respostas não obteve qualquer valorização: cerca de 49% foram avaliadas como erradas e 9% anuladas. Isto redundou numa pontuação média de 1,2 pontos. 66 alunos (22% dos 295 indivíduos) aludiram à já citada mistura entre publicidade e reportagem e 49 (17%) consideraram que a publisreportagem podia ser definida como publicidade em forma de reportagem. Pelo meio, a segunda categoria com mais respostas (64) especificou-a simplesmente como uma forma de reportagem;

- No grupo de Nível 1, apenas 40 dos 352 alunos (cerca de 11%) tiveram uma qualquer valorização, traduzindo-se numa média de apenas 0,3 pontos. Entre as categorias de resposta, a publisreportagem enquanto mera forma de reportagem ou de publicidade foram as mais frequentes. A uma maior distância, mas, ainda assim, na terceira posição das

mais mencionadas, surge o entendimento do género em causa como uma mistura de publicidade com reportagem/publicidade em reportagens.

As diferenças encontradas entre os grupos são todas estatisticamente significativas.

Na última alínea, os inquiridos voltaram a ter de identificar elementos constantes no texto fornecido. Neste caso, pedimos que identificassem a necessária distinção entre os conteúdos publicitários e jornalísticos, dado o princípio da identificabilidade. Contudo, nenhum dos estudantes chegou a este nível de desenvolvimento da resposta: 194 - 29% da amostra - apenas referiram ou o princípio da identificabilidade ou a distinção que se impõe entre os tipos de conteúdos em causa. Todas as outras respostas foram classificadas como erradas (321, dos quais 145 correspondem a alunos que disseram não saber) ou foram anuladas (164, cerca de 24% dos estudantes inquiridos). Apesar deste cenário onde predominam as respostas não valorizadas, a categoria de respostas mais frequentemente apontada pelos alunos (excetuando os “não sei”) foi a referência à necessária concretização do princípio da identificabilidade: 128 respondentes, 19% do total, apontaram esta característica. Em sentido oposto, apenas 19 estudantes responderam algo que apontava para a necessária distinção entre publicidade e informação jornalística. Importa ainda referir que logo depois da identificação do princípio da identificabilidade aparecem as respostas que se centraram nas questões dos custos e dos investimentos em publisreportagens (95 referências, quase 14% da amostra).

A análise por grupos revela que as diferenças de pontuações são estatisticamente significativas entre cada um dos três, mostrando que:

4.6.

- apenas entre os 32 respondentes do Nível 1 as respostas valorizadas estão em maioria (a média de pontos foi de 1,3 em três possíveis), graças a 21 alunos. A maioria destes (14) apontou, também, para a necessária concretização do princípio da identificabilidade.

- o grupo do Nível 2 atingiu uma média de 0,9 pontos. A 122 respostas erradas (30 das quais por responderem não saber) juntam-se 39 anuladas. Ainda assim, 30% dos 295 alunos deste grupo apontaram o necessário respeito pelo princípio da identificabilidade como resposta.

- no grupo do Nível 1 (média de 0,2), a maioria de respostas sem valorização cresceu significativamente, passando a representar cerca de 89% das respostas dos 352 estudantes deste agrupamento. Para este valor muito contribuíram as respostas anuladas e os alunos que disseram não saber: as primeiras agregam aproximadamente 35% dos inquiridos deste grupo; os segundos representam quase 33% dos 352 respondentes.

‘artigo de opinião’. Sendo relativamente simples, a pergunta acabou por registar um número de respostas valorizadas: 88%, todas elas totalmente certas. Em todos os Níveis as respostas certas foram maioritárias, apesar de haver uma diferença estatisticamente significativa entre as pontuações do Nível 1 (média de 2,4 em três pontos possíveis) e dos Níveis 2 e 3 (média de 2,9 em ambos).

Como vimos, mais de $\frac{1}{4}$ dos alunos conseguiram definir a publisreportagem em termos que evocavam a sua natureza híbrida, sobretudo dizendo que se tratava de uma mistura de publicidade com reportagem. Esta questão não foi, portanto, particularmente problemática, mormente quando comparada com perguntas que implicavam a participação ou sugestões e reflexões críticas, como foi o caso da alínea b. Ora, a identificação dos géneros de conteúdos voltou a apresentar bons resultados na questão 37. Aliás, esta conta-se entre as mais bem classificadas. A pergunta procurou testar o conhecimento dos alunos em relação à identificação e classificação dos conteúdos mediáticos. O exercício em causa pedia a classificação de um artigo de opinião, dando como possibilidades de resposta ‘notícia’, ‘reportagem’ e

4.6. O QUE SABEM OS JOVENS SOBRE...

... participação e produção mediática

Neste âmbito, procuramos saber se os jovens tinham alguma vez produzido um vídeo e, em caso positivo, que passos tinham seguido desde a conceção à publicação (pergunta 61). Isto traduziu-se em apenas 132 respostas para avaliar (19% da amostra), já que 462 alunos disseram não ter produzido um vídeo no último ano. Foram ainda anuladas 85 tentativas. Portanto, sobraram 132 respostas válidas, com cerca de 82% destas a merecer pontos. A maioria (71) foi valorizada com metade dos valores previstos, já que sumarizou a produção do vídeo em dois ou três passos. Os restantes 37, por terem desenvolvido a resposta com quatro ou mais etapas, tiveram a valorização máxima.

A filmagem, a edição/produção e a publicação dos vídeos foram os processos mais vezes referidos pelos alunos. A uma maior distância surgem a redação do guião, a planificação (ainda que genericamente referida), a escolha ou criação de textos, imagens ou sons e a escolha e uso de um programa de edição. Nenhuma das outras 16 fases contabilizadas foi especificada por dez ou mais respondentes. Ou seja, apesar de a amostra ter originado a contabilização de muitas etapas de produção, poucas conseguiram concentrar um número elevado de alunos, o que indicia um menor grau de complexidade dos vídeos produzidos e/ou das colaborações dos alunos.

Olhando para alguns exemplos, podemos apontar respostas que apresentam uma grande simplicidade, como a de uma aluna da Escola Secundária Viriato, de Viseu: “Fazer o guião, treinar e gravar”; respostas que denotam um pouco mais de desenvolvimento, até pelo uso termos técnicos, como demonstrado por esta aluna da Secundária Alberto Sampaio, de Braga: “Eu não o publiquei ainda, simplesmente fiz um *storyboard* e depois criei o vídeo”; ou ainda esta resposta de uma aluna da Secundária António Nobre, do Porto, que revela um caso excepcional de planificação da produção do vídeo: “Primeiro defini bem o assunto a tratar e a imagem

a passar no vídeo. Depois, pensei nas questões estéticas, onde seria o ambiente mais adequado ao tipo de filme. Arranjei os adereços e estudei onde é que eles ficavam melhor e onde eram mais realçados. Fiz uns pequenos testes de som e luz, ensaiei as vozes e os movimentos e finalmente gravei. Passei para o computador e editei o vídeo”. Este foi dos mais perfeitos exemplos de resposta totalmente valorizada.

As pontuações do grupo 3 são significativamente superiores às dos restantes, tendo registado uma média de 2,4 pontos em dez possíveis. No grupo de Nível 2, a percentagem de estudantes pontuados rondou os 23%. Dos 69 estudantes em causa, 48 descreveram sem detalhe, ou seja, não foram além da menção de dois ou três elementos da produção da vídeo efetuada. No grupo de Nível 1, apenas cerca de 7% dos 352 alunos que o compõem tiveram a sua resposta valorizada nesta questão. Ou seja, 25 alunos. A filmagem, a edição/produção e a publicação voltaram a ser os passos mais vezes apontados pelos alunos.

Ainda a propósito do vídeo produzido, também foi perguntado aos alunos se tinham ou não publicado esse trabalho. Esta questão não foi contemplada para efeitos de avaliação, ao contrário do que inicialmente se tinha previsto. Isto porque a pergunta apenas avaliava a capacidade técnica de publicar, não indagando sobre outras competências (reflexivas, por exemplo) mais consonantes com o conceito de Literacia Mediática adotado. Ou seja, o ato de publicar um vídeo não pode ser encarado como um sinal automático de um maior nível de literacia. Por exemplo, a publicação acrítica relativamente a questões de privacidade não nos parece que mereça uma maior valorização do que uma escolha ponderada pela não publicação do trabalho *online*. Ainda assim, avancemos para as respostas dos alunos.

4.6.

Das 217 respostas afirmativas à produção do vídeo no último ano, 52% disseram que o publicaram. Aliás, só entre os alunos do Nível 1 que responderam sim à pergunta de crivo é que a maioria (51%) negou a concretização da ação em causa. O passo seguinte no inquérito passou pela interrogação do espaço onde ocorreu a publicação. Pouco mais de 71% dos 108 alunos com resposta válida³⁷ a esta pergunta apontaram o *Youtube*. A segunda plataforma mais mencionada - o *Facebook* - apareceu em 1/4 das respostas válidas. Nenhum outro espaço foi além dos 4%.

No domínio da participação, procurou-se aferir quantos alunos colaboravam com os meios de comunicação escolares (a pergunta 56), pedindo-se de seguida a descrição dessa colaboração. Assim sendo, apenas 88 alunos (quase 13% da amostra) disseram participar na produção dos *media* da sua escola, sobretudo nas rádios escolares, como explicado adiante. A colaboração com mais do que um meio (até três, o máximo registado) foi registada em 10 casos. Isto apesar de mais de metade dos inquiridos ter assegurado a existência de uma rádio escolar (cerca de 51%), de pouco mais de 46% terem avançado com a existência de jornais escolares e de aproximadamente 34% terem confirmado a existência de blogues da escola, por exemplo.

Por grupo, as colaborações são transversalmente baixas, ainda que em proporções diferentes. No grupo do Nível 3, 10 alunos disseram colaborar com os *media* escolares,

equivalendo a quase 1/3 dos 32 estudantes (a valorização média do grupo foi de dois pontos em seis). Já no grupo de Nível 2 (média de 0,5), quase 16% (46 dos 295 inquiridos) garantiram participar nos meios de comunicação da escola. Por fim, o conjunto de Nível 1 (média de 0,1) foi o que apresentou uma percentagem mais reduzida de estudantes a colaborar com órgãos de comunicação da própria escola: aproximadamente 9%, ou seja, 32 alunos em 352. As diferenças entre os grupos são estatisticamente significativas.

Quanto à descrição das funções exercidas pelos 88 estudantes em causa, uma deficiente formulação da pergunta - que, na realidade, eram três questões - impediu o surgimento de respostas mais específicas³⁸. Ainda assim, foi possível constatar que 30 inquiridos disseram colaborar com as rádios escolares, enquanto 10 disseram o mesmo em relação aos jornais da escola.

No que concerne às funções, sete alunos garantiram ser repórteres/redatores, seis assumiram-se como presidentes, diretores ou responsáveis dos meios em causa, quatro disseram ser locutores. O mesmo número de alunos assumiu a responsabilidade pela música dos meios em causa. Três estudantes afirmaram ter funções de coordenação e/ou programação. Por fim, outras cinco funções foram mencionadas uma vez cada. Para além disso, em 25 casos não foram especificadas funções (gráfico 14).

³⁷ Das 113 pessoas que disseram ter publicado o vídeo, cinco tiveram a sua resposta anulada.

³⁸ A forma como a questão foi colocada - o facto de ser de resposta aberta, de conter várias perguntas - não acautelou a necessidade de corresponder a cada meio apontado uma função e uma frequência. Assim sendo, nem sempre foi possível perceber que meios os alunos especificavam (quando o faziam, já que alguns apenas respondiam a parte das três questões colocadas). De forma a ultrapassar esta contrariedade, decidimos abordar cada sub-pergunta de forma isolada, apontando as respetivas frequências. O mesmo problema ocorreu na questão 59, daí termos adotado o mesmo critério.

4.6. O QUE SABEM OS JOVENS SOBRE...

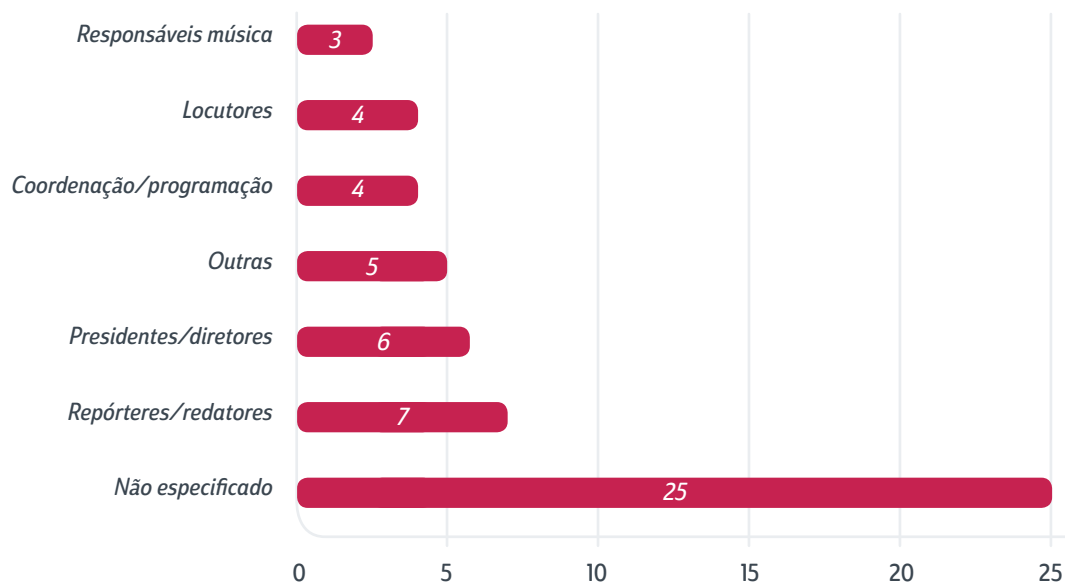


Gráfico 14 – Funções exercidas pelos estudantes nos meios de comunicação escolares

Ainda em relação à comunicação em ambiente escolar, uma outra pergunta (41) desafiou os jovens a planificar uma campanha para a associação de estudantes. Praticamente 50% dos alunos idealizaram a comunicação da mesma com base em dois ou mais meios (sobretudo redes sociais, cartazes e/ou folhetos). Para além disto, 31% avançaram com um único *medium*, mas valorizável porque especificado. Apenas 14% da amostra não teve a sua resposta valorizada. E em nenhum Nível estas foram maioritárias. Acreditamos que a familiaridade com este momento ajudou em muito à composição deste cenário onde os suportes de comunicação são facilmente reconhecidos como ferramentas a usar.

Procuramos também saber se os alunos da amostra já tinham colaborado com algum órgão de comunicação social, excetuando os escolares (questão 58). Curiosamente, foram mais os que responderam afirmativamente a esta questão dos que os que disseram participar nos *media* da sua escola: 98 alunos, ou seja, cerca de 14% da amostra. Das respostas válidas, os jornais, as rádios e as televisões foram os meios mais citados pelos alunos.

Em relação às funções, a mais referida apontou para a inclusão dos estudantes como parte integrante de um acontecimento mediatizado ou de um conteúdo mediático, com 12 menções. Todas as outras formas de colaboração contabilizadas estão a larga distância. Aliás, só duas das sobranes oito têm mais do que uma referência. Estas são a redação de textos (três indicações) e as entrevistas (cinco respostas). Em 25 ocasiões não foram especificadas as funções desempenhadas nos meios apontados.

Por último, os jovens foram colocados perante uma situação em que teriam de decidir, em função dos dados de audiência fornecidos, qual o canal de televisão e o horário que escolheriam para publicitar um produto vocacionado para idosos (questões 66 e 67).

Q66. Imagina que alguém da tua família cria um produto que se espera vir a ser muito popular entre idosos. Tendo em conta as tabelas fornecidas abaixo, aconselharias esse familiar a investir o dinheiro que tem para publicidade:

- a) Em que canal de televisão?
- b) Porquê?

4.6.

Q67. Imagina que alguém da tua família cria um produto que se espera vir a ser muito popular entre idosos. Tendo em conta as tabelas fornecidas abaixo, aconselharías esse familiar a investir o dinheiro que tem para publicidade:

- a) Em que horário?
- b) Porquê?

As respostas seriam totalmente valorizadas se indicassem o canal mais visto por quem tem mais de 64 anos (questão 66) e o horário com mais audiência na estação escolhida (questão 67). Ainda assim, outras respostas foram parcialmente pontuadas na derradeira questão, como mostra o Anexo C, mormente quando revelavam alguma reflexão sobre o uso instrumental dos meios de comunicação e o funcionamento dos *media*.

A primeira questão, em que se pedia a escolha do canal televisivo, registou piores resultados que a segunda, que pedia a escolha da faixa horária. No que diz respeito à primeira, 79% dos alunos não tiveram qualquer valorização. Desde logo porque o canal que abria as portas a uma resposta certa (RTP1) foi escolhido por 28% dos alunos e nem todos souberam justificar a escolha. Assim sendo, apenas 17% dos 679 inquiridos conseguiram selecionar a estação totalmente valorizada e justificar com a maior audiência entre o público-alvo a atin-

gir. Em contraponto, a televisão mais escolhida foi inquestionavelmente a TVI (por 46%) As valorizações parciais não foram particularmente relevantes, não chegando aos 5%, apesar das muitas possibilidades listadas no referido anexo. Por grupos, apenas no Nível 3 a maioria conseguiu pontos na questão 66 (média de 1,8 pontos em três), graças a 18 respostas certas e duas parcialmente certas. Os Níveis 2 e 1 ficam-se por valores bem mais modestos: 0,8 e 0,3. As diferenças entre os grupos são estatisticamente significativas.

Quanto à segunda questão (a 67), esta regista valores substancialmente melhores: 52% de respostas não valorizadas. Cerca de 35% da amostra escolheu a franja horária certa, ou seja, a compreendida entre as 20h00 e as 23h00, por ser a mais vista. Nos níveis 3 e 2, as respostas valorizadas são maioritárias (78% e 62%, valendo uma pontuação média de 2,2 e 1,7 pontos respetivamente, em três possíveis). Aliás, as diferenças entre estes dois níveis não são estatisticamente significativas. Em ambos as respostas certas são claramente dominantes (19 em 32, no primeiro grupo, e 46%, no segundo). Os estudantes do Nível 1 ficaram-se por uma média de 0,9 pontos, apresentando resultados significativamente menores que os alunos dos dois grupos já abordados. Para este resultado em muito contribuíram as 67% respostas não valorizadas.

4.6. O QUE SABEM OS JOVENS SOBRE...

... conhecimento geral dos media

O estudo procurou também abordar os conhecimentos dos alunos em relação a alguns aspetos do Serviço Público de *Media* (SPM)³⁹, através da questão 42 e respetivas alíneas. Começámos por tentar perceber quais os meios que os estudantes associavam ao SPM. Cerca de 40% da amostra não identificaram qualquer canal, emissora ou plataforma do grupo RTP. Destes, 150 (22% do total de alunos inquiridos) disseram não saber a resposta à questão. Acrescem ainda os 80 estudantes (cerca de 12%) que tiveram a sua resposta anulada. Como consequência, aproximadamente 52% dos inquiridos não apontaram um qualquer meio do SPM. Para além disto, sensivelmente 7% conjugaram respostas certas com outras erradas.

Apesar destes resultados, a resposta mais frequente acabou por apontar a RTP (sem especificar os canais), estando esta presente em cerca de 34% dos inquiridos. Esta resposta foi a única que ultrapassou as 100 menções (231 ao todo), excetuando os já referidos casos que disseram não saber. Na casa das 80 indicações surgem outras respostas certas: a Antena 1 ocupa o segundo lugar entre os meios mais recorrentes, estando presente em quase 13% dos inquiridos (88); a RTP 1 surgiu em

apenas menos um inquirido que a primeira emissora da rádio pública; a RTP 2 foi o quarto meio mais referido, tendo sido apontada em 82 ocasiões (perto de 12% da amostra). Só na quinta posição surge a rádio pública mais vocacionada para o público mais jovem: a Antena 3 foi apontada por pouco mais de 10% dos alunos (68). As Web Rádios e demais plataformas digitais do grupo RTP foram mencionadas por apenas três estudantes (um pouco mais de 0,4% dos respondentes).

Apesar de uma maioria de respostas não valorizadas, nenhum meio que não pertença ao SPM registou uma recorrência considerável, havendo, pelo contrário, alguma dispersão de respostas. Os canais generalistas em sinal aberto foram os mais mencionados: a TVI por 45 vezes (aproximadamente em 6% dos inquiridos) e a SIC em 36 ocasiões (pouco mais de 5% da amostra). A RFM foi a rádio que não faz parte do SPM mais frequentemente indicada, tendo estado presente em 17 questionários (menos de 3%). Para além destes três meios, em 32 inquiridos foram registados outros órgãos de comunicação que não fazem parte do SPM. Importa ainda referir que 73 alunos responderam tão simplesmente “televisão” e 65 “rádio” (quase 11% e 10% dos estudantes inquiridos, respetivamente).

Questão	Resposta correta	Resposta parcialmente correta	Resposta incorreta
Identifica os meios do SPM	19%	29%	52%
Identifica o proprietário	38%	-	62%
Identifica a função	2%	54%	44%
Identifica as formas de financiamento	17%	28%	55%

Tabela 8 – Respostas dos estudantes sobre o Serviço Público de *Media*

³⁹ No questionário usamos a expressão Serviço Público de Rádio e Televisão (SPRT) por termos considerado que poderia ser de identificação mais direta por parte dos jovens estudantes.

4.6.

Por grupos:

O de Nível 1 foi o que mais contribuiu para as respostas erradas e anuladas. Nestas, o conjunto com piores avaliações representa 67 das 80 respostas anuladas. Quanto a respostas erradas, representa sensivelmente 67,5% das 271 registadas, até porque cerca de 3/4 dos 150 alunos que disseram não saber quais os meios do SPM pertencem a este agrupamento. Apenas 23 alunos deste grupo apontaram dois ou mais meios certos do SPM, enquanto 54 mencionaram apenas um.

Nos outros dois grupos, em contraste, a maioria das respostas foram valorizadas. No de Nível 3, 27 em 32 apontaram pelo menos um meio do SPM; 12 deles referiram dois ou mais. Já no grupo 2, cerca de 65% também mencionaram meios do serviço público de *media* português. Aproximadamente 34% referiram, até, dois ou mais meios (apesar de 3% dos 295 alunos os terem conjugado com respostas erradas).

No grupo 3, a RTP recolhe mais de metade das respostas do grupo, caso único nesta questão. Ou seja, a RTP foi mencionada por 21 dos 32 alunos. A Antena 1 por 11. Logo depois surgem a Antena 2, presente em nove inquéritos, a Antena 3 e a RTP 2, referidas cada uma em oito questionários. No que concerne ao conjunto intermédio, a RTP esteve presente em cerca de 46% dos inquéritos e a Antena 1 em 21%. Para além destes dois meios, apenas canais ou emissoras do SPM foram indicadas por mais de 10% dos 295 alunos deste grupo: a RTP 1 por quase 19%, a RTP 2 por 18%, a Antena 3 por aproximadamente 17% e a Antena 2 por cerca de 15%. As diferenças entre os Níveis 3 e 2 não são estatisticamente significativas (médias de 1,1 e 1), o mesmo não se verificando entre o Nível 1 (média de 0,3) e os anteriores.

Pedimos também aos alunos que nomeassem o proprietário dos meios de comunicação que integram o SPM. Cerca de 86% das respostas seguiram um de três caminhos:

- quase 34% identificaram o Estado como proprietário dos órgãos em causa;
- um pouco mais de 33% disseram não saber a resposta;
- aproximadamente 19% tiveram a sua resposta anulada.

Como consequência, a maioria dos alunos não obteve qualquer ponto nesta questão.

Quanto aos proprietários apontados, nenhuma outra entidade se aproximou verdadeiramente do Estado. A segunda resposta mais frequente, que apontou para o Governo e, portanto, teve a cotação máxima, reuniu um pouco menos de 5% dos alunos. A terceira resposta mais frequente não chegou sequer aos 2%: apenas 12 alunos avançaram o Estado e entidades privadas como proprietários dos meios de comunicação do SPM.

Fazendo a análise por grupos, regista-se o seguinte:

- Apenas o Nível 1 tem mais respostas não valorizadas do que valorizadas (80% contra 20%). 150 dos 352 alunos disseram não saber a resposta, representando um pouco mais de 43% do agrupamento e cerca de 22% da amostra. Das alternativas validadas, o Estado foi o mais mencionado, aparecendo em 58 inquéritos, quase 17% dos questionários deste conjunto. O Governo surge na segunda posição, mas já só com 12 menções. A média de pontos deste conjunto é de 0,4 pontos em dois pontos possíveis;

4.6. O QUE SABEM OS JOVENS SOBRE...

- No grupo 2 (média de 1,1), as respostas valorizadas estão em maioria, em 55% dos inquéritos. Para este valor em muito contribuíram os 145 estudantes que avançaram o Estado como proprietário do SPM. Em sentido contrário, mas não fugindo à tendência que temos vindo a descrever, a maioria das respostas não pontuadas resultaram de alunos que disseram não saber a resposta (perto de 26% dos inquiridos deste grupo) ou que a tiveram anulada (11% dos estudantes deste conjunto).

- No grupo de Nível 3, apenas cinco alunos não tiveram qualquer pontuação (média de 1,7). A maioria (25) apontou o Estado português como proprietário dos meios de comunicação do SPM, com os dois sobrantes a indicarem o Governo.

Ainda a propósito do SPM, inquirimos os alunos sobre as funções que associavam ao mesmo. Contudo, a formulação da pergunta - que comportava duas questões - não foi a ideal para garantir a melhor compreensão da mesma. Para a avaliação só foi usada a última parte da questão (“para que serve”), até porque a esmagadora maioria ora não respondeu à primeira pergunta (374 alunos, 55% dos respondentes), ora disse não saber a resposta (142 estudantes, 21% da amostra), ora teve a sua resposta anulada (96 casos, representando cerca de 14% dos inquiridos). Para além disto, 55 das 67 respostas válidas apontaram para um serviço de informação e comunicação ou para um serviço público de *media*.

Quanto ao ‘para que serve o SPM’, há um resultado que se destaca dos demais. Aproximadamente 52% dos 679 alunos apontaram a função informativa. A uma grande distância surge a segunda função mais recorrentemente mencionada: quase 19% dos estudantes referiu que o SPM

serve para entreter. Todas as outras 27 funções validadas surgem a grande distância, como demonstrado por aquelas que surgem na terceira e na quarta posição, ordenando as funções de acordo com o número de referências. O terceiro lugar é ocupado pela função de comunicar e divulgar, abrangendo pouco mais de 2% da amostra. Em quarto lugar, com menos uma décima percentual, surge a publicidade. Nenhuma outra função chegou aos 2%, incluindo as que foram totalmente valorizadas. Destas, seis alunos (quase 1%) disseram que o SPM devia ser um serviço capaz de chegar a um maior número de pessoas; três consideraram que devia ser um serviço público e/ou gratuito de qualidade; dois avançaram que o SPM devia promover a participação cívica e/ou o sentido crítico do público e apenas um estudante defendeu a divulgação da cultura portuguesa como função do SPM.

As citações abaixo transcritas, retiradas das respostas dos alunos, ajudam a ilustrar o entendimento que demonstraram ter em relação às funções do SPM:

“Serve para propor um serviço gratuito com um mínimo de qualidade para um número máximo de pessoas” (aluno da Escola Secundária de Amares).

“Prestar serviço de informação pública de qualidade” (aluno da Escola Secundária de Silves).

“Para sobretudo informar, entreter e levar-nos a ter uma participação ativa na sociedade” (aluno da Escola Secundária António Inácio da Cruz, de Grândola).

“Promover, com a sua programação, o acesso ao conhecimento e à aquisição de saberes, assim como o fortalecimento do sentido crítico do público” (aluno da Escola Secundária de Proença-a-Nova, citando o anterior contrato de concessão - artigo 6.º, alínea b - em vigor aquando da aplicação do questionário).

“Divulgar a nossa cultura e informar dignamente” (aluno da Escola Secundária de S. João do Estoril).

4.6.

Por último, importa ainda referir que cerca de 21% dos alunos disseram não saber a resposta e que 15 não avançaram para esta segunda parte da pergunta, tendo respondido apenas à primeira. Ao todo, 98 respostas foram anuladas, correspondendo a uma percentagem a rondar os 14%.

Por grupos, a maioria dos alunos dos Níveis 2 e 3 apontou a informação como função do SPM. Entre os 32 com avaliações superiores, 22 mencionaram-na. Já entre o grupo de Nível 2, quase 70% também apontaram a informação como função do SPM. Em sentido inverso, no grupo 1, apenas cerca de 37% mencionaram esta função. A segunda mais vezes indicada - invariavelmente o entretenimento - surge sempre a grande distância da informação: no primeiro grupo teve 11 menções, no segundo reuniu aproximadamente 26% dos alunos e no terceiro não foi além dos 11%. Importa ainda realçar que 107 dos 142 alunos que garantiram não saber a resposta integram o conjunto com pior avaliação. Só se registaram diferenças estatisticamente significativas entre o Nível 1 (média de 0,8) e os grupos 2 e 3 (ambos com 1,5 valores de média em três possíveis).

A última questão relativa ao SPM incidiu sobre o financiamento do mesmo. A maioria dos alunos (perto de 55%) não obteve qualquer valorização. Para este resultado muito contribuíram as respostas que especificavam não saber, abrangendo 29% da amostra, e as que foram anuladas (138, ou seja, aproximadamente 20%). Entre as formas de financiamento apontadas destacaram-se duas, ambas valorizadas, ainda que diferentemente: o dinheiro do Estado/contribuintes e a publicidade. A primeira foi a mais recorrente, tendo sido referida por 181 alunos, aproximadamente 27% da amostra. A segunda marcou presença em 90 questionários, equivalendo a cerca de 13% dos inquiridos. A primeira é um exemplo de uma resposta parcialmente certa e a segunda de uma resposta certa.

Nos grupos gerados, apenas no de Nível 1 as respostas valorizadas são minoritárias. E as respostas anuladas ou que disseram não saber voltaram a ser as grandes responsáveis, reunindo cerca de 30% e 39% das respostas do conjunto em causa, respetivamente. Em comparação, as formas de financiamento mais apontadas, que também foram o dinheiro do Estado/contribuintes e a publicidade, não foram além dos 13% e dos 8%. No grupo de Nível 3, 3/4 das respostas foram valorizadas. Já no conjunto das pontuações intermédias, a percentagem de respostas merecedoras de pontos rondou os 66%. Em ambos os casos, as formas de financiamento mais recorrentemente referidas foram o dinheiro do Estado/contribuintes e a publicidade. As diferenças entre estes dois Níveis não são estatisticamente significativas (médias de 1,8, no grupo 3, e de 1,6, no 2). O que já não acontece em relação ao conjunto com piores resultados (média de 0,6).

Ainda a propósito do conhecimento geral sobre os *media*, os alunos foram desafiados a avançar com o nome de uma entidade a quem pudessem apresentar uma queixa quando se sentissem prejudicados por um meio de comunicação social (questão 65). Foram particularmente valorizadas as respostas que avançaram com reguladores específicos do campo mediático, sem deixar de pontuar quem propôs outras instituições ou pessoas capazes de intervir, mas com uma proveniência genérica. Este foi um exercício complicado, uma vez que quase 80% dos inquiridos não tiveram qualquer valorização com a sua resposta, desde logo porque 3/4 disseram, logo na pergunta de crivo (64), não saber. Apenas no Nível 3 as respostas não valorizadas foram minoritárias (44% - no Nível 2 chegaram aos 71% e no Nível 1 aos 91%; as diferenças de pontuação registadas em cada grupo são estatisticamente significativas entre si).

4.6. O QUE SABEM OS JOVENS SOBRE...

A DECO foi, ainda assim, a entidade (parcialmente) valorizada que mais vezes foi mencionada, tendo estado presente em metade das 145 respostas válidas. A polícia surge a uma larga distância, mas, mesmo assim, em segundo lugar (20 respostas). De realçar que, entre os reguladores dos *media*, o provedor foi o mais mencionado, mas foi citado apenas sete vezes. Mais duas do que a ERC, o diretor do meio em causa ou o próprio órgão de comunicação social.

Ainda sobre o funcionamento dos *media*, tentámos perceber como os alunos interpretavam o separador que necessariamente delimita um programa televisivo de conteúdos publicitários. Neste caso (questão 44), esse elemento antecedia a referência aos apoios à produção com a frase “Este programa teve a ajuda à produção de:”. A questão procurava perceber se os alunos reconheciam esta prática que relaciona *media* e marcas. Os resultados foram francamente melhores do que os registados na pergunta anterior, por exemplo. Desde logo porque 73% disseram reconhecer a imagem em causa e o seu significado (questão 43). Para além disto, dos 679 alunos que compõem a amostra, 399 tiveram alguma valorização. A maioria (311) porque mencionou o surgimento de patrocínios/apoios de empresas e outras entidades ao programa como o elemento que se segue após o referido separador. Este é, contudo, uma aproximação vaga ao pretendido, pelo que foi pontuado apenas com parte dos valores disponíveis. Apenas 5% (31 respostas) tiveram a pontuação máxima, todas elas por referirem a disponibilização de bens e/ou serviços.

Por Níveis, no 3 apenas quatro alunos não tiveram qualquer valorização (somente seis tiveram nota máxima, ainda assim). Já no 1 houve uma única resposta totalmente valorizada. Para além disto, só neste conjunto é que a maioria das respostas (55%) não foi pontuada. Por fim, no Nível 2, a percentagem de respostas não valorizadas não ultrapassa os 28%. As diferenças entre cada um dos grupos são estatisticamente significativas.

4.6.

... Literacia da Informação

A literacia da informação também foi alvo de algumas das perguntas do inquérito. Uma das questões levantadas (50) prendeu-se com a importância que os inquiridos atribuíam à explicitação das fontes de informação usadas num qualquer trabalho escolar. Como já demos conta, esta foi a pergunta com o menor número de respostas sem valorização. Apenas 44 alunos (cerca de 6% da amostra) disseram não citar a bibliografia autorizada. Mais de metade destes (25) por não considerarem ser importante. Dos 19 em falta, dez garantiram não o saber fazer e nove afirmaram não ter consciência de que devia ser feito. Das 635 respostas valorizadas, mais de 2/3 garantiram citar sempre porque “é importante fazer isso”. Assim sendo, aproximadamente 68% da amostra teve a pontuação máxima nesta questão. Os 26% em falta disseram citar às vezes, obtendo uma valorização parcial.

Em todos os grupos a resposta certa está em maioria, mas esta é menor naquele com piores resultados. Aliás, a pontuação do Nível 1 é significativamente menor em relação aos restantes (média de 2,4 contra 2,9, entre os 32 melhores resultados, e 2,7, no conjunto intermédio). No grupo 3, 29 em 32 alunos disseram citar sempre as fontes de informação usadas; no grupo 2, a percentagem dos que afirmaram o mesmo aproxima-se dos 78%, enquanto no grupo 1 a maioria é de “apenas” 57%, aproximadamente.

Para além disto, inquirimos os alunos (que tiveram alguma valorização na questão anterior) relativamente aos elementos que usavam para citar a informação usada (pergunta 51). A bibliografia digital foi mais comum nas respostas dos alunos. A hiperligação foi o elemento mais vezes referido: 220 alunos - ou seja, perto de 32% da amostra - apontaram-no como elemento a incluir. Na segunda posição surge um outro

componente exclusivo das fontes *online*: a referência ao sítio (ainda que os alunos não tenham especificado em que consistia essa menção) foi apontada por 139 estudantes, rondando os 20% do total de inquiridos. Na terceira e na quarta posição surgem elementos que podem ser usados em fontes de qualquer suporte técnico: o autor e o título. O primeiro foi referido por 128 alunos (quase 19% da totalidade de respondentes) e o segundo por 114 (cerca de 17%). Estes quatro foram os únicos componentes que reuniram mais de 100 alunos na pergunta com mais respostas valorizadas. Todos os outros não chegaram sequer aos 10% da amostra (a data e a editora ficaram às portas deste limite, com 67 respostas cada, equivalendo a aproximadamente 10% dos 679 estudantes inquiridos).

O *link* só mereceu valorização quando apareceu conjugado com outro elemento apropriado a uma fonte digital, mesmo que este último não valesse pontos (caso contrário era considerado como mais um elemento genérico não valorizado), enquanto a mera referência ao *site* não deu qualquer ponto aos inquiridos. Assim sendo, não será de estranhar que 398 das 578 respostas válidas não tenham tido qualquer pontuação, muito por culpa do carácter genérico dos elementos apontados. Entre as valorizações, uma maioria relativa de 71 alunos mencionou pelo menos quatro elementos pontuáveis, 29 especificaram três, 46 avançaram dois e, por fim, 34 estudantes viram apenas um componente colher pontos.

Por grupos, apenas o grupo do Nível 3 teve mais respostas valorizadas do que não valorizadas (20 contra 12). Neste conjunto, a hiperligação, o autor e o título foram os componentes mais recorrentemente citados. Já no agrupamento intermédio, cerca de 61% das respostas não tiveram qualquer valorização, sendo que apenas uma minoria delas (quase 6%) resulta de respostas anuladas ou do filtro da pergunta de crivo. Ou seja, foi o carácter genérico das respostas que levou à não valorização. Apesar disto,

4.6. O QUE SABEM OS JOVENS SOBRE...

mais de metade das valorizações registadas no Nível 2 (58 em 115) tiveram pontuação máxima. O *link* voltou a ser o elemento mais frequente, tendo sido apontado por cerca de 36% dos 295 estudantes. Desta vez a segunda posição é ocupada pela menção ao autor, graças às respostas de quase 30% dos alunos deste conjunto. O pódio é fechado pelo título, com este elemento a ter estado presente em cerca de 26% das respostas dos inquiridos em causa.

Por fim, no grupo de Nível 1, perto de 87% dos alunos não tiveram qualquer pontuação nesta questão. Os dois únicos elementos que juntaram 10% ou mais dos alunos foram a hiperligação (cerca de 28%) e o sítio genericamente referido (quase 18%). Componentes como o autor e o título - que são os que se seguiram aos citados em matéria de indicações - não foram além dos 7%, aproximadamente. O Nível 1 (média de 0,5) registou resultados significativamente menores que os Níveis 2 (média de 1,8) e 3 (2,5 em seis valores)

Ainda a propósito da literacia informação, confrontámos os respondentes com um exercício de escolha de fontes de informação, com base em algumas informações fornecidas. Esta questão (a 45), começou por pedir a escolha de duas das cinco fontes apresentadas numa pesquisa simulada num motor de busca. Um suposto artigo da *Wikipédia*, o primeiro a aparecer na ordenação apresentada, foi o recurso mais vezes mencionado, tendo sido apontado em 326 ocasiões⁴⁰. O segundo mais recorrente foi também aquele que apareceu na segunda posição, no motor de busca simulado. Neste caso, o alegado *site* de uma empresa foi mencionado por 294 alunos. Na terceira e na quarta posição estão as duas fontes mais valorizadas: a notícia de

um jornal imaginado foi opção para 214 estudantes e o suposto artigo originário de um alegado instituto da Universidade do Minho foi escolhido por 201 vezes. Por fim, o blogue anónimo sugerido foi escolhido por 102 alunos.

A ordem com que os estudantes apresentaram as fontes escolhidas merece alguma atenção. Cerca de 90% das referências à *Wikipédia*, por exemplo, colocaram-na como a primeira fonte escolhida pelos inquiridos. Contrastando com estas 300 indicações, o jornal só foi mencionado em primeiro lugar por 35 alunos (menos só mesmo os que escolheram o blogue, neste caso, 29). O artigo da Universidade do Minho também só foi mencionado por 63 respondentes como a primeira alternativa. Em sentido oposto, o jornal mais que quintuplicou as referências enquanto segunda fonte de informação (179 indicações) e o artigo mais que duplicou (138 menções). Aliás, estes valores colocam estas duas fontes como as mais citadas em segundo lugar.

⁴⁰ Contabilizando apenas as duas primeiras fontes que cada estudante apontou, já que a pergunta especificava o número de respostas pretendido.

4.6.

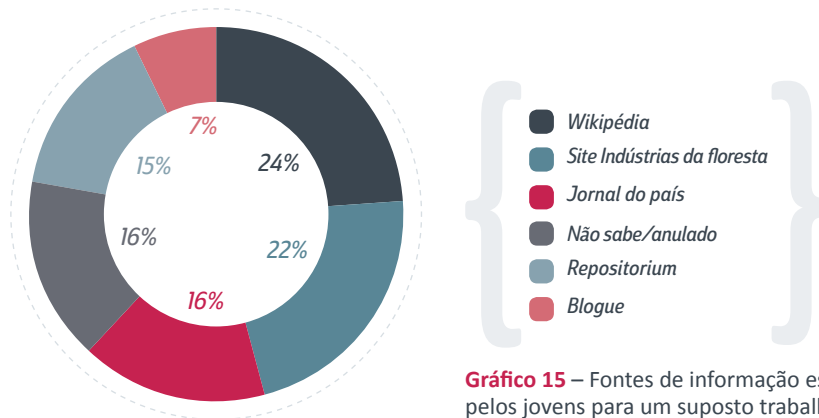


Gráfico 15 – Fontes de informação escolhidas pelos jovens para um suposto trabalho escolar

No que diz respeito à justificação das escolhas efetuadas, houve um argumento que se destacou: o reconhecimento de fiabilidade, qualidade e ou confiança⁴¹. Este foi referido por quase 35% da amostra. Nenhuma outra justificação ultrapassou os 10%. Para além disto, só duas outras estão acima dos 5%: a categoria “Têm a informação necessária/adequada/completa”, respondida por pouco mais de 8% dos alunos, e o reconhecimento de uma boa quantidade e abrangência da informação, que reuniu aproximadamente 5% dos estudantes e que foi valorizada. Um exemplo desta categoria é esta resposta de uma aluna da Escola Secundária Diogo Gouveia, de Beja:

“escolheria a *Wikipédia* por dar uma visão geral e a universidade do Minho pois é um trabalho já previamente realizado de onde poderia encontrar várias informações já tratadas”.

Um outro exemplo de uma resposta que mereceu valorização é da autoria de um aluno da Escola Secundária António Nobre, que escolheu como fontes para o seu trabalho o artigo do Repositório da Universidade do Minho e a *Wikipédia*:

“O primeiro pois é uma fonte isenta de um profissional do assunto e consequente de um trabalho exploratória (sic), e a segunda pois apesar de poder ser editada por qualquer um a informação é verificada por autores assertivos regularmente e contém informação bastante abrangente e obtida por várias “opiniões” ou falta delas”.

A análise por grupos permite observar o seguinte:

- O grupo de Nível 3 difere nas fontes mais vezes apontadas. O jornal foi referido por 19 dos 32 alunos (sempre como segunda fonte) e o artigo da universidade por 17. Só depois surgem a *Wikipédia*, o sítio da empresa e o blogue. A divergência em relação ao todo já não se verifica nos argumentos apontados. Apenas o reconhecimento de fiabilidade, qualidade e ou confiança foi indicado por mais de 10 alunos (neste caso, por 14). A título de

⁴¹ Um exemplo típico desta categoria foi dado por esta aluna da Secundária Leal da Câmara, de Sintra, posicionada no Nível 2: “Parecem ser os mais fiáveis”. Como se percebe, a falta de desenvolvimento das justificações levou à não valorização deste tipo de respostas.

4.6. O QUE SABEM OS JOVENS SOBRE...

exemplo, o segundo mais mencionado – que referiu a diversidade de opiniões e/ ou o cruzamento de informações e que mereceu valorização - esteve presente em apenas cinco respostas das 29 válidas (três foram anuladas).

- No grupo de Nível 2, quer a *Wikipédia* quer o *site* da empresa foram mencionadas em 134 ocasiões cada. Apesar disto, as fontes mais valorizadas não se encontram a grande distância: em primeiro, a notícia e de seguida o artigo universitário, cabendo o último lugar ao blogue. Quanto à argumentação das escolhas, o reconhecimento de fiabilidade, qualidade e ou confiança voltou a destacar-se, tendo sido mencionada por perto de 41% dos 295 estudantes deste grupo. Nenhuma outra justificação chegou aos 10%, apesar das considerações sobre a existência da informação necessária, adequada e/ou completa terem sido avançadas por 9% dos inquiridos em causa. Importa ainda referir que 15% das respostas foram anuladas.

- No grupo de Nível 1, a *Wikipédia* e a página da empresa destacam-se claramente da notícia e do artigo da universidade. No que concerne à justificação das escolhas, apenas o reconhecimento de fiabilidade, qualidade e ou confiança voltou a destacar-se, mas não tanto como nos casos anteriores, tendo sido mencionada por aproximadamente 29% dos 352 alunos. Para isto muito contribuíram as cerca de 31% respostas anuladas. A segunda mais recorrente foi a mesma do grupo anterior, não tendo ido além dos 7%.

As diferenças entre todos os grupos são estatisticamente significativas (médias de 1,9, 1,1 e 0,3 nos níveis 3, 2 e 1, respetivamente).

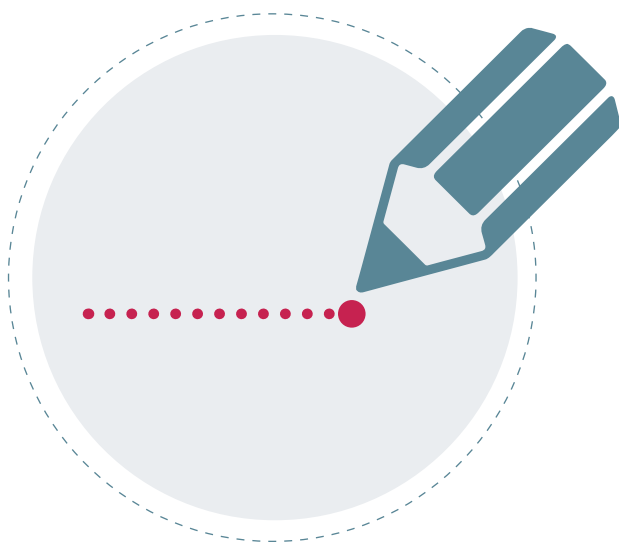
Como referido, o exercício da pergunta anterior assentou numa simulação de uma pesquisa. Ora, um outro ponto a avaliar passou pelo reconhecimento do *site* utilizado e da sua tipologia (questões 46 e 47). As percentagens são francamente favoráveis. Em primeiro lugar porque 92% disseram reconhecer o sítio utilizado. Em segundo lugar porque 88% soube que se tratava de um motor de busca. A questão 47 foi a terceira com menos respostas não valorizadas. Aliás, entre os níveis 3 e 2, aquele com a totalidade de respostas certas e este com 97%, não existem diferenças estatisticamente significativas. E mesmo no Nível 1 o valor de respostas erradas não foi além dos 20% (a pontuação obtida por estes 352 estudantes é, ainda assim, significativamente menor do que a dos alunos dos dois outros grupos).

Bem mais difícil foi a identificação de uma alternativa ao motor de busca usado. Desde logo porque 36% disseram não conhecer, na questão de crivo (Q48). Para além disto, outros 13% - que disseram saber - tiveram a sua resposta errada ou anulada, na questão 49. Ainda assim, a maioria das alternativas apontadas pelos alunos foram tidas como respostas certas. Entre estas destacam-se o *Bing*, referido por 22% dos 679 alunos, o *Yahoo!*, presente em 17% das respostas, e o *Sapo*, indicado por 9% dos alunos que constituem a amostra.

5.0

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES



Conclusões

Este estudo centrou-se num campo ainda pouco explorado e estudado, quer a nível nacional quer internacional, como ficou documentado na primeira parte deste trabalho. Não obstante os importantes contributos dos estudos já desenvolvidos, há ainda um longo caminho a percorrer em relação às metodologias e aos métodos mais adequados para avaliar as competências de literacia mediática. Para além do ‘como’ avaliar, é necessário continuar a refletir sobre ‘o quê’ e ‘porquê’. Esta é uma discussão que está longe de ser consensual, dividindo opiniões. Uma das questões que mais frequentemente se levanta diz respeito à importância e à necessidade de fazer este tipo de avaliação. Outra diz respeito ao modo, perguntando-se se a literacia mediática deve recorrer aos mesmos métodos de avaliação utilizados no ensino formal - e tantas vezes criticados - e se essa medição não reduzirá a literacia mediática meramente a capacidades funcionais e instrumentais.

Sendo a literacia mediática um fenómeno multidimensional, complexo e dinâmico, que envolve processos de comunicação e de interação entre diferentes agentes, como é que a avaliação pode dar conta das diferentes tonalidades que caracterizam a relação com os *media*? Como pode, igualmente, atender aos contextos em que ocorrem as experiências mediáticas, desde o mais próximo e pessoal, ao ambiente mediático mais vasto e em permanente mudança? Citando David Buckingham, “como se avalia a criatividade e a compreensão crítica”? (Buckingham, 2015:s.p.). Como também alerta o investigador britânico, “há o risco de se acabar por medir o que é facilmente mensurável ignorando tudo o resto” (*ibidem*).

Há um corpo vasto de pesquisas centradas no acesso e nos usos dos *media*, sendo menor a quantidade de estudos que têm como foco as dimensões da análise, da compreensão e da produção. O facto de as variáveis ‘acesso’ e ‘usos’ serem “facilmente mensuráveis” pode explicar a vastidão de estudos

5.0.

que as tomam como objeto de análise. Contudo, é um equívoco tomá-los como trabalhos que analisam as competências em literacia mediática, como frequentemente acontece. Pode-se afirmar que as pessoas que têm menos acesso aos *media* têm menos oportunidades de os usar e, conseqüentemente, menos oportunidades para desenvolver a sua literacia mediática, mas poder-se-á afirmar que as pessoas desenvolvem mais a sua literacia mediática como resultado da sua exposição aos meios e de um uso mais frequente dos mesmos? Não poderá esse uso frequente significar a dificuldade em filtrar e selecionar os conteúdos? Foi a dúvida nas respostas a estas questões que nos levou a optar por não considerar, nos níveis de literacia mediática, os dados resultantes da primeira parte do questionário relativos aos acessos e aos usos dos *media*.

Várias questões pautaram este estudo de natureza exploratória, desde a sua conceção até ao momento de o concluir. E muitas outras surgiram com a sua realização. Na verdade, este é um trabalho que oferece mais perguntas do que respostas. Contudo, estas dúvidas e incertezas não lhe retiram importância. A avaliação de competências de literacia mediática poderá mostrar e demonstrar como a promoção da educação para os *media* pode capacitar para o desenvolvimento cultural e para o exercício da cidadania ativa. Pode também fornecer, aos agentes e instituições nacionais e europeias, um quadro que informe o desenho de políticas e de práticas para se atingirem bons níveis de literacia mediática.

Acreditando, portanto, nos princípios da avaliação e na mais-valia que os seus resultados podem representar, junto da sociedade em geral, para explicar a importância da literacia para os *media*, lançamos mãos à realização deste estudo. Dois objetivos principais o nortearam: (1) conhecer os acessos e usos dos *media* por um grupo de jovens a terminar a escolaridade obrigatória, bem como as suas capacidades de leitura e análise críticas e de produção de conteúdos; (2) conceber, testar e validar um instrumento de construção e de avaliação de níveis de literacia mediática. Com base nos resultados

obtidos, é possível destacar um conjunto de notas conclusivas a respeito destes dois objetivos:

1. Os jovens inquiridos demonstram ser um grupo conectado aos *media* e, também, aos outros, através da mediação desses meios. A este nível, não se registam discrepâncias entre os estudantes: 99% têm acesso à televisão; 98% têm acesso a computador com Internet, o mesmo se aplicando aos telemóveis ou *smartphones*; 93% dizem usar sempre ou muitas vezes a Internet, 75% usam as redes sociais para conversar com amigos e família muitas vezes ou sempre. Para além disto, as diferenças de uso dos meios mais frequentes – Internet e televisão – não foram tidas como estatisticamente significativas, isto quando comparadas com dados sociodemográficos como a área científica de estudo, a escola por NUT II, a escolaridade dos pais ou o rendimento mensal líquido do agregado familiar. Atendendo aos índices de acesso e de uso dos *media*, à agilidade e ao à vontade com que parecem usar as tecnologias disponíveis e os *softwares* adjacentes, podemos inferir bons níveis de literacia funcional.
2. O mesmo não se pode afirmar ao nível da capacidade de análise e da compreensão críticas da informação, ou seja, ao nível da literacia crítica. As questões que implicavam uma análise crítica, que ultrapassava os documentos fornecidos e que exigiam um certo conhecimento do campo mediático por parte dos alunos, foram muito menos bem-sucedidas nas suas respostas. O facto de uma pergunta deste género ter sido a mais errada pelos estudantes do grupo com melhores pontuações (referimo-nos à alínea c) da questão 36) pode ser um bom indício disto mesmo: nessa reflexão mais complexa, que pedia a sugestão de fontes para uma notícia, os estudantes revelaram transversalmente muita dificuldade. Pelo contrário, já foi relativamente fácil a sugestão de meios nos quais seria ancorada uma campanha para a associação de estudantes. A familiaridade pode ser uma boa pista para ler estes resultados: se no primeiro caso há um certo desconhecimento das práticas dos jornalistas, no segundo há um con-

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

tacto próximo com a situação apresentada.

3. O reconhecimento de conteúdos elementares – como um artigo de opinião (na pergunta 37) e de um motor de busca (na questão 47) – não foi um problema para os alunos. As perguntas que evocavam estas competências cotaram-se entre as mais pontuadas. Pelo contrário, e não surpreendentemente, o reconhecimento de géneros pouco claros como a publipreportagem ou a sugestão de reguladores próprios dos *media* (e não reguladores mais genéricos, como os que foram avançados mais insistentemente) tiveram resultados bem piores (acima dos 70% e 80% de respostas não valorizadas). Parece-nos, assim, que os conhecimentos existentes serão ora pouco específicos ora pouco presentes. Apesar do uso massivo dos *media*, os elementos próprios do campo destes não são particularmente familiares aos alunos inquiridos.
4. As questões fechadas, em que eram apresentadas possibilidades de resposta, e que, portanto, avaliavam mais as perceções do que as competências dos estudantes, obtiveram valorizações superiores às questões que mobilizavam capacidades de análise e de interpretação, bem como conhecimento sobre os assuntos em questão, relacionados com o campo dos *media*. Esta situação é bastante evidente na questão relativa à citação das fontes de informação (em que apenas 44 respostas não foram valorizadas). Numa pergunta com cinco alternativas facultadas, 94% dos estudantes escolheram as duas possibilidades de resposta que eram valorizadas em termos de pontuação. Mas se a generalidade dos alunos não teve dificuldade em evidenciar a atitude esperada, o mesmo já não se verificou no momento de expor as razões para a escolha de determinadas fontes bibliográficas, em relação a outras. Neste caso, 85% dos respondentes não apresentaram uma justificação válida, dando respostas muito vagas. Ou seja, esses alunos não conseguiram explicar a origem do crédito que atribuíram às fontes escolhidas.
5. A questão relativa ao Serviço Público de *Media* (SPM) revelou-se paradigmática ao nível da discussão sobre o que os jovens devem saber sobre os *media*, bem como sobre o que devemos perguntar-lhes para aferir os seus níveis de literacia mediática. Logo no pré-teste, esta foi uma pergunta problemática, com muitos jovens a não saberem responder, ou a fazerem confusão entre os canais e serviços públicos de *media* e os canais generalistas, sobretudo no que ao meio televisivo dizia respeito. O próprio termo ‘órgãos de informação’ era pouco familiar, provocando, logo na leitura da pergunta, alguma dificuldade que se refletia na compreensão da pergunta e, conseqüentemente, na resposta. O SPM é ou não um tópico que deve ser considerado na avaliação dos níveis de Literacia Mediática? É ou não um assunto sobre o qual os jovens devem manifestar conhecimento quando chegam ao 12º ano de escolaridade e atingem os 17 ou 18 anos de idade? Pelo que nos foi dado a ver, os inquiridos não apresentam conhecimentos profundos em relação a este tópico: apenas 19% conseguiram identificar pelo menos dois meios do vasto universo existente no SPM e somente 17% apontaram uma fonte de financiamento específica. Não chega a 2% os que souberam apontar uma característica distintiva de um SPM. Um pouco melhor surge o reconhecimento do proprietário (38%), talvez por ser mais amplamente discutido nos próprios meios de comunicação social. Perceber como o meta-jornalismo contribui para os níveis de Literacia Mediática poderá ser um desafio para próximas investigações.
6. O envolvimento dos alunos na produção e participação através dos meios também não revelou grande sofisticação ou recorrência. A participação é tendencialmente simples, tal como a produção de conteúdos próprios. Por exemplo, 43% disseram ter partilhado ou recomendado uma marca numa rede social ou comentado uma notícia, no último ano. Em contraste, a produção

5.0.

de um *podcast* ou de um vídeo assume valores bem menores (8% e 19%, respetivamente), isto quando há inúmeras ferramentas para o poder fazer. Para além disto, no caso deste último, a complexidade técnica da produção apurada não foi particularmente elevada: apenas 37 alunos detalharam quatro ou mais momentos da produção do vídeo, o que nos parece poder ser um indício do grau de desenvolvimento técnico e de reflexão implicado na criação do conteúdo em causa.

7. De um modo geral, os resultados alcançados revelam níveis muito baixos de literacia para os *media*, o que está espelhado nas pontuações obtidas. A média de todos os alunos não foi além dos 29,01 valores, uma pontuação considerada muito baixa e que não corresponde às expectativas iniciais. O grupo do Nível 3, que numa escala de 0 a 100 pontos estaria num patamar positivo (considerando os 50 pontos como a fronteira) é constituído apenas por 32 alunos, sendo 71,79 a pontuação máxima alcançada. Aproximadamente metade (14) dos estudantes deste grupo provém da zona Norte (14) e têm pais com estudos superiores. 20 frequentam a área de Ciências e Tecnologias.
8. Há diferenças significativas entre os três grupos, muitas delas comprovadas estatisticamente. O Nível 1 apresenta resultados sempre significativamente menores que os dos restantes grupos, enquanto o Nível 3 revela, de um modo geral, resultados significativamente maiores aos dois outros. Na dezena de casos em que isto não acontece há, aparentemente, dois padrões que importa destacar: o primeiro refere-se às quatro questões com menos respostas não valorizadas (50, 45a, 47 e 37) em que as diferenças entre estes dois grupos não são de assinalar, pelo menos estatisticamente; o segundo remete para a dificuldade geral quando as questões envolviam um maior pendor reflexivo ou implicavam conhecimentos mais específicos. As alíneas relativas ao SPM ilustram isto mesmo: só na questão aparentemente mais acessível – relativa à propriedade dos meios – o Nível 3 se destacou do 2. Nas outras questões, naquelas que registaram resultados mais baixos e que implicavam respostas mais complexas, os poucos pontos foram transversais aos dois grupos com melhores resultados. Em sentido inverso, em todas as questões de produção os 32 alunos do Nível 3 destacaram-se dos demais. Quanto a acessos, importa dizer que o Nível 3 se diferenciou dos outros grupos apenas nos meios impressos: jornais, revistas e livros. Vale a pena ainda referir o facto das cinco questões com respostas mais e menos valorizadas serem comuns aos três grupos, o que sugere graus de dificuldade e de facilidade de compreensão, interpretação e análise próximos, ainda que revertam em resultados distintos.
9. Que fatores contribuem para estes resultados? Que fatores estão na origem das diferenças entre os grupos? Que fatores explicam que os jovens do grupo do Nível 3 manifestem um maior conhecimento sobre os *media* e demonstrem mais capacidades de análise e de avaliação críticas, apesar de alguma exceções? O que justifica a maior participação deste grupo nos *media* escolares ou a maior complexidade técnica demonstrada na produção de um vídeo, por exemplo? Para procurar explicar os resultados alcançados pelos jovens posicionados no Nível 3, avançamos com a possibilidade de poderem estar relacionados com a sua maior atenção e conhecimento ao e sobre o mundo que os rodeia e com um nível mais avançado de desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Além disso, o nível de literacia mediática destes jovens pode também estar relacionado com os interesses, as motivações e as preferências que têm pelos *media*, bem como com as funções e o papel que os diferentes meios representam nas suas vidas.
10. Apesar de a análise dos usos ter evidenciado diferenças estatisticamente significativas quando comparada com variáveis como o nível de esco-

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

laridade e o rendimento do agregado familiar, não foram, contudo, encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da pontuação das questões avaliadas no que diz respeito ao nível de escolaridade dos pais, à profissão, ao rendimento do agregado familiar e ao meio de residência. No entanto, sobressaem algumas tendências da análise destas variáveis, por grupo. O de Nível 3 tem pelo menos metade dos progenitores com ensino superior. Esta proporção baixa nos outros dois níveis: no 2 só 38% das mães e 23% dos pais têm este nível de ensino; no 1 os valores baixam ainda mais, para 27% e 23%, respetivamente. Não surpreendentemente, também só no Nível 3 a maioria dos pais e mães (sempre acima dos 60%) desempenham uma profissão qualificada. Estes cenários refletem-se no rendimento mensal líquido do agregado familiar: se no Nível 3 os dois intervalos mais significativos são os 1001 e 2000 euros (14 alunos em 32) e os 2001 e 4000 euros (9 alunos), nos níveis 2 e 1 são os 500 e 1000 euros (31% e 28%, respetivamente) e os 1001 e 2000 euros (25% em ambos os grupos). No que diz respeito à área geográfica, a amostra é mais homogénea: a maioria dos alunos dos três grupos reside em áreas predominantemente urbanas (proporcionalmente, o valor até é mais elevado no Nível 1 – 72%).

11. Os resultados francamente baixos derivam dos exercícios propostos ou da falta de conhecimentos sobre os *media*? Parece-nos que a explicação estará na interação entre estes dois fatores. Durante a elaboração do questionário, um dos dilemas recorrentes envolveu uma questão que ficou por responder: o que é que estes jovens estudantes devem saber? Sem ter isto bem definido torna-se difícil escolher o que avaliar ou ensinar. Para esta dificuldade em muito contribui o espaço reduzido que a Educação para os *Media* ocupa nos *curricula* escolares.
12. Os jovens que revelam baixos níveis de literacia mediática, assim como os que revelam, em

certo grau, competências neste domínio, levantam importantes questões sobre as estratégias a adotar para desenvolver as competências dos estudantes em literacia para os *media*. Sendo um estudo realizado com um grupo que está a terminar a escolaridade obrigatória, os resultados alcançados sugerem que, nem no Ensino Básico, nem no Secundário, foram adquiridos conhecimentos relacionados com os *media* que permitam superar certas dimensões necessárias à compreensão dos *media* e do seu papel na sociedade. Apesar de há vários anos se defender a necessidade de uma Literacia para os *Media*, esse trabalho no terreno é ainda extraordinariamente frágil e fragmentário (cf. Pinto *et al.*, 2011) e não há, e dificilmente podia haver, um trabalho de avaliação e de pesquisa sobre as especificidades deste tipo de avaliação. Espera-se que os resultados deste estudo realcem a importância da promoção da Literacia Mediática, neste caso específico, junto das gerações mais jovens.

Recomendações

Para a realização deste estudo, a equipa começou por fazer uma síntese das definições de literacia para os *media* e de competência, esclarecendo os conceitos adotados. Teve também em conta os contributos de estudos já realizados neste domínio e definiu-se um modelo de análise que identificava as dimensões de literacia mediática a serem observadas. Contudo, é necessária uma maior especificação destas dimensões, e dos respetivos indicadores, por grupo etário. A questão da idade é uma variável importante porque o que se espera de uma criança de nove ou dez anos é diferente do que se espera de um jovem de dezassete ou dezoito anos, por exemplo. Além disso, essa especificação ajudará a responder à pergunta que antecede o desenho do instrumento de recolha de dados: o que é um estudante (do 2º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário, por exemplo) deve saber sobre o campo e o ambiente mediático *media*? A resposta a esta pergunta é essencial para identificar as dimen-

5.0.

sões de literacia mediática que se pretender avaliar.

O Referencial de Educação para os *Media*, aprovado em abril de 2014 pelo Ministério da Educação, pode ser uma importante base de trabalho e um ponto de partida essencial para a definição e especificação dos indicadores que permitirão avaliar os níveis de literacia mediática, desde o pré-escolar ao ensino secundário. O documento 'Aprender com a Biblioteca Escolar', publicado pela RBE em novembro de 2012, e a experiência da sua aplicação pelas bibliotecas escolares no campo da literacia da informação e dos *media*, constituem outro elemento essencial para o trabalho referido.

Uma outra recomendação recai no tipo de metodologias a utilizar. Neste caso, o instrumento utilizado foi o mais adaptado e adequado? Não nos parece desapropriado um questionário do género do que foi usado neste estudo, que contempla questões baseadas em exercícios que implicam a mobilização de conhecimentos e de capacidades. Contudo, a conjugação de métodos, sobretudo quantitativos com qualitativos, pode beneficiar a investigação. Os métodos qualitativos podem, inclusive, dar atenção aos contextos em que ocorrem as experiências e as práticas mediáticas, um aspeto a que a pesquisa quantitativa muito dificilmente pode atender. Sendo os contextos e as relações que os sujeitos estabelecem com os *media* variáveis fundamentais para a compreensão das experiências mediáticas, a investigação deve dar-lhes a devida importância.

Neste estudo foram valorizadas dimensões e competências marcadamente cognitivas. Dada a natureza das experiências dos *media* e o tipo de avaliações passíveis de serem desenvolvidas em processos de Educação para os *Media*, talvez se possa alargar as componentes a avaliar, de modo a dar conta da complexidade aqui envolvida. Como se sublinha neste Relatório, é necessário atender aos processos e não apenas aos resultados. Nomeadamente, importará, no futuro, avaliar a eficácia de ações - pontuais e continuadas - de Educação para os *Media*.

Por último, e na linha do que Buckingham sugeria

no Relatório que elaborou em 2005 para a OFCOM sobre a Literacia para os *Media* de crianças e jovens, parecem-nos importantes estas duas notas:

- Este estudo seguiu uma abordagem transmedia e transliteracias, supondo a transferência de conhecimento e de competências de análise, de compreensão e de produção entre os *media*. No entanto, será que um jovem com um nível elevado de literacia em navegação *online* tem o mesmo nível de literacia em televisão, por exemplo? Este é um aspeto que deve merecer maior atenção em próximos trabalhos.
- Merece também maior atenção o modo como as dimensões da literacia mediática se interrelacionam: como é que a experiência dos jovens enquanto consumidores se reflete nas suas práticas de produção e de participação e como é que estas contribuem para um consumo mais crítico, esclarecido e informado.

Não fazia parte dos objetivos deste estudo a avaliação das capacidades de aplicação/transferência destas competências a/para situações específicas da vida quotidiana, nos planos cívico-político, de saúde, de emprego e numa série de outras situações e necessidades com que os cidadãos se confrontam no seu dia a dia e que se cruzam com os meios de comunicação e informação. Todavia, este pode ser um interessante ângulo de abordagem em estudos futuros.



*
Página intencionalmente deixada em branco

- Arke, E. T. & Primack, B. A. (2011), 'Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure' [<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3092308/pdf/nihms-278736.pdf>, acessado a 5 de Março de 2014].
- Ashley, S., Maksl, A., Craft, S. (2013), 'Developing a News Media Literacy Scale', *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(1): 7-21.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. da, Ávila, P. (1996), *A literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buckingham, D (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: A review of the research literature on behalf of Ofcom*. London: Ofcom.
- Buckingham, D. (2001). Media Education: a global strategy for development. Policy Paper prepared for UNESCO Sector of Communication and Information.
- Buckingham, D. (2015, 15 de maio). Mapping and measuring media literacy. [Post em blogue]. Acessado em <http://davidbuckingham.net/2015/05/15/mapping-and-measuring-media-literacy/>.
- Bulger, M. E. (2012), 'Measuring media literacy in a national context: Challenges of definition, method and implementation', *Medijske Studije/Media Studies*, 3(6): 83-103.
- Carvalho, A. (2014), *Avaliação dos níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com adultos no mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34309/1/Am%C3%A1lia%20Teixeira%20Carvalho.pdf>.
- Comissão Europeia (CE) (2009). *Recomendação da Comissão sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*. Recomendação 2009/625/CE de 20 de agosto.
- Comissão Europeia (CE) (2012). *First Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the application of Directive 2010/13/EU 'Audiovisual Media Service Directive'*. COM(2012) 203 final.
- Conselho da Europa (2000). *Recommendation 1466 –Media Education*. Texto adotado pela Assembleia Parlamentar em 27 de junho.
- Conselho Nacional da UNESCO et al. (2011), 'Literacia dos media - Declaração de Braga' in Pereira, S. (org.) (2011) *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*, 25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, pp. 851-853 [<http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/view/520/490>, acessado a 10 de Outubro de 2013].
- Drexel, I. (2003), 'Two Lectures: The Concept of Competence – an Instrument of Social and Political & Change Centrally Coordinated Decentralization – No Problem? Lessons from the Italian Case', Working Paper 26 [<http://www.ub.uib.no/elpub/rokkan/N/N26-03.pdf>, acessado a 7 de Março de 2014].
- DTI & EAVI (2011), *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe – Final Report*;
- European Association for Viewers Interests - EAVI (coord.), Universidade Autónoma de Barcelona, CLEMI, Universidade Católica de Louvain, Universidade de Tampere (2009), *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report*, Bruxelas, Comissão Europeia (Disponível online em: http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm).
- Fastrez, P. (2010), 'Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il?', *Recherches en Communication – Les compétences médiatiques des gens ordinaires (I)*, 33: 35-52.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012), 'La competência mediática: proposta articulada de dimensiones e indicadores', *Comunicar*, 38(XIX): 75-82.
- Ferrés, J. (2007), 'La competência en comunicació audiovisual: dimensiones e indicadores', *Comunicar*, 29(XV): 100-107.

- Firmino da Costa, A. (2003), 'Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação' in Quintanilha, A. et al. (2003) *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 179-194.
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). 'Construindo o Conceito de Competência', *Revista de Administração Contemporânea*, Edição Especial: 183-196 [http://www.anpad.org.br/rac/vol_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf, acessado a 3 de Março de 2014].
- ICA (2010). *Anuário Estatístico. Facts & Figures*. Lisboa: ICA.
- João, S. G. & Menezes, I. (2008), 'Construção e validação de indicadores de literacia mediática', *Comunicação e Sociedade*, 13: 55-68.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M., Morel, D. (2006), 'Revisiting the Concept of Competence as an Organizing Principle for Programs of Study: From Competence to Competent Action', Observatoire des Réformes en Education [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_English.pdf, acessado a 6 de Fevereiro de 2014].
- Livingstone, S. (2004), 'What is Media Literacy?' [http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_(LSERO).pdf, acessado a 17 de Outubro de 2013].
- Livingstone, S., Papaioannou, T., Grandío Pérez, M. del M., Wijnen, C. W. (2012), 'Critical Insights in European Media Literacy Research and Policy', *Medijske Studije/Media Studies*, 3(6): 2-12.
- Livingstone, S., Van Couvering, E. & Thumim, N. (2008), 'Converging Traditions of Research on Media and Information Literacies - Disciplinary, Critical, and Methodological Issues', in Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. J. (ed.) *Handbook of Research on New Literacies*, Routledge, pp. 103-132.
- Lopes, P. (2013), *Literacia mediática e cidadania - Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa*, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Tese de Doutoramento.
- Lopes, P. C. (2011), 'Literacia Mediática e Cidadania. Perfis de estudantes universitários da Grande Lisboa: Enquadramento teórico-conceitual, questões metodológicas e operacionais' in Pereira, S. (org.) (2011) *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*, 25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, pp. 449-462 [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/view/483, acessado a 29 de Outubro de 2013].
- Marín, F. G. (2012), 'El concepto de competencias', *Revista Ibero-americana de Educação*, 60 (4): 1-13 [http://www.rioei.org/deloslectores/5247Espinoza.pdf, acessado a 30 de Dezembro de 2013].
- Marôco, J. (2011), *Análise Estatística – Com utilização do SPSS Statistics*. Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Martino, L. M. S. & Menezes, J. E. de O. (2012), 'Media Literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada', *Líbero*, 15 (29): 9-18.
- Moeller, S., Joseph, A., Lau, J. & Carbo, T. (2011), 'Towards Media and Information Literacy Indicators', Background Document of the Expert Meeting at 4-6 November, Bangkok, Thailand, Paris: UNESCO.
- Murray, T. S. (2003), 'Training cycles and skill for new learning activities: The case of Portugal' in Quintanilha, A. et al. (2003) *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 155-178.
- OFCOM (2008), *Media Literacy Audit: Report on UK children's media literacy* [http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit-2010/ml_childrens08.pdf, acessado 7 de Novembro de 2013].
- Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia (2010). *Directiva relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros respeitantes à oferta de serviços de comunicação social audiovisual (Directiva «Serviços de Comunicação Social Audiovisual»)*. 2010/13/EU de 10 de março.
- Pérez Tornero, J. M. (2007a), 'A nova competência comunicativa num contexto mediático' in Pérez Tornero, J. M. (coord.) (2007) *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação – Novas linguagens e consciência crítica*, Porto: Porto Editora, pp. 69-82.

- Pérez Tornero, J. M. (dir.) (2007b), *Current trends and approaches to media literacy in Europe*.
- Perrenoud, P. (1995), 'Des savoirs aux compétences - De quoi parle-t-on en parlant de compétences?', *Pédagogie Collégiale*, 9(1): 20-24 [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/auteurs/Perrenoud,%20Philippe/Perrenoud,%20Philippe%20(09,1).pdf, acedido a 4 de Março de 2014].
- Perrenoud, P. (1999), 'Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?', *Pédagogie collégiale*, 12(3): 14-17 [http://cegepsherbrooke.qc.ca/~srd/Jped070109/perrenoud_philippe_123.pdf, acedido a 4 de Março de 2014].
- Perrenoud, P. (2004), 'Évaluer des compétences' [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts_Madrid05_Perrenoud_EvaluerCompétences_FR.pdf, acedido a 4 de Março de 2014].
- Pinto, M. (coord.), Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011) *Educação para os Media em Portugal – Experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Potter, W. J. (1998), *Media Literacy*, Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Potter, W. J. (2010), 'The State of Media Literacy', *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4): 675-696.
- Ricardo, E. C. (2010), 'Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas', *Cadernos de Pesquisa*, 40 (140): 605-628 [http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf, acedido a 4 de Março de 2014].
- Roosen, T. (ed.) (2013), *Les compétences en éducation aux médias*, Bruxelas: Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias.
- Sarmiento, M. J. (2011), 'A reinvenção do ofício de criança e de aluno', *Atos de Pesquisa em Educação*, 6 (3): 581-602.
- Silva, S. (2010), *Teorias da conspiração: Sedução e resistência a partir da literacia mediática*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55681>.
- Sultana, R. G. (2009), 'Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts', *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9: 15-30 [https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0015/60414/Competence_IJEVG.pdf, acedido a 4 de Março de 2014].
- Vicente, P., Reis, E. e Ferrão, F. (1996), *Sondagens - A amostragem como factor decisivo da qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Youth Media Education (2002). *Recomendações dirigidas à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO*. Sevilha, 15-16 de fevereiro.

ANEXOS

ANEXO A

Lista das escolas que participaram no estudo

ANEXO B

Lista de Professores bibliotecários e coordenadores interconcelhios que colaboraram na aplicação do questionário

ANEXO C

Operacionalização das dimensões e das questões em análise do questionário

ANEXO D

Correção e codificação das questões abertas dos blocos II e III do questionário

ANEXO E

Respostas obtidas e respetiva valorização

ANEXO F

Inquérito a alunos do 12º ano

Anexo A

LISTA DAS ESCOLAS QUE PARTICIPARAM NO ESTUDO



01. Escola Secundária Leal da Câmara, Sintra
02. Escola Básica e Secundária de Melgaço, Melgaço
03. Escola Secundária de São João do Estoril, Cascais
04. Escola Secundária Vergílio Ferreira, Lisboa
05. Escola Secundária Alberto Sampaio, Braga
06. Escola Secundária de Miraflores, Oeiras
07. Escola Secundária da Portela (Arco Íris) – Loures
08. Escola Secundária de Amares, Amares
09. Escola Secundária de Amarante, Amarante
10. Escola Secundária Camilo Castelo Branco, Vila Real
11. Escola Secundária de Cascais, Cascais
12. Escola Básica e Secundária de Alcains, Castelo Branco
13. Escola Secundária de Santa Comba Dão, Santa Comba Dão
14. Escola Básica e Secundária de Anadia, Anadia
15. Escola Secundária Dr. Mário Sacramento, Aveiro
16. Escola Secundária André de Gouveia, Évora
17. Escola Secundária Emídio Garcia, Bragança
18. Escola Secundária Dr. João de Araújo Correia, Peso da Régua
19. Escola Secundária Avelar Brotero, Coimbra
20. Escola Secundária de Montemor-o-Velho, Montemor-o-Velho
21. Escola Secundária de Lousada, Lousada
22. Escola Secundária António Nobre, Porto
23. Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, S. D. de Rana
24. Escola Secundária Henriques Nogueira, Torres Vedras
25. Escola Secundária de S. Lourenço, Portalegre
26. Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo, Leiria
27. Escola Básica e Secundária de Macedo de Cavaleiros, Macedo de Cavaleiros
28. Escola Secundária de Grândola, Grândola
29. Escola Secundária José Régio, Vila do Conde
30. Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, V.N. Gaia
31. Escola Básica e Secundária de Ponte da Barca, Ponte da Barca
32. Escola Secundária Braamcamp Freire, Odivelas
33. Escola Secundária Viriato, Viseu
34. Escola Secundária du Bocage, Setúbal
35. Escola Secundária de Santa Maria Maior, Viana do Castelo
36. Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca, Proença-a-Nova
37. Escola Básica e Secundária Aquilino Ribeiro, Oeiras
38. Escola Básica e Secundária Seomara da Costa Primo, Amadora
39. Escola Secundária Diogo de Gouveia, Beja
40. Escola Secundária de Cantanhede, Cantanhede
41. Escola Secundária da Sé, Guarda
42. Escola Secundária de Silves, Silves
43. Escola Secundária de Figueiró dos Vinhos, Figueiró dos Vinhos
44. Escola Secundária de Seia, Seia
45. Escola Secundária Gil Eanes, Lagos
46. Escola Secundária D. Sancho II, Elvas

Escolas participantes no pré-teste

01. Escola Secundária de Paços de Ferreira
02. Escola Secundária de Pedro Nunes, Lisboa

Anexo B

LISTA DE PROFESSORES BIBLIOTECÁRIOS E COORDENADORES INTERCONCELHIOS QUE COLABORARAM NA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

- Adelina da Conceição Freire
- Alcina Correia
- Ana Cristina Sarmento
- Ana Faria
- Ana Isabel Craveiro
- António Padeira
- António Pereira
- Carla Correia
- Carla Fernandes
- Carlos Pinheiro
- Carlos Serra
- Célia Bento
- Célia Maria José
- Cláudia Susana dos Santos
- Elsa Conde
- Elsa Ferreira
- Esperança Calado
- Eunice Pinho
- Fátima Isabel Araújo
- Fernanda Freitas
- Fernanda Maria Viegas
- Graça Maria Coelho
- Graça Moniz Maia
- Helena Araújo
- Helena Brígida
- Helena Duque
- Helena Espírito Santo
- Helena Paula Nogueira
- Helena Paz dos Reis
- Isabel Antunes
- Isabel Bessa Garcia
- Isabel Gameiro
- Isabel Maria Bernardo
- Isabel Mendinhos
- Isabel Nina
- João Proença
- Jorge Brandão Carvalho
- José Saro
- Liliana Silva
- Lucília Santos
- Luís Manuel Meira Arezes
- Magda Cruz
- Manuela Maria Monteiro
- Manuela Silva
- Maria Adelaide Costa
- Maria Artur Barros
- Maria de Fátima Machado Pinto
- Maria de Lurdes Almeida
- Maria do Carmo Amaral
- Maria do Carmo Pato
- Maria do Céu Afonso
- Maria Dulce Duarte Gomes
- Maria Emília Polaco
- Maria Irene Ferreira
- Maria José Alves
- Maria José Peredo
- Maritza Dias
- Paixão Pinto
- Paula Correia
- Raquel Ramos
- Regina Campos
- Rosário Fernandes
- Sandra Rute Soares
- Sandra Santos
- Teresa Freitas
- Teresa Guerreiro
- Zelinda Baião
- Zulmira Fernandes

Anexo C

OPERACIONALIZAÇÃO DAS DIMENSÕES E DAS QUESTÕES EM ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

	<i>Dimensões</i>	<i>Componentes</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Perguntas</i>	<i>Objectivos</i>	<i>Média pontos/ pontos possíveis</i>
Bloco I	<i>Acessos e usos</i>	Disponibilidade dos meios	Meios que o inquirido dispõe em casa	14, 15	Aferir a que meios - próprios ou do agregado familiar - o inquirido tem acesso	-
		Existência, recorrência, ponderação e objectivos dos usos	Frequência do uso dos meios	16, 17, 20, 21, 23, 25, 26, 28, 30, 35	Verificar que usos existem e a sua recorrência (apercebida) na vida dos inquiridos	-
		Usos concretizados	Usos concretizados	15, 34	Averiguar e existência ou ausência de alguns usos e práticas	-
		Funções associadas a cada meio	Funções associadas a cada meio	32	Perceber que funções os inquiridos mais associam a cada meio	-
		Usos pretendidos	Usos pretendidos	33, 35	Constatar quais as utilizações que os inquiridos procuram fazer em relação a cada meio (e que meios são mais usados para um dado objectivo)	-
Bloco II	<i>Compreensão, análise e avaliação</i>	Interpretação e classificação dos media, dos seus atores e dos seus conteúdos	Decomposição de mensagens em elementos com significado	36a, 36c, 36d, 38	Identificar e interpretar partes relevantes de uma determinada mensagem, de um todo	3,77/14 (24,78%)
			Identificação, distinção e/ou caracterização de géneros e conteúdos (e das suas relações)	36c, 36d, 37	Reconhecer diferentes géneros e/ou conteúdos, ponderando, quando aplicável, as relações que estabelecem entre si	4,03/9 (44,78%)

C

Bloco II

Compreensão, análise e avaliação	Interpretação e classificação dos media, dos seus atores e dos seus conteúdos	Identificação, distinção e/ou caracterização de meios, atores e instituições (e das suas relações)	38, 42a, 44, 47, 49	Identificar e nomear diferentes meios, atores e/ou instituições, ponderando, quando aplicável, as relações que estabelecem entre si	7,52/17 (44,24%)
	Compreensão do(s) contexto(s) dos meios, atores e conteúdos	Conhecimentos sobre o contexto empresarial dos meios	40, 42b	Aferir conhecimentos relativos à propriedade dos meios e ao funcionamento destes	1,25/12 (10,42%)
		Conhecimentos sobre os contextos de funcionamento dos meios	49, 63	Reconhecer a diversidade de meios e plataformas existentes	1,51/3 (50,33%)
			42d, 44	Demonstrar conhecimentos sobre os modos de produção e financiamento dos meios e dos seus conteúdos	2,29/6 (38,17%)
	Avaliação dos meios, atores e conteúdos	Conhecimentos sobre instâncias de regulação dos meios, atores e conteúdos	65	Verificar conhecimentos relativos à existência de instâncias de regulação especialmente vocacionadas para os <i>media</i>	0,69/6 (11,50%)
			50, 51	Perceber se os inquiridos reconhecem a necessidade de respeitar os direitos de autor e atribuir corretamente a informação partilhada	3,72/9 (41,33%)
Avaliação dos meios, atores e conteúdos em função da sua origem e identificação		41, 66, 67	Reconhecer como os meios podem ser utilizados para comunicar	4,03/9 (44,78%)	
		45	Justificar a escolha ou rejeição de um meio ou conteúdo em função da informação disponibilizada sobre a respetiva origem, autoria e conteúdo	4,67/10 (46,70%)	

Anexo C

OPERACIONALIZAÇÃO DAS DIMENSÕES E DAS QUESTÕES EM ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Bloco II		Avaliação dos meios, atores e conteúdos	Avaliação dos objetivos dos meios, atores e conteúdos	42c	Refletir sobre o propósito dos meios, atores e/ou conteúdos	1,11/3 (36,67%)
			Ponderação e sugestão de meios, atores e conteúdos alternativos	36b	Ponderar e sugerir meios, atores e/ou conteúdos alternativos	0,14/2 (7,00%)
Bloco III	Participação e produção	Capacidade de participação através dos meios	Existência de tentativas de participação através dos meios de comunicação	60	Aferir práticas ou tentativas de participação realizadas	1,91/10 (19,10%)
		Produção de conteúdos	Menção a produção de conteúdos	56, 58, 60	Verificar o envolvimento dos alunos na produção de conteúdos	2,48/22 (11,27%)
			Explicitação do envolvimento na produção de conteúdos	57, 59, 61	Avaliar o nível de envolvimento dos inquiridos na produção de conteúdos e a complexidade das práticas efetuadas	1,21/18 (6,72%)

Dados sociodemográficos

Indicadores	Perguntas
Idade	1
Género	2
Escola	3
Escola – por NUT II	3
Área científica	4
Expectativa pós-secundário	6
Concelho de residência – por NUT II	7
Freguesia de residência – por Tipologia de áreas urbanas	7
Profissão de pai e mãe – de acordo com Classificação nacional de profissões	8, 9
Habilitações escolares de pai e mãe	12
Rendimento mensal líquido do agregado familiar	13

Anexo D

CORREÇÃO E CODIFICAÇÃO DAS QUESTÕES ABERTAS DOS BLOCOS II E III DO QUESTIONÁRIO

Pergunta	Nível	Pontos	Respostas
Q36	3	10	-
Q36a	3	2 2 1 0	<p>Valor máximo</p> <p>Resposta certa: Identificação de ambas as fontes citadas no texto</p> <p>Resposta parcialmente certa: Identificação de uma das fontes citadas no texto</p> <p>Resposta errada: Não identificação de qualquer fonte ou identificação de fonte(s) que não as explicitamente citadas/sem resposta/resposta invalidada</p>
-	-	-	Nota: As respostas que combinem as fontes certas com outras serão valorizadas. Ainda assim, serão descontados pontos (0,5) por cada alternativa erradamente apontada, até a um valor mínimo de 0,1.
Q36b	3	2 2 1 0	<p>Valor máximo</p> <p>Valorização elevada: Identificação de pelo menos uma fonte capaz de desenvolver/ problematizar a publlirreportagem enquanto forma de comunicação (mesmo entre outras não relacionadas, desde que validadas)</p> <p>Valorização intermédia: Identificação de outro tipo de fontes (validadas)</p> <p>Sem valorização: Sem resposta/resposta invalidada</p>
-	-	-	Nota: As respostas que combinem as fontes validadas com invalidadas serão valorizadas. Ainda assim, serão descontados pontos (0,5) por cada alternativa erradamente apontada, até a um valor mínimo de 0,1.
Q36c	3	3 3 2 0	<p>Valor máximo</p> <p>Resposta certa: Correcta identificação da publlirreportagem como um género que cria textos com forma jornalística, mas com conteúdos comerciais, institucionais, etc.</p> <p>Resposta parcialmente certa: Simples referência à publlirreportagem como uma mistura de reportagem e publicidade</p> <p>Resposta errada: Não identificação da natureza híbrida da publlirreportagem/sem resposta/resposta invalidada</p>
Q36d	3	3 3 2 0	<p>Valor máximo</p> <p>Resposta certa: Referência à necessária separação entre publicidade e conteúdos noticiosos, dado o princípio da identificabilidade</p> <p>Resposta parcialmente certa: Referência ao princípio da identificabilidade ou à necessária separação entre publicidade e conteúdos noticiosos</p> <p>Resposta errada: Qualquer outra resposta/sem resposta/resposta invalidada</p>
Q37	1	3 3 0	<p>Valor máximo</p> <p>Resposta certa: Artigo de opinião</p> <p>Resposta errada: Notícia ou Reportagem</p>
Q38	2	6 6 3 0	<p>Valor máximo</p> <p>Resposta certa: Reconhecimento do product placement da SEAT na série (ou ao carro conduzido)</p> <p>Resposta parcialmente certa: Referências genéricas a publicidade no excerto</p> <p>Resposta errada: Não identificação do product placement/sem resposta/resposta invalidada</p>

Anexo D

CORREÇÃO E CODIFICAÇÃO DAS QUESTÕES ABERTAS DOS BLOCOS II E III DO QUESTIONÁRIO

Q40	3	10 10 0	<p>Valor máximo</p> <p>Resposta certa: Identificação da relação organizacional entre a Columbia e a Sony (a primeira como uma divisão da Sony Pictures Entertainment)</p> <p>Resposta errada: Não identificação da relação organizacional existente entre a Sony e a Columbia/sem resposta/resposta invalidada</p>
Q41	1	3 3 2 0 0	<p>Valor máximo</p> <p>Valorização elevada: Menção ao uso de dois ou mais meios de comunicação, concretizando-os</p> <p>Valorização intermédia: Referência ao uso de um meio de comunicação, concretizando-o</p> <p>Sem valorização - resposta não especificada: Indica tipo de meio, mas não o especifica</p> <p>Sem valorização: Inexistência do uso de meios de comunicação/sem resposta/resposta invalidada</p>
-	-	-	<p>Nota: As respostas não especificadas conjugadas com meios concretizados não são contabilizadas. Assim, um meio específico conjugado com uma outra resposta genérica vale apenas um meio. Também não originam descontos.</p>
Q42	3	10	-
Q42a	3	2 2 1 0	<p>Valor máximo</p> <p>Resposta certa: Referência a dois meios do Serviço Público de Rádio e Televisão</p> <p>Resposta parcialmente certa: Referência a um dos meios do Serviço Público de Rádio e Televisão</p> <p>Resposta errada: Referência apenas a meios que não integram o Serviço Público de Rádio e Televisão/sem resposta/resposta invalidada</p>
-	-	-	<p>Nota: As respostas que combinem meios do Serviço Público com outras serão valorizadas. Ainda assim, serão descontados pontos (0,5) por cada alternativa erradamente apontada</p>
Q42b	3	2 2 0	<p>Valor máximo</p> <p>Resposta certa: Estado ou governo português</p> <p>Resposta errada: Qualquer outra resposta/sem resposta/resposta invalidada</p>
Q42c_2	3	3 3 2 0	<p>Valor máximo</p> <p>Aproxima-se do conceito de SPRT: Identificação de elementos que remetam para a especificidade do SPRT⁴². Esta encontra-se definida em (1) "Missão, Objetivos e Obrigações de Serviço Público", do sítio da RTP na Web, (2) Lei da Televisão, no número 2 do artigo 50.º e no artigo 51.º, (3) Lei da Rádio, no número 2 do artigo 48.º e no artigo 49.º, (4) Contrato de Concessão do Serviço Público de Televisão, nas cláusulas 2.ª, 5.ª, 6.ª e 7.ª (para além disto, a parte III do mesmo documento – cláusulas 8.ª a 14.ª – estabelece as obrigações mínimas de cada serviço do SPT. Já a parte IV – cláusulas 15.ª a 24.ª – especifica outras obrigações), (5) Contrato de Concessão do Serviço Público de Rádio, nas cláusulas 4.ª, 5.ª, 6.ª, 7.ª, 8.ª e 9.ª</p> <p>Aproxima-se vagamente do conceito de SPRT: Referência a características aplicáveis ao SPRT, ainda que vagas</p> <p>Não se aproxima/resposta errada: Qualquer outra resposta/sem resposta/resposta invalidada</p>

⁴² Foram valorizadas as respostas que apontaram pelo menos uma destas características: um serviço gratuito e/ou público de qualidade, um serviço para um número máximo de pessoas, um serviço para a divulgação da cultura portuguesa, um serviço que incentiva a participação cívica e o sentido crítico do público.

D

Q42d	3	3 3 2 0	<p>Valor máximo</p> <p>Resposta certa: Referência a (1) contribuição audiovisual ou (2) Indemnizações compensatórias ou (3) Publicidade e/ou (4) Chamadas de valor acrescentado</p> <p>Resposta parcialmente certa: Aproximações às formas de financiamento anteriormente enunciadas (por exemplo, resposta 'impostos', 'conta da luz', 'taxas', 'estado')</p> <p>Resposta errada: Qualquer outra resposta/sem resposta/resposta invalidada</p>
Q44	1	3 3 2 0	<p>Valor máximo</p> <p>Aproxima-se do conceito desenvolvendo-o: Reconhecimento de que foram disponibilizados bens ou serviços por parte de uma marca, tendo estes ajudado na realização do programa televisivo</p> <p>Aproxima-se vagamente do conceito: Referência não especificada a um patrocínio/apoio de uma marca ao programa</p> <p>Resposta errada: Qualquer outra resposta/sem resposta/resposta invalidada</p>
Q45	3	10	-
Q45a	3	6 2 2 2 3 3	<p>Resultado obtido pela soma dos pontos das duas alternativas escolhidas</p> <p>Wikipédia</p> <p>Indústrias da Floresta</p> <p>Blogue 'Árvores'</p> <p>Repositorium</p> <p>Jornal do País</p>
-	-	-	Nota: Apenas as duas primeiras alternativas apontadas são consideradas
Q45b	3	4 4 0	<p>Valor máximo</p> <p>Valorização elevada: Avaliação da credibilidade das fontes a partir de pelo menos um dos critérios avançados no Anexo C</p> <p>Sem valorização: Sem resposta ou sem justificação</p>
Q47	1	3 3 0	<p>Valor máximo</p> <p>Resposta certa: Motor de busca</p> <p>Resposta errada: Qualquer outra resposta</p>
Q49	1	3 3 0	<p>Valor máximo</p> <p>Resposta certa: Indicação de um ou mais motores de busca (exceptuando o Google)</p> <p>Resposta errada: Qualquer outra resposta/sem resposta/resposta invalidada</p>
-	-	-	Nota: Apenas a primeira das alternativas apontadas é considerada
Q50	1	3 2 3 0 0 0	<p>Valor máximo</p> <p>Às vezes, quando me lembro</p> <p>Sim, sempre, é importante fazer isso</p> <p>Nunca, não acho que seja importante</p> <p>Nunca, não sabia que se devia fazer isso</p> <p>Não, porque não sei como se faz</p>

Anexo D

CORREÇÃO E CODIFICAÇÃO DAS QUESTÕES ABERTAS DOS BLOCOS II E III DO QUESTIONÁRIO

Q51	2	6 6 3 a 1 0	<p>Valor máximo</p> <p>Valorização elevada: Referência à necessária identificação de, pelo menos, quatro dos seguintes elementos: autor, data, título, editora, edição, local de edição, nome do site, link (se conjugado com pelo menos um elemento de fonte digital), data de consulta, nome de meio de comunicação, páginas, parágrafos e modelos de citação (APA, NP 405, etc.)</p> <p>Valorizações intermédias: Um ponto por cada elemento, até perfazer os quatro acima mencionados (a referência ao link só é valorizada quando conjugada com outro elemento passível de ser referido em fonte digital; se não o for é apenas mais uma referência genérica, sem valorização)</p> <p>Sem valorização: Sem resposta/resposta invalidada</p>
Q57	2	6 6 3 0	<p>Valor máximo</p> <p>Valorização elevada: Enunciou as funções (de produção) que desempenha ou desempenhou no meio escolar</p> <p>Valorização intermédia: Referiu que colabora com algum meio escolar</p> <p>Sem valorização: Sem resposta/resposta invalidada</p>
Q59	2	6 6 3 0	<p>Valor máximo</p> <p>Valorização elevada: Enunciou as funções (de produção) que desempenha ou desempenhou no meio de comunicação social</p> <p>Valorização intermédia: Referiu que colabora com algum meio de comunicação social</p> <p>Sem valorização: Sem resposta/resposta invalidada</p>
Q60	3	10 (29) 3 3 3 2 1 1 1 2 2 3 3 2 2 3	<p>Valor máximo</p> <p>Produzi um vídeo</p> <p>Escrevi um livro</p> <p>Escrevi um artigo de opinião para um meio de comunicação</p> <p>Escrevi uma carta ao diretor de um meio de comunicação</p> <p>Comentei uma notícia num site ou rede social de um meio de comunicação</p> <p>Comentei no site ou na página de rede social de uma marca</p> <p>Partilhei/recomendei alguma marca ou produto aos meus contactos numa rede social</p> <p>Enviei notícias ou fotos para publicar num meio de comunicação</p> <p>Produzi/colaborei num programa de rádio</p> <p>Produzi/colaborei na criação de um podcast</p> <p>Assinei uma petição online</p> <p>Criei uma página numa rede social</p> <p>Criei um blogue</p>
Q61	2	6 6 3 0	<p>Valor máximo</p> <p>Explica com detalhe: Explicação detalhada do processo de produção do vídeo (com indicação de, pelo menos, quatro etapas seguidas)</p> <p>Explica sucintamente: Explicação sucinta, sem detalhar etapas do processo de produção (dois a três passos)</p> <p>Não explica: Sem resposta/resposta invalidada/sem explicação (apenas um passo)</p>

D

Q65	2	6 6 3 0	<p>Valor máximo</p> <p>Valorização elevada: Refere um órgão/instituição/pessoa especificamente relacionada com a regulação dos <i>media</i></p> <p>Valorização intermédia: Refere um regulador geral, também capaz de intervir nos <i>media</i></p> <p>Sem valorização: Sem resposta/resposta invalidada</p>
Q66	1	3	-
Q66b	1	3 3 2 0	<p>Valor máximo</p> <p>Resposta certa: Justificação em função dos valores da tabela (canal com maior audiência média entre idosos)</p> <p>Resposta parcialmente certa: Outras respostas com justificações valorizadas</p> <p>Resposta errada: Qualquer outra resposta</p>
Q67	1	3	-
Q67b	1	3 3 2 0	<p>Valor máximo</p> <p>Resposta certa: Justificação em função dos valores da tabela</p> <p>Resposta parcialmente certa: Outras respostas com justificações valorizadas</p> <p>Resposta errada: Qualquer outra resposta</p>

Correção por grupos (média por questão)*

	Pontuação por pergunta/nível					
	Nível 1		Nível 2		Nível 3	
	Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana
Q36a	0,3 c	0,0	0,8 b	1,0	1,2 a	1,0
Q36b	0,0 b	0,0	0,2 a	0,0	0,3 a	0,0
Q36c	0,3 c	0,0	1,2 b	0,0	2,5 a	3,0
Q36d	0,2 c	0,0	0,9 b	0,0	1,3 a	2,0
Q37	2,4 b	3,0	2,9 a	3,0	2,9 a	3,0
Q38	0,4 c	0,0	2,6b	0,0	4,3 a	6,0

* Resultados estatisticamente significativos de acordo com o teste não paramétrico Kruskal-Wallis, a 95% de confiança ($p < 0.05$).

Anexo D

CORREÇÃO E CODIFICAÇÃO DAS QUESTÕES ABERTAS DOS BLOCOS II E III DO QUESTIONÁRIO

Q40	0,0 c	0,0	0,6 b	0,0	4,7 a	0,0
Q41	1,7 c	2,0	2,5 b	3,0	2,8 a	3,0
Q42a	0,3 b	0,0	1,0 a	1,0	1,1 a	1,0
Q42b	0,4 c	0,0	1,1 b	2,0	1,7 a	2,0
Q42c	0,8 b	0,0	1,5 a	2,0	1,5 a	2,0
Q42d	0,6 b	0,0	1,6 a	2,0	1,8 a	2,0
Q44	0,9 c	0,0	1,5 b	2,0	1,9 a	2,0
Q45a – Fonte número 1	1,7 c	2,0	2,1 b	2,0	2,4 a	2,0
Q45a - Fonte número 2	1,6 b	2,0	2,5 a	3,0	2,8 a	3,0
Q45b	0,3 c	0,0	1,1 b	0,0	1,9 a	0,0
Q47	2,4 b	3,0	2,9 a	3,0	3,0 a	3,0
Q49	1,0 c	0,0	2,0 b	3,0	2,9 a	3,0
Q50	2,4 b	3,0	2,7 a	3,0	2,9 a	3,0
Q51	0,5 b	0,0	1,8 a	1,0	2,5 a	1,5
Q57	0,1 c	0,0	0,5 b	0,0	2,0 a	0,0
Q59	0,1 c	0,0	0,2 b	0,0	1,1 a	0,0
Q60	1,7 c	1,0	2,0 b	1,7	3,9 a	3,5
Q61	0,3 c	0,0	0,9 b	0,0	2,4 a	0,0
Q65	0,3 c	0,0	1,0 b	0,0	2,0 a	3,0
Q66	0,3 c	0,0	0,8 b	0,0	1,8 a	3,0
Q67	0,9 b	0,0	1,7 a	2,0	2,2 a	3,0

Anexo E

RESPOSTAS OBTIDAS E RESPECTIVA VALORIZAÇÃO

Questões	Respostas totalmente valorizadas	Respostas valorizadas	Respostas parcialmente valorizadas	Respostas não valorizadas
Questão 36a	-	Magnaglobal Maria Cristina Portugal	-	Nenhuma Marcas Publicidade Publirreportagem Jornais Órgãos de comunicação Reportagem Revistas Televisão Custos Jornalistas autoras da notícia Outras respostas
Questão 36b	Jornalistas Marcas Especialistas em publicidade Órgãos de Comunicação Social IPAM	-	DECO Outras respostas parcialmente certas valorizadas (até duas referências) • Fontes capazes de garantir o contraditório • Legislação	Nenhuma Fontes já citadas (Magnaglobal e Maria Cristina Portugal) Tipos de <i>media</i> • Televisão • Rádio • Internet • Jornais • Revistas • Blogues Utilizadores/consumidores/público/populares Empresas, instituições, especialistas e autores não especificados Publicidade/preço da publicidade/publirreportagem Fontes estatísticas e documentais Conteúdos mediáticos • Notícias • Reportagens • Informação • Entrevistas • Crónicas • Documentários Direitos dos consumidores/especialistas em direitos dos consumidores Jornalistas autoras da notícia Outras respostas

Anexo E

RESPOSTAS OBTIDAS E RESPETIVA VALORIZAÇÃO

Questão 36c	-	Magnaglobal Maria Cristina Portugal	Reportagem de publicidade Publicidade em reportagens informativas/meios informativos	Nada Forma de reportagem Forma de publicidade Publicidade e reportagem Reportagem em publicidade/ em forma de publicidade Identificações de partes do texto não valorizadas Outras respostas
Questão 36d	-	-	Necessária concretização do princípio da incompatibilidade Necessária separação/ distinção entre publicidade e informação jornalística Identificação correcta de passagem do texto: “desconfiam da fronteira que a separa da informação jornalística” Outras respostas parcialmente certas até uma referência: • Publrreportagem pode ser confundida com informação jornalística • Ao ser publicidade afasta-se do jornalismo	Nada Custos da publrreportagem/ crise de investimento/retorno da publicidade Divisão de opiniões Publicidade/publrreporta- gem/escolha entre diferentes tipos de publicidade Direitos dos consumidores Outras respostas
Questão 38	Publicidade à SEAT Publicidade ao carro Publicidade a uma marca de automóveis Publicidade em cartaz Publicidade ao carro conduzido (Volkswagen)	-	-	Não avalia/não detecta nada Avaliação positiva e ponderação das opções de realização Avaliação negativa e ponderação das opções de realização Ponderação das opções de realização Avaliação positiva sem ponderação de opções Avaliação negativa sem ponderação de opções Outras opiniões sobre o excerto Outras respostas

E

Questão 40	-	Relação de propriedade entre Sony e Columbia Pictures	-	<p>Nenhuma</p> <p>Parceria/publicidade/patrocínio/apoio à produção</p> <p>Identificação dos produtos e/ou da presença regular destes</p> <p>Relação entre produtoras e qualidade da imagem</p> <p>Crescente importância da tecnologia no cinema/quotidiano</p> <p>Outras respostas</p>
Questão 41	-	<p>Redes sociais</p> <p>Cartazes/placards</p> <p>Panfletos/folhetos/flyers</p> <p>Meios escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rádio escolar • Jornal escolar • Site da escola • TV da escola <p>Comunicação directa com alunos</p> <p>Outros meios valorizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faixas/bandeiras/outdoors <ul style="list-style-type: none"> • Rádio local • Jornal local • Blogue • Vídeos • Powerpoint • Fotografias • Uso de televisões a passar mensagens <ul style="list-style-type: none"> • Comunicados • E-mail • SMS/telemóvel • Tentar gerar passa a palavra <ul style="list-style-type: none"> • Campanha • Patrocínios • Debates • Palestras/reuniões • Organização de eventos/acontecimentos • Distribuição de produtos <ul style="list-style-type: none"> • Slogans • Conseguir apoio de alunos populares <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir apoio de celebridades • Uso de megafone/microfone <ul style="list-style-type: none"> • Teatro • Uso de t-shirts • Autocarro 	-	<p>Meios não especificados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rádio não especificada • Jornal/revista não especificada • Internet não especificada • Meios físicos não especificados • Meios tecnológicos não especificados • Meios audiovisuais não especificados • Meios de comunicação não especificados • Publicidade não especificada <p>Não sabe</p>

Anexo E

RESPOSTAS OBTIDAS E RESPECTIVA VALORIZAÇÃO

Questão 42a	-	RTP1 RTP 2 Antena 1 Antena 2 Antena 3 RTP Informação RTP Memória RTP África RTP Internacional RTP Madeira RTP Açores RTP Mobile RDP Internacional RDP África Antena 1 Madeira Antena 3 Madeira Antena 1 Açores Rádio Lusitana Rádio Vivace Antena 1 Vida Antena 3 Dance Antena 3 Rock Antena 1 Fado RTP online	-	SIC TVI SIC Notícias TVI 24 Rádio Renascença RFM Megahits Comercial TSF Cidade FM JN Era FM ARTV RTV Outras respostas
Questão 42b	Estado Português Governo	-	-	Empresa pública RTP Estado e privados Empresas/operadoras privadas de televisão e rádio Personalidades da área dos <i>media</i> Alberto da Ponte/António Luís Marinho Outras respostas
Questão 42c	Serviço gratuito/público de qualidade Serviço para um número máximo de pessoas Divulgação da cultura portuguesa Incentivo à participação cívica/ao sentido crítico do público	-	Informar/entreter/educar Mostrar como está o país Cultura geral/divulgação de cultura Divulgar conteúdos interessantes Serviço gratuito Serviço adequado aos públicos Distinguir meios públicos de privados	Comunicar/divulgar Publicidade Servir o público/fazer serviço público Outras respostas
Questão 44	Disponibilização de bens e serviços	-	Patrocínios/apoios de empresas e outras entidades	Ajudas à produção/da produção não especificados Colaboradores Órgãos/meios que ajudaram à produção Subsídios/financiamentos não especificados Produtoras/produção do programa RTP/canal do programa Contributos prestados pelo programa Outras respostas

E

Questão 45b	-	Boa quantidade de informação/abrangência Fontes mais concretas/ concretizam exemplo Informação científica/ universitária Informação de jornal Informação validada Fontes mais sucintas Fontes especializadas Fontes independentes Diversidade de opiniões/ cruzamento de informações Actualidade da informação Fontes não são anónimas	-	Sites mais conhecidos/ visitados Têm a informação necessária/ adequada/completa Familiaridade Porque é a Wikipédia/ gosta da Wikipédia Porque não é a Wikipédia/ Wikipédia não é fiável Hierarquia nos motores de busca Reconhecimento de maior fiabilidade/qualidade/ confiança Não valoriza outras fontes Ponderação de aspectos formais Outras respostas
Questão 49	-	Bing Yahoo! Sapo Altavista Outros motores de busca: • Yandex • Aeiou • MSN • Duckduckgo • Dogpile • Google Académico • Startpage • Motores de busca dos antivírus	-	Motores de busca que capturam browsers Enciclopédias online Browsers Outras respostas
Questão 65	ERC Ao próprio meio Ao director do meio em causa Ao provedor do meio	DECO Advogado/tribunais Polícia Livro de reclamações Provedor de justiça	-	Outras respostas
Questão 66	<p>1 - Canal com maior/grande audiência entre idosos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resposta certa se respondeu RTP/RTPI <p>• Resposta parcialmente certa se respondeu RTP/RTPI e TVI</p> <p>2 - Canal com maior/boas audiências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resposta parcialmente certa se escolheu RTP/RTPI <p>3 - Canal com programas/protagonistas apreciados por idosos (identifica programa e público-alvo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualquer resposta validada é parcialmente certa <p>4 - Canal com programas/protagonistas apreciados por idosos (identifica programa, mas não se refere ao público-alvo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualquer resposta validada é parcialmente certa <p>5 - Canal com maior/boa audiência em dado momento, propício a idosos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resposta parcialmente certa se escolheu TVI <p>6 - Canal com maior/boa audiência em dado momento (não explicita relação entre público-alvo e hora)</p>			

Anexo E

RESPOSTAS OBTIDAS E RESPECTIVA VALORIZAÇÃO

Questão 66

- Resposta parcialmente certa se escolheu TVI
- 7 - Canal líder de audiências e com bons valores entre idosos
 - Resposta parcialmente certa se escolheu TVI
- 8 - Canal com boas audiências ao longo do dia
 - Resposta parcialmente certa se escolheu TVI
- 9 - Antiguidade do canal e hábitos de visualização
 - Resposta parcialmente certa se escolheu RTP/RTPI
- 10 - Outras reflexões valorizadas
 - Qualquer resposta validada é parcialmente certa
- 11 - Canal com maiores audiências em todas as idades
 - Resposta errada
- 12 - Canal com maior audiência a partir dos 55 anos
 - Resposta errada
- 13 - Mais tempo para publicidades
 - Resposta errada
- 14 - Canal de que gosta mais
 - Resposta errada
- 15 - Outras respostas
 - Resposta errada

Questão 67

- 1 - Maior audiência/horário mais visto
 - Resposta certa se escolheu franja horária 20h-23h
 - Resposta parcialmente certa se escolheu hora dentro da franja horária certa ou a escolheu num máximo de duas franjas horárias apontadas
- 2 - Maior audiência de idosos/hora a que idosos mais veem TV
 - Resposta parcialmente certa se escolheu franja horária 20h-23h (ou condições para parcialmente certa da hora anterior)
- 3 - Horário nobre
 - Resposta parcialmente certa se escolheu franja horária 20h-23h (ou condições para parcialmente certa da hora anterior)
- 4 - Tipologia de programas emitidos na franja horária
 - Qualquer resposta validada é parcialmente certa
- 5 - Ponderação de alternativas em função de rotinas de idosos
 - Qualquer resposta validada é parcialmente certa
- 6 - Rotinas dos idosos sem ponderação
 - Resposta errada
- 7 - Rotinas das famílias sem relação com público-alvo
 - Resposta errada
- 8 - Outras respostas
 - Resposta errada

Anexo F

INQUÉRITO A ALUNOS DO 12º ANO

Este questionário destina-se a recolher dados para um estudo que está a ser desenvolvido pela Universidade do Minho, o Gabinete para os Meios de Comunicação Social e a Rede de Bibliotecas Escolares. O estudo tem como objetivo conhecer os níveis de Literacia Mediática de jovens que frequentam o 12º ano. O questionário é anónimo, as respostas e os teus dados pessoais são confidenciais.

ASSINALA AS TUAS RESPOSTAS COM UM X OU ESCREVE, CONSOANTE A PERGUNTA.

1. Idade: _____
2. Sexo: Masculino _____ Feminino _____
3. Escola: _____
4. Área Científica/Curso Profissional que frequentas:

Ciências e Tecnologias	
Línguas e Humanidades	
Ciências Socioeconómicas	
Artes Visuais	
Outra	

5. Qual é a outra área científica? _____
6. Qual a tua expectativa quando terminares o 12º ano (rendimento após descontos)?

Ingressar no ensino superior (Universidade ou Instituto Politécnico)	
Ingressar no mercado de trabalho	
Fazer outro tipo de formações	
Outro. O quê? _____	

7. Concelho de residência: _____ Freguesia: _____
8. Profissão do pai [Lista com Classificação nacional de profissões, versão 1994 + Opção 'Outra']
9. Outra profissão do pai _____
10. Profissão da mãe [Lista com Classificação nacional de profissões, versão 1994 + Opção 'Outra']
11. Outra profissão da mãe? _____

Anexo F

INQUÉRITO A ALUNOS DO 12º ANO

12. Habilitações escolares dos pais:

	Mãe	Pai
Nunca estudou		
Até ao 4º ano (1º ciclo)		
Até ao 6º ano (2º ciclo)		
Até ao 9º ano (3º ciclo)		
Até ao 12º ano (Secundário)		
Ensino Superior		
Não sei		

13. Rendimento mensal líquido aproximado do agregado familiar:

Menos de 500 €	
Entre 500€ e 1000 €	
Entre 1001€ e 2000 €	
Entre 2001 € e 4000€	
Mais de 4001 €	
Não sei	

F

I – Acesso e frequência dos usos dos meios de comunicação

14. Dos meios abaixo referidos, indica com um X aqueles de que dispões, em casa ou pessoalmente, mencionando o número.

MEIOS	X	QUANTOS?
(1) Televisão		
(2) Rádio		
(3) Telemóvel (exceto smartphones) de uso pessoal		
(4) Smartphone (iPhone, Android, Windows Phone, Symbian, etc.) de uso pessoal		
(5) Tablet (iPad, Android, Windows RT, etc.) de uso pessoal		
(6) Computador portátil com acesso à Internet		
(7) Computador portátil sem acesso à Internet		
(8) Computador de secretária com acesso à Internet		
(9) Computador de secretária sem acesso à Internet		
(10) Consola de jogos (Playstation, Nintendo, Xbox...)		
(11) Outro. Qual? _____		

Anexo F

INQUÉRITO A ALUNOS DO 12º ANO

15. Responde SIM ou NÃO para cada uma das afirmações:

	SIM	NÃO
(a) Já subscrevi uma assinatura a pagar no site de um meio de comunicação social (por exemplo, jornais, revistas).		
(b) Em casa tenho acesso a plataformas pagas de televisão (por cabo, satélite ou fibra ótica).		
(c) Em casa tenho acesso apenas aos canais nacionais gratuitos (TDT).		
(e) Em casa tenho acesso a Internet sem fios (Wi-Fi, Pen, etc.).		
(f) Em casa tenho acesso à Internet em mais do que uma divisão (quarto, sala, etc.).		
(g) Costumo alugar vídeos através da televisão.		

16. Com que frequência usas os seguintes meios?

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
(a) Internet					
(b) Televisão					
(c) Rádio					
(d) Jornais impressos					
(e) Revistas impressas					
(f) Livros impressos					
(g) Cinema (em sala de cinema)					

F

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
(h) Consola de jogos					
(i) Computador					
(j) Telemóvel (excepto <i>smartphone</i>)					
(k) <i>Smartphone</i>					
(l) <i>Tablet</i>					
(m) Leitor digital de música e vídeo (MP4, <i>ipod</i> ...)					
(n) Leitor de livros electrónicos (<i>Kindle</i> , <i>Kobo</i> ...)					

17. Quando estás na Internet, com que frequência realizas as seguintes atividades?

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
(a) Escrever em blogues próprios, individuais ou coletivos					
(b) Comentar publicações de blogues de outras pessoas					
(c) Publicar conteúdos da minha autoria					
(d) Partilhar conteúdos criados por outras pessoas					
(e) Ler/enviar email					

Anexo F

INQUÉRITO A ALUNOS DO 12º ANO

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
(f) Ver vídeo clips (no Youtube, Vimeo, Sapo Vídeos ou outros)					
(g) Pesquisar					
(h) Ler blogues					
(i) Jogar online					
(j) Ouvir rádio					
(k) Ouvir música					
(l) Usar as redes sociais					
(m) Conversar com amigos					
(n) Conversar com pessoas desconhecidas					
(o) Consultar bibliotecas e/ou bases de dados					
(p) Fazer uploads de música, fotos, livros...					
(q) Fazer downloads de músicas, filmes, séries, livros, vídeos					
(r) Ler jornais e revistas					
(s) Ver televisão					
(t) Ler livros					
(u) Aceder a podcasts					
(v) Outra					

F

18. Que outra atividade realizas quando estás na Internet? _____

19. Tens perfil em alguma rede social? SIM NÃO

20. Em caso afirmativo, em qual ou quais redes sociais? _____

21. Indica a frequência com que realizas cada uma destas atividades nas redes sociais:

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
(a) Conversar com amigos ou familiares					
(b) Conversar com pessoas desconhecidas					
(c) Comentar posts dos meus contactos					
(d) Comentar posts de páginas existentes nessa rede social (clubes de futebol, jornais, marcas, programas de TV, figuras públicas, etc.)					
(e) Escrever posts					
(f) Publicar fotos, vídeos ou músicas					
(g) Divulgar páginas de organizações com as quais simpatizo (marcas, jornais, clubes de futebol, figuras públicas, etc.)					
(h) Criar páginas/perfis/grupos					

Anexo F

INQUÉRITO A ALUNOS DO 12º ANO

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
(i) Comentar um qualquer assunto da atualidade					
(j) Jogar (Farmville, Candy Crush, ...)					
(k) Outra					

22. Que outra atividade realizas nas redes sociais? _____

23. Com que frequência vês os seguintes tipos de programas televisivos?

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
(a) Informação (por exemplo, telejornal)					
(b) Entrevistas/debates					
(c) Documentários					
(d) Desporto					
(e) Música					
(f) Séries					
(g) Filmes					
(h) Telenovelas					
(i) Programas de ciência/história					
(j) Programas de sociedade (famosos, eventos, festas, etc.)					
(k) Programas de moda					

F

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
(l) Programas de culinária					
(m) Concursos					
(n) Reality shows (Big Brother, Casa dos Segredos, etc.)					
(o) Talk shows (Herman, Conan O' Brien, etc..)					
(p) Outro					

24. Que outro tipo de programa de televisão costumas ver? _____

25. Indica os três canais de televisão que vês com mais frequência:

1. _____ 2. _____ 3. _____

26. Com que frequência ouves os seguintes programas de rádio?

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
(a) Informação					
(b) Reportagem					
(c) Entrevista/debate					
(d) Fórum					
(e) Desportivo					
(f) Música					
(g) Entretenimento					
(h) Humor					
(i) Outro					

Anexo F

INQUÉRITO A ALUNOS DO 12º ANO

27. Que outro tipo de programa de rádio ouves? _____

28. Com que frequências costumás ler os seguintes tipos de jornais?

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
(a) Diários					
(b) Semanários					
(c) Económicos					
(d) Desportivos					
(e) Gratuitos					
(f) Locais/Regionais					
(g) Outro					

29. Que outro tipo de jornal costumás ler? _____

30. Com que frequência costumás ler os seguintes tipos de revistas?

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
(a) Atualidade/informação					
(b) Sociais					
(c) Técnicas					
(d) Científicas					
(e) Culturais					
(f) Viagens					
(g) Femininas					
(h) Masculinas					
(i) Desporto					

F

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
(j) Moda					
(k) Incluídas em jornais					
(l) Outro					

31. Que outro tipo de revistas lê? _____

32. Refere qual a função que mais associas a cada um dos seguintes meios (indica para cada meio a função principal):

	Informar	Difundir Publicidade	Entreter	Educar/cultura geral	Estabelecer e manter contactos
(a) Televisão					
(b) Jornais em papel					
(c) Revistas em papel					
(d) Rádio					
(e) Cinema					
(f) Internet					
(g) Redes sociais					
(h) Computador					
(i) Telemóvel (exceto <i>smartphone</i>)					
(j) <i>Smartphone</i>					
(k) <i>Tablet</i>					

33. Indica os usos que costumás fazer em relação a cada um dos meios. Usa uma escala de 1 a 5, sendo que 1 significa um uso pouco habitual e 5 um uso muito habitual.

Anexo F

INQUÉRITO A ALUNOS DO 12º ANO

	Procurar informações e notícias	Contactar pessoas	Entreter	Aprender/cultura geral	Divulgar informações e conteúdos
(a) Televisão					
(b) Jornais em papel					
(c) Revistas em papel					
(d) Rádio					
(e) Cinema					
(f) Internet					
(g) Redes sociais					
(h) Computador					
(i) Telemóvel (exceto <i>smartphone</i>)					
(j) <i>Smartphone</i>					
(k) <i>Tablet</i>					

34. Para cada uma das afirmações seguintes, diz se costumas fazer ou não.

	SIM	NÃO
Consultar notícias na Internet através das páginas gratuitas dos meios de comunicação social.		
Consultar notícias na Internet através das redes sociais ou blogues, por recomendação dos meus amigos.		
Consultar notícias na Internet através das redes sociais ou blogues, pelos conteúdos publicados em páginas que sigo.		
Aceder a notícias através de aplicativos dos meios de comunicação para <i>tablet</i> ou <i>smartphone</i>		

F

35. Indica os três meios de comunicação que mais vezes utilizas para te informares sobre o que se passa no teu país e no mundo (por meios podes entender qualquer espaço onde encontras as informações com que te deparas, como as televisões, os jornais, as revistas, as rádios, os blogues, as redes sociais, etc.):

1. _____ 2. _____ 3. _____

II – Compreensão, análise e avaliação crítica dos meios de comunicação

36. Lê a seguinte notícia:

Imprensa

Publirreportagem custa 20% mais do que a publicidade convencional

Marcas esperam maior retorno deste formato. Órgãos de comunicação não rejeitam o formato, sobretudo em tempo de crise.

Em plena crise do investimento publicitário que, em 2012, deverá sofrer uma quebra de 6% em Portugal - segundo dados da consultora americana Magnaglobal - a publirreportagem é uma aposta das marcas que a maioria dos órgãos de comunicação não rejeita. A preços de tabela, a publirreportagem é 20% mais cara do que a publicidade “normal”, mas as marcas garantem que o retorno compensa sobretudo em notoriedade.

Apesar de enquadrada na lei da publicidade, o recurso à publirreportagem divide opiniões entre os que a definem como mais um formato de publicidade e os que desconfiam da fronteira que a separa da informação jornalística.

Maria Cristina Portugal, especialista em direitos do consumidor, alerta para a necessidade de respeitar o princípio da identificabilidade. “Se o conteúdo for apresentado de forma que o destinatário não perceba que se trata de publicidade - em letras pequenas, por exemplo - esse princípio não vai ser respeitado”, conclui a jurista.

Notícia assinada por Catarina Madeira e Rebeca Venâncio e publicada no site economico.sapo.pt a 13/02/2012

(a) Quais são as fontes de informação citadas pelas jornalistas?

Anexo F

INQUÉRITO A ALUNOS DO 12º ANO

b) Que outras fontes poderiam ter sido citadas?

c) No texto fala de 'publireportagem', o que te sugere este termo?

d) Que incompatibilidade é apontada no texto?

37. O seguinte texto foi escrito pelo jornalista Luís Sobral, diretor do Maisfutebol:
<http://www.maisfutebol.iol.pt/opiniao-luis-sobral-derbi-benfica-sporting/52814c86e4b0034d0f8f0e4b.html>

Como o classificas?

Notícia Reportagem Artigo de opinião

38. Atenta no vídeo: <https://vimeo.com/88046894>
O excerto que acabaste de ver é parte integrante de um episódio da série televisiva internacional "Crossing Lines". Esta é uma co-produção francesa, alemã e norte-americana. A narrativa da série gira à volta de uma unidade de combate ao crime transfronteiriço do Tribunal Penal Internacional, que atua em diversos pontos da Europa.

Como avalias a forma como esta cena foi filmada? Detetaste alguma preocupação especial na maneira como as imagens foram enquadradas?

F

39. Vê o seguinte vídeo: <https://vimeo.com/81331035>

Estabeleces alguma relação entre os estúdios que produziram o filme – MGM e Columbia – e a presença constante de produtos da Sony nos enquadramentos filmados?

SIM

NÃO

40. Explica brevemente a relação que encontraste.

41. Imagina que decidiste avançar com uma lista para a Associação de Estudantes da tua escola. Que meios usarias para comunicar a tua candidatura aos teus colegas? Explica como procederias para transmitir a mensagem da tua lista.

42. Relativamente ao Serviço Público de Rádio e Televisão existente em Portugal, indica:

a) Os nomes dos meios de comunicação que integram o Serviço Público de Rádio e Televisão;

b) Quem é o proprietário desses órgãos;

c) O que é e para que serve;

Anexo F

INQUÉRITO A ALUNOS DO 12º ANO

d) Uma das formas de financiamento do Serviço Público de Rádio e Televisão.

43. Repara na frase que consta na imagem abaixo apresentada.



Sabes o que significa?

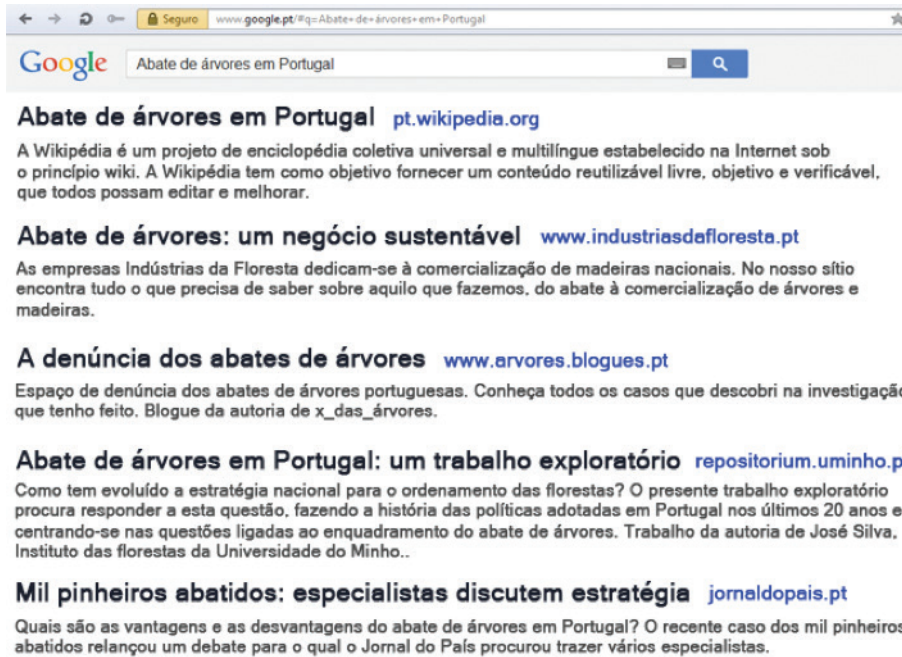
SIM

NÃO

44. Explica o significado.

45. Supõe que tens de fazer um trabalho escolar sobre o abate de árvores em Portugal e que fazendo uma pesquisa na Internet aparecem, nos cinco primeiros lugares, as fontes de informação indicadas abaixo.

F



← → ↻ 🔒 Seguro www.google.pt/#q=Abate+de+árvores+em+Portugal

Google Abate de árvores em Portugal 🔍

Abate de árvores em Portugal pt.wikipedia.org
 A Wikipédia é um projeto de enciclopédia coletiva universal e multilíngue estabelecido na Internet sob o princípio wiki. A Wikipédia tem como objetivo fornecer um conteúdo reutilizável livre, objetivo e verificável, que todos possam editar e melhorar.

Abate de árvores: um negócio sustentável www.industriasdefloresta.pt
 As empresas Indústrias da Floresta dedicam-se à comercialização de madeiras nacionais. No nosso sítio encontra tudo o que precisa de saber sobre aquilo que fazemos, do abate à comercialização de árvores e madeiras.

A denúncia dos abates de árvores www.arvores.blogues.pt
 Espaço de denúncia dos abates de árvores portuguesas. Conheça todos os casos que descobri na investigação que tenho feito. Blogue da autoria de x_das_árvores.

Abate de árvores em Portugal: um trabalho exploratório repositorium.uminho.pt
 Como tem evoluído a estratégia nacional para o ordenamento das florestas? O presente trabalho exploratório procura responder a esta questão, fazendo a história das políticas adotadas em Portugal nos últimos 20 anos e centrando-se nas questões ligadas ao enquadramento do abate de árvores. Trabalho da autoria de José Silva, Instituto das florestas da Universidade do Minho..

Mil pinheiros abatidos: especialistas discutem estratégia jornaldopais.pt
 Quais são as vantagens e as desvantagens do abate de árvores em Portugal? O recente caso dos mil pinheiros abatidos relançou um debate para o qual o Jornal do País procurou trazer vários especialistas.

a) Indica as duas fontes de informação que escolherias para o teu trabalho:

b) Explica a tua escolha.

46. Reconheces o sítio utilizado para fazer a pesquisa na Internet?

SIM

NÃO

Anexo F

INQUÉRITO A ALUNOS DO 12º ANO

47. Como o classificas?

Rede Social Motor de busca Agregador de conteúdos Loja virtual

48. Conheces outro sítio do género do citado?

SIM NÃO

49. Indica um exemplo: _____

50. Quando fazes um trabalho escolar, escreves no trabalho as fontes de informação (bibliografia) que consultaste? Escolhe uma resposta.

(a) Às vezes, quando me lembro.

(b) Sim, sempre, é importante fazer isso.

(c) Nunca, não acho que seja importante.

(d) Nunca, não sabia que se devia fazer isso.

(e) Não, porque não sei como se faz.

51. Quando num trabalho referes a bibliografia que consultaste, como é que a indicas?

III – Produção de conteúdos e Participação nos meios de comunicação

52. Indica se participaste, no último ano, em alguns dos seguintes movimentos ou associações:

F

	SIM	NÃO
(a) Associações/movimentos culturais (teatro, cinema, dança)		
(b) Associação de estudantes		
(c) Voluntariado em causas sociais		
(d) Juventudes/partidos políticos		
(e) Grupos de jovens/movimentos ligados a confissões religiosas		
(f) Escuteiros		
(g) Outro		

53. Em que outro tipo de movimento ou associação participaste? _____

54. Refere quais das seguintes iniciativas existem na tua escola:

	SIM	NÃO	NÃO SEI
(a) Jornal/revista escolar			
(b) Rádio escolar			
(c) Web TV			
(d) Clube de cinema			
(e) Blogues			
(f) Outra			

55. Que outra iniciativa existe na tua escola? _____

56. Colaboras com algum dos meios que assinalaste?

SIM

NÃO

Anexo F

INQUÉRITO A ALUNOS DO 12º ANO

57. Em quais? Quais são as tuas funções? Com que frequência o fazes?

58. Colaboras ou já colaboraste com algum meio de comunicação social?

SIM NÃO

59. Com qual ou quais? Em que moldes?

60. No último ano, fizeste algumas das atividades seguintes?

	SIM	NÃO
(a) Produzi um vídeo		
(b) Escrevi um livro		
(c) Escrevi um artigo de opinião para um meio de comunicação		
(d) Escrevi uma carta ao diretor de um meio de comunicação		
(e) Comentei uma notícia num site ou rede social de um meio de comunicação		
(f) Comentei no site ou na página de rede social de uma marca		
(g) Partilhei/recomendei alguma marca ou produto aos meus contactos numa rede social		

F

	SIM	NÃO
(h) Enviei notícias ou fotos para publicar num meio de comunicação		
(i) Produzi/colaborei num programa de rádio		
(j) Produzi/colaborei na criação de um podcast		
(k) Assinei uma petição online		
(l) Criei uma página numa rede social		
(m) Criei um blogue		

61. No caso de já teres produzido um vídeo, refere de forma breve os passos que seguiste desde a sua conceção à publicação:

62. Publicaste o(s) vídeo(s)?

SIM NÃO

63. Em que sítio o(s) publicaste?

64. Imagina que ouves um programa de rádio e consideras que os seus conteúdos violam os teus direitos. Conheces alguma instituição ou pessoa a quem poderias apresentar uma queixa?

SIM NÃO

65. Indica o nome dessa instituição ou pessoa.

Anexo F

INQUÉRITO A ALUNOS DO 12º ANO

66. Imagina que alguém da tua família cria um produto que se espera vir a ser muito popular entre idosos. Tendo em conta as tabelas fornecidas abaixo, aconselharias esse familiar a investir o dinheiro que tem para publicidade:

a) Em que canal de televisão?

b) Porquê?

67. Imagina que alguém da tua família cria um produto que se espera vir a ser muito popular entre idosos. Tendo em conta as tabelas fornecidas abaixo, aconselharias esse familiar a investir o dinheiro que tem para publicidade:

a) Em que horário?

b) Porquê?

F

Audiências de Televisão 2012 – Perfil de Audiência

Fonte: Marktest, Anuário de *Media* e Publicidade 2012

NOTA: Rat = Rating: Audiência média

	Univervo		RTP1		RTP2		Sic		TVI		Cabo e outros	
	(000)	%	Rat (000)	Rat (%)	Rat (000)	Rat (%)	Rat (000)	Rat (%)	Rat (000)	Rat (%)	Rat (000)	Rat (%)
Univervo	9459	100.0	270	2.9	49	0.5	317	3.4	389	4.1	432	4.6
Género												
Masculino	4556	48.2	113	2.5	23	0.5	121	2.7	145	3.2	225	4.9
Feminino	4904	51.8	158	3.2	27	0.5	196	4.0	244	5.0	207	4.2
Idade												
4/14 anos	1148	12.1	10	0.9	9	0.8	10.1	2.6	37	3.2	62	5.5
15/24 anos	1400	14.8	13	0.9	5	0.4	10.4	2.5	41	2.9	57	4.0
25/34 anos	1501	15.9	22	1.5	6	0.4	13.3	3.0	40	2.7	79	5.3
35/44 anos	1428	15.1	25	1.7	7	0.5	14.1	3.5	48	3.4	75	5.3
45/54 anos	1275	13.5	36	2.8	6	0.5	13.8	3.8	53	4.2	57	4.5
55/64 anos	1080	11.4	49	4.5	6	0.6	13.6	3.9	56	5.2	45	4.2
+64 anos	1629	17.2	115	7.1	9	0.6	24.9	4.1	114	7.0	57	3.5

Rat. – Rating (audiência média)

Anexo F

INQUÉRITO A ALUNOS DO 12º ANO

Audiências de Televisão 2012 – Franjas horárias

Fonte: Marktest, Anuário de *Media* e Publicidade 2012

	Total TV	RTP1	RTP2	Sic	TVI	Cabo e outros
02h30 – 08h00	11.6	3.8	1.5	2.8	3.0	6.1
08h00 – 12h00	26.6	10.5	3.6	7.6	10.8	12.1
12h00 – 14h30	37.1	15.3	3.7	15.6	16.6	14.7
14h30 – 18h00	33.6	12.9	4.9	13.3	14.1	17.4
18h00 – 20h00	43.0	17.0	4.6	17.1	17.7	19.6
20h00 – 23h00	62.0	28.1	11.2	33.5	33.9	30.9
23h00 – 02h30	41.2	11.4	5.5	16.5	19.2	22.2

68. Imagina que queres partilhar no Twitter uma mensagem sobre o preenchimento deste questionário. Escreve um 'tweet' com a informação que consideres mais relevante.



Universidade do Minho
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade



Com o apoio de:



9 789898 600417

© CECS 2015 Todos os Direitos Reservados
A presente publicação encontra-se disponível gratuitamente em: www.cecs.uminho.pt

